



HAL
open science

L'atelier de l'imaginaire : les vertiges de l'improvisation

Fabienne Martin-Juchat

► **To cite this version:**

Fabienne Martin-Juchat. L'atelier de l'imaginaire : les vertiges de l'improvisation. L'atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective, 2015. <hal-01978581>

HAL Id: hal-01978581

<https://hal.science/hal-01978581v1>

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.



HAL Authorization

L'atelier de l'imaginaire : les vertiges de l'improvisation

par Fabienne Martin-Juchat

Professeure des Universités – Sciences de la communication

In *l'atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective*, (A. Conjard, L. Gwiazdzinski, F. Martin-Juchat, T. Ménissier) Saint Etienne, ELYAS éditions. pp. 115-141

Préambule

L'atelier de l'imaginaire peut se comprendre de différentes manières : méthode de mise en mouvements d'individus visant à questionner leurs représentations d'un sujet donné ; projet d'expérimentation permettant d'explorer les imaginaires présents dans les espaces sociaux ; projet de médiation auprès d'acteurs sur le terrain, afin de révéler les imaginaires émergents ou enfin : atelier de créativité visant à construire, par des performances collectives, des figures de ces nouveaux imaginaires.

Notre propos dans le cadre de cet article est de développer une acception de l'atelier de l'imaginaire comme méthode de mise en mouvement des imaginaires par un « faire ensemble », intégrant des principes de l'improvisation. Selon notre analyse subjective de notre engagement dans ce collectif, l'atelier intègre des principes de l'improvisation en tant que type de construction d'une œuvre collective et de médiation aux autres et au monde. Ce mode de construction des projets collectifs ne s'inscrit pas dans la lignée des modèles de management par projets appris dans des institutions de type l'Université.

L'institution en question

J'ai répondu à l'appel de mes collègues universitaires, Thierry Ménissier et Luc Gwiazdzinski et non universitaires Antoine Conjard et Serge Gros pour participer à l'atelier de l'imaginaire, car cette initiative s'inscrit dans un projet que je porte depuis plus de quinze ans¹. Ce projet interroge les possibilités ou non de faire évoluer une institution qui en Sciences Humaines et Sociales (SHS) est en train de devenir 'totale' (au sens goffmanien du terme, 1979). Pourquoi est-il possible d'énoncer que par les SHS, l'Université est en passe de devenir une institution 'totale', à savoir, selon Goffman, coupée du monde et technocratique ? Car elle impose des règles dont il est difficile de refuser de s'y soumettre. Pour les SHS, il s'agit plus précisément de répondre à une accusation implicite de n'être pas assez scientifiques, expérimentales, rationnelles et d'éviter d'être dissoutes dans la société civile et sociale. De surcroît, par peur d'être instrumentalisées à des fins marchandes, elles justifient leurs spécificités par le biais d'approches dites « scientifiques », parce qu'ancrées, définies et évaluées, par les 'disciplines'. Parmi les SHS, les sciences de la communication, pour se démarquer de pratiques de professionnels majoritairement instrumentalisées, car positionnées au service du développement économique (Lépine, Martin-Juchat, Millet-Fourrier, 2014), revendiquent plus que toutes les autres, le fait qu'elles doivent rester en dehors de la société. Elles doivent adopter une posture critique vis-à-vis des pratiques des acteurs

¹ Qui a déjà pris la forme de plusieurs conférences performances et d'implication dans plusieurs projets dits art – science.

pour se prémunir de l'instrumentalisation et de la vulgarisation. Le cours magistral en amphithéâtre, l'enseignement en master restent alors symboliquement privilégiés, non seulement parce qu'ils sont mieux payés, mais aussi parce qu'ils correspondent à ce que les enseignants ont appris et savent faire, à savoir, transmettre un savoir théorique et critique.

De surcroît, le cadre pédagogique imposé par l'Université bien que récemment remis en question ne permet pas de sortir de ce modèle pédagogique. Les cours en masters restent majoritairement organisés par des sessions de deux à trois heures par semaine et par matière, pensés pour un enseignement qui ne peut pas se vivre hors des murs de l'Université.

