

**« Le rôle de l'estime de soi
dans l'apprentissage en autonomie :
Une pédagogie basée sur la pratique théâtrale peut-elle
influencer positivement l'estime de soi ? »**

**Maman, Catherine
Institut de Recherche en Gestion
Catherine.maman@univ-eiffel.fr**

Résumé :

Construit à partir du résultat selon lequel l'estime de soi est un facteur déterminant dans la construction de nos attentes (Vroom, 1964), elles-mêmes fondatrices du processus motivationnel, cette communication explore les conditions qui en permettent la stimulation en amont pendant les périodes de formation académique. C'est parce que les apprenants auront développé, dans ce cadre académique, une estime de soi positive, que leur processus d'apprentissage en autonomie se fera de manière plus efficace, par la suite, et que leur mode de management saura s'adapter à des populations en prise avec la complexité des transformations du travail et des organisations.

Cette communication restitue une expérience originale basée sur un enseignement de la rhétorique et de l'éloquence, adossé à la pratique théâtrale.

Au-delà de l'apprentissage « technique » de la communication orale ce cours se fixe avant tout comme objectif de renforcer (voire de réparer) le regard porté par chaque étudiant sur lui-même. En fonction des situations individuelles, l'estime de soi a pu être éventuellement « malmenée » par une enfance peu sécurisante ou par des résultats scolaires et/ou universitaires médiocres.

Mots-clés : Estime de soi, pratique théâtrale, attentes, apprentissage, autonomie.

**« Le rôle de l'estime de soi
dans l'apprentissage en autonomie :
Une pédagogie basée sur la pratique théâtrale peut-elle
influencer positivement l'estime de soi ? »**

Nous présentons dans cette communication *« un propos d'étape d'une recherche non encore achevée »*¹. Une partie de ces réflexions a déjà été présentée dans le cadre du poster *MACCA le 7 janvier 2022, La Rochelle*

INTRODUCTION

La révolution technologique que nous vivons depuis une trentaine d'années, nous a fait basculer dans un monde où l'accès au savoir est potentiellement immédiat et possible pour presque tous. Si ce vertige technologique préexistait avant la crise sanitaire, celle-ci lui a donné un coup d'accélération en accentuant l'isolement de chacun dans ses apprentissages.

La capacité d'une part, à être responsable (réponse-habilité : être habilité à apporter ses propres réponses) et d'autre part, à être autonome dans ses apprentissages deviennent, dans un contexte de post-modernité, (Maffesoli, 2011 ; Silva et Strohl, 2016) un passage obligé pour la mise à jour continue de nos savoirs, indispensable à la lecture de notre environnement qui ne cesse de se complexifier. Quelles sont alors les conditions qui peuvent favoriser une telle l'autonomie dans les apprentissages ? Comment les motivations peuvent-elles porter un tel projet ?

Nos motivations résultent d'une combinaison de nos besoins et de nos attentes (Vroom,1964). Les attentes sont constituées d'expectation, d'instrumentalité et de valence (Vroom,1964). L'expectation renvoie d'une part, aux efforts que l'on pense être capable de fournir (ou pas) pour s'engager dans une action (dans notre cas, l'apprentissage en autonomie) et d'autre part, à la probabilité subjective d'échec ou de réussite de cette action.

Dans ce modèle VI E (Valence Instrumentalité et Expectation) de Vroom, l'estime de soi joue donc un rôle essentiel dans la mesure où il est montré qu'une estime de soi positive va agir favorablement sur la représentation des efforts que l'on pense être capable de faire pour s'engager dans une action avec, de plus, une probabilité élevée de réussite.

¹ Appel à Communications, AIMS, Annecy, Juin 2022.

L'estime de soi est généralement définie par une évaluation générale que l'on porte sur soi. Elle participe ainsi à la perception que l'individu a de lui-même. Elle est constituée par l'image que l'individu a de ses compétences, de ses capacités et plus globalement de ses qualités (Tafarodi et Swann, 2001).

Par ailleurs, l'estime de soi, au-delà d'être une condition nécessaire à un apprentissage en autonomie, est aussi indispensable à l'exercice d'un management post-moderne.

Dans ce contexte, puisque le regard que nous portons sur nous-mêmes, constitue un facteur agissant positivement ou négativement sur notre motivation, **nous cherchons à identifier : quels sont les mécanismes à l'œuvre dans l'atteinte d'une estime de soi positive ?**

Nous présentons, dans cette recherche, un dispositif d'apprentissage de la communication orale en lien avec des compétences managériales, basé sur la rhétorique et l'éloquence et adossé à la pratique théâtrale. L'un des objectifs de cet enseignement est justement de stimuler « l'estime de soi » des apprenants afin que leurs attentes soient un moteur de leurs apprentissages en autonomie et non un frein.

1.LE CADRE CONCEPTUEL AUTOUR DE L'ESTIME DE SOI

Notre cadre conceptuel convoque d'une part, la théorie des attentes de V. Vroom (1964) pour le rôle central joué par l'estime de soi dans la construction des attentes, et d'autre part, les modèles relatifs à l'estime de soi, d'abord à partir des travaux d'Honneth (2006) puis, de ceux de Brun et Dugas (2005).

1.1 LE ROLE DE L'ESTIME DE SOI SUR LES ATTENTES

Vroom (1964) développe une théorie sur les motivations basées sur l'idée que celles-ci seraient le produit des besoins (B) et des attentes (A) d'un individu ($M = B \times A$).

