



L'improvisation : un révélateur possible du management 'distribué' dans un contexte de crise des modèles managériaux

Fabienne Martin-Juchat, Valérie Lépine

► To cite this version:

Fabienne Martin-Juchat, Valérie Lépine. L'improvisation : un révélateur possible du management 'distribué' dans un contexte de crise des modèles managériaux. *Communication et Management : Revue internationale des sciences commerciales*, 2015. hal-01978390

HAL Id: hal-01978390

<https://hal.science/hal-01978390>

Submitted on 11 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.

L'improvisation : un révélateur possible du management 'distribué' dans un contexte de crise des modèles managériaux

MARTIN-JUCHAT Fabienne : Pr. SIC, Université Grenoble Alpes, Gresec, fabienne.martin-juchat@u-grenoble3.fr et LEPINE Valérie : MCF. SIC, Université Grenoble Alpes, Gresec, valerie.lepine@iut2.upmf-grenoble.fr

In Communication & management 2015/2 (Vol. 12), pages 99-114

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des recherches qui questionnent la crise des modèles du management. Les modèles ou les pratiques de la communication sont également impliqués comme participant de la construction d'un univers symbolique, déconnectée d'une réalité sensible et aliénée aux objectifs gestionnaires de la performance.

Aussi, notre objectif est de rendre compte d'une proposition pédagogique concrète et alternative qui tente d'intégrer ces réflexions critiques. Cette recherche-action, impliquant des chorégraphes, spécialistes de l'improvisation, a été portée par les universités du site grenoblois dans le but de nourrir la pédagogie par la recherche et de développer des dispositifs de formation transférables dans les organisations.

Mots Clés : Improvisation, corps, communication, management distribué, art-science, coopération, compétences

Improvisation: a possible revelation of the 'distributed' management in a context of crisis of managerial models

Summary

This contribution joins in the continuity of the researches that question the crisis of management models. Models or communication practices are also involved as participant in the construction of a symbolic universe, disconnected from a sensitive reality and alienated in performance objectives.

Also, our goal is to report a concrete and alternative educational proposal, that attempts to integrate these critical researches. This research-action involving choreographers, improvisation specialists, was carried by the universities of Grenoble in order to feed pedagogy by research and develop transferable plans of training in organizations.

Keywords: improvisation, body, communication, distributed management, art-science, cooperation, skills

L'improvisation : un révélateur possible du management 'distribué' dans un contexte de crise des modèles managériaux

Fabienne Martin-Juchat, Université Grenoble Alpes, Gresec

Valérie Lépine, Université Grenoble Alpes, Gresec

Introduction : le dispositif *Org'Impro* pour coopérer autrement

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des recherches qui questionnent les fondements de la crise que traversent les modèles du management. Cette crise est observable à différents niveaux : celui de la gouvernance incluant le projet politique assigné à l'organisation, celui de la prise de décision pour la structuration de l'action collective et celui de la proximité, de la gestion et de l'animation des équipes au quotidien (Dupuy, 2015 ; Petitet, 2007). Au sein de cette critique, les modèles ou les pratiques de la communication sont également impliqués comme participant de la construction d'un univers symbolique déconnectée d'une réalité sensible et aliénés aux objectifs gestionnaires de la performance (Fabienne Martin-Juchat, 2015, Brulois & Charpentier, 2013, Petitet, 2005).

La fabrique et la diffusion de ces modèles managériaux est en grande partie le fait des formations, tant universitaires que privées, qui n'ont pas pu ou su intégrer cette réflexion critique dans les programmes de formation et les méthodes pédagogiques. Ainsi, H. Mintzberg dans son ouvrage, *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*, dénonce-t-il sans ménagement le déséquilibre des formations de MBA et un enseignement qui « dénigre l'expérience en faveur de l'analyse » et « s'attache exclusivement à l'explicite, sous forme d'analyse et de technique, ainsi que de théorie », tandis que « l'art ou le métier sont fondés largement sur le tacite » (2005 : 108). Ce déficit d'ancrage dans l'expérience vécue des relations humaines dû à l'enseignement initial reçu suscite, plus tard dans le parcours des managers, des difficultés parfois douloureusement vécues comme lacunes personnelles. Une telle situation ouvre le champ de la formation professionnelle à un ensemble d'acteurs et de pratiques (coaching, techniques de développement personnel, etc.) qui, prétendant offrir aux managers des solutions face à leurs difficultés (voire leurs souffrances), contribuent à la production et la diffusion de normes comportementales et relationnelles attendues pour obtenir plus de docilité et de productivité des équipes (Guilhaume, 2009).

Ainsi notre contribution rend compte d'une proposition pédagogique concrète et alternative qui tente d'intégrer ces réflexions critiques. Cette recherche-action a été menée dans le cadre d'une initiative pédagogique d'excellence (*Idefi Promising*) portée par les universités du site grenoblois, dont le but est de nourrir la pédagogie par la recherche, d'une part, et de développer des dispositifs de formation transférables dans les organisations, d'autre part.

Le dispositif de cette formation innovante, appelée *Org'impro*, s'adresse à des futurs professionnels de la communication, de la médiation et du management. Une quarantaine d'étudiants de masters professionnels communication scientifique et technique, management innovation technologie, master recherche médiation-art-culture parcours information-communication, des doctorants, une demi-douzaine d'enseignants chercheurs, ainsi que des professionnels ont participé au programme. Le protocole repose sur une phase préparatoire de deux fois deux heures d'initiation suivie d'une journée séquencée comme suit : matinée d'ateliers d'immersion et d'apprentissage des principes et techniques de l'improvisation

(animée par deux artistes chorégraphes) ; après-midi de travail en groupe avec appropriation et mobilisation des acquis et retours d'expérience avec des enseignants-chercheurs. L'objectif est d'observer en quoi les techniques de l'improvisation issues du milieu chorégraphique, mobilisées par exemple dans la construction collective d'une scénette, sont-ils transférables dans les domaines de la communication et du management ? En quoi l'improvisation donne à comprendre les conditions d'émergence et de déploiement d'un processus de faire-ensemble ? Au-delà de l'acquisition d'habiletés nouvelles, il s'agit de former les futurs professionnels de la communication et du management à des savoir-être et faire complémentaires et différents des outils traditionnels de la gestion de projets et des approches normatives du rapport entre communication et travail (coordination, coopération). Plus précisément, face aux pressions de l'urgence, de l'aléa et de l'incertain, ces ateliers se présentent comme des espaces où il est possible de concevoir initiatives et créativité individuelles avec un objectif de faire-ensemble.

