



Une des responsabilités de l'enseignant-chercheur en communication des organisations : interagir, transmettre et ouvrir à la critique

Béatrice Vacher

► To cite this version:

Béatrice Vacher. Une des responsabilités de l'enseignant-chercheur en communication des organisations : interagir, transmettre et ouvrir à la critique. Colloque international "Interagir et transmettre, informer et communiquer : quelles valeurs, quelle valorisation ?", Apr 2008, Tunis, Tunisie. halshs-02916207

HAL Id: halshs-02916207

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02916207>

Submitted on 17 Aug 2020

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

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

UNE DES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANT CHERCHEUR EN COMMUNICATION DES ORGANISATIONS : INTERAGIR, TRANSMETTRE ET OUVRIR À LA CRITIQUE.

Béatrice Vacher, chercheuse associée à l'IEP d'Aix-Marseille

beatricevacher@gmail.com

(+34) 985 33 19 81

Av. José García Bernardo 998, chalet 118

E - 33203 Gijón

Communication pour le colloque international « Interagir et transmettre, informer et communiquer : quelles valeurs, quelle valorisation ? » à TUNIS – 17-19 avril 2008. **Axe 1.**

INTRODUCTION

Dans cette communication, je me centrerai sur une partie très particulière de notre activité d'enseignant chercheur : celle où nous apprenons à des futurs cadres en organisation¹, en fin de cursus universitaire ou scolaire, à mobiliser à la fois leur expérience, leur savoir et les résultats de la recherche en Sciences Humaines et Sociales. C'est-à-dire, le moment privilégié où nous pouvons proposer un cours proche de nos recherches en communication des organisations : le public est donc déjà mature, relativement critique, avec souvent quelques expériences de stage. Notre défi est de lui apporter matière à la fois à réflexion et à action.

Nous savons que son métier de cadre intermédiaire en organisation se trouve de plus en plus au cœur d'injonctions paradoxales. En tant que chef d'équipe, il est soumis à une demande d'autonomie et de responsabilité qu'il doit répercuter et cela à partir de valeurs qu'il est censé partager (Floris, 200 ; Le Moëne, 2006 ; Bernard, 2000). Les contraintes qu'il doit intégrer sont celles du marché, floues et complexes. Elles n'en font pas disparaître pour autant le poids du hiérarchique de plus en plus ambigu (Gramaccia, 2006 ; Almeida & Andonova, 2006). Chacun se débrouille plus ou moins bien pour combiner les exigences de respect des normes, de rendre compte et d'innover en contexte d'incertitude (Hassanally, 2003 ; Bouzon, 1999). Un des savoirs que l'on demande de plus en plus à ces cadres est, au-delà de savoir-faire, savoir comprendre et savoir combiner (Hatchuel, Le Masson & Weil, 2002), celui de savoir interagir (Abecassis, Jouini & Paris, 2004).

Nos recherches en communication des organisations nous ont permis de mettre en évidence l'importance de l'interprétation, c'est-à-dire de la construction du sens en situation de travail (Girin, 2001 ; Lacoste, 1995 ; Gramaccia, 2001 ; Delcambre, 1997 ; Vacher, 2006). Le savoir qui permet aux personnes de travailler ensemble n'est donc jamais figé mais en renouvellement permanent, aux rythmes des organisations et de leurs contraintes. Ces résultats se trouvent en porte à faux avec la croyance en une société de l'information qui serait simplifiée par l'apport des technologies. Les méthodes et modèles encore souvent enseignés dans les premières années de cursus sont construits sur cette vision et n'offrent pas matière à critique. Que se passe-t-il alors dans les premières années de la vie professionnelle ? Un rejet

¹ Que ce soit en entreprise ou dans une institution publique ou associative, comme on l'entend habituellement par ce terme, mais aussi plus particulièrement à l'université car telle est en grande partie le rôle de l'enseignant chercheur.

de l'enseignement (« ça ne sert à rien ! ») ou au contraire un rejet des autres qui ne se conforment pas aux modèles appris (« les gens sont vraiment stupides ! ») ?

Quels atouts avons-nous pour l'aider à dépasser les évidences, à ne pas se reposer sur des normes, à ne pas perdre l'envie de donner du sens à son travail, de comprendre son entourage et, en même temps, à savoir mobiliser, adapter, voire bricoler, les règles et les méthodes qu'il a apprises ?