Les attentes résultent de la combinaison de l'expectation, de l'instrumentalité et de la valence. L'expectation, on l'a vue, est doublement constituée de l'effort, que l'on pense être capable de faire pour atteindre l'objectif ciblé par notre motivation, combiné à la probabilité d'échec ou de réussite de l'action dans laquelle on envisage de s'engager. Ces deux critères sont pour Vroom directement déterminés par l'estime de soi. Ainsi, si notre estime de soi est faible, d'une part, on ne se croira pas capable de faire les efforts nécessaires à la réussite de l'action dans laquelle on envisage de s'engager et d'autre part, la probabilité de réussite de l'action envisagée sera également faible. C'est donc bien le regard porté sur soi et sur nos capacités qui est le déterminant de la projection dans le temps de la réussite ou de l'échec d'une action portée par

une motivation. On pourrait rapprocher cela du phénomène des anticipations auto-réalisatrices orientées vers soi-même. Si on ne se pense pas capable de la réussite d'une action et si l'on s'y engage, malgré nous, malgré tout, l'échec de cette action viendra nourrir nos prédictions : « je savais bien que je n'étais pas capable de réussir cette action » alors que c'est justement ce regard négatif porté sur nous-mêmes et nos capacités qui est producteur de l'échec annoncé.

La notion d'instrumentalité des attentes renvoie à la nature des récompenses attendues dans le cas d'une réussite de l'action dans laquelle on envisage de s'engager. Ces récompenses sont de deux natures : les récompenses extrinsèques et les récompenses intrinsèques. Les premières sont extérieures au sujet. Il peut s'agir d'une bonne note à un examen, d'une récompense financière ou encore d'une gratification ou félicitations en lien avec l'atteinte d'un objectif fixé. Les récompenses intrinsèques émanent de l'individu lui-même, il s'agit de la satisfaction personnelle (ou de la réalisation de soi) liée à l'atteinte d'un objectif. Dans la théorie de Vroom, ce sont bien sûr les récompenses intrinsèques qui jouent un rôle moteur dans la construction de nos attentes.

Enfin, la valence détermine la valeur d'une récompense associée à la réussite d'une action en lien avec notre biographie professionnelle. En effet, en fonction de notre âge et du moment dans le déroulement de notre carrière, la valeur d'une récompense, notamment extrinsèque, n'aura pas, à nos yeux, la même importance. Cette valence est importante dans la mesure où elle va alimenter, en feed back, nos futures motivations. Plus précisément, plus la valeur d'une récompense obtenue (intrinsèques ou extrinsèques) est élevée en termes de satisfaction, plus cette récompense viendra nourrir nos motivations à venir. Tout se passe comme si, la réalisation d'un effort (coûteux en termes de temps ou de pénibilité, ...) qui procure finalement un bien-être (une satisfaction élevée) était un facteur d'alimentation de la motivation à venir pour reproduire une action qui occasionnera à nouveau les mêmes effets en termes de bien-être.

A travers cette théorie des attentes, Vroom pointe particulièrement bien le poids du regard que nous portons sur notre propre valeur, sur notre capacité à nous engager dans des actions futures.

1.2 ESTIME DE SOI ET RECONNAISSANCE

L'estime de soi est un concept qui connaît un regain d'intérêt notamment auprès des chercheurs en Gestion des Ressources Humaines. Cet intérêt est en lien avec le rôle que celle-ci peut avoir sur les comportements, sur la satisfaction et plus généralement sur le bien-être psychologique au travail. L'estime de soi est une évaluation positive ou négative que l'on porte sur soi-même. Celle-ci conduit à déterminer la perception que nous avons de notre propre valeur (Tafarodi et Swann, 2001). Sa dimension intrinsèquement subjective ne facilite ni son approche

conceptuelle ni sa mesure. Cette subjectivité apparaît bien dans la définition donnée par Belghiti Mahut et al (2012) pour qui l'estime de soi est « *la perception que nous avons entre ce que nous sommes et ce que nous voudrions être. Plus l'écart est grand plus l'estime de soi est faible* » (p.110).

La littérature sur le sujet est relativement peu consensuelle à la fois sur sa composition et sur le fait que l'estime de soi soit, ou non, une composante de notre personnalité. Ce questionnement est important puisqu'il renvoie au fait que l'estime de soi puisse-être, ou pas, stable dans le temps (Glen et Banse, 2004) ou au contraire fluctuante et sensible aux variations et changement extérieurs (Harter et Whitesell, 2003), ce qui la rapprocherait, dans ce second cas, non pas d'un trait de la personnalité mais, d'une émotion, c'est-à-dire d'« *un baromètre augmentant ou diminuant en fonction des expériences positives et négatives vécues par l'individu* » (Stephan et al., 2006, p.).

Afin de comprendre ce qu'est l'estime de soi et de quoi est-elle constituée, il convient d'articuler cette notion à celles de la confiance en soi, de la reconnaissance et plus généralement à la construction identitaire de l'individu.

Donald Winnicott montre que nous accédons au sentiment de notre identité propre à peu près au neuvième mois de notre vie. Antérieurement à cela et depuis la période de gestation, l'enfant a le sentiment de ne faire qu'un avec sa mère. Le processus d'individuation, à l'origine de la construction identitaire, passe par la découverte par l'enfant de ce que Winnicott appelle un espace transitionnel. C'est dans cet espace, en babillant avec les objets à sa disposition, que naît chez l'enfant la conscience d'être soi et donc, différencié de sa mère, il devient ainsi un individu². Sa mère « *commence alors à être perçue par lui comme un acteur intentionnel, c'est-à-dire comme une personne qui est nécessairement dirigée vers le monde extérieur autour d'elle, et non plus comme le prolongement de sa propre personne dans ses désirs* » (Nour, 2011, p. 357).

Dans la continuité des travaux de Winnicott, Honneth (2006) montre l'importance de la découverte de l'autre dans le développement identitaire. L'étape de socialisation succède à celle d'individuation. La socialisation de l'enfant passe par l'imitation : l'enfant va copier les gestes et les comportements de son entourage proche : *Si je peux imiter quelqu'un c'est que ce quelqu'un n'est pas moi.*

L'apport des travaux d'Honneth (2006) est de montrer que la reconnaissance est constructrice de notre identité à travers trois mécanismes distincts et complémentaires : la confiance en soi,

^{2 2} Ce qui ne peut plus être divisé, d'après l'origine latine du mot *individis*.

le respect de soi et l'estime de soi (Honneth, 2006). La confiance en soi est le fruit de l'amour et de l'amitié témoignés par les autres. Le respect de soi est induit par la considération cognitive de l'individu portée par la sphère légale. Et enfin, l'estime de soi est rendue possible par la reconnaissance des contributions et des mérites individuels au sein d'une communauté donnée. « *Qu'elle soit mutuelle, à sens unique ou inexistante entre les deux parties, elle (la reconnaissance) n'en constitue pas moins une forme de message que chacune d'entre elles envoie à l'autre* » (op. cit. p. 84).

