



HAL
open science

“ Dialogue ” : Le théâtre au service du renouvellement de l'apprentissage du management et du leadership, le cas d'une école d'ingénieurs.

Catherine Maman, Jean-Marc Pointet

► To cite this version:

Catherine Maman, Jean-Marc Pointet. “ Dialogue ” : Le théâtre au service du renouvellement de l'apprentissage du management et du leadership, le cas d'une école d'ingénieurs.. Journées de pratique et de recherche “ Approches créatives et critiques de l'apprentissage du management ”, Jan 2018, Créteil, France. hal-01970376

HAL Id: hal-01970376

<https://hal.science/hal-01970376>

Submitted on 5 Jan 2019

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

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

« Dialogue » : Le théâtre au service du renouvellement de l'apprentissage du management et du leadership, le cas d'une école d'ingénieurs.

Catherine Maman

MdC UPEM IAE Gustave Eiffel, IRG (catherine.maman@u-pem.fr)

et

Jean-Marc Pointet

Professeur Associé ESIEE-Paris, IRG (jean-marc.pointet@esiee.fr)

Mots clés : Théâtre, leadership, pédagogie innovante, apprentissage, comportement, émotion

Introduction

Les mutations de grandes ampleurs (numérisation de la société, mondialisation, ...) que nous traversons imposent des transformations profondes de nos organisations dans leurs relations au travail et dans leur conception du management. Ce ré-enchantement attendu (Dietrich et Pigeyre, 2014) du management et de la fonction RH, passerait par une revalorisation de la relation humaine et de la dynamique collective. On serait au début de l'ère d'un nouveau manager. « *Cet acteur social post-moderne qui est plus humain parce que construit par l'émotion et l'affect en complément de sa rationalité* » (Lacan A. 2016 p. 201).

Dans ce contexte, la formation au management doit prendre la mesure de ces évolutions en reconnectant la fonction managériale, comme la personne qui l'exerce, à ses émotions.

Notre communication porte sur le rôle que le théâtre peut jouer dans la formation initiale en management en général et plus spécifiquement dans l'acquisition d'une posture de leadership. Elle s'appuie sur une expérience originale réalisée pendant quatre ans dans le cadre d'un module d'enseignement du management et de Sciences Humaines en premier cycle, au sein d'une école d'ingénieurs. Le public de premier cycle des écoles d'ingénieurs voit généralement peu d'intérêt à l'enseignement du management dans son cursus. Les élèves, scolairement impliqués en sciences physiques et en mathématiques, n'ont généralement pas la maturité pour se projeter dans la vie de l'entreprise qui les attend, alors que c'est justement au

début d'un cursus de formation qu'il est important de commencer la sensibilisation à ces compétences managériales et notamment à leurs dimensions émotionnelles. Ainsi, dans le cadre des disciplines rattachées à la découverte de l'entreprise et au développement des compétences professionnelles, ces élèves peuvent être qualifiés d'« apprenants peu concentrés et exigeants ». Pour autant, ce public est amené, à plus ou moins court terme, à exercer des fonctions d'encadrement et des responsabilités managériales, qui nécessitent surtout la maîtrise d'un leadership, pour lesquelles, il est souvent très insuffisamment préparé.

C'est dans ce contexte et à partir d'une démarche pédagogique innovante, qu'une « élective » nommée « Scénario et Théâtre » (optionnelle) de 30 heures a été introduite dans le programme de management et Sciences Humaines de ESIEE Paris, l'école d'ingénieurs dans laquelle s'est déroulée notre étude.

Le dispositif original que nous présentons fait de la scène et du jeu collectif le cœur de sa pédagogie.

L'objet de cette communication est de présenter un compte rendu de cette expérience adossé au questionnement suivant : *en quoi la pratique du théâtre peut-elle contribuer, de manière significative, à l'apprentissage en formation initiale, de comportements managériaux et plus spécifiquement d'une posture de leadership orientée vers la figure du « nouveau manager » reconnecté à ses émotions?*

Si des méthodes empruntées à l'univers théâtral sont déjà utilisées en formation continue (Salgado, 2008, 2011) et aussi en formation initiale, leurs objectifs sont, le plus souvent, réduits à l'acquisition d'une aisance à l'oral et à la confiance en soi. Ces deux notions sont, certes, importantes mais nous montrerons que le théâtre peut être un puissant levier pédagogique à l'apprentissage du management par bien d'autres aspects plus englobants. Le dispositif étudié se fixe plusieurs autres objectifs fondamentaux comme stimuler la créativité, optimiser l'expression écrite et orale en suscitant l'intérêt d'un public, s'affirmer face au regard de l'autre, renforcer l'observation et les liens d'écoute et de collaboration, développer la concentration en maîtrisant son exubérance et/ou son trac.

