



**HAL**  
open science

## Les gestes créatifs dans le théâtre et l'innovation pédagogique pour l'apprenant de langue étrangère.

Elsa Caron

### ► To cite this version:

Elsa Caron. Les gestes créatifs dans le théâtre et l'innovation pédagogique pour l'apprenant de langue étrangère.. *L'innovation pédagogique: de la théorie à la pratique.*, 1, Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2022, 978-2-88930-477-6. 10.33055/ALPHIL.03199 . hal-04072057

**HAL Id: hal-04072057**

**<https://hal.science/hal-04072057>**

Submitted on 17 Apr 2023

**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.

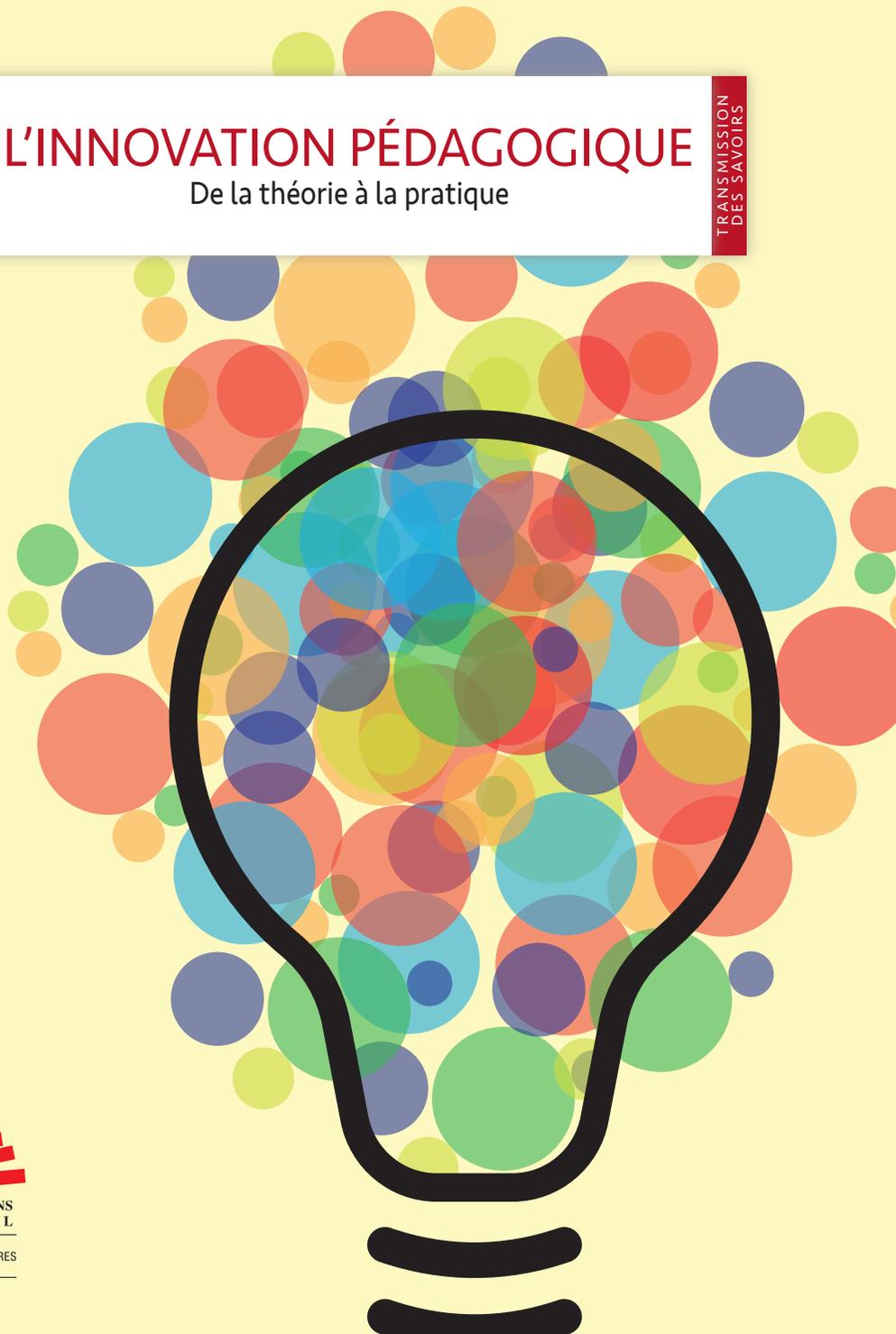
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ISABELLE CAPRON PUOZZO  
ALEKSANDRA VUICHARD (DIR.)**

# L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

De la théorie à la pratique

TRANSMISSION  
DES SAVOIRS





**L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE**  
**DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE**



**ISABELLE CAPRON PUOZZO, ALEKSANDRA VUICHARD (DIR.)**

**L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE**  
**DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE**

**ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES**

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2022  
Rue du Tertre 10  
2000 Neuchâtel  
Suisse

[www.alphil.ch](http://www.alphil.ch)

Alphil Diffusion  
[commande@alphil.ch](mailto:commande@alphil.ch)

DOI: 10.33055/ALPHIL.03199

ISBN papier: 978-2-88930-477-6

ISBN PDF: 978-2-88930-478-3

ISBN EPUB: 978-2-88930-479-0

L'étape de la préresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: Pixabay / Shafin\_Protic

Couverture: maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl,  
[www.nusbaumer.ch](http://www.nusbaumer.ch)

Responsable d'édition: François Lapeyronie

## Chapitre 6

---

# Les gestes créatifs dans le théâtre et l'innovation pédagogique pour l'apprenant de langue étrangère

Elsa Caron

### Introduction

«*L'école du spectateur*», démarche issue des mouvements de décentralisation théâtrale et d'éducation populaire dans les années 1970 (parallèles aux mouvements de reconnaissance des innovations pédagogiques rappelés par Françoise Cros dans la préface de cet ouvrage<sup>1</sup>), propose d'articuler la fréquentation de la programmation théâtrale contemporaine et l'accompagnement pédagogique autour de la représentation (Loriol et Lallias, 2009, p. 4). La *Charte nationale de l'École du spectateur*<sup>2</sup> (2009) cible des compétences telles que la capacité à lire les codes de la création artistique à travers la fréquentation des spectacles (Charte, 2009, p. 1), tout en favorisant une démarche active

---

<sup>1</sup> Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA) ont d'ailleurs joué un rôle majeur dans la diffusion de l'école du spectateur, faute de dispositifs officiels valorisant les innovations pédagogiques (voir sur ce point également la préface de Françoise Cros).