Chaque composante de la reconnaissance (confiance en soi, respect de soi et estime de soi) en détermine une des formes. Ainsi, la confiance en soi est « *liée à la constitution et à la confirmation de la valeur de notre existence en tant qu'être d'affects et de besoins* » (Renault, 2007, p.123). Elle se construit sur la notion du « prendre soin » de soi et de l'autre.

Le respect de soi dépend du domaine juridique. Celui-ci assure doublement le respect de notre liberté et d'une égalité de traitement devant la loi.

L'estime de soi enfin, correspond à la reconnaissance par les membres des différents groupes sociaux (notamment professionnels) auxquels nous appartenons ou auxquels nous pensons appartenir. De ces groupes, nous attendons du soutien et de la solidarité. A l'opposé, le déni et le rejet correspondent à deux mécanismes de négation de la reconnaissance, dégradant l'estime de soi. Pour le déni comme pour le rejet, il s'agit de refuser à quelqu'un, une place, dans un groupe, justement revendiquée par lui. (Laing, 1961).

Si le rejet s'exprime verbalement, la mécanique du déni (conscientisée ou pas) prend des formes non-verbales : ne pas regarder ou ne pas saluer quelqu'un ou l'exclure d'une liste de diffusion ou des réunions du groupe. Le déni est de l'ordre du non-verbal. On peut dire que celui qui est victime de déni ressent un sentiment de transparence : tout se passe comme s'il n'était pas là, alors que rien n'est verbalisé. Le rejet, quant à lui, formalise l'exclusion par des paroles.

Brun et Dugas (2005) apportent une approche de la reconnaissance complémentaire à celle que nous venons d'exposer, à partir d'une typification des formes de reconnaissance qui inclue une réciprocité. En effet, « *Qu'elle soit mutuelle, à sens unique ou inexistante entre les deux parties, elle (la reconnaissance) n'en constitue pas moins une forme de message que chacune d'entre elles envoie à l'autre* » (op. cit. p. 84).

Dans une recherche précédente (Maman, 2015), nous avons étudié la souffrance du client-employé dans la relation de service (dans le cas d'un établissement thermal). Cette souffrance ressentie par le client, inséré dans le processus de servuction, était justement occasionnée par un déni de reconnaissance. Nous avons alors déjà mobilisé les travaux de Brun et Dugas (2005)

parce que très complémentaires à ceux d'Honneth. Ils permettent utilement d'éclairer ici aussi l'importance de la reconnaissance dans la construction de l'estime de soi.

Pour Brun et Dugas (2005) il convient de distinguer quatre conceptions de la reconnaissance.

La conception éthique de la reconnaissance : Elle est avant tout une question de dignité humaine. L'existence de la personne, est alors considérée comme une finalité et non comme un moyen de valoriser un comportement par exemple. Cette reconnaissance porte sur l'être qui est une source d'attention et de soin et n'est donc nullement conditionnée à la mise en lien d'un comportement avec une récompense.

La conception humaniste et existentielle renvoie à la prise en compte du caractère unique et spécifique de chacun qui ne peut donc pas être confondu ou assimilé à un autre. Au-delà de l'obligation d'attention (conception éthique), l'individu, pour permettre sa reconnaissance, est ici avant tout l'objet de connaissance. Il s'agit de s'intéresser à lui et à tous ce que le singularise et le différencie des autres.

La troisième approche est qualifiée d'approche centrée sur la psycho-dynamique des interactions. Celle-ci met l'accent sur les retours ou rétributions symboliques qui sont attendues, éventuellement exprimées par l'individu. La reconnaissance construit alors le lien entre la contribution individuelle et singulière de l'individu et la gratitude organisationnelle témoignée à l'individu, que cette gratitude soit de nature managériale, académique ou s'inscrivant dans une relation commerciale.

Cette reconnaissance s'exprime de deux manières différentes. Le « *jugement portant sur l'utilité du travail réalisé* » (Brun et Dugas, p.82) et le « *jugement de beauté* ». Celui-ci est exprimé par les pairs qui « *reconnaissent sa façon particulière de travailler, ... son originalité, son élégance...* » (Brun et Dugas, p.83) ». Ce « *jugement de beauté* » affirme ainsi le caractère unique du rattachement de l'individu à l'organisation. Il s'agit d'une forme de reconnaissance qui porte sur l'«action».

Enfin, à travers l'approche comportementaliste, la reconnaissance est considérée comme une pratique qui sanctionne positivement « *les comportements professionnels considérés comme désirables par l'entreprise* » (op. cit. p. 82). Nous sommes ici clairement dans une approche de la reconnaissance par les résultats. Ces résultats sont dictés et attendus et se différencient nettement du jugement porté sur l'utilité d'une action ou encore sur l'originalité et l'élégance, évoquées dans le cas précédent.

Les auteurs insistent par ailleurs sur le découplage qu'il convient parfois de faire entre reconnaissance et résultats, de façon à ne pas mésestimer les efforts consentis, les

investissements affectifs et même parfois la prise de risque qui ne sont pas toujours producteurs de résultats immédiats.

À l'issue de ce cadrage conceptuel, il nous apparaît pertinent de chercher à déterminer, dans une dimension performative, quels types de signes de reconnaissance contribuent à impacter positivement l'estime de soi.

Trois propositions de recherche peuvent être alors posées en lien avec la troisième approche de la reconnaissance de Brun et Dugas (2005), celle qui est centrée sur la psycho-dynamique des interactions.