Le dispositif pédagogique *Org'Impro* peut également se comprendre d'autres manières : méthode de mise en questionnements par le corps des représentations du faire ensemble et du rapport entre individus et collectif ; projet d'expérimentation d'une méthode pédagogique visant à acquérir des compétences en communication dite « non verbale »¹ au travail, atelier de créativité visant à construire, par des performances collectives, des figures du faire-ensemble ou enfin, expérimentations qui interrogent la place de la communication corporelle dans la construction d'un processus coopératif.

Ces différentes acceptions du dispositif sont reliées et s'articulent autour de la thèse suivante : mettre en situation d'improvisation des étudiants peut leur permettre d'acquérir des compétences communicationnelles « invisibles ». Ces compétences sont dites « invisibles », car bien qu'elles relèvent et révèlent les conditions de « l'être et du faire ensemble », elles sont la plupart du temps minorées dans les référentiels de compétences ou dans les formations au management (Lépine, Parent, 2013). S'appuyer sur des techniques d'improvisation permet de rendre compte de cet infra-ordinaire qui participe à la construction d'un projet collectif et en particulier qui questionne la place de la communication corporelle et affective dans la relation à soi, aux autres et au groupe. Ce mode de construction du travail collectif permet de rendre saillantes les limites des modèles de management les plus couramment enseignés qui sur-déterminent le rôle du langage verbal dans l'organisation du faire-ensemble. Le dispositif met en particulier en discussion la place de l'agir communicationnel habermassien comme capacité déterminante pour structurer l'action collective grâce à la dialectique et à l'argumentation.

1. Le dispositif de recherche action : de l'importance de la co-construction de l'expérience pédagogique avec les artistes

Le dispositif a été construit par un comité scientifique composé de deux chercheurs, Fabienne Martin-Juchât et Thierry Ménissier² et deux artistes chorégraphes et improvisateurs, François Veyrunes et Emmanuel Grivet. Ces chorégraphes improvisateurs ont des compagnies et forment des danseurs. Ils interviennent également dans d'autres secteurs avec

¹ Dans le cadre de cet article, nous éviterons d'employer le terme de « non verbal » issu du structuralisme qui ne permet pas de rendre compte la spécificité sémiotique des mouvements du corps (physiques et affectifs) dans la communication : pour un approfondissement lire Martin-Juchât (2006).

² Fabienne Martin-Juchât et Thierry Ménissier questionnent dans le cadre de leurs travaux l'articulation du somatique au politique par le biais des organisations (Martin-Juchât, 2002, 2008, Ménissier, 1999, 2003).

des publics de non danseurs. Notre propos était de trouver des exercices permettant de faire expérimenter aux étudiants différentes étapes du faire-ensemble : l'écoute de soi et des autres, la perception de l'espace de soi et des autres dans l'espace ; la manière dont on rentre dans un espace ; le début, la fin d'un mouvement, la vitesse du déplacement, la manière dont on chemine pour inscrire un acte en relation avec l'acte d'autrui ; le choix de l'acte, en complément, en contre point, en opposition, en répétition.

Les ateliers du matin ont alterné des exercices en grand groupe (une vingtaine de participants) et des improvisations de "tableaux" en petit groupe (dix personnes observent pendant que dix autres sont en mouvement). Les observateurs devaient appréhender les logiques de coordination, par ajouts, compléments de « phrases chorégraphiques » commencées par d'autres. Le principe chorégraphique était de construire un tableau corporel collectif et improvisé dans l'espace. Les participants entraient dans l'espace un par un à partir des consignes suivantes : attendre qu'un participant se soit positionné, observer les tactiques de mises en place, puis prendre place soi-même à son rythme et dans une position libre. Le jeu permettait de goûter la manière dont les autres composent ou non avec une proposition ; de s'observer en train de prendre une position de leader ou de suiveur. La matinée a donc été consacrée la transmission de techniques, afin de permettre aux participants d'être à l'aise avec la composition instantanée, entendue comme capacité à produire un acte en s'inscrivant dans un contexte donné.

L'après-midi, des groupes différents ont été constitués et un événement a été créé, afin de mettre en place les conditions d'émergence de la coopération au sens de Philippe Zarifian. Chacun des groupes devait préparer son propre projet d'improvisation et de composition en choisissant des règles d'organisation, en vue d'une performance finale : une scénette de quelques minutes soumise au regard des autres groupes. Cette phase laissait une grande autonomie aux participants : ces derniers pouvaient s'appuyer sur les techniques vues le matin ou inventer leur propre vocabulaire chorégraphique.

Au final, une cinquantaine de participants ont joué le jeu : une trentaine d'étudiants, dix personnes pratiquant l'improvisation venues par le biais du partenaire CitéDanse, trois chercheurs en observation (Thierry Ménissier, Aurélia Dumas, Fabienne Martin-Juchat) et trois chercheuses en immersion (Valérie Lépine, Muriel Guigou, Caroline Angé).

Illustrations de tableaux collectifs



2. En quoi le dispositif *Org'Impro* révèle-t-il le rôle du management 'distribué' dans un collectif ?

Les modèles traditionnels de la coordination et de la coopération

Dans un contexte pédagogique qui valorise le contrôle et la différenciation de soi et de son action par la pensée rationnelle structurée par le langage, peut-on faire expérimenter une

autre façon de penser et d'éprouver la place d'un individu dans le collectif ? Peut-on explorer d'autres imaginaires du rapport individu/collectif par l'expérimentation d'un faire-ensemble ?