<sup>2</sup> La *Charte nationale de l'École du spectateur* (2009) émane d'un collectif issu des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale français, et suggère des pistes pédagogiques autour de la fréquentation régulière des œuvres.

des jeunes spectateurs pour l'appropriation de ces œuvres, au-delà de l'analyse littéraire des textes. Le travail que nous proposons ici associe démarche de réception collective de la représentation, abordée « *dans ses dimensions spectaculaires, esthétiques et techniques* » (Rollinat-Levasseur, 2017), et pratiques théâtrales de « *rejeu* »<sup>3</sup> (Lecoq, 2016, p. 47) dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). Ainsi, à partir de l'expérience de la représentation théâtrale contemporaine, nous postulons que le travail de réception de l'œuvre et les pratiques de rejeu associées provoque l'expression du sujet en langue étrangère, dans la mesure où il s'appuie sur les affects et l'imaginaire de l'apprenant tout en cherchant à développer ses compétences artistiques. La langue étrangère n'est plus alors considérée uniquement du point de vue technique et communicatif mais comme un support de nature esthétique favorisant l'implication de l'apprenant ainsi que le déclenchement d'acquisitions langagières et culturelles (Pierra, 2006, p. 152). Jointe au concept d'innovation, cette dernière considérée à la fois comme une volonté de transformation technologique, curriculaire et pédagogique (Cros, 2009) et comme une « *activité sociale particulière* » dirigée vers une éthique du « *développement de la personne*<sup>4</sup> », l'école du spectateur constitue une manière d'adosser l'étude de la littérature et de la pratique dramatique à l'enseignement des langues étrangères. Si l'innovation pédagogique se situe, comme le montre Françoise Cros, non pas tant dans les objets que dans les pratiques pédagogiques, le théâtre peut être considéré comme un espace d'émancipation à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant. C'est dans le rapport à la pratique dramatique et non dans le résultat tangible d'une production que nous souhaitons aborder l'école du spectateur. La place du geste dans le développement de l'expression de l'apprenant sera interrogée à travers l'expérience du spectacle de cirque contemporain *Barons Perchés* de Mathurin Bolze, expérience menée par un groupe d'apprenants de FLE de l'université de Cergy-Pontoise en février 2017. Cette représentation a été suivie d'un atelier de réception et de pratiques théâtrales prenant en compte la dramaturgie de la pièce, associant mouvements acrobatiques

<sup>3</sup> Si Jacques Lecoq définit le rejeu ou le mime comme l'acte fondamental de la création dramatique, il reste que le geste occupe une place essentielle dans sa pédagogie, dans le sens où le mouvement prépare l'exploration des différents territoires dramatiques (Lecoq, 2016, p. 30). L'atelier proposé incite les apprenants à mimer les mouvements des comédiens tout en créant une nouvelle proposition à partir de ce rejeu. Nous considérons donc dans notre travail le rejeu comme un support d'improvisation pour une nouvelle proposition.

<sup>4</sup> Voir la préface du présent ouvrage.

et récit de vie, questionnant les conventions de l'espace/temps et du personnage, interrogations propres à la scène contemporaine (Ryngaert, 2007). Dans quelle mesure ces démarches actives autour de la réception de ce spectacle favorisant une posture créative des corps et du geste peuvent-elles permettre à l'apprenant de s'exprimer dans une langue étrangère et à travers quelles modalités ? En quoi les diverses fonctions de la gestualité expérimentées par les apprenants au cours des phases de réception et d'improvisation peuvent-elles constituer un support pertinent pour le développement des compétences langagières, esthétiques et artistiques de l'apprenant ?

Nous nous attacherons à présenter les soubassements théoriques de ce travail centré sur l'expérience de l'apprenant en tant que spectateur (Rollinat-Levasseur, 2017), ainsi que sur le travail du corps et du geste en langues étrangères (Lapaire, 2014). Nous proposerons, pour conclure, une analyse de la gestualité observée au cours de l'atelier, en montrant comment les apprenants imitent ce qu'ils ont vu sur scène et enrichissent leur propre langage à travers l'appropriation de la gestualité des comédiens.

## **1. De la représentation théâtrale au rejeu en didactique des langues étrangères**

### **1.1. La réception de la représentation**

La représentation théâtrale est envisagée depuis peu comme support d'enseignement dans l'institution scolaire, dépassant l'étude exclusive des textes dramatiques (Rollinat-Levasseur, 2017). Par ailleurs, l'ouverture de la scène contemporaine aux autres arts de la scène, comme la danse ou le cirque, questionnant l'ensemble des langages artistiques (Ryngaert, 2007, p. 54), a permis un changement de paradigme en accordant une place importante au spectaculaire et à son étude (Rollinat-Levasseur, 2017). Si dans la didactique du français langue étrangère, le théâtre et, en particulier, les pratiques théâtrales comme l'improvisation (Aden, 2009b) ou la mise en voix de textes (Pierra, 2006) retiennent depuis quelques années l'attention des enseignants ainsi que des chercheurs, l'expérience de l'œuvre dramatique dans sa dimension spectaculaire ne constitue pas encore un objet d'enseignement/apprentissage en langues

étrangères largement répandu. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) envisage pourtant un travail de réception des pièces de théâtre à partir du niveau B2 et associe la représentation de textes dramatiques et l'utilisation esthétique ou poétique de la langue (CECRL, 2001, p. 47). Dans quelle mesure une telle démarche peut-elle être pertinente pour des niveaux moins élevés ? Quelles seront les modalités de l'expression des apprenants au cours de ce travail ? Dans la mesure où la dramaturgie du spectacle *Barons Perchés* se fonde sur la confrontation des corps à l'espace, quelles seront la place et la fonction de la gestuelle dans la réception de ce spectacle ? Enfin, comment le théâtre et les pratiques dramatiques peuvent-ils constituer un « régulateur<sup>5</sup> » pour l'enseignant, une forme de transaction entre les injonctions des programmes et des textes officiels, tels que le CECRL pour l'apprentissage des langues, et un désir de renouvellement des pratiques pédagogiques ?

## 1.2. Le rejeu en didactique des langues

La démarche de l'école du spectateur, dans la mesure où elle permet un accompagnement pédagogique très varié autour des représentations, prenant en compte une approche à la fois sensible et active des spectacles, incite les apprenants de langue étrangère à aborder une œuvre artistique de manière créative, en les impliquant dans un travail sollicitant leur corps ainsi que leur imaginaire. Cette dimension du corps joue un rôle majeur dans la réception d'un spectacle tel que *Barons Perchés*, dont la dramaturgie contemporaine questionne, de manière symbolique, la place des corps dans l'espace. Le travail proposé autour du corps et de la gestualité se rapproche du travail du mime considéré comme un acte fondamental chez Lecoq (2006) puisqu'il permet de « faire corps avec et donc comprendre mieux » (p. 39). La pédagogie du mime ou du « mimisme », prise de conscience de l'homme sur l'homme (Jousse, [1974] 2008, p. 35) à travers le rejeu, peut être intégrée à l'enseignement des langues étrangères en incitant le locuteur à développer une « oralité pleinement incarnée et assumée » et en concevant la parole comme une « conduite corporelle » (Lapaire, 2014, p. 2). Cette prise en compte des conduites corporelles de l'apprenant implique non seulement la voix

<sup>5</sup> Voir la préface du présent ouvrage.

ainsi que la prosodie, mais également l'occupation de l'espace, les mises en relation entre les participants, les mouvements du visage, etc. L'étape de mime est suivie d'une contrainte d'improvisation adossée à la dramaturgie du spectacle permettant à l'apprenant de trouver dans les paroles des acteurs une parole singulière en langue étrangère. Nous proposons de considérer le travail de rejeu comme une démarche d'appropriation des langages à partir de l'expérience d'un spectacle.