L'enseignant courageux qui essaye d'innover procède donc d'abord par démarche individuelle. Seule, en clandestine, dans les interstices, j'ai donc bricolé pour combler l'ennui. Bricoler, car il s'agit de composer avec des règlements des études qui ne facilitent pas les initiatives pédagogiques et avec la plupart des étudiants qui sont en master. En effet, ceux qui restent à l'Université ont soit réussi à s'habituer à ce modèle pédagogique, soit choisi l'Université pour recevoir ce type de savoir. Majoritairement, ils ne veulent pas du participatif, de l'engagement, de l'implication affective, de la mise en mouvement. Deux témoignages d'étudiants m'ont à ce sujet particulièrement troublée durant ces années de propositions pédagogiques différenciées. Un premier déclarant « *il est trop tard, je ne suis pas là pour m'impliquer, maintenant si je commence à avoir des émotions, des doutes, je ne serai plus apte au travail, il fallait commencer à la maternelle* » et un autre « *mais non, moi je veux d'abord de la théorie, il faut justifier, expliquer, argumenter le pourquoi on nous fait faire cela et ensuite je peux appliquer* ».

Aussi, une grande majorité d'étudiants qui a choisi l'Université pour faire des études de master l'a choisie soit par défaut pour des raisons financières, soit pour avoir au plus vite un master en vue d'une insertion professionnelle rapide. Ils restent paradoxalement réticents à des innovations pédagogiques impliquantes et participatives. Pourtant, l'étudiant en cours s'ennuie (heureusement qu'il y a le téléphone portable et les ordinateurs pour faire autre chose en parallèle !), comme les enseignants d'ailleurs (Dumas, Martin-Juchat, Pierre, 2015).

En d'autres termes, comment est-il possible de transformer les modèles de constitution et de transmission des connaissances, dont un contexte universitaire où la science se révèle impuissante à générer une mise en mouvement par la pédagogie qui seule pourrait produire un déplacement cognitif, une ouverture épistémologique, une rupture dans les représentations ? Comment transmettre des connaissances autrement ? En expérimentant corporellement et émotionnellement ? Peut-on proposer une expérience pédagogique, en sortant du cadre « enseignant enseigné », « sachant ignorant », réglementé et programmé (comment, avec qui et surtout pourquoi) ?

Tel que je l'ai compris, ces questionnements sont au cœur de l'enjeu de l'atelier de l'imaginaire. Aussi, lorsque mes collègues m'ont embarquée dans cette expérimentation de co-construction de connaissances par les étudiants, j'ai répondu à l'appel, pour dire non à la solitude et pour dire oui à une université porteuse de projets transdisciplinaires, expérimentaux et impliquants.

Nos postulats ? Notre doxa ?

Le collectif à l'origine de cette expérimentation partage le postulat qu'il importe de renouveler l'imaginaire de la science, de la connaissance et de la manière dont il est possible de construire collectivement de nouveaux savoirs. Ce collectif interroge une vision de l'Université qui comme toutes les institutions dans ses propositions pédagogiques est structurée par des langages, des récits, des modèles de l'action et de son évaluation. Or, la conception des modèles pédagogiques est issue d'une vulgate des modèles les plus courants en sciences de gestion et management. Ces modèles structurent les imaginaires de la pédagogie universitaire et de la définition du « savoir » à transmettre (Bensaude-Vincent, 2000).

Aussi, ce collectif, tel que je l'interprète, partage un premier objectif : comment sortir des dualismes post-structuralistes caractéristiques des modèles et qui limitent les imaginaires présents dans les savoirs académiques ? Comment générer et/ou renouveler des représentations du faire ensemble avec des équipes en provenance de différentes cultures d'appartenance ?

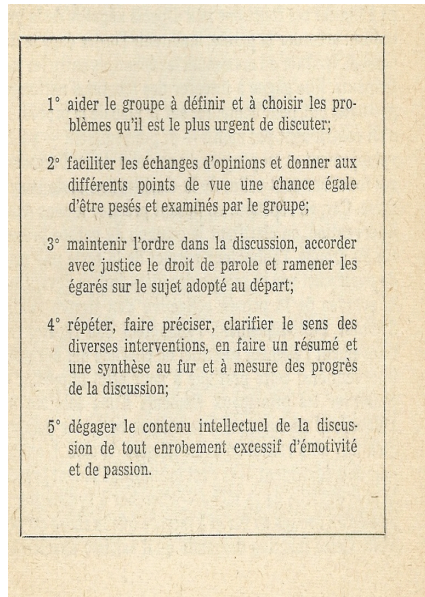
Comment accompagner les étudiants dans leurs potentiels d'interrogation de systèmes d'oppositions binaires du type : liberté vs performance ; temps libre vs temps contraint ; créativité vs gestion ; espace ouvert vs fermé ; efficacité vs émotivité ; contrôle vs abandon ?

