

# PRODUCTION THEATRALE : NAISSANCE D'UNE FORMATION ET D'UNE PROFESSION :

## L'ANALYSE DE L'ACTIVITE A L'EPREUVE DES PRATIQUES ARTISTIQUES

---

**A.-S. Nyssen\*, N. Harcq\*\*, P. Tazsman\*\*\*, C. Fafchamps\*\*\*\*, R. De Bodt\*\*\*\*\*, J. Wertz.\*\*\*\*\*, O. Parfondry\*\*\*\*\***

- \* A.-S. Nyssen ; professeur, Ergonomie cognitive et d'intervention au travail, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Liège, Belgique. 5, Bld du Rectorat, B32 FAPSE, 4000 Liège, Belgique - asnyssen@ulg.ac.be.
- \*\* N. Harcq : directeur du Conservatoire Royal de Liège, secrétaire général de Théâtre & Publics
- \*\*\* P. Tazsman : producteur délégué des productions théâtrales et cinématographiques du GROUPOV
- \*\*\*\* C. Fafchamps : issu du Conservatoire de Liège, fondateur avec Max Parfondry de Théâtre & Publics, est aujourd'hui codirecteur et producteur de la Compagnie Arsenic
- \*\*\*\*\* R. De Bodt : directeur de recherches à l'Observatoire des politiques culturelles de la Communauté française de Belgique
- \*\*\*\*\* J. Wertz : coordinatrice de la Formation à la Production théâtrale par Compagnonnage au sein de Théâtre & Publics.
- \*\*\*\*\* O. Parfondry : administrateur délégué de Théâtre & Publics.

RESUME. Cet article présente étape par étape la démarche et les outils développés en vue de professionnaliser un métier aux configurations floues : la production théâtrale. Partant de l'analyse des pratiques de production théâtrale en passant par l'élaboration d'un référentiel de compétences et sa validation par les acteurs de terrain pour aboutir à un dispositif de formation par compagnonnage, l'article soulève les questions que pose la professionnalisation d'un métier dans un secteur qui ne se développe pas au même rythme.

MOTS-CLES : Formation artistique, analyse du travail, approche par les compétences, validation du référentiel de compétence, professionnalisation.

### INTRODUCTION

---

Au cours de ces dernières décennies, le courant de la didactique professionnelle influencé par la théorie de l'activité a contribué à renforcer le rôle de l'analyse du travail réel pour l'élaboration de situations d'apprentissages professionnels (Pastré, 2005, 2008). Les métiers liés aux arts représentent un défi pour l'analyse de l'activité en posant comme problème central : comment décrire les caractéristiques génériques d'une expression créative profondément particulière et subjective par un faisceau de tâches. Alors que les métiers de la production artistique dans des secteurs - comme la musique, le cinéma et la télévision - forment un ensemble bien défini de fonctions et de rôles reconnus et tenus par des personnes spécialement engagées (producteur, producteur exécutif, co-producteur, ...), les métiers de production dans les arts de la scène souffrent d'une représentation beaucoup plus confuse tant chez les futurs professionnels qu'auprès du public : l'artiste souvent occupe le rôle de producteur, cumulant les fonctions, manquant de savoir et de savoir-faire pour construire et diffuser efficacement son œuvre auprès des publics. Les conséquences sont importantes à la fois humainement et financièrement: les fonds privés sont peu mobilisés par manque de confiance, certaines œuvres ne parviennent pas à être montrées aux publics et d'autres voyagent peu ou pas du tout et restent méconnues. Dans les faits, il apparaît que faute de formation adaptée, la production de bon nombre de projets artistiques est prise en charge par de jeunes porteurs de projet qui se forment sur le tas; qu'il n'existe pas ou peu de réseaux de production organisés et entretenus; qu'il n'existe aucune méthode de transmission des savoirs et des compétences et qu'il n'existe pas de culture d'accumulation des outils de production. En conséquence, l'économie théâtrale tourne en dessous de ses potentialités et le théâtre remplit trop rarement ses fonctions culturelles d'émancipation et de valorisation des identités, d'espace de rencontres, d'échanges et de débats d'idées.

Faute d'études approfondies sur cette dimension des pratiques théâtrales, les compétences liées à la production théâtrale sont insuffisamment identifiées et les formations existantes rencontrent peu sinon pas du tout les besoins du terrain ; le métier de producteur reste peu connu, peu valorisé et peu attractif au même titre que d'autres métiers dans le secteur, tels

que ceux de régisseur ou directeur artistique. C'est pour tenter de remédier durablement et efficacement à ces manques et besoins du secteur qu'un projet de formation à la production théâtrale par compagnonnage a été déposé par l'asbl Théâtres & Publics au Fond Social Européen.

Théâtre & Publics (T&P) est un centre de recherches, de pratiques et de formations théâtrales qui organise depuis 1993 une formation qualifiante des comédiens dans le cadre des programmes d'insertion professionnelle soutenu par la Communauté Française, la Région Wallonne et le Fond Social Européen. Ce programme de formation a permis de multiplier par trois les volumes d'emploi des stagiaires (c'est-à-dire environ cinq à six mois d'emploi/an) par rapport à un taux moyen d'employabilité de deux à trois mois/an pour l'ensemble du secteur (de Bodt, 2005).