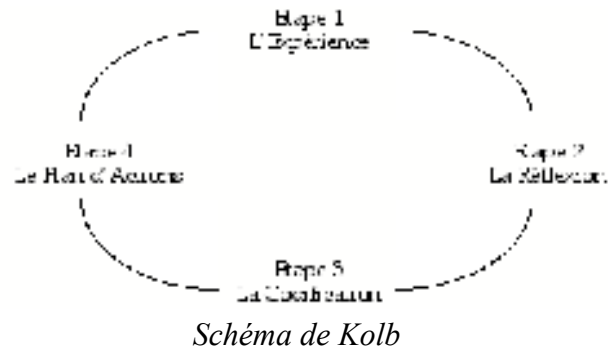
C'est pour la dernière année d'études universitaires ou d'école d'ingénieur ou de commerce, période charnière, que j'ai choisi d'organiser depuis 1999 un enseignement à la fois théorique et pratique : à partir de jeux de rôles où les protagonistes sont mis en situation, il est possible de leur faire découvrir un ensemble théorique mis en perspective historique. Peu de temps est nécessaire car ce qui compte est la mise en scène : ne pas tout dire, suggérer, laisser une large place à l'écoute mutuelle, offrir des références, construire l'histoire comme un récit et surtout laisser émerger les conflits. Cela est possible dans la mesure où ces derniers sont cadrés, notamment grâce aux jeux de rôles construits sur la base de situations réelles. A partir de ces conflits dont la résolution n'est pas d'ordre individuel mais renvoie très explicitement (après un débriefing assez long) à la communication organisationnelle, nous pouvons conter les évolutions théoriques autour de l'information et de la communication et faire passer toute l'importance des dernières en date, les plus à même de faire supporter ces contractions contemporaines.

Présentation du plan

Notre méthode de travail est basée sur trois moments dont l'ordre est important :

- 1) tout d'abord une mise en situation où les étudiants agissent, discutent, se contredisent. D'autres étudiants observent. A l'issue de chacun des quatre jeux, je propose une façon de regarder les situations « jouées » pour comprendre ce qu'il s'est passé. De nombreux travaux théoriques servent à cette analyse sans qu'il soit nécessaire d'en faire état à ce moment.
- 2) La seconde partie du cours explicite les travaux théoriques en Sciences de l'Information et de la Communication mais aussi en Sciences de Gestion et en Sociologie. Le parcours théorique est historique pour montrer l'évolution des points de vue.
- 3) Le cours serait incomplet et surtout incohérent s'il s'arrêtait à ces deux moments. La troisième étape consiste à interpréter les théories pour en faire le lien avec la pratique. Il s'agit concrètement de débattre autour d'articles scientifiques en Sciences Humaines et Sociales sur les questions d'information, de communication et d'organisation. Les étudiants lisent, prennent position sur le texte par rapport à leur expérience récente et doivent défendre cette position devant leurs collègues.

Ces étapes sont résumées dans le schéma suivant, repris des travaux de Kolb (1984) :



1 – APPRENDRE EN JOUANT : FAIRE ET INTERAGIR (L'EXPÉRIENCE)

Quatre jeux de rôles sont proposés qui font intervenir des questions pratiques récurrentes dans les organisations contemporaines : gestion de la documentation (le cas d'une agence d'architecte paysagiste), management des connaissances (le cas d'une société de conseil), coordination et coopération sur un projet d'envergure (le cas d'un déménagement), relation entre la qualité du travail et la qualité de gestion de l'information (le cas de l'Assurance Qualité dans le nucléaire). Pour chaque jeu, il y a six rôles « *humains* » et deux rôles « *non humains* » (machines et documents). Les jeux sont tirés de situations réelles : il y a donc de vraies personnes derrière les rôles, de vrais lieux de travail, de vrais problèmes qui ont été résolus avec plus ou moins de bonheur dans la réalité.

J'utilise le découpage classique en narratologie pour clarifier la construction du jeu (Boudès 2004 ; Christian, 2000 ; Soulier, 2000) :

- 1 - Chaque « personnage » (dont systématiquement un chef et un stagiaire) présente selon son point de vue (perception de son rôle, motivations, enjeux) le « paysage » (l'entreprise et son marché), la « quête » (le problème posé qui comprend toujours des documents et des machines) et les « armes » (ressources matérielles et symboliques). Chaque personnage a un texte « public » (qu'il lit) et des éléments « privés » qui explicitent ce qu'il cherche à obtenir à travers la quête, ce qu'il est prêt à faire et avec quelles armes (pour ou contre), comment il envisage de passer les épreuves qui apparaissent au fil du jeu, etc.
- 2 - Tous les jeux comportent un « héros » et un « faux héros » à repérer (qui sont toujours des composites de personnages, armes, paysage),
- 3 - Il y a toujours « une arme à double tranchant », puissante et qui peut se retourner contre les protagonistes si elle n'est pas mobilisée de façon opportune et maîtrisée : il s'agit des machines et des documents qui ont besoin de portes paroles crédibles. Les règles de gestion sont moins visibles et tout autant puissantes.