Au-delà des objectifs, les moyens utilisés constituent autant d'exercices constructifs de l'apprentissage du leadership (écriture de scènes à partir de la dramaturgie, improvisation, travail sur la voix et la respiration,...)

Bien évidemment ce n'est pas en 30 heures de formation, que ces élèves deviendront de parfaits leaders. En revanche, l'apprentissage et le jeu face à un public, d'une création théâtrale collective et finalisée, contribue à stimuler des mécanismes sur lesquels, de manière conscientisée ou pas, les apprenants pourront s'appuyer dans la suite de leur parcours de

formation puis, dans leur vie professionnelle, pour construire de la confiance, susciter l'écoute et l'adhésion et entraîner leur future équipe vers la réalisation d'objectifs résultants de leur comportement « visionnaire ».

La méthodologie de cette recherche exploratoire est celle de l'observation participante.

Une première partie (1) de la communication proposera une brève revue de la littérature ciblée d'une part sur les travaux de Goffman (2015) sur la métaphore théâtrale et dramaturgique. Et d'autre part, sur les approches comportementales du leadership.

Dans une seconde partie (2), nous présenterons notre dispositif de formation par le théâtre afin d'une part, d'établir des passerelles entre le profil du leader retenu et les objectifs de la formation et d'autre part, pour présenter les principaux moyens mobilisés par les enseignants afin d'amener les élèves, en libérant leurs émotions, à l'atteinte des objectifs fixés par l'élective. Tout au long de cette partie, des liens, avec le management et plus spécifiquement avec l'exercice d'un leadership, seront suggérés.

1. Le cadre conceptuel autour du théâtre et du leadership

Le cadre théorique de cette communication propose un dialogue entre deux champs académiques : d'une part, les travaux E. Goffman (2015) sur la vision du monde conçu comme une vaste scène théâtrale et d'autre part, le champ qui porte sur le leadership. Les recherches dans ce second axe sont foisonnantes et nous nous restreindrons aux auteurs qui conçoivent le leadership comme un comportement, et non comme étant inné. Le leadership devient alors l'objet d'un apprentissage possible, et le théâtre, l'un de ces vecteurs d'apprentissage. Ce cadre conceptuel permettra d'identifier les éléments propices pour dessiner les contours du profil de notre leader.

1.1. Théâtre et métaphore dramaturgique

Les chercheurs en gestion, et plus particulièrement les spécialistes du marketing, recourent assez souvent à la métaphore dramaturgique pour expliquer l'expérience de service sur des lieux de vente. Par exemple, Filser (2002) propose une lecture de l'expérience de service comme une mise en récit de l'offre, combinant un décor, une intrigue et une action. Ces travaux se réfèrent explicitement à la métaphore théâtrale de Goffman (2015) qu'il nous semble important de convoquer aussi ici, parce que pour cet auteur, le monde (y compris donc, le monde professionnel) est conçu comme une vaste scène de théâtre¹, sur laquelle, et

¹ « La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes que l'on en a tirés sont des principes dramaturgiques. J'examinerai de quelle façon une personne dans une situation des plus banales se présente elle-même et

devant laquelle, nous serions, tour à tour, acteur et public. Le travail de Goffman est en grande partie construit sur l'analyse de scènes dialoguées, fictionnelles ou rapportées du réel². On pourrait envisager ce que donnerait la mise en scène de ces dialogues qui ajouterait à la richesse de l'analyse de Goffman, la mise en espace et la communication non verbale que les didascalies ne font qu'indiquer, sans incarner vraiment le propos. Parce que le théâtre explore ce type de subtilité du langage, il permet d'approcher aussi au plus près des situations managériales souvent complexes avec des niveaux différents de discours pas toujours interprétés de manière homogène par tous. Dans la vie courante et professionnelle, les non-dits sont nombreux, certains sont entendus et d'autres pas, ils sont généralement toujours captés sur une scène par le public. La différence que pointe Goffman entre la scène et la vie réelle est que « *sur scène, un comédien se présente, sous les traits d'un personnage, à d'autres personnages joués par d'autres comédiens ; le public constitue le troisième partenaire de l'interaction. Un partenaire essentiel certes et pourtant qui ne serait pas là si ce qui se passe sur la scène était réel.* » (Goffman, 2015, p.10)

1.2- Le leadership : un sujet toujours aussi fascinant

Depuis des décennies, les travaux sur le leadership ont nourri de nombreuses démarches scientifiques polarisées autour de deux conceptions opposées. Celle, qui fait du leadership quelque chose d'inné (Barrick et Mount, 1991 et Zaleznik, 1997), montre le rôle prégnant de la personnalité dans l'exercice du leadership.