Le cadre de travail général de T&P relève du champ de la "recherche-action" ("va-et-vient continu entre terrain et étude" / "pratique et réflexion"). T&P a fait appel au laboratoire d'Ergonomie cognitive et d'Interventions au travail de l'Université de Liège (Lecit) pour l'aider à mettre en place une formation qui réponde aux besoins du terrain. L'ergonomie s'appuie sur l'analyse de l'activité par observation du terrain et par entretiens pour co-construire avec les professionnels un modèle de l'activité en contexte (Feltovitch & al., 1997, Leplat, 2000, De Keyser & Nyssen, 2006). Un tel modèle révèle les enjeux constitutifs d'une activité dans un contexte donné: les objectifs, les attentes, les valeurs, les contraintes, les modes de réalisation, les outils et les dynamiques des situations à prendre en considération pour obtenir une performance. A partir de ce modèle, il est ensuite possible de caractériser, avec les acteurs de terrain, les compétences individuelles, collectives, techniques, cognitives et sociales pour réaliser une performance dans une réalité donnée en vue de construire un dispositif de formation adapté aux besoins du terrain. Dans ce cadre, le terme de compétence décrit un ensemble complexe de composantes en interaction mobilisées pour traiter de façon efficace des situations: dispositions, connaissances, motivations, habiletés et comportements (Leplat & Montmollin, 2001, Charlier & Deschryver, 2011).

De nombreuses réticences existent à l'égard de l'approche par les compétences dans le monde de la formation en particulier dans celui de la formation universitaire (Crahay, 2006, Chauvigné & Lenoir, 2010, Postiaux et al., 2012). Ses détracteurs considèrent notamment que cette approche privilégie le développement de savoirs utilitaires au détriment des savoirs de base et du développement des personnes. Certes, l'approche par compétence s'accompagne, en général, d'une réduction des usages à ceux considérés comme les plus efficaces en contexte. Cependant, dans des situations de travail mal définies, l'accent est davantage mis sur l'explicitation de l'expertise en contexte que sur le caractère prescriptif du référentiel. L'analyse du travail vise à rendre explicite ce qui est implicite dans la pratique en vue notamment de rapprocher le monde de la formation des besoins du monde du travail. Dans cette perspective, le référentiel est vu par certains (Hirt, 2009, Perrenoud, 2010) comme un construit social qui identifie les attentes, les objectifs et les normes d'usage d'une profession.

Wittorski (2008) définit la professionnalisation d'un métier à partir de trois critères : la spécialisation d'un savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service. Dans ce cadre, la professionnalisation désigne un processus de complexification d'un métier dont on estime que l'exercice requiert des connaissances et des compétences qui dépassent les savoirs de l'expérience (Postiaux & Romainville, 2011). Si l'on adhère à cette définition, une occupation devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus de formation de haut niveau qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique (Brémaud, 2008, p. 180 cité par Postiaux & Romainville op. cit.)

Dans la perspective de T&P, la création d'un cursus de formation intègre aussi une visée stratégique de développement d'une identité professionnelle capable d'influencer et d'intervenir sur la société. Le dispositif de formation a pour objectif de constituer une force légitime pour la profession et peut devenir un incubateur pour transformer en retour la réalité sociale. La dimension stratégique vient compléter la définition de la professionnalisation comme cela a été argumenté dans le modèle de la maîtrise des usages (Jonnaert, 2006) qui fait de la capacité d'influence et d'intervention sur soi, sur les autres et sur le monde, une condition d'exercice d'une identité professionnelle.

Cet article retrace étape par étape la démarche et les outils mis en place en vue de développer une formation par compagnonnage de production théâtrale pour, finalement, poser les questions que soulève la naissance d'une formation et d'une profession dans un secteur donné.