Le jeu se déroule en deux réunions où chaque protagoniste doit se positionner par rapport à la quête en fonction de son rôle. A l'issue de la première réunion une décision est prise au sujet de la quête. La seconde réunion permet de corriger les erreurs ou de faire le point. Une action intermédiaire racontée par le maître du jeu (en l'occurrence l'enseignant) et qui s'appuie sur des faits réels. Lors des réunions, un ou plusieurs observateurs ont pour rôle de repérer les contraintes de chacun vis-à-vis de la quête (comprendre pourquoi les personnages sont pour ou contre grâce à ce que chacun dit et fait dire aux documents et aux machines). Ils doivent se centrer sur quatre types de contraintes (la matière, les personnes, l'institution et la culture).

Le premier jeu autour de la gestion documentaire pose une question d'apparence simple : comment retrouver la documentation à jour ? Faut-il informatiser ? Il n'y a pas de spécialiste documentaire dans cette entreprise ni de secrétaire. En dehors des architectes paysagistes, il y a une personne dédiée à la gestion et souvent quelques stagiaires. La tendance est de laisser le désordre s'accumuler avec le temps et de demander régulièrement à un stagiaire de ranger. Ce dernier n'a aucune clé pour trier et classer la documentation mais il est toujours aidé par l'architecte paysagiste le plus concerné (appelons-le Claude). Il en conclurait volontiers qu'un peu de discipline de classement au fur et à mesure serait une solution. Quelques mots clés inscrits sur les documents seraient suffisants (il y a environ trois cents documents). Mais le jeu se complique par la présence d'un paysagiste, nouvelle recrue, passionné d'informatique. Chacun a également l'expérience d'un ami, collègue ou concurrent qui a informatisé avec succès sa documentation. Les discussions tournent ainsi autour de questions techniques pour aménager les ordinateurs, créer des bases de données, assurer les interfaces avec les sites Internet des fournisseurs de documentation, demander automatiquement les mises à jour, etc. Seule une personne (appelons-la Claudine), très en retrait généralement des préoccupations de l'équipe, pose systématiquement les questions pratiques : qui fouille dans ces documents ? N'est-ce pas toujours la même personne ? Qui va saisir ? Est-ce que cela évitera de devoir ranger les documents ? Etc. Le gestionnaire est également inquiet de l'informatisation car il n'imagine pas ses collègues assurer une saisie régulière. Pourtant, il finit par participer à la décision d'informatiser. Personne n'écoute les arguments pertinents de Claudine. Pourquoi ?

Telle est la question que posent les observateurs et c'est ainsi que démarre la prise de recul par rapport au jeu. La réponse est immédiate : Claudine est insupportable, elle est égoïste, elle ne s'intéresse pas vraiment à la vie de l'entreprise, etc. Les joueurs sont féroces et les explications se tournent vers la dimension psychologique. Or d'autres dimensions sont à l'œuvre et c'est l'objet des commentaires que je propose. D'abord, il y a la dimension matérielle : chacun est beaucoup plus attiré par la conception informatique que par le rangement des papiers. Ensuite, il y a en effet les personnes : leur personnalité et leurs habitudes. Claudine plus individualiste gère déjà de son côté une documentation, elle en connaît les contraintes et ne se repose pas, comme le fait son collègue Claude, sur un stagiaire pour ranger. Troisièmement, la dimension institutionnelle entre en ligne de compte : Claudine, c'est vrai, participe peu habituellement au collectif et chacun considère, souvent à juste titre, qu'elle ne comprend pas les contraintes du collectif. Il n'y aurait aucune raison de l'écouter cette fois-ci plus qu'une autre. Or, contrairement aux situations habituelles, presque tous les éléments de réflexion sont explicités dans cette quête. Ainsi, au contraire, un regard « extérieur » est sûrement plus pertinent que tous ceux qui se sentent investis. Il est très difficile de séparer les moments habituels, où Claudine se met d'elle-même en retrait, et ce moment exceptionnel où elle est autour de la table avec tous ses collègues pour résoudre un problème qui ne la concerne pas. La question principale devrait donc plutôt être : pourquoi s'exprime-t-elle au lieu de se taire ?

