



**Les conditions d'émergence et de déploiement d'une pratique créative collective : une  
expérience pédagogique d'écriture dramaturgique**

**AIMS 2021**

**ST-AIMS 01 : MACCA Management**

**Catherine Maman**

**IRG - Université Gustave Eiffel**

**[Catherine.maman@univ-eiffel.fr](mailto:Catherine.maman@univ-eiffel.fr)**

**et**

**Vandangeon-Derumez Isabelle**

**LITEM – Université d'Évry Val d'Essonne – Université Paris Saclay**

**[Isable.derumez@univ-evry.fr](mailto:Isable.derumez@univ-evry.fr)**

**Résumé :**

---

Si la littérature en management traite des compétences créatives de certains individus, des conditions organisationnelles favorisant la créativité, ou encore des interactions au sein d'un collectif, peu de recherches s'intéressent à l'articulation de ces dimensions dans un processus créatif (Slavich et Svejnova, 2016). Nous proposons d'approcher cette articulation en mobilisant une approche par la pratique sociale. Celle-ci appréhende la vie sociale au sein des organisations comme une production continue qui émerge à travers l'action récurrente des individus (Feldman & Orlikowski, 2011) Par ailleurs, l'art, est susceptible de jouer un rôle majeur dans le développement de démarches créatives au sein des organisations (Carlucci et Schiuma, 2018). Dans cette communication nous nous intéressons à l'art de la narration (la dramaturgie) et à sa mise en action (drama), qu'elle inclue nécessairement par le jeu théâtral, en questionnant la façon dont ils peuvent contribuer à l'émergence d'une pratique créative collective. Une expérience pédagogique d'écriture théâtrale, conduite avec des étudiants de master, nous permet alors de montrer comment une telle pratique émerge progressivement par l'écriture et sa mise en action. Nous discutons alors des conditions d'émergence et de déroulement de cette pratique créative collective. Nous montrons alors comment progressivement les étudiants développent, par leurs interactions dans un environnement propice, des routines de créativité collective.

**Mots clés :** Pratique créative collective. Créativité. Dramaturgie. Pédagogie. Apprentissage du management

---



**Les conditions d'émergence et de déploiement d'une pratique créative collective : une expérience pédagogique d'écriture dramaturgique**

**AIMS 2021**

**ST-AIMS 01 : MACCA Management**

**INTRODUCTION**

Les mutations profondes que connaissent nos économies (mondialisation, digitalisation, développement de l'économie sociale et solidaire,...) et leur corolaire, le bouleversement du paradigme managérial dominant (Barry et Hansen, 2008) conduisent les chercheurs en gestion à porter un autre regard sur les pratiques managériales et sur les modèles qui les sous-tendent (Saives et *al.*, 2017).

Parmi l'objet de ces nouveaux regards, celui porté sur la créativité tient une place importante, dans ce contexte de transformations organisationnelles (Slavich et Svejenova, 2016) et sociétales majeures (Saives et *al.*, 2017). La créativité est le processus d'idéation qui sous-tend l'innovation (Amabile, 1988). Pour développer la créativité, certains auteurs mettent l'accent sur la mise en œuvre de nouvelles compétences articulées à de nouvelles capacités créatives et parmi celles-ci des compétences émotionnelles (Zhou & George, 2003). En effet, longtemps tenues éloignées de l'univers professionnel, parce que considérées comme incontrôlables (Hirschman, 1977), les émotions s'invitent aujourd'hui à occuper une place déterminante au sein des organisations (Lacan, 2019), notamment pour le rôle qu'elles joueraient dans les processus de créativité. Ainsi, la cognition n'est plus découplée de l'émotion et rejoint ce que Strati (2007) désigne par le cognitivisme « sensible ».

Par ailleurs, l'art, est un puissant stimulus émotionnel ; il serait alors susceptible de jouer un rôle majeur dans le développement de démarches créatives au sein des organisations (Carlucci et Schiuma, 2018). Si pour certains (Moriceau, 2018), l'art d'écrire serait réservé exclusivement à la restitution des résultats de la recherche en gestion, nous montrons que son rôle en science de gestion peut aller bien au-delà ; parce qu'il mobilise les émotions, il pourrait surtout être un puissant levier de la créativité collective.

C'est l'objet de cette communication traversée par le questionnement suivant : En quoi l'art de la narration (la dramaturgie) et sa mise en action (drama) qu'elle inclue nécessairement par



le jeu théâtral, peuvent-ils contribuer à l'émergence et au développement d'une pratique créative collective ? Nous nous intéresserons plus particulièrement aux conditions de cette émergence à travers notamment l'importance du climat qui se développe au sein du collectif, ainsi que dans la mise en mouvement des corps et dans le travail sur le ressenti et la perception émotionnels.

Cette communication s'appuie sur les résultats d'une recherche empirique basée sur l'enseignement de l'écriture et de la pratique théâtrale dans l'objectif de stimuler des compétences managériales (charisme, gestion des émotions, créativité,...) au sein d'un master en Management de Projet et de la Qualité. Notre propos fait un focus sur la stimulation de la créativité mais, nous le verrons, celle-ci fait échos, ou rend possible aussi, la stimulation d'autres compétences managériales essentielles comme la confiance en soi.

La spécificité de notre démarche est de montrer en quoi la combinaison d'un travail d'écriture, basé sur la dramaturgie, et sa mise en jeux, dans un cadre théâtral, rend possible l'émergence d'une pratique créative collective, comme le dirons les étudiants ayant participé à cette expérience.

Les scènes créées dans le cadre de cet enseignement ne parlent pas de management dans la mesure où ce sont les mécanismes qui conduisent à la création collective, à partir des allers et retours entre l'écriture et le jeu (la mise en action), qui sont mis en avant dans cette expérience. Aux différentes étapes de l'écriture, ou quand le groupe bloque sur l'avancement de son récit, les étudiants sont invités à mettre en jeu leur récit à partir d'improvisations. C'est alors à travers cette mise en jeu, qui mobilise les émotions exprimées et leur vecteur principal la communication non verbale, que de nouvelles idées émergent dans l'action.

Dans un premier temps nous exposons le cadrage théorique de cette recherche. Puis nous présenterons notre expérience pédagogique en soulignant notamment les étapes d'écriture et de leur mise en action. L'analyse des retours d'expérience des étudiants combinés à nos observations nous permet alors de présenter les conditions d'émergence et de développement d'une pratique créative.

## **1. LE CADRAGE CONCEPTUEL : ART DRAMATIQUE, CRÉATIVITÉ COLLECTIVE ET ÉMOTIONS**

Nous croisons trois regards pour construire le cadre conceptuel de cette communication. Un premier regard est porté sur la littérature consacrée à la créativité et à la pratique sociale, le deuxième éclaire le processus de l'écriture fictionnelle à travers la présentation de l'art



dramatique et le troisième nous permet de montrer le rôle joué par les émotions dans le processus créatif.

## 1.1. CRÉATIVITÉ ET PRATIQUE SOCIALE

### 1.1.1. La créativité collective au cœur des organisations

L'accélération généralisée impulsée par les développements technologiques et la mondialisation des économies contribue à comprimer les temps de réflexion et de prise de décision. Nous entrons dans un monde où le changement tend à devenir permanent pour faire face à l'incertain, la complexité, l'imprévisibilité (Tsoukas et Chia, 2002). Pour certains, dans ce nouveau contexte, la créativité joue un rôle pivot pour assurer la pérennité et la croissance des organisations (MacLean & al., 2015).

Depuis de nombreuses années les recherches sur la créativité se sont focalisées sur l'individu créatif en prenant comme support les approches psychologiques (Taggar, 2002). C'est tout d'abord sur les processus créatifs, à l'image du modèle en quatre étapes de Wallas (1926) - (i) préparation mentale, (ii) incubation, (iii) illumination : l'idée arrive à la conscience, (iv) vérification de l'idée par des tests (Wallas, 1926) - que la littérature s'est focalisée pour ensuite s'intéresser aux capacités intellectuelles exceptionnelles de certains individus. Ces approches mettent en avant les conditions individuelles et organisationnelles favorables à la créativité (Amabile & al., 1996 ; Cirella, 2016). Ainsi, en accordant d'une part, plus d'autonomie et de ressources aux individus, et en encourageant d'autre part le travail collectif (Cirella, 2016), les organisations sont-elles en mesure de favoriser la créativité en leur sein. Enfin, considérant que la créativité n'est pas spécifique à certains individus doués de certaines habilités, ni l'attribut intrinsèque de certaines organisations, la créativité collective met l'accent sur les groupes d'individus en interactions (Cirella & al., 2012 ; Parjanen & al., 2012 ; Cohendet & Simon, 2007). Par exemple, Hargadon et Bechky (2006) se concentrent sur les interactions interpersonnelles et leur potentiel pour produire des « moments collectifs créatifs » : *“moments in organization when creative insights result from collective rather than individual efforts (...) for solving the problem”* (Hargadon & Bechky, 2006, p. 484).

Pour autant, ces recherches sur la créativité collective restent limitées (Cirella, 2016 ; Radaelli & al., 2014). Et si ce concept de créativité collective permet de prendre ses distances avec l'individu naturellement doué de créativité, l'apprentissage d'une telle créativité est peu investigué dans la littérature et la plupart des travaux *“do not explain how contexts influence*



*behaviours, nor how creative behaviours at an individual level can be joined together to comprise group or organisation level creativity*” (Arjaliès & al., 2013, p. 133).

Ces travaux sur la créativité individuelle, organisationnelle et collective, loin de s'exclure les uns des autres, soulignent au contraire l'importance d'adopter un point de vue englobant les individus, en interactions, dans un contexte social (Slavich et Svejenova, 2016). La théorie de la pratique sociale, dans son approche portant à la fois sur la pratique, les pratiques et les praticiens, permet d'inscrire la créativité dans cette perspective englobante. En effet, à l'instar de sa mobilisation dans le cadre de la pratique de la stratégie (Seidl & Whittington, 2014), ou de développement des connaissances (Nicolini & al., 2003), la pratique sociale permettrait d'aborder la créativité non pas uniquement comme un attribut/une qualité d'une organisation, d'individus ou comme le résultat d'interactions entre individus, mais comme un processus (Fortwengel & al., 2017), au sein duquel la créativité est forgée par les actions quotidiennes des acteurs organisationnels (Feldman & Orlikowski, 2011). Or comme le souligne Stierand (2014) cette approche reste peu mobilisée dans les travaux sur la créativité qui s'intéressent peu à la « *creativity-as-practice* » ou « *creativity in the making* ».