Ces questionnements nous semblent urgents, car les modèles organisationnels implémentés dans les organisations et couramment appris dans les universités en Sciences Humaines et Sociales ne se nourrissent pas des recherches en sciences de gestion et du management qui, depuis près de dix ans, remettent en cause ces modèles épistémologiques et s'appuient sur l'improvisation pour penser le management du travail d'équipes (Vera et Crossman, 2008). Dans la majorité des parcours universitaires français, les modèles enseignés n'interrogent (ou peu) pas la place de la communication corporelle et émotionnelle dans l'organisation des dynamiques de coordination et de coopération. Quelques exemples peuvent illustrer le manque de complexité des systèmes de représentation du travail collectif et en particulier le rôle de la communication et du leader dans les modèles enseignés.

Selon les représentations issues des années 60, 'le' leader est attendu sur des activités d'argumentation et de reformulation des attentes du groupe et ses compétences sont verbocentrées. Cette représentation du leader construit l'illusion que l'agir collectif peut être structuré par une éthique de la discussion qui évacue la question des émotions et peut être porté par un seul leader. Cette vision, typiquement habermassienne, bien que démodée, reste présente dans les imaginaires de l'efficacité organisationnelle (pour exemple, Aubry et Saint-Arnaud, 1963, p. 34). Cette représentation perdure ainsi que le montre l'ouvrage de 1997 (Raynal, p. 226) qui attribue, encore une fois, un rôle central aux compétences rhétoriques et langagières du leader en charge de la structuration du groupe. Le leader doit « clarifier », éviter les malentendus afin de permettre à ce que chacun se sente à sa place dans la relation au groupe.

Plus récemment, le *design management* (Borja de Mozota, 2002) qui s'appuie sur l'arbre du design, a le mérite d'apporter la dimension esthétique et esthétique dans les projets organisationnels. Mais l'auteur ne développe pas suffisamment les racines de l'arbre que sont les conditions d'émergence du faire-ensemble, le sensible, la partie cachée et peu connue de l'iceberg. Avec un autre vocabulaire, les travaux de Nonaka et Takauchi, (1997) portent sur le processus de construction collective d'une connaissance créatrice. Ces auteurs ont mis en exergue le rôle central des connaissances tacites dans les projets organisationnels. Mais ils n'expliquent pas les processus d'émergence et d'élaboration des connaissances tacites.

Nous pourrions présenter de nombreux autres modèles élaborés dans cette même veine épistémologique. En effet, le déploiement à partir des années 90 de systèmes dits de *groupware* ou de *workflow*, premiers systèmes dits de soutien du travail coopératif conçus à partir des travaux de Winograd et de Florès (1986, 1987), a favorisé le développement de ce type de représentations du rapport étroit entre cognition, langage et travail. Dans le modèle *Conversation for Action*, les processus de travail de groupe sont assimilables à des conversations résumées à des questions/réponses. Le travail est une suite d'actions qui s'appuie sur un enchaînement conversationnel. Aussi, selon cette conception de l'activité, la succession des actions se fait sur le principe d'une conversation simplifiée à l'expression de demandes et de promesses (Martin-Juchat, 2002).

Même dans les ouvrages récents, une grammaire de l'action reste toujours présente. Pour exemple, dans l'encyclopédie des ressources humaines réédité en 2012 par des collègues de sciences de gestion, Nathalie Raulet-Croset reprend ces différents courants de pensée, dont K. Schimdt (1994) pour distinguer trois formes de coopération : *“la coopération d'amplification qui permet de dépasser les limites individuelles, la coopération de « diversification » qui amène chacun à se spécialiser, la coopération de confrontation qui permet la confrontation des points de vue”*. Elle reprend également Michèle Grosjean et

Michèle Lacoste (1999) qui se sont en particulier intéressées au rôle du langage dans les coopérations, et notamment à l'existence d'implicite dans ces situations. Dans les termes de Nathalie Raulet-Croset, *“une part de la coopération repose en effet sur du non-dit, car les règles qui la fondent sont partagées, et connues par les différents participants”* (Borzeix, 1994). Pour les analyses de la coopération, il s'agit de prendre en compte également cette distinction entre implicite et explicite, soit pour étudier l'implicite dans la coopération, soit pour mieux comprendre le rôle d'une explicitation volontaire de savoirs ou de référentiels communs en tant que supports à la coopération.

L'ensemble de ces modèles n'intègre pas les processus cognitifs que sont l'énaction³, l'échoïsation⁴ qui pourtant sont essentiels dans la coopération. Essentiels, si l'on s'appuie sur la thèse de Philippe Zarifian (1996) concernant la coopération. Pour ce sociologue, c'est un événement, un incident qui déclenche la coopération nécessaire pour le résoudre et qui est associée à une volonté de réactivité et d'adaptabilité.

Aussi, l'équipe de conception, composée des deux enseignants chercheurs et des deux artistes chorégraphes, a choisi des exercices favorisant un questionnement, par la pratique d'improvisation, des systèmes d'oppositions binaires du type : initiative individuelle vs projet collectif ; temps libre vs temps contraint au travail ; créativité vs gestion ; espace ouvert vs fermé ; efficacité vs émotivité ; contrôle vs abandon. Le propos était également de proposer des exercices qui mettent en questionnements les représentations des étudiants sur la place de la pensée structurée par le verbe dans sa relation à l'action individuelle et collective et dans la circulation du leadership – entendu comme capacité à influencer le groupe en lui donnant une direction. Enfin, notre intention pédagogique, après avoir posé les principes et bases techniques de l'improvisation, dans une seconde séquence de la journée, a été de créer artificiellement une situation de 'mise en urgence' pour amener les étudiants à coopérer.

