



HAL
open science

Innovation pédagogique De la théorie à la pratique

Isabelle Capron Puozzo, Aleksandra Vuichard

► **To cite this version:**

Isabelle Capron Puozzo, Aleksandra Vuichard. Innovation pédagogique De la théorie à la pratique. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 1, pp.198, 2022, 10.33055/ALPHIL.03199 . hal-04163080

HAL Id: hal-04163080

<https://hal.u-pec.fr/hal-04163080>

Submitted on 27 Sep 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.

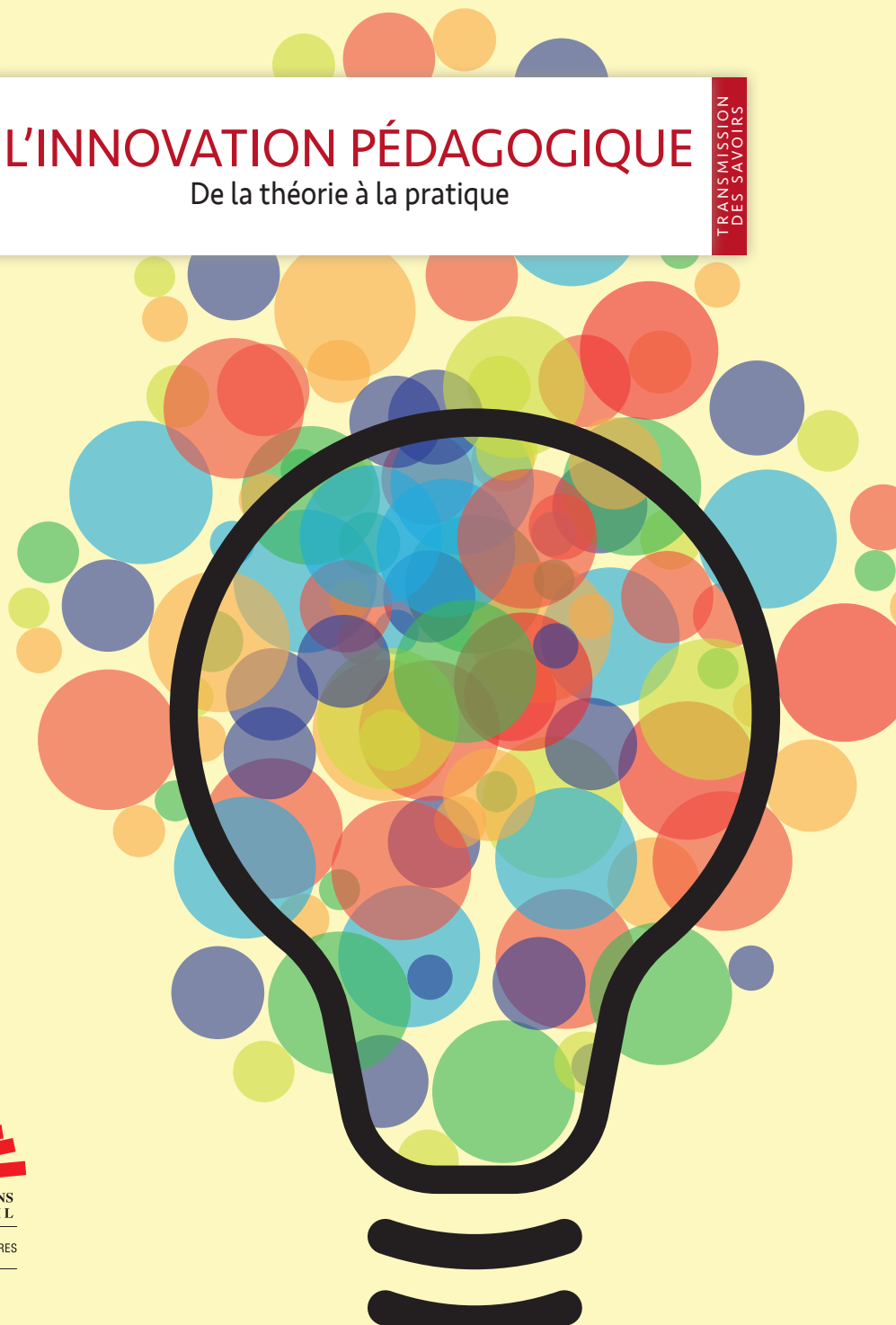
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**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

Alphil Diffusion
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

Publié avec le soutien du 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

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition : François Lapeyronie

*Nous, Isabelle Capron Puozzo et Aleksandra Vuichard,
dédiaçons ce livre à...*

*Tou-te-s nos collègues qui ont les mains dans le cambouis
chaque jour dans les classes et qui croient en un seul et même
système de formation en alternance*

*Tou-te-s les étudiant-e-s du module MSENS36 qui sont des
ambassadeurs et ambassadrices de la créativité dans les écoles*

*Nous continuerons le combat respectif qui nous a fédéré-e-s...
continuer à construire un monde meilleur*

en commençant par changer...

l'école.

Préface

Les raisons d'innover à l'école

Françoise Cros

Professeur honoraire, Centre de recherche
sur la formation, Conservatoire national
des Arts et Métiers, Paris

L'innovation pédagogique reposerait-elle sur des croyances ?

En 2017, la publication d'un ouvrage d'André Tricot intitulé *L'Innovation pédagogique* et doté d'un sous-titre relativement discret, *Mythes et réalités*, a fait grand bruit parmi les enseignants innovateurs. Il a connu le succès sans doute en grande partie en raison de ce sous-titre qui tentait de démystifier l'innovation pédagogique, considérée fréquemment comme la panacée ou, du moins, la « solution miracle » à bien des embarras pédagogiques rencontrés par les enseignants.

Cet ouvrage reprenait en effet un ensemble d'affirmations qui circulent dans les milieux pédagogiques, présentées comme des propositions de solutions aux problèmes auxquels se heurtent les maîtres et comme des moyens de surmonter les difficultés des élèves, autrement dit la quête d'une autre pratique pédagogique. Ces remèdes sont, le plus souvent, le fruit d'échanges de points de vue entre collègues, qui prennent place

dans les salles de professeurs, à l'occasion de rencontres plus ou moins institutionnelles ou encore sur des réseaux sociaux. Le tout se répandant comme une traînée de poudre avec une évidence pragmatique.

Ces propositions, véhiculées par ces échanges, ne sont pas toujours dénuées d'a priori ou de certitudes; elles se font souvent passer pour LA solution face aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les enseignants sont très preneurs de ce genre de conseils qui s'adosent souvent, de manière trompeuse ou erronée, à des travaux de recherche déclarés «scientifiques». Ces propositions paraissent également raisonnables aux enseignants parce qu'elles semblent faisables en l'état actuel de l'école et ne requièrent pas de bouleversements impossibles à mettre immédiatement en place.

Au fil de l'ouvrage d'André Tricot, on trouve ainsi, passées au crible de la critique, ces fameuses propositions présentées souvent sous forme affirmative: «*faire manipuler permet de mieux apprendre*»; «*les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes*»; «*s'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage*»; «*les élèves apprennent mieux en groupe*»; «*la pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages*»; «*les situations de classe doivent être authentiques*»; «*il faut inverser la classe*»; «*le numérique permet d'innover en pédagogie*»; «*l'approche par compétences est plus efficace*»; et nous pourrions allonger la liste de ces aphorismes.

Or, le travail de ce chercheur a consisté à «*confronter un certain nombre d'idées reçues liées à l'innovation pédagogique à un état actuel des connaissances scientifiques*» (Tricot, 2017, p. 7) ou, plus simplement, à des résultats empiriques de recherche comparatives de populations. À l'époque où le ministre français de l'Éducation nationale veut adosser les nouvelles pratiques pédagogiques à l'administration de la preuve par des recherches expérimentales et scientifiques, soulever la question devient intéressant.

Comme le lecteur peut s'en douter, André Tricot parvient aisément à montrer que les affirmations citées ci-dessus et qui guident la mise en œuvre d'innovations pédagogiques ne sont pas fondées sur des preuves scientifiques, bien au contraire. Cela tient à l'approche simpliste et englobante de la pédagogie que traduisent ces affirmations, émanations d'idées souvent anciennes, a priori dont les origines ont été oubliées – l'innovation pédagogique a la mémoire courte! – et qui ont été remises au goût du jour.

Faut-il pour autant rejeter l'innovation pédagogique au motif qu'elle relèverait d'idées reçues non soutenues par des travaux de recherche et,

qui plus est, simplistes ? Pour notre part, nous ne le pensons pas et nous nous efforcerons dans cette préface de montrer en quoi la fonction sociale actuelle de l'innovation pédagogique se distingue d'une obstination à apporter une preuve scientifique qu'elle peut même s'inscrire autrement dans une meilleure efficacité des apprentissages des élèves et que son terreau est d'ordre social, symbolique et relationnel.

Pour cela, notre propos sera divisé en trois parties. La première tentera de montrer que l'innovation pédagogique est d'une tout autre nature que l'innovation technique ou technologique ou organisationnelle ou institutionnelle –, quel que soit le qualificatif ajouté à son substantif –, ce qui en fait une activité sociale particulière. La deuxième partie concernera le rôle sociétal joué par l'innovation pédagogique dans l'enseignement à travers des rapports de pouvoir et de savoir dans une volonté de transformation du système éducatif. La troisième partie, enfin, conduira à considérer l'innovation pédagogique comme un formidable régulateur des sociétés contemporaines face à des institutions soumises essentiellement à des idéologies.

La nature propre de l'innovation pédagogique

L'étude de l'innovation, celle-ci entendue dans son sens générique, montre que les bases de l'innovation reposent sur deux piliers que les sociétés successives ont plus ou moins pris en compte de façon équilibrée. Globalement, l'innovation, dans son terme et dans son sens le plus simple – à savoir l'« *introduction d'un objet nouveau dans un existant* » – jaillit à la fois, et sans doute à la suite, de deux sources :

- La *religion*, véritable ciment de l'origine de l'innovation, où le rapport au nouveau interroge le rôle de l'homme dans la Création en raison de l'autorisation que se donnerait l'homme de pouvoir déterminer son destin et se prendre en main face aux forces surnaturelles ou supranaturelles. Ainsi, au xv^e siècle, l'innovation était honnie par crainte d'une remise en question des institutions stables, de niveau supérieur à l'homme, considérées comme pérennes (surtout l'Église romaine, même si d'autres religions actuelles ne sont pas loin d'avoir la même position) et où l'homme ne peut se substituer à l'Être suprême dans sa volonté de créer et de devenir autonome. Cette place de l'homme dans le monde a évolué au cours du temps à travers une

montée en puissance de la prise en compte de l'individualisme, souvent au détriment du collectif qui exige, dans ce contexte, une nouvelle façon de conjuguer ces deux entités¹. Autrement dit, l'innovation contient une acception de la vision de l'homme libre, seul face à un univers qu'il prétend possible de façonner.

- *L'économie capitaliste* qui fait de l'innovation son levier de transformation et de dynamisme dans une économie de marché concurrentielle. Selon cette perspective, sans innovation, il n'y aurait pas de modernisation ni de progrès y compris social, à défaut de la multiplication de technologies soulageant les peines de l'homme, assurant une plus grande longévité et un bien-être matériel. Cette dimension économique a donné à l'innovation ses lettres de noblesse, notamment dans les travaux de Schumpeter (1999, 3^e éd.). Ce dernier souligne à quel point les sociétés modernes, dans leur évolution, reposent sur l'innovation, *via* la destruction de modalités anciennes – la célèbre «*destruction créatrice*» –, et sur le désir humain de développer des conditions sociétales de bien-être et d'épanouissement. L'innovation est alors vue comme salvatrice des sociétés actuelles, de manière positive et enthousiaste, produisant des entrepreneurs ingénieux et dynamiques, de véritables leaders (des premiers de cordée). Cette montée en puissance de l'innovation par l'économie repose sur l'idée que le progrès est non seulement salutaire sur le plan du bien-être technique, mais qu'il impacte aussi *de facto* le progrès social.

Les sociétés où l'innovation se développe ont oscillé entre ces deux piliers selon les époques. Si, après la seconde guerre mondiale en Occident, l'innovation dans l'économie entrepreneuriale (innovations techniques et technologiques) a pris la plus grande part de la construction de son sens, quelques mouvements sociaux sont apparus, réinterrogeant l'innovation dans sa signification religieuse, comme moyen de cimenter le social et de respecter un immobilisme consubstantiel à l'épanouissement humain (Hartmut Rosa, 2013). Il n'en reste pas moins que l'aspect économique demeure encore très dominant, rabattant la majorité des innovations sur cet aspect économique et donc technique, avec l'introduction de produits

¹ Si le collectif est actuellement valorisé à travers les collectifs d'enseignants ou les réseaux sociaux, il repose sur la conception forte des individualités, une sorte de sérialité mise en forme pour dégager du commun et non comme le collectif de jadis sur l'assujettissement à une parole suprême.

nouveaux à commercialiser, dans une course à la concurrence commerciale toujours plus féroce.

Actuellement, l'innovation pédagogique n'échappe pas à cette marée du sens économique, et son apparente nouveauté occulte les modalités de son utilisation – le fameux «*quoi de neuf?*» – dans une pseudo-exigence d'efficacité pour sa mise en œuvre et dans une injonction au spectaculaire. De ce point de vue dominant, l'innovation pédagogique se met au service d'une certaine rentabilité de l'apprentissage des jeunes. À preuve, l'insistance récurrente des responsables institutionnels à relever lors d'innovations, les taux de réussite, le nombre des emplois occupés à l'issue des diplômes, les tests de connaissance, etc. Que vaudrait alors, face à ces évaluations, une innovation pédagogique dont le résultat serait le plaisir de se trouver ensemble, la joie de découvrir un environnement ?

L'innovation pédagogique est donc mise en demeure d'être rentable et efficace comme le serait une usine de fabrication sommée de sortir un nouveau modèle chaque année. Il faut noter cependant que les innovations techniques incluent maintenant les futurs clients dans leurs projets innovants, évitant ainsi la coupure entre, d'une part, les fabricants d'objets innovants et, d'autre part, les utilisateurs.

Or, s'il existe bien une innovation dont le «*deuxième pilier*» est consubstantiel à son existence, c'est l'innovation pédagogique. Celle-ci porte non sur la production d'un objet nouveau, mais sur une éthique de développement de la personne, de son insertion dans un futur projeté – pas toujours dénué de parousie, car toute société se fait une idée de l'idéal de l'homme – en anticipant des rapports sociaux et des croyances dans cet avenir désirable. L'innovation pédagogique ne produit donc pas des êtres, elle facilite et autorise leur émancipation à travers l'organisation complexe d'interactions sociales et d'interventions sur l'activité des apprenants. En effet, les rapports sociaux ont considérablement changé ces dernières années, mettant en valeur des activités de soutien, d'accompagnement ou de formations, qui conduisent à influencer l'autre et à le pousser à des actions qu'il n'aurait jamais accomplies sans l'autre.

On comprendra alors que l'innovation pédagogique est d'une nature très différente de celle de l'innovation technique ou technologique et que l'important n'est pas tant le produit nouveau introduit – ce dernier pouvant être une autre manière de faire, de penser, d'utiliser des outils pédagogiques anciens, etc. – que l'esprit dans lequel il est utilisé, dans la symbolique de sa représentation comme dépassant le présent vers un monde reliant dans le

sens de la religion (religare), un monde de spiritualité². Les différents cas de figure de l'innovation pédagogique montrent que le nouveau introduit dans la classe est rarement un nouveau intrinsèque; il a pu déjà être mis en œuvre par l'éducation nouvelle ou bien en lien avec les produits numériques nouveaux³. La nature propre de l'innovation pédagogique peut être déterminée selon quatre dimensions :

1. *Les finalités* : l'école est une institution particulière qui, si elle n'est pas régaliennne, relève du service public d'une nation et d'un État. La société lui assigne des finalités dont l'enjeu va bien au-delà de celui d'une génération d'individus. Aucun citoyen ne peut être mis à l'écart de ces finalités. Ces dernières répondent à la question de savoir quels citoyens ladite société veut former.
2. *Les formes*⁴ : l'école, en tant qu'institution, se définit par une forme scolaire. Elle a évolué au fil du temps, mais il s'est toujours agi d'adultes face à une génération, adultes tentant de développer chez les jeunes générations, des compétences définies à travers une législation. L'école participe de ce rôle éducatif⁵ de la société envers ses jeunes générations.
3. *Les fonctions* : l'innovation, tout comme l'école dans son entier, remplit deux fonctions incontournables : la socialisation et la scolarisation, c'est-à-dire le développement, par les jeunes, d'apprentissages par les jeunes qui n'auraient pas pu se faire sans elle.
4. *Les acteurs* impliqués dans ces innovations produites par l'école sont multiples et leurs rôles s'organisent autour de l'objectif central : développer des compétences chez les jeunes d'un pays.

² Il est intéressant de souligner qu'en France l'école a été longtemps aux mains des religieux et de leurs congrégations. L'Instruction publique a même été dirigée par un ecclésiastique, un évêque sans diocèse, Monseigneur Denis Luc (Denis-Antoine-Luc ou Denis) Frayssinous dont la charge a été confiée en 1822 par Louis XVIII. Ajoutons également que la forme scolaire actuelle est issue du choix fait par les frères des écoles chrétiennes de classes simultanées et non de l'enseignement mutuel évoqué parfois d'ailleurs comme une innovation !

³ Nous savons tous que ce n'est pas parce qu'un professeur introduit le smartphone dans sa classe comme support qu'il innove. L'innovation ne se trouve pas dans l'objet nouveau mais dans son utilisation. Alors, pourquoi le plus souvent une innovation pédagogique est-elle uniquement identifiée à l'objet nouveau introduit ?

⁴ La forme scolaire telle que définie par Vincent (1994) est partiellement stable et les innovations jouent un rôle dans sa redéfinition

⁵ «L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné» (Durkheim, 1922, p. 6).

En d'autres termes, l'innovation pédagogique repose sur des fondements forts liés à la religion dans sa conception du sort de l'homme et de ses capacités de transgression (idéal d'homme à former), et à l'économie dans le développement de nouveaux objets, sans cesse renouvelés, supplétifs de l'apprentissage, dont, notamment à l'heure actuelle, deux nouveautés : celle des outils du numérique et celle des neurosciences.

Le rôle de l'innovation pédagogique au sein du système éducatif

Reprenons les thèses évoquées jusque-là : d'une part, la pédagogie, et à plus forte raison les innovations pédagogiques, ne peut être totalement déterminée par des résultats de recherches scientifiques réalisées dans des contextes de laboratoire ; et, d'autre part, l'innovation pédagogique repose implicitement sur les représentations que s'en font les gens, et qui sont liées à des idéologies émanant aussi bien d'un courant religieux – au sens large comme un ensemble de croyances reliant les individus entre eux – que d'un courant économique techniciste d'où émergeront toutes les solutions à travers des innovations techniques.

À ces thèses, ajoutons l'hypothèse que l'innovation pédagogique joue un rôle particulier dans le système éducatif et cela, de manière exponentielle. Par exemple, dans le système éducatif français, l'intérêt porté par le ministère de l'Éducation aux innovations pédagogiques remonte aux années 1960, plus précisément durant la période de 1968, où la contestation est intervenue fortement avec ses exigences de modifications des relations sociales pour les rendre plus égalitaires et moins hiérarchiques. Les textes réglementaires officiels de l'Éducation nationale ont comporté, pour la première fois, la notion d'« *innovation pédagogique* » en 1965. Les innovations pédagogiques existaient à l'évidence avant cette date, ne serait-ce qu'à travers les mouvements pédagogiques, innovations empruntées par l'Éducation nouvelle⁶ à des précurseurs. Des écoles porteuses d'innovations pédagogiques étaient déjà en plein développement, mais sans avoir un impact explicite sur le système éducatif (écoles expérimentales, établissements pilotes).

⁶ Il existe une Association de l'Éducation nouvelle fondée en 1969 se réclamant de l'Éducation nouvelle rassemblant un ensemble de précurseurs portant la pédagogie active tels que Dewey, Decroly, Neill, Ferrière, Pestalozzi, Ferrer, Montessori, Freinet, etc.

Les textes officiels qui ont suivi les années 1960 et bien après, ont considéré de manière croissante l'innovation comme une modalité, un levier possible pour faire bouger l'école. En effet, l'innovation présente l'avantage de venir des acteurs, de la base, dans une sorte de *bottom up* où la violence de la centralisation française se trouve atténuée, même si, à l'examen attentif du devenir des innovations, il apparaît qu'elles sont souvent restées sans suite, faute d'un dispositif institutionnel officiel de valorisation et d'une large communication⁷. Ce positionnement a conduit les innovateurs à s'intéresser à des organisations parallèles comme les associations ou les fédérations (associations de professeurs de disciplines, ICEM, CRAP, GFEN, CEMEA, etc.).

Cette injonction croissante à innover de la part des ministres de l'Éducation successifs depuis les années 1960 révèle une stratégie implicite de réforme du système éducatif qui ne dit pas son nom.

L'innovation pédagogique est alors globalement reconnue par l'ensemble des personnels du système scolaire comme positive⁸, voire nécessaire au renouvellement des pratiques pédagogiques. La question posée devient celle de sa mise en œuvre dans l'évolution même du système.

Jusqu'aux années 1980, la conception de la transformation de l'école reposait sur deux modalités : la réforme et la rénovation. La réforme relève d'une décision politique centralisée, le plus souvent au niveau national, ayant pour but une modification soit structurelle, soit du contenu des programmes, soit de ventilation des élèves ou autres possibilités. Elle est parfois radicale, et sa radicalité la rend souvent impopulaire et produit son rejet. La rénovation suit le même procédé ; elle se différencie de la réforme en ce qu'elle ne remet pas en cause les finalités ou les objectifs de l'école. Elle réajuste certains éléments du système, tout en gardant un caractère injonctif.

L'innovation est arrivée à point pour ouvrir sur une troisième forme d'évolution du système éducatif tout en évitant le rejet de toute transformation, à la fois sur le plan national et local. Cette montée en intérêt de la part des organismes officiels (central, régional, voire à l'échelle

⁷ Il convient toutefois de souligner que le ministère a mis en place des dispositifs académiques de valorisation de l'innovation dont le rôle essentiel a été de rendre compatible le foisonnement des innovations avec les grandes lignes de la politique gouvernementale, en organisant une sélection parmi les innovations dans le but d'attribuer des aides (financières, de décharges horaires ou dérogations) aux projets innovants reconnus comme répondant aux injonctions ministérielles. Une liberté relativement contrôlée est accordée à ces dispositifs dans le cadre des projets régionaux.

⁸ Notons que les innovations pédagogiques ayant essuyé un échec cuisant sont nombreuses. Il suffit d'évoquer les mathématiques modernes ou l'introduction de la linguistique dans les écoles primaires.

d'une circonscription) contient l'idée que l'innovation est une action qui peut être introduite dans le jeu politique comme élément de médiation entre réforme et modification réelle des pratiques pédagogiques au sein de l'école. Sa mise en œuvre requiert des conditions difficiles à maîtriser. De fait, l'innovation, qu'elle soit collective ou individuelle, nécessite une transgression, de l'originalité, une absence temporaire de standards, c'est-à-dire tout le contraire d'une réforme ou d'une rénovation.

Le problème posé jusque-là par la mise en application des réformes ou des rénovations venait de leur articulation entre les déclarations officielles et leur mise en œuvre dans les classes. Un enseignant qui ne veut pas modifier sa pratique professionnelle conformément à une réforme, pourra toujours ne rien changer à sa pratique dans la mesure où le métier d'enseignant est encore considéré comme un métier libéral où le maître est seul à bord de sa classe!⁹

La motivation des enseignants à changer vient plus volontiers des innovations dont ils ont l'initiative. La question du changement dans l'école se pose dans cette articulation entre une volonté de réforme des autorités et les innovations foisonnantes qui naissent dans le système: comment une innovation pédagogique peut-elle être mise en concordance et au service d'une réforme? N'y a-t-il pas incompatibilité?

Deux événements illustrent deux conceptions diamétralement opposées de cette délicate articulation.

Le premier, celui de la France qui, pour répondre à cette aporie, a porté en 2005 une loi d'orientation, notamment par son article 34 qui indique que l'innovation, pour être aidée et accompagnée, devra se faire «*expérimentation*», c'est-à-dire s'adapter aux procédures contraignantes d'un protocole précis comme, entre autres, de se déclarer auprès du rectorat après un vote positif du conseil d'administration et de s'insérer dans le projet de l'établissement concerné. L'acceptation finale est déterminée par la politique rectorale incluse dans la politique nationale. L'innovation doit être évaluée et accompagnée pour obtenir d'éventuelles dérogations et aides. Ce raboutage des caractéristiques spontanées propres à l'innovation affadit cette dernière et peut produire des dommages collatéraux, à l'image du lit de Procuste¹⁰.

⁹ La création des équipes pédagogiques reconnues officiellement ne constitue pas une entrave à la liberté pédagogique de chacun et aurait plutôt tendance à enrichir l'utilisation de cette liberté.

¹⁰ Cette référence est tirée de la mythologie grecque. Procuste, brigand bien connu, avait pour habitude de capturer des voyageurs, de les attacher sur un de ses deux lits, les grands sur le petit lit et inversement. Il coupait les membres qui dépassaient pour les gens trop grands ou bien il étirait ceux des gens trop petits, pour les ajuster à la dimension du lit.

Le deuxième réside dans la publication d'un ouvrage sur l'innovation dans les pays de l'OCDE (2017) qui, relatant ce qui se passe dans la majeure partie de ces pays, conclut que l'innovation pédagogique est le fait de tout enseignant. Et cela pour deux raisons: jamais un enseignant ne reconduit à l'identique sa pratique. Cette dernière varie en fonction de la complexité d'organisation des paramètres qui la définissent. Cela peut aller d'un changement infinitésimal (innovation incrémentale) à un bouleversement dont les raisons peuvent être très diverses (innovation de rupture). Et la liberté d'un enseignant est grande dans sa pratique, même s'il s'agit d'une équipe pédagogique au sein de l'école. Autrement dit, l'innovation s'observe à travers le degré de liberté pédagogique accordé et dont l'enseignant ou l'équipe enseignante s'empare, en lien avec une formation d'ouverture (créativité) permettant de mobiliser ces compétences et de développer des pédagogies très diversifiées dont la combinaison peut être infinie.

Ces deux événements éclairent l'innovation dans la manière dont elle est gérée au sein d'un système éducatif: d'une part (en France), l'innovation s'inscrit dans un rapport de pouvoir et de mise sous tutelle en fonction d'une politique prédéterminée – la liberté se trouvant dans la marge d'autonomie laissée à chaque établissement pour élaborer son projet et par l'autonomie accordée à l'innovation dans ce projet – et, d'autre part, l'innovation considérée comme consubstantielle à l'exercice même de l'enseignement, c'est-à-dire que tout enseignant est un innovateur qui s'ignore. C'est ce qu'Alter (2013) appelle «*l'innovation ordinaire*», opposant une innovation spectaculaire et à encadrer, à une innovation quotidienne qui se traduirait dans les gestes nouveaux ou inhabituels, pertinents face à un nouveau contexte, mis en œuvre de façon quotidienne par les enseignants pour répondre aux objectifs d'apprentissage face à des élèves tous aussi différents.