### **1.1.2. La pratique sociale pour comprendre la construction de la créativité collective**

La théorie de la pratique est issue d'une vision interactionniste de la construction sociale de la réalité à savoir un monde social ou organisationnel qui se construit au fil des interactions (Rouleau 2007). Cette perspective concentre son attention sur les acteurs, les routines et l'activité quotidienne (Whittington, 2002). Le corpus de la pratique sociale regroupe des recherches dont le point central “*is the notion that social life is an ongoing production and thus emerges through people's recurrent actions*” (Feldman & Orlikowski, 2011 ; p. 1240). Ainsi, tandis que les théories de l'action partent des individus et de leur intentionnalité dans la poursuite de leurs actions, les théories de la pratique sociale considèrent les actions comme « se déroulant » ou « se produisant » : “*theories of practice view actions as 'taking place' or 'happening', as being performed through a network of connections-in-action, as life-world and dwelling*” (Gherardi, 2009, p. 115). La pratique sociale repose alors sur 3 éléments en interactions (Whittington, 2006, Jarzabkowski & al., 2007) : la praxis, les pratiques et les praticiens. La praxis « *comprises the interconnection between the actions of different, dispersed individuals and groups and those socially, politically, and economically embedded institutions within which individuals act and to which they contribute* » (Jarzabkowski & al., 2007 ; p. 9). La praxis est donc un phénomène encadré susceptible d'être opérationnalisé à



différents niveaux de l'organisation, du niveau institutionnel jusqu'à celui des individus, ce dernier étant celui qui nous intéresse dans cette étude. Les pratiques, quant à elles, sont définies par Reckwitz (2002 ; p. 249) comme « *routinized types of behaviour which consist of several elements, interconnected to one another: forms of bodily activities, forms of mental activities, 'things' and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge* ». Ces pratiques ne sont pas immuables, elles se construisent et évoluent au gré des utilisations qui en sont faites par les acteurs, qui peuvent les transformer. Enfin, les praticiens sont les acteurs qui influencent la construction de la pratique à travers qui ils sont, comment ils agissent et les ressources qu'ils mobilisent dans leurs actions (Jarzabkowski & al., 2007). Les praticiens sont inter-reliés aux pratiques et à la praxis. Dans ce cadre, la pratique sociale est une action située qui s'appréhende comme « *an emergent property of moment-by-moment interactions between actors, and between actors and the environment of their action (Suchman, 1987 : 179)* », ou plus communément nommé le « *doing* » (cité par Jarzabkowski 2004 ; p. 536).

Ainsi l'intérêt de l'approche par la pratique sociale est de pouvoir lier, dans une perspective processuelle, la créativité à la fois individuelle, organisationnelle et collective. Elle permettrait alors de comprendre le développement de la créativité « en situation », comme une pratique collective (Arjaliès & al., 2013). Une telle pratique serait alors susceptible de (re)produire et de transformer potentiellement les ordres sociaux (Gherardi, 2006), en portant une attention au travail, aux activités et aux compétences des individus amenés à travailler ensemble pour produire collectivement (Chia & MacKay, 2007 ; Jarzabkowski & al., 2007).

Pour faire émerger et développer la créative collective comme pratique sociale, la contribution de Goffman, qui s'inscrit dans une approche interprétative de la pratique (Rasche & Chia, 2009), peut constituer un point de départ à la construction de notre expérience pédagogique. En effet, selon Goffman (2015), les schémas mentaux des individus (ou frames) sont le résultat d'une construction collective qui permet à un acteur de comprendre comment s'engager dans son monde et ainsi de le rendre significatif. Ainsi, cette approche inclut dans la construction de la pratique sociale et dans la construction de la créativité des comédiens, le jeu corporel dans les interactions avec leurs partenaires et avec le public. Pour reprendre cette métaphore dramaturgique, notre expérience s'appuie sur les travaux de deux spécialistes de l'écriture filmique particulièrement au fait de la créativité dramatique : Lavandier (1994, 2019) et Truby (2017). Enfin, notre communication s'inscrit dans la lignée des travaux qui ont cherché à démontrer la spécificité des softs skill vis à vis des hard skill afin « *d'admettre leur*



*contingence quant aux mécanismes d'apprentissage (par l'exemple et par l'expérience plutôt que par la transmission formelle et l'enseignement) » (Theurelle-Stein et Barth, 2017, p.146).*

## **1.2. LA DRAMATURGIE : UN ART ET UN PROCÉDÉ POUR LA CONSTRUCTION DE RÉCITS FICTIONNELS**

La dramaturgie est l'art de la narration ou du récit. Il s'agit par essence de récits destinés à être incarnés par des comédiens. Cette communication s'appuie particulièrement sur les travaux de Lavandier (1994, 2019) qui exposent avec beaucoup de minutie et de clarté les principes de la création dramaturgique issus de l'univers théâtral et filmique.

L'origine de l'art dramatique remonte à Aristote qui le définit comme « l'imitation et la représentation d'une action humaine ». *Drama* en grec signifie action. Les récits issus de *l'art dramatique* sont généralement construits pour une représentation théâtrale ou filmique. « *La dramaturgie est donc (...) l'imitation de la représentation d'une action humaine. Cette représentation peut donc être proposée au théâtre, à l'opéra, au cinéma, à la télévision, dans les nouveaux formats (internet, jeux vidéos) ou l'action est vue et entendue, à la radio où elle est seulement entendue et, dans une moindre mesure, en bande dessinée ou l'action est vue mais aussi lue* » (Lavandier, 2019, p. 17). Le terme de représentation est particulièrement important. Il désigne à la fois ce qui a été une première fois, présent dans l'esprit de l'auteur du récit et se présente une deuxième fois, sur scène, puis dans l'esprit du public qui assiste à la scène ou qui se la re-présente à travers la lecture du récit. Pour des raisons liées aux moyens dont nous disposons (temps, matériel, compétences techniques), l'ancrage de la dramaturgie s'est fait, dans cette expérience, sur une activité théâtrale. Ce choix n'est toutefois pas anodin, car comme le soulignent Meisiek et Hatch (2008) le processus artistique, et particulièrement le théâtre, favorise le développement de l'imagination et de la découverte au sein des organisations.

Nous énoncerons dans le paragraphe suivant les principales étapes de la construction dramaturgique, qui servent de support à l'atelier d'écriture théâtrale présenté dans la seconde partie.

### **1.2.1. Amorcer le processus de création : Construire le lien entre le personnage et le public**

La dramaturgie est un art qui est avant tout basé sur la création d'un lien d'attachement entre un public et les représentations humaines qui s'expriment sur scène à travers des personnages



(Lavandier, 1994). Cet attachement est de nature émotionnelle et se construit en deux temps. D'abord, à travers la caractérisation d'un personnage dans sa routine de vie ; celui-ci est alors présenté à travers des actions « quotidiennes » qui permettent au public de s'identifier à lui. C'est ensuite la peur et l'intérêt pour ce qui va lui arriver qui finalisent l'attachement du public au personnage.

Le cœur de la dramaturgie est de montrer, à travers ses actions, quelle est la psychologie du personnage (Lavandier 1994). Aussi, on ne lira pas dans une narration : « Il est gentil et honnête » mais plutôt « il a beaucoup d'amis, il est très apprécié parce qu'il a le cœur sur le main et il est toujours prêt à donner un coup de main par exemple pour un déménagement. S'il n'a pas de ticket de métro, même si il est pressé il fera la queue au guichet et ne franchira jamais les portiques sans payer ». Cette caractérisation par l'action commence à rendre possible la construction du personnage. Elle est indispensable parce qu'elle va activer le « cinéma intérieur » du public, qu'il soit lecteur ou spectateur.

### 1.2.2. La construction d'un récit autour du cheminement du personnage

La dramaturgie classique identifie généralement les étapes suivantes (tableau 1) dans la construction d'un récit.

**Tableau 1. Les étapes de la construction d'un récit**

Identification du personnage principal	Ce peut être une personne ou un groupe de personnes (une équipe, une famille, ...)
Routine de vie	Présentation du personnage dans son quotidien et à travers ses actions qui constituent pour lui un état d'équilibre
Incident déclencheur	Un événement extérieur au personnage (et qu'il ne contrôle pas) qui casse sa routine de vie et le met en déséquilibre
Questionnement dramatique	La question qui est issue de cette situation de déséquilibre et s'impose au personnage et à laquelle il va devoir trouver une réponse
Objectif dramatique	Le mobile qui va le mettre en mouvement
Nœuds dramatiques	Les différentes tentatives du personnage pour apporter une réponse à son questionnement dramatique. Ces tentatives l'amènent régulièrement à affronter des obstacles qui l'empêchent d'atteindre son objectif.
Scène climax	La scène dans laquelle la tension émotionnelle est à son maximum et à l'issue de laquelle le personnage apporte une réponse à son questionnement dramatique : son objectif est atteint ou il n'est pas atteint ou encore il a renoncé à l'atteindre, du fait de son incapacité à le faire ou de la découverte d'un objectif d'une valeur supérieure. La réponse apportée à la fin de cette scène climax permet alors le retour à un nouvel équilibre
Épilogue	L'épilogue montre en quoi la réponse apportée à son questionnement dramatique a opéré un changement sur la psychologie du personnage.

Source : inspiré de Lavandier 1994, 2019



La mécanique du récit est alimentée par les mobiles d'un personnage qui le mettent en mouvement, notamment à travers un ressenti émotionnel (émotion vient du latin *motio* qui veut dire mouvement).

L'ensemble du récit se déroule donc entre la perte d'un équilibre initial, liée à la survenue de l'incident déclencheur et le retour à un nouvel équilibre rendu possible par la réponse apportée au questionnement dramatique. C'est le triptyque objectif-obstacle-conflit qui constitue le cœur de l'art dramatique. C'est parce que le personnage est sorti d'une situation d'équilibre (sa routine de vie) à partir de la survenue d'un événement, qui lui est extérieur et qu'il ne contrôle pas, qu'il va se retrouver face à un questionnement qui l'oblige à faire un choix. Un objectif à atteindre guide alors son action. C'est parce que l'atteinte de cet objectif est régulièrement contrecarrée par des obstacles qui vont se présenter à lui à travers ce que l'on appelle des nœuds dramatiques, qu'il y a « conflit ». C'est ce conflit dramatique qui alimente l'intérêt du public pour le récit.

Hamlet offre un bel exemple d'incident déclencheur. La routine de vie d'Hamlet est faite du chagrin et de la désespérance liés à la mort récente de son père, le roi. La survenue du spectre de celui-ci constitue l'incident déclencheur. Le spectre annonce à Hamlet qu'il n'est pas mort de manière naturelle mais qu'il a été le jouet d'un complot et qu'il a été empoisonné par la Reine (la mère d'Hamlet) et par le propre frère du roi (l'oncle d'Hamlet). Passé la stupeur liée à cette révélation, l'état émotionnel d'Hamlet change du tout ou tout. Le chagrin et la tristesse font place à un état de fureur et à l'idée de se venger. Mais, se venger comment ? De qui ? Sa mère, son oncle, tous les deux ? Tels sont les questionnements dramatiques qui vont guider la narration. Nous verrons plus loin l'importance de ce conflit à travers lequel la créativité dramaturgique s'exprime.

La puissance de l'écriture dramatique est de construire un attachement de nature émotionnelle entre le public et les personnages qui évoluent sur une scène de théâtre ou dans un film.

### **1.3 ÉMOTIONS ET CRÉATIVITÉ : UNE DYADE PEU EXPLORÉE**

Même si Amabile (1996) a montré que l'imaginaire créatif peut être stimulé par un vécu émotionnel, la littérature a encore assez peu exploré la nature de la relation entre créativité et émotions.

Une certaine méfiance vis à vis des émotions, longtemps associées à des passions déterminées par leur caractère incontrôlable et imprévisible, a tenu les émotions à « bonne distance » des



chercheurs en sciences humaines. Les années 1990 marquent un vrai tournant dans ce débat. D'abord avec les travaux de Salovey et Mayer (1990) qui sont à l'origine du terme d'Intelligence émotionnelle qui sera repris notamment par Goleman (1995). Le médecin et chercheur en neurosciences, Damasio (1995), développera sa théorie sur les marqueurs somatiques. L'ensemble de ces travaux va par la suite être largement exploré et repris notamment en science de gestion.