A l'opposé de cette première conception, d'autres travaux (Richardson et Thayer (1993) montrent que le leadership n'est pas un attribut inné dont seraient dotés certains, grâce à des dons reçus à la naissance, mais, serait au contraire de nature comportementale, ce qui rend alors possible la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage. Dans ce contexte et

présente son activité aux autres, par quels moyens elle gouverne l'impression qu'elle produit sur eux et quelles sortes de choses elle peut, ou ne peut pas, se permettre » (Goffman, 2015, op. cit. p.9).

² « *Les réponses décourageantes permettent de couper court à une question arrangée. Il y a la riposte de l'infirme, moyen très répandu de couper court à une sympathie préméditée. A : Qu'est ce qui est arrivé à votre jambe? B : Rien, j'ai du l'oublier chez le marchand. Il y a aussi les réponses qui permettent de décourager ceux qui cherchent à mêler des sanctions négatives à leur sympathie. A : Mais pourquoi avez-vous pris ce travail ? B : J'ai eu de chance, c'est tout.* » (Goffman op. cit. p.169.)

spécifiquement pour ces auteurs, l'apprentissage du leadership se construit en trois temps : apprendre à communiquer avec son corps (regard, sourire, gestuel, déplacement, intonation de la voix, débit, rythme,...), apprendre à « séduire » en créant un lien et savoir libérer ses émotions et celles de ses collaborateurs pour les amener à exprimer pleinement leur potentiel, autant d'éléments, nous allons le voir, au cœur de notre dispositif d'apprentissage du management et du leadership par le théâtre. Les émotions, qu'elles soient ressenties ou jouées, font aussi parties intégrantes, mais différemment, de la vie professionnelle et du jeu des acteurs.

C'est bien à cette seconde approche du leadership que nous nous référerons. Nous montrerons en quoi la formation au théâtre de l'ESIEE contribue justement à rapprocher les élèves de l'acquisition de ces comportements caractéristiques du leadership, identifiés par (Richardson et Thayer (1993). Car c'est bien au manager de relever le défi humain dans lequel l'intelligence émotionnelle sera la clé d'un *leadership* avancé (Belet, 2015).

2. En quoi l'enseignement du théâtre au sein d'une école d'ingénieurs permet-il de préparer à l'exercice d'un leadership ?

Notre terrain est constitué par un dispositif d'enseignement du théâtre dans lequel nous avons eu un rôle d'observation participante. Il ne s'agit donc pas d'enseigner le management par le théâtre (jeu de rôle, etc.) mais d'enseigner le théâtre parce que celui-ci stimule des compétences, des aptitudes et des émotions propres à l'exercice du management et du leadership.

Le dispositif original que nous présentons fait de la scène et du jeu collectif, le cœur de sa pédagogie. Parce que la représentation de chacun dans la vie quotidienne, comme nous l'avons vu avec les travaux de Goffman (2015) pourrait s'apparenter à une représentation théâtrale, les inspirations de la créativité théâtrale se nourrissent de ce quotidien.

2.1. Présentation du dispositif et de ses objectifs

Dans l'école d'ingénieurs étudiée, le dispositif d'enseignement du théâtre s'inscrit dans un choix optionnel que les élèves ingénieurs font dans un ensemble d'unités pédagogiques : réalisation de vidéos, design et créativité, fiction et story-telling, actualité économique, etc.).

Dans la très grande majorité des cas, les élèves intègrent l'option de leur choix, mais lorsque le nombre de places est atteint dans une élective, ils sont affectés dans l'élective correspondant à leur second choix.

Les objectifs de la formation, ses modalités et ses formateurs sont pluriels et complémentaires. L'équipe pédagogique est constituée de quatre intervenants d'horizons différents mais ayant tous une expérience significative et professionnelle du théâtre : comédien, metteur en scène, auteur-compositeur et chanteur.