L'innovation pédagogique comme régulateur d'idéologies

Mais revenons en France où l'innovation sert bien souvent de transaction pour l'enseignant. La transaction est une forme de négociation des marges de liberté (Crozier et Friedberg, 1977) reconnues par l'institution. Elle est également confrontation de conceptions pédagogiques qui se trouvent plus dans les manières de faire que dans les résultats tangibles des élèves évalués avec les outils habituels peu appropriés aux caractéristiques de l'innovation.

Ces deux dimensions (marges de liberté et confrontations de conceptions pédagogiques) méritent une explication.

Les marges de liberté des enseignants sont reconnues par tous : un enseignant ou une équipe enseignante peut jouer sur un nombre important de paramètres dans un cadre, certes restreint. Se donner au regard de l'institution une image d'innovateur permet souvent d'augmenter son pouvoir aux yeux des autres ; mais comment au juste sont identifiés un innovateur et son innovation ?

La délicate question de l'identification de l'innovation est souvent source de malentendus, voire de conflits. En vertu de la définition donnée de l'innovation, l'enseignement est un milieu gorgé d'idéologies (défense de valeurs éducatives) qui ne donnent pas leur nom. L'enseignement est en effet une chose trop sérieuse pour être confiée aux enseignants¹¹ dont l'implication forte dans l'innovation conduit parfois à un aveuglement¹². Ainsi, au cours de nos observations, nous n'avons jamais rencontré un innovateur se déclarant innovateur, ayant endossé le costume de l'innovateur, qui vilipenderait son innovation. À un degré moindre du militant, l'innovateur est persuadé que son investissement en temps et en énergie ne peut qu'être tourné vers des résultats positifs, voire rédempteurs, même s'il avoue que l'évaluation de son innovation est difficile car liée à des objectifs inhabituels de l'enseignement, c'est-à-dire à des objectifs différents de ceux sur lesquels sont basés les outils d'évaluation communs.

L'aporie de l'identification de l'innovation – et, à travers elle, celle de l'innovateur ou de l'équipe d'innovateurs – conduit à des enjeux internes au système social scolaire, enjeux très variés et peu analysés. Cette absence de clarification semble reposer sur l'idée que, comme l'innovation est née de motivations personnelles ou collectives, elle est incontrôlable dans sa nature, et il n'est donc pas possible d'en fixer les critères d'identification. Tout est innovation à partir du moment où une instance déclare qu'elle l'est et, par des raisonnements et une argumentation de choix parfois hasardeux, parvient à la reconnaître par des voies de communication diverses. Cette absence d'analyse objective conduit à ce que ce soient les rapports sociaux formels et informels qui prennent le dessus sur la qualité intrinsèque de l'innovation.

¹¹ Pour évoquer la célèbre expression du député Clémenceau en 1887 déclarant : « La guerre est une chose trop sérieuse pour être confiée à des militaires ».

¹² Nous incluons dans nos propos les écoles alternatives, publiques ou non publiques.

Parmi les modalités possibles pour cette reconnaissance, nous trouvons :

- La participation à des colloques où l'enseignant fait part individuellement ou collectivement du nouveau de son innovation avec une grande prudence pour garder la primeur de ce nouveau ;
- La participation à une recherche-action dans laquelle les enseignants sont impliqués avec des chercheurs en sciences sociales et dont l'objet de recherche est l'innovation ;
- La désignation et la reconnaissance par l'Inspection qui lui attribue un regard bienveillant et de diffusion ;
- La prise en charge par le projet de l'établissement, moyennant quelques modifications de consensus, voire la proposition de cette innovation transmise aux autorités académiques *via* les Cellules académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE) ;
- L'exposition (parfois par des posters) lors d'actions de formation professionnelle initiale ou continue ;
- Et sans doute bien d'autres modalités.

Pourquoi, le plus souvent, l'innovateur recherche-t-il cette reconnaissance ? Comme nous l'avons écrit, l'innovation requiert énergie, temps et volonté et elle ne peut rester, en France, comme dans les autres pays, considérée comme une activité ordinaire, relevant de compétences professionnelles.

Le défaut d'une telle attitude produit l'obligation pour un innovateur de se déclarer (parfois d'y être encouragé par la hiérarchie qui y voit là un bienfait dont la nature n'est pas toujours claire). L'innovateur n'a parfois pas de difficultés à convaincre, tant le nouveau est valorisé dans nos sociétés avides de la surprise.

Toutefois, tout n'est pas rose... Il y a une dizaine d'années, des instances privées ou publiques se lamentaient de l'existence d'opposants à des innovations, dans un geste de réprobation : quelle indécence, déclaraient-elles, de s'opposer à une innovation ! Cette résistance, souvent considérée par les partisans innovateurs comme un obstacle ou comme une anti-innovation aveugle et immobiliste, n'a jamais eu l'honneur d'être analysée dans sa quiddité, comme une innovation à l'envers dont les dimensions fondamentales seraient très proches de l'innovation !

En effet, l'innovation en France est le révélateur des tensions qui traversent le système éducatif et une manière d'envisager leur

résolution: l'éducation est diverse, les pratiques sont diverses, dans un cadre éthique reconnu par tous, selon des éléments à faire acquérir à l'ensemble des jeunes d'une même génération¹³.

De ce fait, les innovations se multiplient dans un foisonnement, voire une parcellisation d'actions. Il suffit d'assister à des journées de formation continue sur l'innovation pour observer l'éclatement des innovations aussi bien au niveau des classes, de l'âge des élèves que du nouveau. Il suffit de les engranger sous forme d'écrits ou de films pour en graver la mémoire et servir de sas respiratoire à un système trop corseté.

Qu'est-ce qui est le plus important dans l'innovation? Le nouveau ou considéré comme tel ou l'innovateur? Lorsque ce dernier expose son innovation, il détaille ce qu'il a fait avec et en fonction du nouveau, dans un souci de précision et de croyance (c'est parce qu'il y croit qu'il tient). Une innovation en chasse une autre. Toute innovation séparée de son géniteur prend le risque d'être transformée, voire trahie (adopter une innovation, c'est l'adapter), d'où l'affadissement fréquent de certaines innovations cotées par d'autres, et la complexité de la transmission.

L'innovation occupe en France un terrain privilégié au sein de l'école car elle ouvre la possibilité de configurations professionnelles autour de l'objet innovant. L'exemple de la classe inversée, dont le succès a été croissant, est considéré comme une innovation car, si le modèle général est le même pour ceux qui l'ont adopté (permettre à l'élève en classe d'être actif et de poser des questions plutôt que de recevoir des informations qu'il aura déjà consultées hors école), les modalités pédagogiques concrètes de mise en œuvre sont à la discrétion de la liberté pédagogique de l'enseignant. Le succès de cette innovation repose sur les possibilités de nouvelles formes d'apprentissage avec une « *crystallisation* »¹⁴ de personnes heureuses de tenter autre chose, même si faire autrement ne veut pas dire faire mieux... Cette nébuleuse novatrice joue un rôle de soupape face à une formation continue défaillante, et un tremplin pour le désir de renouvellement des pratiques sans pour autant remettre fondamentalement en question le système.

¹³ L'apparition en France, en 2015, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, met en évidence cette évolution, laissant libre cours aux enseignants pour mettre en musique pédagogique ce socle.

¹⁴ Nous utilisons à dessein le mot « *crystallisation* » en l'empruntant au romancier Stendhal qui, en 1822, décrit un phénomène d'idéalisation à l'œuvre au début d'une relation amoureuse: « en un mot, il suffit de penser à une perfection pour la voir dans ce qu'on aime »...

Conclusion

Dans cette préface, nous avons présenté des raisons d'innover rarement évoquées, à partir de l'origine même de la notion d'innovation. Cette dernière ne peut renier ses deux fondements : le religieux et l'économique qui se sont déclinés, selon des configurations diverses avec, en contrepoint, les spécificités profondes de l'innovation pédagogique au sein du système scolaire français.

L'innovation pédagogique se révèle être un formidable régulateur de la transformation de l'école, sur le plan structurel et organisationnel, et dans la modification des pratiques professionnelles des enseignants. Elle entretient l'amour du métier et le désir d'émancipation au quotidien. Toutefois, elle n'est pas totalement dénuée de raisons multiples, voire contradictoires, nouant des réseaux sociaux, engendrant des tensions, voire des conflits. Le fragile équilibre du système se trouve régulé et maintenu par les innovations et leurs innovateurs. Même si les innovations ne sont pas désignées comme telles dans les pays de l'OCDE, elles sont bien présentes dans les multiples initiatives et hardiesses professionnelles mises en œuvre dans les pays du Nord. Ce sont des raisons importantes légitimant le fait de garder, voire d'entretenir le feu des innovations dans le système éducatif.

Le présent ouvrage est exemplaire de ce point de vue, par l'originalité et la multiplicité de ses contributions novatrices.

Bibliographie

- Alter, N. (2013). *L'innovation ordinaire*. Presses universitaires de France.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Felix Alcan.
- OCDE. (2017). *Teachers as Designers of Learning Environments. The importance of Innovative Pedagogies*. Publications de l'OCDE.
- Rosa, H. (2013). *Accélération: une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Schumpeter, J. (1999). *Théorie de l'évolution économique* (réimpression de la 2^e éd. de 1935). Dalloz.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.

Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de sa forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Résumé

Si les innovations continuent à animer le système éducatif de tous les pays, c'est parce qu'elles ont une utilité. Pourtant, les évaluations formelles des innovations, les rapprochements avec les recherches scientifiques montrent que l'innovation n'atteint pas le but qu'elle déclare officiellement. C'est en effet, dans ses motivations de mise en œuvre par les enseignants, dans ses rapports sociaux et dans ses idéologies sous-jacentes qu'elle trouve la raison de se développer. Cet article s'attache à en développer l'hypothèse.

Introduction

De l'innovation à l'innovation pédagogique pour la transformation des pratiques

Isabelle Capron Puozzo, Aleksandra Vuichard

«C'est dans la métamorphose que se régénéreront les capacités créatrices de l'humanité. L'idée de la métamorphose est plus riche que l'idée de la révolution. [...] Pour aller vers la métamorphose, il est nécessaire de changer de Voie. C'est ce qui est sans doute le plus difficile. [...] Comment? Tout commence, toujours, par une initiative, une innovation. [...] Ce qu'on peut espérer, c'est non plus le meilleur des mondes, mais un monde meilleur. [...] Seule la métamorphose pourra améliorer le monde.»¹

Edgar Morin, La Voie

L'innovation est aujourd'hui un thème central qui touche à de nombreux domaines de notre société (Fagerberg, 2013). «*Sois créatif et innovant!*», «*Aie de nouvelles idées!*», «*Crée un produit original!*», autant de défis du monde professionnel qui ont un impact sur l'école. Comment préparer nos jeunes élèves à affronter ce monde en changement permanent (Capron Puozzo, 2016e; Craft, 2011)? Comment les outiller pour qu'ils deviennent moteurs d'innovation dans une perspective éthique et responsable

¹ Morin, E. (2010), p. 28-29 et p. 39.

(Wagner, 2012)? Car cette métamorphose dans la perspective d'un monde meilleur (Morin, 2010) ne peut se faire sans une réflexion de fond sur la responsabilité sociale des individus (Durance, 2011). C'est le défi à relever ici et maintenant par l'ensemble des acteurs du système éducatif. Que l'on soit décideur ou enseignant, il en va de la responsabilité de chacun de penser son agir professionnel en fonction des enjeux du monde d'aujourd'hui et de demain au sein duquel l'enfant grandira. Ce défi, nous nous proposons de le relever dans cet ouvrage collectif en questionnant, en problématisant tout en étant aussi force de propositions en matière d'innovation pédagogique.

1. L'innovation : un cadre conceptuel pluridisciplinaire

1.1. Pour une définition de l'innovation

Le verbe innover provient du latin « *innovare* » qui signifie renouveler, inventer et changer. Qu'il s'agisse du verbe ou du substantif, le terme était utilisé au Moyen Âge dans le domaine juridique. Il a fallu attendre le XVIII^e siècle pour que l'innovation acquiert, par métonymie, le sens courant de création de « *chose nouvelle* » (Rey, 1992, p. 1101). Cependant, à cette époque, la dénotation du mot désignait l'idée de danger. C'est au XX^e siècle que le concept a pris un « *sens positif* », introduit notamment dans le monde de l'économie (Cros, 1997, p. 128). Toujours dans ce même domaine, l'innovation désigne aussi bien un produit qu'un procédé qui s'est propagé dans l'environnement social qui l'a, à son tour, reconnu comme novateur (OCDE, 2005; Robinson, 2011). C'est ce processus de diffusion et de reconnaissance qui distingue l'invention de l'innovation (Dortier, 2015). Dans une perspective macro et sociétale, l'innovation concerne six grands domaines (Dortier, 2015): 1) institutionnel (par exemple les droits des femmes, des enfants, le mariage homosexuel, etc.); 2) social (l'agriculture solidaire de proximité, le co-voiturage); 3) économique (le *coworking*); 4) technologique (la robotique); 5) scientifique (l'intelligence artificielle); 6) culturel (la peinture numérique). Certaines innovations sont au croisement de plusieurs domaines et ont ainsi un effet à plusieurs niveaux.

En outre, l'innovation peut prendre différentes formes: processus d'amélioration continue, rupture, efficacité, durabilité, etc. (Durance et Mousli, 2010). À cela s'ajoute également le « *degré d'innovation* » ou de

rupture (Bédard et Béchar, 2009, p. 39). Cette intensité peut-être faible, au point de passer inaperçue (innovation incrémentale) ou forte (innovation disruptive) (Durance, 2010; Godet et Durance, 2011). L'innovation est incrémentale lorsque le processus ou le produit diffusé consiste en une amélioration de l'environnement. Elle est disruptive lorsqu'elle introduit un changement radical dans le système, dans les habitudes, etc. Françoise Cros (2017) donne l'exemple de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans les établissements professionnels en France, qui a contraint les enseignants à repenser leur pratique pour construire des projets à plusieurs. On passe d'un enseignement cloisonné et élaboré de façon plus individuelle à un enseignement décloisonné et conçu selon une logique collective de problématisation autour des objets de savoir. Cros (2017) considère également deux autres formes d'innovation : 1) de retrait et 2) frugale. La première consiste à retirer un artefact d'un environnement – elle donne l'exemple du manuel scolaire – pour observer le changement induit. La seconde, selon un concept originaire d'Inde, à faire plus mais avec des moyens inférieurs en s'appuyant notamment sur des énergies renouvelables. L'auteure reste prudente et critique quant à son application dans le monde de la pédagogie afin d'éviter le risque des coupes budgétaires pour l'enseignement et la formation. Elle explore des pistes plus en lien avec le soutien des exploitations de proximité – par exemple les bibliothèques, les communes, etc. –, une construction de son matériel avec les moyens du bord, l'implication des élèves et des parents, le recours aux réseaux sociaux comme soutien pédagogique, la gratuité des cours, la classe inversée, etc.

Si l'innovation constitue un moteur de changement, elle peut aussi engendrer des résistances et de fortes tensions tant pour celui qui est à l'origine de l'innovation que pour celui qui la subit (Bédard et Raucet, 2015). Ce bouleversement découle du déséquilibre créé par le changement qui place l'individu entre le connu et l'inconnu, entre la continuité et la rupture, entre le familier et le lointain, etc. Il s'agit dès lors de penser l'innovation comme facteur, non pas négatif, mais positif, avec l'idée d'un développement non pas économique, mais des compétences des acteurs. Dans le cadre de l'éducation, c'est bien le renouvellement permanent de leurs compétences qui permet aux professionnels d'innover. Comme le montre Françoise Cros dans l'introduction au présent ouvrage, l'innovation pédagogique est salutaire pour l'ensemble du système, car elle favorise l'émancipation des acteurs. Le désir permanent d'amélioration ainsi que l'envie de repousser un peu plus les limites de l'imaginable font naître un défi régulier aussi bien pour les individus que pour les institutions.

1.2. Pour une définition de l'innovation pédagogique

L'innovation a suscité l'intérêt du monde de l'éducation dès la fin des années 1960 (Cros, 1993), autour notamment de la question de l'innovation sociale posée de plus en plus fortement à la suite des événements de Mai 68. Ce concept constitue toujours un des moteurs clés de l'avancement de la société actuelle (Wagner, 2012). Pour l'école et pour la formation, le défi est considérable : le changement durable (Craft, 2011), les enjeux écologiques, la montée de la violence et des attentats, la complexité scientifique et technologique, etc. Dès lors, une des missions de l'école devient aussi de préparer les élèves, dans la classe, à être des acteurs de l'innovation sociale et solidaire dans une perspective responsable (Capron Puozzo, 2016e), pour conduire « *au bien-être social* » (Durance, 2011, p. 55). L'homme est ainsi placé au centre de cette réflexion (Durance, 2010), et la gouvernance doit être repensée au cœur même des systèmes éducatifs pour « *construire une société plus juste et plus soucieuse de l'épanouissement du sujet* » (Cros, 2017, p. 64). L'arrière-plan de l'innovation pédagogique est clairement en lien avec la question du bien-être des enseignants, des élèves et du système éducatif en renouvellement permanent.

1.3. L'innovation pédagogique en éducation

Plus de 300 définitions ont été identifiées dans la littérature (Cros, 1997), et chaque domaine se l'approprie en fonction de sa matrice disciplinaire (Astolfi, 2008). Cros définit l'innovation pédagogique comme « *basée sur un nouveau relatif et contextualisé ; elle est changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus* » (Cros, 1997, p. 48). Elle est dès lors perçue comme une forme de militantisme pédagogique pour répondre « *à des difficultés concrètes ou à des vices du système que l'on refuse de tolérer* » (Cros, 2004, p. 22). Plus généralement, elle peut naître de la controverse entre certains acteurs, entendue par l'entité supérieure pour transformer la situation (Durance, 2010 ; Durance et Mousli, 2010).

Selon Cros (2004), cinq éléments composent l'innovation pédagogique : 1. le « *nouveau* », affirmé comme tel par l'innovateur ; 2. le « *produit* », ce qui est donné pour la première fois aux apprenants ; 3. « *le changement* »

avec une volonté consciente d'améliorer les pratiques; 4. «*une action finalisée*» qui se construit sur des valeurs; 5. le «*processus*» enfin, avec l'idée d'une zone d'inconfort qui ne permet pas de garantir un résultat (p. 17-21), mais qui permet de vivre une nouvelle «*aventure*» en prenant des risques (Cros, 2017, p. 38). Plus récemment, Cros (2017, p. 39) pose comme «*invariants*» de l'innovation: la créativité, le nouveau, le changement et le processus.

L'innovation est ainsi, à la fois, le résultat d'un produit destiné à favoriser les apprentissages des élèves, et le fruit d'un processus. Pour être innovant, l'individu passe par des processus créatifs (Capron Puozzo, 2016c; Giglio, 2014). L'innovation pédagogique, reconnue comme telle, peut donc se traduire à plusieurs niveaux: 1) le corps enseignant² (Cros, 2007), 2) le plan d'études/de formation, 3) l'institution scolaire ou de formation ou universitaire³ (Bédard et Béchard, 2009), 4) le curriculum (Bédard et Béchard, 2009et), 5) les politiques éducatives (Robinson, 2011).

Bédard et Raucant (2015) identifient trois enjeux fondamentaux de l'innovation pédagogique: 1) les conditions favorables et défavorables, 2) les tensions et 3) la pérennité de l'innovation. Innover dans l'enseignement implique aussi de ne pas restreindre l'analyse du concept, d'un côté, à l'innovation curriculaire et, de l'autre, à l'innovation technologique et pédagogique (Cros, 2009). Au contraire, une vision plus décloisonnée d'un système holistique et écologique favorise la construction d'un esprit d'innovation au sein d'une institution adaptée et ancrée dans les besoins d'une société apprenante. Se pose ensuite la question tant redoutée de l'évaluation de cette innovation (Cros, 2004). La recherche porte alors sur cette variable transversale à ces différentes formes d'innovation, pour analyser, de manière qualitative ou quantitative, ce concept aussi bien en tant que processus (étapes du changement, remédiation effectuée, nombres d'idées engendrées, retenues et écartées, etc.) que comme produit final (une nouvelle formation en ligne, un nouveau curriculum, une nouvelle évaluation qualité, une nouvelle pédagogie, etc.).

² Cela se traduit par un agir professionnel où la créativité est intégrée du point de vue de l'enseignement et/ou de l'apprentissage des élèves. L'idéal étant que l'enseignant se soucie du développement de la créativité de ses apprenant.e.s.

³ En termes d'organisation, de management ou de développement de projets pédagogiques créatifs. Par exemple, l'université de Lausanne propose un fonds d'innovation pédagogique interne pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s développant un projet pédagogique innovant dans leur cours.

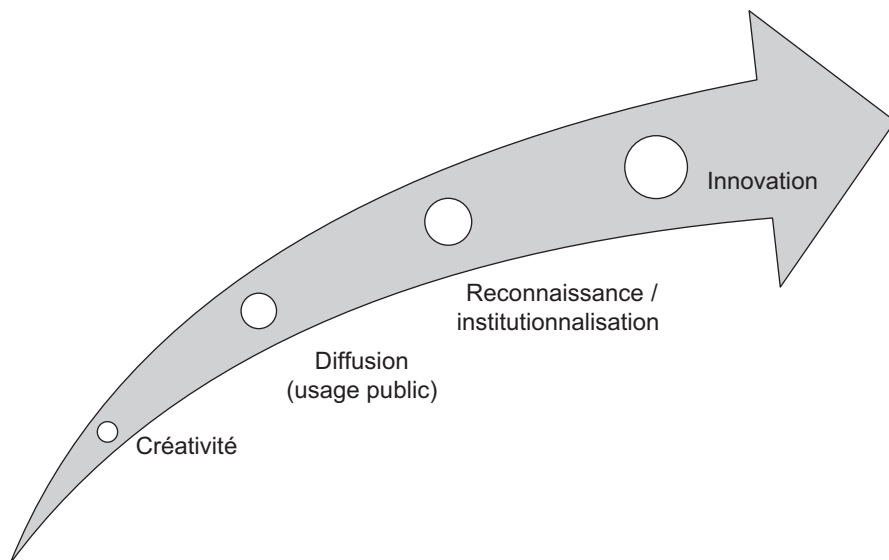
1.4. De la créativité à l'innovation

Comment l'élève ou le professionnel de l'enseignement peut-il devenir innovant ? Pour mieux saisir le phénomène, il convient d'en comprendre les mécanismes sous-jacents. La fonction psychique qui permet à l'individu d'être innovant est la capacité cognitive à être créatif (Lubart et al., 2015 ; Vygotsky, 2004). La créativité est la capacité à produire une idée ou un objet nouveaux (Lubart et al., 2015), à être original et dynamique (Runco et Jaeger, 2012), surprenant, authentique et parfois utile (Corazza, 2016). Cette capacité requiert un facteur cognitif, conatif mais aussi émotionnel (Lubart et al., 2015). Une fois le produit ou le processus créé, il est diffusé dans l'environnement et reconnu par ce dernier pour se voir attribuer le concept d'innovation (**fig. 1**). Plutôt que de parler de reconnaissance, Cros utilise le terme « *d'institutionnalisation* » (Cros, 2017, p. 20) pour mieux marquer la notion de mise en œuvre et d'utilisation également.

Si l'on transpose ce raisonnement à l'enseignant, cela implique que ce dernier est amené à utiliser sa créativité pour penser, pour concevoir des séquences différentes, fondées donc sur une pédagogie de la créativité (Capron Puozzo, 2016d, 2016e), qu'il met en œuvre ensuite au sein de ses classes. La reconnaissance de l'innovation pédagogique passe ainsi par les élèves, par les collègues, par les directions d'établissement, voire par un niveau plus élevé dans la hiérarchie.

Prenons un autre exemple. Celui d'un enseignant qui serait confronté à une situation difficile, que ce soit au niveau de la gestion de la classe ou des apprentissages, qui trouverait une solution créative (création d'un projet collectif, dispositif d'enseignement/apprentissage ad hoc, etc.), qui parviendrait à résoudre les problèmes rencontrés et à changer les modalités d'enseignement/apprentissage au sein même de son établissement, celui-là ferait preuve de créativité professionnelle (Kaufman et Beghetto, 2009) dans la mesure où son action exercerait un impact (nouveau) sur l'ensemble de son établissement qui, en retour, reconnaîtrait l'innovation. À ce propos, certains de ces enseignants ont fortement marqué l'histoire de l'éducation, comme Montessori, Freinet, Dewey, etc. (Van Zanten, 2008), avec un retentissement fort et important sur la société de leur époque, et incarnent encore de nos jours le symbole de l'éducation innovante. L'école n'a pas pour objectif de créer des graines d'innovateurs, mais elle a pour mission aujourd'hui de développer la créativité des élèves afin de les préparer, de manière sereine, à affronter le changement durable (Craft, 2011) pour être

Fig. 1. De la créativité à l'innovation



effectivement un jour innovants dans une perspective responsable, sociale et solidaire. Les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent être continuellement repensées à l'aune de cette complexité.

Pour conclure sur ces points, on citera le dernier ouvrage de Françoise Cros (2017) qui met en exergue l'idée que l'école continue à maintenir une tradition qui n'est plus en lien avec la société actuelle et qui fait émerger des espaces alternatifs pour préparer de manière plus durable les élèves. Mais à qui ces écoles alternatives sont-elles réservées ? Face à la complexité du monde, les enseignants sont invités à l'école et en formation à explorer de nouvelles pistes, plus créatives, d'enseignement/apprentissage. À titre d'exemple, mentionnons des approches pédagogiques innovantes et émergentes, fondées sur la place du corps à l'école dans les apprentissages (Aden, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b; Lapaire, 2010, 2011, 2013, 2016; Lapaire et Etcheto, 2010; Lapaire et Masse, 2006; Lindgren et Johnson-Glenberg, 2013; Rollinde et al., 2016a; Rollinde et al., 2016b) et qui visent à enseigner les langues, les sciences ou encore le système solaire par le corps. Développer une pédagogie de la créativité (Capron Puozzo, 2016a, 2016b, 2016d, 2016e; Puozzo Capron, 2013; Puozzo Capron et

Perrin, 2014), introduire des artefacts (technologiques) (Cèbe et Goigoux, 2007), envisager l'apprentissage des concepts par le corps (Aden, 2013a, 2017a; Eschenauer, 2014; Lapaire, 2011, 2013, 2016) constitue autant de pistes susceptibles d'encourager des démarches innovantes d'enseignement-apprentissage tant pour la formation que pour les classes. Penser l'innovation pédagogique pour tous induit une réflexion en termes de gouvernance (Cros, 2017). Une institution innovante doit s'employer à être un pôle d'excellence en favorisant l'esprit d'innovation par le passage d'une structure facilitante de travail à une structure autonome dans laquelle les individus développent leurs compétences professionnelles, mais aussi leur créativité (Bandura 1997/2007). La valeur sous-jacente est bien celle du désir d'amélioration continue. Pour mettre en route une démarche innovante, la situation idéale est celle d'une rencontre entre une démarche *bottom up* initiée par les praticiens et *top down* soutenue par les décideurs (Cros, 2017; Godet et Durance, 2011). Les actions pédagogiques isolées peuvent difficilement se diffuser au sein d'un établissement si les directions d'établissement ne soutiennent ni n'encouragent des pratiques innovantes; or, seules les directions ayant un leadership fort peuvent soutenir l'innovation pédagogique (Borins, 2002). Dès lors, comment réunir les conditions favorables (économique, environnementale, humaine, etc.) au développement de la créativité des professionnels de l'éducation et à l'instauration d'un esprit d'innovation? Quelles actions incontournables les décideurs des institutions de formation ou d'établissements doivent-ils accomplir si l'on souhaite poursuivre cette quête de l'innovation en éducation?