Les compétences émotionnelles permettent à l'individu d'identifier, d'exprimer, de comprendre et de réguler leurs émotions (Mikolajczak, 2014). Autrement dit, il s'agit pour l'individu d'apprendre à repérer, identifier et s'adapter à ses propres émotions et à celles des autres pour faire preuve d'une vraie empathie. La reconnexion à nos émotions permet alors de mieux comprendre nos propres comportements tout en pénétrant dans le territoire émotionnel de l'autre, afin de contribuer à réduire l'incertitude comportementale (Maman, 2017). Les émotions jouent donc un rôle essentiel à la fois dans la compréhension de notre environnement et aussi dans la capacité de l'individu à dérouler des comportements appropriés au sein de cet environnement (Derbaix et Filser, 2011).

Les émotions entretiennent par ailleurs un lien étroit avec les manifestations de la communication non verbale. L'émotion ressentie, et manifestée dans la communication non verbale, est aussi un message qui vient compléter, ou parfois même contredire, le message verbal (Watzlawick et *al.*, 2004). Pour l'école de Palo Alto, cinq dimensions constituent la communication non verbale : l'image du corps (la tenue vestimentaire, notamment), la gestion de l'espace, la gestuelle et la posture, les mimiques du visage et la voix (intonation, rythme, etc.).

Ware (1983) constate que chacun de nous mobilise son énergie dans trois directions : la pensée, le sentiment et le comportement. Gillessen (2020) introduit quant à elle, une « 4ème porte » : celle des sensations corporelles. En effet, « *le corps permet d'observer nos réactions physiques et physiologiques, nos tensions et mouvements intérieurs, grâce d'une part, à nos récepteurs sensoriels (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher) et d'autre part, aux perceptions proprioceptives et kinesthésiques<sup>1</sup> ....* » (Gillessen, 2020, p. 32). Ainsi, l'usage du corps (ses déplacements, son tonus, son positionnement par rapport aux autres partenaires de la scène), le travail sur les expressions du visage (sourires, mous, froncements de sourcils, ...) et encore celui sur la voix (intonation, rythme, puissance, ...) apportent aussi leur contribution

---

<sup>1</sup> La kinesthésie est une perception consciente des mouvements des différentes parties du corps. Certains différencient les



créative. A ce niveau il est important de noter que la pratique sociale accorde une place non négligeable au corps comme le souligne Reckwitz (2002 ; p.25) : « *A social practice is the product of training the body in a certain way: when we learn a practice, we learn to be bodies in a certain way (and this means more than to 'use our bodies'). A practice can be understood as the regular, skilful 'performance' of (human) bodies* ». La mobilisation de ce champ théorique afin de comprendre l'émergence et le développement de la créativité par la pratique théâtrale nous apparaît donc pertinent.

Les émotions ainsi que leur manifestation corporelle, se positionnent au cœur du processus de création dramatique, d'une part à travers le lien qu'elles tissent entre les personnages et le public, et d'autre part quand elles sont jouées par les comédiens, qui ne font pas semblant mais cherchent à se rapprocher de l'authenticité émotionnelle sans son ressenti.

## **2. DÉMARCHE EMPIRIQUE : LE PROCESSUS DE CRÉATIVITÉ COLLECTIVE AU SEIN D'UN ATELIER D'ÉCRITURE ET DE PRATIQUE THÉÂTRALE DANS LE CADRE D'UNE FORMATION AU MANAGEMENT**

Dans l'expérience que nous présentons dans cette partie, il s'agit de proposer à un groupe d'étudiants de mettre en œuvre au sein de petites équipes (4 ou 5 personnes) un processus d'écriture et de pratique théâtrales. Plus précisément, chaque équipe devra, sur plusieurs semaines, créer de « toutes pièces » une saynète qui sera progressivement mise en jeu.

Bien sûr les étudiants de ce master en management de projet et de la qualité, ne seront pas amenés dans leur futur professionnel à produire de telles scènes théâtrales. Mais, l'hypothèse que nous faisons est que les mécanismes d'idéation collective, stimulés dans le cadre de cette expérience, laisseront une empreinte qui permettra de les activer de manière performante (originalité, rapidité,...) lorsque que leur activité professionnelle l'imposera.

Pour que cette expérience d'écriture collective et de pratique théâtrale puisse produire un processus créatif, il est important que chaque équipe ait un objectif collectif et que cet objectif se traduise par la réalisation d'une performance évaluée. C'est pourquoi ce dispositif est associé à une évaluation collective et individuelle. Ainsi, l'évaluation de chaque étudiant se décompose en une note de contrôle continu et une note de contrôle terminal. La note de contrôle continu est constituée d'une évaluation individuelle sur trois points (ponctualité/assiduité, implication dans le travail collectif, écoute des autres et des consignes données par l'animatrice) et une note collective qui porte sur la créativité de la scène et sur la qualité de sa mise en jeu devant un public. La note du contrôle terminale évalue le delta de



chaque étudiant dans son jeu entre les difficultés initiales et la progression réalisée le jour de la représentation finale.

Toutefois, ce n'est pas tant l'évaluation chiffrée, qui compte que la satisfaction du public et surtout la satisfaction personnelle du comédien de voir qu'une scène entièrement créée collectivement va susciter des émotions comme la surprise, le rire, la joie, etc. On retrouve ici les résultats des travaux d'Amabile (1988) sur l'efficacité créative des récompenses intrinsèques (le plaisir de créer collectivement) par rapport aux récompenses extrinsèques (ici, à la fois la note attribuée et la satisfaction du public).

## **2.1 MÉTHODOLOGIE DE LA DÉMARCHE EMPIRIQUE : RECUEIL DES DONNÉES : UNE OBSERVATRICE PARTICIPANTE ET UNE OBSERVATRICE EXTÉRIEURE**

Pour réaliser cette expérience nous avons croisé la méthodologie de l'observation participante avec celle de l'observation extérieure. L'animatrice assure la progression de l'atelier tout en s'adaptant en permanence à la nouveauté produite par chaque équipe créative. Celle-ci ne peut pas (ou très peu) prendre des notes pendant le déroulement de l'atelier. Son attention est entièrement tournée vers la construction et le maintien d'une atmosphère bienveillante et ludique. En revanche, à la fin de chaque atelier, elle prend des notes dans un journal de bord. Une seconde chercheuse assiste et observe le déroulement des ateliers en prenant des notes sur la façon dont les étudiants appréhendent les exercices demandés, leurs réactions et leur implication. Tout au long du cours, les étudiants produisent des écrits qui sont envoyés régulièrement à l'animatrice. Ces écrits retracent leur progression dans l'écriture des scènes. Nous avons également collecté des photos des « affiches sur paper bord » des notes prises par les étudiants à certaines phases de construction de leur saynète. A l'issue de l'enseignement il est également demandé aux étudiants de réaliser un retour d'expérience (REX) écrit<sup>2</sup>. Les données recueillies ont donc cinq sources : les écrits produits par les différents groupes sur leur scène, les photos des affiches (prise de notes sur paper board) qui témoignent des échanges collectifs au sein des équipes, le journal de bord tenue par l'animatrice, les notes prises par l'observatrice extérieure et le REX des étudiants.

---

<sup>2</sup> A l'issue de l'enseignement nous avons demandé aux étudiants de nous envoyer un rapport écrit. Ils devaient alors répondre dans ce rapport à la question suivante : Quels sont les apports et les liens que vous pouvez faire entre cette expérience d'écriture et de pratique théâtrale et votre future activité de management ?



Le groupe d'étudiants, participant à l'expérience, était constitué de 13 personnes dont deux en formation continue. Ce groupe est divisé en 4 équipes qui vont produire chacune une scène. L'échantillon peut paraître limité mais la nature de la démarche pédagogique requiert de ne pas dépasser une quinzaine d'étudiants au-delà duquel cet atelier d'écriture et de jeu théâtral ne pourrait pas fonctionner en terme de dynamique collective. Par ailleurs notre recherche ne s'inscrit pas dans une visée explicative, mais dans une visée compréhensive : comprendre comment émerge et se développe la pratique créative collective par l'observation de sa mise en place dans le cadre d'un enseignement. Les REX des étudiants viennent alors illustrer par des verbatim les observations réalisées par les chercheuses ainsi que traduire ce qu'ils ressentent au cours de cette expérience et ce qu'ils en retiennent. A ce titre, les retours d'expériences des étudiants en formation continue ayant déjà eu une expérience d'encadrement d'équipes expriment l'apport d'une telle démarche à l'enrichissement d'une posture managériale dans sa dimension créative. La duplication de cet enseignement serait alors peut-être l'occasion de vérifier nos observations et de consolider notre codage. Toutefois le fait que le groupe d'étudiant soit subdiviser en 4 sous-groupes produisant chacun en scène, permet aussi de diversifier les observations.

Les résultats que nous présentons sont issus de l'analyse des observations et des REX des étudiants, lesquels ont été codés en suivant un processus de codage ouvert tel que proposé par Glaser et Strauss (1967). Pour cela nous sommes parties des observations réalisées lors du cours pour comprendre ce qui se passait. Nous avons alors confronté les observations des deux chercheuses. Nous avons ainsi identifié trois grandes catégories de phénomènes.

Tout d'abord un ensemble de conditions qui se caractérisent par : la rigueur, le respect, l'attention portée aux autres, la liberté, le jeu et la bienveillance. Pour illustrer ces conditions nous nous sommes alors appuyées sur un codage des REX des étudiants.

Nous avons ensuite identifié le mécanisme qui permet la créativité des étudiants. Ce mécanisme se produit notamment dans le processus d'écriture des scènes surtout lors de la construction des étapes clés : de l'incident déclencheur et du triptyque objectif-obstacle-conflit. Il se retrouve dans les improvisations réalisées par les étudiants qui soulignent leur progression créative.

La dernière catégorie identifiée concerne le travail réalisé sur les émotions. Ce travail se caractérise par la prise de conscience du corps et l'improvisation. Encore une fois ce sont les verbatim issus du codage des REX qui viennent illustrer nos observations.



## **2.2 LES ÉTAPES DE LA CRÉATION DES SCÈNES THÉÂTRALES :**

Cette partie se focalise sur la dimension créative de l'écriture théâtrale collective. A partir des étapes de la construction dramaturgique, repérées dans le cadre conceptuel, nous exposerons d'abord le déroulement des différentes étapes des séances d'ateliers d'écriture pour en faire émerger les temps forts créatifs, en les illustrant par des productions des équipes.

### **2.2.1. Constitution des équipes**

Ces équipes, de 3 ou 4 membres chacune, sont constituées par l'animatrice essentiellement sur deux critères : l'équilibre des genres et le fait de ne pas mettre ensemble des étudiants a priori proches afin de permettre un brassage d'idées plus important. Un capitaine d'équipe se désigne au sein de chacun équipe. Son rôle sera à la fois d'être l'intermédiaire privilégié de l'animatrice, notamment pour les échanges par mail entre les séances en présentiel. C'est aussi auprès de lui qu'un étudiant absent ou retardé devra se manifester et proposer une alternative (l'accord d'un autre étudiant d'une autre équipe qui pourra être son remplaçant pour permettre à l'équipe de continuer notamment les répétitions en son absence). Les équipes sont dénommées pique, cœur, carreaux et trèfle.