### **1.3. Le théâtre contemporain en didactique des langues : une nouvelle exploration du langage**

*Barons Perchés* est un spectacle de nouveau cirque mêlant performances acrobatiques et questionnement autour des conventions théâtrales (place du corps dans l'espace et le temps, relations entre les « *personnages*<sup>6</sup> » et interrogation sur leur statut, place du récit et de la parole). Dans ce spectacle, deux acrobates se rencontrent et se défient dans un lieu insolite fait de portes, de trappes et d'échelles, et dont le sol est recouvert d'un trampoline. Dans ce spectacle, le « *partage des voix* » (Ryngaert, 2012), mêle les paroles des acrobates en langue étrangère à des émissions de radio et n'est pas construit sur des dialogues conventionnels. En revanche, c'est la place faite aux corps et aux gestes dans l'espace et dans la relation à l'autre qui crée la dramaturgie du spectacle. L'atelier d'école du spectateur proposé prend en compte cette quête propre à la scène contemporaine, qui, en intégrant d'autres arts comme le cirque ou la danse, vient interroger toutes les modalités du langage en passant par le corps et le souffle de l'acteur (Ryngaert, 2007). C'est dans ce questionnement que nous semblent résider les possibilités créatives offertes par les arts du spectacle et que les apprenants sont incités à explorer en langue étrangère.

Si la problématique de l'incarnation de la parole semble aller de soi dans l'étape de rejeu créatif, l'engagement corporel de l'apprenant, au cours de la première étape de réception collective du spectacle, participe

---

<sup>6</sup> La scène contemporaine brouille les catégories traditionnelles du personnage, ainsi, les « *êtres de fiction* » qu'elle met parfois en scène échappent aux conventions liées au statut du personnage. Il est par conséquent souvent préférable d'employer le terme « *figure* » plutôt que celui de « *personnage* » (Ryngaert, 2014, p. 111), qui renvoie aux autres arts spectaculaires comme la danse ou le cirque. Liées à un univers d'écriture qui impose ses propres règles (Ryngaert, 2014, p. 112), ces figures posent en particulier la question du corps et du langage sur la scène contemporaine.

également des mécanismes d'empathie qui permettent, en mimant l'autre, de comprendre avec son corps (Aden, 2014). Les apprenants développent ainsi une expression corporelle spontanée selon des modalités variées dans les tâches de réception collective, modalités que nous prendrons en compte dans nos analyses. Dans quelle mesure pourra-t-on lire une modification de l'utilisation de la gestuelle dans les deux étapes ? De quelle manière les apprenants vont-ils s'approprier les mouvements des comédiens ? Quelle proposition pourront-ils créer en langue étrangère à partir de leur réception de la pièce et de leur imaginaire ?

## **2. Données de terrain et méthodologie**

### **2.1. Présentation du terrain et des questions de recherche**

L'atelier d'école du spectateur a été proposé, à la suite de la réception du spectacle *Barons Perchés* au théâtre de l'Apostrophe de Cergy-Pontoise en février 2017, à un groupe d'apprenants de niveau A2/B1. Ces apprenants suivent un diplôme universitaire de FLE intensif à l'université de Cergy-Pontoise (UCP) au centre de langue française (CLF) ; 454 heures de français langue étrangère ainsi que 60 heures dans leur spécialité leur sont proposées. Les étudiants qui ont participé à cette formation avaient comme objectif d'atteindre et de valider le niveau B2 à la fin de l'année universitaire afin de pouvoir intégrer les formations de l'UCP en licence ou en master. Ce diplôme universitaire (désormais DU) devait par conséquent leur permettre de développer leurs compétences linguistiques et communicatives, notamment à travers des travaux dirigés (désormais TD) de français sur objectifs universitaires, mais également de développer des compétences socioculturelles pour la poursuite de leurs études en France. Le cours, que nous avons proposé dans le cadre de ce DU, avait pour objectif de favoriser une construction de la langue étrangère dans l'interaction avec quatre spectacles de la scène contemporaine, dont *Barons Perchés*, suivis d'ateliers de pratiques théâtrales et d'école du spectateur. Les ateliers de réception et d'improvisation mis en place autour de ces spectacles avaient pour but de développer l'expression créative des apprenants en langue étrangère, prenant en considération le corps à la fois dans la réception du spectacle, mais également dans les pratiques théâtrales. C'est cette articulation entre fonction de la gestuelle et expression créative que nous souhaitons interroger ici.

Pour Pierra (2006), l'introduction des pratiques théâtrales, et notamment de la mise en scène<sup>7</sup> dans l'apprentissage des langues étrangères, permet de débloquent l'expression de l'apprenant et de l'impliquer dans un désir de parole en prenant appui sur la distinction entre parole et gestualité scéniques et non scéniques. La prise en considération notamment de la créativité gestuelle permettrait de favoriser des liens entre espaces didactique, linguistique et esthétique dans la mesure où le geste «*en tant que langage du corps exprime des modalités de la subjectivité présentes dans l'action de dire en langue étrangère*» (Pierra, 2006, p. 186). La distanciation impliquée par l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait, en outre, être introduite par la prise en compte de la gestuelle, notamment à travers la pratique du mime et du jeu, dès lors que le mime inciterait à «*créer des gestuelles nouvelles par des positionnements du corps dans l'espace qui vont briser de plus en plus la dépendance du gestuel et du verbal existant en toute culture*» (Pierra, 2006, p. 188), et deviendrait un outil interculturel d'assouplissement des crispations identitaires (Pierra, 2006). Le théâtre constituerait par conséquent, en support d'un enseignement permettant un mouvement hors de soi sans se nier pour autant (Pierra, 2006, p. 193), facilitant les compétences d'empathie et engageant l'acte dynamique de «*reliance*» à soi et aux autres (Aden, 2014). Comme le montre Inez Cierny à propos du *flow* ou théorie de la créativité (chapitre 2 du présent ouvrage), le théâtre participe à une éducation fondée sur le modèle vivant de la pratique de l'acteur, une pratique de «*l'état créateur*», reliant les dimensions physiques, cognitives et affectives de l'élève.

## 2.2. Déroulement de l'atelier et méthodologie d'analyse

L'atelier d'école du spectateur, qui a suivi l'expérience de la représentation de *Barons Perchés*, a été conçu pour ce spectacle en trois étapes de travail :

1. Une étape de réception collective après le spectacle au cours de laquelle les apprenants ont été invités à évoquer leur expérience sensible du spectacle sous la forme d'un entretien collectif

---

<sup>7</sup> Nous explorons dans notre recherche non pas la mise en scène de textes dramatiques, mais un travail créatif autour de l'improvisation, prenant comme support la proposition d'artistes qui peut être considérée comme un texte de travail à part entière.

semi-guidé, cette étape cherchant à favoriser l'expression immédiate et spontanée des apprenants sur le spectacle. L'expérience de l'interaction avec une œuvre d'art, dans ses dimensions individuelles et collectives, doit permettre à l'élève, comme le rappellent Apolline Torregrosa et Roberto Marcelo Falcón (chapitre 1 du présent ouvrage), de favoriser une démarche d'expérimentation et d'appropriation de son apprentissage à travers une recherche artistique considérée comme « *une aventure créatrice*<sup>8</sup> » rendue possible par le re-travail des langages de la représentation dans l'école du spectateur.