Ces questionnements sont essentiels, ils sont le nœud des problèmes de communication dans les organisations. Les étudiants commencent à ce stade à comprendre l'importance de considérer non pas un niveau, celui de l'humain, mais quatre : les objets, les personnes, les institutions (avec ses symboles, règles, normes, etc.) et la culture qui l'entoure. Concernant ce dernier niveau, les étudiants, comme les « vrais » architectes paysagistes, résolvent assez vite le problème posé par la contradiction entre un souhait d'informatiser et un manque de moyen flagrant pour y arriver (manque de personnel, d'outils, de temps, etc.). Depuis toujours, les membres de cette entreprise, y compris Claudine, ont choisi de travailler ensemble plutôt que de faire parti d'un grand cabinet. Ils partagent un même idéal de vie sociale et sont prêts à

supporter de nombreux conflits entre eux plutôt que de se séparer (ce qui explique l'agacement vis-à-vis de Claudine sans pour autant la renier en tant que collègue). Tous les éléments sont dans le jeu, il faut environ une heure pour les révéler, entre le jeu lui-même et les commentaires. Les éléments qui sont les plus visibles pour chacun sont ceux liés aux personnes. Ce phénomène est général.

Les jeux suivants et leurs commentaires mettent l'accent sur le cadre de travail (de quel sujet est-il question ? Suis-je compétent ?), l'étude des conditions des situations (urgence, pannes, travail à distance ou au contraire promiscuité, etc.) et les contextes de plus en plus compliqués et exigeants (tenir compte de la bourse, assurer la qualité des produits mais aussi de l'organisation, comprendre les enjeux internationaux, maîtriser les technologies, en particulier de l'information et de la communication, etc.). Ils aiguïssent l'écoute et le regard pour apprendre à entendre et lire ce qui est dit et écrit dans les organisations². Deux tâches de plus en plus répandues au travail (et paradoxalement encore peu valorisées) qui relativisent l'importance de l'action proprement dite au profit de la preuve et de l'acceptation sociale et institutionnelle de l'action³.

2 – APPRENDRE EN ÉCOUTANT DES HISTOIRES : COMPRENDRE ET INTERAGIR (LA RÉFLEXION)

L'exposé historique et théorique va permettre de répondre, au moins en partie, à la question de la parole : pourquoi parle-t-on ? Pourquoi écoute-t-on ? En reprenant les propos de François Flahaut, les étudiants comprennent que « *en parlant, l'homme ne s'exprime pas, il se réalise [...] Il est contraint parce qu'il ne peut se faire reconnaître qu'à une certaine place, que cette place fait partie d'un système déjà constitué* » (Flahaut, 1978, préface). Ils découvrent également un vocabulaire qui leur permet de critiquer les méthodes et modèles qu'ils ont appris jusqu'à présent sans pour autant les rejeter. A l'inverse, ils commencent à comprendre que « bricoler » ces modèles n'est pas non plus un sacrilège. Ils mettent ainsi des paroles sur les expériences qu'ils ont souvent vécues en stage et qui les rendaient jusqu'alors mal à l'aise. Le parcours proposé n'est pourtant pas simple à suivre.

Je présente les théories depuis la seconde guerre mondiale, les premières pouvant se résumer sous le mot d'ordre « décider » : les théories de l'information et de la décision dont l'auteur le plus connu est Herbert Simon. Ces théories, toujours enseignées et pas toujours avec nuance, sont inscrites dans l'histoire : elles n'ont pas la même valeur aujourd'hui qu'elles l'avaient à l'issue de la guerre. L'espoir dans les machines était alors immense et ce, pour deux raisons : d'abord par leurs propres exploits technologiques (on découvrait alors tout ce qu'une combinaison logique de « 0 » et « 1 » était capable de produire et c'était vertigineux), ensuite parce que la confiance dans les valeurs humaines était au plus bas à la suite de l'Holocauste (voir par exemple Breton, 1987 & 1995 ; Jeanneret, 2000 ; Mattelard, 2001 ; Miège, 2005). Les propos allaient jusqu'à présenter la machine comme un remplaçant de l'homme dans ses décisions ultimes. Herbert Simon a été celui qui prit cette hypothèse au pied de la lettre (Simon, 1980 ; Dupuy, 1994). Ses propositions en économie lui valurent le prix Nobel et sa renommée en sciences de l'information est inégalée. La réalité le contredit pourtant tous les jours et les étudiants le savent bien. Ils apprennent alors à mobiliser les modèles qu'il a permis de construire (la rationalité limitée en est un par exemple) comme des outils à replacer dans leurs contextes idéologiques (on retrouve là le niveau « culture » que les étudiants ont appris à décrypter dans la séance initiale).