### **2.2.2. Démarrage du processus créatif de la scène**

Une fois les groupes constitués, l'animatrice distribue à chaque étudiant trois post-it de la même couleur (rose) et trois autres d'une autre couleur (verte). Chaque étudiant est invité à indiquer sur chaque post-it rose, un personnage en suivant les consignes suivantes : ce ne peut pas être quelqu'un de célèbre, mort ou vivant. Le personnage est généralement qualifié par un ou deux des critères suivants : son genre, sa tranche d'âge, sa profession ou une autre caractéristique du type : un clochard, un sportif, un militaire, une femme enceinte....Il faut que ces données de départ soient assez évasives pour permettre de laisser un plus large champ à l'idéation. Sur chaque post-it vert, chacun désignera un lieu : un magasin, la salle d'attente d'un vétérinaire, le tambour d'une machine à laver, un train, une plage, une banque, une forêt, une ligne de caisses dans un supermarché,....

Les étudiants sont ensuite invités à coller leurs post-it sur le tableau. L'animatrice prend connaissance des informations et apparie les personnages avec les lieux sur des critères qui permettent d'envisager, à ses yeux, des combinaisons intéressantes pour la création de la scène. Chaque équipe reçoit alors deux dyades personnages/lieux. L'équipe dispose de quelques minutes pour décider du personnage et du lieu qui seront retenus.

Ce sera le point de départ de leur scène. L'animatrice insiste sur l'importance de la contrainte (démarche Oulipienne de libération de la créativité par des exercices guidés) pour le



démarrage de l'écriture et sur le fait que par la suite, en fonction de l'émergence des idées, l'une ou l'autre de ces contraintes pourra être levée partiellement ou en totalité.

### **2.2.3. Caractériser le personnage principal et le lieu**

L'étape suivante consiste à travailler sur la caractérisation du personnage. Cette caractérisation doit se faire à partir d'une mise en action et non par d'une description.

Chaque équipe va construire un questionnaire de caractérisation d'un personnage en se basant sur le plus de caractéristiques psychologiques possibles. Exemples de questions : a-t-il une phobie ? Laquelle ? Comment la gère-t-il ? Quelle est la cause qu'il serait prêt à défendre ? Quel est le défaut pour lequel il a, chez les autres, le plus/moins d'indulgence ? Qu'est ce qui peut le mettre hors de lui ?... Une fois que chaque équipe a rédigé son questionnaire (au moins 20 questions), on croise les questionnaires, par exemple le questionnaire créé par l'équipe pique va être administré à l'équipe cœur. Les réponses au questionnaire, collectivement apportées au sein de l'équipe commencent à construire le profil du personnage.

Le travail sur le lieu se fait généralement dans une mise en action. A partir d'un travail sur la concentration, les étudiants sont invités à se déplacer dans l'espace de jeu, à partir des consignes données par l'animatrice en « faisant comme si » ils pénétraient dans un lieu très grand /très petit, chaud/glacé, bruyant/silencieux, etc. Les indications de l'animatrice suggèrent aussi un recours aux émotions : « vous êtes dans un endroit dangereux avec des serpents partout », « vous êtes dans un lieu d'une grande beauté »,... Les interactions des comédiens peuvent être à l'origine d'idées susceptibles d'alimenter une scène. Si le lieu, par exemple, est une rame de métro aux heures de pointes, les étudiants vont se regrouper et mimer une bousculade. Si c'est une cathédrale, les regards vont être portés vers le haut, les échanges vont se faire en chuchotant, etc.

### **2.2.4. Imaginer l'incident déclencheur (quoi ? et comment se manifeste-t-il ?)**

L'incident déclencheur est l'évènement extérieur au personnage qui vient rompre sa routine de vie en le plaçant face à un questionnement dramatique. Quel évènement ? Comment se manifeste-t-il ? Par exemple le personnage apprend qu'il vient de gagner au loto, il tombe amoureux, il apprend que ses parents ne sont pas ses parents. Ce chamboulement est tel qu'il est, malgré lui, face à une question essentielle, le questionnement dramatique, associé à une impérieuse nécessité d'y répondre. C'est la construction de cette réponse qui est au cœur du récit. Pour John Truby (2017), construire un bon incident déclencheur consiste à se poser deux questions en deux temps : « Qu'est ce qui pourrait arriver de pire à votre personnage ? » et « Et si ce pire pouvait se révéler être le meilleur pour lui ... ». Par exemple, quelqu'un qui



est phobique de l'avion se retrouve obligé de prendre l'avion s'il veut poursuivre sa relation amoureuse<sup>3</sup>. L'incident déclencheur n'est pas forcément stabilisé au début du processus d'écriture de la scène, il peut évoluer en fonction de la création des nœuds dramatiques.

Les nœuds dramatiques correspondent aux différentes tentatives du personnage pour atteindre son objectif. Ces tentatives sont régulièrement contrecarrées par des obstacles jusqu'à ce que la scène « climax » amène le dénouement du récit. Ce dénouement précèdera alors l'épilogue qui montre en quoi la réponse à la question dramatique (ou l'abandon de cette question) a changé le personnage qui trouve un équilibre différent de celui que l'incident déclencheur lui a fait quitter.

#### **2.4 FONCTIONNEMENT DU COURS : LA RELAXATION AU CŒUR DE L'ÉMERGENCE DES IDÉES CRÉATIVES**

Cet enseignement de l'écriture et de la pratique théâtrale se déroule sur un format de 30 heures, ce qui permet à la création de se faire essentiellement *in situ*, pendant les ateliers. Le travail personnel entre deux séances est limité à la mise en forme. Ainsi, le processus de création se produit sous les yeux de l'animatrice qui peut notamment contrôler que celui-ci ne s'appuie pas sur l'imitation de ressources filmiques diverses trouvées sur le net.

Les moments de créations collectives (au sein de chaque équipe) sont entrecoupés de moments de restitution collective soit sous la forme du récit (un membre de l'équipe raconte l'avancement de l'histoire devant l'ensemble du groupe) soit sous la forme du jeu. La scène est alors jouée dans une semi-improvisation, c'est-à-dire que la narration est faite mais les dialogues ne sont pas encore écrits.

Le travail corporel, à travers différents exercices (concentration, travail sur les émotions, déplacement dans l'espace, travail sur la voix...) prend alors le relai du travail d'écriture. La mise en jeu, permet à la fois de trouver dans l'action les éléments manquants du récit et aussi de commencer à construire les dialogues. Les dialogues, émanant du jeu et non de l'écriture, font « plus vrais » parce qu'ils sont construits à partir du langage parlé.

Pour que les exercices d'improvisation puissent produire les résultats attendus, c'est-à-dire débloquent le processus d'idéation quand l'équipe est à court d'idées par exemple ou quand un ressort de l'intrigue ne fonctionne pas, les étudiants doivent se libérer de certains freins, peur ou méfiance. L'animatrice les invite alors à prendre conscience d'eux-mêmes, à soutenir le

---

<sup>3</sup> « Ma vie en l'air » film de Rémi Bezançon, 2005.



regard de l'autre, à observer et écouter pour savoir à quel moment, dans l'échange collectif, articuler son dialogue avec celui des autres, vaincre sa réserve et/ou son exubérance, prendre confiance en eux et en leurs partenaires.

L'instauration de ce climat est un travail de longue haleine qui passe par plusieurs exercices. La respiration ventrale tient un rôle central dans ces exercices que l'on pourrait appeler d'assouplissement. Elle permet d'atteindre un état de concentration, de travailler sur la projection de la voix et le contrôle du stress. Les exercices de respiration sont faits collectivement debout, les yeux fermés, pour ceux qui le souhaitent. Les étudiants sont d'abord invités à matérialiser « leur centre de gravité » (appelé tenden ou hara, dans les traditions médicales d'extrême orient) situé trois doigts en dessous du nombril, qui correspond au « lieu » « où se rendre » lorsque l'on se concentre. Ensuite, à partir de longues expirations répétées jusqu'au bout du souffle, les étudiants découvrent physiquement « le contact » avec leur diaphragme. Ce contact maîtrisé et renouvelé par des exercices répétés produit une sensation corporelle qui fait disparaître progressivement les tensions et permet d'arriver à un état de détente indispensable pour un travail de jeu théâtral. En effet, « *Les crispations musculaires et les tensions physiques font de l'acteur un infirme, raidissant son corps et l'empêchent de jouer. Les choses sont plus graves encore lorsque le visage est atteint. Les traits se durcissent et le visage tendu, déformé ne peut plus exprimer les sentiments de l'acteur* » (Stanislavski, 2015 ; p. 122).

L'avancement du travail de chaque équipe est soumis aux regards des autres équipes et de l'animatrice. Ce qui permet à d'autres idées de tisser ainsi la trame de chaque histoire en apportant par exemple, un détail dans le comportement d'un personnage qui enrichit la scène (une démarche particulière, un tic de langage par exemple). Dans ce contexte il est important de rappeler ici combien le corps est « aux manettes » et quelle est l'importance du rôle de la relaxation dans le travail de jeu tel que l'affirme Constantin Stanilavsky. « *La tension musculaire empêche la vie intérieure de s'exercer normalement. Tant que vos muscles resteront tendus, vous ne pourrez même pas imaginer de nuances subtiles à vos sentiments ni pénétrer la vie spirituelle de vos personnages* ». (Stanislavski, 2015 ; p. 123)

## **2.5 CONSTRUCTION DES SCÈNES**

La démarche créative des 4 équipes aboutit à la construction de 4 histoires originales. Nous présentons dans le tableau 2 ci-dessous l'idéation de chaque équipe donnant naissance à la



caractérisation du personnage principal et l'incident déclencheurs. Ce tableau a été élaboré à partir des écrits produits en séance et de ceux envoyés par les étudiants à l'animatrice.