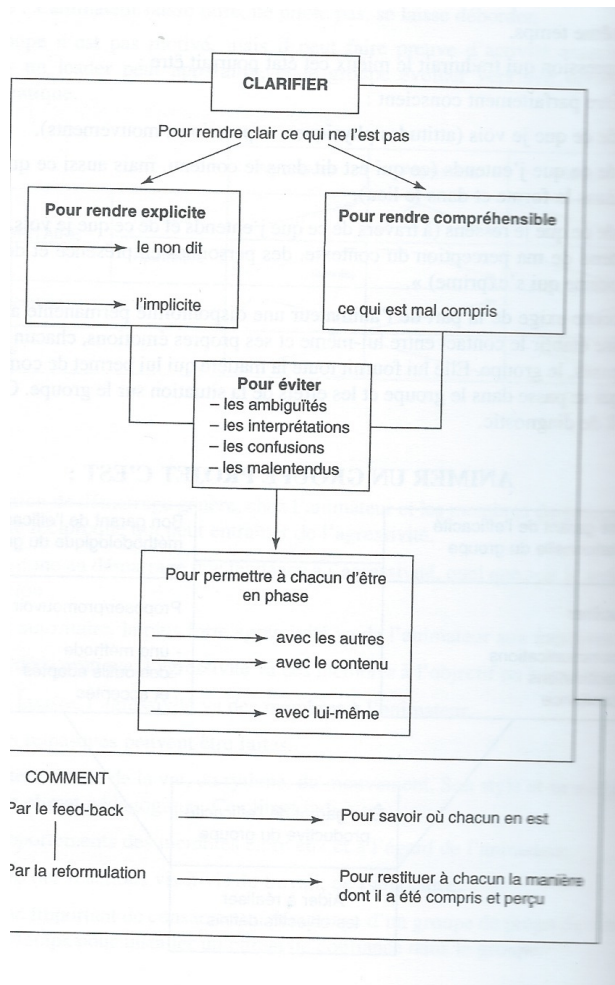
Comment accompagner le questionnement de représentations basées sur de la logique binaire, dans un contexte éducatif où des pensées structurées par la conscience linguistique ont besoin de ce rationalisme dualiste ? Comment proposer d'autres cadres, dans un contexte sociétal où ce type de pensée est particulièrement valorisée, car en accord avec la construction de l'identité moderne ? Comment questionner les individus tant leur identité est basée sur une connaissance par rationalisation et évaluation d'un soi qui s'inscrit dans une nécessité duale ? Dans un contexte sociétal valorisant le contrôle de soi et de son propre dessein par opposition au faire ensemble et collectif, peut-on déployer d'autres types de pensées d'un projet collectif pour explorer d'autres imaginaires du rapport individu collectif ? Ces questionnements sont au cœur de l'atelier de l'imaginaire.

Sur un autre plan, les modèles organisationnels implémentés dans les organisations et appris dans les universités en SHS, ne se nourrissent pas des recherches en sciences de gestion et du management qui depuis dix ans remettent en cause ces systèmes épistémologiques et s'appuie sur l'improvisation pour penser le management de l'innovation (Vera et Crossman, 2008). Dans la majorité des parcours universitaires français, les modèles enseignés restent centrés sur des conceptions de l'action et de l'interaction procédurales, itératives, incrémentales et une vision hiérarchique de la place du « chef » ou du « leader ». Quelques exemples ci-dessous illustrent le manque de complexité des systèmes de représentation de travail collectif et en particulier le rôle de leader dans les modèles enseignés.