² Les techniques de communication enseignent généralement à parler et à écrire. L'apprentissage est ici complémentaire.

³ Je fais référence ici à la grille des rôles des agencements communicationnels et informationnels qui met en valeur huit rôles complémentaires classés en deux familles : faire et prouver (Vacher, 2006)

Le second groupe de théories appartient à la catégorie « agir » qui remet en cause la perspective linéaire du premier point de vue et se centre sur les situations d'action. L'auteur connu de ce mouvement est Lucy Suchman qui s'est d'ailleurs souvent affrontée avec Simon (Suchman, 1990 & 1993 ; Vera & Simon, 1993).

Enfin, le troisième groupe, beaucoup plus récent, s'intéresse au « sens » des situations de travail. Un auteur comme James Taylor (1993) insiste par exemple pour regarder l'organisation comme un nœud de conversation. Ce dernier point de vue est celui qui met l'accent sur la puissance de la parole et qui, au-delà de la pragmatique d'Austin, s'intéresse au jeu des places dans les institutions. Sans rejeter la totalité des approches précédentes, si on prend le temps de les mettre en perspective historique, comme nous le faisons dans ce cours, cette question de l'interprétation oblige à creuser la « trivialité » des phénomènes organisationnels (Jeanneret, 2000) : la question de la reconnaissance est au cœur de ce point de vue et l'étude de la parole montre à quel point ce qui est central dans l'échange n'est pas ce qui est énoncé mais bien « *qui tu es pour moi et qui je suis pour toi [... où] rien n'est réglé une fois pour toutes [...] Toute parole s'inscrit dans un discours, et tout discours vient se coller sur une réalité. Il s'agit d'une autre manière, pour le sujet, de forger sa propre consistance par la parole* » (Flahaut, op. cit., 70-71).

Combiné aux grilles de lecture fournies en première séance⁴, ces théories permettent de relativiser les modèles sans les rejeter. Elles permettent surtout de considérer le bricolage dans sa fonction noble et non seulement utilitaire et inavouable. Enfin, une histoire longue et philosophique permet de comprendre pourquoi et comment les théories occidentales sont historiquement liées au modèle, construit *a priori* et dans lequel la réalité doit rentrer par un acte de volonté. Cette histoire longue permet de relativiser la portée des travaux récents (qui datent à peine de quarante ans), qui apportent pourtant une alternative : ethnométhodologie, action située, cognition distribuée, *sensemaking*, approches communicationnelles, langage et communication, récits, etc. La culture ne se change pas décret et nécessite du temps et de la ruse. Les étudiants ont alors les mots pour montrer les enjeux de ces nouvelles approches dans les organisations même si elles ne sont pas rassurantes.

3 – APPRENDRE EN CRITIQUANT : COMBINER ET INTERAGIR (LA CONCEPTUALISATION)

Enfin, il est indispensable de laisser le temps à l'apprenant de s'appropriier ces nouveaux savoirs. Il doit lui-même les mettre à l'épreuve. Ce cours est donc complémentaire d'un tutorat de stage. Mais dans le cadre du cours, il est possible de favoriser un premier niveau d'appropriation par le travail critique. Par groupe de deux ou trois, les étudiants doivent s'imprégner d'un article scientifique en communication organisationnelle pour le « vendre » à leurs camarades. En dix minutes, chaque groupe présente une synthèse et un double point de vue sur l'article. Les rôles sont répartis *a priori* (la synthèse étant faite conjointement) : « l'avocat » doit préparer quelques arguments en faveur du texte (puisés dans son expérience et le cours), de telle sorte que la salle ait envie de le lire. Le « procureur » présente, également grâce à deux ou trois arguments dûment choisis, les limites du texte, de façon à aiguïser encore plus la curiosité de la salle.

Les lectures et les préparations des arguments se font pendant le cours : les étudiants me sollicitent pour s'assurer de leur compréhension des textes. Il est intéressant de remarquer que

⁴ Quatre niveaux (matière, personnes, institution, culture), Agencements organisationnels (liens entre les ressources matérielles, humaines et symboliques) Rôles des agencements informationnels et communicationnels (fabriquer/détruire, montrer/cacher, socialiser/isoler, rassurer/perturber).

ces articles sont très rarement à la portée d'un public non averti, leur lecture est difficile. Les nombreuses références ne sont généralement pas indispensables à la compréhension globale, elles la perturbent plutôt. Petit à petit, chacun s'imprègne de son rôle et se préoccupe de la mise en scène de son travail pour faire réagir la salle. J'insiste sur l'importance des exemples, des illustrations pour faire passer un message. Les arguments sont puisés dans les expériences en commun, comme les jeux du cours et les stages.