1.5. L'innovation en marche : présentation des contributions

La première partie de cet ouvrage est consacrée aux enjeux théoriques de l'innovation pédagogique.

La contribution d'**Apolline Torregrosa** et **Roberto Marcelo Falcón**, *Les métamorphoses pédagogiques et de recherches par la pensée artistique (chapitre 1)*, ouvre sur les résultats d'une recherche qui permet d'ébaucher une description de l'école comme forme de simulacre. Ce constat des limites de l'école pousse les enseignants à trouver des formes alternatives et interdisciplinaires d'enseignement. Dès lors les expériences artistiques deviennent des catalyseurs d'innovation, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les chercheurs.

Inez Cierny, au chapitre 2, s'intéresse à la *Pédagogie théâtrale et théorie du Flow: la créativité comme savoir-être*. Cette auteure se base sur la conception de la créativité développée par la pédagogie théâtrale et généralisée par la théorie du Flow afin d'éclairer la complexité des processus créatifs.

Au chapitre 3, *L'innovation scolaire par les droits de l'enfant*, **Maude Louviot** propose d'examiner l'innovation scolaire sous l'angle des droits de l'enfant. L'auteure aborde ainsi sur le plan théorique ce qui a trait aux valeurs de l'école, au savoir-être et au savoir-vivre en vue d'une amélioration de la qualité des relations entre les acteurs du système et pour le bien-être de l'élève.

La deuxième partie de l'ouvrage adopte une approche plus pragmatique avec l'illustration d'artefacts d'innovation pédagogique au sein desquels les chercheuses et les chercheurs étudient l'impact de ces derniers non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur les enseignants et le système éducatif.

Béatrice Noël-Lepelletier, au chapitre 4, intitulé *Innover pour apprendre à vivre ensemble*, illustre les résultats d'une recherche-action menée sur les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) instaurés au collège en 2016 en vue d'un apprentissage sur les valeurs de la citoyenneté. Ces derniers montrent à la fois le potentiel, mais aussi toutes les difficultés et les résistances liées à l'implémentation de tels dispositifs.

La contribution de **Stéphanie Boéchat-Heer, Sheila Padiglia et Céline Miserez-Caperos**, *Innover en utilisant l'outil «Lanterne» pour favoriser la gestion de la classe* (chapitre 5), analyse les résultats d'un projet innovant autour de l'outil technologique «Lanterne», dans deux classes du primaire et évalue les changements engendrés.

Elsa Caron, dans sa contribution, *Les gestes créatifs dans le théâtre et l'innovation pédagogique pour l'apprenant de langue étrangère* (chapitre 6), illustre les résultats d'une recherche sur la place du geste dans le développement de l'expression de l'apprenant à travers l'expérience du spectacle de cirque contemporain *Barons Perchés* de Mathurin Bolze, réalisée par un groupe d'apprenants du français en tant que langue étrangère (FLE) de l'université de Cergy-Pontoise en février 2017. L'auteur analyse dans quelle mesure une posture créative des corps et du geste permet à l'apprenant de s'exprimer dans une langue étrangère.

Geneviève Emond, dans *Enseigner en sachant-être son corps: un processus innovant de cohérence entre soi et l'autre* (chapitre 7), s'interroge

sur la place du corps de l'enseignant dans sa formation. L'auteure ouvre ainsi le débat sur la notion de corporéité (et sa conscientisation) dans les apprentissages comme piste d'innovation pour la formation enseignante.

Pour conclure cet ouvrage, **Aleksandra Vuichard** et **Isabelle Capron Puozzo** s'efforcent d'ouvrir le débat sur la recherche dans l'innovation pédagogique.

Bibliographie

- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile, et O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109-123). Presses universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Aden, J. (2017a). Langues et langage dans un paradigme éactif : recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 14(1-13).
- Aden, J. (2017b). Les langues enactées. *Educateur*, 2017(4), 16-18.
- Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre. Éditeur ESF.
- Bédard, D., et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 30-43). Presses universitaires de France.
- Bédard, D., et Raucant, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1).
- Borins, S. (2002). Leadership and innovation in the public sector. *Leadership et Organization Development Journal*, 23(8), 467-476.
- Capron Puozzo, I. (2015). Émotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Langage et l'homme*, 50(2), 95-114.
- Capron Puozzo, I. (2016a). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 5-12.
- Capron Puozzo, I. (2016b). Créativité et apprentissage : un mariage prometteur. *Pedagogia PIU' didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1), 1-12.

- Capron Puozzo, I. (2016c). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité. Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation: perspectives théoriques et pratiques* (p. 13-29). De Boeck.
- Capron Puozzo, I. (2016d). On ne badine pas avec la créativité! Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation: perspectives théoriques et pratiques* (p. 181-183). De Boeck.
- Capron Puozzo, I. (2016e). Soyons créatifs tout au long de la vie! Manifeste de l'innovation et de la créativité. *Éducation permanente*, 2, 6-8.
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: the dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: learning in a digital age*. Trentham Books.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Presses universitaires de France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 1997(118), 127-156.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel*. De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard et J.-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 11-17). Presses universitaires de France.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société: le cas de l'école*. Éditions ISTE.
- Dortier, J.-F. (2015). Qu'est-ce qu'une innovation? *Les grands dossiers des sciences humaines*, 38, 7.
- Durance, P. (2010). De la décision politique à la décision publique: participation des citoyens et innovation sociale. Dans M. Godet, P. Durance, et M. Mousli (dir.), *Créativité et innovation dans les territoires* (p. 225-237). La documentation française.
- Durance, P. (2011). *L'innovation sociale, ou les nouvelles voix du changement*. Fondation Macif.

- Durance, P., et Mousli, M. (2010). Créativité et innovation dans les territoires. Dans P. Durance et M. Mousli (dir.), *Créativité et innovation dans les territoires* (p. 225-237). La documentation française.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguance. *E-CRINI*, 6, 1-24.
- Fagerberg, J. (2013). Innovation: a guide to the literature. Dans J. Fagerberg, D. C. Mowery, et R. R. Nelson (dir.), *The Oxford Handbook of innovation* (2^e éd., p. 1-26). Oxford University Press.
- Giglio, M. (2014). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers et Trainers*, 5(1), 80-89.
- Godet, M., et Durance, P. (2011). *La prospective stratégique* (2^e éd.). Dunod.
- Kaufman, J. C., et Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.
- Lapaire, J.-R. (2010). Postures, manipulations, déambulations : comprendre la grammaire anglaise autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 45-58.
- Lapaire, J.-R. (2011). Corps dansant, espace grammatical dansé. *Les rythmes du corps dans l'espace spectaculaire et textuel : Arts ouverts*, 25-42.
- Lapaire, J.-R. (2013). Gestualité cogrammaticale : de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, 192(4), 57-72.
- Lapaire, J.-R. (2016). The choreography of time: metaphor, gesture and construal. Dans R. Gabriel et A. C. Pelosi (dir.), *Linguagem e cognição : emergência e produção de sentidos* (p. 217-234). Insula.
- Lapaire, J.-R., et Etcheto, P. (2010). Grammaire et expression corporelle. *Langues modernes*, 2, 1-9.
- Lapaire, J.-R., et Masse, J. (2006). *La grammaire anglaise en mouvement*. Hachette éducation.
- Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., et Huyghe, S. (2009). Leadership pédagogique : une vision à développer. Dans D. Bédard et J.-P. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 93-107). Presses universitaires de France.

- Lindgren, R., et Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by embodiment: six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Armand Colin.
- Morin, E. (2010). La Voie. Dans C. Dartiguepeyrou (dir.), *Prospective d'un monde en mutation* (p. 21-39). L'Harmattan.OCDE. (2005). *Manuel d'Oslo: principes directeurs proposés pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation technologique* (2^e éd.). OCDE.
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14.
- Puozzo Capron, I., et Perrin, N. (2014). La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport: entretien de Joëlle Aden, Odette Bassis et Marie-Cécile Crance. *L'Éducateur*, 2, 8-9.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Rollinde, E., Montersino, I., Brunet, P., Kamech, N., Loakes-Gouju, F., Cossara, S., et Le Lan, B. (2016a). *Apprentissage en mouvement: un projet pluridisciplinaire de Sorbonne Universités autour de la kinesthésie* [communication orale]. Les apports de la kinesthésie dans les enseignements littéraires et scientifiques, Paris. ftp://ftp.iap.fr/pub/from_users/rollinde/Kinesthesie-Brest2015.pdf
- Rollinde, E., Rambaux, N., Rocher, P., Melchior, A.-L., et Lemaire, P. (2016b). *Le planétaire à l'échelle humaine. Un outil didactique et kinesthésique*. Paper presented at the Les apports de la kinesthésie dans les enseignements littéraires et scientifiques, Paris. <http://planetaire.over-blog.com/>
- Runco, M. A., et Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: the making of young people who will change the world*. Simon and Schuster.

Résumé

La définition d'innovation s'inscrit dans un cadre conceptuel pluridisciplinaire. Dans le monde en changement constant où l'éducation se transforme également, le challenge est de former les futurs enseignants à préparer leurs élèves à la complexité sociétale. Cet article aborde la notion de l'innovation pédagogique mettant en lumière le fait que la formation se doit aussi d'innover et de s'appuyer sur de nouvelles formes de management.

PARTIE I

**POURQUOI INNOVER
PÉDAGOGIQUEMENT ?
ENJEUX THÉORIQUES**

Chapitre 1

Les métamorphoses pédagogiques et de recherches par la pensée artistique

Apolline Torregrosa, Roberto Marcelo Falcón

En partant d'une réflexion sur les pédagogies en arts et design, nous allons nous intéresser ici aux processus d'apprentissage encouragés par la recherche-crédation en ce qu'ils favorisent l'innovation pédagogique. Ces pédagogies renouvellent les échanges et le panorama de la recherche en général: par l'approche inductive, les formations en arts établissent des interactions entre l'intuitif et les méthodes, l'appréhension et l'analyse, les imaginaires et la création, réinventant ainsi les modes d'apprentissages. Ces processus nous invitent à des démarches hybrides, nous incitant à nous détourner d'une pensée conformiste et à expérimenter par l'aventure créatrice, pour tendre vers une connaissance active et féconde. Ils bouleversent les formes d'enseignements, l'éducation en général qui s'en inspire pour régénérer certaines pratiques souvent homogénéisées, voire sclérosées.

Car faire passer une situation créative implique l'aventure et enrichit l'expérience. C'est pourquoi le cheminement, l'errance dans les processus artistiques nous transporte à partir des interactions dans un trajet formatif où il est possible de s'initier dans un processus créatif qui nourrit aujourd'hui la recherche et la pédagogie. Nous pourrions alors nous demander comment la recherche-crédation participe au renouvellement des

pratiques de l'enseignement et inversement, comment ces pratiques de l'enseignement engageant à leur tour une forme de créativité. Nous devons nous questionner également sur comment ces processus créatifs participent de nouvelles pratiques dans l'apprentissage.

Ces processus de pédagogie-recherche par l'art, nous les nommons «*pensée artistique*»; celle-ci favorise une métamorphose des formations et de la recherche, en redynamisant les interactions pédagogiques et les démarches d'investigation, pour s'initier dans un cheminement anémique et innovant au travers de l'expérience artistique. L'innovation ne consisterait pas à rechercher du nouveau mais plutôt à trouver de nouveau les chemins de recherche et de formation qui allient la pratique et la réflexion. Notre époque réclame des transformations pédagogiques afin d'établir des apprentissages plus en accord avec notre temps et de renouveler l'intérêt des personnes pour leur profession. Comme le signale Françoise Cros dans la préface du présent ouvrage, il est préférable de ne pas tomber dans la pseudo-exigence d'efficacité ou de rentabilité des apprentissages, mais bien de renouveler le plaisir de se trouver ensemble. Penser des voies de métamorphoses était justement l'invitation de Morin (2011) dans son dernier livre, spécifiquement à partir du domaine de l'éducation qui pourrait ouvrir vers des formes d'innovations et de transformations de nos sociétés. Vivier social, l'éducation incite toujours au changement, aujourd'hui stimulé par la créativité comme lien potentiel de transformation pédagogique et de recherche.

1.1. Pour introduire vers des métamorphoses

Pour amorcer ce questionnement sur les innovations pédagogiques, notre première recherche a porté sur une analyse des formes de socialisation par les apprentissages et des manières par lesquelles l'école socialise (Torregrosa, 2011). Cette étude a permis d'établir un panorama de l'éducation actuelle et des transformations qui surgissent au quotidien, à partir d'histoires de vie des enseignants d'arts dans le secondaire en France et en Espagne. Un premier constat avait révélé des situations de saturation, des sortes de déphasage entre les systèmes éducatifs, les institutions et le quotidien des personnes. Situation similaire aujourd'hui, où l'on discerne dans les discours quotidiens ce fossé qui se creuse toujours plus entre les institutions scolaires et les attentes des familles et des étudiants. Toutefois, ces brèches seraient à l'origine de mouvements

innovants dans les pédagogies, avant tout dans la recherche qui réalimente les questions éducatives.

Le premier constat était donc que divers simulacres avaient été mis en évidence dans l'éducation actuelle. Rappelons que le mot simulacre désigne une action qui se réalise avec la seule apparence de ce qu'elle exprime, mais sans l'être en réalité ; dans ce sens, l'école aspirerait à représenter la société mais ne le serait qu'en apparence (Baudrillard, 1981)¹. Ces simulacres sont les suivants : tout d'abord, la relation aux savoirs comme des vérités figées, des objets isolés qui se donnent à l'élève ; ensuite, la rigueur ou l'objectivité obsessionnelle, qui résultent des évaluations homogénéisantes ; également, la projection vers un futur, dans une idée de ce que nous devons être et devenir, où l'enfant, l'élève est considéré comme non complet ; enfin, la relation au temps, après lequel on court et où l'espace et le corps sont maîtrisés, aboutissant à une réification des personnes. Ces simulacres nous situent dans une éducation du devoir-être, comme l'avait signalé Weber (1917), et non de l'être au présent. On se retrouve finalement dans des espaces éducatifs homogénéisés qui nous renvoient à des savoirs utiles, dépourvus de surprise et d'aléatoire. On pourrait ajouter, une éducation en l'absence des personnes, qui anticipe et prévoit au-delà des personnes présentes, avec ce souci d'efficacité et d'utilité des diplômés ou des matières qui se hiérarchisent facilement. Les élèves jouent alors le jeu, les professeurs participent de cette mise en scène, de ce simulacre où la plupart sont absents dans le moment présent. Même la connaissance est devenue étrangère aux personnes (Morin, 2011), l'apprentissage n'est plus dans l'appropriation, dans les liens qui s'établissent spontanément avec le quotidien, mais dans un simulacre régi par ses propres lois institutionnelles et de temporalité. À juste titre, Anders (2002) avait souligné l'obsolescence de l'homme face à ce qu'il produit et qu'il ne saisit plus ; situation qui le plonge dans une incompréhension de son système qu'il va administrer en y ajoutant de plus en plus d'intermédiaires administratifs pour éviter que celui-ci lui échappe. C'est bien le cas de l'éducation, qui accentue cette honte prométhéenne, par le fait de n'être pas fabriquée à l'image de la machine dans sa perfection ; l'école s'attelle à la recherche de cette perfection, à sa fabrication, à son administration implacable dans chaque situation scolaire, où les personnes ne sont plus créatrices actives mais

¹ Notion soulignée par Baudrillard, où la simulation engendre l'hyperréel, par précessions de simulacres. La société ne précède plus l'école, c'est l'école qui engendre et préfigure les formes de socialisation (Baudrillard, 1981).

spectatrices passives. Ces formes de saturation se situent donc à la fois au niveau des échanges, dans les interactions professeurs/élèves, chercheurs/recherche, dans l'approche de la connaissance et donc des apprentissages. Diverses situations qui aujourd'hui semblent pourtant vouloir se renouveler et porter en elles des innovations naissantes.

À travers cette étude, nous avons constaté en effet que certains professeurs s'efforçaient de raviver ces formes pétrifiées, à l'aide de projets interdisciplinaires, d'activités culturelles, d'ateliers de danse, de théâtre, d'autres méthodologies ou de pédagogies alternatives (Torregrosa, 2011). Des innovations sont ainsi apparues dans le domaine scolaire, encouragées par les nouveaux programmes ou par des professeurs qui mettent en place des approches éducatives hors attentes d'un examen. C'est le cas des formations en arts qui, du fait de leurs particularités, questionnent les apprentissages et les formes de socialisation. Cette particularité des formations en arts tient à leurs approches et aux interactions rendues possibles par leur pédagogie. Les apprentissages par les arts se basent principalement sur une expérience à partir d'une incitation, une activité réalisée singulièrement et collectivement. Celle-ci doit permettre d'ouvrir à un processus de recherche artistique dans lequel chaque élève commence un trajet d'expérimentation, de tâtonnement, d'appropriation de son apprentissage. L'expérience est donc au cœur de l'enseignement. C'est elle qui amorce une pratique artistique, une démarche de design, un processus créateur, où les apprentissages se mesurent sans prévision d'un résultat commun. C'est une approche expérientielle qui est proposée et non pas vérificatrice, une expérience curieuse et féconde (Bataille, 2009) qui place l'élève dans une réflexion singulière où il s'approprie de la connaissance qui en surgit. Cette expérience, que Bataille nommait l'expérience intérieure, est hors projet, hors programme, elle se vit en s'y heurtant et en s'immergeant en elle. Elle porte à l'aventure créatrice où l'on découvre, dans le cheminement, une connaissance par l'exploration et la recherche. Cette approche expérientielle exige l'accompagnement des enseignants qui, au long de ce trajet, alimentent, enrichissent, proposent des ouvertures, des commentaires qui viennent se tisser aux propres réflexions des élèves. Dans ces expériences collectives, les personnes participent d'un espace commun où les corps sont présents et le lieu fait lien (Maffesoli, 2003): l'expérience amène à une circulation, à l'appropriation du lieu par ce qui se vit, et invite à se réincorporer, c'est-à-dire à prendre corps dans les espaces éducatifs. Il se produit ainsi une émulation mutuelle, par l'élan et l'effervescence de ce qui se vit. Ces conditions situent l'espace

scolaire comme dans un microclimat, propre aux arts plastiques ou à ces disciplines qui s’immergent dans l’expérience. La climatologie (La Rocca, 2012) des classes est ce qui nous indique l’atmosphère qui se dégage à travers la circulation dans l’espace et les corps mouvants qui se l’approprient. L’interaction, l’espace vécu hors d’un temps anticipé, créent un autre lien avec les autres et donc avec la formation, faisant place à une forme de socialisation en présence, plus solidaire, active et intuitive. L’innovation pédagogique pourrait se manifester ainsi dans cette approche sociale, c’est-à-dire où l’école favorise une socialisation plus solidaire et collective, au lieu d’une accentuation de l’individuel et du compétitif propre à l’éducation traditionnelle. Pour faire écho à l’introduction de cet ouvrage, on dira que l’école reprend sa mission d’innovation sociale et solidaire dans laquelle la créativité est essentielle pour comprendre et pour participer des transformations actuelles. On se tourne alors vers un espace d’apprentissages en interaction et en présence, où la connaissance surgit par l’expérience que l’on s’approprie singulièrement.

1.2. Glissements épistémiques : transformations pédagogiques

Ces situations éducatives rendent compte des divers glissements épistémiques actuels, c’est-à-dire le passage d’une époque de pensée à une autre, qui se révèlent dans ces pratiques pédagogiques. Rappelons que Foucault (1966), dans son livre *Les mots et les choses*, parlait de changement d’épistémè, de ce passage d’un paradigme à un autre où il était nécessaire de savoir identifier les idées-forces d’une époque qui se transforment. De fait, chaque époque a ses idées-forces et donc les mots qui représentent l’esprit d’une période. Il semblerait aujourd’hui que nous assistions effectivement à un glissement épistémique où se transforment les pratiques et, par conséquent, les mots qui les signifient.

Ainsi, si l’éducation était particulièrement tournée vers des programmes tout tracés, des examens homogénéisants, des carrières en ligne droite, l’époque actuelle oriente davantage vers une singularité des parcours de formation, une flexibilité dans les options et un apprentissage plus personnel centré sur le trajet formatif de chacun. Au lieu d’être figée sur une éducation qui anticipe, la formation se propose dès lors comme un cheminement où l’enseignant accompagne l’élève dans cette découverte

quotidienne de son parcours d'apprentissage. Comme Françoise Cros le note dans la préface au présent ouvrage, l'innovation pédagogique portera avant tout sur des interactions moins hiérarchiques, elle impliquera un besoin de transgression, d'originalité face aux structures existantes et standard. La notion de temps prendra alors un autre sens, passant d'une éducation tournée vers un futur à une formation au moment présent, dans un espace vécu. Ce glissement d'épistémè est perceptible dans le passage du *logocentrisme* – éducation centrée sur le logos – à un apprentissage ancré dans l'instant et l'espace ou *lococentrisme* (Maffesoli, 2003). Elle tend plus aujourd'hui vers un espace qui se vit, se partage, le *locus*, le lieu où l'on favorise une ambiance épanouissante au moment présent. On incite alors à établir des interactions, à favoriser des apprentissages collectifs par le groupe, la collaboration et donc à promouvoir une socialisation plus solidaire. Ce glissement d'épistémè se centre donc particulièrement sur une éducation coopérative qui favorise les processus de chacun. Les apprentissages dans cette mutation épistémique, expérientielle, nous portent vers une connaissance mouvante et nous renvoient à son étymologie – *cum-nascere* qui signifie *naître avec* –, une connaissance qui surgit en lien avec les autres et son environnement. Au cœur de ces transformations se situe l'innovation pédagogique, où finalement le noyau éducatif n'est pas un amas de savoirs figés qui se livrent, mais un lieu propice de réalisation et d'épanouissement des personnes qui s'approprient leurs processus formatifs.

Nous retrouvons ces pratiques dans les formations artistiques où les étudiants se réunissent dans un espace commun, dans l'atelier où l'enseignant est dans une position d'accompagnement, de tutorat et le collectif est source de stimulation. Dans ces ateliers, souvent les étudiants ont leur propre espace personnalisé, où ils peuvent développer leur démarche artistique. Cela est mis en place dès le secondaire, où l'enseignement des arts incite à une démarche artistique singulière, et approfondie au fur et à mesure des étapes de formation pour finalement permettre une approche personnelle et autonome. L'espace est donc essentiel pour favoriser la circulation entre les étudiants et ainsi se stimuler par le collectif dans une atmosphère de créativité et de liberté, tout en permettant de s'isoler pour se concentrer sur ses projets. Dans la formation supérieure, cela est d'autant plus accentué par les ateliers où déambulent les étudiants selon leur nécessité, selon leur projet en cours, sollicitant l'aide des enseignants présents ou des maîtres d'atelier. C'est pourquoi la formation en arts est révélatrice de ces glissements, de ce passage d'une éducation logocentrée à un espace d'apprentissage créatif et

collectif. Les parcours des étudiants sont flexibles, axés sur leurs projets, leur démarche artistique et créatrice qui aboutira sur un book personnel produit d'un projet de longue haleine. On est bien hors des résultats prédéterminés, des examens homogénéisants, mais dans une formation qui facilite un trajet formatif singulier, qui se vit et se découvre en présence, au fur et à mesure des années et avec les groupes qui se forment.

1.3. Glissements épistémiques : transformations de recherche

Ce changement de paradigme n'est pas sans conséquence sur la recherche. C'est dans ces glissements qu'apparaissent la recherche-création, la recherche en design ou la recherche en arts, diverses méthodologies de recherche qui naissent dans les formations en arts pour questionner les méthodes scientifiques. Ces méthodologies favorisent la complémentarité de l'étude entre la pratique et la théorie, où le processus artistique est déclencheur de savoirs, de lignes de recherche et renouvelle les formes d'apprentissages. Ces glissements épistémologiques surgissent avant tout dans la recherche, face à une objectivité obsessionnelle qui ne présente plus le monde selon notre représentation mais plutôt selon notre convention, voire notre vérification (Bachelard, 2003). Bachelard (2011) a souligné les divers obstacles épistémologiques présents dans la recherche scientifique et encourage à sortir des regards figés où l'erreur n'est pas le mal mais au contraire invite à provoquer l'interrogation ; il s'agit alors de revenir aux questions mêmes hors des réponses déjà établies. Ce tournant qui marque le changement d'épistème actuel peut s'appréhender comme un processus de réintégration de la création dans la formation et dans la recherche. C'est un passage de restauration, de rénovation de l'apprentissage par des expériences fécondes qui réincorporent le sensible dans le scientifique afin de favoriser un esprit collectif. Ici se trouve l'innovation, dans son sens étymologique de renouvellement, où l'innovation pédagogique est une rénovation des processus de recherche et de formation comme tâtonnement, comme expérimentation, où la connaissance surgit de l'expérience et n'est pas imposée comme un objet figé. C'est ce qui se joue dans l'éducation aujourd'hui : retrouver un sens aux apprentissages au-delà des savoirs fixes des programmes. L'innovation ne réside donc pas forcément dans la recherche du nouveau, mais plutôt dans le fait de trouver de nouveau

ce qui a été laissé de côté, jugé comme secondaire, à savoir la créativité, la flexibilité des pratiques, l'expérience chère à Bataille (2009). Divers éléments à considérer dans la recherche et dans l'éducation, qui étaient déjà là, mais mis à part, et jugés secondaires dans le paradigme moderne. Aujourd'hui, ces dimensions redeviennent essentielles, et les multiples actions vers l'innovation nous montrent ce mouvement de renouveau, cette volonté de trouver à nouveau l'intention de dynamiser les pédagogies et la recherche... comme l'avaient fait il y a quelques décennies les précurseurs de l'éducation nouvelle.