Chaque groupe d'élèves (généralement, deux) est animé successivement par les différents intervenants.

Dans l'élective étudiée, les élèves sont en groupes de 12 à 15. Le format de l'élective est de 30 heures. Les séquences sont réparties sur le semestre par tranche de deux heures. Notons enfin, que dans la majorité des cas, les élèves ne se connaissent pas ou de très loin, seulement.

Les objectifs de cette formation par le théâtre sont multiples. Les principaux sont repris ici : *Stimuler sa créativité, optimiser son expression écrite et orale en suscitant l'intérêt du public, développer un regard positif sur soi, s'affirmer face au regard de l'autre, comprendre les mobiles des personnages créés dans l'empathie avec le jeu avec les partenaires, travailler en équipe : compter sur l'autre, renforcer l'observation et les liens d'écoute et de collaboration, savoir capter l'attention et convaincre, développer sa mémoire, développer sa concentration en maîtrisant son exubérance et/ou son trac, développer sa présence/charisme, ...*

2.2. Contenu, « livrable » et évaluation

Chaque groupe est divisé en 4 équipes de 3 ou 4 élèves chacune. Chaque équipe devra concevoir et écrire une scène (construction du récit à partir des outils dramaturgiques et écriture des dialogues) et devra aussi travailler une scène du répertoire du théâtre classique.

De plus, les quatre équipes devront par ailleurs se coordonner pour concevoir, écrire et jouer, une scène collective ainsi qu'une chanson. Il appartient notamment aux élèves de repérer et d'utiliser au mieux les ressources (c'est-à-dire les élèves qui jouent d'un instrument de musique) pour contribuer à la composition d'une musique originale (quelques mesures) qui sert de support au texte lui-même original de la chanson. Sans développer d'avantage cet « aspect musical » de la formation, on insistera cependant sur le fait qu'il constitue une vraie richesse et une vraie valeur ajoutée pour notre dispositif de formation au théâtre Chanter en rythme apporte beaucoup notamment à la cohésion collective et à l'apprentissage du « vivre ensemble ».

L'évaluation est décomposée en trois notes. La première est exclusivement dédiée à la ponctualité et à l'assiduité pour lesquelles les intervenants sont très stricts. Absences (sans

proposition d'une solution de remplacement pour que l'équipe ne soit pas pénalisée dans son jeu collectif) et nombre de minutes de retard sont comptabilisés avec rigueur.

La deuxième note est mise en concertation entre les quatre intervenants pour évaluer le travail et le comportement de l'élève pendant le semestre. Certains élèves sont naturellement plus à l'aise dans des exercices d'improvisation par exemple là ou d'autres vont être retenus par leur timidité. Cependant, l'évaluation ne porte pas sur cette notion mais, valorise la capacité de chacun à apporter et à partager des idées originales, à être concentré sur les activités du groupe, à proposer spontanément son aide et son soutien, à accueillir respectueusement (sans moquerie) les prestations des autres.

Enfin, la troisième note porte sur la performance théâtrale elle-même. En effet, les scènes sont jouées dans le cadre d'une représentation finale devant un public (élèves, enseignants administratifs, amis et famille) dans un amphithéâtre de 400 places.

Cette note est là aussi collégiale, elle est établie sur la base des progrès réalisés par rapport à la situation initiale de chaque élève. On évalue autant les réalisations techniques : voix projetée et timbrée, débit, diction, regard, déplacements dans l'espace, tonus corporel que l'interprétation (je jeu) et le recours aux émotions. Par ailleurs, tous les changements de décors, les changements de costumes ainsi que la gestion des accessoires et la mise en place des scènes se « font à vue ». Cela nous permet de voir ceux qui sont ceux plus attentifs que d'autres à la performance globale d'une scène ; par exemple, ceux qui observent chacun des partenaires pour voir celui qui peut être en difficulté sur un changement de costume par exemple, pour lui venir spontanément en aide.

Après de nombreuses répétitions des scènes comme du travail hors scène (changement de décors, costume, etc.), le geste de chacun se cisèle, la voix s'affermit. Les élèves découvrent et font alors l'apprentissage que le « bel ouvrage d'un rôle », dans une scène, ne vient pas « comme ça » mais qu'il est le fruit d'un très long travail et de nombreuses répétitions.

2.3. Moyens mis en œuvre et déroulement d'une « séance type »

A partir de la présentation d'une « séance type » nous allons montrer comment chaque exercice peut contribuer à initier des comportements managériaux tout en suscitant la construction d'une posture de leadership.