2. Une deuxième étape, appelée par Mancel « *analyse chorale de la représentation* » et qu'il qualifie d'« *école du regard* » (Mancel, 2009) permettant de structurer la description de la représentation et de mettre en œuvre une remémoration collective du spectacle. Cette deuxième étape nous semble nécessaire en didactique des langues dans la mesure où la première phase de réception « *à chaud* » convoque une parole très libre sur la représentation ainsi que les premières sensations. En revanche, une deuxième étape de réception plus tardive permet une mise à plat de ses premières impressions et une possibilité pour chacun de s'exprimer après avoir laissé « *décanter* » ses propres affects.
3. Enfin, une étape d'improvisation basée sur le rejeu créatif<sup>9</sup> en petits groupes intégrant mime et improvisation. Cette dernière étape d'improvisation est essentielle dans le processus d'expression de l'apprenant qui est incité à créer une nouvelle proposition artistique en langue étrangère et à s'approprier une œuvre à travers son corps et son imaginaire, favorisant le développement de son interlangue. L'un des enjeux des pratiques de rejeu est d'intégrer le corps dans son apprentissage, processus complexe, qui, comme le rappelle Geneviève Emond (voir le chapitre 7 du présent ouvrage), nécessite

<sup>8</sup> Dès lors, la place de l'enseignant est à interroger dans ce type de pédagogie innovante : il accompagne l'élève le long d'un cheminement qui relève d'un processus d'émancipation permettant à l'élève d'entrer dans l'action (Rancière, 2008, p. 19).

<sup>9</sup> Avant de commencer le travail de l'improvisation, travail créatif pour une nouvelle proposition, il nous semble nécessaire de passer par une étape de rejeu simple des mouvements des acrobates et de réflexion sur l'imitation de leur gestualité. L'enseignant pourra par exemple demander aux apprenants en cercle d'imiter un seul mouvement des acrobates pendant le spectacle, ou de présenter un schéma de ce mouvement à partir d'un plan de scène. Ils devront ensuite justifier leur choix en expliquant par exemple pourquoi ils se souviennent de ce mouvement en particulier, dans une attitude réflexive dont nous reparlerons.

un accompagnement pour dépasser ses résistances, ses représentations culturelles et «*trouver de nouveaux chemins de contact avec ses sensations, voire ses émotions*». Dans notre démarche, le guide a plusieurs visages : celui de l'acteur dont l'art vivant permet la construction de l'état créatif<sup>10</sup>, celui de l'enseignant qui se rapproche de la figure des chercheurs-artistes-éducateurs proposée par Torregrosa et Falcón (chapitre 1 du présent ouvrage), celui du pair avec qui le jeu se construit.

Ces principes conduisent à réfléchir à la conception de la langue et de son apprentissage, au glissement épistémique dont parlent Torregrosa et Falcón : les deux premières étapes de réception se rapprochent de l'expérience d'une œuvre considérée comme «*poiétique*» (Huver et Lorilleux, 2017, p. 9), c'est-à-dire non soumise à une production et ouverte aux interprétations. Cette perspective herméneutique, envisageant l'expérience sensible ainsi que la place du corps, permet une rencontre avec et autour de l'œuvre (Huver et Lorilleux, 2017, p. 9). Dans cette perspective, la langue est considérée comme une possibilité de «*faire surgir un monde*» en écho à l'expérience du lecteur ou du spectateur (Huver et Lorilleux, 2017, p. 9). Nous chercherons à comprendre la place de la gestuelle dans cette rencontre avec l'œuvre en la concevant comme un langage à part entière<sup>11</sup>, aux fonctions complexes.

En ce qui concerne la méthodologie de recueil des données, nous avons choisi de filmer les deux étapes d'entretien collectif ainsi que la dernière phase d'improvisation. Ces vidéos nous ont permis d'observer et d'annoter la gestuelle co-verbale utilisée par les apprenants dans des transcriptions. Ce corpus de type écologique, c'est-à-dire visant à observer une situation authentique d'interaction entre des apprenants (Tellier, 2014), permet de recueillir les diverses manifestations des éléments paraverbaux. Par ailleurs, nous avons également demandé aux participants de l'atelier de rédiger un compte-rendu de leur expérience de spectateur dans des carnets au format numérique que nous avons intitulés «*carnets du spectateur*» et que nous joindrons à l'analyse des vidéos. Ces

<sup>10</sup> Voir le chapitre 2 du présent ouvrage.

<sup>11</sup> Les auteurs insistent, à juste titre nous semble-t-il, sur l'importance de l'aspect réflexif des apprenants sur leur production. Bien que les entretiens que nous avons menés dans notre travail de thèse prennent en compte cette dimension d'une «*compréhension d'une œuvre et d'une œuvre en discours*» (Huver et Lorilleux, 2017), nous ne pourrions l'envisager dans le cadre de cette contribution.

carnets favorisent une réflexion écrite personnelle à partir de la réception collective et constituent un support de recherche pour comprendre les modalités de l'expérience du spectateur pour chaque apprenant et, en particulier, pour notre question de recherche, l'observation de la gestuelle des comédiens dans *Barons Perchés*. La recherche-action que nous proposons ici, proche d'une recherche-crédation en ce qu'elle expérimente la relation à l'œuvre, place le paradigme de l'expérience au cœur de la démarche, et amorce un renouvellement des formations et de la recherche<sup>12</sup>.

Quelle articulation pourra-t-on observer entre gestes et paroles, dans le discours collectif spontané sur le spectacle (Tellier, 2014), dans la construction des interactions, ainsi que dans le processus de production créative qu'est l'improvisation? Comment les apprenants utiliseront-ils la gestuelle, l'espace entre pairs et face au public? De quelle manière le geste créatif participe de la production créative en langue étrangère en l'enrichissant et en permettant des interrelations plus développées entre participants?

### **3. Les fonctions de la gestuelle et son rôle dans l'expression**

Si nos «*corps sont des fenêtres sur le monde*» (Aden, 2014), l'acte de mimer l'autre et de s'appropriier sa gestuelle induit une forme de connaissance qui convoque les mécanismes d'empathie. Au cours des deux tâches de réception, les apprenants utilisent la gestuelle très fréquemment lorsqu'ils s'expriment sur le spectacle; ces gestes, qui accompagnent quasiment chaque tour de parole, enrichissent l'expression des apprenants en occupant des fonctions très diverses (voir tableau 1). La méthodologie nouvelle des études sur la gestuelle propose notamment d'analyser le corpus à travers une typologie fonctionnelle (Tellier, 2014): les types de gestes, leurs fonctions pour l'apprenant ainsi que leur forme et leur rapport à l'espace (ce que nous recouvrons par le terme «*modalités*»)

---

<sup>12</sup> Voir le chapitre 1 du présent ouvrage: l'introduction de l'art convoque d'autres modèles de recherche, «*incorporant le sensible dans le scientifique*» et où la recherche est considérée comme un tâtonnement et non comme une validation d'hypothèses.

Tableau 1 : Types, fonctions et modalités de la gestuelle dans la réception

Types	Fonctions	Modalités
<b>Affectif</b>	Revit les émotions de la représentation ou accompagne l'évocation des émotions évoquées dans la réception	L'apprenant indique une émotion qu'il a vécue pendant le spectacle et l'accompagne de gestes (V., apprenante russe : « j'avais peur ( <i>se prend dans les bras</i> <sup>13</sup> ) »).
<b>Déictique et iconique</b>	Montre un objet ou les caractéristiques d'un objet	Par exemple, l'apprenant indique le nombre d'objets scéniques ou la taille d'un décor.
<b>Illustratif</b>	Accompagne l'énoncé	Le geste illustre le contenu du discours (V., apprenante russe : « un* <sup>14</sup> autre partie de lui est sortie ( <i>geste qui montre quelque chose qu'elle fait sortir de sa poitrine</i> ) ». (T., apprenante vietnamienne : « il faut se battre ( <i>poings fermés</i> ) »).
<b>Mimétique</b>	Imite les comédiens ou bien imite leur pair dans l'évocation d'une scène	Z., apprenante chinoise : « il touché* le* lampe ( <i>mains vers le haut pour toucher quelque chose</i> ) T., apprenante vietnamienne : « il y a des conflits ( <i>regarde V. qui serre les poings l'un contre l'autre</i> ) »
<b>Mimétique à visée mémorielle</b>	Imite les gestes des comédiens pour qu'un pair se souvienne de la scène. La tentative peut avorter ou réussir.	V., apprenante russe : « et aussi il a bu de l'eau ( <i>se tourne vers sa voisine et fait le geste de boire dans un verre</i> ) ».