Expérimenter corporellement la construction d'une action collective

Comment concevoir à l'université des dispositifs pédagogiques du faire-ensemble qui préparent à appréhender individuellement et collectivement des effets non anticipés de l'action sociale finalisée ? Comment faire ressentir un espace-temps non linéaire au sein des groupes, à partir d'imaginaires individuels généralement plus à l'aise avec des modèles d'action issus de la pensée rationnelle structurée par le verbe ?

Aussi, comment préparer des étudiants à percevoir le rôle du hasard, de l'aléa, de l'inattendu, de l'imprévu dans les processus collectifs ? Comment les préparer à appréhender le rôle des émotions dans les groupes, à gérer les conflits dans des prises de leadership non prévues et non prévisibles ? Peut-on les entraîner à l'abduction pour développer leur intuition ? Peut-on les aider à imaginer un leadership partagé et même distribué en fonction de l'environnement spatial, technique, matériel ?

L'improvisation comme pratique collective et corporelle du mouvement procure pour l'individu une expérience que certains participants ont eux-mêmes qualifié de vertigineuse : vertige de se découvrir des compétences de leadership non uniquement basées sur l'aisance verbale ; vertige de la surprise et de l'étonnement de vivre un possible entre-deux - interstice

³ Concept développé par Francisco Varela (repris par F. Martin-Juchat, 2008, p. 54) pour signifier la thèse que tout contenu cognitif est la partie émergeant d'un processus qui prend racine dans le corps. Les contenus cognitifs sont des images entendues comme des empreintes somatiques qui sont non seulement issues de l'individu mais aussi de son rapport d'influence corporelle au monde.

⁴ Concept développé par J. Cosnier, pour signifier la capacité instinctive des corps à s'imiter par un processus de mimisme non conscient (repris par Martin-Juchat, 2008, p. 50).

ouvert entre des mouvements “rationnels” (planification, argumentation) et d’autres nommés “irrationnels” (énaction, ubiquité, intuition, empathie). C’est pourtant dans cet entre-deux que se construisent du sens et de la créativité. Donner à l’individu la possibilité, dans un groupe, de ressentir les possibilités de circulation entre des mouvements générés par soi et les autres, est fondamental, car cela nourrit la coopération de dimensions généralement totalement occultées.

Pour engager la coopération dans un groupe, des processus psycho-affectifs sont nécessaires et peu visibles et c’est ici que se situe l’improvisation en s’appuyant sur la présence et la co-présence physiques, puis dans l’engagement corporel, interactionnel et aussi affectif. Il est important de partager des émotions pour développer la confiance dans le groupe. Les travaux menés en psychologie sociale depuis les années 60 sur les spécificités des groupes (Allport, De Montmollin, Moscovici) montrent que dans la plupart des situations, l’engagement des individus dans le groupe va dans le sens du conformisme et de la (re)production de normes communes. Des interactions du groupe émergent les règles du faire-ensemble, les valeurs du groupe, le langage commun du projet qui émerge. Cette étape de consolidation collective est intéressante à observer, car elle procède par différents moments. L’échoïsation ou mimétisme interactionnel est présent, afin de « se mettre en phase avec autrui ». Les membres du groupe composent entre eux, se synchronisent, s’accordent et enfin coproduisent des mouvements physiques, émotionnels (pour rappel *emovere* signifie émotion en latin) ou linguistiques. En se mettant en situation d’écoute pour composer avec les ressources en présence, ils activent ainsi leur capacité d’énaction et d’empathie.

Aussi, notre propos dans *Org’Impro* était de faire expérimenter, faire éprouver aux individus présents une autre façon de vivre l’action collective, voire de parvenir à faire émerger de la coopération par des temps d’improvisation créée autour d’un événement. Le résultat a été satisfaisant. En une journée, des groupes projets constitués d’individus de différents horizons ne se connaissant pas ont réussi à construire une œuvre collective, tout ayant au préalable défini leur protocole de travail et leur style.

3. L’improvisation : un apprentissage entre noétique et jeu

L’improvisation n’est pas la non-organisation, la non-pensée, le n’importe quoi. C’est au contraire un mode de travail collectif qui favorise la circulation entre trois niveaux de conscience : actionnelle, émotionnelle, cognitivo-langagière (Martin-Juchat, 2008). Elle permet des passerelles entre des processus traversant le corps et l’esprit, en provenance non seulement des systèmes des interactions au sein du groupe, mais aussi présents dans l’environnement. Aussi, sans une part improvisation dans l’interaction et dans l’ajustement fin aux conditions de l’action il n’y a pas de coopération possible. L’improvisation est une des conditions invisibles et non conscientes de la coopération.

« L’improvisation ne signifie aucunement un laisser-aller, il faut se garder de considérer naïvement que l’improvisation, de son côté, ressortirait à un principe généralisé du “n’importe quoi”. L’improvisation demande de mobiliser des grilles, des consignes ou des principes, préalablement posés. Elle requiert de connaître des techniques, notamment dans les registres sensoriels et relationnels, l’improvisateur devant se mettre à l’écoute, mobiliser des capacités de connexions, et finalement d’élaboration de ce qui est aussi appelé une composition instantanée » (Mayen, 2012).

L’improvisation produit une attitude dans le rapport à soi, aux autres et au monde qui permet de capter la connaissance tacite présente dans l’environnement, de la cristalliser. Cette connaissance est située et distribuée dans l’environnement. Par l’improvisation, le processus

de coopération met en forme une sorte de *Noûs*, l'intelligence universelle, formulé par Anaxagore (500 av. J.-C.) et repris par Aristote. C'est donc une noétique, car elle permet de donner forme par des langages au *Noûs* présent.