Au cours de la séance elle-même, j'observe toujours à peu près le même processus : une présentation souvent studieuse avec toutefois quelques exemples qui donnent un peu de vie à l'ensemble. Le procureur, qui intervient toujours en dernier, est généralement assez caricatural dans sa critique et se focalise sur la forme (plus facile d'accès pour lui). Après quelques questions de compréhension, le public pousse les orateurs à préciser leurs points de vue, opposés par construction, et prend souvent partie. Les orateurs s'animent de plus en plus et finissent tous les deux par défendre avec vigueur leur texte en donnant de nombreux exemples puisés dans les jeux du cours, dans leurs stages, expériences professionnelles ou associatives. Les arguments précis sont enfin trouvés et ceux du procureur s'adoucissent pour plus de nuance et de pertinence par rapport au texte. On peut parler d'appropriation même si toute la teneur de l'article n'est pas parfaitement enregistrée. Les étudiants se rappelleront plutôt de leurs arguments et exemples que des propos exact du texte.

Un article de James March sur la relation ambiguë entre systèmes d'information et prises de décision illustre bien ce processus. Le texte est touffu, critique sur les croyances en la toute puissance de la volonté du manager et sur l'aspect faussement linéaire de la prise de décision. Les références savantes sont nombreuses et le texte est ancien (1991 pour la traduction avec des citations des années 1960 et 1970). Les étudiants ont du mal à replacer ce texte dans l'actualité. Pour eux, l'histoire est encore courte. Par ailleurs, s'ils avaient l'air de comprendre ma présentation théorique de la seconde partie⁵, ils retrouvent ici leur mode habituel d'appréhension des phénomènes, appris depuis longtemps : un processus de décision est forcément linéaire, il y a forcément un but à toute action. Ils oublient leurs propres expériences personnelles qui rentrent en contradiction avec ce raisonnement. Je leur rappelle que ce raisonnement est ancré dans nos cerveaux d'occidentaux et que François Jullien (1996) a bien montré à quel point c'est à l'opposé de la philosophie chinoise. Je leur donne alors un autre exemple, celui d'une course dans le désert australien (entre marécage et sécheresse) entre des Aborigènes et des militaires anglo-saxons. Chaque équipe est accompagnée de journalistes qui racontent l'événement. L'équipe avec les militaires est parfaitement équipée : boussoles, provisions, vêtements pour tous les temps. L'épopée est terrible, douloureuse, éreintante. Les protagonistes arrivent, enfin, au bord de l'épuisement. L'équipe formée par Aborigènes part dans un premier temps à l'opposé du but, sans aucun bagage. Les journalistes, inquiets au départ, se rassurent assez vite car ils apprennent à cueillir, à chasser et à profiter d'un magnifique « bush walking⁶ ». Au bout de quelques jours toutefois, les journalistes interrogent : « Sommes-nous sur le chemin de l'arrivée de la course ? ». Les Aborigènes chantent le paysage en marchant, c'est une façon pour eux de l'habiter et de vivre (Glowcsewski, 1991). Ils n'ont que faire d'une course de celle qu'on leur demande de suivre. Réveillés par cette histoire, les étudiants se souviennent enfin d'anecdotes de stage, d'exercices de projet ou simplement de comportements quotidiens. Ils racontent par exemple la façon dont ils rédigent les diagrammes de suivi de projet à la fin du projet et cela, uniquement pour la note. Ils se rappellent alors également le premier jeu de la première

⁵ Ils posent généralement des questions lors de l'exposé théorique car la séance de jeu préalable a libéré la parole, ce qui me permet également de mesurer leur niveau d'attention.

⁶ Promenade dans la nature.

séance dont le premier commentaire met en avant nos comportements en organisation comme soumis au jugement dont on pense faire l'objet (Berry, 1983). La boucle est bouclée.

Je précise également que cet exercice de lecture critique peut être renouvelé à leur initiative sur tout sujet nouveau. A partir du moment où chacun a bien compris à quel point le bon sens est la chose la moins partagée au monde, il sait qu'il doit solliciter des collègues pour approfondir un sujet sans se fier à sa seule réflexion et à son seul bon sens.