## **La démarche de recherche**

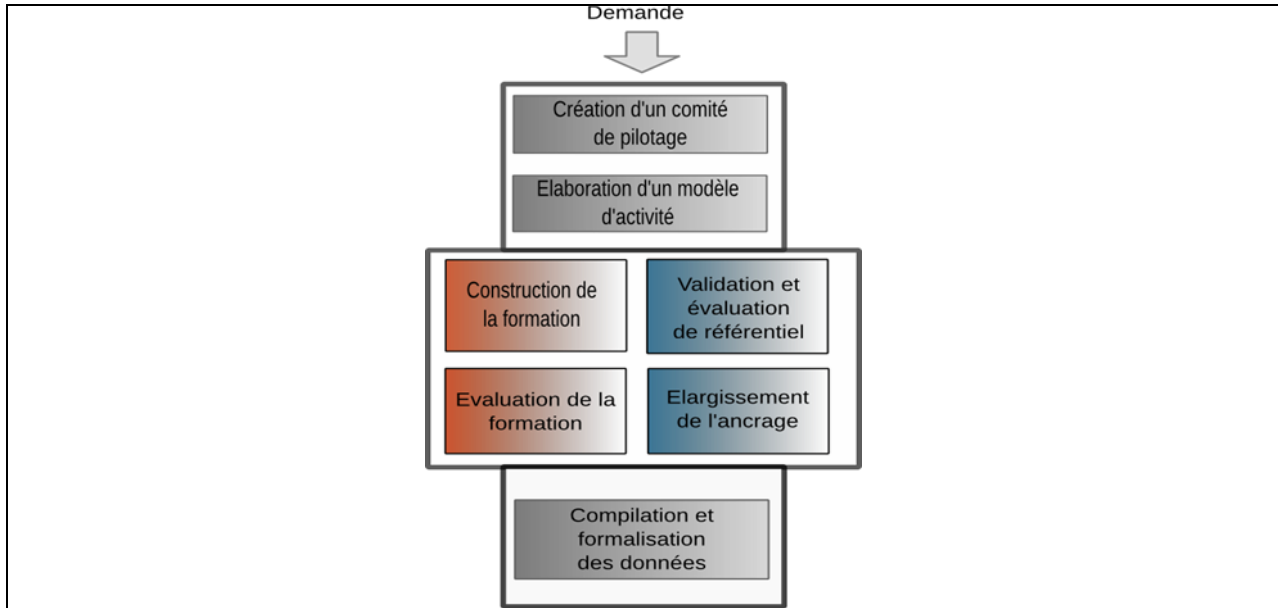
---

La démarche méthodologique construite se décline en cinq phases:

- La création d'un comité de pilotage comprenant des professionnels du secteur (producteurs, formateurs, décideurs culturels,...)

- L'élaboration d'un modèle d'activités associées au métier de production théâtrale
- L'identification des compétences du métier
- L'élaboration d'un dispositif de formation y compris des outils d'enseignement et d'évaluation
- La validation du référentiel de formation.

Figure 1. La démarche de recherche



### CREATION D'UN COMITE DE PILOTAGE

L'intervention a commencé par la constitution d'un groupe de pilotage comprenant les futurs formateurs mais aussi des acteurs et des décideurs du secteur. Le comité de pilotage se réunissait tous les mois pour valider les données issues des études de terrain et construire, ensemble, les résultats intermédiaires et définitifs.

### ELABORATION D'UN MODELE D'ACTIVITES ASSOCIEES A LA PRODUCTION THEATRALE

Cette étape a consisté à déterminer l'ensemble des activités associées au métier de producteur de théâtre et leur fonction. Trois producteurs de théâtre expérimentés ont été observés dans leur activité de travail au quotidien sur une période totale de trois mois. Ces trois producteurs sont aussi membres du conseil pédagogique de T&P. Les observations sur le terrain étaient réalisées en binôme. Les tâches réalisées par chacun des producteurs et les moyens utilisés étaient relevés. Un entretien individuel d'explicitation (Vermersch, 1994) a ensuite été réalisé pour accéder aux fonctions et aux sens, plus ou moins présents à la conscience, des comportements observés.

*Extraits d'entretiens : - "C'est une activité qui doit être considérée en tant que telle et non pour son amour pour l'art, qui consiste à monter un projet"... "Il y a deux moments importants dans la production, le premier est un moment d'analyse et de rassemblement des éléments dont on a besoin (un sorte de construction) et le second est de l'ordre de l'ouverture vers l'extérieur;... Les éléments financiers, techniques et humains doivent être rassemblés pour qu'un projet puisse avoir lieu".*

*- "On accompagne le projet mais on n'a pas de poids au niveau artistique. On est là pour poser un cadre, aider l'artiste, le mettre en valeur, trouver les partenariats, identifier les réticences et monter les dossiers (budget) principalement, assurer le lien entre la structure et l'artiste. "*

*- "Je dois rendre le rêve possible ; j'ai plusieurs casquettes ; il faut que je connaisse chaque corps de métier lié au spectacle... Je crois beaucoup à l'écoute. Si on n'écoute pas les autres on ne sait rien;... Savoir budgétiser mais aussi se projeter dans le futur avec une certaine marge d'erreurs. Trouver des solutions aux problèmes. Une bonne évaluation et une bonne gestion sont fondamentales. Il faut aller vers le public et savoir comment le faire venir, arriver à le fidéliser et à l'élargir. Il faut tisser des liens et que chacun apporte ce qu'il y a de plus fort dans la structure. "...Il n'est pas facile d'imaginer le type de cursus sur ce genre de matière. J'ai beaucoup appris sur le terrain, c'est un métier d'expérience; j'envisage une formation dans ces métiers uniquement à travers une sorte de compagnonnage".*

Sur base des observations et des entretiens, un modèle de l'activité du métier de production de théâtre tel qu'il est vécu par les trois producteurs a été construit (cfr. schéma ci-dessous) puis validé en réunion de comité de pilotage. Il apparaît que le métier de production théâtrale partage les caractéristiques des activités dites "complexes", c'est-à-dire que l'activité est :