Enfin, sur un autre registre, l'improvisation peut être également comprise comme un jeu. Dans la continuité des travaux de Roger Caillois (1958), de Susanna Millar (1968) ou encore de Jacques Henriot (1969), la division du travail propre à la modernité a non seulement séparé l'activité marchande de la sphère sociale, mais a aussi favorisé le développement de représentations qui pensent en opposition le jeu et le travail. Le travail serait une succession de tâches dirigée par la raison et non par l'émotion, toujours motivée par un agir stratégique intentionnel et calculateur. Le jeu serait un moment d'exception, affectif et créatif. Il permettrait par le hors cadre, de sortir l'être et le faire de ses habitudes. Il permettrait d'explorer des dimensions des relations humaines, hors du certain et du réglé, tout en n'étant pas sans planification ni contrôle (Millar, 1968). Or, le jeu dans ses dimensions non sélectives et non organisées permet la captation d'une intelligence collective. Pour Roger Caillois le jeu est libre, séparé (univers spécifique), incertain dans le déroulement, improductif, réglé, fictif (p. 42-43). Selon Jacques Henriot reprenant Roger Caillois, le jeu construit un entre-deux plus subtil entre le réglé et le non réglé, entre liberté et contrainte entre réalité et fictif, car pour lui, « *si l'homme joue c'est qu'il y a du jeu dans l'être de l'homme* » (idem, p. 98). « *Le jeu tient à l'intervalle qui sépare le sujet de lui-même, mais aussi lui permet de s'attacher à une image de soi sans la représentation de laquelle il ne pourrait se voir autre qu'il est* » (idem, p. 95).

L'improvisation en tant que praxis construit l'indétermination qui finalement permet de percevoir que tout est jeu, ce qui veut dire que « *tout dans l'existence de l'homme pris comme être dialectique résulte du jeu qui, se creusant dans son être même, le tient à distance de soi, le fait être pour soi* » (idem, p. 102). Aussi, se mettre en jeu facilite l'engagement, amène souplesse et circulation entre des strates de mouvements raisonnables ou non, réglés ou non, langagiers ou non. Ce jeu construit un dialogue, un pont entre gestion et créativité, entre soi, les autres et le monde. Enfin, il favorise le partage et la création de liens sociaux en conduisant à des sentiments partagés qui favorisent l'émergence d'une communauté d'appartenance, même provisoire. Il permet la prise de risque dont a besoin l'individu pour s'extraire du poids des représentations et surtout d'adapter son geste et sa pensée à un aléa, un événement. Il peut amener plus de souplesse dans la gestion des rôles. Il nourrit un questionnement dans le rapport aux rôles, en particulier celui de l'enseignant, sur la figure de celui qui nourrit, qui orchestre, qui dirige, qui sait. De ce point de vue, l'ouverture de cet espace possible nous paraît possiblement émancipateur et utile à la réflexivité des professionnels de la communication comme aux futurs managers.

L'improvisation : une compétence incarnée renouvelant le faire ensemble ?

L'improvisation en danse développe, depuis plus de trente ans, des savoirs, une connaissance, des outils de compréhension et des modes d'approches créatives et originales de l'être, du vivre et du faire ensemble. En tant que pratique, elle permet en particulier de rendre saillantes des étapes et des dimensions incarnées du faire-ensemble que sont la présence, la co-présence, la co-influence, l'engagement, le prise de risque, l'incertain, dans la continuité des travaux qui pensent la place du corps dans les organisations (Sorensen, 2006).

Le constat formulé Philippe Zarifian sur les nombreux échecs de la coopération en entreprise alimente une réflexion sur les conditions d'une « communication réussie » :

« Pour coopérer en profondeur, et à partir de professionnalismes et de points de vue différents, il ne suffit pas d'être intégré dans une équipe, dans un réseau et d'être managé en fonction de "résultats communs" (en vertu du finalisme dont nous avons montré les limites). Quand nous disons : " il ne suffit pas ", c'est que toute l'expérience pratique le montre. Les nombreux échecs en matière de coopération, à partir de tentatives d'échapper au modèle du milieu social fermé sur sa propre identité et ses propres règles internes, montre bien la difficulté du problème et il y a selon nous difficulté parce que le management (et les agents concernés) tente de contourner les conditions d'une communication réussie »⁵.

Notre hypothèse est que les conditions d'une communication réussie se situent aussi dans la maîtrise de dimensions minorées, invisibles ou encore triviales parallèlement à la maîtrise des échanges verbaux caractéristiques des traditionnelles réunions de travail dans les organisations. L'expérimentation du faire-ensemble improvisé permet de comprendre, par le vécu, les raisons pour lesquelles bon nombre de réunions s'avèrent décevantes dans leurs capacités à générer de la coopération.

L'improvisation amène à prendre conscience du rapport entre individu et collectif par une pratique mettant en jeu des mouvements physiques et affectifs. Elle est une pratique d'expérimentation de l'inscription de l'individu dans le groupe entre libre arbitre et construction d'un agir et d'un sens collectifs. Elle constitue ainsi un réservoir de ressources, peu exploré et peu exploité pour vivre et penser autrement les rapports entre individus dans des fonctionnements collectifs ; enfin, elle intègre un modèle sociopolitique de la place du somatique dans les organisations qu'il nous importe d'explicitier dans ses dimensions performatives.

Le dispositif *Org'Impro* vise à permettre une ouverture et une sensibilisation des futurs professionnels de la communication et du management à des compétences minorées et, par là-même, enrichir leur propre vision du processus de formation/développement de leur professionnalité et de leur rapport au travail et aux organisations.

Dans le contexte – souligné par de nombreux observateurs et universitaires de crise de la doxa managériale et du 'prêt à penser' des manuels de management (Brulois, Charpentier, 2013), il s'agit d'engager une réflexion – et pourquoi pas une pédagogie – qui renouvelle, avec d'autres apports, les compétences communicationnelles des managers (Lépine, 2013). Ce sont ces compétences 'invisibles' et 'incorporées' qui nous intéressent ici et que nous illustrons avec les *verbatim* des étudiants à qui il a été demandé de répondre à des questions d'explicitation de l'expérience vécue quelques jours après la formation.