Dans cette mouvance, le Groupe de recherche d'écoformation artistique et société (GREAS-CEAQ) de l'université Paris Descartes travaille depuis près de dix ans à développer une pensée artistique intégrant ces dimensions délaissées. Le GREAS a été créé en vue d'offrir un espace de dialogue entre chercheurs de différents horizons disciplinaires afin de penser les formes d'innovation possibles dans l'éducation et la recherche. Inspirée de la méthodologie active pratiquée en Amérique du Sud, particulièrement à la faculté d'Arts de Montevideo, la réflexion sur les méthodologies de recherche est stimulée avant tout par des expériences sensibles et artistiques (Falcón, 2016). Expériences vécues en commun pour ouvrir un espace de réflexion sur l'accès à la connaissance et donc la recherche. Cette approche entend trouver de nouveau dans une démarche pédagogique et de recherche, la créativité, l'expérience, les interactions, l'errance, le sensible et la socialisation. Ainsi, au lieu de se fonder sur une thématique d'analyse préétablie avant chaque session, une expérience est préparée par un chercheur afin de stimuler une réflexion commune pour vivre et saisir l'émergence de la connaissance. Chaque session se constitue comme une invitation à s'immerger dans l'expérience, à la compliquer pour laisser poindre la pensée artistique, sans la prétention de vouloir toujours expliquer chaque phénomène. Pour reprendre l'étymologie du mot «*expliquer*», du latin *explicare* – dérivé de *plicare* (plier) – c'est-à-dire «*enlever les plis*», tel l'esprit scientifique moderne qui vise à rendre au plus clair les expériences vécues, alors que leurs richesses résident dans la part d'inconscience, de mystère et d'inconnu à laquelle on se confronte. Si la recherche et les pédagogies modernes ont toujours été explicatives et réductrices, conceptualisant et objectivant les apprentissages et les savoirs, l'approche proposée est d'amplifier par l'expérience les significations données aux situations pour les porter vers des savoirs : par conséquent, stimuler en compliquant l'expérience, étymologiquement du latin *complicare*, littéralement «*plier en enroulant*»; autrement dit,

s'immerger en celle-ci pour s'impliquer dans un monde complexe qui dévoile une autre manière d'être et de connaître. Bachelard souligne à juste titre l'obstacle verbal: «*la fausse explication obtenue à l'aide d'un mot explicatif, par cet étrange renversement qui prétend développer la pensée en analysant un concept au lieu d'impliquer un concept particulier dans une synthèse rationnelle*» (Bachelard, 2011, p. 24). La pensée artistique est cette invitation à ne pas développer la pensée à partir d'un concept, mais plutôt à la laisser émerger par l'expérience et, ainsi, se détourner d'une pensée conformiste et homogénéisée. La pensée artistique laisse donc place aux courts-circuits pour repartir sur le donné – ce qui s'offre par le vécu – et redécouvrir l'expérience de la réalité. Amorcées par une pratique artistique, la recherche et la formation se déploient dans un trajet inductif, pour amener à un savoir situé, ancré, incarné, immersif. Les phénomènes se pensent alors dans leur solidarité, pour remettre en question les certitudes et se poser des questions nouvelles. Au sein du GREAS, un travail de recherche interdisciplinaire s'est donc développé, soutenu par des processus sensibles et par son impact sur la création de connaissance et la formation de chercheurs et d'enseignants. Par la mise en lien de différentes méthodologies de recherche, amplifiées par l'expérience sensible artistique, on laisse apparaître une connaissance qui échappe au dogmatisme, renouvelant les modes de penser la recherche et la formation. Si la première inspiration provenait de l'enseignement actif de l'éducation nouvelle et l'expérience artistique collective, nous avons favorisé peu à peu l'émergence d'un nouvel esprit scientifique (Bachelard, 2003), pour développer des cheminements de recherche à partir de l'errance et de l'aventure créatrice.

Effectivement, s'approcher d'un savoir lié à l'expérience, ou à la recherche sensible (Falcón, 2016), nous transporte en territoires inconnus, par des méthodes qui échappent à tout conformisme de pensée. Le caractère erratique du processus de recherche par l'expérience artistique permet de saisir la connaissance par d'autres voies, plus sensibles et en présence. Hors de toute objectivité qui réduit la complexité de l'existence, il est possible de comprendre le monde à partir de l'implication dans les processus d'apprentissages et d'études. Amplifier les processus de recherche et de formation par l'inclusion de l'artistique transforme l'investigation en une expérience créative interdisciplinaire et hétérogène, qui récupère une connaissance moins fausse que la connaissance rationnelle. Le propos est justement de rétablir un cheminement de recherche où la raison n'est plus la hiérarchie absolue, comme seul

guide de la création scientifique, mais où l'expérience sensible favorise l'apparition de renouvellement. Cela permet qu'émerge une pensée complexe et sensible, en dehors d'une fausse rigueur qui bloque la pensée et empêche parfois de découvrir un système nouveau (Bachelard, 2011, p. 25). Dès lors, l'expérience artistique questionne d'une autre manière notre monde, les modèles de recherche et les modèles pédagogiques, et incite à reconnecter les choses qui ont perdu leurs liens initiaux. Pour cela, la pensée artistique est une pensée active, un chemin de création relationnelle qui fait naître un savoir capable de transformer les lieux quotidiens, les pédagogies et le monde.

Au sein du GREAS, la rencontre avec ces personnes en processus de recherche s'est réalisée de manière spontanée et pour diverses raisons, principalement en raison d'un désenchantement vis-à-vis du contexte académique. Précisément, au sein de l'université Paris Descartes, qui, comme le souligne son nom, privilégie une approche strictement disciplinaire, notre espace s'est voulu propice aux croisements de pensées, de disciplines, d'approches et de méthodologies, pour repenser les modes de formation, de recherche et donc de création. Si le point de départ était essentiellement l'expérience, souvent artistique ou sensible, l'objectif a été d'ouvrir une clairière de création, de connaissances. Une réalité qui implique des risques afin de contourner les méthodes figées, pour découvrir des résultats singuliers. C'est donc une recherche en présence, sans anticipation et qui tient compte de ceux qui se réunissent pour cheminer ensemble dans une aventure créatrice.

1.4. La pensée artistique comme source d'innovation

La pensée artistique se relie à l'innovation dans cette approche qui consiste à trouver de nouveau les diverses dimensions délaissées, à savoir la créativité, le plaisir, le sensible, l'errance et l'expérience dans les processus de recherche et pédagogiques. Ce «*trouver de nouveau*» se détourne de l'emprise du nouveau, de l'original, pour reprendre sa définition étymologique de «*renouveler*». C'est bien ce qui se passe dans les écoles d'arts et de design, qui réalisent la recherche-crédation en court-circuitant les modèles de recherches scientifiques reconnus mais ouvrent pourtant et découvrent des pistes de réflexion aussi fécondes, voire plus enrichissantes que les recherches classiques. La pensée artistique qui émerge de ces recherches, de ces pratiques, devient un riche vivier

d'innovation pour repenser la recherche et l'éducation. Elle dévoile ainsi sa structure archétypale et symbolique, paradoxale et métaphorique. Cette pensée laisse surgir une pensée acausale mais aussi esthétique dans un processus d'errance et donc de résultats imprévisibles. Les passages des savoirs sont alors ouverts à l'art, l'onirique et les forces de l'inconscient. Dans ce mouvement créatif, innovant, se révèle la puissance de l'expérience trajective et surtout, l'apparition des images de pensée, selon Benjamin (1998), pour nous amener à une nouvelle forme d'écriture scientifique. La pensée artistique apparaît dans la recherche en arts et la recherche-création : une écriture scientifique pluridimensionnelle, simultanément verbale, visuelle, tactile, olfactive, qui se détourne des chemins préétablis et invite à trouver de nouveau une manière de représenter avec des images et au travers de la pratique artistique. La recherche dans un tel processus holistique révèle une mutation épistémologique qui se libère d'une rationalité abusive qui fragmente la pensée, pour retrouver une pensée expérimentale et pluridisciplinaire. Retrouver le voyage créatif du scientifique entraîne un changement ontologique de la recherche qui favorise une mutation de la formation, de la connaissance et de ses processus de création enracinés dans l'expérience artistique.

L'expérience invite ainsi à découvrir les divers plis de l'existence, à s'immerger en eux pour laisser apparaître un savoir situé. Cette connaissance situationnelle et expérientielle se révèle dans l'alliance entre intention et trajet, entre personne et processus, entre corps et espace, entre présence et silence. C'est une démarche artistique et collective qui favorise l'innovation par les gestes, le corps, l'appropriation de l'espace, les sens, la poésie d'une écriture. L'expérience devient une belle épiphanie qui nous situe dans un être-en-risque, car elle permet de se dérober à la thématique toujours posée lors d'une réunion, lors d'un échange et qui souvent tarit l'interaction avant de se découvrir. Ce sont ces clairières que décrit Heidegger (2006), celles que nous découvrons inopinément après une errance dans le bosquet, la forêt des savoirs et des doutes. Heidegger nous parle de *Die Lichtung* (2006, p. 86) – la clairière, cet espace libre et ouvert qui conjugue la lumière et l'obscurité au milieu de l'épaisseur de la forêt. La clairière n'est pas la lumière franche, mais un lieu de pénombre et de luminosité où naît la vie, où se retrouve la faune pour se désaltérer et créer une oasis particulière. Selon Heidegger, cette ouverture est ce qui permet la marche de la pensée, pour passer à travers ce que l'on pense ; elle laisse passer aussi les sons, les résonances, ce qui est présent et ce qui est absent ; elle est

ce qui est *ouvert-libre*. C'est bien ce que nous nous efforçons de trouver dans les aspérités de la recherche et de l'éducation : des clairières de créativité qui ouvrent des sentiers vers d'autres modes de connaître et de découvrir le monde. Ce sont des clairières interdisciplinaires où émerge un savoir uni à la vie, un savoir organique, grâce à l'expérience artistique, pédagogique et méthodologique. Cette invitation à l'errance et à l'immersion dans ces aventures artistiques ne nécessite pas une méthode, mais une multiplicité d'écométhodologies pour renouveler le potentiel de chacun et ainsi laisser éclore les innovations nécessaires dans la recherche et l'éducation.

Conclusion

La pensée artistique se situe dans ce passage d'une pensée réductrice à une pensée amplifiée au-delà des mots et de l'écrit. C'est une écriture des sens, des cartographies narratives, une pensée par les mains, des astérismes de pensées ou des images de pensées (Caraes et al., 2011). C'est une autre manière de présenter les processus de recherche qui intègre l'intuition, le corps, l'espace, le silence et qui ne se retrouve pas forcément dans l'écriture textuelle. La pensée artistique apparaît aux interstices des mots, une sorte d'anomie (Duvignaud, 1973) face aux recherches instituées, pour réduire la distance entre le vécu et l'écrit ou le dire, pour laisser émerger les nouveaux paradigmes, ces glissements épistémiques.

L'éducation présente cette même situation : une saturation par son homogénéisation, mais qui se renouvelle aux interstices des programmes, par des actions créatrices, où la recherche redevient formation, et la formation un processus d'exploration, de découverte et de création, et donc de recherche. Pour revenir à notre questionnement initial sur le type de socialisation proposé aujourd'hui par l'éducation, il est évident que l'éducation traditionnelle se fonde sur des savoirs hiérarchisés, figés, de la même manière que l'on a figé les corps, anesthésié les expériences qui sont détachées de nos sens. On a forgé une éducation appuyée sur un futur ou sur des idées-forces qui ont créé ces simulacres, ces déphasages avec le quotidien, avec les personnes. Aujourd'hui, la tendance porte vers d'autres formes de pédagogies, des approches par la pratique d'exploration, un accompagnement plus personnalisé et surtout davantage de souplesse, de créativité dans les cheminements de formation. Par les pédagogies innovantes et en réintégrant la création, la pensée artistique dans les processus de formation, on tend à

une socialisation par le collectif, l'interaction, l'échange, la découverte, où l'innovation est avant tout sociale.

Toutes les personnes concernées pourraient assumer le défi ou l'opportunité de créer des pédagogies actives pour l'époque dans laquelle nous vivons ensemble. Car l'innovation est aussi phénomène de résistances, d'obstacles aux transformations, tel que nous le vivons en France et parfaitement décrit par Françoise Cros dans la préface du présent ouvrage. Elle est donc révélatrice de tensions et à la fois restreinte dans une parcellisation qui rend difficile sa résonance vers les autres. Mais l'innovation est à la fois inévitable car régulatrice des pratiques, des systèmes et de la place des enseignants comme agissant dans celui-ci. Ce glissement invite donc à appréhender ce temps incarné en relations présentes et aléatoires, à trouver de nouveau les trajets formatifs qui s'ajustent à chacun. La recherche participe de ces innovations, par ces pratiques immersives, dans ce nomadisme discret où se tissent les pédagogies émergentes, sans répéter nécessairement les méthodologies du système éducatif du xx^e siècle (Dewey, Decroly, Montessori, Steiner, Freinet, etc.). Hors du dogmatisme éducatif ambiant, spéculatif, utilitariste et toujours en projection vers un futur méconnaissable, il est primordial de laisser poindre ces courants innovants, ces tournants épistémologiques, qui reviennent aux personnes, au terrain, aux questions actuelles sans hypothèses préalables. Ces courants signalent la présence de chercheurs-artistes-éducateurs, créateurs de méthodologies, de pédagogies en présence pour réenchanter les savoirs. Aux interstices des programmes, des systèmes éducatifs, apparaissent ces clairières, dans ces tournants épistémologiques qui nous amènent vers les métamorphoses de la recherche et l'enseignement, vers une recherche-formation créative.

Bibliographie

- Anders, G. (2002). *L'Obsolescence de l'homme* (vol. 1). Éditions de l'Encyclopédie des Nuisances.
- Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Presses universitaires de France, Quadrige.
- Bachelard, G. (2009). *Poétique de l'espace*. Quadrige.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bataille, G. (2009). *L'expérience intérieure*. Gallimard.

- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Galilée.
- Benjamin, W. (1998). *Images de pensée*. Titres.
- Caraes M-H., Marchand-Zanartu N. et Lauxerois J. (2011). *Images de pensées*. Broche.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- De Unamuno, M. (1984). *Del sentimiento trágico de la vida*. Ediciones Orbis.
- Duvignaud, J. (1973). *Hérésie et subversion*. Anthropos.
- Falcón, R. (2016). La pensée artistique par la recherche sensible. *Sociétés*, 1(131), 131-139.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Heidegger, M. (2006). *Tiempo y ser*. Tecnos.
- Irwin, R. L. (2006). a/r/tography, website: www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/Artography/
- La Rocca, F. (2012). *Climatologie de la ville postmoderne: regards et visions*. CNRS Éditions.
- Maffesoli, M. (2007). *La connaissance ordinaire, précis de sociologie compréhensive*. Klincksieck.
- Maffesoli, M. (2003). *Notes sur la postmodernité, le lieu fait lien*. Éditions du Félin.
- Mitchell, W.J.T. (1994). The pictorial turn. Dans Mitchell, W.J.T. (dir.). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Morin, E. (2011). *La voie: pour l'avenir de l'humanité*. Libraire Arthème Fayard.
- Torregrosa, A. (2011). *Résonances formatrices et socialités autour d'histoires de vie* [thèse de doctorat inédite]. Université Paris Descartes.
- Torregrosa, L., A. (2013). La recherche dans la dimension artistique. *Sociétés*, 3(121), 75-82.
- Weber, M. (2010), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Pocket (1^{ère} édition: 1917).

Résumé

Nous proposons par cet écrit une réflexion sur les enseignements en arts et design, en nous intéressant particulièrement aux processus d'apprentissage incités par la recherche-crédation. En effet, ces pédagogies renouvellent les interactions et la recherche en général, elles nous invitent dans des démarches hybrides, pour se détourner d'une pensée conformiste et expérimenter par l'aventure créatrice. Nous nommons ces processus la pensée artistique: elle incite une métamorphose des formations et de la recherche, en redynamisant les interactions pédagogiques et les démarches d'investigation, pour s'initier dans un cheminement anémique et innovant par l'expérience artistique.

Chapitre 2

Pédagogie théâtrale et théorie du Flow : la créativité comme savoir-être

Inez Cierny

1.1. Introduction

Comme plusieurs chapitres du présent ouvrage en témoignent¹, l'enseignement de la créativité, pratiqué à l'école à l'égal des branches traditionnelles, apparaît pour la nouvelle génération des chercheur-se-s en pédagogie comme la prochaine étape décisive pour favoriser l'innovation pédagogique.

Pour ce faire, plusieurs obstacles devront être affrontés et dépassés, car pour l'heure, l'implémentation dans le cadre scolaire de l'enseignement de la créativité paraît très compromise, y compris dans les branches dites « artistiques » qui devraient pourtant constituer son terrain de prédilection (Coen, 2009).

Dans ce qui va suivre, nous nous pencherons sur la conception de la créativité telle qu'elle est développée par la pédagogie théâtrale et généralisée par la théorie du Flow. Nous proposons cette optique pour éclairer la complexité des processus créatifs. Et pour, partir de la pratique du jeu d'acteur, en donner une description de nature à faciliter sa

¹ Voir chapitres 1, 3, 5 et 6 du présent ouvrage.

compréhension et, par conséquent, sa transmission et sa pratique dans le milieu scolaire.

En Suisse romande, la créativité est bien inscrite dans le programme des études obligatoires (Plan d'études romand ou PER, 2020). Elle l'est au nombre des capacités transversales à développer en classe; son enseignement est ainsi laissé à la responsabilité individuelle de chaque professeur-e dans sa branche respective. Le PER définit l'enseignement de la créativité comme «*la capacité à développer une pensée créatrice*»; au travers de la dénomination de «*pensée créatrice*», il est suggéré aux professeur-e-s que la créativité est de nature purement cognitive, alors que les savoir-faire mentionnés dans les descripteurs comme nécessaires à son développement sont d'un tout autre ordre: il s'agit, par exemple, d'«*accepter le risque et l'inconnu*» ou encore d'«*identifier et exprimer ses émotions*». Ces descripteurs illustrent une conception de la créativité qui intègre les dimensions conatives (personnalité, motivation) et affectives (états et traits émotionnels) (Besançon et Lubart, 2015), dimensions qui débordent la conception cognitiviste.

Que cette différence de nature de la créativité telle qu'elle apparaît lorsqu'elle est désignée soit par sa dénomination, soit par ses descripteurs, ne soit pas relevée, mais au contraire intégrée dans une même catégorie, celle des processus cognitifs, illustre la confusion qui malheureusement règne encore autour du concept de créativité. À la décharge des rédacteurs de ce programme, on conviendra que, depuis 1950², le concept de créativité n'a cessé d'évoluer et de révéler la complexité de la réalité qu'il essaie de circonscrire.

Les théories défendant l'introduction de l'enseignement de la créativité dans le cursus scolaire comme une innovation pédagogique, ainsi que la pédagogie théâtrale, vont nous aider à sortir de cette confusion. Nous verrons que la pédagogie théâtrale, qui s'est développée depuis le début du xx^e siècle comme une pédagogie de la créativité, en raison de ses objectifs propres, vise avant tout un savoir-être (Sawyer, 2005): son principal objectif est de faciliter à l'acteur l'entrée dans «*l'état créateur*», une disposition globale du corps et de l'esprit dans laquelle l'acteur devient créatif. Comprendre la nature des outils qu'elle propose pour transmettre cet enseignement, éclaire de manière novatrice l'essence même de la créativité.

² 1950, discours d'adieu de Joy Paul Guilford, président de l'American Psychological Association (APA), qui a lancé les recherches sur la créativité.

Notre hypothèse, c'est que la pédagogie théâtrale, en tant que pédagogie d'une activité artistique, est un champ particulièrement fécond pour inspirer des pratiques à même de faciliter pour les enseignant·e·s l'approche des compétences conatives et affectives exigées dans l'exercice de la créativité. Et ce d'autant plus, comme nous l'expliquerons, qu'elle est transposable dans d'autres domaines, dont la pédagogie scolaire, grâce à la théorie du Flow.

Dans plusieurs recherches récentes, trois champs de savoir – théâtre, théorie du Flow et éducation scolaire – se rejoignent dans l'affirmation que l'enseignement et l'apprentissage de la créativité nécessitent une approche holistique de la connaissance, qualifiée de connaissance incarnée (*embodied cognition*) (Capron Puozzo et Martin, 2014; Sofia, 2014; Aden, 2017). Cette proposition implique un changement de paradigme qui invite à sortir de la vision cartésienne, qui sépare le rationnel du sensible, et à s'ouvrir à une approche expérientielle de la connaissance qui intègre le corps dans l'enseignement et dans l'apprentissage³. L'enseignement de la créativité dépend de façon irréductible de ce contexte. Cependant, tout indique qu'il s'agit pour l'heure d'un défi qui reste à relever, car «*de nombreux freins existent [...] à l'intégration du corps du professionnel dans les formations à l'enseignement, notamment parce qu'il nécessite un accompagnement*»⁴. Notre propre approche, à partir du champ des arts vivants de la scène, enrichit la réflexion théorique, notamment sur les conditions nécessaires à ce type d'accompagnement.

Contrairement à ce qui est communément admis, le théâtre n'a pas toujours été envisagé comme une activité artistique, par définition créative et propice au développement de la créativité. C'est un changement de point de vue, salué comme une révolution dans le monde théâtral, qui l'a fait passer d'un divertissement à un art au début du xx^e siècle. Cette révolution a été amorcée par le metteur en scène russe Constantin Stanislavski et son collègue, Vladimir Nemirovitch-Dantchenko, qui ont officialisé ce statut en fondant en 1898 le Théâtre d'art de Moscou (Stanislavski, 1956; Dusigne, 1997; McCaw, 2016).

Ce basculement a ouvert une période d'intense recherche menée par des metteur·e·s en scène, artistes (créant des spectacles), pédagogues (formant des acteurs) et chercheur·se·s, afin de développer des méthodes psychocognitivo-physiques qui déclenchent et facilitent le développement de la

³ Voir chapitres 1, 3, 5 et 6 du présent ouvrage.

⁴ Voir chapitre 7 du présent ouvrage.

créativité de l'acteur et le forment en tant qu'artiste (Féral, 2009 ; Lutterbie, 2011).

Si chaque metteur-e en scène a créé sa propre méthode en fonction des buts artistiques qu'il-elle poursuivait, nous examinerons ici leurs méthodes d'un point de vue intégratif qui nous permettra d'en extraire les principes fondamentaux communs, suivant en cela les metteur-e-s en scène eux-mêmes qui ne manquent pas de se référer les un-e-s aux autres pour étayer certaines de leurs techniques (Brook, 2009 ; Féral, 2001c ; Gladkov 1997).

La particularité de l'approche théâtrale est d'offrir des méthodes construites à partir de techniques psycho-cognitivo-physiques, dont certaines sont utilisées pour induire l'état de créativité dénommé «*état créateur*», un savoir-être, tandis que d'autres, plus techniques, ciblent le métier lui-même, des savoir-faire (*i. e.* mémorisation, élocution, maîtrise de la voix, etc.).

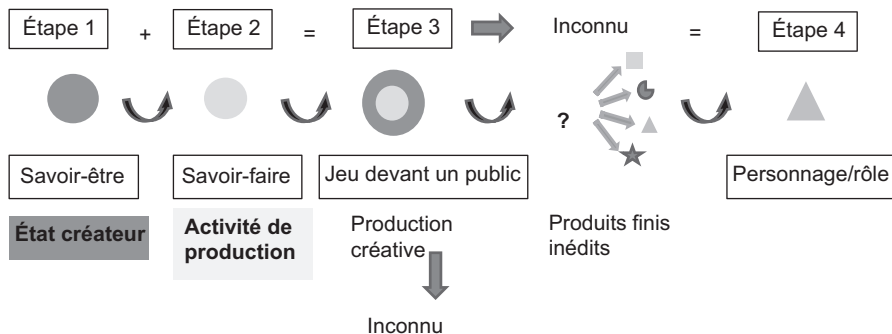
Pour la pédagogie théâtrale, la créativité est avant tout un état d'esprit et de corps («*corporéité*» ; voir chapitre 7). En visant le déclenchement d'un état créateur, l'enseignement/apprentissage pratiqué dans le champ théâtral valorise l'interaction entre les systèmes physiologiques, sensori-moteurs, affectifs et les processus cognitifs. La créativité naît de cette interaction comme une qualité d'être (Aden, 2017). Cet état est le prérequis indispensable à l'activité du jeu d'acteur qui se veut créatif (Calvert, 2016).

Dans le présent chapitre nous nous concentrerons sur l'examen des compétences individuelles à acquérir pour être en mesure d'entrer dans cet état créateur (**fig. 1**, étape 1) qui préside à toute production (étape 2) qui se veut créative (étape 3). Une activité dite artistique, par définition, ne présume pas des résultats (étape 4). Ils restent un point d'interrogation ou, en d'autres termes, «*l'inconnu*» (voir l'introduction et le chapitre 1 du présent ouvrage).

Et, ainsi que nous allons le voir, le jeu d'acteur créatif agit comme une loupe qui révèle que la confrontation avec l'inconnu se situe aussi à une autre étape, celle de la production créative (étape 3). Dans l'ici et maintenant de la représentation, face à son public, l'acteur-trice n'est jamais certain-e d'atteindre l'étape de la production créative, et encore moins de s'y maintenir. Néanmoins, s'il-elle y parvient, son jeu devient créatif, ou «*vivant*», «*être vivant*» sur scène se mesurant à la qualité de la prestation (production créative), intrinsèquement liée au résultat : le personnage/rôle (étape 4).

Le fait qu'un rôle de théâtre écrit il y a plus de deux cents ans puisse être joué encore aujourd'hui, témoigne du potentiel créatif de l'activité théâtrale, mais seul-e-s certain-e-s acteur-trice-s le transforment dans le face

Fig. 1. De l'état créateur au produit inédit



à face avec le public en un « *produit fini inédit* » : un personnage/rôle unique, nouveau, touchant, et crédible. L'acteur pour être créatif, doit savoir déclencher et maintenir son état de créativité, ou « *état créateur* ». Dans la suite de ce chapitre, nous dresserons la phénoménologie des compétences nécessaires respectivement au déclenchement et au maintien de l'état de créativité de l'acteur, laissant de côté l'examen des résultats, en d'autres termes, la nature du personnage. La notion de « *personnage* » est en débat dans le théâtre contemporain, c'est pourquoi nous proposons une définition qui ne retient que le dénominateur commun minimal, qui nous permet d'établir une identification entre le personnage et le rôle considérés ici comme un système de paroles et d'actions mémorisées en amont du spectacle et reproductibles chaque soir de représentation. Au chapitre 6, Elsa Caron propose la dénomination de « *figure* » que nous n'adopterons pas ici, préférant garder la désignation traditionnelle de « *personnage* » à laquelle nous accolons le terme de « *rôle* » : personnage/rôle.

Pour clarifier le processus créatif tel que nous venons de le décrire, nous commencerons par dégager les concepts fondamentaux de la pédagogie théâtrale qui permettent de comprendre la nature de « *l'état créateur* ». Puis, nous en montrerons la similitude avec le concept psychologique du « *flow* ». Enfin, grâce à la théorie du Flow, nous intégrerons les principes de la pédagogie théâtrale dans un cadre plus large afin de proposer des pistes concernant des outils possibles pour induire et pour maintenir un état de créativité efficient et utilisable par les enseignants.

1.2. Pédagogie théâtrale : l'acteur créatif, un acteur vivant

Avant de centrer notre examen sur la créativité de l'individu, rappelons sa définition dans le cadre conceptuel de la psychologie positive, car celui-ci nous permet d'intégrer sa nature complexe. Dans cette perspective, la créativité est conçue comme un système holistique dans lequel interagissent trois principaux sous-systèmes : la personne (*person*), le domaine (*domain*), et le milieu (*field*), trois «*moments*» du même processus (Csikszentmihalyi, 2014).