CONCLUSION

Le cours apprend à écouter et à lire pour réaliser à quel point le sens n'est pas pré-donné, il ne pré-existe pas à l'épreuve : « *Il se manifeste sur le moment dans l'échange avec autrui, il se déploie dans l'actualité de l'action* » (Lacoste, 1995, 28). Cet apprentissage, par complémentarité, libère une parole qui permet un travail de décontextualisation (questionnement, prise de recul) et de recontextualisation grâce aux échanges d'attentions (Poché, 2004).

Nos recherches présentées en introduction nous ont montré à quel point ce travail est efficace dans l'organisation. D'autre part, il force à adopter une position morale, toujours implicite, qu'il n'est pas négligeable de rappeler : elle remet à sa place les contraintes purement économiques, à savoir pratiques, utiles mais parfaitement incomplètes. Replacer la personne et son ensemble de dispositifs au cœur des organisations n'est pas un vain mot ni une simple marque de naïveté. C'est un acte vital pour les organisations. De même, ne valoriser que l'humain serait insensé, d'où le travail de composition que ce cours donne à faire en permanence.

Les étudiants se retrouvent en général quelques mois après ce cours dans la vie professionnelle. Ce cours, un peu violent sur la façon dont il remet en cause les évidences, est une sorte de travail vers une plus grande autonomie, au sens d'un travail toujours recommencé, jamais fini, sur soi à travers la manipulation (d'objets) et l'interaction (avec l'autre), l'autre n'étant pas un moyen. Nous avons insisté sur le fait que l'institution est centrale : par ses lois et ses règles, elle permet la reproduction efficace mais peut du même coup condamner la non-conformité. Une société autonome serait consciente des limites des lois qu'elle crée, cultiverait son imagination à travers « *l'activité collective, réflexive et délibérative* » pour « *altérer ses institutions [...] La politique concerne donc la mise en question de l'institution établie de la société* » (Poché, 2004, 112). Pour l'individu, il est aussi important de reconnaître cette dimension « instituante » de la société et de l'interroger au risque sinon de ne se penser que dans la répétition, de ne pas être individué. Autrement dit, l'autonomie pour un individu c'est se donner à soi-même des lois en pleine conscience de leur inscription sociale et historique. C'est être alors capable de les changer à travers l'interaction avec autrui, voire de participer au pouvoir dans la société pour construire et questionner les lois sociales.

En conclusion, j'aimerais faire remarquer l'évolution des réactions depuis 1999. Au départ, les étudiants découvraient entièrement les théories autour de l'action et du sens. Ils étaient très perturbés, l'approche était totalement nouvelle pour eux. Les jeux (qui étaient alors sous forme de cas, un peu moins interactifs) les aidaient à écouter les théories mais l'ensemble restait déroutant. J'ai régulièrement quelques réactions *a posteriori* d'étudiants après quelques années d'expériences : ils avouent la difficulté avec laquelle ils ont eu à digérer le cours mais ils me précisent qu'ils s'en sont souvent servis pour s'adapter, ne pas condamner immédiatement un comportement qui leur paraissait stupide ou une règle d'apparence idiote.

Depuis environ deux ou trois ans, les étudiants connaissent mieux ces théories. Les autres enseignements les mobilisent également. Je remarque que les étudiants sont plus réceptifs *a priori*. Ce qui est un signe de l'évolution de nos conceptions de la communication dans les organisations.