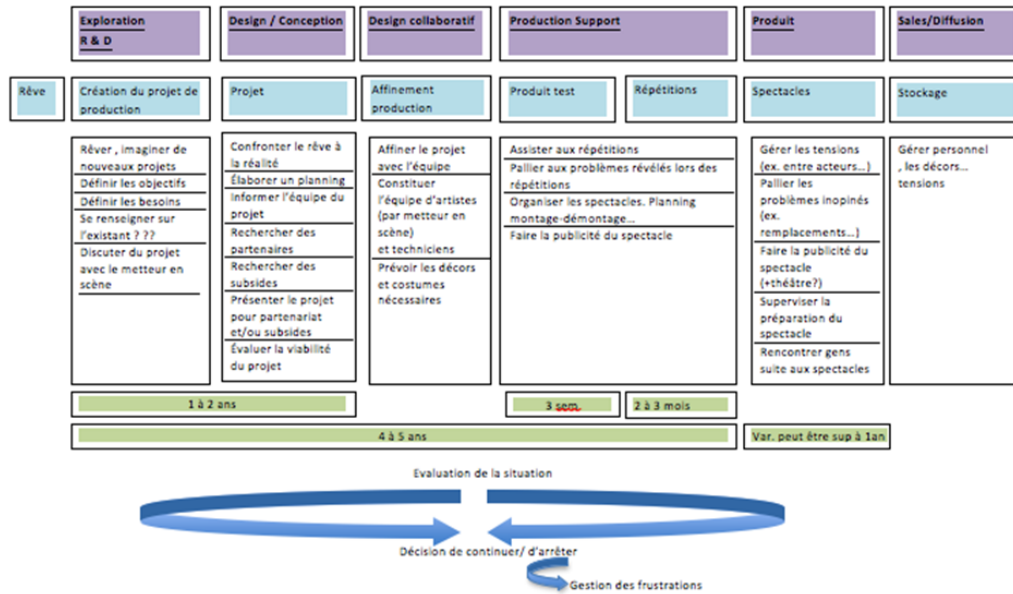
- dynamique (avec de nombreuses boucles de rétroaction pour ajuster le projet en fonction des contraintes rencontrées)
- a une durée variable (deux ans minimum en général pour la réalisation d'un projet)
- collective (travail en duo (avec l'auteur) et en équipe (avec les différents métiers impliqués))
- interdépendante et ouverte sur le monde (nombreux acteurs et influences externes et internes)
- créative
- centrée autour d'un ou de plusieurs projets produits en parallèle
- génératrices d'emplois et d'entreprises
- comportant une part de risque et d'incertitude
- s'inscrivant dans une vision du métier avec des valeurs et une éthique.

La production est comprise par les producteurs comme l'ensemble des fonctions permettant "la création de l'ensemble des voies qui fonde un projet théâtral et ses publics". Ces fonctions opèrent à l'intersection de trois objets que sont :

- le projet artistique de production
- l'équipe – l'environnement culturel et politique
- l'entreprise théâtrale

La figure 2 illustre le modèle de l'activité de production théâtrale. Celui-ci se rapproche d'un processus de conception classique avec une phase d'exploration ou de recherche et développement (R&D), de conception, de réalisation, de production et de diffusion. Le processus de production théâtrale couvre l'entièreté – voire déborde – de la vie du projet théâtral. Il doit déjà se saisir des intentions, des rêves de l'artiste à l'origine de la création pour les mettre en perspective dans un contexte: *"Comment allons-nous construire la position de l'œuvre par rapport à la société, au groupe-cible ainsi que notre position par rapport à l'œuvre ?"*. Par la suite, il accompagnera le projet tout au long de sa vie dans ses multiples facettes et continuera à vivre au travers des réseaux créés par le projet même au-delà du terme de celui-ci à travers la phase du stockage de l'œuvre. A chaque phase sont associées différentes tâches (comme par exemple à la phase "projet" : "définir les objectifs", "définir les besoins", "se renseigner sur l'existant", ...). C'est un processus non linéaire; de nombreuses boucles d'ajustement, de rétroaction, d'arrêt sur image sont nécessaires pour gérer les aléas et garder sous contrôle la prise de risque tout au long du processus de production.

Figure 2. Modélisation de l'activité de production théâtrale à partir de l'observation de l'activité professionnelle



## CONSTRUCTION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES

L'élaboration du référentiel de compétences est le produit du processus itératif d'identification des usages professionnels dans leurs situations, de leur validation et de leur transposition en compétences par le comité de pilotage.

Quinze compétences ont été identifiées, définies, caractérisées au regard des situations de travail observées pour être finalement organisées autour des trois objets :

- Construire et gérer un projet artistique de production : compétences de 1 à 6.
- Gérer une équipe dans un environnement culturel et politique: compétences de 7 à 12
- Gérer la viabilité économique dans le temps des projets et des équipes: compétences de 13 à 15.

Certaines de ces compétences, comme la compétence 7 : "savoir construire et entretenir un niveau de confiance", sont transversales aux trois objets.

Le tableau 1 présente les quinze compétences et, à titre d'exemple, les caractéristiques de la compétence C1: "Etre capable de communiquer une idée, un projet".