Une séance se déroule généralement en trois temps : une étape d'échauffements, des exercices ciblés à partir notamment d'improvisations, et un travail sur les scènes d'auteurs ou sur les scènes créées ainsi que sur la scène collective.

Précisons d'abord, que la première action demandée aux élèves est d'installer la salle, c'est-à-dire d'évacuer sur les côtés presque toutes les chaises (empilées) et tables de façon à libérer un espace scénique, organisé et non en désordre, dans lequel les exercices vont pouvoir prendre place.

Cette première demande a toute son importance, l'enseignant veille à ce que ce travail se fasse de manière collective et par chacun. C'est le premier contact qu'ont les élèves les uns avec les autres ; ils se découvrent et font connaissance à travers un travail d'entraide. Le fait de trouver les meilleures façons de dégager un espace de cours n'est pas simple (comment disposer les tables et les empiler en toute sécurité, garder l'accès au tableau et aux issues, quelles chaises garder ou pas ? ...) pour produire collectivement un espace propice au travail théâtral. C'est le premier exercice suscitant échange, opposition, négociation, collaboration et il se répètera à chaque séance. La préparation de la salle est donc routinisée à chaque séance pour un groupe, alors que pour l'autre groupe, c'est celui de remise en état de la salle qui se fait à la fin de la séance, de manière toujours collective. C'est important, puisque par la suite, la dimension collective est centrale dans l'écriture et le jeu de scène. Si l'un est absent (quelles qu'en soient les raisons) sans avoir prévenu son équipe pour élaborer une solution de remplacement, rien ne peut se faire. La collaboration au sein des équipes professionnelles fonctionne selon ces mêmes mécanismes.

La phase d'échauffement

Une fois la salle « libérée », on observe souvent un sentiment de gêne chez de nombreux élèves face à cet espace incongru et inconnu par rapport à leur salle de classe habituelle.

C'est le moment où l'enseignant marque le démarrage de la séance en invitant les élèves de se positionner en cercle dans lequel il s'inclut. Il est alors important de veiller à la nature du cercle, un « vrai cercle » où chacun est proche des autres. C'est alors dans ce « rituel » que l'enseignant va donner ses premières consignes pour amorcer les échauffements. Nous relèverons ici seulement deux exercices importants proposés par les enseignants.

D'abord « la prise d'espace » qui amène à demander aux élèves de marcher tout simplement dans l'espace en allant librement explorer toutes les parties de cette salle reconfigurée. Ce simple exercice est loin d'être aisé dans les premières séances. Il permet de montrer la liberté d'action, que l'on peut avoir, et que l'on ne s'autorise pas toujours. C'est aussi le moyen de commencer à travailler sur les postures corporelles.

Ensuite, l'enseignant va amener les élèves à prendre conscience de l'importance du regard. Par exemple, on va demander à l'ensemble des élèves de s'asseoir sur un très large demi-

cercle, en faisant sortir un élève et en lui demandant de rentrer en créant juste un contact visuel (sans parole) avec le groupe et de soutenir ce regard sur le groupe et sur chacun, sans aucune parole. Là aussi ce n'est souvent pas simple de ne pas avoir un regard protecteur, c'est-à-dire un regard au sol, en entrant dans la salle. On peut imaginer l'importance pour un manager de s'exprimer dans une réunion en regardant collectivement le groupe. Chercher à échapper au regard du groupe ne permet pas de construire le charisme attendu chez un leader. Cet exercice sur le regard est aussi le moyen de montrer qu'il n'y a pas un seul regard comme il n'y a pas un seul sourire. Toute une déclinaison de sourires et de regards différents existe et expriment autant de nuances émotionnelles.

Des exercices d'improvisation pour stimuler la créativité, l'expression des émotions et le travail collectif

Nous présenterons ici deux exercices.

Le premier est souvent appelé « l'exercice du gromolo ». Il s'agit de demander à un élève de faire un discours ou une présentation dans un cadre qu'il définit lui-même. Ce discours sera fait « sans la communication verbale », tous les mots étant neutralisés par des onomatopées et des syllabes n'ayant aucun sens verbal. Par contre, pour se faire comprendre du groupe, l'élève sera obligé d'exagérer son discours non verbal. Il ne pourra donc se faire comprendre que par les intonations de la voix ainsi que sa puissance, ses modulations, son rythme mais aussi par des silences combinés à des regards évocateurs ou encore par des haussements d'épaules ou des mimiques du visage. Cet exercice permet de prendre la mesure de l'importance de la communication non verbale ; elle délivre un message de nature émotionnelle sans lequel la communication reste incomplète.