**Tableau 2. Présentation des 4 histoires**

Équipes	Caractérisation du personnage dans sa routine de vie	Incident déclencheur et le vecteur de manifestation de l'incident
La boulangère	Joëlle est une femme, veuve, d'une cinquantaine d'année, abimée par la vie. Elle vit seule en Bretagne avec son chat dans une petite maison. Elle est boulangère (propriétaire d'une affaire familiale qui dure déjà depuis plusieurs décennies). Elle n'a pas d'enfant. Elle aime passer du temps avec son chat et sa copine Catherine, la seule qui la comprend. C'est une éternelle optimiste, d'ailleurs elle ne rêve que d'une chose : sauter en parachute pour vaincre sa peur du vide.	Elle découvre un matin en rendant la monnaie qu'elle n'arrive plus à voir les pièces données par ses clients... elle perd la vue Ou elle reçoit une lettre du Maire et de l'État annonçant l'arrivée de la ligne TGV sur son terrain. Ou elle a soudain une forte douleur au dos qui la paralyse. Ou elle reçoit un coup de téléphone, la farine ne pourra pas lui être livrée ce matin.
Ursule	Ursule : petit garçon de dix ans, vit seul avec sa mère. Il a très peur de l'abandon, car son père les a quittés lorsqu'il était encore un tout jeune garçon. Il est plein d'imagination, créatif, la tête dans les nuages, et manque énormément de confiance en lui. Il n'a pas beaucoup d'amis, et n'aime pas qu'on le discrédite : c'est un garçon plutôt impulsif, qui peut se mettre très en colère si on se moque de lui, et de ses rêves en particulier. Il adore collectionner des posters et regarder des courses de chevaux à la télé, en particulier quand son père – qui est jockey – y participe. Il n'aime que sa mère, qui est tout pour lui. Il vient d'un milieu aristo, mais désargenté. Son plus grand rêve, en plus d'être un cheval, est de revoir son père.	Il regarde à la télévision une retransmission télévisée d'une course hippique dans laquelle son père, jockey, a un terrible accident. L'enfant contre l'avis de sa mère décide d'aller voir son père à l'hôpital
Le vol dans le métro	Une jeune mère de famille, Catherine, et une étudiante, Léa, sont sur le quai du métro. Soudain, tandis que le métro arrive tout juste à quai, Catherine, reçoit un appel (on comprend que c'est de la directrice de l'école de sa fille et que Un incident est survenu à l'école) elle n'a pas plus d'informations, et doit se rendre en urgence à l'école. Catherine est très inquiète pour sa fille, et commence à s'agacer. Le métro arrive, en entrant dans le métro, Léa bouscule Catherine et s'excuse, mais en vain car Catherine est énervée et souhaite lui faire savoir.	La mère voulant rappeler une nouvelle fois l'école pour avoir des nouvelles de sa fille, se rend compte qu'elle n'a plus son téléphone et accuse l'étudiante, qui la bousculé quelques instants plus tôt, de le lui avoir volé.



Équipes	Caractérisation du personnage dans sa routine de vie	Incident déclencheur et le vecteur de manifestation de l'incident
Channel	<p>Chanel est une femme d'affaires, elle est présidente de sa société. Elle est issue de la Nouvelle Elite, s'habille en tailleur haute couture. Elle est dans le contrôle permanent de son image. Son modèle dans sa vie : Grand maman qui disait toujours qu'il faut se donner les moyens de ses ambitions.</p> <p>Elle voyage constamment à travers le monde, c'est une machine d'organisation et d'efficacité. Elle fréquente les salles de sports pour entretenir son physique. Elle a beaucoup de relations superficielles, pas d'ami proche. Chanel fréquente avec assiduité les cocktails mondains. Elle a beaucoup d'argent et en dépense beaucoup pour avoir un très haut niveau de vie. Elle a comme ambition que rien ne change car tout est déjà parfait. Elle n'a pas peur de la mort car pense qu'elle y survivra. L'expression la plus utilisée par Chanel est "je n'ai pas le temps". On dit constamment d'elle "elle est formidable".</p> <p>Elle a un chat et est mariée. Son mari est très souple, il tempore le tempérament de Chanel et l'aide au quotidien. Son crédo est : "Derrière une grande femme, se cache un petit homme". Le mari est le pilier de Chanel même si elle ne lui montre aucune manifestation d'amour ou très peu. Chanel n'a pas d'enfant, n'a aucune notion d'amour filial. Chanel a un gros faible pour les fraises tagada. Elle est secrètement chanteuse dans un groupe de métal.</p>	<p>Le journal télévisé retransmet le tirage au sort du couple qui a le droit d'aller récupérer un enfant à la DRH.</p>

Relevons ici un exemple de créativité croisée rendue notamment possible par le climat d'entraide et de soutien au sein des équipes et entre les équipes. La scène de la boulangère est exposée et jouée devant les autres équipes. *La boulangère veuve apprend par courrier que sa boulangerie va être détruite pour permettre la construction d'une ligne TGV. Elle s'y oppose et le fait savoir à l'agent de la municipalité qui vient la voir. Pourquoi s'oppose-t-elle aussi farouchement à cette décision qui est accompagnée pourtant d'une énorme indemnité que l'amie de la boulangère lui conseille justement d'accepter. On apprend qu'un trésor est enterré dans la cave. Mais, la présence d'un trésor dans la cave ne justifie que partiellement l'opposition farouche de la boulangère. Le trésor pourrait être emporté. Ainsi, la scène ne fonctionne pas.*

Une idée fuse alors de la part d'un membre d'une autre équipe : « *en fait la boulangère a tué son mari et l'a enterré dans la cave* ». Le statut de la boulangère passe alors de veuve à



meurtrière. En effet, la tension du nœud dramatique est beaucoup plus forte. Les travaux du TGV révéleront son meurtre.

Avant de s'arrêter sur l'idée « du trésor dans la cave » pour justifier la mise en tension de la scène, l'équipe avait exploré d'autres pistes comme « un attachement à la boulangerie familiale qui existe depuis plusieurs générations car la légende familiale dit qu'il y a un trésor caché dans la cave de la maison ». Si cette piste n'avait pas été privilégiée, on peut faire l'hypothèse que la proposition de l'idée « *la boulangère a tué son mari des années plus tôt et l'a enterré dans la cave* » n'aurait pas émergé. On peut penser que c'est l'idée « du trésor **enterré** » et « de la légende familiale » a permis l'émergence du « cadavre du mari **enterré** ». Une difficulté qui se pose assez souvent à l'équipe est de décider à quel moment « lâcher » ou faire évoluer l'une des contraintes de départ : une caractéristique du personnage ou le lieu du déroulement de la scène lorsque le processus d'idéation fait émerger de nouvelles propositions intéressantes pour le déroulement du récit.

Dans l'une des scènes, l'équipe était tellement « imprégnée » par son personnage principal « Channel », minutieusement caractérisé en amont (voir tableau 2) que les étudiants, dans la rédaction des dialogues de leur scène, font démarrer directement la scène dès la première phrase par l'incident déclencheur : l'annonce à la télé du numéro tiré au sort qui est celui du couple qui va pouvoir « obtenir » un enfant. Présentée dans cette version semi-définitive, l'incident déclencheur ne fonctionne pas parce qu'il ne rompt pas la routine de vie du personnage principal qui n'a justement pas été présentée au public. Dans la réécriture de la scène, celle-ci commence par une étape « d'installation du décor » : on y voit alors Channel avec son mari qui prend et filtre pour elle les appels téléphoniques d'hommes politiques ou de comédiens célèbres. On comprend qu'elle est importante et débordée par ses nombreux projets. La survenue de l'incident déclencheur (l'annonce à la télévision du fait que le couple a été tiré au sort pour pouvoir aller à la DRH adopter un enfant). Le mari exulte de joie, Channel est très contrariée, cet enfant va lui faire perdre un temps fou dans la réalisation de ses projets. Sous la pression de son mari, elle finit par accepter. Son objectif dramatique, la suite de la scène va le démontrer, est de ne pas choisir n'importe quel enfant.

Par ailleurs, une fois l'objectif du personnage principal défini à partir du questionnement dramatique, l'intérêt du public pour le récit se construit autour de l'interrogation régulièrement renouvelée du public : le personnage va-t-il atteindre son objectif ? La succession des nœuds dramatiques qui, régulièrement opposent des obstacles à la réalisation



de l'objectif du personnage principal, est l'élément clé renouvelant régulièrement l'attachement du public pour le personnage et ses motivations.

### **3. ANALYSE DU PROCESSUS CRÉATIF ET DU RÔLE DES ÉMOTIONS DANS CE PROCESSUS**

Cette partie présente l'analyse du processus créatif mis en place au sein de cette expérience pédagogique, sur la base des observations réalisées in situ et des retours d'expérience des étudiants. Nous revenons d'abord sur les conditions préalables à réunir pour rendre l'expérience non seulement possible, mais aussi efficace, en pointant notamment l'importance du rôle de l'animatrice qui assure le bon déroulement de l'expérience pédagogique et permet ainsi de déclencher et d'entretenir la dynamique créative. Nous verrons ensuite que le mécanisme qui enclenche la créativité se manifeste essentiellement à deux niveaux : celui de la construction de l'incident déclencheur et celui du triptyque objectif-obstacle-conflit. Enfin, nous ferons l'analyse du processus créatif en nous intéressant au rôle des émotions dans le processus créatif stimulé aussi bien dans l'écriture créative que dans la pratique théâtrale.

#### **3.1 LES CONDITIONS DE LA CRÉATIVITÉ**

Nos observations combinées aux REX des étudiants permettent de souligner l'importance de quatre conditions essentielles à l'émergence et au développement de la créativité. Mais avant cela il est important de préciser que ces conditions ne préexistent pas. Elles font partie de l'apprentissage lors de l'expérience pédagogique.

**La rigueur.** La rigueur est notamment celle liée au cadre imposé dès le début (retards et absences, sans fournir une solution de remplacement, donnent lieu à une « sanction » faisant partie de l'évaluation individuelle). La rigueur s'exprime aussi, à un stade plus avancé du travail de création, par le fait que l'animatrice ne laisse rien passer. Elle signale et fait rejouer quand une voix est non projetée, une intonation est manquante, un partenaire est caché du public, l'usage d'un accessoire est malhabile, un déplacement est faux ou encore une entrée ou sortie n'est pas faite du bon côté de la scène (jardin et cour, dans le « jargon théâtral »).

**Le respect de soi et des autres.** Le climat de respect sera régulièrement entretenu par l'animatrice. Le travail et les idées de chacun peuvent bien-sûr être remis en cause (c'est le cœur même de cette démarche créative) mais cela doit toujours être fait sans moquerie et de manière « entendable ». L'animatrice doit aussi être exemplaire de ce point de vue là.



Cette rigueur et ce respect sont assez bien intégrés par les étudiants comme le montre les propos d'Elena : *« Être en retard ou ne pas terminer une tâche assignée à temps endommage la production et influence le travail de nombreuses personnes. Le théâtre exige que vous appreniez à arriver à l'heure et à respecter les échéances prévues »*.

**Être attentif aux autres.** L'écoute de l'autre ne passe pas uniquement par l'attention portée à ce que dit l'autre, mais aussi par la prise de conscience de la présence de l'autre et de la place qu'il occupe. Ce positionnement est très important dans la pratique théâtrale puisque sur scène, quel que soit le positionnement des acteurs, tous doivent être vus par le public (les acteurs placés en avant-scène ne doivent pas masquer ceux qui sont en arrière scène). Certains exercices de pratique théâtrale permettent cette prise de conscience comme le soulignent les étudiantes : Cathy : *« Le premier est un exercice de cohésion et d'observation de l'environnement. Nous sommes invités à nous déplacer dans la salle d'un pas affirmé en observant l'environnement pour ne pas gêner la démarche de nos camarades. Cela apprend à prendre sa place et à s'affirmer tout en respectant l'espace des personnes qui nous entourent »*. Anne parlant de l'écoute *« La pratique théâtrale permet de développer cette capacité à travers les jeux d'improvisation, où chacun doit être à l'écoute de ses partenaires de jeu, afin de leur laisser la parole ou au contraire se rendre compte qu'il est nécessaire de la prendre car le collègue est en difficulté. »*.

Cette prise de conscience de l'autre et de la place qu'il occupe permet progressivement d'installer une bienveillance des uns envers les autres qui n'est pas sans incidence sur le processus créatif. Ouassima parlant de cette bienveillance : *« Cette atmosphère a augmenté notre engagement, chacun se sentait confiant pour prendre des initiatives, s'exprimer et jouer librement. On a pu observer les avantages de ce mode de management que nous avons tout intérêt à mettre en place afin d'en tirer les mêmes profits. »*.