Tableau 1. *Référentiel des compétences du métier de production théâtrale*

Compétences	
	<b>Le Projet théâtral</b>
C 1	Etre capable de communiquer une idée, un projet Communiquer, structurer, synthétiser sa pensée Ecouter son interlocuteur (porteur de projet, partenaire, équipe de travail, ...) Considérer d'autres points de vue que le sien, percevoir les intérêts et affinités des personnalités du monde du spectacle S'adapter à son interlocuteur Convaincre – obtenir l'adhésion Savoir se taire Déterminer la bonne personne pour communiquer Partager l'information, mettre les choses sur la table, rechercher l'information, la matière qui va permettre de mieux tracer mieux le projet
C 2	Savoir contribuer à construire un projet en collaboration avec un porteur de projet
C 3	Savoir ajuster le projet en fonction des contraintes et des développements
C 4	Etre capable d'évaluer une situation, un projet, une idée, un spectacle, les risques
C 5	Savoir préparer et rédiger un projet de production
C 6	Savoir prendre des risques et les gérer
	<b>L'équipe, l'environnement culturel et politique</b>
C 7	Savoir construire et entretenir un niveau de confiance
C 8	Etre capable d'utiliser les ressources techniques et humaines disponibles et savoir les configurer
C 9	Savoir gérer les interactions et la coopération avec l'équipe, les autres
C 10	Savoir exécuter une décision en un plan d'action et en assurer le suivi
C 11	Savoir gérer la pression temporelle
C 12	Etre capable de négocier – d'acheter et de vendre
	<b>L'entreprise théâtrale</b>
C 13	Etre capable de construire et gérer son entreprise
C 14	Etre capable de contribuer au développement et à la transformation du métier de production et de l'institution
C 15	Etre capable d'exploiter le spectacle, les succès et gérer les échecs éventuels

## CONSTRUCTION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Plusieurs choix de formation ont ensuite été pris au sein du comité de pilotage, notamment l'importance que devrait prendre l'enseignement de chacune des compétences dans le dispositif compte tenu de la durée du dispositif et des outils de formation. Le dispositif de formation a ensuite été construit en collaboration avec les formateurs autour des trois objets : projet théâtral, équipe-environnement et entreprise selon une philosophie de compagnonnage. Les producteurs formateurs accompagnent les stagiaires et transmettent leurs savoirs et savoir-faire sur l'ensemble du processus de production théâtral, du choix du projet artistique à sa réalisation et diffusion dans l'environnement.

La formation est conçue sur une durée de douze mois mais peut s'étaler sur deux ans pour tenir compte des durées du projet autour duquel la formation s'articule. Le dispositif de formation débute par un "sas" d'entrée d'un mois au terme duquel les stagiaires délimitent leurs difficultés, leur programme de formation, le projet théâtral qu'ils vont construire tout au long de leur formation et ce compris l'équipe du projet. L'analyse du travail ayant révélé l'importance du travail collectif (travail en duo (avec l'auteur) et en équipe (avec les différents métiers impliqués), l'équipe de chaque projet est formée. Le programme de formation propose plus de six cent cinquante heures d'apprentissage pour acquérir les différentes compétences. Trois niveaux d'acquisition peuvent être atteints. Le stagiaire pourra développer des savoirs (sphère information) grâce à des modules orientés sur le contenu, des savoir-faire (sphère action) en développant un projet dans un terrain d'application et des savoir-être (sphère interaction) à travers un questionnement sur son positionnement éthique et professionnel au fil des rencontres et des expériences professionnelles. Le stagiaire est libre d'articuler son cursus selon les besoins du projet. Le dispositif de formation dispose d'un système de validation flexible délivrant des certificats pour chaque sphère, à l'initiative du stagiaire et sous le contrôle du comité pédagogique. Ce dispositif permet à la fois de valider les compétences déjà acquises par le stagiaire dans sa vie professionnelle antérieure et d'adapter au plus juste les objectifs aux nécessités du projet.

## VALIDATION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Le référentiel de compétence a été utilisé pour mesurer la pertinence de la formation par rapport aux besoins de terrain.

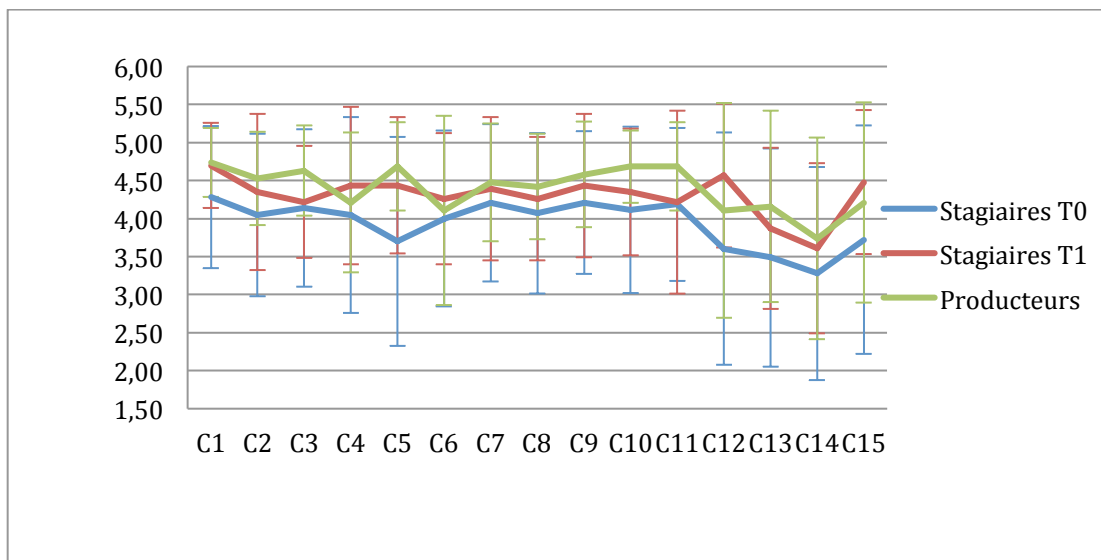
Dans un premier temps, quarante trois stagiaires ont eu l'occasion de hiérarchiser les compétences par rapport à leurs attentes de formation et d'évaluer l'importance des compétences dans leur pratique du métier. Ce qui nous a permis de faire une première analyse de l'image du métier que s'en faisaient des jeunes aspirants à la profession.