- Des signes de reconnaissance de différente nature influencent de différentes manières l'estime de soi
- Dans le cadre académique, la reconnaissance par les pairs (celles des étudiants entre eux) est un facteur de construction de l'estime de soi ?
- Qu'il s'agisse d'une reconnaissance exprimée par les pairs (les étudiants) ou par les enseignants, nous posons l'hypothèse que d'une part, le « *jugement portant sur l'utilité du travail réalisé* » et d'autre part, « *le jugement de beauté* » reconnaissant l'originalité d'une façon de travailler, son élégance et donc le caractère unique et singulier de chacun jouent tous deux un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi.

2 -PRESENTATION DU TERRAIN ET DE SA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

2-1 LE TERRAIN ET SON CONTEXTE : UN COURS DE COMMUNICATION ORALE AXE SUR LA CONSTRUCTION D'UN PITCH

2-1.1 Rhétorique et pratique théâtrale : l'adaptation aux contraintes sanitaires

L'expérience présentée dans cette communication est adossée à un cours de communication orale en Licence 3 d'économie et de gestion dont l'un des objectifs est de renforcer l'estime de soi des étudiants. Ce cours a été créé en 2016. Il était initialement basé sur l'écriture collective et le jeu théâtral devant un public, d'une scène théâtrale en mobilisant des outils propres à la pratique théâtrale.

Depuis 2 ans, dans le contexte du confinement qui ne rendait plus possible un cours de communication orale construit autour de la pratique théâtrale, du fait des gestes barrière à respecter, celui-ci a évolué vers un cours de rhétorique et éloquence. En effet, il n'est plus possible aujourd'hui de créer collectivement et de jouer une scène à 4 ou 5 étudiants avec les interactions que cela implique. L'exercice doit devenir un exercice individuel. Celui-ci est donc à présent basé sur la construction d'un pitch que l'étudiant devra concevoir, dans le fond et dans la forme, à travers un propos convaincant avant d'en faire une présentation orale, seul (et donc

sans contact) devant les autres étudiants et l'enseignant. La consigne est simple : capter et maintenir l'attention du public, l'intéresser, le convaincre, le séduire. Le thème du pitch est laissé au choix de chaque étudiant avec cependant une validation de l'enseignant³. Il est demandé aux étudiants de choisir un sujet qu'ils ont envie de défendre et pour lequel la construction du pitch ira dans le sens de la recherche de la conviction/adhésion de l'auditoire. Généralement les étudiants choisissent des thèmes autour des engagements écologiques et des comportements responsables et citoyens.

Sur le fond, les étudiants s'essaient à la construction d'une argumentation basée sur différentes clés issues notamment de la rhétorique⁴. Sur la forme, ils apprennent à mettre en scène leur propos par l'exploration des différents territoires de leur communication non verbale : le regard, les déplacements, la gestuelle, le travail sur la voix (rythme, projection, intonation, silence...). Cet enseignement de la communication orale à partir de la mobilisation de la rhétorique continue à avoir pour ancrage la pratique théâtrale. D'une part, parce que la construction du propos est basée sur la mobilisation des mécanismes dramaturgiques qui cherchent à amener l'étudiant à mobiliser la notion « d'impression » (Goffman, 2015) afin de créer l'intérêt du public et à maintenir celui-ci tout au long du pitch. « *Quand une personne se présente aux autres, elle projette en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important* » (Goffman, 2015, p 229). D'autre part, la mise en scène de la communication non verbale est travaillée à partir d'outils et d'exercices empruntés à la pratique théâtrale. Un travail sur le regard permet par exemple d'apprendre à établir et à maintenir le contact avec le public. Les étudiants sont incités à ne pas avoir de regards au sol mais au contraire à avoir des regards adressés au public. Le travail sur la voix est bien sûr très important. Les exercices conduisent les étudiants à prendre conscience de l'importance d'avoir une voix projetée (avec un volume élevé) d'avoir des nuances de tons adaptées à chaque partie du pitch et en fonction des objectifs fixés par le support rhétorique (convaincre, susciter une émotion, ...). De même, les étudiants sont sensibilisés à l'importance du rythme de leur propos comme à l'usage de silences.

Enfin, l'acquisition de la justesse des déplacements et la suppression des gestes parasites, dont l'acquisition se fait progressivement, contribuent à construire le charisme de chacun.

Les étudiants sont tour à tour acteur et public. En posture de public, les étudiants sont incités à donner leur avis sur le pitch de chacun : est-ce que cela fonctionne ou pas ? Suis-je convaincu(e)

³ Certains enseignants jugent plus opportun d'imposer un thème à chacun, « de surcroît obscur et difficile ».

⁴ Nous ne développons pas volontairement ce sujet car il n'est pas directement relié à la problématique de cette communication.

par le propos ou pas ? Pour cela, les étudiants sont en amont « formés » à donner leur avis de manière entendable et en deux temps. D'abord en exprimant, avec sincérité, ce en quoi le pitch les a séduits, émus, enrôlés, ... Puis, en énonçant clairement ce qui ne fonctionne pas et en suggérant des pistes concrètes d'amélioration.

S'il n'est donc plus possible du fait des contraintes liées à la crise sanitaire de monter et jouer des scènes théâtrales, ce cours continue à emprunter des outils et techniques de la pratique théâtrale pour la construction du pitch : travail sur la voix (projection, rythme, débit, intonation, silence), travail sur le non verbal (déplacement, regard, ...). Son animation, enfin est faite par deux intervenants ayant une formation et une pratique théâtrales.

Au-delà de l'apprentissage « technique » de la communication orale, ce cours se fixe avant tout comme objectif de renforcer (voire de réparer) le regard porté par chaque étudiant sur lui-même. En fonction des situations individuelles, l'estime de soi a pu être éventuellement « malmenée » par une enfance peu sécurisante ou par des résultats scolaires et/ou universitaires insatisfaisants.