Compétences des participants et réflexivité

La compétence - au singulier comme au pluriel – est une notion polysémique dont les définitions et les usages sociaux et professionnels ont émergé et évolué dans des champs disciplinaires pluriels et selon des contextes nationaux, historiques ou organisationnels. Ces définitions et usages de la compétence sont à resituer dans une perspective contingente des modèles de gestion ou de formation qui s'y réfèrent (Dietrich, Gilbert, Pigeyre, 2010). Sans qu'on puisse parler d'un concept (ou même d'une notion) qui serait aujourd'hui consensuel ou stabilisé, il est admis que la compétence, dans un contexte professionnel, renvoie à un agir reconnu comme efficace face à un ensemble de situations – ou pratiques professionnelles. Elle

⁵ Page personnelle de Philippe Zarifian, *Coopération dans le travail. Une approche pluridisciplinaire (l'exemple de la SNCF)*, consulté le 12 mai 2015

constitue un « savoir-agir socialement reconnu » (Wittorski, 1998) qui permet d'obtenir un résultat.

La compétence est liée à une performance – au sens de réalisation (dont l'essence peut être mentale, physique ou encore organisationnelle). La performance devient compétence lorsqu'elle reconnue par un tiers dans l'environnement, « *en rapport à une norme sociale d'activité* » (Hillau, 1994). Par ailleurs, des auteurs comme Philippe Zarifian ou Guy Le Boterf (consultant praticien et chercheur) récusent les modèles statiques qui assimilent les compétences à un ensemble de ressources (traditionnellement regroupées en trois catégories dont la vertu principale est la simplicité : savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour souligner le caractère dynamique et processuel de la compétence. Philippe Zarifian (1999) la définit comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* » en situation.

« J'ai appris la capacité à être suivie par le groupe. (...) Concrètement, lorsque j'étais suivie par le groupe, j'étais responsable de ce groupe dans l'improvisation, au lieu de seulement coopérer et d'agir moi-même, il fallait être plus active et diriger le groupe en considérant le déroulement de notre représentation. Par conséquent, la responsabilité est un point le plus essentiel que j'ai appris sur le leadership ».

Pour Guy Le Boterf (2004) il s'agit de se défaire d'une approche qui substantialise ou isole les compétences – comme tendent à le faire les promoteurs des référentiels de compétences – pour prendre en compte « *ce que signifie, pour un sujet, être compétent (...) c'est-à-dire être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (...) en mobilisant une combinatoire appropriées de ressources* » qui peuvent être cognitives, comportementales, procédurales, techniques, socio-affectives, ...). Dans une perspective sociologique ces auteurs mettent aussi l'accent sur l'importance de l'environnement qui rend possible la mobilisation d'une intelligence pratique, non pas isolément mais en prenant appui à la fois sur des ressources pratiques et organisationnelles mais aussi sur des réseaux d'acteurs, en nouant des coopérations sans lesquelles de nombreuses situations seraient impossibles à résoudre. A ce titre, l'expérimentation pédagogique menée est bien à comprendre comme une mise en situations des étudiants, afin de leur permettre de mobiliser leur intelligence pratique. Cette intelligence est dite pratique, car c'est la situation vécue qui révèle aux étudiants des compétences qu'ils découvrent pouvoir mobiliser ou non.

« J'ai découvert des compétences comme la réactivité des personnes sur le plan comportemental physique dans son espace à travers ses déplacements et aussi j'ai découvert que le respect avant tout est l'écoute du groupe »

« Org'Impro révèle cette capacité à communiquer et à ériger un mouvement collectif par le biais du corps et des sensations : dans l'exercice des tableaux, il semblerait que le corps puisse faire sens par la simple présence d'un individu immobile. Il montre que nos décisions peuvent être portées par ces sensations et par celles des autres, nous immerge dans une ambiance collective ; et surtout, que le corps n'est pas seulement porteur de langage au sens propre ».

« Dans la pratique de l'improvisation on remarque que la chorégraphie gravite essentiellement autour du type de personnalité du leader, en osant plus, en prenant des risques on entraîne dans son sillage les autres membres du groupe et on retrouve ainsi au fur et à mesure que se forme le tableau des actions et interactions plus groupées, plus collectives et moins isolées ».

La compétence s'inscrit aussi dans un processus identitaire (Ardouin, 2004) implicitement ou explicitement en référence à une professionnalité. « *Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de*

connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. » (Wittorski, 2008, p21). Dans cette mesure elle est une construction sociale, elle procède d'une intention (par exemple celle de l'amélioration de l'efficacité des organisations ou de la productivité), d'une négociation, voire d'une « lutte pour la reconnaissance » ou la légitimité dès lors que s'organise la défense corporative d'une expertise. Certains étudiants ont ainsi pris conscience de certaines capacités relationnelles et comportementales attendues des managers ou ont découvert leur propre orientation face au leadership :

« J'ai découvert lors d'un exercice que j'avais du mal à soutenir le regard des autres. Et cet exercice m'a fait réaliser cette faiblesse, sur laquelle je vais essayer de travailler. Au début, je ne me sentais pas très à l'aise avec l'expression corporelle, puis au fil des exercices j'ai senti un déblocage, et c'est là que j'ai compris son importance pour des futurs cadres que nous sommes ».

« Le ressenti que j'ai eu est que j'ai plus une position de coordinateur, d'intermédiaire. Je ne suis pas vraiment un suiveur, car je tiens beaucoup à mon indépendance, mais je ne suis pas pour autant un leader pur et dur, (...) Le plus surprenant est que cela ne s'est pas vraiment fait de manière volontaire, j'ai agi par instinct ».

« Je pense à l'exercice où l'on était tous en ligne et marchait en même temps au même rythme, plus ou moins rapide. Cet exercice faisait rapidement apparaître les personnes qui donnaient le rythme et qui apparaissaient donc comme les « leaders » ainsi que les « suiveurs » qui accompagnaient tout simplement le rythme ».