L'écoute vaut aussi bien pour les relations des acteurs entre eux quand ils sont sur scène, que pour les échanges collectifs au sein des équipes ou encore pour les consignes données par l'animatrice dans les séquences hors jeu. Les étudiants, insuffisamment concentrés, ne sont pas toujours à l'écoute des consignes données par l'animatrice pour rejouer une séquence, ils échangent entre eux et plaisantent. Ce manque de concentration et d'écoute est repéré, signalé et sanctionné par l'animatrice dans l'évaluation individuelle quand il est répété.

**La dimension hédonique de l'activité** Pour que les étudiants s'autorisent à dire et faire ce « importe quoi » indispensable à toute démarche créative, ils réalisent des exercices et des improvisations. Ce « n'importe quoi » est source de plaisir (les étudiants parlent d'une activité



ludique) qui est un moteur essentiel au fonctionnement créatif comme le souligne Samy « *D'abord le fait de marcher tout simplement dans l'espace en allant librement explorer toutes les parties de la salle, m'a permis de montrer une certaine liberté dans les actions que j'entreprends mais que je ne m'autorise pas toujours* ».

Mais, les improvisations ne fonctionnent que si l'animateur a su instaurer un climat ludique de confiance et de respect. Batoula évoque également ce climat : « *Créer une ambiance de convivialité et de solidarité entre les membres de l'équipe est crucial pour une bonne collaboration* ». Sarah, quant à elle, insiste sur le rôle de l'animatrice : « *Elle m'a permis de lâcher prise, de me rendre compte que le ridicule ne tue pas* ».

**La liberté.** C'est alors un sentiment de liberté que donne la pratique théâtrale comme le souligne Marie « *Ce que je préfère dans cette citation de Shakespeare, c'est la liberté qu'elle nous offre. "Si le monde entier est une pièce de théâtre, alors ne devient-il pas possible pour chacun de revêtir le rôle qu'il souhaite ? Si le monde entier est une pièce de théâtre, ne puis-je pas choisir où je souhaite jouer mon rôle ? Si le monde entier est une pièce de théâtre, ne puis-je pas moi, en devenir le dramaturge ?"* ».

L'animatrice introduit dès le départ un climat de bienveillance. Ses stimulations, collectives et surtout individuelles ne sont jamais négatives. Elle accueille, encourage et complimente chaque avancée, chaque progression que cela concerne l'apprentissage du regard (qui ne doit pas être dirigé vers le sol), le volume de la voix, l'expression d'une émotion. Elle ne donne des consignes pour progresser qu'après avoir pointé une amélioration ou félicité un étudiant simplement pour son courage de « monter sur scène ». Cette bienveillance nécessite aussi une capacité d'observation permanente pour voir aussi quelles peuvent être les limites de chacun dans un exercice et l'interrompre parfois si celui-ci est trop anxiogène pour certains. « *Au fur et à mesure et avec l'avancement des séances, je me suis sentie à l'aise, cette expérience m'a permis de vaincre ma timidité, de m'exprimer et de prendre la parole plus facilement* » et « *les consignes que la professeure nous a donné au début ont contribué à créer cette ambiance et ce climat de confiance* » (Batoula).

### **3.2 Incident déclencheur et triptyque dramatique : les deux temps forts du processus créatif**

L'incident déclencheur, est initié en deux temps notamment par les questions clés de John Truby que nous avons déjà évoquées : « Que peut-il arriver de pire au personnage ? Et comment « ce pire » peut-il se transformer en meilleur pour le personnage ?



Mais, pour que ce double questionnement puisse permettre une idée intéressante, il doit être arrimé en amont à un travail approfondi sur la caractérisation du personnage principal, surtout dans ses dimensions psychologique et émotionnelle. Ce sont en effet, les phobies, les frustrations, les rêves jamais atteints, les sources de colère, de honte ou de culpabilité, ou encore les souvenirs douloureux, les deuils que l'on n'a jamais fait et qui reviennent comme des fantômes qui vont définir ce « pire ». Comme le souligne Samy (étudiant) cette construction de l'incident déclencheur n'est pas sans lien avec l'activité du manager : *« La créativité a été un atout durant beaucoup de travaux sur la scène, et plus particulièrement celui de la construction dramaturgique, afin de trouver notre incident déclencheur, était assez similaire à une activité réalisée en entreprise sur l'identification des risques dans un projet et la manière de les résoudre. »*

Par ailleurs, une fois l'objectif du personnage principal défini à partir du questionnement dramatique, l'intérêt du public pour le récit se construit autour de l'interrogation régulièrement renouvelée du public : le personnage va-t-il atteindre son objectif ? La succession des nœuds dramatiques qui, régulièrement opposent des obstacles à la réalisation de l'objectif du personnage principal, est l'élément clé renouvelant régulièrement l'attachement du public pour le personnage et ses motivations.

Le travail d'écriture réalisé par les étudiants n'est pas sans contraintes au contraire : celles imposées par l'animatrice concernant le choix du personnage principal et le choix du lieu, notamment. Toutefois, comme le souligne Cathy, loin de brider la créativité, ces contraintes au contraire la stimulent : *« Cette phase d'écriture a été stimulée grâce à l'écriture sous contrainte. La contrainte peut être définie comme une "obligation librement choisie." Il ne s'agit donc pas d'une gêne, pas d'une restriction non choisie, ou d'un empêchement. Ce qu'il faut souligner, c'est que la contrainte libère l'imagination. Nous avons donc appris à travailler sous contrainte, mais aussi à s'en libérer si celle-ci s'avère bloquer la créativité. »*

Enfin la dimension collective de la créativité prend son sens dans le travail réalisé par l'ensemble des étudiants lors des ateliers d'écriture. En effet, un enrichissement croisé des idées produites au sein de chaque équipe et entre les équipes permet progressivement aux étudiants de parvenir à formaliser une narration qui sera en mesure d'être efficace (susciter l'intérêt du public) à partir de la mobilisation des leviers de l'art dramaturgique. Sabrina évoque ce travail collectif : *« En effet, les échanges et les idées de chaque membre ont conduit à la proposition d'une idée. Ceci met en lumière l'importance du travail d'équipe et de l'intelligence collective comme déterminant de l'efficacité des équipes. Ainsi, ce qui distingue*



*une intelligence collective d'un simple travail collectif, c'est ce dépassement dû à la relation entre les membres du collectif. »*

### **3.3 COMMENT LA PRATIQUE THÉÂTRALE VIENT-ELLE RENFORCER L'ÉCRITURE DRAMATURGIQUE ?**

#### **3.3.1. Un travail avec le corps et sur les émotions**

Le corps, on l'a vu, est « un matériau » totalement investi dans la pratique théâtrale notamment à travers le travail sur la voix, sur les expressions du visage, les postures corporelles et les déplacements dans l'espace. Les exercices réalisés ne sont pas neutres dans l'apprentissage de comportement créatif comme le soulignent les étudiants dans leurs retours d'expérience. Ces exercices sont pour les étudiants autant d'occasions de se relier à leurs émotions que ce soit à travers la palette de tons employés ou par l'expression faciale, par exemple. Anne : *« La gestion des émotions revêt plusieurs facettes : la prise de conscience de ses émotions, la gestion des émotions, la reconnaissance des émotions des autres et la capacité à exprimer ses émotions. Toutes ces facettes peuvent être particulièrement explorées à travers la pratique théâtrale. Par exemple, lorsque je parle trop vite, cela peut être un indicateur de stress chez moi. Lors de la représentation théâtrale, il est nécessaire d'accentuer l'expression de ses émotions pour être compris par le public sans ambigüité. Lors des improvisations, la gestion des émotions est primordiale car il s'agit d'une situation imprévue dans laquelle je ne dois pas être envahie par mes émotions. Cette situation est tout à fait similaire en entreprise lors de la gestion d'imprévu ou de conflit »*

La prise de conscience du corps est importante pour les étudiants qui en perçoivent bien l'utilité en entreprise à l'image d'Antoine *« La communication non verbale est également une composante primordiale de la représentation théâtrale et du management en entreprise. Le fait de convaincre et séduire à travers sa gestuelle est tout aussi important lorsque l'on souhaite être crédible. Les gestes parasites et le contact visuel défaillant peuvent par exemple trahir la légitimité d'un manager en entreprise. Cette expérience s'est avérée très utile pour se rendre compte des mauvaises habitudes prises à partir d'un point de vue extérieur, le but étant de combattre les mécanismes cognitifs préconçus »*. Elodie : *« Enfin, les exercices de respiration me paraissent particulièrement intéressants dans un cadre professionnel en ceci qu'ils peuvent participer à développer une bonne gestion du stress chez les salariés. En effet, respirer profondément par le ventre possède des vertus apaisantes. Apprendre ce type de respiration peut donc permettre à chacun de mieux gérer son anxiété dans une situation*



*particulièrement stressante pour certains comme une présentation orale par exemple.*

Ce travail sur le corps contribue à libérer les émotions des étudiants. Ceux-ci ne comprennent pas initialement l'utilité de ces exercices (réactions d'étonnement et de malaise). Ils le trouvent plutôt difficile comme le souligne Lydia « *D'un point de vue plus personnel, le travail sur les émotions à travers notamment des jeux de rôles et des simulations de situations a été la partie la plus difficile de l'enseignement.* » Toutefois ils en reconnaissent *in fine* l'intérêt dans le cadre du cours et l'aide personnelle que cela apporte à beaucoup d'entre eux comme le souligne Lydia : « *Aller au-delà des mots, transmette une idée par le biais d'une posture ou motiver des parties prenantes sur un projet par nos émotions : tant de choses essentielles mais qui nécessitent un réel travail de fond sur ses émotions, son corps et la mise en scène.* ».

Et si les émotions sont importantes pour comprendre son environnement, il semblerait que cette compréhension passe de prime abord par se connaître soi-même. Être en mesure d'appréhender ses propres émotions c'est aussi être en mesure de comprendre celles des autres comme le souligne Héloïse : « *Travailler ensemble demande également des qualités relationnelles essentielles : animer, encourager et surtout savoir faire preuve d'empathie. A ce titre les différents exercices sur les émotions ont été particulièrement utiles pour développer notre sens de l'empathie. En effet, lorsqu'on est capable d'exprimer clairement ses émotions, on sera également en mesure de les reconnaître chez les autres et de s'y adapter.* » ou Christophe : « *Le travail sur les émotions est d'ailleurs particulièrement intéressant. Lorsque l'on se met dans la peau d'un personnage, il faut chercher à le comprendre, à connaître ses désirs, les obstacles qu'il a à surmonter et les actions qu'il doit suivre pour atteindre ses objectifs. Ce processus peut s'appliquer ainsi pour le leader qui peut remettre en perspective ses propres objectifs mais aussi celui des personnes avec qui il interagit. Les managers qui réussissent doivent connaître et comprendre les parties prenantes de leurs environnements (les investisseurs, les consommateurs, les concurrents etc.). Reconnaître et comprendre les propres objectifs et obstacles de ces acteurs aide un manager à faire preuve d'empathie et à prendre des mesures plus réfléchies* »

Le travail réalisé par les étudiants sur leurs émotions pour apprendre à mieux se connaître, leur sert également à se dépasser, à construire et consolider la confiance qu'ils ont en eux-mêmes et ainsi à progresser, comme le mettent en avant Any et Sabrina : « *La pratique théâtrale permet de faire un bilan de ce que l'on est capable d'exprimer à travers notre corps, nos mots et notre attitude. Savoir ce que l'on est capable de faire et de ne pas faire permet de s'améliorer et de créer de nouvelles compétences.* » (Any). « *En effet, sur le plan*



*personnel, cette expérience m'a beaucoup aidé à surmonter quelques difficultés personnelles, au fur et à mesure et avec l'avancement des séances, je me suis sentie à l'aise, cette expérience m'a permis de vaincre ma timidité, de s'exprimer et de prendre la parole plus facilement.* » (Sabrina).