BIBLIOGRAPHIE

- Abecassis-Moedas C., Ben Mahmoud-Jouini S., Paris T., "Savoirs d'interaction et recomposition des filières de conception", *Revue Française de Gestion, "Management des savoirs"*, vol. 30, n° 149, mars/avril, 2004, p. 69-84
- Almeida (d.) N., Andonova Y., "La communication des organisations", in *Olivesi S. (dir.), Sciences de l'Information et de la Communication. Objets, savoirs, discipline, Presses Universitaires de Grenoble*, 2006, p. 129-143
- Austin J.-L., *Quand dire c'est faire*, Ed. Le Seuil, Paris, 1970
- Bernard F., "Le lien communication en organisation", *Sciences de la Société n°50/51, La communication organisationnelle en débat*, Mai/octobre, 2000, pp. 25-46
- Berry M., *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Centre de Recherche en Gestion, École polytechnique, Paris, 1983, 93 p.
- Boudès T., "La formulation de la stratégie d'entreprise comme mise en récit", *Management international, Vol. 8, n°2, HEC Montréal*, Hiver, 2004, pp. 25-31
- Bouzon A., "Communication de crise et maîtrise des risques dans les organisations", *Communication & Organisation Vol. 16*, 1999, pp. 45-62
- Breton P., *Histoire de l'informatique*, Éditions la Découverte, Paris, 1987, 239 p.
- Christian D., *Compter, raconter, la stratégie du récit en entreprise*, 2000
- Delcambre P., *Écriture et communications de travail*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1997
- Dupuy J.-P., *Aux origines des sciences cognitives*, Ed. La Découverte, 1994, 187 p.
- Flahaut F., *La parole intermédiaire*, (préface de R. Barthes), éd. du Seuil, Paris, 1978, 233 p.
- Floris B., "La gestion symbolique : entre ingénierie et manipulation", *Sciences de la Société n°50/51, La communication organisationnelle en débat*, mai/octobre, 2000, p. 173-195
- Girin J., "La théorie des organisations et la question du langage", in *Borzeix A., Fraenkel B. (dir.), Langage et travail. Communication, cognition, action.*, Ed. CNRS, Paris, 2001, p. 117-132
- Glowcsewski B., *Du rêve à la loi chez les aborigènes. Mythes, rites et organisation sociale en Australie*, PUF, Paris, 1991, 362 p.
- Gramaccia G., "Le numérique au risque du "sub politique" : la parole dans l'espace public", in *Bouzon A. (dir), La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 193-215
- Gramaccia G., *Les actes de langage dans les organisations*, Ed. L'Harmattan, 2001, 287 p.
- Hassanly P., Bérenguer F., "Réactualisation des connaissances dans la dynamique de conception de produits : création de la mémoire d'entreprise et du système d'intelligence économique", *Humanisme et Entreprise*, nov., 2003
- Hatchuel A., Le Masson P., Weil B., "From knowledge Management to Design Oriented Organizations", *International Social Science Journal, Blackwell Publishing, UNESCO, 171*, mars, 2002, pp. 25-37
- Jeanneret Y., "La trivialité comme évidence et comme problème. A propos de la querelle des impostures", *Article inédit, mis en ligne*, le 17 janvier, 2000, 11 p.

- Jeanneret Y., *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2000, 134 p.
- Jullien F., *Traité de l'efficacité*, Grasset, Paris, 1996, 234 p.
- Kolb, D.A., *Experiential learning*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1984
- Lacoste M., "Parole, action, situation", in *Boutet J. (dir), Paroles au travail*, Ed. L'Harmattan, Paris, 1995, p. 23-44
- Lacoste M., "Peut-on travailler sans communiquer ?", in *Borzeix A., Fraenkel B. (dir.), Langage et travail. Communication, cognition, action*, Ed. CNRS, Paris, 2001, p. 21-54
- Le Moëne C., "Les communications d'entreprise entre médias, réseaux et recompositions organisationnelle", in *Bouzon A. (dir), La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 103-121
- March J.G., "Système d'information et prise de décision : des liens ambigus", in *"Décisions et organisations", Les éditions d'organisation, Paris, 1991, pp. 231-253*
- Mattelart A., *Histoire de la société de l'information*, La découverte, col. Repères, 2001, 123 p.
- Miège B., *La pensée communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, 126 p.
- Poché F., *Une politique de la fragilité. Ethique, dignité et luttes sociales*, Ed. Cerf, col. La nuit surveillée, 2004, 257 P.
- Simon H. A., *Le nouveau management. La décision par les ordinateurs*, Économica, Paris, 1980, 159 p.
- Soulier E., "Les récits d'apprentissage et le partage des connaissances dans les organisations : nouvelles pistes de recherche", *Systèmes d'Information et Management, N°2, Vol. 5, 2000, pp. 59-78*
- Suchman L., "Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives", *Raisons Pratiques 1, Les formes de l'action*, 1990, pp. 149-170
- Suchman L., "Response to Vera and Simon's situated action: a symbolic interpretation", *Cognitive Science Vol.17, Number 1, January-March, 1993, pp. 71-75*
- Taylor J. R., *Rethinking the Theory of Organizational Communication: How to Read an Organization*, Abbex, Norwood, New Jersey, 1993
- Vacher B., "L'invisible et structurante matérialité de l'information et de la communication organisationnelles : une grille de lecture", *Revue Communication et Organisation N°30, décembre, 2006, p. 230-249*
- Vera A. H., Simon H. A., "Situated action: reply to reviewers", *Cognitive Science Vol.17, Number 1, January-March, 1993, pp. 77-86*