<sup>13</sup> La délicate question du système d'annotation des gestes (Tellier, 2014) nous incite à nous demander dans quelle mesure nous sommes parvenue à décrire de manière la plus objective possible les modalités mimo-gestuelles des apprenants : en quoi notre regard et notre propre position de spectatrice ont-ils induit nos descriptions de ce système, dans quelle mesure ne sommes-nous pas rentrée dans l'interprétation ? Nous devons conserver ces questionnements dans l'analyse des données.

<sup>14</sup> Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes : A : identification des participants, P : enseignant, + : pause, < ... > : alternance de code, \* : incorrection, XXX : segment inaudible, † : intonation montante, TRAMPOLINE : accentuation, [...] : chevauchement, (gestes) : coverbaux.

Types	Fonctions	Modalités
<b>Compensatoire</b>	Comble une lacune lexicale	L'apprenant compense une lacune lexicale par des gestes. H., apprenante chinoise : « c'est* moment est très ( <i>imite une vague avec ses mains</i> ) »
<b>Interprétatif</b>	Le geste participe d'une visée interprétative de l'énoncé.	V., apprenante russe : « à mon avis c'est un* plateforme qui bouge ( <i>imite quelque chose qui rebondit</i> ) »

sont relevés dans le tableau 1<sup>15</sup>. Nous avons choisi de nous intéresser non seulement aux gestes des apprenants, mais également à leurs regards, leurs postures vis-à-vis de leurs pairs, dans la mesure où ces éléments sont très présents dans le corpus et accompagnent de nombreux actes de parole au cours de la réception. Nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les deux étapes de la réception. Dans l'utilisation de la gestuelle, le tableau 1 synthétise donc les deux types de corpus<sup>16</sup>.

Nous pouvons relever dans le tableau 1 les significations multiples des gestes paraverbaux que l'on ne peut réduire à une simple fonction qui consisterait à compléter l'énoncé (Cosnier et Brossard, 1984). L'apprenant de langue étrangère lui-même n'utilise pas le geste exclusivement dans une visée compensatoire lorsqu'il cherche à combler une lacune lexicale, mais son geste participe pleinement de sa réception en devenant un support pluriel d'expression sur le spectacle, à travers des modalités affectives, mimétiques, interprétatives, etc. Si l'aspect mimétique ou interprétatif peut à juste titre sembler correspondre aux fonctions illustratives décrites, nous l'envisageons plutôt comme une nouvelle modalité d'expression : les apprenants tendent à imiter spontanément les gestes des comédiens ou bien les mouvements d'éléments scéniques, comme le trampoline ou la lampe dans le cas de *Barons Perchés*, provoquant une rencontre entre leur corps et l'espace scénique. Cette fonction mimétique de la gestuelle qui accompagne la réception de la représentation participe du

<sup>15</sup> Nous avons écarté d'autres aspects kinésiques à analyser dans un autre travail comme les expressions faciales ainsi que la prosodie.

<sup>16</sup> Les différences observées entre les deux étapes de réception apparaissent surtout dans les modalités de la parole et des interactions entre les apprenants, ce qui n'est pas l'objet de cette contribution.

désir de rejeu: «*nous ne pouvons pas nous empêcher de rejouer ce qui est entré en nous*» (Jousse, [1974] 2008, p. 62) ainsi que de la stratégie d'interprétation des apprenants à propos de la pièce. L'analyse d'extraits indique que les participants construisent les interactions à partir de leur expérience personnelle du spectacle qui se confronte aux expériences des autres, souvent différentes. Le geste occupe alors une fonction essentielle de support à la fois argumentatif, qui vient soutenir l'interprétation de l'apprenant, et mémoriel, comme dans l'extrait suivant :

Extrait 1 (21'12-22'): Analyse chorale de *Barons Perchés*

322: AL: (*regarde P*) il y a un moment quand l'acrobate est mort est mort et les autres heu heu essayaient se s'éveiller s'éveiller <waking up > et ils se poussaient dans la\* trampoline (*bras tendus en avant, geste en avant*) mais c'est pas ça marche pas (*deux mains tendues devant elle*) et il répétait toujours toujours (*poings fermés moulinet à plusieurs reprises*) encore encore

323: V: (*ournée vers AL et la regarde, A est également tournée vers AL et la regarde*) ah oui (*mains qui poussent devant elle*) (AL la regarde)

324: AL: (*ournée vers V et la regarde*) oui c'est ça c'est ça

325: V: (*ournée vers AL, regarde dans le vide*) ah je pensais au contraire (*geste des doigts qui tournent*) (AL la regarde) je pensais que elle essayait de tuer (*regarde AL, poings vers l'avant*) (*met sa main sur l'épaule d'AL*) (*rires de V, AL et A*)

[...]

329: A: oui (*regarde V*) très fort

330: V: c'était pas comme oh réveiller (*deux poings avec bras qui vont vers elle dans un geste rapide*) non c'était fort (*mains doigts écartés et bras qui se tendent devant elle, deux fois*) et agressif

331: AL: (*ournée vers V*) non mais elle est déjà mort\* (*regarde P*)(*mains ouvertes devant elle*) heu

L'apprenante d'origine chinoise AL intervient dans l'interaction au cours de laquelle les apprenants décrivent une scène frappante du spectacle. Elle évoque les rapports des deux «*personnages*» en interprétant leur gestuelle par une tentative de «*réveil*» du partenaire déjà «*mort*», accompagnant son interprétation par une imitation des comédiens (*bras tendus en avant*). Cette imitation sert de rappel mémoriel à l'apprenante V qui, à son tour, imite la gestuelle de AL mais

en la modulant au TP 325 : son imitation des gestes des comédiens est réalisée de manière plus agressive (*poings vers l'avant, mouvements rapides*), donnant ainsi au même geste une interprétation différente. Cette interprétation est ratifiée par un troisième apprenant A, mais réfutée par AL, qui s'en tient à sa version du rapport entre les « *personnages* » : un acrobate essaie de réveiller l'autre en le poussant dans le trampoline. Ces différences d'interprétation sont en partie liées aux écarts entre les intentions des artistes et la réception de chaque spectateur. C'est dans ces écarts que se jouent les multiples sens de la représentation ainsi que la possibilité d'expression subjective de l'apprenant en langue étrangère. Ils permettent également la construction des interactions, puisque c'est à partir du rappel mnésique de la gestuelle que la communication s'établit entre AL et V, qui discutent de leur propre interprétation de la pièce à partir de l'imitation des mouvements des comédiens. L'interaction se poursuit durant une dizaine de tours de parole et s'inscrit dans une recherche de précision des mouvements. Les apprenants sont tournés les uns vers les autres afin de débattre et dépassent l'interaction exclusive apprenants/enseignant : le geste permet cette mise en relation entre pairs et devient support de la parole, il n'est pas simplement résiduel mais est « *organiquement lié à la parole qu'il co-réalise* » (Lapaire, 2013, p. 9). Ainsi, à partir du souvenir sensoriel de la représentation que les apprenants co-construisent, les participants de l'atelier entrent dans une expérience de reliance par lequel « *émergent en permanence des sens partagés entre les humains* » (Aden, 2014, p. 7).