Cette confiance en eux se construit pas à pas au sein d'un environnement à l'écoute et bienveillant comme nous l'avons vu dans le paragraphe 3.1. Et comme ce processus de construction se réalise en interaction avec les autres, il favorise également le développement d'une confiance dans les autres : *« Au fil des séances, on ressent de plus en plus de facilité à jouer, la peur et la gêne ont disparu, on a davantage confiance en soi et dans les autres. Ce sentiment est généré par le climat positif et la bienveillance du groupe qui se traduit par l'écoute, l'observation et le conseil toujours avec sympathie et du respect. »* (Ouassima).

### **3.3.2. L'improvisation**

Le corps est également associé au processus créatif par les exercices d'improvisation. Ainsi pour Elodie : *« Ici, les exercices d'improvisation sont particulièrement intéressants car ils permettent de jouer sur la capacité d'imagination et de choisir rapidement les mots les plus adaptés et impactant. Ils nous obligent aussi à bouger »*

L'improvisation est également une notion que les étudiants rattachent facilement à la vie professionnelle comme le soulignent Karen et Sophie : *« L'improvisation est une notion très présente dans le théâtre. Dans le processus de création de nombreux aléas vont émerger et vont nécessiter des adaptations ou des innovations. Le manager doit pratiquer et insuffler à ses équipes le goût de la remise en cause des idées trop acquises. Garder un cap nécessite souvent d'adapter les moyens, de changer de tactique. »* (Karen). *« La créativité peut être liée à l'improvisation, laquelle nous a permis de réagir à l'imprévu comme à une situation d'urgence qui sont courantes dans la vie d'une organisation, et à faire face aux défis et aux situations complexes. »* (Sophie)

Si les exercices d'improvisation sont importants pour stimuler la créativité, les répétitions le sont également. Ces répétitions sont vécues par les étudiants comme des moyens d'améliorer progressivement la puissance du triptyque - objectif – obstacle – conflit – qui permet de capter et de maintenir l'attention du public. Ces répétitions, réalisées par chaque groupe en présence des autres groupes, sont alors des séances de test comme le souligne Christophe : *« Pour qu'une scène émerge et se mette en scène, on ne peut pas attendre que cela nous tombe dessus, il faut faire des propositions, tester des exemples de dialogues »*



Le processus d'écriture théâtrale dans sa globalité (narration et mise en scène) devient alors un puissant levier d'apprentissage, comme le souligne Anne « *La construction dramaturgique avec ses différentes étapes peut être un support pour réaliser des présentations attractives. Je pense me l'approprier dans la construction des situations cliniques, de situations simulées filmées utiles dans les apprentissages des étudiants en soins infirmiers.* ». La nature même de ce dispositif permet de lever les freins à l'apprentissage : « *A l'image des entreprises qui recherchent sans cesse l'agilité, l'écriture nous offre une liberté d'adapter l'histoire selon notre envie, on prend conscience qu'il est possible et même conseillé de se défaire des barrières mentales et des idées préconçues selon lesquelles il n'est pas possible de changer d'avis une fois qu'on a pris une décision. Le rôle du manager agile est en outre d'insuffler à ses équipes cette notion.* » (Ouassima)

#### **4. DISCUSSION**

Notre intérêt, dans cette discussion, se porte sur le processus par lequel les étudiants développent une pratique créative collective. Ce processus d'émergence et de développement créatifs, est rendu possible par trois conditions qui assurent la fluidité du processus créatif. La première porte sur la notion de rupture et de contrainte. La seconde condition est l'instillation et l'entretien d'une atmosphère chaleureuse combinant confiance, respect soutien et hédonisme. Enfin, la troisième condition est liée à l'instauration d'un dialogue permanent entre l'esprit, le corps et la psyché. Les étudiants alternent régulièrement des états statiques dans l'écriture et des états dynamiques où le mouvement des corps en action amène le chaînon manquant d'une intrigue. Nous contribuons ainsi à la littérature sur la créativité en montrant comment les dimensions de la créativité, abordées par la littérature, interagissent dans la construction d'une pratique créative collective. Cette construction est rendue possible par l'art de la narration (la dramaturgie) et à sa mise en action (drama).

##### **4.1. RUPTURES ET CONTRAINTES :**

La pratique créative émerge avec la rupture d'une routine de vie, à travers la survenue d'un incident déclencheur, qui provoque un état de déséquilibre.

La puissance créative de l'incident déclencheur montre l'importance des contraintes dans le processus créatif. La réduction du champ des possibles du personnage, inhérente à la survenue de l'incident déclencheur, et l'inconfort du personnage, consécutif à sa perte d'équilibre, sont les éléments forts qui imposent le questionnement dramatique du personnage, suivi par la



construction de son objectif dramatique. L'incident déclencheur est par nature extérieur au personnage, il n'est ni souhaité ni même envisagé par lui. Il s'impose à lui et lui impose un questionnement à résoudre. Il est en cela une contrainte.

La quête vers l'atteinte (ou pas) de cet objectif, qui se déroule à travers l'enchaînement des nœuds dramatiques, convoque une succession de choix à faire par le personnage. Ces choix, qui résultent du triptyque objectif-obstacle-conflit, sont l'essence même de la créativité dramaturgique. Comme le souligne les étudiants, transposer l'incident déclencheur et les nœuds dramatiques dans une entreprise, c'est être en mesure d'envisager que les routines organisationnelles soient rompues ou deviennent inopérantes en imposant de travailler sur les scénarios possibles pour « se sortir » d'une situation bloquée.

Au delà de cette rupture première de la routine de vie, le processus créatif du jeu sur scène n'est fait que de ruptures : rupture de ton, de rythme, de volume de voix qui suscitent étonnement, crainte, rire ou colère dans le public mais aussi, les ruptures dans les gestes et les déplacements qui construisent un personnage avec ses intentions et ses mobiles.

Le processus créatif n'est donc en rien une succession d'étapes comme le suggère souvent la littérature managériale (Fortwengel & al., 2017), mais un processus itératif.

#### **4.2. BIENVEILLANCE ET OUVERTURE AUX AUTRES**

Nous avons rappelé que l'atmosphère, initiée et entretenue par l'animatrice, notamment par l'instauration de règles de comportements, pour susciter le respect et la confiance (Kisfalvi & Olivier, 2015) est une des conditions nécessaires au développement d'une pratique créative. Bien au delà, de cette notion d'atmosphère bienveillante, le travail réalisé lors des différents exercices, notamment sur les improvisations, favorisent l'apprentissage de comportements d'écoute et surtout d'accueil de l'altérité. A l'opposé des affrontements d'idées pour imposer un point de vue ou une direction artistique, dans ce climat d'écoute bienveillante, personne ne reste uniquement « rempli de lui-même » mais est, au contraire, dans un état d'accueil et d'imprégnation non conscientisés, de tout ce qui émerge des autres : un mot, une expression du visage, un ton de voix, un regard. Ce climat et cette ambiance bienveillante sont à rapprocher des travaux de Rosenberg (1999) sur la Communication Non Violente.

Cette atmosphère, dans le cadre de cette expérience comme au sein des équipes professionnelles, se crée progressivement et permet l'instauration de la confiance (Cunliffe & Easterby-Smith, 2004) qui amène aussi le partage d'informations plus personnelles. Il est alors nécessaire en entreprise, pour éviter que ces informations soit utilisées à des fins de



manipulation (Darsø, 2004), que cette atmosphère soit déployée par un manager dans une posture de bienveillance, à l'image de l'animatrice de cette expérience pédagogique. Cela suppose toutefois un changement de perspective du manager à l'image de celui proposé par Ford et *al.* (2008) en situation de changement, à savoir un manager qui soit en mesure de questionner ses propres actions ou inactions. Ainsi nos résultats montrent que, plus que le développement d'un contexte favorable à la créativité au sein de l'organisation, ce sont aux acteurs eux-mêmes (managers et collaborateurs) d'apprendre à développer ces comportements propices à la création d'une « atmosphère » favorable à la pratique créative collective.

#### **4.3. CORPS ET ÉMOTIONS : UNE QUESTION DE PARTAGE**

Comme nos résultats le soulignent, le processus créatif sur lequel nous travaillons, fait tout autant appel à l'esprit qu'au corps et aux émotions. La place du corps au sein de la pratique sociale n'est d'ailleurs pas négligeable comme le souligne Reckwitz (2002).

Ainsi, nos résultats viennent compléter les travaux sur la créativité proposant de combiner les ressources cognitives, sociales et environnementales (Harvey, 2014) pour développer la créativité collective ou encore ceux soulignant l'importance des affects positifs dans le processus créatif (Amabile & al. 2005, Iterson & al., 2017), en replaçant les émotions et leur manifestations corporelles au cœur du processus créatif collectif. En effet, nos résultats soulignent que c'est dans le partage des émotions que le processus créatif prend véritablement sa dimension collective.

Et le rôle joué alors par le corps dans le ressenti comme dans l'affichage émotionnel est lui même central dans cette démarche créative. « *Il faut prendre un soin tout particulier, chaque fois que nous devons entreprendre un travail de création pour préparer les différents éléments dont se composera notre véritable état créateur. L'homme est ainsi fait qu'il a besoin de tous ses organes pour vivre normalement. Pourquoi ne pas croire qu'il en va de même pour notre vie intérieure* » (Stanislavski, 2015, p. 298). En effet, cet état créateur, dont parle Stanislavski, ne peut exister que dans une approche holistique de l'être humain, non pas décomposé notamment en corps, esprit et psyché ou encore appréhendé dans ses comportements individuels ou collectifs, mais au contraire approché dans toute son entièreté. Dans l'art lyrique par exemple, le chanteur ne dira pas qu'il chante avec sa voix et sa gorge, il dit, par contre, en évoquant le personnage de « l'ensemblier » de Giraudoux dans « Intermezzo » (1933), qu'il chante avec l'ensemble de ses membres et de ses organes mais aussi avec son ressenti émotionnel et encore avec son esprit et son âme.



La création dramaturgique repose sur la mobilisation de plusieurs niveaux émotionnels : les émotions du personnage joué, les émotions ressenties par l'acteur et les émotions du public. Ce processus, comme nos résultats le soulignent, fait tout autant appel à l'esprit qu'au corps et aux émotions. Il s'appuie alors sur l'alternance de moments d'écriture et de moments de mise en jeu, à partir notamment d'improvisations, qui vont permettre aux étudiants d'appréhender pas à pas leurs émotions. En régulant leurs propres comportements sur scène, par le jeu mais aussi par des exercices de relaxation et de concentration, les étudiants découvrent en quoi leur corps et leurs émotions peuvent devenir deux vecteurs de communication très puissants. Ils sont alors en mesure de s'ouvrir à leur environnement pour mieux le comprendre et pour y dérouler des comportements appropriés (Derbaix et Filser, 2010). Et les mouvements du corps, tout autant que les émotions qu'ils laissent apparaître, font alors partie intégrante de la pratique sociale créative (Rasche et Chia, 2009). Mais notre expérience montre aussi que les étudiants, en étant à l'écoute de leurs propres émotions, sont en mesure de faire de la place et d'accueillir les émotions et les idées des autres. Cette ouverture à l'autre est à l'origine même de la créativité à travers un processus synergétique.