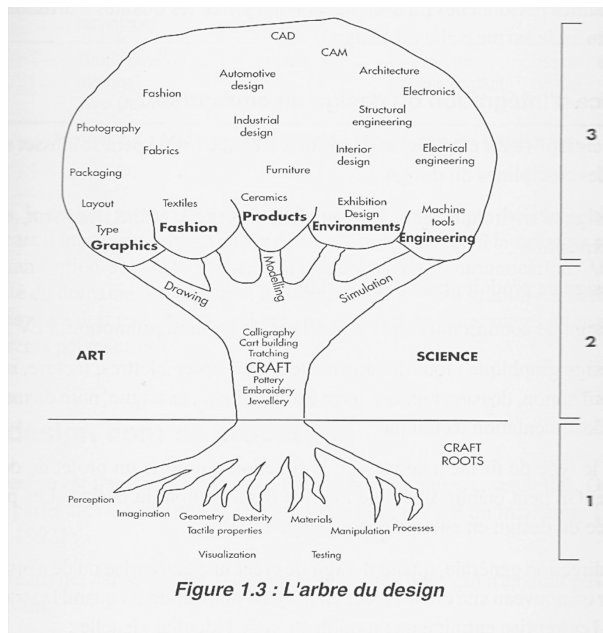
Selon les modèles ci-après, « le chef » reste attendu sur des questions d'argumentation et de reformulation. Ces compétences sont verbocentrées. Cette représentation du leader construit l'illusion que l'agir collectif peut être structuré par une éthique de la discussion qui évacue la question de la passion et peut être porté par un seul individu. Ce modèle typiquement habermassien bien que démodé reste présent dans les imaginaires de l'efficacité organisationnelle. Ci-après un schéma qui date de 1963 dans

un ouvrage sur la dynamique de groupe (Aubry et Saint-Arnaud, p. 34) suivi d'un autre schéma issu d'un ouvrage de 1997 (Raynal, p. 226) qui bien que beaucoup plus complexe, surdétermine le rôle du langage, par l'intermédiaire du leader qui est en charge de la structuration du groupe par ses compétences en rhétorique.

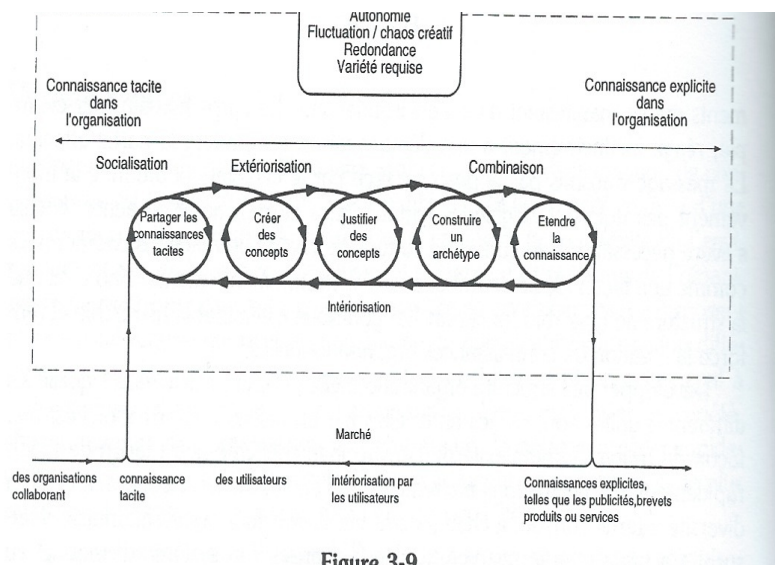




Plus récemment le design management (Borja de Mozota, 2002) qui s'appuie sur l'arbre du design (p. 11 – schéma ci-après), a le mérite d'apporter la dimension esthétique et esthétique dans les projets organisationnels, mais ne développe pas suffisamment les racines de l'arbre que sont les conditions d'émergence du faire ensemble – 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 eu le mérite de mettre en exergue le rôle central des connaissances tacites dans les projets organisationnels. Par contre, ils n'expliquent pas les mécanismes d'émergence et d'élaboration des connaissances tacites (figure 3.9) ci-dessous.



Nous pourrions présenter de nombreux autres modèles élaborés dans cette même mouvance 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), a favorisé le développement de ce type de représentations du rapport entre cognition, langage et travail. Pour exemple, selon Winograd, « les humains agissent par l'intermédiaire du langage. La perspective langage/action met en avant la pragmatique qui consiste non pas à s'intéresser à la forme du langage, mais à ce que les hommes font de ce langage » (1987, 1988 cité par F. Martin-Juchat, 2002, pp. 19-20). Dans son modèle nommé *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 cet enchaînement. 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).

Dans la continuité de ces premiers auteurs, les modèles du travail collectif sont nombreux à être basés sur cette vision linéaire et argumentative des processus de travail. L'activité y est représentée d'une façon incrémentale et itérative et le langage dans ces dimensions assertives. Les dimensions poétique, esthétique, esthétisme de ce dernier sont évoquées sans être traitées dans la façon dont elles irriguent les connaissances explicites.