#### 4. Le geste créatif à partir de l'imitation

Quelles modalités de l'expression et de la gestuelle allons-nous retrouver dans les pratiques d'improvisation et de jeu ? La contrainte d'improvisation donnée aux apprenants en groupes de trois ou quatre est la suivante : *Qui sont les deux acrobates ? Imaginez une saynète dans laquelle vous expliquez les relations entre les deux « personnages », vous devrez intégrer un mouvement de chute et de relevé.*

##### Extrait 2 : Extraits de l'improvisation

*(Z s'allonge sur le matelas)*

*(H marche sur le bord du plateau avec des mouvements désordonnés, comme si elle allait tomber)*

2. H: (*air épuisé*) je suis fatiguée j'ai toujours travaille\* TOUJOURS (*poings avec ses mains et mouvement des bras vers le bas*) je ne je ne veux plus vivre (*se tourne de tous les côtés*) où est poison\* ↑ (*de plus en plus agitée*) (*fait semblant de boire du poison et s'allonge à côté de Z sur le matelas*)

3. (*Z la regarde et se relève alors lentement, elle regarde H et la pousse du pied mais aucune réaction, Z se penche vers H puis regarde le public*)

4. Z: je suis morte (*Elle repousse J qui imite un fantôme et va vers elle*)

5. A: (*s'adresse à Z et s'approche d'elle*) H pourquoi tu es ici ↑

*Les deux apprenants se font face, proches du public, et discutent de la probabilité de transformation en être errant pour Z.*

[...]

24. Z (*très effrayée*): OH NON je ne peux pas qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑

25. A: je pense que + c'est c'est pas trop tard viens viens viens (*l'emmène près de H toujours allongée sur le matelas*) entre entre (*montre le matelas, Z s'allonge à côté de H*)

26. H (*se réveille et se lève*): je comprends je XXX dans le monde

Si les pratiques théâtrales permettent l'accès esthétique à la parole en langue étrangère (Pierra, 2006), c'est l'approche de la gestuelle et de l'espace qui nous semble ici le plus créatif<sup>17</sup>. Nous pouvons en effet observer dans cet extrait différentes modalités d'utilisation de la gestuelle, d'ordre dramaturgique, qui occupent des fonctions diverses :

- **une fonction symbolique**: le matelas sur lequel les deux apprenants s'allongent et se relèvent est utilisé comme espace métaphorique pour marquer le passage du monde des vivants au monde des morts; les mouvements liés à cet espace symbolisent le passage à travers les deux mondes ainsi que les relations entre les deux personnages qui ne sont en fait qu'un seul;
- **une fonction émotive**: les mouvements indiquent les émotions des personnages;

<sup>17</sup> Le système dialogique traditionnel est adopté dans cette improvisation, les apprenants n'ayant pas repris l'idée des fragments de voix qui élabore une partie de la dramaturgie de *Barons Perchés*.

- **une fonction narrative ou fictionnelle**: les gestes réalisent l'action scénique;
- **une fonction interrelationnelle**: les gestes et les regards ainsi que le rapport à l'espace permettent une mise en relation entre personnages ou bien une mise en relation personnages/public.

La gestualité coverbale emprunte donc des voies très créatives dans cet extrait, les apprenants s'appropriant les gestes des comédiens (en particulier les mouvements de chutes et de relevés) qu'ils ont modulés pour leur donner une autre signification. D'après Cosnier (1984), si la récitation d'un texte appris par cœur ne s'accompagne pas d'activité gestuelle paraverbale (sauf chez les comédiens), la gestualité coverbale semble en revanche spécialement sollicitée au cours d'un travail locutoire créatif<sup>18</sup>. C'est ce que nous pouvons observer ici dans la construction d'une gestualité collective.

Par ailleurs, les apprenants ne se contentent pas d'accompagner leur parole par la gestuelle, mais lui donnent une place essentielle dans leur création dramaturgique dans la mesure où les gestes possèdent des sens qui leur sont propres. Ce type de travail peut inciter l'apprenant à prendre conscience de l'importance des aspects non verbaux de la communication, la part la plus théâtrale de la communication, souvent non contrôlée ou non intentionnelle (Goffman, 1973). Les mêmes questionnements dramaturgiques se posent pour l'acteur social aussi bien dans la vie quotidienne que sur une scène de théâtre et peuvent être expérimentés par les apprenants. Si « *la parole vient du corps* » (Pierra, 2011, p. 109), l'atelier de pratique théâtrale permet d'expérimenter l'articulation gestuelle/parole en langue étrangère et de lui conférer des sens nouveaux en affirmant sa propre voix.

Nous constatons en outre que ce groupe d'étudiants a pris comme support de travail l'interprétation d'AL dans la phase de réception collective pour son improvisation, interprétation qu'ils ont par la suite développée et enrichie par l'ajout de deux espaces, délimités par un élément scénique qui sert de passage métaphorique, et par la création d'un portrait de personnage complexe (un individu apparemment en *burn-out*, proche du suicide et qui se dédouble). Ces transformations créatives ont, d'autre part, été élaborées par

---

<sup>18</sup> En revanche, les acteurs qui récitent des textes appris par cœur activent les zones sensori-motrices du cerveau qui leur permettent d'imaginer des situations (Aden, 2014), contrairement à des sujets non professionnels.

un groupe de quatre apprenants qui ont pensé ensemble une solution créative à partir de la contrainte donnée et ont distribué les rôles de façon à ce que chacun occupe une fonction dans la saynète. Le questionnement envisagé par la contrainte et la réponse inédite apportée induisent une attitude créative qui permet de « *trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire* » (Aden, 2009a, p. 175). Si les pratiques artistiques « *constituent une des voies vers la connaissance sensorielle du monde* » (Aden, 2014), l'enseignant de langue a tout intérêt à prendre en considération le corps de l'apprenant ainsi que sa gestualité, un des éléments permettant de changer de référent et de perspective, afin de préparer la relation interculturelle (Aden, 2009a).

Enfin, l'école de l'écoute et du regard que constitue l'école du spectateur et qui permet aux participants de prendre en considération de manière précise chaque élément scénique, incite l'apprenant de langue étrangère à repenser sa propre expérience du monde à partir de l'observation des comédiens sur scène et en particulier de leur gestuelle. L'extrait suivant du carnet du spectateur d'un des participants indique que l'observation précise de la gestuelle des comédiens s'accompagne d'une réflexion large sur notre société à travers l'interprétation générale que l'apprenante T. envisage de la pièce :

*« Ces deux hommes sont en permanence en question de progresser dans la vie. Ils font sans cesse des efforts pour monter dans la société. Chaque effort est beaucoup de travaux\*. Pourtant, la vie n'est pas en rose. Ils tombent de haut chaque fois où ils sont presque au sommet. Ils se retrouvent de nouveau au fond de leur échec. Cela leur fait beaucoup de mal mais ils retentent l'effort et ils tombent encore et encore. Avec plein d'amertume, ils rentre\* chez eux, dans une cabane sombre, peu confortable, et loin de tout. Cet\* image me fait beaucoup de peines\*. »* (T. étudiante vietnamienne, carnet du spectateur)

Les mouvements identiques identifiés dans les deux phases de la réception (chute et relevé) et modulés dans la phase de création artistique sont articulés dans les données écrites à une réflexion plus personnelle et prennent une fonction symbolique liée à la place de l'homme dans la société. La parole sur le spectacle devient alors plus intime – « *cet\* image me fait beaucoup de peines\** » – et c'est au niveau subjectif que le chercheur peut envisager des pistes liant gestes et expérience de vie.