Cet exercice oblige à puiser dans des ressources émotionnelles tout en faisant l'expérience de la différence entre l'émotion ressentie et l'émotion exprimée. Sur scène, il ne s'agit pas de ressentir une émotion mais de s'en rapprocher pour l'exprimer de manière authentique. Cette démarche permet de s'entraîner à la posture de leader tout en la différenciant de celle de manager. En effet, pour Zaleznik³ (1997) l'une des différences essentielles entre le manager et le leader est que seul, le second construit une relation fortement émotionnelle avec ses collaborateurs.

Ainsi, le fait d'être crédible face à son équipe passe par le ressenti (et non seulement l'affichage) de la joie lorsque par exemple on congratule un collaborateur ou une équipe pour

³ On notera cependant que cette approche s'inscrit dans le premier courant de pensée évoqué sur le leadership, celui qui conçoit le leadership comme inné.

un travail particulièrement remarquable. Ce qui est essentiel au théâtre (se rapprocher d'une émotion) l'est aussi pour le leader comme l'ont montré Richardson et Thayer (1993).

Le second exercice que nous présenterons ici est celui du tableau vivant. Cet exercice se réalise dans le silence et la concentration. On demande à l'ensemble des élèves de se disposer en ligne en fond de scène et dos au public⁴. L'enseignant va effleurer l'épaule d'un premier élève, cela lui signifie qu'il quitte sa posture immobile dos au public et vient prendre une position qui signifie quelque chose (comme une photo arrête un mouvement dans une situation donnée) et il s'immobilise. Tous les autres élèves vont être « sortis » de leur état d'immobilité les uns après les autres. Chacun doit se positionner en fonction des postures des premiers élèves placés, de façon à ce que l'ensemble produise du sens. Il s'agit donc d'être créatif et de s'articuler aux autres (tenir compte des autres).

Comme pour de nombreux exercices de théâtre, il existe plusieurs variantes à celui-ci. On peut demander au dernier élève de se retourner à son tour et d'observer la scène (l'enseignant aura pris le soin, en énonçant initialement les consignes, d'insister sur l'expression d'émotions à travers le langage du corps et celui du visage) et de dire qu'elle est l'histoire racontée par ce tableau vivant.

Une autre variante de l'exercice est de demander au dernier élève de se positionner aussi dans l'ensemble du tableau et d'expliquer ensuite à tous, qu'ils constituent une image arrêtée d'un film et qu'au signal de l'enseignant, ils vont se mettre en mouvement en retrouvant la parole. Quelle scène va être alors jouée ? Quand les élèves sont très impliqués, concentrés et surtout éprouvent un réel plaisir à réaliser l'exercice, le résultat de la mise en mouvement du tableau vivant est doublement saisissant par la richesse des idées qui en émanent et par la coordination parfois parfaite des échanges verbaux et des déplacements où chacun « impose » son rôle tout en tenant compte et respectant celui des 14 autres participants.

Ces deux déclinaisons de l'exercice du tableau vivant peuvent être utilisées comme support à la création d'une scène collective.

Travail d'écriture sur les scènes créées

L'une des originalités de ce dispositif pédagogique est d'impliquer aussi les élèves dans un travail d'écriture collective. Il ne s'agit donc pas alors uniquement d'apprendre à jouer des personnages créés par d'autres, ni même de créer des personnages dans le cadre du travail

⁴ Bien sûr, tous ces exercices se font en l'absence de public. Mais, même absent, la figure du public ou sa représentation, est présente dans la salle. L'enseignant la fait vivre par exemple en insistant toujours sur le fait qu'il ne faut jamais ni être dos au public, ni caché un partenaire ni se laisser cacher par un partenaire ; ou encore en insistant toujours pour avoir une voix projetée perceptible en fond de salle.

d'improvisation. Il est essentiel que les élèves « se frottent » au travail d'écriture. Construire et écrire une scène est l'occasion d'exposer parmi d'autres formes d'écritures, les principes dramaturgiques dont la finalité est de créer un attachement et un intérêt fort entre les personnages et le public de façon à construire d'abord, et nourrir ensuite, une intrigue qui capte l'attention et retient l'intérêt du public sur l'ensemble de la scène.