En résumé, ces visions de l'organisation des projets de groupe sont très processuelles, verbocentrées et organisées, autour d'un seul leader qui par le langage est responsable de la clarification et de la cohésion. L'ensemble de ces modèles rationnels n'intègre pas les processus somatico-cognitifs que sont l'enaction², l'échoïsation³ qui pourtant sont essentiels dans nos possibilités d'abduction. L'abduction est à côté de l'induction et de la déduction ce qui permet de faire des découvertes non prévues et de poser des hypothèses explicatives d'un phénomène au-delà de celles obtenues par une simple logique de causalité. L'abduction qui demande d'accepter l'aléa, l'incertitude, le doute et de développer l'imagination des causalités possibles est essentielle pour que puissent émerger la sérendipité⁴ et l'ubiquité. L'ubiquité est une notion pour qualifier une croyance culturelle d'une capacité à pouvoir être dans plusieurs endroits à la fois. Cela correspond en fait à une capacité en tant que corps au monde à traduire en représentations par abduction des images produites par inférence. Ces inférences sont issues d'empreintes somatiques ambiantes et non conscientes (lire à ce sujet, Lahire et Rosental, 2008, pp. 88-89).

Les ethnologues, les détectives comme les psychanalystes ont particulièrement recours à l'abduction pour trouver le non prévu et développer leur potentiel de sérendipité. Dans les termes de l'ethnologue Max Caisson à propos de la méthode clinique : « *On retrouve cette même aptitude à atteindre aussi bien les singularités d'un individu que des généralités anthropologiques ou culturelles dans la méthode analytique de Freud (le terme analyse est celui par lequel Holmes désigne sa propre méthode abductive), et on y retrouve, bien entendu aussi, le point de départ « insignifiant », la petite différence surprenante, l'importance incalculable de l'infiniment petit, comme disait Bell (1979). Freud y insiste dans le chapitre VII de L'Interprétation des rêves (Traumdeutung) : « [...] Les plus petits détails sont indispensables à l'interprétation des rêves. Nous avons, en interprétant les rêves, accordé la même attention à chaque nuance des termes dans lesquels ils nous étaient rapportés. [...] Bref, nous avons traité comme un texte sacré ce qui, d'après nombre d'auteurs, serait une improvisation arbitraire... » (Freud 1971) » » (Caisson, 1995, en ligne).*

² Concept développé par Francisco Varela (repris par F. Martin-Juchat, 2008, p. 54) pour signifier la thèse que tout contenu cognitif est la partie émergente 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.

³ 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).

⁴ Pour rappel, le terme de *Serendipity* ou sagacité accidentelle, don de faire par hasard des découvertes heureuses est issu d'un conte persan, puis d'un néologisme produit par Horace Walpole en 1754.

Renouveler les imaginaires de la construction d'une action collective

Que peut-on espérer de ces modèles qui font partie de la vulgate enseignée à l'Université ? Peut-on espérer dans la conception de dispositifs pédagogiques du 'faire ensemble' des effets non anticipés de l'action sociale finalisée ?

Comment penser un espace-temps non linéaire dans les groupes projets, à partir d'imaginaires qui orientent l'action par processus incrémentant ?

Aussi, comment préparer les étudiants à apprendre le rôle du hasard, de l'aléa, de l'inattendu, de l'imprévu dans les processus projets ? 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 leur apprendre à construire des images par ubiquité ? Peut-on les entraîner à l'abduction pour générer de la sérendipité ? Peut-on les aider à imaginer un partage du leadership ?

Il convient à ce stade, de se demander pour qui est-il nécessaire ou non de renouveler ces imaginaires ? Très probablement pour l'individu structuré par sa conscience langagière, car nous affirmons que le corps en action par la pratique déploie une intelligence qui lui permet en acte d'appréhender l'ensemble de ces processus créatifs.

Tout particulièrement, l'improvisation comme pratique collective génère pour l'individu par son corps immergé dans le mouvement un vertige : vertige de se découvrir des compétences d'ubiquité, de sérendipité, d'abduction ; vertige de la surprise et de l'étonnement de la possibilité, dans l'action, de vivre un possible entre-deux, entre des strates de mouvements « rationnels » (planification, itération, incrémentation, argumentation) et nommés « irrationnels » (abduction, enaction, ubiquité, sérendipité). C'est pourtant dans cet entre-deux que se construisent du sens et de la créativité.

Mieux encore, donner à l'individu la possibilité dans un groupe de ressentir les possibilités de circulation entre ces strates de mouvements est fondamental, car cela nourrit la collaboration, prérequis à un renouvellement des imaginaires.