Le théâtre en tant qu'art vivant et spectaculaire exemplifie cette exigence de trois moments distincts dans le processus créatif, qui interagissent en feed-back les uns avec les autres, pour aboutir à des résultats qui sont jugés comme originaux et adéquats à un but donné (Amabile, 2012). L'acteur, l'individu créatif (la personne), obtient un résultat – son personnage/rôle – grâce à sa maîtrise technique de la construction de ce dernier (le domaine), qui est triplement évalué : par les pairs, par les experts et par le public (le milieu). Un spectacle est une œuvre créative complexe qui résulte de l'interrelation de multiples intervenants qui entrent dans sa composition : le-la metteur-e en scène, son équipe artistique et les outils à disposition (texte, dramaturgie, scénographie, éclairage, décors, costumes et jeu d'acteur). La création théâtrale est «*créative*» selon une multitude de dimensions, mais, au moment de la représentation, le public centre son attention sur l'acteur. Ce dernier est en première ligne, dans la dernière phase de l'œuvre créative, celle de sa transmission au public. Dans ce moment décisif, il porte la majeure partie de la responsabilité d'un spectacle réussi et reçu comme créatif. C'est pourquoi la créativité de l'acteur est un élément qui fait partie d'un tout et qui, selon sa nature, impacte différemment cet ensemble auquel il appartient.

Sur scène, le rôle tenu par l'acteur est le résultat de son travail de préparation qui est le premier stade de créativité. En effet, les répétitions consistent à créer un rôle inédit qui va ensuite être reproduit, chaque soir à l'identique de ce qui a été prévu. La reproduction du rôle est le deuxième stade dans lequel se pose à l'acteur le défi de la créativité, car c'est par son jeu que l'acteur maintiendra ou non, devant le public, la créativité de son rôle.

Depuis plus d'un siècle, les pédagogues de théâtre poursuivent le même but : aider l'acteur à rester «*vivant*» sur scène, devant le public, par opposition à «*mort*». «*Vivant*» signifie organique, naturel, spontané, original, touchant et touché par ce qu'il fait, quoi qu'il joue ; le personnage identitaire utilisé dans le théâtre classique n'en est qu'une des formes

possibles. «*Mort*» signifie mécanique, extérieur à lui-même, reproduisant du connu parce qu'il joue de façon stéréotypée (Stanislavski, 1961), comme le souligne aussi Brook :

«*The Deadly Theatre can at first sight be taken for granted, because it means bad theatre. [...] It might seem a waste of time to criticize it further. But it is only if we see that deadliness is deceptive and can appear anywhere, that we will become aware of the size of the problem.*» (Brook, 1968, p. 7)

Au théâtre, l'acteur «*mort*» est un acteur conventionnel qui se raccroche – bloqué par la peur de n'être pas à la hauteur des attentes du public (Féral, 2001, p. 238) – à un jeu stéréotypé, reproduction de ce qu'il connaît, il cesse d'être en état de créativité. Il n'a pas réussi à relever le principal défi de son métier. «*A "mechanical actor" [...] hides in his "mechanical" shell because it gives him security*» (Brook, 2005, p. 22). À ce moment-là, sa partition d'actions et de paroles mémorisées en amont du spectacle se réduit à une répétition mécanique sans originalité (Calvert, 2015).

En d'autres termes, la différence entre un rôle comme produit original et un rôle qui ne l'est pas, réside dans la capacité de l'acteur à incarner ce qu'il a à faire d'une façon vivante qui rende ses paroles et ses actions crédibles, convaincantes, touchantes et surprenantes, dans le moment même de leur exécution. L'univers de toute pièce de théâtre est une fiction, une invention, et une des fonctions du travail théâtral est de transformer cette fiction en réalité. C'est la réalité du moment du spectacle à laquelle le public est invité à adhérer. Le jeu de l'acteur est décisif dans cette co-création d'une réalité partagée hors de la vie quotidienne : il lui donne vie, c'est pourquoi il ne peut être «*mort*». Toutes les techniques mises au point par les différentes pédagogies théâtrales ont pour but d'amener l'acteur à réussir cette incarnation de la façon la plus parfaite.

Cette perfection advient quand l'acteur joue en état de créativité, appelé «*état de grâce*» : il crée alors une œuvre d'art, un rôle magnétique qui mobilise l'attention du public et lui ouvre les portes de la fiction qui se transforme en une réalité parallèle à celle du quotidien.

Pour préparer l'acteur à jouer dans cet état de créativité, chaque metteur en scène pédagogue propose sa méthode particulière de training, d'entraînement, parmi les plus connues : Stanislavski, le «*système*» (1953, 1983, 2001), Meyerhold, la «*biomécanique*» (1963, 2009), Lecoq, le «*théâtre corporel*» (Wickham, 2000), Grotowski, la «*via negativa*» (Wolford and Schechner, 1997), Barba, la «*pré-expressivité*» (1995), Brook, «*l'espace vide*» (1968), Schechner «*la performativité*» (2008).

«*These new actor's pedagogies, which distinctively mark the twentieth century, thus establish the foundations of a good preparation. These foundations are reiterated throughout various texts.*» (Feral, 2009, p. 20)

«*If the ultimate goal of preparation is often expressed in identical terms by the various reformers – that is, to permit actors to find themselves in a state of creativity on stage – the modalities of this preparation that they advocate, the forms that it must take (exercises, techniques, methods), differ.*» (Feral, 2009, p. 20)

Une des constantes exigences des metteur-e-s en scène pédagogues est d'amener l'acteur, au moment du jeu, à mobiliser pour les faire travailler de concert, son esprit, sa volonté, et ses sentiments pour «*éprouver son rôle en le vivant*» (Stanislavski, 1953). Dès le départ, les pédagogues ont cherché «*an integrated way of thinking about the relationship among body, mind, and feeling*» (Blair, 2008, p. 38). Dans ce but, ils ont sollicité le savoir des physiologistes et des psychologues, pour fonder leurs pratiques sur une connaissance expérimentale du fonctionnement du corps et de l'esprit humain⁵. L'alignement de ces trois dimensions est, pour chacune d'eux, le prérequis au jeu créatif performé par un acteur qui est vivant parce qu'il est capable de jouer en éprouvant des sensations physiques et des émotions qui impactent ses capacités cognitives, comme la mémoire, la pensée associative ou l'attention, en les améliorant (Blair, 2008 ; Chemi, 2016 ; Johnson, 2007 ; voir aussi le chapitre 7 dans le présent ouvrage). L'acteur est alors créatif sur scène, il est «*vivant*», parce qu'il joue son rôle en l'éprouvant : il vit son rôle en le jouant. Il en résulte un personnage/rôle crédible et convaincant qui mobilise l'attention et l'intérêt du public.

1.3. L'état créateur

«*Éprouver en le vivant*» (Stanislavski, 1953) est un des concepts clés du jeu de l'acteur, et, s'il n'existe pas de consensus entre les différentes pédagogies théâtrales quant à la nature de «*ce qui est éprouvé*» (Diderot, 1902), il existe un large consensus pour corréler cette action au fait d'être capable d'être pleinement «*ici et maintenant*». La capacité d'absorption est décisive dans le jeu d'acteur pour atteindre un fonctionnement optimal : l'état de grâce. «*Il y*

⁵ Les méthodes psycho-cognitivo-physiques proposées par la pédagogie théâtrale qui visent au déclenchement et au maintien de l'état créateur, sont aujourd'hui analysées et explicitées de façon interdisciplinaire extrêmement pointue (Calvert, 2016 ; Sofia, 2014 ; Blair and Lutterbie, 2011).

a des techniques de jeu [...] et tous les interprètes doivent les apprivoiser, les maîtriser pour atteindre ce moment béni qu'on appelle «l'état de grâce»» (Féral, 2001, p. 191); «les acteurs artistes-créateurs sont ceux, [...] que l'on associe au goût du risque, [...] des artistes de l'extrême présence à l'instant présent. Ils réactualisent constamment leur quête d'une expression de leur être la plus authentique possible, et loin d'être obsédés par leur ego, c'est plutôt un oubli de soi et une qualité d'abandon qu'ils atteignent et qui permettent à la grâce de les traverser» (Caron, 2015, p. 22-24).

L'absorption dans sa tâche permet à l'acteur de rester créatif parce qu'il apprend à rester connecté en même temps à ce qu'il éprouve sur le moment et à sa partition de paroles et d'actions mémorisées en amont du jeu. À l'instar de la proposition faite aux enseignants par Geneviève Emond (chapitre 5), l'acteur doit maîtriser la conscience de sa «corporité» et atteindre «une cohérence interne-externe» plus solide que la moyenne des gens, car son challenge est de reproduire rigoureusement à l'identique, les mêmes actions, et les mêmes paroles, mémorisées, tout en restant spontané (Noice et Noice, 2013).

La spontanéité de l'acteur est un état paradoxal qui réside dans sa capacité de répéter à l'identique une partition d'actions et de paroles mémorisées en amont du moment présent, et à modifier cette partition, car il suit ses *impulses* intérieures provoqués par le contexte *hic et nunc*. Il doit rester pleinement présent au contexte, et à lui-même : «à un état émotionnel réel, vivant, mouvant. [...] La partition théâtrale ne doit jamais être déconnectée des phénomènes émotionnels et sensoriels qui ont lieu dans l'organisme de l'acteur au moment du *hic et nunc* de l'expérience théâtrale. Être présent sur la scène équivaut à maintenir la connexion sensorielle ou organique entre toutes les composantes des émotions et la partition du jeu. Lorsque cette connexion est coupée, le jeu devient mécanisé et sans nuances affectives.» (Calvert, 2015, p. 8-9).

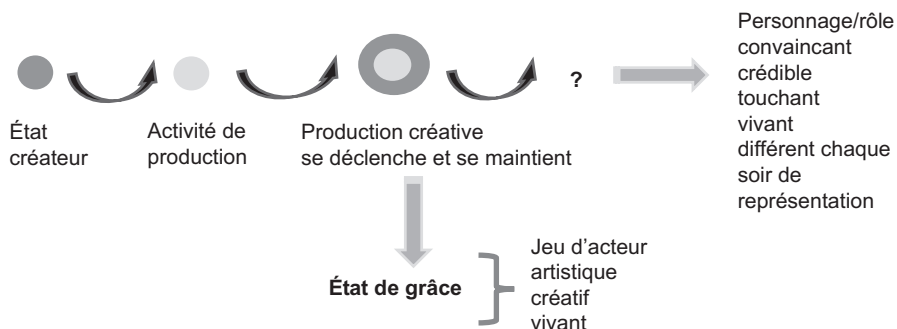
En résumé, sur scène, la spontanéité de l'acteur se mesure à sa capacité d'agir «*on the impulse of the moment*» dépendante de sa capacité d'être «*fully present in the moment*» (Noice et Noice, 2013, p. 408-410). Le performeur doit exercer une «*flexibilité attentionnelle*» (Aden, 2016), l'absorption dans le jeu et la concentration sur sa partition ne devant pas l'empêcher d'intégrer en même temps les informations intéroceptives (*impulses*) et extéroceptives (*stimuli*) pour rester en contact avec ses partenaires et avec le public. Cette attention dédoublée est aussi signalée par Elsa Caron (chapitre 6) qui, en référence à Aden (2014), examine cette dynamique sous un autre angle en définissant le théâtre comme «*un support pour un enseignement permettant un mouvement hors de soi sans se nier pour autant, facilitant les compétences d'empathie et engageant l'acte dynamique de reliance à soi et aux autres*».

Le principal obstacle pour entrer dans cet état de présence spécifique de jeu en état de grâce est la peur du jugement des spectateurs (Brook, 2015). «*La foule oppresse et terrifie l'acteur, mais elle soulève aussi son énergie créatrice*» (Stanislavski, 1983, p. 295). «*Des études empiriques ont [...] démontré que le niveau de stress des acteurs est très élevé*» (Konijn, 2001, p. 238), car ils encourent le risque de perdre la face, de «mourir» en devenant mécaniques, leur capacité à incarner un personnage crédible et touchant étant testée dans la confrontation directe avec le public. Le challenge de l'acteur est de se maintenir dans l'état créateur, dans «*l'extrême présence à l'instant présent*» qui qualifie l'état de grâce (**fig. 2**). Le performeur n'a pas de deuxième chance, c'est ici et maintenant qu'il doit être efficace au mieux de ses aptitudes. C'est l'attente du public. Son entraînement à entrer dans l'état créateur lui assure une haute probabilité d'y arriver, mais jamais de certitude. Entrer en scène équivaut à entrer dans l'inconnu car le risque de l'échec est toujours présent. «*Après vingt ans certains de mes camarades s'entraînent chaque jour [...]. Ils savent pourtant que le training n'est pas garant d'une quelconque certitude de résultats artistiques*» (Barba, 2008, p. 268).

L'acteur dispose de plusieurs moyens pour gérer la pression qu'exercent sur lui les attentes du public, dont deux sont déterminants. Le premier est d'être prêt, d'avoir bien mémorisé la partition d'actions et de paroles préparées en amont du spectacle. Il s'assurera par là, la possibilité de transformer la difficulté (la menace) à laquelle il fait face, en un stimulant défi qu'il a les compétences de relever. Dans ce contexte, ses buts sont clairement définis, il peut en monitorer l'exécution dont il assure l'adéquation par des feedbacks immédiats.

Le deuxième est de «*faire naître en [lui] un sentiment plus vivant, plus enthousiaste, une sorte d'aspiration artistique... [se] voir impatient de bondir sur la scène, plein d'enthousiasme et d'entrain*» (Stanislavski, 1961, p. 257). Meyerhold va encore plus loin, pour lui l'allégresse de la création est la source même de toute émotion, travailler dans l'allégresse permet à l'acteur de rester connecté avec son intériorité: «*la nature psychophysique des larmes et du rire scénique est identique. Les deux jaillissent de l'allégresse et de l'élan de l'artiste*» (Meyerhold, 1963, p. 251-252). On retrouve chez Eliet, une pédagogue de théâtre contemporaine, une conception analogue de la nature de l'état créateur: «*L'état créateur est un état de bien-être, de plénitude, de joie, d'implication totale*» (Irubetagoiena, 2013, p. 116). Dans cet état, lorsque la «grâce» se manifeste, «*même les objets nous obéissent*», «*un verre tombe et... tac, [on] le rattrape*», «*tout paraît facile*» (Irubetagoiena 2013, p. 261), car à ce moment-là, se déclenche l'état de grâce: «*Je crois que le seul moyen d'arriver à l'"état de grâce", c'est d'être au présent. [...] L'essentiel, c'est*

Fig. 2. L'état de grâce



d'être là et la grâce n'est qu'un plus, qui peut arriver, ou pas, et dont il ne faut même pas se préoccuper [...]. On ne sait pas quand ça arrive [...], c'est quelque chose qui nous échappe.» (Irubetagoiena, 2013, p. 253, p. 170, p. 93)

En résumé, l'acteur qui aborde son travail, que ce soit dans la construction de son rôle ou dans le jeu lui-même, avec une motivation intrinsèque et une autodétermination assez fortes pour faire face au défi représenté par les attentes du public, a une chance d'être créatif, mais reste dans l'insécurité de ne jamais être sûr du résultat. Par le training, cet acteur mobilise ses facultés perceptives, sensori-motrices, émotionnelles et cognitives dans le but d'agir sur scène en état de grâce : spontanément, de façon enjouée, jubilatoire et sans effort. Cette description désigne un état de jeu optimal dans lequel l'acteur fait œuvre d'artiste.

L'obstacle qui peut empêcher l'acteur d'atteindre cet état de «*vie*» est, comme nous l'avons vu, la peur. L'acteur n'est jamais assuré d'entrer dans l'état de grâce, à chaque représentation il va au-devant d'une mort symbolique.

Qu'est-ce qui lui donne l'envie de se confronter encore et encore à un tel risque ? À l'instar de l'écrivain devant sa page blanche, du peintre devant sa toile, du scientifique cherchant une solution à sa problématique, l'individu qui a «*goûté*» à l'expérience de créativité, va essayer à tout prix de la réenclencher, le plus souvent possible. Ce côté «*addictif*» de l'état de créativité trouve son origine dans l'insécurité même de sa réussite, dont l'avènement est jouissif et donne envie de recommencer. C'est le principe de la motivation intrinsèque au cœur de la théorie du Flow : le principe d'une causalité circulaire qui se manifeste par un feedback positif, ou «*cercle vertueux*» (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017, p. 66).

La théorie du Flow désigne ce type d'expérience par l'expression «*expérience autotélique*», *i. e.* qui procure du plaisir par elle-même (ayant en soi son propre but, auto=soi, telos=but) (Snyder and Lopez, 2002). C'est l'état de *flow* qui est pour l'individu l'occasion de fonctionner au meilleur de ses capacités quel qu'en soit le domaine (Csikszentmihalyi, 2008).

Il est semblable en nature à l'état de grâce qui est, comme nous venons de le montrer, pour l'acteur, l'occasion de fonctionner au meilleur de ses capacités de jeu.

1.4. L'état de *flow* : l'expérience autotélique

Bien que l'état de *flow* soit connu depuis toujours, Csikszentmihalyi est considéré comme le père fondateur du concept. Ses travaux depuis 1975 ont été centrés sur l'étude de la nature du plaisir intrinsèquement motivé qui caractérise cet état.

Dans l'expérience du *flow*, les individus ressentent un sentiment de plénitude, d'enchantement, de joie, d'enjouement (*enjoyement*), de bonheur, de sentiment de réalisation (*fulfillement*) et d'absorption sans effort (*effortless concentration*) (De Manzano et al., 2013).

L'activité pratiquée devient intrinsèquement gratifiante (*intrinsically rewarding*), générant une forme d'énergie psychique (Csikszentmihalyi, 1985, 1975, 2002) qui harmonise «*les pensées, les émotions, les désirs et les actions [qui] travaillent de concert*» (Csikszentmihalyi, 2014, p. 244; Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017). «*Intrinsic rewards are a form of psychic energy*» (Csikszentmihalyi, 1985, p. 490-491), «*it is in those moments that we feel truly alive and in tune with what we are doing*» (Jackson et Csikszentmihalyi, 1999). Dans l'étude de Tatiana Chemi (2016, p. 40), certains artistes vont jusqu'à identifier dans leur pratique l'état de *flow* et l'état créatif : «*in reality one experiences flow when one is in the creative process*» (Chemi, 2016, p. 40).

Nous retrouvons dans la phénoménologie de l'état de *flow* la notion de se sentir en «*vie*» («*truly alive*»), décrite comme indispensable dans la conception de la créativité théâtrale, corrélée à l'alignement entre l'affectif et le cognitif, essentiel à la nature de l'état de grâce. On retrouve similairement dans les deux champs, la dimension de plaisir : «*l'élan artistique*» qui porte l'acteur quand il joue en état d'excellence, décrit comme un état de joie, d'enthousiasme ou d'allégresse (Stanislavski, 1963, p. 257 ; Meyerhold, 1963 ; Irubetagoiena, 2013, p. 116).

Dans cette approche générale de l'état psychophysique nécessaire à l'obtention d'un résultat performant, pédagogie théâtrale et théorie du Flow se rejoignent pour en désigner la nature autotélique, ou, en d'autres mots, intrinsèquement motivée qui contribue à rendre l'activité en cours, fluide, vivante, et au théâtre : créative.

Dans son ouvrage intitulé *Creativity* (1996), Csikszentmihalyi, se basant sur les interviews de créateur-trice-s confirmé-e-s, distingue neuf dimensions caractéristiques de l'état dans lequel ces personnes témoignent se trouver quand elles effectuent leur travail. C'est à partir de ces premières études et pour les besoins de recherches quantitatives que la complexité de l'expérience de l'état de *flow* a été opérationnalisée en neuf facteurs (Nakamura and Csikszentmihalyi, 2002). Ces derniers ont servi à créer deux échelles d'évaluation de la présence et de l'intensité du *flow* dans des activités aussi différentes que le sport ou le jeu d'échecs. Ces échelles psychométriques (FSS-2 et DFS-2) (Jackson et Eklund, 2004) ont été maintes fois validées, et des corrélations positives ont été mesurées entre la présence de l'état de *flow* et son influence sur l'amélioration de la qualité de réalisation d'une activité. En sport, par exemple, elles ont permis de montrer une corrélation positive entre la présence de l'état de *flow* avec l'amélioration des performances des athlètes de haut niveau qui atteignent alors des performances de pointe (*peak performance*) (Jackson, 1996).

1.5. Les neuf dimensions du *flow*

Ces neuf dimensions retenues comme constitutives de l'expérience du *flow* sont distinguées en trois «*pré-conditions*» et six «*caractéristiques*» (Swann et al., 2012, p. 807) (tableau 1). Les trois préconditions indispensables au déclenchement du *flow* sont: 1) des buts clairs, 2) la possibilité de feedbacks univoques et immédiats qui confirment que l'activité se déroule adéquatement, 3) l'équilibre entre les exigences de la tâche (ses défis) et les capacités de l'individu (ses compétences)⁶.

Les autres six dimensions – ou caractéristiques de l'état de *flow* – décrivent ce que la personne ressent pendant l'expérience: 4) une fusion entre l'action et la conscience (absorption dans le moment présent), 5) une concentration sans distraction centrée sur la tâche, 6) une sensation de contrôle, 7) la perte de l'ego (pas de préoccupation quant à l'image de soi

⁶ Voir en annexe au présent chapitre le modèle orthogonal.

perçue par autrui), 8) une transformation de la notion du temps, et 9) un profond plaisir qui donne envie de recommencer (motivation intrinsèque). La co-existence de ces neuf dimensions lors d'une activité est la garantie de la plus haute probabilité du déclenchement et du maintien de l'état de *flow* vécu comme une expérience autotélique: une expérience pendant laquelle « *les pensées, les émotions, les désirs et les actions travaillent de concert* » (Csikszentmihalyi, 2014, p. 244).

Prise séparément, chacune de ces dimensions peut apparaître comme évidemment souhaitable au moment d'une activité que l'on voudrait créative.

La proposition innovante de la théorie du Flow qui nous intéresse ici, consiste en l'affirmation de la coexistence nécessaire de ces neuf dimensions et de la structure logique qui les unit, pour que l'état de *flow* soit atteint, quelle que soit l'activité. Cette dernière aura alors une forte probabilité de produire un résultat créatif et/ou optimal, tout en suscitant du plaisir.

La mise en correspondance entre les neuf dimensions du *flow* et ce que nous avons appris de l'état dans lequel se trouve un-e acteur-trice quand son jeu est créatif, nous permet d'affiner la compréhension de leur analogie, comme on peut le lire dans le tableau ci-dessous (tableau 2).

Ce tableau nous permet de montrer qu'en plus de l'aspect général d'expérience autotélique, c'est aussi dans l'aspect plus détaillé de leur composition et de leur cohérence qu'état de *flow* et « état de grâce » sont similaires.

Tableau 1. Les neuf dimensions de l'état de flow, distinguées en préconditions et caractéristiques, ainsi que leurs conséquences sur la qualité de la performance.

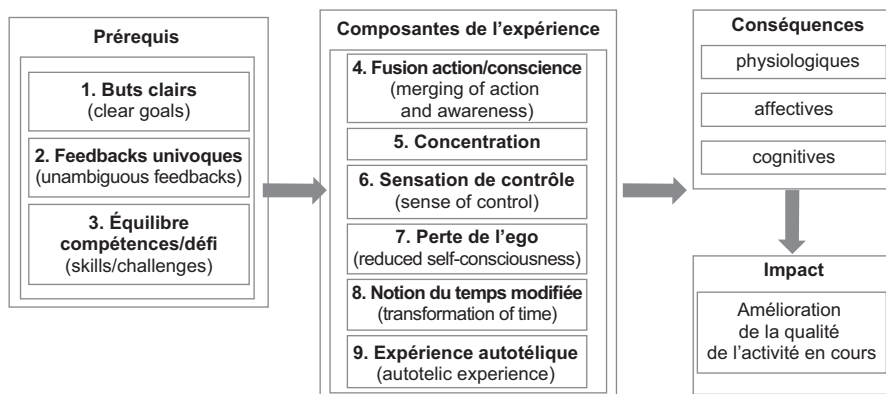


Tableau 2. Mise en parallèle de l'état de flow et de l'état de grâce

L'ÉTAT DE FLOW	L'ÉTAT DE GRÂCE
Précondition : activité à haut risque	
1) Buts clairs	1) Claire partition d'actions et de paroles mémorisées au préalable, grâce aux répétitions, l'acteur-trice sait ce qu'il a à faire, et comment.
2) Feedbacks immédiats	2) Les erreurs sur la partition sont objectivement constatables, elles permettent le réajustement pendant le jeu.
3) Équilibre dynamique entre compétences et défis par l'intégration de l'incertitude quant au résultat	3) Aucun-e acteur-trice n'est certain-e d'atteindre l'état de grâce. Aucun-e n'est à l'abri du risque de mécanisation de son jeu, mais, s'il-elle monte sur scène, c'est qu'il-elle est convaincu qu'il-elle saura l'éviter.
Caractéristiques : expérience autotélique	
4) Fusion action-conscience, spontanéité	4) Absorption dans le moment présent à la base de l'authenticité nécessaire à un jeu « vrai » et spontané.
5) Concentration sur l'activité sans distraction	5) Concentration sur l'activité sans distraction.
6) Sensation de contrôle, tenant en compte qu'il ne s'agit pas de volonté rationnelle, la peur de l'échec disparaît	6) « <i>Tout paraît facile</i> », les événements s'ajustent sans que l'acteur-trice n'utilise sa volonté et/ou rationalité, la peur de l'échec disparaît.
7) Perte de l'ego	7) Oubli de soi, absolument nécessaire sur scène, d'abord pour sortir de la routine, puis pour ne pas dépendre du regard du public, de la peur de lui déplaire.
8) Sensation d'altération du temps	8) Sur scène parfois les minutes durent des heures, et d'autres fois, en sortant de scène, l'acteur-trice a la sensation de n'y avoir passé que quelques minutes.
9) Expérience autotélique	9) Sentiment d'enthousiasme - désir passionné - allégresse - état de bien-être, de plénitude, de joie qui motive l'acteur-trice à remonter sur scène, en dépit du risque que cela représente.

1.6. La créativité comme savoir-être, des pistes pour l'enseignement

Jusqu'ici, la majorité des études sur l'état de *flow* se sont concentrées sur une approche descriptive et corrélationnelle visant à comprendre la nature de cet état et son impact sur l'activité en cours. Les résultats de ces recherches encouragent aujourd'hui des psychologues du sport à s'interroger sur la possibilité d'induire l'état de *flow* pour aider les athlètes à améliorer leurs performances.

La grande innovation de cette approche est la prise de conscience que la nature de motivation intrinsèque du *flow* et le feedback positif que celle-ci impose constituent l'outil par excellence pour induire l'état lui-même, à condition que celui-ci devienne l'objectif prioritaire plutôt que la recherche d'un résultat ou d'un score concret.

Ces chercheur-se-s proposent une approche multifacette, dans laquelle méthodes psycho-cognitivo-physiques et apprentissage théorique et pratique du *flow* se complètent pour créer une procédure d'entraînement du sportif. Ainsi, la régulation émotionnelle, la régulation de la stimulation, le dialogue intérieur, la visualisation, la *mindfulness* et l'hypnose (Swann et al., 2012) peuvent être utilisés pour renforcer les compétences psychologiques susceptibles d'aider au déclenchement et au maintien du *flow* pendant une activité.