Les approches en psychologie didactique, telle celle proposée par Vergnaud (1990) qui avance l'idée de penser l'apprentissage en termes de processus de conceptualisation et de champs conceptuels, ou la perspective des sciences cognitives, ont fait progresser la réflexion et les pratiques pédagogiques et de didactique professionnelle. Cette perspective s'intéresse essentiellement à la part mentale de construction des schèmes qui orientent l'action. La compétence est apprise au sens où des cognitions repérables sont mobilisées et possiblement modélisées. Ainsi cette étudiante qui re-théorise les notions de formes d'organisation et de normes d'action :

« L'improvisation et le travail collectif ne sont rien de moins que des formes organisationnelles éphémères qui se font et se défont relativement aux normes qui les gouvernent (... j'ai testé des comportements différents et des manières d'être qui ne sont pas considérées comme « normales » quand elles s'inscrivent dans l'espace public. Le sens que l'on donne aux actions des hommes est déterminé par l'espace dans lequel celles-ci prennent forme ».

D'autres recherches en sciences cognitives ou en ergonomie portent leur attention sur la part incarnée du travail, au savoir incorporé dans un geste métier. Dans son ouvrage *Le praticien réflexif. A la recherche de la part du savoir caché dans l'agir professionnel*, Donald Schön (1994) propose de mettre à la portée des professionnels, l'explicitation des savoirs invisibles ou cachés qui se traduisent pourtant en agissements experts, en actes précis et adaptés aux situations ou à l'environnement matériel. Ces *verbatim* illustrent cette part de savoir incorporé :

« J'ai appris à écouter davantage mon corps et son ressenti avec l'espace et l'environnement dans lequel il se trouvait. J'ai aussi testé une nouvelle perspective, celle d'abandonner mon jugement pour être à l'écoute de l'autre tout inconnu qu'il soit et j'ai appris à faire confiance corporellement sans connaître ».

« Se mouvoir ensemble, sans se parler est un comportement qui est très peu habituel. Mais la prise en compte de l'espace est encore plus inhabituelle, je pense à l'exercice où nous devons créer une improvisation dans un lieu défini. Notre création dépendait dans sa globalité de l'espace ».

Le dispositif a été conçu afin de rendre saillantes et perceptibles, non seulement les conditions d'émergence et d'existence du faire-ensemble, mais aussi de faire ressentir les différences entre la coordination et la coopération. Concernant l'émergence, il s'agit de variables comme l'écoute, l'inter-influence, l'alternance de temps de prise de parole (acte de langage verbal ou non verbal) et de silence. Concernant le faire-ensemble, il s'agit de mettre en évidence la grammaire inhérente à une praxéologie du mouvement : la coordination par apposition d'actes, la coopération faible - suivre une mise en ordre dans un processus déterminé – et la coopération forte - agir en commun et en partageant la signification de l'action engagée - telles que définies par Zarifian. Les étudiants ont livré de nombreux témoignages sur les articulations fortes entre improvisation et construction collective et à l'issue de l'expérimentation, c'est un questionnement élargi bien au-delà de la sphère strictement professionnelle – qu'on peut qualifier de politique, qui se fait jour.

« Le fait de prendre le temps, de revenir à l'essentiel de la nature de l'homme, c'est-à-dire les relations avec autrui, et la relation avec soi-même, a permis de se comporter de façon inhabituelle. Ce constat met en exergue un point important de notre société actuelle : si tout est mouvement perpétuel, quelle position devons-nous adopter pour comprendre l'autre ? Devons-nous être en mouvement avec lui ? Ou devons-nous au contraire nous défaire de ce mouvement pour mieux le comprendre ? ».

Quelques éléments de conclusion en guise d'ouverture

La recherche-action présentée ici va se poursuivre dans une analyse approfondie des retours d'expérience auprès des participants, afin de construire une saison 2. Cette étape s'appuie sur deux types de données : un corpus de travaux écrits produits par les étudiants dans la semaine qui a suivi la journée pédagogique ; un corpus d'entretiens collectifs et individuels des artistes et chercheurs impliqués dans le projet, soit comme observateurs extérieurs, soit en immersion participante.

Dans une seconde étape de la recherche, le projet est d'approfondir différentes dimensions. En effet, il conviendra d'inscrire la réflexion critique dans un projet pédagogique qui vise le renouvellement de la pensée politique sur les organisations et de la place assignée au corps et aux émotions. Il s'agira aussi d'examiner les possibilités de transférabilité des compétences mobilisées dans / par l'improvisation chorégraphique dans des pratiques et contextes professionnels qui minorent (ou parfois dénie) leur existence (Lépine, 2013). L'expérience sera donc renouvelée avec des étudiants et des professionnels dans le cadre de la formation continue et des entretiens seront conduits après une période de retour des professionnels dans leurs organisations. Il ne s'agit pas tant d'imaginer que les pratiques sont susceptibles d'évoluer immédiatement à la suite d'une formation de ce type, mais plutôt de voir si le regard des participants s'est modifié, si des formes locales et diverses d'appropriation de l'expérience pratique se dessinent ou non.

Le risque d'une instrumentalisation des activités de communication qu'elles s'inspirent des ressources de l'improvisation ou de tout autre modèle de pensée et d'action est évidemment toujours présent. Il ne s'agit pas de défendre une vision idéalisée, décontextualisée des enjeux de pouvoir et des agir stratégiques au travail, ni de promouvoir l'improvisation comme une technique parmi d'autres dans la boîte à outils des managers ou des communicants ; mais d'élargir la conscience critique de nos étudiants, de favoriser la

réflexivité des professionnels, de faire toucher par l'expérience vécue la finesse, la richesse et la complexité et, pourquoi ne pas le dire, le plaisir du faire-ensemble.

La proposition est celle d'une ouverture émancipatrice sur différents plans. Tout d'abord au plan épistémologique il s'agit de rompre avec une théorisation la plus souvent verbo-centrée de la coopération et de réintroduire la dimension corporelle et les langages non verbaux dans les modèles de la pensée communicationnelle. Ensuite, au plan praxéologique, l'improvisation offre l'expérimentation de rapports humains qui bouleversent les codes de la proxémique et la kinésique habituellement très contraintes et codifiées dans nos organisations occidentales. Enfin, au plan pédagogique, l'apprentissage de compétences relationnelles, esthésiques et esthétiques portées par l'improvisation nous paraît porteur d'une émancipation à l'égard des compétences dominantes issues de la gestion et des techniques de production des outils.