Or, justement, les principes de l'organisation des ateliers reposent sur de l'improvisation. Des groupes, composés d'individus qui ne se connaissent pas, doivent se mettre en situation de composition instantanée pour co-construire leur langage, leurs règles de fonctionnement, ce qu'ils veulent et vont faire ensemble, produire, agir et donc, en d'autres termes, collaborer.

Il convient à ce stade d'expliquer en quoi l'improvisation génère paradoxalement de la collaboration. La collaboration consiste à co-construire ensemble, les règles, le vocabulaire, les procédures, les valeurs, les finalités de l'action collective. Le degré de maturité et d'autonomie des membres du groupe se doit donc d'être très élevé pour obtenir de la collaboration. En effet, le groupe va devoir convenir de la répartition des tâches, des différents rôles, le choix du langage du groupe.

Aussi, la collaboration se distingue de la coordination et de la coopération par la dimension co-élaborative des différentes étapes du projet. La coordination implique quant à elle à un niveau d'engagement, de confiance et de co-influence très faible. La succession des tâches autonomes avec des rôles et des places définis et non négociables caractérise la coordination. La coopération se caractérise par une distribution des tâches, des rôles et des places pour la réalisation d'une œuvre collective. Dans la

coordination et la coopération, un leader est défini pour orchestrer la distribution des tâches. Dans la collaboration, le leadership peut prendre différentes formes et ne pas être réservé à une seule personne.

Pour engager dans un groupe projet un processus collaboratif, des strates préalables sont nécessaires et peu visibles et c'est ici que se situe l'improvisation. La présence et la co-présence physique sont dans un premier temps indispensables. Puis l'engagement corporel, interactionnel et aussi affectif. Il est important de partager des émotions pour développer la confiance dans le groupe. L'engagement symbolique permet ensuite de nourrir le groupe d'idées nouvelles. De cette étape émerge les règles du faire ensemble, les valeurs du groupe, le langage commun du projet qui émerge.

Cette étape 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, affects, langagiers. En se mettant en situation d'écoute pour composer avec les ressources en présence, ils activent leur capacité d'abduction et d'enaction.

La sérendipité et l'ubiquité ne peuvent émerger que dans une situation où le groupe par l'improvisation est engagé dans un processus de collaboration.

Aussi, notre propos dans l'atelier de l'imaginaire, 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 collaboration par des temps d'improvisation. Le résultat a été satisfaisant. En trois jours, des groupes projets basés sur des individus de différents horizons ne se connaissant pas ont réussi à construire une œuvre collective sur un sujet donné, en ayant au préalable défini leur protocole de travail et leur style.

L'improvisation, cela s'apprend, entre noétique et jeu

L'improvisation n'est donc 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. 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. L'improvisation nécessite d'entrer dans un processus collaboratif.

« 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).

En d'autres termes, *« il s'agit bien de raisonner en termes de composition instantanée durant laquelle l'échange se donne et est sans cesse renouvelé dans l'instant. Ce « dialogue physique » se structure autour d'une rencontre en perpétuel déséquilibre ; elle est donc le mouvement même de la rencontre qui n'est pas prédéterminée au départ. L'improvisation est une mise en mouvements où émergent à partir de situations précises posées comme problématiques, des performances dites de "composition instantanée" où des partitions la configurent comme un jeu » (Després, 2010).*

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. Elle est le fruit d'interrelations, le produit d'interactions qui émerge par consubstantiation et transsubstantialisation entre les strates des mouvements individuels et collectifs précédemment présentés. Par l'improvisation, le processus de collaboration met en forme le *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* ambiant. L'atelier de l'imaginaire se situe bien dans cette perspective.

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). Or, c'est le jeu dans ses dimensions non sélectives et non organisées qui permet la sérendipité et l'ubiquité et la captation du *Noûs* ambiant.

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 » (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 » (p. 95).

L'improvisation en tant que praxis construit l'indétermination qui demande à l'être d'assumer ce jeu existentiel qui apparaît d'abord comme un vide pascalien (Henriot, p. 99), mais 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 » (p. 102). Aussi se mettre en jeu facilite l'engagement, amène souplesse et circulation entre des strates de mouvement raisonnables ou non, réglés ou non, langagiers ou non. Il construit un dialogue, un pont entre gestion et créativité, entre soi, les autres et le monde entre soi. 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. Il permet la prise de risque dont a besoin l'individu pour s'extraire du poids des représentations. 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.