L'aspect inédit de cette proposition tient au fait que l'état de *flow* en tant que tel devient l'objectif premier. «*Therefore, the multi-facets of flow training will directly target the flow dimensions and the process of being in flow as the primary goal, over and above performance outcomes*» (Norsworthy et al., 2017, p. 3).

Devenant un objectif en soi, l'état de *flow* ouvre la possibilité au sportif de devenir plus performant, en lui proposant une procédure très précise à respecter, celle qui se dessine à travers ses neuf dimensions constitutives. À l'instar de l'état créateur de l'acteur, l'état de *flow* devient enseignable.

Cette démarche rejoint donc celle des metteur-e-s en scène pédagogues qui enseignent à l'acteur comment s'entraîner à entrer dans l'état créateur, avec des techniques psychophysiques, visant comme objectif premier l'état lui-même et non son résultat : un jeu d'acteur réussi. Les créateur-trice-s confirmé-e-s ainsi que nombre d'artistes dans différents domaines affirment aussi que c'est justement dans cette «*non-visée*» d'un résultat concret que l'inédit a le plus de chance de se réaliser (voir les chapitres 1 et 8 dans le présent ouvrage et Herrigel, 1953).

En résumé, les neuf dimensions retenues par les psychologues pour définir l'état de *flow* offrent une modélisation pertinente de l'état créateur visé par les acteur-trice-s et ce, sur deux plans : celui, général, de la nature autotélique de l'expérience d'un jeu d'acteur créatif et vivant, et celui plus détaillé de chacune des dimensions qui se révèlent, de la même manière, indispensables au processus créatif de l'acteur. Dans les deux champs de connaissance – psychologie et art théâtral – la créativité peut être enseignée sous la forme d'un état qui ne vise pas de résultats en tant que contenus, mais un état d'être : l'état de créativité lui-même.

Le modèle multifacette du training du *flow* nous permet de comprendre les deux niveaux nécessaires dans l'apprentissage d'un processus qui améliore la probabilité d'être créatif-ve.

Il est crucial d'être initié aux neuf dimensions du *flow* (Norsworthy et al., 2017), mais cela n'est pas suffisant, cet apprentissage doit être complété par des méthodes psycho-cognitivo-physiques qui solidifient les compétences nécessaires à la réalisation de l'état de *flow* lui-même. Ces méthodes diffèrent selon l'activité : les sportifs puiseront par exemple dans la neuropsychologie (*i. e.* visualisation)⁷, les acteurs, dans les propositions des metteur-e-s en scène pédagogues, dans les méthodes qui conviennent à leur façon de jouer (*i. e.* stanislavskienne, brechtienne, grotowskienne), rien ne les empêchant de picorer, ici ou là, au gré des pièces à jouer. Et, peut-être même de s'intéresser aux méthodes en cours dans d'autres domaines, comme le sport justement.

L'état de *flow* reste le dénominateur commun. Les deux niveaux – l'état de *flow* en tant qu'objectif d'apprentissage et la diversité des méthodes psycho-cognitivo-physiques pour l'atteindre, réunis dans le même dispositif – offrent la plus forte probabilité de réaliser une performance de pointe, dont la nature est créative pour l'artiste et efficace pour le sportif, afin d'améliorer ses résultats. En résumé, ce modèle semble aussi efficient dans le domaine sportif que le domaine théâtral.

Qu'en est-il du domaine de l'enseignement ?

Nous pouvons trouver au chapitre 7 du présent ouvrage un exemple d'approche psychocorporelle (*bodymind*). Les méthodes du champ de l'éducation somatique soutiennent l'enseignement de la conscience qui facilite l'accès de l'enseignant à la résilience et à la créativité. Mais cette éducation pointe aussi certains risques : « *les frontières entre une éducation dite somatique et une thérapie psychocorporelle peuvent s'avérer ténues* ».

⁷ Appelée aussi « *imagerie mentale* », utilisée comme « *The power of imagination to achieve peak performance* », conférence à l'université de Lausanne du Pr Aymeric Guillot (2019).

Revenons à la question initiale : pourquoi l'enseignement de la créativité à l'école a-t-il si mauvaise presse ? Nous avons ici une réponse potentielle : les enseignants qui entreprendraient une formation afin d'acquérir des outils leur permettant de transmettre la pratique de la créativité seraient confrontés à l'inconfort que suscite le risque de voir cette formation se transformer en une thérapie.

Nous espérons avoir montré que le design du modèle multifacette du *flow* permettrait d'éviter un tel écueil. Utilisé par les sportifs pour réaliser des performances de pointe et par les acteurs pour atteindre un jeu vivant, nous pensons que ce modèle est une proposition stimulante pour les praticien-ne-s en milieu scolaire qui cherchent un enseignement/apprentissage créatif. Les neuf dimensions du *flow* posées en but à atteindre laissent un champ riche en possibilités quant aux choix des méthodes psycho-cognitivo-physiques qui facilitent cet apprentissage : chaque enseignant-e peut se déterminer selon ses besoins. Cependant, ce qui ne peut être oblitéré, c'est la nécessité d'en choisir au moins une. Le sportif et l'acteur qui visent l'excellence dans leur domaine respectif, exemplifient chacun à sa manière cette nécessité de travail sur soi qui n'est pas de la thérapie, mais un entraînement psychophysique.

Conclusion

La compréhension de la nature de la créativité, telle qu'elle peut être définie à partir du point de vue théâtral et modélisée grâce à la théorie du Flow, nous révèle des pistes innovantes qui pointent vers le changement de paradigme souhaité par une mouvance dans les sciences de l'éducation, mouvance qui se réfère à la cognition incarnée parce qu'elle engage toutes les parties de l'être⁸.

Implémenter cette compréhension de la connaissance dans le cursus scolaire, par le biais de cours de créativité, est à nos yeux l'innovation pédagogique capitale à laquelle l'école du XXI^e siècle fait face. Va-t-elle relever le défi ?

⁸ Les travaux de Jean Heutte (2019), sur le *flow* en éducation (EduFlow2) viennent naturellement compléter l'éclairage proposé ici. Nos deux perspectives se rejoignent sur le rôle fondamental de la dimension autotélique du *flow*, néanmoins, la recherche de Heutte est centrée sur le bien-être de « l'apprenant » et ses capacités cognitives d'absorption, et sa persistance à vouloir apprendre ou travailler avec des autres. L'EduFlow2 ne retient des neuf dimensions proposées par Csikszentmihalyi, que quatre dimensions, celles liées au processus cognitif de la compréhension. Cette étape étant en effet, indispensable à celle de la créativité, puisque celle-ci n'est possible qu'à partir d'éléments maîtrisés et bien compris, comme nous l'avons montré pour les acteur-trice-s qui maîtrisent leur partition d'actions et de paroles, maîtrise impliquant la compréhension du texte et de l'intention des gestes qu'ils-elles vont jouer. Le *flow* ne peut se déclencher que si le sujet possède déjà une certaine expertise de l'activité exercée (voir annexe : le modèle orthogonal).

L'enseignement de la créativité à l'école qui mettrait d'abord (et hors visée de résultats concrets) les élèves dans les conditions décrites ici comme un «*état de créativité*», en utilisant le dispositif proposé dans ce chapitre, contribuerait à une mise en œuvre progressive de la vision holistique de la connaissance dans le milieu scolaire. Une première étape pourrait consister à introduire dans les curricula scolaires la compétence transversale de «*l'état de créativité*» au côté de celle dénommée «la pensée créatrice».

De futurs travaux gagneraient à s'atteler à la tâche d'intégrer le dispositif décrit ici, afin que les compétences à développer, actuellement proposées dans les descripteurs de la pensée créatrice, trouvent leur équivalent dans l'utilisation des neuf dimensions du *flow*.

Par exemple, «*accepter le risque*» pourrait avoir pour équivalent «*savoir équilibrer les défis et les compétences*», qui est une façon pragmatique de transformer l'énergie de la peur en énergie créatrice (voir l'annexe ci-après, le modèle orthogonal). Cette disposition, en facilitant le face-à-face avec l'inconnu et le risque de l'échec, permettrait de rester ouvert au contexte qui, de menace, pourrait devenir source d'inspiration. Comme pour l'acteur lorsqu'il entre dans l'état de grâce et que «*même les objets lui obéissent* : “un verre tombe et... tac, [on] le rattrape”, tout paraît facile» (Irubetagoiena 2013, p. 261).

Bibliographie

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>.
- Aden, J. (2014), Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie énonctive des langues. Dans Capron Puozzo, I. (dir.)(2016). *La créativité en éducation et formation : perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Amabile, T. M. (2012). Componential theory of creativity [document de travail, avril, 2012]. Dans Eric H. Kessler (dir.), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications, 2013.
- Barba, E. et Savarese, N. (1995). L'énergie qui danse : l'art secret de l'acteur, un dictionnaire d'anthropologie théâtrale. *Bouffonneries-Contrastes*, 32-33.
- Barba, E. et Savarese N. (2008). *L'Énergie qui danse*. L'Entretemps.

- Besançon, M. et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Édition Mardaga.
- Blair, R. et Lutterbie, J. (2011). Introduction: journal of dramatic theory and criticism's. Special section on cognitive studies, theatre, and performance. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 25(2), printemps 2011, 63-70.
- Blair R. (2008). *The actor, image, and action: acting and cognitive neuroscience*. Routledge.
- Brook P. (1968). *The Empty Space*. A Touchstone Book, Published by Simon et Schuster.
- Brook, P. (2005). *The Open Door: thoughts on acting and theatre* [1^e édition, 1993]. Anchor Books.
- Brook, P. (2009). *Avec Grotowski*. Actes Sud.
- Calvert, D. (2016). *Théâtre et neuroscience des émotions*. L'Harmattan.
- Calvert, D. (2015). Contributions de la neuropsychophysiologie des émotions au développement contemporain de la pédagogie théâtrale. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2(1). <http://p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=1165&lang=fr>.
- Capron Puozzo, I. et Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *Éducateur*, 21, février 2014, <http://www.revue-educateur.ch/articles/de-la-pensée-créatrice-à-la-pensée-créative>.
- Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et formation : perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Caron, C. (2015). L'état de grâce. *Relations*, 779, 22-24.
- Coen, P.-F. (2009). La créativité dans la formation des enseignants : gagner sur deux tableaux. *L'Éducateur*, 31-33.
- Chemi, T. (2016). The experience of flow in artistic creation. Dans Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J. et Sadlo, G. *Flow Experience*. SpringerLink, p. 37-50.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Reflections on enjoyment. *Perspectives in Biology and Medicine*, 28(4), été 1985, 489-497.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: the work and lives of 91 eminent people*, HarperCollins, p. 1-5, <http://www.psychologytoday.com/articles/199607/the-creative-personality>.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Editions Robert Laffont.

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity : the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Dordrecht.
- Csikszentmihalyi M. and Abuhamdeh S. (2012). The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (3), 317–330. Web. sagepub.com/journalsPermissions.nav, DOI: 10.1177/0146167211427147 <http://pspb.sagepub.com>.
- Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le Point sur le Flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. DOI: 10.7202/1040070a
- De Manzano, Ö., Cervenka, S., Jucaite, A., Hellenäs, O., Farde, L., et Ullén, F. (2013), Individual differences in the proneness to have flow experiences are linked to dopamine D2-receptor availability in the dorsal striatum. *Neuroimage*, 67, 1-6.
- Diderot, D. (1902). *Paradoxe sur le comédien* [édition critique d'Ernest Dupuy]. Société française d'imprimerie et de librairie.
- Dusigne, J.-F. (1997). *Le théâtre d'art, aventure européenne du xx^e siècle*. Éditions théâtrales.
- Féral, J. (2001a). *Les chemins de l'acteur : former pour jouer*. Éditions Québec Amérique.
- Féral, J. (2001b). *Mise en scène et jeu de l'acteur : le corps en scène* (tome 2). Éditions Lansman.
- Féral J. (2001c), *Dresser un monument à l'éphémère, rencontres avec Ariane Mnouchkine*, éd. Théâtrales, Paris, (éd. originale 1995).
- Féral, J. (2009). Did you say 'training'? *Performance Research*, 14(2), 16-25, 10.1080/13528160903319216
- Gladkov, A. (1997). *Meyerhold speaks, Meyerhold rehearses*. Harwood Academic Publishers.
- Herrigel, E. (1953). *Zen in the Art of Archery* [translated from the German by R. F. C. Hull].
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Éducation. Université Paris-Nanterre, Hal Archives ouvertes, tel-00933690.

- Heutte, J. (2019). L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., *État des savoirs, champs d'application et perspectives*. (p. 154-159) Dunod.
- Jackson, S. A., et Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: the keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics Books.
- Jackson, S. A. et Eklund, R.C. (2004). *The Flow Scales Manual*. Library of Congress Card.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.
- Irubetagoiena, K. (2013). *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le xx^e siècle théâtral* [thèse de doctorat inédite], École normale supérieure de Lyon.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. The University of Chicago Press.
- Lutterbie, J. (2011). *Toward a general theory of acting: cognitive science and performance*. Palgrave Macmillan.
- McCaw, D. (2016). *Bakhtin and theatre: dialogues with Stanislavsky, Meyerhold, and Grotowski*. Routledge.
- Meyerhold, V. (1963). *Le théâtre théâtral* [traduction et présentation de Nina Gourfinkel], Gallimard.
- Meyerhold, V. (2009). *Écrits sur le Théâtre* [traduction, préface et notes de Béatrice Picon-Vallin](vol. 2: 1917-1930). L'Âge d'Homme.
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Dans Snyder, C. R. et Lopez, S. J. (dir.), *Oxford handbook of positive psychology*, Oxford University Press.
- Noice T., et Noice H. (2013). Practice and talent in acting. Dans Kaufman S. B., *The Complexity of Greatness: Beyond Talent or Practice*. 10.1093/acprof:oso/9780199794003.003.0015.
- Norsworthy C., Thelwell R., Weston N. et Jackson S. A. (2017). Flow training, flow states, and performance in elite athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 48(1-00).10.7352/IJSP 2017.48.000
- Plan d'étude romand (2020). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, <https://www.plandetudes.ch/home>.

- Sawyer, K. R. (2005). *Acting, chap. 3*. Dans Kaufman, J. C. et Baer, J., *Creativity across domains : faces of the muse* (p. 42). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schechner, R. (2008). *Performance : expérimentation et théorie du théâtre aux USA*. Les éditions théâtrales.
- Snyder C.R. and Lopez Shane J. (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press.
- Sofia, G. (2014). Towards a 20th century history of relationships between theatre and neuroscience. *Brazilian Journal on Presence Studies* 4(2), 313-332. <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>.
- Stanislavski C. S. (1953). Hercova Pràca, Slovenské vydavateľstvo Krásnej literatúry Bratislava 1953. *Oeuvres complètes* (vol. 2) traduit du russe à partir de «Rabota aktora nad seboj», partie 1, izdatelstvo «Iskusstvo», Moskva 1951.
- Stanislavski, C. (1956). *My life in art*. Meridian Books.
- Stanislavski, C. (1961). *Creating a role*. Methuen Drama.
- Stanislavski, C. (1983). *La construction du personnage*. Éditions Pygmalion.
- Stanislavski, C. (2001). *La formation de l'acteur*. Payot et Rivages.
- Swann C., Keegan R. J., Piggott D., and Crust L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport, *School of Sport and Exercise Science*. University of Lincoln.
- Wickham P. (2000). Un enseignement «essentialisé» : Le Corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale, *Jeu*, (95), 180-182.
- Wolford L. and Schechner R. (Eds) (1997). *The Grotowski Sourcebook*, Routledge.

Annexe : Le modèle orthogonal

La théorie du Flow met en avant le fait que ce sont les activités à haut risque qui facilitent le déclenchement du *flow*, parce qu'elles offrent un défi au sujet qui est prêt à le relever (Csikszentmihalyi, 2012). Cette attitude est possible lorsque le niveau d'expertise du sujet est assez élevé pour qu'il ait confiance dans ses compétences et sa préparation. Ce prérequis clé du déclenchement de l'état de *flow*, se retrouve de manière identique dans l'activité théâtrale ; nous avons vu que satisfaire les attentes du public constitue un défi que l'acteur ne peut pas contourner.

Le mécanisme de la nécessité de la présence d'un défi comme prérequis au déclenchement de l'état de *flow*, est représenté par le modèle orthogonal (Csikszentmihalyi, 1975) (**fig. A**) qui évalue la probabilité que le *flow* advienne. Le défi et les compétences se situent au-dessus de la moyenne, car le sujet possède déjà une certaine expertise dans l'activité pratiquée (Csikszentmihalyi, 1975). Si ce n'est pas le cas, il risque de céder à l'angoisse ; si, au contraire, ses compétences sont trop élevées, c'est l'ennui qui le guette (**fig. A**). De plus, l'expérience du *flow* contribue à l'évolution de l'individu : le contexte d'activités « à risques » stimule la dynamique du désir de changement tendant vers une amélioration. Il transforme le soi « *by making it more complex* » (**fig. B**). Ce fonctionnement circulaire de feed-back positif a un impact immédiat sur l'estime de soi qui est l'un des moteurs de la motivation intrinsèque au cœur du processus du *flow* : « *after experiencing flow, self-esteem increases, and people who experience flow more often (that is, who spend more time in high-challenge, high-skill situations) report higher levels of self-esteem* » (Csikszentmihalyi, 1990, p. 30).

Figure A: La qualité de l'expérience comme résultat de la relation entre les défis et les compétences. L'expérience optimale, ou flow, se produit lorsque les deux variables sont élevées.

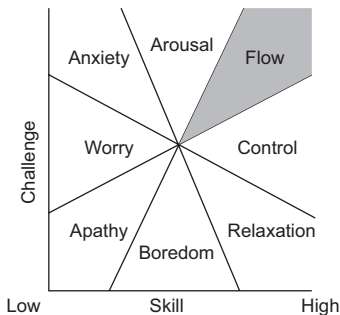
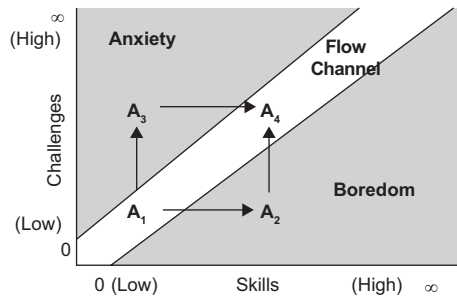
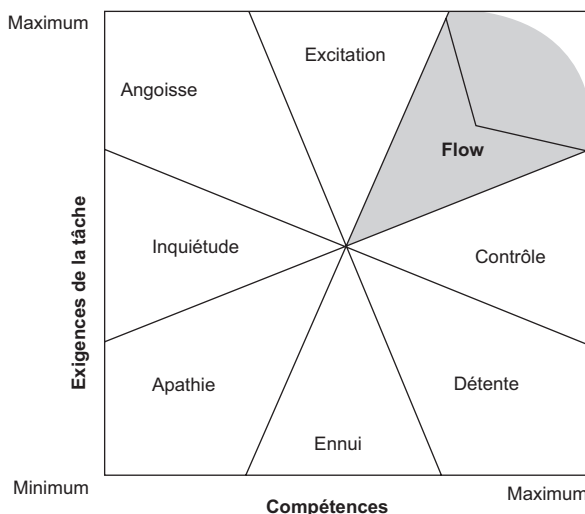


Figure B: Why the complexity of consciousness increases as a result of flow experiences.



Sources : Adapté de Massimini et Carli, 1988 Csikszentmihalyi, 1990

Figure C: Exigences de la tâche et compétences élevées (Csikszentmihalyi, 1990)



Résumé

En prenant appui sur la pédagogie théâtrale et la théorie du Flow, cet article décrit les principales conditions à réunir pour permettre à l'individu d'entrer dans l'état de créativité. La particularité de cet état est qu'il émerge quand les systèmes sensori-moteurs, émotionnels et cognitifs travaillent de concert. L'hypothèse développée est que la pédagogie théâtrale et la théorie du Flow se rejoignent pour offrir une phénoménologie précise des modalités minimales nécessaires pour déclencher et maintenir l'état de créativité. Ces modalités, à l'instar d'un protocole, pourraient être utilisées par la pédagogie scolaire pour enseigner la créativité à l'école quelle que soit la branche professée. Notre approche soutient l'idée que la créativité est un état à atteindre en amont de toute activité: un état d'être, indispensable à l'élaboration de toute pensée créatrice.

Chapitre 3

L'innovation scolaire par les droits de l'enfant

Maude Louviot

1.1. Introduction

Nous nous intéresserons ici au lien théorique entre l'innovation scolaire et la mise en œuvre des droits de l'enfant en milieu scolaire. L'école constitue un lieu fondamental de la socialisation des enfants et devrait être un espace de respect des droits en favorisant leur mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes. La forme scolaire, notamment caractérisée par un regard plutôt protectionniste porté sur les enfants, tend à un fonctionnement très paternaliste et peu participatif pour les élèves, limitant ainsi leur accès à une partie de leurs droits. Bousculer le système scolaire tel qu'il est traditionnellement reconnu semble indispensable à la mise en œuvre concrète des droits de l'enfant et notamment de leurs droits participatifs.

Les droits de l'enfant ont notamment été institués par la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) adoptée en 1989 par les Nations unies. Ce traité contraignant reconnaît aux enfants un statut de sujets de droit et devrait, en conséquence, leur garantir non seulement d'être informés sur leurs droits, mais également de pouvoir les exercer au quotidien. La participation des enfants est une thématique fondamentale de la CDE. Elle met en avant l'importance d'entendre le point de vue des enfants sur toute question les concernant. Dans cette perspective, l'école

ne fait pas exception à la règle, et les élèves doivent – ou devraient – être plus largement sensibilisés à leurs droits et en jouir au quotidien pour pouvoir en bénéficier pleinement. Cependant, l'école, au travers des traditions qui l'animent, notamment caractérisées par la forme scolaire (Vincent, 1980, 2008), ne constitue pas un lieu particulièrement propice à la mise en œuvre des droits de l'enfant (Jeff, 2002). Les principes de la CDE peinent à prendre place dans le système scolaire traditionnel tant d'un point de vue formel, avec un enseignement explicite de ce que sont les droits de l'enfant dans leur globalité, que d'un point de vue informel, respectant les droits de l'enfant au quotidien dans le système scolaire (Alderson, 1999). Une telle mise en œuvre, plaçant l'enfant au centre des pratiques et des apprentissages, conduirait indubitablement à une réorganisation conséquente du fonctionnement scolaire, que ce soit au niveau des contenus ou des pratiques. Donner aux droits de l'enfant une place centrale dans l'école semble ainsi ouvrir la voie à de nombreuses innovations scolaires, promettant de nombreux bénéfices pour les différent-e-s acteurs et actrices scolaires, notamment au niveau des relations interpersonnelles (Covell, 2010).

Nous aborderons dans ce chapitre la notion de droits de l'enfant dans le contexte scolaire en la liant à une réflexion portant à la fois sur l'organisation traditionnelle de l'école et sur les enjeux de l'innovation scolaire pesant sur ce système afin de renforcer leur mise en œuvre. En termes d'enjeux, nous mettrons en exergue en quoi la mise en place de ces droits dans le quotidien scolaire constitue un défi majeur pour le fonctionnement scolaire présent et à venir.

1.2. Les droits de l'enfant

Si les droits de l'enfant s'insèrent dans un mouvement caractérisé par une évolution historique, sociale et juridique complexe (Moody, 2016), c'est souvent à l'aune de la CDE qu'ils sont décrits (Reynaert et al., 2009). Ce traité international a été adopté par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et demeure aujourd'hui l'instrument le plus ratifié au monde. Pour la première fois, la CDE a reconnu au niveau international aux enfants un statut de sujets de droit en leur attribuant explicitement des droits fondamentaux (Verhellen, 1999). En ratifiant cet instrument contraignant, les États-parties se sont engagés à mettre en place dans leurs législations respectives les principes y afférents. La CDE couvre

un large panel de thématiques, et la classification des «3 P» (protection, participation et prestations), courante dans le domaine des droits de l'enfant, permet d'en faire un résumé sur la base des approches qui y sont défendues (Verhellen, 1999). Ainsi, certains articles sont construits autour de l'impératif de la protection des enfants contre les traitements et les activités néfastes à leur bon développement et à leur intérêt supérieur et cela, en regard de leur statut spécifique lié à leur vulnérabilité (par exemple, la protection contre l'exploitation économique, art. 32) ou à leur qualité d'être humain (par exemple, la protection contre la torture ou toute forme de traitement inhumain, art. 39). D'autres articles à visée participative reconnaissent à l'enfant la possibilité d'exprimer un avis éclairé et d'être entendu à propos de situations le concernant. Enfin, d'autres dispositions soulignent l'importance de développer des biens et des services spécifiques nécessaires au développement de l'enfant, ainsi l'éducation (art. 28), ou indispensables à tout être humain tel que l'accès aux soins de santé (art. 24). Bien que ces différents articles s'organisent autour de domaines très diversifiés, leur indivisibilité est fondamentale pour la bonne mise en œuvre des droits de l'enfant, un article n'étant pas supérieur ni plus important que les autres, chacun servant à la bonne compréhension et implémentation de tous les autres.

La question se pose alors de la manière dont ces droits sont mis en œuvre dans les différentes réalités des enfants. Les droits de l'enfant, comme décrits ci-dessus, s'ils constituent une norme juridique, sont sujets à interprétation, et leur mise en œuvre *in situ* peut dépendre de nombreux facteurs d'ordres idéologiques, historiques, sociaux, etc. (Moody, 2016). De surcroît, comme le souligne Hanson (2012), la manière d'appréhender les droits de l'enfant peut relever de différentes approches tour à tour plus protectionnistes ou plus participatives. Les premières tendent à favoriser la protection de l'enfant, considéré comme un être en devenir avant d'être pleinement un individu. En conséquence, celui-ci a besoin de droits spécifiques liés à son statut d'enfant avant de bénéficier de droits égaux à ceux des adultes. Les secondes mettent en avant l'importance de prendre en considération le point de vue des enfants en les considérant prioritairement comme des individus à part entière dans le *hic et nunc* et leur accordant ainsi des droits égaux à ceux des adultes avant de leur attribuer en sus des droits spécifiques. Selon que l'on considère ces différentes orientations idéologiques, l'implémentation de la CDE sera différente. La mise en œuvre des droits de l'enfant et de la CDE dans le quotidien des enfants résulte de l'influence et de l'interprétation de nombreux intermédiaires et

des impératifs du monde réel. Il n'en reste pas moins que la quasi-totalité des États reconnus par les Nations Unies se sont engagés à respecter les droits de l'enfant. Ainsi, les enfants ont des droits dans tous les domaines de leur vie. L'école n'échappe – ou ne devrait pas échapper à la règle. Pour autant, une réelle mise en œuvre des droits – dont les droits participatifs des élèves dans l'école – bouleverserait, nous le verrons, la forme scolaire traditionnelle. Elle impliquerait alors une réorganisation systémique vectrice d'une piste vers une innovation scolaire importante.