Dans un deuxième temps, le référentiel a été soumis à l'évaluation de producteurs externes en vue de tester son degré de généralisation. Des entretiens ont été réalisés auprès de dix-neuf producteurs pratiquant dans le secteur théâtral mais également dans d'autres arts de la scène comme les arts de la rue ou de l'opéra. Il s'agissait de producteurs travaillant dans le secteur public ou privé depuis plusieurs années. Sept d'entre eux possédaient à la base une formation artistique. Les douze autres proviennent de secteurs différents : formation en marketing, assistant social, licence en communication, en sciences politiques, en sciences, sans formation,...). Un entretien individuel semi-directif a été réalisé en vue de récolter : 1) leur avis sur le métier et la formation et 2) l'importance des compétences dans leur pratique de terrain.

Le graphique 1 reprend la moyenne des évaluations données par les stagiaires et les producteurs en distinguant :

- l'importance pour les stagiaires (n=43) de chacune des compétences dans la pratique du métier au temps T0 (avant la formation) et au temps T1 (six mois après le début de la formation),
- l'importance pour les producteurs professionnels (n =19) de chacune des compétences dans le métier.

Graphique 1. *Evaluation de l'importance des compétences dans la pratique selon les stagiaires (n=43) à l'entrée de la formation (T0) et 6 mois plus tard, et selon les producteurs n=19)*



On observe que les compétences du référentiel sont toutes évaluées comme importantes ( $> 3$ ) dans le métier par les stagiaires. La formation répond donc aux besoins du terrain et couvre les attentes des jeunes aspirants à la profession. Les trois compétences relatives à la dimension entrepreneuriale sont parmi celles que les stagiaires perçoivent comme moins essentielles dans leur pratique. Les résultats montrent également que le référentiel de compétences est validé par les producteurs professionnels ( $> 3,5$ ) et ce compris par les producteurs travaillant dans d'autres secteurs que la production théâtrale comme celui des arts de la rue ou de l'opéra. L'analyse des entretiens révèle que la taille de la structure dans laquelle le producteur travaille semble jouer un rôle dans la diversité des compétences mobilisées par le producteur dans sa pratique. Dans des petites structures, la fonction de production se trouve concentrée sur quelques personnes, dont le métier embrasserait alors le référentiel plus complètement. Dans les grandes structures en revanche, la production est partagée au sein d'une équipe ou d'un service, chaque personne ne mettant en jeu qu'une partie des compétences décrites dans le référentiel.

*Extrait d'entretien : Directeur d'un centre culturel depuis deux ans : "J'ai fait du théâtre amateur pendant cinq ans et voulais travailler comme relation publique dans le secteur artistique ; après plusieurs entretiens d'embauche, ce qui revenait toujours était mon manque d'expérience au niveau commercial. Outre l'aspect artistique, il y a toujours l'aspect financier dans la communication, je ne le possédais pas vraiment. Je pouvais tout faire, mais ne savais réellement rien faire... Dois-je refaire HEC ?, ...J'ai donc été commercial pendant deux ans dans le secteur marchand puis suis revenu à mon premier rêve et ai été engagé comme relation publique dans un grand théâtre avant de devenir directeur d'un centre culturel."*

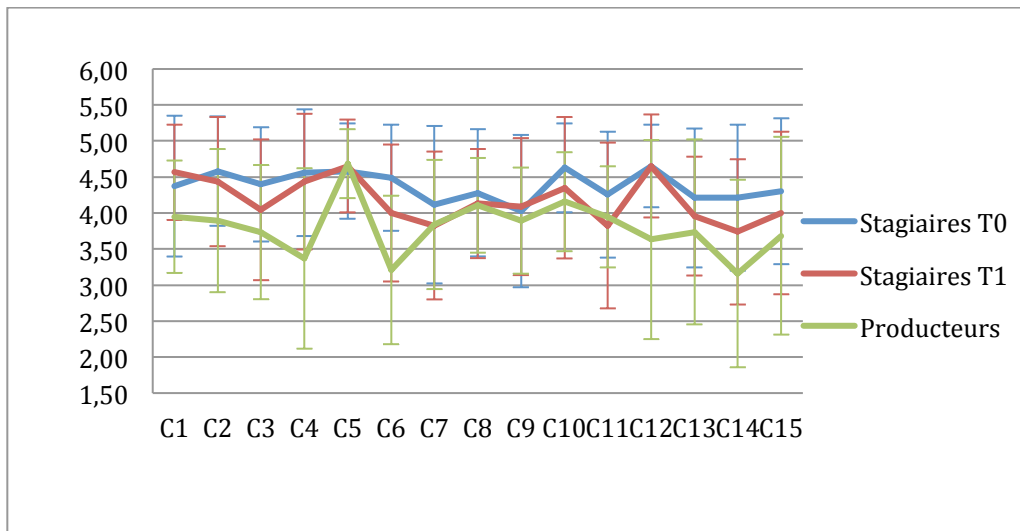
*Producteur musical (deux personnes): "Pour bien comprendre le métier, il faut connaître très bien tous les métiers qui gravitent autour de l'artiste; le producteur s'implique dans tout le processus; l'artiste doit se sentir en sécurité dans sa création; il doit avoir confiance en ses partenaires. Il faut bien connaître l'environnement dans lequel on évolue (cadre légal et fiscal, merchandising, réseaux formels et informels, ...)"*