2-1.2 La méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche est basée sur une observation participante de l'intervenante pendant l'animation de ces cours.

C'est la deuxième année que ce cours existe dans cette version « rhétorique ». Il a été fait l'an dernier auprès de 35 étudiants en licence 3 d'économie et 170 en licence 3 de gestion. Deux intervenants se sont répartis les groupes en ateliers.

Globalement, les étudiants, ont déclaré, à l'issue de la formation, avoir gagné en estime de soi. A ces déclarations recueillies l'an dernier de manière formelle à partir d'une grille d'évaluation du cours (voir extrait ci-dessous) ou plus spontanément dans des échanges informels, nous souhaiterions à présent ajouter les résultats d'un test de mesure de l'estime de soi administré une première fois, juste avant le début de la formation et une seconde fois, après l'évaluation finale (le passage du pitch dans sa version définitive et évaluée) combiné à la communication de la note attribuée à ce passage à l'oral. Nous pourrions alors apprécier doublement la perception de la valeur de la récompense extrinsèque (la note et le feedback communiqués par l'enseignant) avec la récompense intrinsèque : le plaisir d'avoir conquis un auditoire de condisciples, conviction perceptible dans les regards de ceux-ci, leur attention et le silence absolu que génère le passage d'un excellent pitch.

Pour l'année universitaire 2021-2022, ce sera donc la deuxième fois que ce cours sera administré dans sa « forme rhétorique ».

Le cours est constitué d'une part, de 2 fois 1h30 de cours magistral, administré l'an dernier à distance (compte tenu des contraintes sanitaires) permettant d'exposer les bases de la rhétorique et d'autre part, de 5 séances d'une heure d'atelier pratique de construction et de répétition du pitch par groupe de 10 à 12 étudiants. Nous avons obtenu en mars 2021, l'année dernière en pleine période de confinement, une dérogation rectorale exceptionnelle pour réaliser ces ateliers en présentiel compte-tenu de l'effectif restreint et de l'utilisation de salles suffisamment grandes laissées justement vacantes par le confinement.

L'hypothèse sous-jacente à notre démarche est basée sur l'idée que : l'effet produit par l'étudiant sur le public dans sa capacité à séduire et à convaincre un auditoire, à travers son pitch construit dans son contenu et travaillé dans sa forme, renverra en miroir des signaux positifs qui impacteront favorablement l'estime de soi de chaque auteur d'un pitch.

2-2 OBSERVATIONS, RESULTATS ET ANALYSE

2-2.1 Les évaluations à chaud du cours de l'an dernier

Nous avons fait passer, l'an dernier à l'issue de la communication des notes et des commentaires individuels sur le passage du pitch de chacun, une grille d'évaluation anonyme (voir annexe 2) de cet enseignement.

À ce jour, seules les 35 grilles d'évaluation du cours suivi par les étudiants économistes ont pu être dépouillées.

Pour chacune des questions quantitatives 1, 2 et 3, les étudiants avaient la possibilité de donner plusieurs réponses.

Le tableau ci-dessous reprend la synthèse des réponses 1 à 3.

Vous diriez que ce cours vous a permis de prendre conscience de ce qui est important pour :	Améliorer votre communication orale en général : 60%	Être plus convaincant : 45,5%	Attirer et soutenir l'intérêt du public : 48,5%	Gagner en confiance en vous : 35%
Vous pensez que vous avez/allez améliorer vos présentations orales	Dès à présent : 65,7	Dans un futur proche 28,5	Ne sait pas 5,7%	

Ce que cet enseignement vous a le plus appris	Le travail corporel : 57%	Le travail sur la voix : 31,5%	La construction d'un pitch : 54%	Autres :
--	-------------------------------------	--	--	----------

On relèvera particulièrement que nettement plus de la moitié des étudiants qui se sont exprimés ont eu le sentiment d'améliorer leur communication orale en générale et ce dès à présent. Par ailleurs, le travail corporel correspond aussi à ce que plus de la moitié des étudiants ont appris. On notera que dans notre questionnaire, nous avons préféré parler de confiance en soi plutôt que d'estime de soi, même si nous l'avons vu selon les travaux de Honneth (1986), ces deux notions sont distinctes. Il est apparu que dans l'esprit des étudiants la confiance en soi était plus parlante pour eux, le terme revenant souvent spontanément dans leur propos contrairement à la notion d'estime de soi.

Cette distinction ne fait que plaider davantage pour l'administration d'un test construit sur l'évaluation de l'estime de soi.

Concernant les retours qualitatifs, voici les verbatim qui sont revenus le plus souvent.

Ce qui a été plaisant dans ce cours :	Ce qui a été difficile ou déplaisant
<i>D'être en tout petit groupe</i>	<i>Parler devant du monde</i>
<i>La communication physique en présentiel,</i>	<i>Se lancer la première fois</i>
<i>Présenter un pitch sur un sujet choisi qui nous intéresse vraiment</i>	<i>Trouver une idée de pitch</i>
<i>Les entraînements</i>	<i>Respect du temps</i>
<i>Se confronter au public, sans crainte, sur un thème qui nous tenait à cœur, l'améliorer</i>	<i>Le peu de séances</i>
<i>Rédiger une argumentation (figures de style, ...)</i>	<i>Le début car timide</i>
<i>Apprendre à mettre des temps de pause quand on parle</i>	<i>Parler devant plusieurs personnes</i>
<i>Réussir à ne pas être déstabilisé</i>	<i>Réussir à retenir l'attention</i>
<i>Voir comment les autres performant</i>	<i>Se souvenir des balises afin de diriger mon oral</i>
<i>Dire ce que je pense sans être gêné</i>	<i>Faire des gestes imposants</i>
<i>L'ambiance, le fait de parler librement</i>	<i>Se lever devant tout le monde à la première séance</i>
<i>Dire ce que l'on pense sans être gêné</i>	<i>Avoir confiance en soi et ne pas avoir peur d'être face à un public</i>
<i>Réussir à retenir l'attention</i>	<i>Choisir un sujet convainquant</i>
<i>Apprendre à être moins timide</i>	

<i>Réussir à ne pas être déstabilisé</i>	
<i>Se sentir vivant</i>	
<i>Écouter les pitches des autres et échanger</i>	
<i>Les techniques de gestion du stress et l'assurance trouvée pendant le cours</i>	

Quelques commentaires libres demandés à la fin du questionnaire présentent également un intérêt quant à la démonstration de la nécessité d'un tel cours en licence.