Références bibliographiques

- AUBRY J.-M., SAINT-ARMAUD Y. (1963), *Dynamique des groupes*, Paris, Éditions Universitaires.
- BORJA DE MOZOTA B. (2002), *Design Management*, Paris, Éditions d'organisation.
- BAUDOUIN J.-M., FRIEDRICH, J. (2001), « Introduction. Théories de l'action et éducation », in J.-M. BAUDOUIN & J. FRIEDRICH, (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 7-24.
- BRULOIS, V., CHARPENTIER, JM. (2013), *Refonder la communication en entreprise. De l'image au social*, Fyp editions.
- CAILLOIS, R. (1958), *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- DESPRES, A. (2010), « Le Contact Improvisation : une situation particulière d'enseignement-apprentissage » in eJRIEPS, *e-Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, pp. 23-39.
- DUPUY, F. (2015), *La Faillite de la pensée managériale. Lost in management*, vol. 2, Paris, Seuil.
- GUILHAUME, G. (2009), *L'ère du coaching. Critique d'une violence euphémisée*, Paris, Éditions Syllepse, Collection « Sens dessus-dessous ».
- HENRIOT, J. (1969), *Le jeu*, Paris, PUF.
- GRIVET, E., MARTIN-JUCHAT, F. (2012), « L'improvisation entre philosophie, modalités de création et pratique », Colloque *Universités Espace de Création*, Université Grenoble 3.
- LAHIRE, B., ROSENTAL, C. (dir.), (2008), *La cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Archives contemporaines Editions.
- LEPINE, V., PARENT, B. (2013), « Les compétences communicationnelles, l'impensé de la réingénierie de la formation des cadres de santé », 81ème Congrès de l'ACFAS, colloque Entre réflexif et prescriptif : analyse des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs, Québec, 8-9 mai 2013.
- LEPINE, V., PEYRELONG, MF. (2013), « Aux frontières de deux métiers : les compétences communicationnelles en jeu dans les bibliothèques », *Revue Communication & Organisation*, N°41, juin 2012, pp.63-73
- LEPINE, V. (2013), « Identité professionnelle et professionnalisation des cadres de santé ; le rôle des compétences communicationnelles », in Dir. PARRINI-ALEMANNO, S. et PARENT, B. *Les communications organisationnelles. Comprendre, construire, Observer*, Paris, L'Harmattan. pp. 177-188.
- MAYEN, G. (2012) « Qu'est-ce que la performance ? », *Dossiers pédagogiques. Spectacles vivants et arts visuels du Centre Pompidou* : <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-Performance/> page consultée le 14/09/15.
- MARTIN-JUCHAT, F. (2002), « Le Groupware, portée et limites d'une dynamique organisationnelle » in LE BŒUF, C. (eds), 2002, *La fin du Groupware ? Résurgence d'une dynamique organisationnelle assistée par ordinateur*, Paris, L'Harmattan, pp. 17-41.
- MARTIN-JUCHAT, F. (2002), « Anthropologie du corps communicant » in *Anthropologie et Communication : Revue MEI n°15* : pp. 55-66.
- MARTIN-JUCHAT, F. (2008), *Le corps et les médias : la chair éprouvée par les médias et les espaces sociaux*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- MARTIN-JUCHAT, F. (2015), « Le capitalisme affectif : enjeux des pratiques de communication des organisations », in PARRINI-ALEMANNO, S. (Dir.), *Communications organisationnelles, management et numérique*, Paris, L'Harmattan, pp. 59-68.

- MENISSIER, T. (1999), « *Ordini et tumulti* selon Machiavel : la république dans l'histoire », *Archives de Philosophie*, avril-juin, tome 62-2, pp. 221-239.
- MENISSIER, T. (2003), « Philosophie politique et anthropologie de la férocité », *Raisons politiques*, n°9, février, pp. 19-31.
- MILLAR, S. (1968), *La psychologie du jeu*, Paris, Payot.
- MINTZBERG H. (2005), *Des managers, des vrais ! pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement*, Paris, Editions d'organisation.
- NONAKA, I., TAKAUCHI, H. (1997), *la connaissance créatrice. Dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PETITET, V. (2005), « La gouvernamentalité managériale », *Études de communication*, 28, pp. 31-44.
- PETITET, V. (2007), *Enchantement et domination : le management de la docilité dans les organisations, analyse d'un cabinet de conseil*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- RAYNAL, S. (1996), *Le management par projet*, Paris, Les éditions d'organisation.
- RAULET-CROSET, N. (2012), « Coopération. La coopération au travail », in *L'encyclopédie des Ressources humaines*, Paris, Guilbert, pp. 320-326 (1ère édition 2003).
- SCHÖN, D. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, (1ère ed. 1983).
- SORENSEN, B. M., (2006), Identity Sniping: Innovation, Imagination and the body. *Creativity an Innovation Management*, (15(2), pp. 135-142.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, 1991, MIT Press (trad. en français par Véronique Havelange : *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1996).
- VERA D., CROSSAN, M. (2008), *Improvisation and Innovative Performance in Teams Organization Science* 16(3), pp. 203-224.
- VERGNAUD, G. (1990), *La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
- WINOGRAD, T. (1987-1988), "A langage/action perspective on the design of cooperative work", in *Human-Computer Interaction 3 h 1 (1987-1988)*, pp. 3-30.
- WINOGRAD, T., Flores, F. (1986), *Understanding Computer and Cognition : A new Foundation for Design*, New Jersey, Ablex.
- ZARIFIAN, P. (1996), *Travail et communication – Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, Paris, PUF.
- ZARIFIAN, P. (2010), *Le travail et la compétence, entre puissance et contrôle*, Paris, PUF.