Le graphique 1 montre également que la représentation des stagiaires a tendance à évoluer avec la formation. Avant la formation, on note que l'évaluation des compétences par les stagiaires a tendance à être plus basse que celle des producteurs professionnels. Néanmoins, seule la compétence C 5 ("savoir préparer et rédiger un projet de production") est significativement différente au T0 entre stagiaires et producteurs ( $p < 0.005$ ). Avec la formation, cette différence disparaît et on peut observer une tendance générale de rapprochement des représentations des stagiaires de celles des professionnels même si seulement C 5 et C12 ("être capable de négocier, d'acheter, de vendre") évoluent de façon significative entre T0 et T1 (C 5  $p < 0.005$  ; C 12  $p < 0.05$ ).

Le graphique 2 reprend la moyenne des évaluations données par les stagiaires et les producteurs en distinguant :

- le poids que devrait prendre chacune des compétences dans le dispositif de formation selon les producteurs (n=19)
- le poids que devrait prendre chacune des compétences dans le dispositif de formation selon les stagiaires (n=43), évalué au temps T0 (avant la formation) et au temps T1 (6 mois après le début de la formation)

Graphique 2. *Evaluation du poids que devraient prendre les compétences dans la formation selon les stagiaires (n=43) à l'entrée de la formation (T0), six mois plus tard (T1), et selon les producteurs (n=19).*



Ces mesures répétées ont permis de réajuster les contenus de la formation. On observe que les attentes des stagiaires sont, en général, plus élevées que celles des professionnels au T0 par rapport à la formation proposée; Ces derniers perçoivent les difficultés à acquérir certaines des compétences via un cursus de formation. La compétence C 5 ("savoir préparer et rédiger un projet") est, par contre, perçue de façon identique par les deux groupes. Entre le T0 et le T1, on peut aussi remarquer que les attentes des stagiaires vis-à-vis de la formation évoluent et ont tendance à se rapprocher de l'utilité perçue par les producteurs professionnels.

## DISCUSSION

La démarche développée dans cet article illustre comment l'analyse de l'activité permet de clarifier un métier flou et polymorphe comme celui de la production théâtrale en vue de l'élaboration d'une formation et d'une professionnalisation du métier. Elle a mis en exergue l'importance de pouvoir aborder le projet théâtral dans toute sa complexité en relation non seulement avec l'œuvre artistique mais avec l'équipe et l'environnement culturel et politique. Elle a aussi fait ressortir la dimension entrepreneuriale comme déterminant fort, à la fois pour le projet théâtral, mais aussi pour tout autre projet des arts de la scène, comme en témoigne l'avis des professionnels interviewés.

A l'instar du monde du travail, il est de plus en plus question de l'approche par les compétences dans le monde de la formation. Pour certains enseignants, le référentiel de compétences en ce qu'il vise à déterminer un profil de sortie de l'étudiant en vue de l'exercice d'une profession est le symbole de l'ingérence du monde du travail dans le monde classique de la formation (Dupray & al., 2003, Albero & Nagels, 2011). Au sein de T&P, la constitution d'un référentiel a suscité de fortes résistances. Le terme faisait d'une part penser à l'évaluation des compétences réalisée dans le secteur marchand et d'autre part à la formulation et à la prescription de savoirs et de savoir-faire réduisant la créativité et les potentialités de la



formation. A posteriori, la démarche a créé une véritable dynamique de réflexion au sein du comité de pilotage qui a contribué à mieux définir le métier : "ça nous a permis de réfléchir à notre pratique", "de voir où on en était", "de se poser la question de ce que nous voulions transmettre". Plus que la liste de compétences qui en résulte, c'est le processus, itératif et participatif, dans sa globalité (analyse du travail – validation interne et externe), qui constitue l'apport réel pour les professionnels. C'est cette démarche qui a permis de mettre en tension les visions du métier et de construire progressivement une représentation partagée au sein du comité de pilotage de ce que T&P souhaitait transmettre par la formation en terme de contenus, de savoirs critiques, d'attitudes, de méthodes et de valeurs. Dans cette démarche, ce ne sont pas les formateurs qui sont à la manœuvre du processus de construction du référentiel comme dans beaucoup de projets universitaires (Postiaux & Romainville, op.cit.) mais le comité de pilotage du projet de recherche comprenant des experts du terrain (artistes, producteurs, représentants du ministère de la culture, de la région et du secteur universitaire, ...), des experts formateurs et des ergonomes-chercheurs. Le processus de validation du référentiel mis en place avec la collaboration de l'ensemble des acteurs de terrain (stagiaires et experts) montre qu'il reflète de façon adéquate les exigences du métier dans sa variété.