- Cours utile et intéressant, devrait avoir une place plus importante dans le cursus
- Une formule à reprendre
- Sortir de son cercle de confiance, de sa coquille
- C'est essentiel pour notre avenir de savoir s'exprimer à l'oral
- C'était très agréable ne serait-ce que pour voir nos camarades de classe

II-2.2 L'intérêt de l'administration d'un test sur l'estime de soi

Bien sûr une telle évaluation, même anonymée ne remplace pas l'administration d'un test.

Si l'administration prochaine du test de Rosenberg (1979, 1986) en amont puis en aval du cours, devrait permettre de valider (ou pas) les déclaratifs favorables des étudiants de l'an dernier, il est cependant important d'évoquer l'éventualité d'un biais de l'expérience. Même si les conditions liées au confinement ne devraient pas être aussi drastiques cette année que celles de l'an dernier, il faut cependant relever que lors de ces 5 séances d'une heure d'atelier en présentiel en février 2021, nous avons retrouvé des étudiants privés de tout contact universitaire physique avec leurs camarades et avec leurs enseignants depuis des semaines, voire des mois. Une certaine forme de désœuvrement lié au confinement (ces jeunes ont de plus, pour beaucoup d'entre eux, un emploi complémentaire source à la fois de revenu et de contact extérieurs dont ils étaient aussi privés). Leur état psychique (leur moral) était très dégradé. Ce qui s'est traduit pour beaucoup d'entre eux par un très grand investissement dans ces ateliers, quasi unique lien physique avec l'extérieur.

3-DISCUSSION :

La discussion s'oriente dans deux directions. Nous montrons d'une part, quelles sont les conditions qui permettent à un dispositif de formation à la communication orale basé sur la pratique théâtrale de stimuler positivement l'estime de soi. Et d'autre part, nous présenterons

les conditions de transmission et de généralisation de ce cours : dans quelle mesure celui-ci peut-il être animé par quelqu'un n'ayant pas de formation théâtrale ?

3-1 QUELLES SONT LES CONDITIONS POUR QU'UN DISPOSITIF DE FORMATION A LA COMMUNICATION ORALE BASEE SUR LA PRATIQUE THEATRALE STIMULE POSITIVEMENT L'ESTIME DE SOI ?

3-1.1 Le rôle du climat de bienveillance créé et entretenu constamment par l'animatrice du cours

Le climat chaleureux de respect et de bienveillance créé et entretenu par l'animatrice est producteur d'un respect et d'une confiance partagée au sein du groupe.

La stimulation, collective et individuelle de l'enseignante est essentielle dans la démarche pédagogique, dans le but de stimuler l'estime de soi.

Elle encourage et complimente chaque avancée, qu'il s'agisse de l'apprentissage du regard, du volume de la voix et surtout de l'incarnation d'une émotion. Ses conseils de progression sont toujours communiqués après avoir félicité l'étudiant, simplement parfois, pour son courage de « monter sur scène ». C'est à partir d'une d'observation bienveillante et permanente de chacun qu'elle va régulièrement renouveler ses paroles stimulantes (Maman et Vandangeon, 2021).

Cette écoute bienveillante, favorise l'accueil de toutes les remarques qui émanent positivement de chacun (étudiants et enseignant) afin d'améliorer une expression du visage, un ton de voix, un regard ou la compréhension d'un argument du pitch. Le pitch de chacun est commenté par tous. Les étudiants sont cependant « formés » par l'enseignante à l'énoncé d'un propos « understandable » c'est-à-dire qui ne soit pas construit sur une critique mais par un apport qui pointe avant tout les aspects positifs du pitch.

Ainsi, dans la lignée des travaux relatifs à l'expérience de Lippitt, Lewin et White (in Beck, L. F., 1942), notre expérience pédagogique montre bien l'influence du comportement bienveillant de l'animatrice sur le fonctionnement du groupe et notamment sur la capacité de chacun de ses membres à développer spontanément des comportements d'entraide, de soutien et de respect, caractérisés par une écoute de chacun et une absence totale de jugement ou de moquerie aussi bien dans les propos que dans le non verbal.

3-1.2 Le rôle du public et l'apprentissage de son rôle

La présence du public même restreint (les groupes ne dépassaient pas 10 à 12 étudiants) et constitué de personnes connues (des condisciples) a joué un rôle essentiel dans le fonctionnement de ce cours.

Goffman compare la scène aux situations réelles : « *La scène propose des fictions et on peut penser que la vie propose des situations réelles auxquelles on ne s'est pas toujours bien préparé.* » Goffman (2015, p. 9).

La scène pourrait être cet espace de préparation à des situations de la vie réelle.

De plus Goffman (2015, p. 9) évoque la façon avec laquelle « *une personne (...) se présente elle-même (...) par quels moyens elle oriente gouverne l'impression qu'elle produit sur* » les autres (Goffman, 2015, op. cit. p.9). « Ces moyens qui gouvernent l'impression » que l'on produit sur les autres est une notion capitale dans le cadre de notre expérience. Chaque mot est important.