1.3. L'innovation scolaire

Cros (2001) insiste sur la difficulté de définir le concept « *d'innovation scolaire* » en raison de sa complexité et de la multiplicité des champs de référence dont il peut relever. Ainsi, l'innovation n'existe pas en tant que telle mais s'inscrit dans un contexte particulier et part d'un point donné. Cros écrit qu'une innovation scolaire suppose l'insertion d'un changement par rapport au contexte initial et entraîne un dépassement des valeurs et des normes jusqu'alors défendues. En outre, l'innovation se construit dans un processus social et relève d'un caractère instable de par son intersubjectivité. Tout peut être ou ne pas être innovant selon le regard adopté et le contexte observé. L'innovation scolaire se manifeste par un décalage entre la situation à un temps T et celle à un temps T', mais cet écart n'a pas besoin d'être spectaculaire ou original, il suffit qu'il soit innovant *in situ*. Le contexte dans lequel se définit une innovation se révèle donc fondamental pour en définir la nature (Cros, 2001). Ainsi, dans le contexte scolaire, ce qui est qualifié d'innovation relève rarement d'idées nouvelles, mais renvoie à des initiatives développées dans un contexte historique plus ou moins éloigné dans le cadre de l'école publique ou dans le sillon des idées de pédagogies alternatives (Tricot, 2017). Les pratiques proposées plus en avant n'échappent pas à la règle et ont cours depuis de nombreuses années à différentes échelles dans certaines institutions. Le contexte de base que nous analysons n'est pas similaire à celui de certaines institutions de pédagogies alternatives; si ces pratiques existent déjà sous la forme d'initiatives de différents types, l'école dans son sens traditionnel ne les a pas formellement adoptées, ce qui nous autorise contextuellement à parler d'innovation scolaire.

Selon Cros (2004) l'innovation scolaire s'opère en deux temps. Dans un premier temps, l'innovation doit émerger, pour ensuite dans un second

temps, s'installer et s'étendre à un niveau plus large dans l'établissement scolaire. Pour qu'une innovation éclore, il faut qu'elle soit considérée comme possible par une personne ou par un groupe d'individus. L'installation d'une innovation renvoie quant à elle à sa visibilité et à son existence concrète dans un contexte donné. Son installation constitue la condition *sine qua non* pour parler d'innovation car, comme le souligne Schumpeter (1965), seule l'appropriation sociale d'une nouveauté dans un contexte donné permet de parler d'innovation. L'innovation scolaire implique que la nouvelle pratique soit non seulement pensée, mais aussi acceptée et reconnue par l'école comme faisant partie intégrante de l'institution (Cros, 2004). Considérant les droits de l'enfant, si de nombreuses initiatives émergent dans des contextes privés ou publics, le temps de l'installation n'est pas encore arrivé. L'installation à l'échelle des établissements scolaires ou de l'institution scolaire globale n'a pas (encore) établi des pratiques stables liées à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans son fonctionnement.

L'école semble peu encline dans sa forme traditionnelle actuelle à une mise en œuvre optimale des droits de l'enfant en son sein (Verhoeven, 2015). La forme scolaire est régulièrement remise en question et invitée au changement. Il n'en reste pas moins qu'elle est stabilisée depuis de nombreuses années, qu'elle constitue une norme forte dans le contexte scolaire (Vincent, 1980, 2008) et supporte peu le changement, renforcée par l'image majoritairement protectionniste que la société et l'école se font de l'enfant et de l'enfance. Ce constat se vérifie notamment au niveau des droits participatifs des élèves ou, plutôt, de leur absence dans les pratiques scolaires. Dans sa compréhension traditionnelle, l'école actuelle est perçue comme un lieu au sein duquel les relations entre les enseignant·e·s et les élèves, voire entre les adultes et les enfants suivent un modèle vertical (Jeff, 2002), cela ayant pour conséquence un rôle passif plus qu'actif des enfants aussi bien dans l'organisation de l'école que dans leur accès au savoir. L'école s'arrange facilement des enjeux protectionnistes des droits de l'enfant, en mettant en place nombre de programmes – plus ou moins couronnés de succès – contre le harcèlement entre pairs ou les violences interindividuelles, mais on doit constater que les directives participatives de la CDE sont plus en retrait dans les pratiques scolaires.

Si des innovations locales ou d'envergure mineure ne cessent de se développer, l'école et son fonctionnement général conservent une forme bien définie, empêchant l'intégration des pratiques favorisant la participation des enfants : comme l'interdisciplinarité à travers des modalités

collaboratives entre les élèves de la même classe, voire de tranches d'âges différentes ; la généralisation des conseils d'élèves visant à prendre en compte le discours et les besoins des élèves au niveau de l'établissement ; en rendant les élèves actifs dans leurs apprentissages ; l'intégration des élèves dans la rédaction et la mise en œuvre de la discipline scolaire ; ou encore la mise en place de pratiques de médiation par les pairs, pour ne citer que quelques exemples ouvrant sur une bonne mise en œuvre des droits de l'enfant participatifs à l'école. Ceux-ci vont de pair avec un bouleversement important des pratiques nécessitant une remise en question considérable du système. La mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur globalité dans l'école traditionnelle représente un défi conséquent pour le système scolaire. Il incombe aux États d'accompagner cette implémentation dans les écoles, en adaptant la formation initiale et continue des enseignant-e-s, les plans d'études, les objectifs curriculaires ou encore les instructions et les lois. Néanmoins, comme Cros (2001) le souligne, une innovation n'est pas l'apanage des individus qui la mettent en place mais s'insère dans un vaste réseau social. Une innovation, pour modifier les pratiques, doit être adaptée au contexte dans lequel elle prend place : une réforme imposée par voie hiérarchique ne sera pas forcément ajustée au contexte ni adoptée par celui-ci, et ne constituera pas dès lors une innovation. Une innovation doit non seulement être adaptée au contexte dans lequel elle prend place, mais également être acceptée par les acteurs concernés. De surcroît, dans le contexte scolaire, les enseignant-e-s disposent d'une marge de manœuvre conséquente dans leurs classes respectives au sein desquelles les prescrits d'organisation sont soumis à leur libre arbitre (Cros, 2001). Tout comme les établissements, les enseignant-e-s ne sont pas tou-te-s sur un même pied d'égalité face aux innovations (Gather Thurler, 2000). Tenant compte de ces éléments, nous n'essaierons pas ici de formuler des recommandations précises eu égard à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans l'école, mais plutôt de développer une réflexion que chacun-e pourra interpréter et adapter contextuellement en fonction de sa propre réalité, de ses besoins et de son point de départ.

À ce stade de notre réflexion, se pose la question de savoir quelles implications aurait une réelle mise en œuvre des droits de l'enfant dans le système scolaire et vers quelles innovations cette démarche conduirait. Les développements qui suivent examineront plus avant ce qui est entendu lorsque les droits de l'enfant à l'école prennent vie dans le contexte scolaire. Nous aborderons également les conséquences et les changements profonds qui en découleraient.

1.4. L'éducation aux droits de l'enfant

En ratifiant la CDE, les États se sont engagés à «faire largement connaître les principes et les dispositions de la [...] Convention, par des moyens actifs et appropriés [...] aux enfants» (art. 42). L'école joue un rôle de premier plan dans la diffusion des droits de l'enfant parmi la population enfantine en ce qu'elle constitue le moyen le plus direct pour les États de cibler un maximum de sujets. Les principes développés dans la CDE, qu'ils soient d'ambition protectionniste ou participative, doivent – ou devraient – être mis en place dans les écoles et enseignés aux élèves. Pour pouvoir bénéficier de leur statut de sujets de droit et le faire valoir, les enfants ont besoin de connaître leurs droits (Phillips, 2016). Parallèlement, le fait de les expérimenter au quotidien, notamment dans le contexte scolaire, permet aux élèves d'intérioriser ces principes et de se familiariser avec eux (Howe et Covell, 2005).

Cette nécessité d'intégrer la thématique des droits de l'enfant de manière formelle et informelle dans l'école pour en assurer une mise en œuvre complète inscrit l'éducation aux droits de l'enfant dans la grande famille des «*éducat*ion à», au même titre que, entre autres, l'éducation au développement durable ou l'éducation à la santé. Ces nouvelles formes curriculaires se développent en parallèle des objectifs disciplinaires et s'intéressent à des objets thématiques dépassant le spectre d'une discipline définie mais requérant un traitement inter- ou transdisciplinaire. De plus, les «*éducat*ions à» visent non seulement à proposer des connaissances et des savoirs aux élèves, mais aussi à transformer les pratiques sociales dans et en dehors de l'école en dirigeant leur portée vers la construction de l'individu dans sa vie personnelle en visant notamment la transmission de valeurs et d'attitudes à travers un comportement cohérent avec l'objet traité (Audigier, 2013, 2015; Barthes, 2017; Barthes et Alpe, 2012). Ce caractère des «*éducat*ions à» rejoint la définition que Howe et Cowell (2005) font des buts de l'éducation aux droits de l'enfant; ils les formulent comme le fait de transmettre aux élèves des connaissances, des attitudes, des valeurs et des compétences nécessaires pour prendre part, construire, soutenir ou reconstruire une société basée sur la démocratie et le respect des droits humains, mais qui leur permettent aussi de promouvoir une société caractérisée par une vision positive de la diversité culturelle, des valeurs de tolérance, d'équité sociale, de paix et de citoyenneté globale.

Quelles formes peut alors prendre l'éducation aux droits de l'enfant dans le monde scolaire? Alderson (1999), dans sa description des différentes manières d'intégrer les droits de l'enfant dans l'école, insiste sur le fait que toutes les approches et toutes les manières d'aborder les droits de l'enfant avec les élèves ne se valent pas et que certaines, si elles abordent la CDE, ne mettent pas en œuvre les principes y étant défendus dans les pratiques quotidiennes. L'auteure souligne l'importance d'enseigner les droits de l'enfant dans leur globalité tout en les respectant au quotidien. Elle déplore le fait que cet usage soit le moins commun de ceux qu'il lui a été donné d'observer sur le terrain et qui omettent tour à tour de considérer les enfants comme suffisamment matures pour pouvoir bénéficier de droits; de considérer la situation des enfants auxquels sont enseignés les droits en focalisant leur attention sur les enfants vivant dans des réalités plus visiblement irrespectueuses des droits de l'enfant; d'aborder certains droits, notamment participatifs; ou qui négligent encore la pratique de ces droits dans le quotidien. Pour atteindre ce qu'Alderson qualifie d'éducation complète aux droits¹, il est indispensable de faire cohabiter un enseignement formel sur les différents droits de l'enfant en le doublant d'un exercice concret de ces mêmes droits au quotidien. Par exemple, cette démarche peut consister à présenter à l'élève son droit d'être entendu et pris en considération sur toute décision le concernant (art. 12) en lui présentant les implications de celle-ci tout en mettant en place des dispositifs concrets pour que l'élève puisse effectivement exprimer son point de vue et avoir une influence sur son entourage et les forces décisionnelles qui y sont reliées.

Il va de soi qu'il est complexe, voire impossible de réaliser une description détaillée des différentes pratiques allant dans le sens d'une éducation aux droits de l'enfant, tant ces éléments sont liés au contexte et tant ils sont diversifiés. Toutefois, une réflexion générale sur les différents axes propices à une diffusion des droits de l'enfant est possible. Nous décrirons dans les lignes qui suivent ces différents points, bien que ces derniers soient en réalité imbriqués les uns dans les autres.

Nous avons déjà abordé ailleurs (Louviot et al., 2019; Louviot, 2020) l'enseignement formel aux droits de l'enfant. Nous ne ferons donc ici qu'un bref rappel des principaux éléments caractéristiques de la sensibilisation formelle aux droits de l'enfant. Celle-ci s'appuie sur les thématiques, les domaines et les réalités couverts par la notion de droits de l'enfant (Reynaert et al., 2015). Compte tenu des implications globales et

¹ Traduction personnelle de la notion de «*Full-blown rights education*».

de la nature complexe et très diversifiée de ces questions, les traiter d'un point de vue interdisciplinaire, faisant appel à une réelle interaction entre les disciplines (Darbellay, 2005), renforce leur enseignement et favorise la connaissance que les enfants peuvent avoir de leurs droits. Ce rapide survol étant réalisé, nous nous pencherons ici sur l'intégration des droits de l'enfant dans les pratiques et attitudes scolaires et sur les implications d'une telle intégration sur le fonctionnement scolaire traditionnel, avant d'examiner plus en détail les enjeux et les bénéfices qu'en tirent les différent-e-s acteurs et actrices impliqué-e-s dans le contexte scolaire.

1.5. Intégrer les droits de l'enfant dans les pratiques et attitudes scolaires

L'éducation informelle aux droits de l'enfant s'imbrique dans les pratiques, les rituels, les relations interpersonnelles et les jeux de pouvoir qui se déroulent au quotidien dans le cadre scolaire. C'est peut-être là, comme nous allons le voir, qu'émergent les innovations les plus fondamentales dans une perspective d'implémentation des droits de l'enfant dans le système scolaire.

Les enfants doivent jouir et expérimenter leurs droits, que ce soit en termes de leur protection ou de leur participation. Ils ont le droit d'être et de se sentir en sécurité, d'être protégés contre toute forme de mauvais traitement, qu'elle vienne de leurs pairs, de leurs enseignant-e-s ou de tout autre individu rattaché à l'école ; ils ont également le droit d'être respectés, de n'être victimes d'aucune forme de discrimination et d'évoluer dans un cadre sûr et ne présentant pas de dangers. La possibilité d'être entendus sur toutes les décisions prises les concernant et ce, au niveau structurel aussi bien que pédagogique, fait également partie des prérequis à l'exercice de leurs droits. Une recherche menée par Osler (2000) souligne que, selon des élèves britanniques, un bon climat scolaire est associé à une discipline scolaire positive, elle-même liée à l'insertion des élèves dans le fonctionnement de l'école. Burger (2017), quant à lui, insiste sur l'importance du bien-être et du sentiment de sécurité dans le bon fonctionnement des pratiques participatives. Ces différents résultats témoignent de l'imbrication, dans la réalité, des droits protectionnistes et des droits participatifs des élèves afin de favoriser leur mise en œuvre respective. Cependant, plusieurs auteurs le soulignent,

la participation des enfants est l'axe le plus malmené dans les écoles se rattachant à un fonctionnement classique (voir Colbeck, 2001 ; Jeff, 2002 ou encore Quennerstedt, 2016) ; même si de nombreuses initiatives ponctuelles, allant dans le sens d'une plus grande participation des élèves, prennent vie ici ou là, elles ne conduisent pas à inverser la tendance et les caractéristiques intrinsèques de l'école. Cette dernière reste organisée sur un modèle hiérarchiquement vertical et autoritaire (Jeff, 2002). De manière générale, à l'école, les décisions sont prises par les adultes, pour les enfants (Colbeck, 2001), et la participation des enfants reste faible (Howe et Covell, 2013). Ce constat nous invite à considérer que la mise en œuvre concrète de ces droits participatifs dans le système scolaire au sens large s'accompagnerait de changements et d'évolutions importants conduisant inexorablement à une innovation scolaire. C'est pourquoi nous nous concentrerons plus particulièrement sur ces droits participatifs dans les lignes qui vont suivre.

La participation des enfants peut être considérée à différents niveaux. D'une part, à un niveau structurel, en donnant aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur le fonctionnement et l'organisation de leur établissement scolaire, de leur école, de leur classe, ou même des décisions politiques prises en lien avec la scolarité. D'autre part, en en faisant des acteurs actifs dans les apprentissages réalisés ; nous parlerons alors de participation pédagogique.

1.5.1 Participation structurelle

La participation structurelle des élèves implique d'entendre et de prendre en considération leur point de vue pour toutes les décisions concernant le fonctionnement de leur scolarité. Cette forme de participation permet aux élèves d'avoir un impact sur la discipline de l'école, sur la rédaction des règlements, sur les relations interindividuelles, sur l'organisation du temps et de l'espace scolaires, ou encore sur toute décision impactant de près ou de loin leur quotidien. Plusieurs pédagogues (Freinet, Korczak, Dewey, pour ne citer qu'eux) ont établi des structures permettant aux élèves de s'exprimer et d'être entendus.

Plusieurs dispositifs permettent d'entendre les élèves. À travers les conseils à différents niveaux, lorsqu'ils se réunissent à une fréquence suffisamment élevée, que le temps nécessaire est accordé pour une réelle

discussion amenant à une décision ou un positionnement du groupe, et que les élèves sont réellement pris en considération par les forces décisionnelles de l'école (Lundy, 2007), qu'ils sont formés et sensibilisés à leur rôle dans le processus décisionnel et que les thématiques abordées sont choisies par eux et concernent directement leurs réalités et leurs nécessités : les élèves peuvent alors donner, soit directement, soit par le biais d'un-e délégué-e leur avis sur différents points concernant les relations interindividuelles ou l'organisation générale de leur école et proposer des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent (Le Gal, 2008). Avec la médiation par les pairs, c'est également les élèves qui sont amenés à solutionner une situation conflictuelle à travers le dialogue plutôt que par l'intermédiaire d'un adulte (Diaz et Liatar-Dulac, 1998). La rédaction du règlement et son application par les élèves permettent de donner du sens aux règles et d'en comprendre la portée plutôt que de leur attribuer un rôle arbitraire (Defrance, 2001). Enfin, de tels dispositifs favorisent le développement de compétences interactionnelles fondamentales à la mise en place d'un système démocratique. Comme le dit Dewey (1916, 1938/2011), c'est en pratiquant la démocratie et ses principes que l'on s'y forme. Une participation, lorsqu'elle favorise une réelle implication des élèves (Lundy, 2007 ; Louviot, 2019) conduit à une redistribution du pouvoir, concédant aux enfants un réel poids décisionnel et la possibilité d'agir activement sur leur environnement scolaire contrairement au système traditionnel favorisant principalement une posture passive des élèves.

1.5.2. Participation pédagogique

La participation pédagogique permet aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et actifs face au savoir. À travers la participation pédagogique, les enfants sont invités à concourir à la construction de leurs connaissances. En d'autres termes, ils co-construisent leur bagage de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Une méthode d'enseignement magistral dans laquelle les élèves se retrouvent confrontés à un-e enseignant-e dispensant un savoir placé au centre de l'interaction rend les élèves passifs. En revanche, une méthode permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages – par exemple, à travers un enseignement qui dépasse les frontières disciplinaires en favorisant des approches comme la pédagogie par projets, le tutorat ou l'expérimentation et qui permet aux élèves de s'appropriier le savoir, d'y donner du sens – replace l'apprenant

au centre de l'interaction. De plus, en invitant les élèves à travailler de manière collaborative avec leurs camarades, cette méthode contribue au développement de compétences liées aux valeurs démocratiques défendues par le mouvement des droits de l'enfant et de plus en plus présentes dans les plans d'études occidentaux tels que la communication, la collaboration, le respect interindividuel ou encore la démarche réflexive (Louviot, 2017). Plusieurs pédagogues (par exemple Montessori ou Steiner) ont intégré ce type d'enseignements dans leurs méthodes. Cependant, cette approche implique de questionner le découpage disciplinaire de l'enseignement ainsi que les rôles respectifs de l'enseignant-e, qui n'est plus considéré-e comme porteur du savoir, mais comme accompagnateur des apprentissages, et de l'élève qui se voit attribuer une place active dans la construction de son propre savoir.

Ces différentes approches, qu'elles soient structurelles ou participatives impliquent de repenser en profondeur le rôle de chaque acteur, adulte et enfant, et de réorganiser le système dans son ensemble.

1.6. Bénéfices de l'éducation aux droits de l'enfant

Si le respect des droits de l'enfant se justifie par le simple fait que les enfants sont des êtres humains à part entière et que leurs droits devraient être mis en œuvre indépendamment des conséquences qui en découlent (McCowan, 2012), et si, comme le soulignent Howe et Covell (2005), le fait de ne pas leur enseigner les droits de l'enfant constitue une violation de leurs droits et un déni de leur statut de sujet de droit, de nombreux bénéfices ont été soulignés par plusieurs recherches réalisées dans des écoles sensibles à la mise en œuvre des droits de l'enfant. Les élèves aussi bien que les enseignant-e-s en profitent.

S'agissant des élèves, en plus de développer une meilleure connaissance des droits et la conscience que leurs droits peuvent être violés de différentes manières, des élèves sensibilisés font preuve d'un plus haut degré d'engagement (Covell et al., 2009) et formulent des commentaires plus positifs sur l'école, sur l'enseignant-e-s et sur ses pairs; ils considèrent leurs enseignant-e-s comme plus équitables, encourageant-e-s et respectueux-ses. De même, ils estiment que leurs camarades sont plus coopératifs et amicaux, respectent mieux les règles de la classe et participent davantage à leurs apprentissages (Covell, 2010). De plus, leur estime d'eux-mêmes est

renforcée et ils présentent une plus grande confiance face au futur par rapport à leurs camarades évoluant dans une école ne pratiquant pas quotidiennement les valeurs promises par la CDE. Quant aux enseignant-e-s, ils et elles sont moins sujets au *burn out* dans une école respectueuse des droits de l'enfant et ressentent plus de plaisir dans l'exercice de leur fonction (Covell et al., 2009). En conséquence, le climat général d'une école attentive au respect des droits de l'enfant bénéficie lui aussi d'une telle mise en œuvre, car il est considéré plus positif par les élèves, le harcèlement et les moqueries entre élèves étant estimés plus faible (Covell, 2010). Enfin, les comportements prosociaux des élèves se diffusent en dehors de l'école par effet de contagion, et les élèves sensibilisés à leurs droits les respectent également en dehors de l'univers scolaire (Covell et Howe, 1999).

En considérant les droits de l'enfant à l'école et en y sensibilisant les élèves, c'est ainsi tout le système scolaire qui en bénéficie à travers un vivre ensemble plus harmonieux. Une telle mise en œuvre favorise le bien-être des différents acteurs et leur permet d'évoluer dans un environnement scolaire positif.

1.7. Enjeux

Comme évoqué précédemment, les droits participatifs n'ont que peu de place dans le système scolaire. Comme le souligne Jeff (2002), les mécanismes traditionnels de l'école l'orientent plutôt vers un système autoritaire et ne constituent pas un espace de respect total des droits de l'enfant. Comme le relèvent Quennerstedt (2016) ou I'Anson et Allan (2006), les élèves partagent ce point de vue et regrettent de ne pas être consultés davantage à propos du fonctionnement de leur école et de leurs apprentissages. Ce constat conduit à s'interroger sur les causes allant à l'encontre d'une éducation aux droits de l'enfant optimale.

En reprenant la classification proposée par Hanson (2012), il semble que l'école porte sur les enfants un regard protectionniste. Colbeck (2001) met en évidence que l'école perçoit les enfants comme des êtres en devenir, trop peu mûrs pour pouvoir être impliqués dans les prises de décision concernant leur réalité scolaire. Cette conception de l'enfant et de l'enfance tout comme ce positionnement face aux droits de l'enfant constituent un premier frein à la mise en œuvre de leurs droits participatifs. Afin d'intégrer les droits de l'enfant dans l'école, le regard que les différent-e-s acteurs et actrices (adultes et enfants)

portent sur l'enfance, sur les capacités et sur les compétences des enfants, doit évoluer vers une reconnaissance de la possibilité d'agir directement et de manière raisonnée sur leur entourage et sur leurs apprentissages.

Un second obstacle est constitué par le fonctionnement général de l'école et son héritage traditionnel. Vincent (2008, 1980) qualifie de forme scolaire les caractéristiques propres à l'école. L'organisation du temps et de l'espace en disciplines scolaires et en salles de classe, la division des élèves par tranches d'âge, l'enseignement magistral dispensé par l'enseignant-e, la présence d'un-e seul-e enseignant-e par classe, l'attention portée sur le savoir plutôt que sur l'apprenant, la relation déséquilibrée entre les élèves et l'enseignant-e ou encore l'ameublement des salles de classe et les manuels scolaires sont autant d'éléments qui permettent de définir l'école, mais qui, nous l'avons évoqué, contraignent l'enseignement formel des droits de l'enfant et la mise en œuvre des droits participatifs. Ceux-ci sont favorisés non seulement par un enseignement interdisciplinaire, mais également par une réorganisation des rôles de chacun dans la construction des apprentissages et dans l'organisation du quotidien. Si de nombreuses initiatives instituées par des enseignant-e-s ou au niveau de certains établissements scolaires se développent sous l'impulsion de protagonistes motivés par ces pratiques, la structure même de l'école et les représentations qui en sont faites ne favorisent pas une éducation complète aux droits de l'enfant pour les élèves. Elles peuvent même constituer un frein à l'audace et à la motivation de ces initiateurs.

Ces deux éléments, profondément ancrés dans les représentations des différents acteurs rattachés à l'institution scolaire, constituent des obstacles plus ou moins explicites à la mise en œuvre des droits de l'enfant. Appliquer les principes de la CDE dans l'école implique de bousculer un certain nombre de codes. Une telle implémentation constitue dès lors une piste pour l'innovation scolaire.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini de manière théorique la notion d'éducation aux droits de l'enfant en soulignant en quoi une réelle mise en œuvre des droits de l'enfant dans l'école constitue une piste pour l'innovation scolaire dans la perspective d'un meilleur vivre et apprendre ensemble. Le chapitre 4 du présent ouvrage illustre un cas concret s'inscrivant dans cette démarche.

L'éducation aux droits de l'enfant est constituée de deux pans, le premier consistant en un enseignement formel sur les droits de l'enfant visant à sensibiliser les élèves à leurs droits, et le second incarné par une mise en œuvre concrète des principes décrits dans la CDE dans le quotidien scolaire, ce dernier pouvant être théoriquement divisé entre la protection et la participation des enfants. Ces principes et, particulièrement, l'implémentation des droits participatifs des élèves semblent constituer un défi pour le système scolaire. La non-application des droits peut notamment être mise en lien avec le positionnement très paternaliste de l'école vis-à-vis des enfants dans le cadre de son fonctionnement traditionnel, celui que Vincent (1980, 2008) qualifie de forme scolaire. Si les pratiques proposées ont pour une grande partie déjà été formulées et expérimentées dans le cadre de plusieurs pédagogies alternatives, il n'en reste pas moins que leur mise en œuvre ne constitue pas une évidence dans le système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui. De sorte que l'implémentation réelle des droits de l'enfant dans l'école ouvre la porte à des modifications fondamentales du système scolaire et de sa structure. Des méthodes d'enseignement aux relations interindividuelles en passant par la répartition du pouvoir et la posture de chaque acteur, une intégration réelle des droits de l'enfant dans la structure scolaire implique de nombreux bouleversements : seule une innovation en profondeur permettra une telle implémentation.

Néanmoins, les droits de l'enfant, tout comme l'innovation, sont tous deux très liés au contexte dans lequel ils apparaissent. La réussite ou l'échec de leur implémentation peuvent être impactés par de nombreux facteurs contextuels. De ce fait, il n'est pas aisé de proposer un guide détaillé des différentes pratiques favorisant la mise en œuvre des droits de l'enfant ou de décrire précisément les innovations scolaires pouvant en découler. En revanche, une réflexion sur les droits de l'enfant permet de porter un regard nouveau sur l'école et d'adapter les pratiques afin de faire de l'école un espace de respect des droits de l'enfant. Les droits de l'enfant dans l'école semblent alors constituer une piste vers l'innovation scolaire.