## Conclusions et perspectives

Si la réticence de l'université à prendre en compte l'innovation, en particulier dans des domaines comme la littérature est ancienne (Cros, 2009), des changements apparaissent aujourd'hui dans le domaine de l'apprentissage des langues, notamment avec l'introduction du théâtre et des disciplines artistiques. La démarche innovante en didactique des langues de l'école du spectateur, abordée dans ce chapitre, prend en considération la sensibilité de l'apprenant, ses émotions, ainsi que ses compétences de créativité (Rollinat-Levasseur, 2017) et cela, dans une approche holistique (Cros, 2009) engageant le corps du sujet, son imaginaire ainsi que ses relations aux autres et à soi. La pratique du théâtre proposée ici implique de réfléchir à une transformation des démarches pédagogiques qui sortent d'une vision techniciste et rentable de l'apprentissage des langues pour orienter le regard vers l'être et la façon dont il dialogue avec son environnement<sup>19</sup> par la médiation de l'œuvre d'art. La médiation proposée dépasse alors les pratiques conventionnelles de lecture de texte pour envisager la pratique du jeu et ses dimensions physiques permettant d'entrer dans une forme d'action et de composer « *son propre poème avec les éléments du poème en face de [soi]* » (Rancière, 2008, p. 19). Le spectacle produit alors une « *énergie pour l'action* » (Rancière, 2008, p. 19) prenant en compte l'expérience du corps. Or, c'est sans doute ce rapport au corps, impliquant un travail de recherche, qui concentre l'espace de liberté et d'émancipation de l'enseignant et de l'élève dans les pédagogies innovantes. Il engage une conception de la pédagogie où le processus impliqué est plus intéressant que le résultat obtenu dans la construction de l'individu et de ses langages, et où le théâtre comme art vivant et comme pratique favorise l'émergence d'un espace tiers, producteur de sens entre les langues et les langages.

---

<sup>19</sup> Voir la préface au présent ouvrage.

## Bibliographie

- Aden, J. (2009a). La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation. Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Aden, J. (2009b). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 67-101). Manuscrit recherche-université.
- Aden, J. (2014). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde: plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109-123). Presses universitaires de Bordeaux.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (dir.). (1984). *La communication non verbale*. Delachaux et Niestlé.
- Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard et al. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.
- Huver, E., Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL: créativité ou poïesis? *Lidil*, 2018(57), en ligne. <http://journals.openedition.org/lidil/4885>
- Jousse, M. ([1974] 2008). *L'anthropologie du geste*. Gallimard.
- Lapaire, J. R. (2013). Reprises en mains: rejouer et saisir la «vie de mouvement» de la parole. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde, plurilinguisme, interculturalité, transmission..* Presses universitaires de Bordeaux.
- Lapaire, J. R. (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. *E-CRINI-La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6.
- Lecoq, J. (2016). *Le corps poétique*. Actes Sud Papiers.
- Loriol, J.-P. et Lallias, J.-C. (2009). L'école du spectateur, c'est quoi au juste? *Trait d'Union*, 2009(17). ANRAT.
- Mancel, Y. (2009). Entretien avec Claire Rannou. *Trait d'union*, 2009(16) [#la transmission]. ANRAT.
- Pierra, G. (2006). *Le Corps, la Voix, le Texte: Aats du langage en langue étrangère*. L'Harmattan.

Pierra, G. (2011). Pratiques théâtrales en FLE : spécificités d'une recherche-action en didactique. *Synergies Chine*, 2011(6), 105-114.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique.

Rollinat-Levasseur, E.-M. (2017). Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles. Dans E.-M. Rollinat-Levasseur, F. Ferran et F. Vanoosthuysen (dir.), *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*. Champion.

Ryngaert, J.-P. (2007). *Lire le théâtre contemporain*. Armand Colin.

Ryngaert, J.-P. (2014). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Armand Colin.

Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 2014(15).

Autres documents :

*Charte nationale de l'École du spectateur* (2009) [en ligne]. <http://www.anrat.net/pages/École-du-spectateur>

## Résumé

À partir d'une démarche d'école du spectateur articulée à l'apprentissage du français langue étrangère, cet article vise à explorer les différentes fonctions de la gestualité créative pour apprendre la langue, notamment dans la mise en relation de soi à l'œuvre à travers le corps. C'est dans l'espace créé entre la réception de l'œuvre et ses variations que se situent, selon notre hypothèse, des potentialités expressives pour l'apprenant.

## Table des matières

PRÉFACE. LES RAISONS D'INNOVER À L'ÉCOLE	
Françoise CROS.....	9
L'innovation pédagogique reposerait-elle sur des croyances?.....	9
La nature propre de l'innovation pédagogique.....	11
Le rôle de l'innovation pédagogique au sein du système éducatif.....	15
L'innovation pédagogique comme régulateur d'idéologies .....	18
Conclusion.....	22
INTRODUCTION. DE L'INNOVATION À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE POUR LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES.	
Isabelle CAPRON PUOZZO, Aleksandra VUICHARD .....	25
1. L'innovation : un cadre conceptuel pluridisciplinaire.....	26
1.1. Pour une définition de l'innovation .....	26
1.2. Pour une définition de l'innovation pédagogique .....	28
1.3. L'innovation pédagogique en éducation.....	28
1.4. De la créativité à l'innovation .....	30
1.5. L'innovation en marche : présentation des contributions .....	32

## PARTIE I

### POURQUOI INNOVER PÉDAGOGIQUEMENT ? ENJEUX THÉORIQUES

#### CHAPITRE 1. LES MÉTAMORPHOSES PÉDAGOGIQUES ET DE RECHERCHES PAR LA PENSÉE ARTISTIQUE.

Apolline TORREGROSA, Roberto MARCELO FALCÓN .....	41
1.1. Pour introduire vers des métamorphoses .....	42
1.2. Glissements épistémiques : transformations pédagogiques .....	45
1.3. Glissements épistémiques : transformations de recherche .....	47
1.4. La pensée artistique comme source d'innovation .....	50
Conclusion .....	52

#### CHAPITRE 2. PÉDAGOGIE THÉÂTRALE ET THÉORIE DU FLOW : LA CRÉATIVITÉ COMME SAVOIR-ÊTRE.

Inez CIERNY .....	57
1.1. Introduction .....	57
1.2. Pédagogie théâtrale : l'acteur créatif, un acteur vivant .....	62
1.3. L'état créateur .....	64
1.4. L'état de <i>flow</i> : l'expérience autotélique .....	68
1.5. Les neuf dimensions du <i>flow</i> .....	69
1.6. La créativité comme savoir-être, des pistes pour l'enseignement .....	72
Conclusion .....	74
Annexe: Le modèle orthogonal .....	79