Gouverner renvoie à un état actif (j'ai la possibilité d'agir pour donner telle ou telle image de moi). Quand je parle, je suis le sujet de ce qui se dégage de moi et non l'objet. Qu'entendons-nous par objet ? Prenons un exemple, parfois à une question posée à un candidat (dans le cadre des entretiens d'admission en master) il arrive que celui-ci fasse une réponse qui n'a pas de fin. Volontairement (ou pas), il ne gouverne pas son propos mais attend que son interlocuteur l'interrompe par une autre question. Être le sujet (et non l'objet) de son propos c'est savoir construire une réponse qui a un début, un milieu et une fin. Lorsque l'étudiant « gouverne » la fin d'une réponse (cela se manifeste à la fois par le contenu verbal du propos mais aussi par le ton), il communique sur lui-même, une impression plus avantageuse, une impression de maîtrise.

Pour cela nous disposons de moyens, encore faut-il pouvoir les connaître les apprendre les maîtriser. Il s'agit à la fois de techniques ou de ficelles en matière de prise de parole en public et aussi d'éléments de contexte (un climat, une ambiance rassurante, bienveillante et ludique). Enfin, pour comprendre cette notion d'impression évoquée par Goffman, nous établissons un parallèle avec le courant pictural des impressionnistes, qui s'oppose au courant académique de la peinture du 19^{ème} siècle. Ce dernier cherche à rendre compte du réel, là où les impressionnistes veulent rendre compte d'un ressenti, d'une émotion, de ce que la lumière, aux différents moments de la journée par exemple, produit sur soi comme sensation et comme émotion. Cette notion d'impression est aussi, dans le courant impressionniste, à relier à ce qui est éphémère, ce qui change tout le temps. Contrairement aux traits précis et « inscrits dans le marbre » des peintres académiques du 19^{ème} siècle.

Certains philosophes comme A. Malraux expliquent d'ailleurs, le développement de l'impressionnisme, du fauvisme, du pointillisme, ou encore des Nabis... tous ces courants picturaux opposés au courant académique, par la naissance de la photographie. Celle-ci a libéré le peintre du rôle d'historien qu'il devait avoir, jusqu'alors pour représenter fidèlement un

modèle afin de le transmettre aux générations suivantes. A présent, la peinture des courants impressionnistes ne cherche pas tant une reproduction à l'identique du réel, mais plus à communiquer sur des impressions.

3-2 LES CONDITIONS DE TRANSMISSION ET DE GENERALISATION DE CE COURS

On l'aura compris, l'animatrice du cours possède une expérience à la fois de la pratique théâtrale et de la formation à cette pratique. Dans quelle mesure un enseignant en management qui voudrait faire travailler ses étudiants sur ces savoirs implicites, que l'on peut résumer ici rapidement par les termes de « charisme » ou de « présence » pour reprendre une formulation justement théâtrale, peut-il dérouler ce type de formation ?

Nous proposons deux dispositifs.

Le premier serait une animation en binôme d'une telle formation : un enseignant en management ou en communication et un spécialiste du théâtre. Bien sûr, en termes de coûts, ce premier dispositif pourrait ne pas être retenu par l'institution sauf à envisager que les deux protagonistes acceptent de partager la rémunération prévue pour ce cours. On peut imaginer que, au moins à titre expérimental, un tel accord soit trouvé dans ce sens au moins pour tester l'efficacité d'un tel dispositif et permettre aussi un échange de pratiques.

Le second consisterait à faire animer ce cours par un enseignant en management sans connaissances initiales en pratique théâtrale. On pourrait alors envisager une formation des formateurs à la pratique théâtrale pour ces enseignants, animée par quelqu'un venant justement de l'univers du théâtre.

Dans ce contexte, les fondamentaux qui seraient enseignés dans un format d'une dizaine d'heures porteraient sur le travail sur la voix, la gestion des paroles et des déplacements parasites et le travail sur les émotions.

CONCLUSION : LIMITES ET PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE

L'objet de cette communication porte sur les conditions de création et de renforcement de l'estime de soi des étudiants, en tant que prérequis à l'apprentissage en autonomie dans un contexte, présent et à venir, où celui-ci devient la norme des apprentissages constitutifs des trajectoires professionnelles.

Cette recherche rencontre au moins deux limites. Celle liée à la mesure de l'estime de soi. Son appréhension ne peut pas se faire que par une approche déclarative. Quelle échelle de mesure pourrait-on mobiliser ? À quel test pertinent de l'estime de soi recourir ?

La seconde limite est liée aux facteurs mésologiques de la construction initiale de l'estime de soi qui diffèrent d'un étudiant à l'autre. En effet, l'estime de soi se construit dès l'enfance et est dépendante du contexte de chacun, à travers notamment l'influence familiale et scolaire, dans la construction de ses fondements.

Par ailleurs, une relecture plus approfondie des travaux de Goffman (2015), sur la présentation de soi, autour de sa conception de « l'impression communiquée dans un échange » nous conduirait à enrichir ce travail. «*On peut s'attendre à ce que l'acteur qui cherche à faire illusion sache déjà bien des choses en ce qui concerne la façon d'utiliser sa voix, son visage et son corps, encore qu'il lui soit très difficile peut-être -ainsi qu'à toute personne qui le dirige- de formuler verbalement de façon détaillée ce type de savoir (Goffman, 2015, p.74).*

Références :