#### **4.4. LA PRATIQUE CRÉATIVE COLLECTIVE**

Ainsi la dramaturgie nous donne à voir une pratique qui donne lieu à une création ni révolutionnaire ni radicale comme le proposent souvent les travaux sur la créativité (Amabile et al. 1996, Harvey, 2014), mais qui s'inscrit dans un processus qui relie entre eux des étudiants qui apprennent des comportements créatifs (avec l'écriture théâtrale, sa mise en action et les exercices liés) dans une atmosphère favorable. A l'instar de Stierand (2014) nous montrons donc que la créativité s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage en situation dans l'action. Cette pratique permet aux étudiants d'acquérir tout au long de l'atelier les comportements qu'ils pourront mobiliser lors de situations faisant appel à la créativité, comme par exemple lors de la rupture d'une routine organisationnelle. L'atmosphère, elle-même en construction, n'est pas neutre dans la dynamique d'apprentissage des étudiants (Michels & al., 2020) et donc dans l'émergence et le développement de la pratique créative.

Cette pratique créative collective est soutenue par un certain nombre d'activités en lien avec la pratique artistique. L'ensemble de ces activités s'agence au sein d'un processus qui se construit progressivement au gré du travail que l'étudiant réalise lui-même sur le corps et l'esprit, des interactions entre les étudiants au sein des groupes et entre les groupes, le tout dans une atmosphère bienveillante qui se construit progressivement. C'est également dans la



reproduction des différentes activités que la pratique se développe (Chia and Mackay 2007). Les répétitions au théâtre font partie intégrante du travail de comédien. C'est par la mémorisation des textes, des déplacements et de la mise en scène que le comédien gère son stress. Il sait, qu'en cas de trac sur scène, « un pilote automatique se mettra en route » grâce à l'abondance et la régularité de ces répétitions réalisées en amont. En parallèle le manager aussi est dans des processus de répétition. Il répète régulièrement par exemple les stimulations aux individus ou aux équipes.

Par ailleurs, s'il est reconnu que les émotions ont un rôle à jouer dans le développement de la créativité individuelle (Zhou et George, 2003), et que les mouvements du corps, tout autant que les émotions qu'il laisse apparaître font alors partie intégrante de la pratique sociale (Rasche et Chia, 2009 ; Reckwitz, 2002), notre expérience pédagogique souligne également que, corps et émotions, occupent une place importante dans la création d'un collectif.

#### **4.5. LIMITE**

Notre recherche présente toutefois des limites. Nous évoquons ici celle qui est liée au fait que nous avons abordé la création dramaturgique dans un milieu spécifique d'apprentissage, celui de l'université, qui est certainement plus propice au développement d'une expérience d'apprentissage portant sur la dramaturgie, que peut l'être l'entreprise. Ainsi, si nous avons esquissé un pont entre l'émergence d'une pratique créative au sein d'équipes, insérées dans une expérience pédagogique sur la créativité dramaturgique, et l'entreprise ce pont reste à construire. La richesse des retours d'expérience des étudiants qui ont d'ailleurs fait souvent spontanément des liens nombreux et à de multiples niveaux entre cette expérience créative et leur vécu en tant qu'apprenti ou salarié en formation continue nous confortent dans l'idée de poursuivre cette recherche.



## **Bibliographie :**

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw et L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, vol. 10, 123- 167. Greenwich, CT:JAI Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to "the Social Psychology of Creativity"*. Westview Press, Place.
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and Creativity at Work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., et al. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 1154-1184.
- Arjaliès, D.-L., Lorino, P., Simpson, B. (2013). Understanding Organisational Creativity: Insights from Pragmatism, in M. Kelemen and N. Rumens (eds.), *American pragmatism and Organization: issues and controversies*, Burnington, VT: Gower Publishing, 131-145.
- Barry, D. & Hansen, H. (2008). *The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization*, London, Thousand Oaks, Calif : Sage Publications.
- Carlucci, D., & Schiuma, G. (2018). An introduction to the special issue The arts as sources of value creation for business: Theory, research, and practice. *Journal of Business Research*, 85(C), 337–341.
- Cirella, S. (2016). Organizational Variables for Developing Collective Creativity in Business: A Case from an Italian Fashion Design Company. *Creativity and Innovation Management*, 25(3), 331-343.
- Cirella, M., Guerci, M., & Shani A.B. (2012). A Process Model of Collaborative Management Research: The Study of Collective Creativity in the Luxury Industry, *Systemic Practice and Action Research*, 25, 281–300.
- Chia R. & MacKay B. (2007). Post-Processual Challenges for the Emerging Strategy-As-Practice Perspective: Discovering Strategy in the Logic of Practice. *Human Relations*, 60(1), 217-242.
- Cohendet P. & Simon L. (2007). Playing across the playground: Paradoxes of knowledge creation in the videogame firm, *Journal of Organizational Behavior*, 28(5), 587-605.
- Cunliffe, A. L. & Easterby-Smith M. (2004). From Reflection to Practical and Organized Reflection, in M. Reynolds et R. Vince (eds.), *Organizing Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Penguin Books.



- Darsø, L. (2004). *Artful Creation : Learning-tales of Art-in-Business*, Copenhagen : Samfundslitteratur.
- Fortwengel, J., Schübler, E., & Sydow, J. (2017). Studying Organizational Creativity as Process : Fluidity or Duality? *Creativity & Innovation Management*, 26(1), 5-16.
- Feldman, M., & Worline, M. (2016). The Practicality of Practice Theory. *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 304-324.
- Ford, J., Ford, L., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story, *Academy of Management Review*, 33(2), 362–377.
- Gherardi, S. (2009). Introduction : The Critical Power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115-128.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge. The texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Gherardi, S. (2010). Telemedicine: A practice-based approach to technology. *Human Relations*, 63(4), 501-524.
- Gillessen J. (2020). Augmenter la conscience émotionnelle pour franchir la barrière verbale : une 4<sup>ème</sup> porte d'entrée. *IFAT*, 2020/1, n° 169
- Glaser, B. & Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Grueter.
- Goffman E. (2015). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1- La présentation de soi*, Editions de Minuit : Paris. Traduit de l'anglais par Alain Kihm, *Relations in Publics*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2013). *Focus : The Hidden Driver of Excellence*. Harper.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The Emotional Reality of Teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21, 55-65.
- Hargadon, A., & Bechky, B. (2006). When Collections of Creatives Become Creative Collectives: A Field Study of Problem Solving at Work. *Organization Science*, 17.
- Hirschman A.O. (1977). *The Passions and the Interests : Political argument for Capitalism before Its Triumph*, Princeton University Press
- Iterson A., Clegg S., & Carlsen A. (2017). Ideas are feelings first: epiphanies in everyday workplace creativity, *M@n@gement*, 20(3), 221-238.
- Jarzabkowski P., Balogun J., & Seidl D. (2007). Strategizing-The challenges of a practice perspective. *Human Relations* 60(1), 5–27.



- Kisfalvi, V., & Oliver, D. (2015). Creating and Maintaining a Safe Space in Experiential Learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713-740.
- Lacan A. (2019). Think tank: Meaningful management in a postmodern society ", *Global Business and Organizational Excellence*, 38(3), 6-10.
- Lavandier Y. (1994, 2019). *La dramaturgie les mécanismes du récit*. Le Clown et l'enfant éditeurs : Paris.
- Maman C. (2017) « Le manager et ses émotions face à l'incertitude comportementale : Le rôle de la pratique théâtrale dans l'apprentissage d'un management rénové », *Revue de l'Institut de Psychanalyse et Management*, n° 9- juin 2017, pp. (XX)
- MacLean, D., MacIntosh, R., & Seidl, D. (2015). Rethinking dynamic capabilities from a creative action perspective. *Strategic Organization*, 13(4), 340-352.
- Meisiek, S., and Hatch, M-J. (2008). This is work, this is play' in *The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization*. D. Barry and H. Hansen (eds), London: Sage, 412–422.
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod : Paris.
- Moriceau, J.-L. (2018). Can the researcher learn? Relatedness and the ethics of writing. *Society and Business Review*, 13(3), 242–253.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). *Knowing in Organizations. A Practice-Based Approach*, ME. Sharpe, London.
- Parjanen, S., Hennala, L., & Konsti-Laakso, S. (2012), Brokerage functions in a virtual idea generation platform: Possibilities for collective creativity? *Innovation: Management, policy & practice*, 14(3), 363–374.
- Radaelli, G., Guerci, M., Cirella, S., & Shani, A. B. (2014). Intervention Research as Management Research in Practice: Learning from a Case in the Fashion Design Industry. *British Journal of Management*, 25(2), 335-351.
- Rasche, A., & Chia, R. (2009). Researching Strategy Practices : A Genealogical Social Theory Perspective. *Organization Studies*, 30(7), 713-734.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing, *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations : approches classiques, contemporaine et de l'avant-garde*, Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Rosenberg M. (1999) *Les mots sont des fenêtres, ou bien ils sont des murs : introduction à la communication non violente*, Paris, La Découverte & Syros, 1999.



- Saives, A-L., Ebrahimi, M., Holford, D., Bédard, M. (2017). *Le management réhumanisé*, Montréal : Chenelière Éditions.
- Salovey et Mayer (1990) Emotional Intelligence, *Sage Journal*, Mar 1, 1990; pp. 185–211
- Seidl, D., & Whittington, R. (2014). Enlarging the Strategy-as-Practice Research Agenda : Towards Taller and Flatter Ontologies. *Organization Studies*, 35(10), 1407-1421.
- Stanislavski (1963, 2015). *La formation de l'acteur*. Payot.
- Stierand M. (2014). Developing creativity in practice: Explorations with world-renowned chefs”, *Management Learning*, 46(5), 598-617.
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and Practice-based Learning, *Management Learning*, 38:1, 61-77.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taggar, S. (2002). Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creativity Resources: A Multilevel Model, *Academy of Management Journal*, 45(2), 315-330.
- Theurelle-Stein et Barth (2017) Les softs skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain, *Management & Avenir*, n° 95, pp. 129-151
- Truby J. (2017). *L'anatomie du scénario, comment devenir un scénariste hors pair*. Michel Lafon : Paris. Traduit de l'anglais (USA) par Muriel Levet. (2008). *Anatomy of Story*.
- Tsoukas, H. et Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change, *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape.
- Ware P. (1983). Type de personnalité et plan thérapeutique. *AAT*, n°28
- Watzlawick P. et Weakland.J.H. (2004), *Sur l'interaction, Palo Alto 1963-1974.*, Points
- Whittington R. (2002). Practice perspectives on strategy — Unifying and developing a field. *Academy of Management Best Paper Proceedings*. Denver.
- Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies* 27(5), 613–534.
- Zhou J., George J.M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence, *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 545-568.