#### CHAPITRE 3. L'INNOVATION SCOLAIRE PAR LES DROITS DE L'ENFANT

Maude LOUVIOT .....	83
1.1. Introduction .....	83
1.2. Les droits de l'enfant .....	84
1.3. L'innovation scolaire .....	86
1.4. L'éducation aux droits de l'enfant .....	89
1.5. Intégrer les droits de l'enfant dans les pratiques et attitudes scolaires .....	91
1.5.1 <i>Participation structurelle</i> .....	92
1.5.2 <i>Participation pédagogique</i> .....	93

1.6. Bénéfices de l'éducation aux droits de l'enfant.....	94
1.7. Enjeux .....	95
Conclusion.....	96

**PARTIE II**  
**COMMENT INNOVER PÉDAGOGIQUEMENT ?**  
**ENJEUX PRATIQUES AUTOUR**  
**DE L'ÉLÈVE, DE L'ÉTUDIANT·E**  
**ET DE L'ENSEIGNANT·E**

**CHAPITRE 4. L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE :**

**DES ÉLÉMENTS THÉORIQUES À QUELQUES EXEMPLES PRATIQUES.**

Béatrice NOËL-LEPELLETIER.....	105
Introduction .....	105
2. Cadre théorique .....	106
2.1. <i>Les EPI, une innovation sur les bases</i> <i>d'expériences similaires</i> .....	106
2.2. <i>L'enracinement philosophique des lois d'orientation en France</i> ....	107
3. Éclairage pédagogique .....	109
3.1. <i>L'interdisciplinarité</i> .....	110
3.2. <i>La démarche de projet et la métacognition</i> .....	110
3.3. <i>La coopération et ses valeurs</i> .....	111
4. Une recherche de terrain et une triangulation.....	112
4.1. <i>Méthodologie</i> .....	112
4.2. <i>Questionnaires avant la mise en œuvre :</i> <i>les valeurs des acteurs</i> .....	113
4.3. <i>Pour les élèves, l'importance des autres</i> .....	113
4.4. <i>Conscientiser son rapport à l'apprentissage</i> .....	118
Conclusion .....	119

**CHAPITRE 5. INNOVER EN UTILISANT L'OUTIL « LANTERNE »**  
**POUR FAVORISER LA GESTION DE LA CLASSE.**

Stéphanie BOÉCHAT-HEER, Sheila PADIGLIA et Céline MISEREZ-CAPEROS .....	123
Introduction .....	123
5. Cadre conceptuel .....	124

5.1. <i>Les pratiques innovantes en contexte scolaire</i> .....	124
5.2. <i>Innovation technologique en classe : changements de postures de l'enseignant et de gestion de classe</i> .....	127
6. Méthodologie .....	128
6.1. <i>Objectifs et questions de recherche</i> .....	128
6.2. <i>Déroulement de la recherche, participants et instruments</i> .....	129
6.3. <i>Type de méthode et d'analyses de données</i> .....	130
7. Résultats .....	130
7.1. <i>Analyse écosystémique de l'introduction des Lanternes</i> .....	130
7.2. <i>Le microsystème : modifications de la gestion de classe et des postures de l'enseignant</i> .....	132
8. Synthèse des résultats et discussion.....	137
<b>CHAPITRE 6. LES GESTES CRÉATIFS DANS LE THÉÂTRE ET L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE POUR L'APPRENANT DE LANGUE ÉTRANGÈRE.</b>	
Elsa CARON .....	141
Introduction.....	141
1. De la représentation théâtrale au rejeu en didactique des langues étrangères .....	143
1.1. <i>La réception de la représentation</i> .....	143
1.2. <i>Le rejeu en didactique des langues</i> .....	144
1.3. <i>Le théâtre contemporain en didactique des langues : une nouvelle exploration du langage</i> .....	145
2. Données de terrain et méthodologie .....	146
2.1. <i>Présentation du terrain et des questions de recherche</i> .....	146
2.2. <i>Déroulement de l'atelier et méthodologie d'analyse</i> .....	147
3. Les fonctions de la gestuelle et son rôle dans l'expression.....	150
4. Le geste créatif à partir de l'imitation .....	154
Conclusions et perspectives .....	158

CHAPITRE 7. ENSEIGNER EN SACHANT-ÊTRE SON CORPS :  
UN PROCESSUS INNOVANT DE COHÉRENCE ENTRE SOI ET L'AUTRE.

Geneviève EMOND ..... 161

1. Enseigner, un acte corporel..... 162

2. Devenir conscient de la corporéité en enseignant ..... 163

3. Affiner la cohérence interne-externe  
dans l'enseignement, par un savoir-être son corps..... 168

4. L'exemple de Camille, un retour à soi  
qui passe par l'ouverture aux autres ..... 169

5. Intégrer le corps en formation, pour un apprentissage intérieur  
qui favorise le bien-être et la santé des personnes ..... 170

6. Intégrer le corps en formation, pour un apprentissage de l'intérieur  
vers l'extérieur qui influence le vivre ensemble ..... 172

7. L'intégration du corps en formation des enseignants,  
un espace d'innovation ? ..... 172

CONCLUSION. LA RECHERCHE DANS L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE.  
POUR OUVRIR LE DÉBAT.

Aleksandra VUICHARD, Isabelle CAPRON PUOZZO ..... 179

NOTICES BIOGRAPHIQUES ..... 187

Achevé d'imprimer

En septembre 2022

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne-Caroline Le Coultre

L'innovation est aujourd'hui une notion centrale qui touche à de nombreux domaines. L'école et la formation jouent un rôle crucial dans cet enjeu sociétal. Le défi actuel est de questionner des propositions en matière d'innovation pédagogique au sein des systèmes éducatifs afin de préparer des élèves à entrer et à s'épanouir au cœur de la société actuelle et à venir qui requiert cette capacité à innover. Si la formation des futur-e-s enseignant-e-s est désormais amenée à les préparer à cette complexité sociétale, elle se doit elle-même d'innover. Ainsi, comment outiller les étudiant-e-s pour devenir eux-mêmes moteurs d'innovation, voire d'être créateurs et créatrices du changement de paradigme en pédagogie ? Comment peuvent-elles et ils préparer leurs élèves à se confronter à un monde en changement permanent ? Comment la recherche peut-elle aussi soutenir l'évaluation de l'impact des innovations pédagogiques sur l'ensemble du système éducatif et de formation ?

L'originalité de cet ouvrage est de croiser plusieurs apports théoriques de l'innovation pédagogique avec une approche plus pragmatique avec l'illustration d'artefacts d'innovation pédagogique dans le domaine des arts, du droit ou de l'éducation à la citoyenneté. L'ouvrage s'ouvre et se clôt sur une réflexion et un questionnement novateur autour de la place de l'innovation au sein de la formation et de l'école.



**Isabelle Capron Puozzo** est docteure, spécialiste de la créativité. Après avoir étudié la créativité en classe et en formation, elle mène à présent des recherches sur l'innovation au niveau du management et du leadership par l'implémentation du design thinking pour construire une stratégie institutionnelle qui s'appuie sur la valeur des idées.



**Aleksandra Vuichard**, assistante-doctorante à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et l'université Paris-Est Créteil, effectue une thèse doctorale sur la pédagogie de la créativité en formation initiale. Sa recherche porte également sur l'enseignement/apprentissage créatif, l'environnement créatif, les émotions dans le contexte académique ainsi que l'innovation pédagogique.

ISBN : 978-2-88930-477-6



9 782889 304776