- Beck, L. F. (1942). A second review of 16-millimeter films in psychology and allied sciences *Psychological Bulletin*, 39(1), 28–67.
- Belghiti Mahut S. et Drillin D (2012). « Managers en quête d'estime de soi : de quoi dépendent le sens et la valeur qu'on s'attribue à soi-même ? », *RIPCO*, 2012/46 Vol. XVIII, pp. 107-122
- Brun, J.-P., et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88.
- Dunn, W. S., Mount, M. K., Barrick, M. R., & Ones, D. S. (1995). Relative importance of personality and general mental ability in managers' judgments of applicant qualifications. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 500–509.
- Glen, I. S., & Banse, R. (2004). Probing the malleability of implicit and explicit self-esteem: An interview approach. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 22(2), 133–158.
- Goffman E. (2015) *La mise en scène de la vie quotidienne : 1- La présentation de soi*, Editions de Minuit.
- Harter S. Low SM & Whitesell N.R. (2008) What Have We Learned from Columbine. The Impact of the Self-System on Suicidal and Violent Ideation Among Adolescents, Pages 3-26 | Received 18 Oct 2002, Accepted 23 Dec 2002, Published online: 08 Oct 2008
- Honneth A., (2006), *La société du mépris*, La Découverte, Paris.
- Laing R., (1971), *Soi et les autres*, Paris, Gallimard.
- Maffesoli, M. (2011), « Tribalisme postmoderne ». *Sociétés*, Vol. 112, No 2, p.7-16.
- Maman C. (2015) La souffrance du client-employé dans la relation de service : Déni de reconnaissance et conséquences émotionnelles, le cas d'un établissement thermal. *Revue Psychanalyse et Management* n° 05, 2015 –pp.57-70
- Maman C. et Vandangeon-Derumez I. (2021). A pedagogical experience of dramaturgic writing: emergence and deployment of a collective creative practice. EURAM 2021 :European Academy of Management Conférence. "Reshaping

capitalism for a sustainable world", EURAM (European Academy of Management); UQAM- ESG (Canada, Montreal), Jun 2021, Montréal, Québec (Online Conference), Canada. <hal-03229403>

- Mikolajczak (2020) Les compétences émotionnelles, Dunod.
- Myers, I. B. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator: Manual (1962)*. Consulting Psychologists Press.
- Picard D., (2008), « Quête identitaire et conflits interpersonnels », ERES Connexions 1-89, pp. 75-90.
- Renault, 2007
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New-York : Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In Suls, J. et Grenwald, A. (Eds), *Psychological perspectives on the self*. 3, 107-136. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Silva, F. et Strohl, H. (2016), *Emergence de la post-modernité en entreprise : quel management se met en place ?* Management & Avenir, 90 (8), 107-118.
- Stéphan Y. et Maiano C. (2006) « Répercussions du résultat d'un examen universitaire sur l'estime de soi globale : Fluctuations et structures sous-jacentes au changement », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2006/3, N) 71, pp. 15 à 24
- Tafarodi, R. W. et Swann, W. B. (2001), Two-dimensional self-esteem: theory and measurement, *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. John Wiley
- Winnicott D.W., (1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Annexe 1

Rhétorique et Eloquence : Evaluation du Pitch Critères

N° TD / N° sous-groupe

Étudiant :

Atteinte de l'objectif ?

A -----50%-----B

Le message que je retiens (en une phrase) :

Adresse : « J'ai eu l'impression que..... ME parlait » : OUI / NON

Ce que j'ai particulièrement apprécié / fond :

Qualité accroche

Arguments (qualité, diversité, nombre)

Structure / Raisonnement

Qualité conclusion

Support (pertinence, impact)

Ce que j'ai particulièrement apprécié / forme :

Engagement personnel

Posture

Regard

Voix (intensité, intonations)

Gestion des silences et pauses

Ruptures de rythme, de ton

Ancrage

Déplacements (justesse)

Gestuelle (amplitude, absence de gestes parasites)

Un point qui pourrait être amélioré ?

Annexe 2

UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL

Licence 3 ÉCONOMIE

Cours de rhétorique et éloquence 2021 -Cours et atelier -

Évaluation de l'enseignement

- 1- Vous diriez que ce cours vous a permis de prendre conscience de ce qui est important pour :
 - a. Améliorer votre communication orale en générale
 - b. Être plus convaincant
 - c. Attirer et soutenir l'intérêt d'un public
 - d. Gagner en confiance en vous
 - e. Autres (Précisez) :

 - f. Ne sais pas

- 2- Vous pensez que vous avez/allez améliorer vos présentations orales
 - a. Dès à présent
 - b. Dans un futur proche (le temps d'assimiler les notions vues en cours)
 - c. Ne sais pas

- 3- Ce que cet enseignement vous a le plus appris
 - a. Le travail corporel
 - b. Le travail sur la voix
 - c. La construction d'un pitch
 - d. Autres (Précisez) :

- 4- Ce qui a été le plus plaisant :

- 5- Ce qui a été le plus difficile ou déplaisant:

6- Commentaires libres :



Envoi de la communication :

Le nom du fichier doit être nommé de la façon suivante : **votre nom, suivi de la première lettre de votre prénom et de l'extension DOC ou RTF**. Par exemple, Max Weber soumettrait le fichier WEBERM.DOC.

1. TITRES DE NIVEAU 1

Les titres des paragraphes principaux (niveau 1) comprenant Introduction, Conclusion et Références sont en Times New Roman 12, gras, majuscules, interligne un et demie, justifié.

1.1. TITRES DE NIVEAU 2

Les titres des paragraphes de niveau 2 sont en Times New Roman 12, gras, petites majuscules, interligne un et demi, justifié.

1.1.1. Titres de niveau 3

Les paragraphes de niveau 3 sont en times 12 Times New Roman 12, gras, interligne un et demi, justifié.

Tableaux et figures

Les tableaux et figures doivent être intégrés dans le texte, avoir un titre et être appelés dans le texte.

Tableau 1. Présentation du texte à l'intérieur d'un tableau

CENTRER LE TABLEAU OU LA FIGURE DANS LA PAGE	METTRE LES TITRES DE COLONNE/LIGNE EN GRAS
Utiliser un interligne un a l'intérieur du tableau	Utiliser la police times new roman 12 a l'intérieur du tableau

Références



Les références dans le texte doivent être citées en mettant entre parenthèses les noms des auteurs et l'année de la référence. Les références ou citations de papiers non publiés sont à éviter.

Les références seront listées en fin d'article, sur une page séparée intitulée « Références », selon le standard suivant :

Pour un article :

Edwards, J. R. & Parry, M. E. (1993). On the use of polynomial regression equations as an alternative to difference scores in organizational research. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1577-1613.

Pour un chapitre dans un ouvrage :

Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm, *In* I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.) *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 59-89). Cambridge University Press.

Pour un ouvrage :

March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Wiley.