Le dispositif de formation par compagnonnage élaboré à l'issue de la démarche assure la transmission des savoirs et des savoir-faire des producteurs expérimentés vers les plus jeunes de façon dynamique, adaptative et contextualisée et non de façon normalisatrice ou déterministe comme certaines approches par compétences le conçoivent de manière réductrice.

Dans sa forme historique, le compagnonnage est une organisation de transmission des savoir-faire, mais aussi de protection de l'activité et de revendication, qui contrôle l'embauche et régule l'accès à la profession notamment par des liens forts de subordination de maître à élève (- il était extrêmement difficile, à moins d'être fils ou gendre de maître, d'accéder à la maîtrise). T&P n'a pas créé cette régulation. Au contraire, en professionnalisant le métier, la formation a changé les conditions d'accès ; elle les a facilitées en quelque sorte. Le statut de producteur professionnel s'obtenait auparavant en se confrontant à la critique des publics et souvent après un long chemin de "galères" au cours duquel de nombreux porteurs de projets abandonnaient. Aujourd'hui, la formation par compagnonnage structure le chemin et accompagne les jeunes dans la construction de leur projet y compris dans la gestion des doutes et des ratés et dans l'auto-direction de leur vie. Certains stagiaires ont en effet abandonné leur rêve et réorienté leur vie professionnelle. La majorité est parvenue à construire ce rêve dans une réalité professionnelle.

Mais le succès de la formation par compagnonnage (> cent inscrits en quatre ans) a abouti à un certain paradoxe: parallèlement à la formation, le nombre d'acteurs et de projets de qualité a augmenté, créant un réseau de concurrence dans un secteur qui ne se développe pas au même rythme.

En augmentant la qualité et le nombre des projets dans un secteur où les ressources sont limitées, la formation a également confronté les jeunes professionnels diplômés aux limites du secteur en termes de fonds d'investissement, de structure d'accueil et de public potentiel. Il ne s'agit pas là d'une dimension propre au secteur artistique. Bon nombre de formations mènent finalement le jeune diplômé au chômage quand le secteur ne possède pas les capacités d'accueil ou ne se développe pas au même rythme que l'accès à la profession. T&P a finalement choisi de réguler cette concurrence nouvellement générée par son action en interrompant le programme de formation pour donner le temps au secteur de se transformer et de se développer sous l'action des jeunes (et moins jeunes) producteurs professionnels, notamment en participant à la mise en place d'un incubateur d'entreprises théâtrales qui permettra aux décideurs des politiques culturelles et économiques, aux écoles de formation supérieure, aux professionnels du secteur et aux publics de se rencontrer dans un lieu dédié aux professions de la scène. L'incubateur se veut être un nœud du secteur d'activités théâtrales. Son rôle sera de créer des synergies nécessaires au développement artistique.

De cette expérience, il ressort que la création d'une formation doit s'envisager non seulement à travers son objectif de transmission de savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession mais aussi dans une perspective stratégique sinon politique beaucoup plus vaste comme une composante d'un processus de transformation sociale et de développement de l'activité considérée et in fine de l'emploi. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs mais bien de rendre pleinement possible, dans un contexte, l'exercice d'un métier par des professionnels.

## **REMERCIEMENTS**

---

Les auteurs tiennent à remercier le Fonds social européen, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne pour leur soutien. La recherche a été réalisée avec la collaboration de O. Micheli et S. Tonon, étudiants, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Liège.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Albero, B. & Nagels, M. (2011). La compétence en formation : Entre instrumentalisation de la notion et instrumentalisation de l'activité. *Education & Formation*, 296, 14-26.
- Brémaud, L. (2008). Articuler logique d'acquisition de connaissances et logique de professionnalisation. Papier présenté au colloque "Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives". Brest.
- Chauvigné C. & Lenoir Y. (2010). Les référentiels en Formation : Enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et Formation*, 2, 64, 9-14.
- Charlier, B. & Deschryver N. (2011). Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques. *Education & Formation*, 296, 9-13.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- de Bodt, R. (2005). Dix ans d'action de formation continuée en vue de l'insertion professionnelle. *Profession Acteur 1993/2003*, 94-98.
- De Keyser, V. & Nyssen A.-S. (2006). L'analyse du travail : centrale ou simplement utile ? In Vallery, D. & Amalberti, R. (eds). *L'analyse du travail en perspective – Influences et évolutions* (p. 7-15). Paris, France : Octarés.
- Dupray, A., Guitton, C., & Monchatre, S. (2003). *Réfléchir à la compétence*. Toulouse, France : Octarés.
- Felton, P.J., Ford, K.M., & Hoffman, R.R. (1997). *Expertise in context: Human and machine*. Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Hirt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34.
- Jonnaert, P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie – Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Paris, France : Octarés.
- Leplat J., & de Montmollin M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse, France : Octarés.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse de travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, France: Octarés.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Lenoir, Y. & Pastré, P. (eds). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse, France : Octares.
- Peerenoud, P. (2010). *Famille de situations et référentiel de compétence*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique. *Education & Formation*, 296, 46-57.
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2012). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche et formation*, 64, 15-35.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF Ed.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-35.