De manière très synoptique, cette construction dramaturgique (Lavandier, 1994, 2011, 2014) est basée sur le triptyque conflit-objectif-obstacles. Un personnage principal est d'abord présenté dans « sa routine de vie ». Un évènement vient rompre le caractère « routinier » de sa vie et place le personnage face à un questionnement fondamental⁵. Ce questionnement, suivi de la définition d'un objectif dont l'atteinte est sans cesse remise en cause (nœuds dramatiques) construisent l'intrigue et l'intérêt du public pour le récit. Cet intérêt dépend étroitement de l'attachement, du public pour le personnage, qui se crée pendant la phase de « routine de vie » à partir de deux émotions : l'identification et la peur.

On relèvera que ce procédé peut aussi sous-tendre un discours, une présentation que l'on fait dans un cadre professionnel, en donnant plus de chances à son locuteur de capter l'attention, d'intéresser, voire de convaincre son interlocuteur ou son public.

Ecrire, c'est se livrer, écrire est difficile notamment pour des élèves ingénieurs peu familiarisés avec l'exercice. Les élèves ne sont pas laissés face à la page blanche. Des exercices les conduisent aux premières lignes de l'intrigue de leur scène. Il s'agit d'exercices réalisés dans le cadre d'un travail corporel d'improvisation, tel que nous l'avons évoqué plus haut. D'autres pratiques, inspirées du courant l'Ou-Li-Po⁶, peuvent être empruntées autour de la notion de contrainte. Par exemple, des personnages d'une part, et des lieux, d'autre part, sont imaginés et écrits par chacun sur deux post-it de couleurs différentes. L'enseignant, ou le hasard, croisera un lieu et un personnage qui seront attribués à chaque équipe comme point de départ à la création.

Les élèves écrivent en séance mais aussi hors séance. Chaque équipe désigne un « capitaine d'équipe » qui devient l'interlocuteur privilégié de l'enseignant en charge plus spécifiquement de l'écriture et de la création des scènes. Entre deux séances, l'enseignant se met à la disposition, par voie électronique, des capitaines, pour relire l'avancement des travaux,

⁵ Prenons l'exemple d'Hamlet qui est d'abord présenté pleurant la mort de son père, le roi du Danemark, jusqu'à l'apparition du spectre de son père qui lui révèle qu'il est mort assassiné par la double action de la reine (la mère d'Hamlet) et de son amant, le propre frère du roi, qui accède ainsi au trône. Que va faire Hamlet, se venger ou pas, compromettre les assassins, tuer sa mère et son oncle ou pas ? Il s'agit du questionnement dramatique à l'origine de l'intrigue d'un récit.

⁶ L'Ouvroir de Littérature Potentielle. Ses membres (R. Quesneau, G. Pérec, ...) établissent le principe de la contrainte (écrire sans un mot ou sans une lettre par exemple) qui permet de donner un cadre qui rend possible l'écriture là où une totale liberté en faisant un écueil.

apporter des suggestions et des conseils, toujours dans la plus grande bienveillance. Le rôle de ces échanges est surtout de l'ordre de la stimulation des élèves à travers des remarques encourageantes et authentiques, qui pointent l'originalité d'une idée, l'épaisseur d'un personnage, la richesse d'une construction ou encore le caractère inattendu et surprenant de la fin de la scène.

Comme tout travail de création, l'écriture des scènes ne se fait pas en une fois, elle est étalée sur plusieurs séances. C'est ce mécanisme itératif qui permet progressivement d'aboutir à des scènes finalisées.

Les élèves peuvent se sentir, à un moment, bloqués dans l'écriture d'une partie de la scène. C'est alors que l'enseignant va leur proposer de faire une improvisation en lien avec leur scène. Il est alors intéressant de voir comment le mouvement corporel, les déplacements et les échanges spontanés vont donner vie « au maillon manquant » de la scène écrite. Car c'est bien dans l'action (drama) que la créativité se produit.

Conclusion

Dans les organisations désormais placées dans un espace-temps accéléré (Rosa, 2010), la pression est subie collectivement et la qualité du management ou du leadership donne un sens à l'engagement et à la mobilisation (Tremblay et Simmard, 2005) de chacun.

Parce que l'un des rôles forts, du manager aujourd'hui, est de contribuer à la fois à une vraie reconnaissance des personnes et des équipes, tout en développant l'émulation et le plaisir de réaliser un travail collectif ayant du sens (Glée et Beyer, 2012 ; Lacan, 2016, Silva et Lacan, 2015), de nouveaux moyens de formation au management et au leadership doivent être explorés.