Entre déceptions et belles surprises : des témoignages

Pour clore cet article, nous allons rendre compte de témoignages d'étudiants qui ont participé aux ateliers de l'imaginaire. Ces témoignages nous ont permis de nous

questionner sur ce qu'ont compris les étudiants de la démarche. Ils nous ont surtout laissés perplexes face à la dimension imprévisible et inattendue des résultats, au final en miroir de cette dernière. La première grande surprise a été d'observer que la mise en mouvement et en leadership des étudiants n'a été vraiment possible qu'à partir du moment où nous, organisateurs, nous nous sommes retirés. Cela a généré cette vacuité nécessaire à la mise en place de l'improvisation.

Certains n'ont pas perçu la méthode, ils l'ont uniquement interprété en relation aux contenus traités : saison 1 *circuits courts*, saison 2 *la rencontre*, saison 3 *l'innovation ordinaire*. Dans ce système d'interprétation, l'atelier de l'imaginaire a pour objectif pédagogique de promouvoir l'idéologie du faire ensemble, du circuit court et de la participation citoyenne. Habituer à traduire une expérience pédagogique en compétences, selon certains étudiants, grâce aux ateliers, ils ont appris à concevoir des dispositifs qui favorisent la rencontre, les circuits courts, la valorisation de modes d'innovation ordinaires.

Pour exemple, la première année, un témoignage : « *La problématique des circuits courts, en lien avec la consommation et la production, s'inscrit dans le contexte de la vie de tous les jours. C'est un concept concret, en plein développement, qui mérite de ne pas seulement être théorisé, mais bien expérimenté et confronté à la réalité de l'ensemble des citoyens. L'objectif, dans une logique de développement durable, est de vulgariser cette idée de circuits courts afin que chacun soit à même d'appliquer ses principes au quotidien. Pour mieux comprendre ce concept et tester de nouveaux dispositifs, l'implication corporelle et l'engagement, sur le terrain, sont donc nécessaires* ».

Certains la deuxième année ont même déclaré : « *grâce à l'atelier, nous savons désormais, ce qu'est une vraie rencontre et qu'il y a peu d'espaces pour des rencontres dans l'espace urbain* ».

Un autre constat frappant qui relève de l'impossibilité systémique et légitime pour les étudiants à sortir du cadre enseignant enseigné tel qu'il est pensé par l'institution. Seul le retrait des enseignants-organisateur a permis l'émergence de leaders dans les groupes. Sinon, les étudiants restent enfermés dans un rapport pédagogique qui les restreint. Une étudiante m'a signifié spontanément : « *de toutes les façons quoique vous fassiez vous resterez ma prof qui va au final m'évaluer* », me rappelant le cadre universitaire auquel nous ne pouvions pas échapper. Si pas de note, pas de cadre pédagogique, si pas de cadre, pas de présence possible des étudiants qui ne viennent que si l'expérimentation est créditable.

Sur un autre registre, certains étudiants ont perçu l'expérience comme une méthode d'investigation ethnographique. Dans les termes d'un étudiant, « *cette méthode peut tout à fait être transposée dans notre société moderne. Elle est par exemple utilisée par des entreprises, qui dépêchent des anthropologues en immersion dans le quotidien de leurs consommateurs afin de mieux comprendre leurs attentes et leurs besoins* ».

Selon un autre étudiant : « *La participation permet d'être en contact direct avec la réalité du terrain et de ne passer ainsi par aucun intermédiaire, pour plus de fidélité à la réalité observée. Elle permet aussi de rompre avec l'ethnocentrisme, en abandonnant en quelque sorte son statut de chercheur, en se défaisant de sa propre culture, pour revêtir un nouveau positionnement. Le jugement devient ainsi plus objectif. La méthode de la participation permet donc de comprendre au mieux les phénomènes étudiés puisqu'ils sont ressentis par le chercheur, qui ne se contente plus seulement d'observer, mais bien d'expérimenter, de vivre* ».

Pour d'autres enfin, la méthode a été interprétée comme un démonstrateur de l'importance et de la pertinence de travailler sur l'imaginaire par le biais du mouvement pour générer de la valeur ajoutée économique.

Pour exemple, ce témoignage : « *C'est en effet l'imagination qui est le fleuron de la créativité et donc de l'innovation. Les idées pour le développement de nouveaux dispositifs se trouvent dans l'imaginaire des uns et des autres. Chacun a à la fois besoin de se nourrir des idées des autres, mais aussi de confirmer ses propres idées par l'approbation de ceux qui réfléchissent dans ce même sens. L'innovation n'est donc certainement pas possible sans une participation collective, une mise en commun des imaginaires de plusieurs chercheurs* ».