L'essoufflement constaté (Salagado, 2011) des méthodes traditionnelles de formation au management conduit aujourd'hui, chercheurs, enseignants et consultants à emprunter d'autres sentiers d'apprentissage moins balisés et plus innovants. La formation au théâtre et à l'écriture dramaturgique pourrait être l'une de ces voies nouvelles en contribuant par ailleurs, au renouvellement du métier d'enseignant en management. L'exploration de ce nouveau territoire, celui de la scène, interroge en effet sur la nécessité éventuelle d'une formation au théâtre dédiée aux enseignants en management. Ce point pourrait constituer notre première piste de développement ultérieur.

Par ailleurs, chaque session de cette élective « Scénario et Théâtre » étant répétée deux fois dans l'année, nous disposons donc aujourd'hui de huit séries d'évaluations par les élèves sur ce dispositif pédagogique qui permettent de prendre la mesure des apports du théâtre, aux

yeux des élèves, sur leurs futurs rôles de manager et sur leur capacité à exercer un leadership. L'analyse, en cours, de ces évaluations livrera, dans un travail ultérieur, ses résultats pour valider (ou pas) du point de vue des élèves, ce lien entre formation théâtrale et compétences managériales et en terme de leadership. Ce point constitue une seconde piste de développement ultérieur de nos travaux qui pourrait également être enrichie par la réalisation d'une enquête (démarche plus ambitieuse) auprès des premiers élèves que nous avons formés au théâtre et qui débutent actuellement leur carrière professionnelle.

Références bibliographiques :

Barrick MR. et Mount MK. (1991) « The big five personality and job performance : A meta analysis », Personnel Psychology , Vo. 44, mars, p. 1-26

Belet D. (2015), Le leadership humainement intelligent de demain, innover dans les relations managériales, enjeu-clé de la performance des organisations au XXI^e siècle, Management prospective Editions, Cormelles-le-Royal.

Dejoux C., Léon E. (2016), Le métier d'enseignant RH, in Quels métiers RH demain ? Dunod.

Dietrich A. et Pigeyre F. (2014) Disparition ou ré-enchantement ? La fonction RH à l'horizon 2020 in Barabel M. et Meier O. A quoi ressemblera la fonction RH demain?, Dunod, pp.115-123.

Glée C, Beyer F.M. (2012), Diriger et encadrer autrement, théoriser ses propres stratégies alternatives, Armand Colin, Paris.

Gléonnec M., (2016), « Improvisation théâtrale et maîtrise du changement : l'entreprise face au risque du développement personnel », Communication & Management, Vol. 13 (2), pp. 59-71.

Goffman E. (2015) La mise en scène de la vie quotidienne : 1- La présentation de soi, Editions de Minuit.

Hochschild A.R. (2002), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », Travailler, 9, pp. 19-49

Lacan A. (2016), « La postmodernité dans l'entreprise : quel manager pour relever le défi ? » *Management & Avenir*, Vol. 8, No 90, p.195-217.

Lapierre L. (2006). « Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders? » *Gestion*, vol. 31, (1), pp. 10-13.

Lantheaume F., Simonian S. (2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? » *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, Vol. 24, pp.17-38.

Lavandier Y. (1994) « La dramaturgie : les mécanismes du récit : cinéma, théâtre, opéra, radio, télévision, BD. » *Le clown et l'enfant* Editeurs

Richardson R. J., Thayer S. K. (1993), *The Charisma Factor: How to Develop Your Natural Leadership Ability*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Rosa H. (2010), *Accélération, une critique sociale du temps*, La Découverte.

Salgado M., (2011). Tous sur scène ! Comment le théâtre peut-il aider à former les cadres ? *Gestion*, vol. 35, (4), pp. 19-26.

Salgado M., (2008), « Le théâtre un outil de formation au management », *Revue française de gestion*, 181, (1), pp. 77-96.

Silva F, Lacan A. (2015), « Le renouvellement des pratiques managériales. La numéritie : comment le numérique bouleverse l'organisation des entreprises et leur management », *Futuribles*, No 408, septembre-octobre, p. 5-18

Tremblay M. et Simard G., (2005) « La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité », *Gestion*, 2005/2, Vol. 30, p. 60-68.

Zaleznik, A. (1997). « Managers and leaders: Are they different? » *Harvard Business Review*, 55, 67-78.