Conclusion

Selon Alexandre Dorna citant Jacques Monnerot « *l'idéologie est une offre intellectuelle répondant à une demande affective* ». Il s'agit bien de repenser les SHS en interrogeant ses cristallisations idéologiques. Selon ce chercheur, « *les SHS s'appauvrissent si l'individuel autonome (aujourd'hui notion dominante) ou si un seul point de vue, même scientifique, occupe toute la place en détriment des idées-forces qui ordonnent les interactions sociales et structurent les symboles : le politique. Le raisonnement politique permet ce que la science – par méthode – ne peut pas : l'appréhension de l'humain par la sympathie* » (2007, en ligne).

Aussi, nos expériences de type l'atelier de l'imaginaire sont-elles des offres intellectuelles purement idéologiques ou nourrissent-elles un renouvellement du politique ? Nous permettent-elles de répondre à autre chose qu'une volonté de faire naître de la valeur ajoutée, propre à une question inhérente qui nous est posée, nous enseignant-chercheur en SHS ? Devoir répondre à une angoisse sociétale ? Angoisse liée à un sentiment flou de non-pérennité du système universitaire dans sa capacité à renouveler la valeur ajoutée sociétale de la connaissance ?

Même si ce dispositif s'inscrit dans une idéologie, expérimenter des processus de construction de la connaissance que permet la rencontre entre les mondes sociaux génère de l'altérité sociologique qui peut produire de la réflexivité. C'est déjà ça !

Cette expérimentation, avec toutes ces limites, me confirme cependant l'importance de proposer des dispositifs de mises en actions individuelles et collectives en les resituant dans une praxis qui laisse de la place à l'improvisation comme jeu collaboratif.

Bibliographie

Aubry, J.-M., Saint-Arnaud, Y., 1963, *Dynamique des groupes*, Paris, Éditions Universitaires.

Borja de Mozota, B., 2002, *Design Management*, Paris, Éditions d'organisation.

Bensaude-Vincent, B., 2000, *L'opinion publique et la science. À chacun son ignorance*, Paris, Synthélabo.

Caillois, R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.

Max Caisson, M., 1995, « L'Indien, le détective et l'ethnologue », *Terrain* n°25 : <http://terrain.revues.org/2856>

Després, 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* : 23-39.

Dorna, A., 2007, «Faut-il repenser les SHS ?», *Les cahiers psychologie politique*, en ligne : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=880>.

Goffman, E., 1979, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Henriot, J., 1969, *Le jeu*, Paris, PUF.

Lahire, B., Rosental, C., (dir.), 2008, *La cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Archives contemporaines Editions.

Lépine, V., Martin-Juchat, F., Millet-Fourrier, C., 2014, (dir.), *Les acteurs de la communication des entreprises et des organisations : pratiques et perspectives*, PUG.

Martin-Juchat, F., 2002, «Le Groupware, portée et limites d'une dynamique organisationnelle » in C. Le Bœuf (eds), 2002, *La fin du Groupware ? Résurgence d'une dynamique organisationnelle assistée par ordinateur*, Paris, L'Harmattan : pp. 17-41.

Martin-Juchat, F., Dumas, A., Pierre, J., 2015, «Vers des bricolages stratégiques pour faire face à l'ambivalence affective du rapport au numérique », in B. Meyronin (dir.), *La génération Y le manager et l'entreprise*, Grenoble, PUG : 29-72.

Mayen, G., 2012 « Qu'est-ce que la performance ? », *Dossiers pédagogiques. Spectacles vivants et arts visuels du Centre Pompidou* : en ligne.

Millar, S., 1968, *La psychologie du jeu*, Paris, Payot.

Nonaka, I. Takauchi, H. 1997, *la connaissance créatrice. Dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck Université.

Raynal, S., 1996, *Le management par projet*, Paris, Les éditions d'organisation.

Vera D., Crossan, M., 2008, *Improvisation and Innovative Performance in Teams* *Organization Science* 16(3), pp. 203-224.

Winograd, T., 1987-1988, "A langage/action perspective on the design of cooperative work", in *Human-Computer Interaction 3 h 1 (1987-1988)* : 3-30.

Winograd, T., Flores, F., 1986, *Understanding Computer and Cognition : A new Foundation for Design*, New Jersey : Ablex.