Develay, dans son ouvrage *Comment refonder l'école primaire* (2013), intitule un des chapitres «*Les enfants franchissant le portail de l'école deviennent des élèves*». Ce changement de rôle n'implique pourtant pas un changement de statut dans son essence, l'élève reste un enfant. Il est grand temps d'innover et de bouleverser le fonctionnement scolaire afin de faire de l'école un espace où les droits de l'enfant sont respectés dans leur globalité et où les élèves sont avant tout des enfants.

Bibliographie

- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools: do they mean more than “picking up litter and not killing whales”? *International journal of children’s rights*, 7, 185-205.
- Audigier, F. (2013). Les éducations à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14, 47-63.
- Audigier, F. (2015). Éductions à... et préparation à la vie. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25-35). De Boeck Supérieur.
- Barthes, A. (2017). Introduction. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 7-14). L’Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les «éducations à», un changement de logique éducative ? L’exemple de l’éducation au développement durable à l’université. *Spirale*, 197-209.
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children’s perception of their participation rights. *Children and youth services review*, 79, 139-147.
- Colbeck, J. (2001). Children’s rights in education (in England). *Studies in philosophy and education*, 20, 257-277.
- Coppock, V. et Gillett-Swan, J. (2016). Children’s rights, educational research and the UNCRC. Dans J. Gillett-Swan et V. Coppock (dir.), *Children’s rights, educational research and the UNCRC: past, present, future* (p. 7-16). Symposium Books.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.
- Covell, K. et Howe, R. B. (1999). The impact of children’s rights education: a Canadian study. *The international journal of children’s rights*, 7, 171-183.
- Covell, K. et Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of moral education*, 30(1), 29-41.
- Covell, K., McNeil, J. K. et Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: a children’s rights approach. *School psychology international*, 30(3), 282-290.
- Cros, F. (2001). *L’innovation scolaire*. INRP.

- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 59-78). De Boeck.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Slatkine.
- Defrance, B. (2001). *Sanction et discipline à l'école*. Syros.
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ?* De Boeck.
- Dewey, J. (1916, 1938/2011). *Démocratie et éducation, suivi de Expériences et éducation*. Armand Colin.
- Diaz, B. et Liatar-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être : la médiation par les élèves*. Nathan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Hanson, K. (2012). School of thought in children's rights. Dans M. Liebel (dir.), *Children's rights from below: cross cultural perspectives* (p. 63-79). Palgrave Macmillan.
- Howe, R. B. et Covell, K. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Howe, R. B. et Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: a children's rights perspective on closing the achievement gap*. University of Toronto Press.
- Jeff, T. (2002). Schooling, education and children's rights. Dans B. Franklin (dir.), *The new handbook of children's rights: comparative policy and practice* (p. 45-59). Routledge.
- L'Anson, J. et Allan, J. (2006). Children's rights in practice: a study of change within a primary school. *International journal of children's spirituality*, 11(2), 265-279.
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*. De Boeck.
- Louviot, M. (2020). Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(1), 108-126
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation*, 53 [en ligne]. <https://journals.openedition.org/edso/7297>
- Louviot, M. (2017). L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant. *Enjeux pédagogiques*, 29, 30-31.

- Louviot, M., Moody, Z., et Darbellay, F. (2019). Children's rights education: the challenges and opportunities of inter- and transdisciplinary teaching. *Inter- Und Transdisziplinäre Bildung*, 1(1), 1-7.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising article 12 of the United Nation convention on the rights of the child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- McCowan, T. (2012). Human rights within education: assessing the justifications. *Cambridge journal of education*, 41(1), 67-81.
- Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant : genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Editions Alphil.
- Phillips, L. G. (2016). Educating children and young people on the UNCRC: actions, avoidance and awakenings. Dans J. Gillett-Swan et V. Coppock (dir.), *Children's rights, educational research and the UNCRC: past, present, future* (p. 39-59). Symposium Books.
- Osler, A. (2000). Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline. *Research papers in education*, 15(1), 49-67.
- Quennerstedt, A. (2016). Children's human rights at school: as formulated by children. *International journal of children's rights*, 24, 657-677.
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M. et Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nation Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4). 518-534.
- Reynaert, D., Desmet, E., Lembrechts, S. et Vandenhole, W. (2015). Introduction, A critical approach to children's rights. Dans W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert et S. Lembrechts (dir.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (p. 1-23). Routledge.
- Schumpeter, J. (1965). *Histoire de l'analyse économique*. Payot.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Garant.
- Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la «fin de l'école». Dans B. Delavaux, L. Albarello et M. Bouhon (dir.), *Réfléchir l'école de demain* (p. 13-30). De Boeck.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.

Résumé

Cet article élabore le lien théorique entre l'innovation scolaire et la mise en œuvre des droits de l'enfant en milieu scolaire et questionne la forme scolaire sous le prisme de l'éducation aux droits de l'enfant. Il en ressort que les caractéristiques de l'école traditionnelle s'avèrent peu favorables au respect des droits de l'enfant. Une telle observation invite à repenser l'école afin d'y assurer le respect des droits de l'enfant. Appréhender l'école sous le prisme des droits de l'enfant invite à la repenser en profondeur, appelant alors à une innovation scolaire drastique aussi bien au niveau des relations interpersonnelles qu'à celui de l'organisation structurelle et pédagogique.

PARTIE II

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

Chapitre 4

Innovier pour vivre et apprendre ensemble : le cas des Enseignements pratiques interdisciplinaires en France

Béatrice Noël-Lepelletier

Introduction

En France, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école réaffirme la volonté de l'État de développer les valeurs de la République qui sont la condition de notre capacité à vivre ensemble (Peillon, 2013). Dans ce sens, afin de s'adapter à la diversité des besoins des élèves, la réforme du collège de 2016 prend des mesures pour mieux apprendre afin de mieux réussir et *«faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées»* (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013; *Collège: Mieux apprendre pour mieux réussir*, 2015). Une des mesures phares est la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) qui combine collaboration, pédagogie de projet et interdisciplinarité. L'orientation ministérielle est ambitieuse, mais en quoi et à quelles conditions les EPI favorisent-ils le *«vivre et apprendre ensemble»*? Par ailleurs, dès lors que d'autres dispositifs similaires ont déjà vu le jour dans le système éducatif français, s'agit-il d'une simple évolution des pratiques ou d'une innovation? Pour parler d'innovation, il

conviendra de repérer ce qui est renouvelé, ce qui est inventé et ce qui est changé, selon l'origine du mot, rappelée par Capron Puozzo et Vuichard dans l'introduction du présent ouvrage.

Notre objectif ici est de rendre compte, d'une part, de l'exploration théorique qui éclaire ces questions d'un point de vue législatif, philosophique et pédagogique et, d'autre part, de présenter les premiers résultats d'une étude engagée dès la première année d'entrée en vigueur de la réforme. Nous montrerons qu'en théorie les valeurs visées par les EPI rejoignent bien celles d'un « *vivre et apprendre ensemble* » où l'émancipation des acteurs est favorisée (Cros, préface du présent ouvrage). Cependant, certaines conditions semblent nécessaires à leur mise en œuvre effective sur le terrain, car le changement engendre bien des résistances et des tensions lorsqu'il s'inscrit dans une réforme (Capron Puozzo et Vuichard, introduction du présent ouvrage).

2. Cadre théorique

Pour préciser les enjeux et la démarche des EPI, le cadre théorique s'arrête tout d'abord sur le caractère innovant des EPI, puis pose quelques repères philosophiques et enfin il reprend les approches pédagogiques impliquées.

2.1. Les EPI, une innovation sur les bases d'expériences similaires

A priori, les EPI ne constituent pas une pratique radicalement innovante. Pour en juger, confrontons les caractéristiques de cette modalité d'enseignement aux cinq composantes de l'innovation développées par Cros (2004) : 1) la nouveauté, 2) le produit, 3) le changement, 4) l'action finalisée et 5) le processus.

1. Certes, les EPI présentent des similitudes avec l'existant : au collège, les itinéraires de découvertes (circulaire n° 2002-160) très rapidement rendus facultatifs ; au lycée général, les travaux personnels encadrés (circulaire n° 2001-007) ; au lycée professionnel, le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (circulaire n° 2000-094). Mais du fait du caractère obligatoire – toutes les disciplines sont concernées – et de leur généralisation en cycle 4, les EPI constituent une nouveauté

- pour beaucoup d'élèves ou d'enseignants qui n'ont jamais pratiqué l'interdisciplinarité, la coopération et la démarche de projet.
2. Les EPI mettent en œuvre le programme à articuler à huit thèmes imposés¹ et à quatre parcours éducatifs: Avenir, Santé, Éducation artistique et culturelle, Citoyen. La combinaison des contenus disciplinaires et la forme restent à inventer par les enseignants. Le produit est donc une création d'équipe et une «*première*» pour les élèves.
 3. Les EPI se concentrent sur le changement attendu par la réforme: améliorer les apprentissages, l'épanouissement personnel et la construction de la citoyenneté, deux des missions assignées au service éducatif.
 4. Les EPI font vivre tout un système de valeurs: engagement, créativité, structuration, conscientisation, communication, conceptualisation, autorégulation, réciprocité, empathie. Ils contribuent à atteindre la finalité de l'éducation: l'autonomisation des jeunes citoyens.
 5. Pour les enseignants, la mise en œuvre des EPI nécessite d'entrer dans un **processus** de modification de leur rapport au savoir, de leurs relations entre collègues et avec les élèves. L'assouplissement² du dispositif en mai 2017 prend en compte l'inconfort ressenti par les enseignants et souligne la nécessité d'un temps long pour entrer dans cette nouvelle éthique éducative.

En définitive, les EPI, bien que similaires à d'autres dispositifs, constituent une modalité d'enseignement innovante. Mais dans quelle mesure sont-ils susceptibles de favoriser le «*vivre et apprendre ensemble*»?

2.2. L'enracinement philosophique des lois d'orientation en France

Les lois d'orientation pour l'éducation assignent quatre missions majeures au service éducatif: l'épanouissement personnel, la citoyenneté, la culture et la préparation à l'intégration professionnelle. L'examen des textes montre une évolution dans l'articulation des deux premières missions.

¹ Contrainte levée en 2017.

² En 2016: 2 à 3 heures hebdomadaires. En 2017: au moins un EPI réalisé au cours du cycle 4 par élève.

2.2.1. Le détour législatif

En 1989, le service d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, 1989). L'élève est placé au centre du système éducatif (circulaire n° 90-039, 1990). L'accent est mis sur l'épanouissement personnel. Puis, en 2005, la mission première du service d'éducation est de faire partager les valeurs de la République: la priorité est alors donnée à la construction de la citoyenneté. En 2013, des valeurs sont précisées telles que l'égalité dignité des êtres humains, la liberté de conscience et la laïcité. L'enseignement de la «*morale*» est réintroduit. Le texte reprend les notions de bien et de mal, de respect de soi, des autres et des biens. Il se préoccupe du développement de la personne et de ses relations au monde. En 2015, dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015), les deux dimensions «*personne*» et «*citoyen*» sont associées. Des valeurs sont explicites et des méthodes, comme le dialogue et la coopération, sont indiquées pour favoriser leur développement. Le lien entre épanouissement personnel et citoyenneté apparaît indéfectible: il s'agit de faire advenir la personne-citoyenne.

2.2.2. L'épanouissement personnel

Pour approcher la notion d'épanouissement personnel, nous nous référons au conatus que Spinoza (1842) définit comme la force intrinsèque qui pousse la personne à persévérer dans son être, à la notion d'autonomie qui renvoie à l'autodétermination selon Kant (1862), et à la notion d'interdépendance selon Arendt (1983) et Ricœur (Ricœur, 1997).

De ces différentes approches, nous retenons que l'épanouissement personnel relève des cinq principes suivants: 1) Tout être humain est sujet de son apprentissage dont la finalité est l'autonomie. 2) Il prend conscience de ses émotions pour guider ses choix. 3) Il est libre et n'est assujéti ni par ses maîtres ni par ses pairs. 4) Il pratique la réciprocité dans ses relations. 5) Il collabore et participe du développement du potentiel du groupe. L'épanouissement personnel est indissociable du rapport à l'autre dans la cité. Selon cet éclairage philosophique, l'école a pour mission de former des personnes libres, éclairées, réfléchies, responsables et engagées.

2.2.3. La citoyenneté et le vivre ensemble

Selon Habermas (1992), les citoyens se caractérisent par leur capacité à s'autodéterminer et à se fixer des lois. Le «*vivre ensemble*» est une notion qui vient du «*monde commun*» défendu par Hannah Arendt (1983). Construire le vivre ensemble, c'est promouvoir la liberté, la réciprocité et la créativité. Arendt invite les éducateurs à encourager la génération suivante à entreprendre quelque chose de neuf, d'imprévu et à les préparer à renouveler le monde commun (Arendt, 1972).

La citoyenneté apparaît bien comme une compétence à construire : développer des connaissances langagières et des connaissances sur son environnement, des capacités pour participer au débat sur le monde commun et pour agir, des attitudes qui intègrent les règles de l'échange, l'interdépendance, la réciprocité, la recherche de la vérité et l'esprit critique. C'est la relation société-individu (Morin, 1999) qu'il convient de faire vivre dans les établissements scolaires.

3. Éclairage pédagogique

La réforme du collège a pour finalité l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. En ce sens, le Conseil supérieur des programmes stipule que les EPI doivent convoquer «*des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes*» (Conseil supérieur des programmes, 2015, p. 56). Les EPI impliquent ainsi la collaboration entre enseignants. Côté élèves, ils visent l'acquisition des compétences du socle à travers la réalisation de tâches non connues et complexes qui mettent en rapport des éléments des programmes disciplinaires. Le Conseil insiste sur le développement «*des compétences liées aux méthodes et outils pour apprendre ainsi qu'à la formation de la personne et du citoyen à travers ce qu'ils requièrent d'autonomie, d'esprit d'initiative et de collaboration*» (Conseil supérieur des programmes, 2015, p. 56). Le dispositif s'inscrit dans une éthique du développement de la personne favorisant et autorisant l'émancipation des acteurs (Cros, préface du présent ouvrage).

Cette modalité d'enseignement met en œuvre plusieurs composantes : l'interdisciplinarité, la démarche de projet et la collaboration. C'est ici, dans cette approche systémique, que l'innovation vient provoquer les

pratiques effectives des enseignants. Pour eux et pour les élèves, il s'agit de conscientiser l'interrelation entre toutes ces composantes. Cela implique d'y associer la démarche métacognitive.

3.1. L'interdisciplinarité

Selon Morin (1999), l'interdisciplinarité veut dire échange et coopération. Ce paradigme s'oppose au découpage et au cloisonnement des disciplines qui entravent l'accès au sens des connaissances. Au contraire, pour qu'une connaissance soit pertinente, il revient à l'éducation de rendre évidents quatre principes : 1) le contexte dans lequel une connaissance prend son sens ; 2) le global, c'est-à-dire les relations entre le tout et les parties ; 3) le multidimensionnel dans lequel une connaissance insère ses différentes données ; 4) le complexe qui prend en compte « *ce qui est tissé ensemble, [...] interdépendant, interactif et interrétroactif* » (Morin, 2000, p. 15-17). En instituant les EPI, la réforme du collège reprend ces principes. En effet, l'interdisciplinarité implique pour les enseignants de co-construire des projets à plusieurs dans une logique collective de problématisation, selon Cros (2017), citée par Capron Puzozzo et Vuichard (introduction du présent ouvrage). Par ailleurs, cette pratique entend favoriser chez les élèves la compréhension « *du sens de leurs apprentissages en les croisant, en les contextualisant et en les utilisant pour réaliser des projets collectifs concrets* » (Vallaud-Belkacem, 2015). L'interdisciplinarité vise donc un apprentissage contextualisé. Mais il ne s'agit pas uniquement de « *faire pour faire* ». Au-delà de cette contextualisation, la question de la prise de conscience de l'apprentissage se pose pour le rendre transférable à d'autres situations. L'introduction de la métacognition dans la démarche de projet est susceptible d'améliorer le dispositif.

3.2. La démarche de projet et la métacognition

Les EPI supposent la mise en œuvre d'une pédagogie de projet. Boutinet (1993) énumère les étapes de cette démarche : 1) préciser les buts, les objectifs ; 2) s'informer, se documenter, choisir ; 3) planifier, définir les stratégies et les moyens ; 4) réaliser et contrôler ; 5) communiquer ; 6) évaluer. Un tel protocole favorise la construction des compétences et l'autorégulation chez les élèves. En y associant des pauses métacognitives,

on encourage les élèves à se dégager d'un mode d'action rapide, impulsif et automatique pour entrer dans un mode d'action lent, volontaire et conscientisé. Les élèves traitent alors les informations en profondeur, réalisent des transferts et des combinaisons originales pour mieux conceptualiser. Pour étayer la métacognition, un guide (Noël-Lepelletier, 2012) peut aider les élèves à évaluer leurs sentiments face à la tâche, au but perçu, à l'environnement et à la perception de leur épanouissement personnel. Cette évaluation des sentiments de compétence, de pertinence, de sécurité et d'épanouissement rejoint l'évaluation de l'état de grâce et de l'état de *flow* décrits par Cierny, au chapitre 2 du présent ouvrage, comme des états optimaux de créativité.

3.3. La coopération et ses valeurs

Par définition, la coopération est une modalité d'action qui implique plusieurs participants œuvrant ensemble en vue de réaliser un but commun. Selon Dubreuil (2016), la coopération est véritable lorsque les acteurs : 1) trouvent une raison de coopérer plutôt que d'agir seuls ; 2) sont conscients des objectifs communs poursuivis ; 3) ajustent mutuellement leur comportement ; 4) respectent les règles et croient que les autres les respectent ; 5) assument la part des tâches qui revient à chacun ; 6) reçoivent l'aide dont ils ont besoin. Leur interdépendance les oblige à des ajustements mutuels qui passent par le langage (Gilly, 1986) et par un système de valeurs (Rouiller et Howden, 2010).

En situation d'apprentissage, les acteurs coopératifs confrontent leurs points de vue et argumentent. Lors d'un conflit cognitif, la mise en mots de leur pensée les contraint à traiter l'information en profondeur (Perret-Clermont et Nicolet, 2001). Ainsi, selon Howden et Kopiec (2002), les situations d'apprentissage coopératif paraissent particulièrement favorables au développement de la personne tout entière à condition que la reconnaissance des besoins d'autrui soit effective. Nous retenons deux valeurs qui permettent cette reconnaissance : la réciprocité en tant que règle éthique et l'empathie en tant qu'attitude. Et c'est avec l'entrée explicite de telles valeurs que les EPI prennent un caractère innovant. En impliquant ces deux valeurs, les EPI visent explicitement le « *vivre et apprendre ensemble* ».

Dans la réciprocité, les actions des personnes sont différentes, équivalentes et interdépendantes. Ce principe implique de reconnaître que les pouvoirs

personnels s'équilibrent et se régulent spontanément (Noël-Lepelletier, 2012). La réciprocité oblige à considérer la situation des partenaires et à développer une attitude empathique, c'est-à-dire «*la capacité à reconnaître les émotions d'autrui, la capacité à assumer le point de vue d'autrui et la capacité à manifester de la sensibilité*» (Zanna, 2016, p. 119).

Cet examen des trois composantes officielles des EPI – interdisciplinarité, démarche de projet et coopération – montre que la métacognition et l'éthique constituent deux autres composantes à prendre en compte. Nous avons interrogé le terrain pour tenter de repérer une articulation entre ces différentes composantes.

4. Une recherche de terrain et une triangulation

Au moment de la première mise en œuvre des EPI, en décembre 2016, nous avons engagé une recherche empirique planifiée sur trois ans. Dans une logique compréhensive, l'objectif était de repérer les valeurs sous-jacentes aux EPI susceptibles de favoriser un «*vivre et apprendre ensemble*».

4.1. Méthodologie

Pour élargir l'investigation et montrer la convergence des résultats, nous avons utilisé la triangulation (Miles et al., 2007). Nous avons réalisé deux types de recueil de données : des questionnaires (*limesurvey*) et des focus groupes. Des entretiens complémentaires ont également été menés. Concernant les questionnaires, nous rendons compte ici uniquement des questions ouvertes portant sur les valeurs et le caractère «*innovant*» des EPI. Comme pour les focus groupes, nous procédons à une analyse de contenu catégorielle des données (Fortin et Gagnon, 2016) en utilisant le logiciel Excel.

L'appartenance au réseau de l'Enseignement catholique de l'Ouest nous a donné accès aux 19 collèges privés de la Sarthe et nous a permis de toucher une large population :

- 5000 élèves (5^e, 4^e et 3^e) : enquête en ligne (novembre-décembre 2016)
- 470 enseignants et chefs d'établissement : enquête en ligne (octobre 2016)
- 4 focus groupes : 6 à 10 élèves et 3 enseignants d'un EPI réalisé au cours de l'année scolaire (juin 2017)

Dans un premier temps, l'échantillonnage a été fondé sur un appel à volontariat de la part des chefs d'établissement qui ont mobilisé ou non leur équipe. Il s'est agi également d'une démarche volontaire chez les enseignants et personnels de la vie scolaire. En revanche, les élèves ont répondu au questionnaire grâce à l'encadrement volontaire d'un enseignant qui a ménagé un temps sur une séance de cours ou de CDI³. Les élèves pouvaient se soustraire à «*l'exercice*». Dans tous les cas, l'échantillonnage n'a pas été randomisé. Il est considéré comme exemplaire.

4.2. Questionnaires avant la mise en œuvre : les valeurs des acteurs

Malgré les encouragements et les rappels de la DDEC⁴ auprès des chefs d'établissement, force est de constater que la participation des élèves est restée limitée au regard de la population sollicitée. En réalité, quatre chefs d'établissement ont favorisé les réponses des élèves: on a obtenu 10 % de réponses. Chez les enseignants, le taux de participation a atteint 19 %.

4.3. Pour les élèves, l'importance des autres

La question posée aux élèves était la suivante: «*Pour bien vivre et apprendre au collège, qu'est-ce qui est très important pour toi? Écris trois noms communs sans article*». Le mot «*valeur*» n'était pas évoqué de manière explicite afin d'éviter les réponses stéréotypées. L'analyse a porté sur 1334 mots regroupés en cinq catégories :

- Le rapport aux autres (46 %) : l'amitié (14,8 %) apparaît loin devant les autres propositions.
- Le rapport à l'apprentissage (24 %) : l'écoute (5,4 %) vient devant le travail et les enseignants.

³ Centre de documentation et d'information

⁴ Direction diocésaine de l'Enseignement catholique

- Le rapport à soi (8,9 %) : notons l'importance du silence (5,9 %).
- Le rapport à l'environnement (8,8 %) : le matériel de l'établissement est évoqué (2,9 %).
- Le rapport à la famille (0,9 %) est faible du fait de la formulation de la question centrée sur le collège.
- Enfin, le nombre des non-réponses (8,9 %) relativement élevé peut témoigner du libre arbitre de ces élèves « *volontaires-encadrés* ».

Les élèves ont donné la priorité à leurs relations aux autres et, dans une moindre mesure, à l'apprentissage. Leur développement personnel (8,9 % : silence, bien-être, liberté) rejoint le taux des préoccupations d'ordre matériel (8,9 % : installations et organisation de l'établissement, matériel personnel, ressources numériques, restauration). Compte tenu des enjeux actuels, de faibles occurrences nous interrogent : égalité (0,3 %), fraternité et liberté (0,1 %), collaboration (0,7 %). Les mots-clés du « *vivre ensemble* » tels que réciprocité, autonomie, citoyenneté et esprit critique sont absents. Nous supposons que les valeurs du vivre ensemble sont exprimées par des mots « *ordinaires* » et non par des concepts construits.

4.3.1. Pour les enseignants, une valeur majeure : l'altérité

Côté enseignants, la question visait spécifiquement les valeurs : « *L'école a pour mission de développer des valeurs pour vivre et apprendre ensemble. Nommez trois valeurs importantes pour vous* ». Nous avons obtenu 267 réponses dont 6 sans avis.

Nous retrouvons la même prédominance du rapport aux autres. Nous supposons que la différence de formulation a accentué cet écart.

- Le rapport aux autres (73,4 %) : le respect (22,8 %) domine.
- Le rapport à l'apprentissage (16,9 %) : l'écoute (10,9 %) se distingue des autres occurrences : travail (1,9 %), curiosité (1,5 %), etc. ; nous supposons qu'ici le rapport à l'apprentissage ne se définit pas en termes de valeur.
- Le rapport à soi (8,2 %) : l'effort (1,5 %) se distingue des autres occurrences très faibles.
- Le rapport à l'environnement (0 %) n'apparaît pas comme une valeur.

Le vocabulaire utilisé est disparate. Les termes «*coopération*» et «*collaboration*» apparaissent peu : pour les enseignants, il s'agit peut-être d'une modalité de travail et non pas d'une valeur. En revanche, des mots plus ordinaires, comme «*entraide*» (7,4 %) évoquent l'idée du collectif. La communication (2,6 %) entre peu en jeu. Enfin le rapport à soi est peu représenté. Les valeurs qui rejoignent l'idée d'autonomie n'atteignent que 2,6 %. Dans ce système de valeurs, le rapport à autrui domine et l'épanouissement personnel s'efface. Les occurrences des mots de la devise de la République «*liberté*» (1,1 %), «*égalité*» (1,5 %), «*fraternité*» (2,2 %) sont rares, tout comme le mot «*empathie*» (0,7 %). Enfin, «*réciprocité*» n'apparaît pas.

4.3.2. La nouveauté chez les enseignants

Les enseignants ont situé la «*nouveauté*» des EPI et le sentiment qu'ils engendrent (angoisse/enthousiasme) sur une échelle de 1 à 10. Les EPI apparaissent plutôt nouveaux avec toutefois des avis dispersés (moyenne=5,37 ; médiane=6 ; écart-type= 2,59). De même, les sentiments engendrés s'équilibrent entre angoisse et enthousiasme avec 37 % des avis à 5 (moyenne=5,7 ; médiane=5 ; écart-type=1,9). Au lancement des EPI, les enseignants semblaient partagés et dans l'expectative. Les remarques libres à la fin du questionnaire laissent supposer que la «*surcharge de travail*» ressentie constitue un frein.

4.3.3. Un changement engagé

En juin 2017, quatre focus groupes ont été organisés dans deux collèges. Au total, nous avons récolté les propos de 11 enseignants et de 39 élèves volontaires. Six entretiens d'élèves en binôme et trois entretiens d'enseignants ont également été menés. Ces entretiens collectifs ou individuels ont permis de pointer des changements occasionnés par les EPI. Ils soulignent que le processus est engagé et qu'une inscription dans le temps est nécessaire pour mesurer l'amélioration attendue.

4.3.4. Un changement pour plus de créativité, d'autonomie et de collaboration

Les EPI changent les habitudes de travail des élèves : *« On n'est pas tout le temps avec un papier et un crayon », « Là c'est sur ordinateur. Parce qu'on a ajouté de la technologie dans les EPI »*. L'interdisciplinarité est pointée comme positive. La majorité des élèves déclarent en retirer des bénéfices : *« On a vraiment appris des connaissances et au-delà »*. Le dispositif paraît motivant : *« On n'avait pas l'impression de trop travailler, vu qu'on ne se rendait pas compte qu'on faisait de l'orthographe, et qu'on travaillait aussi notre imagination »*. La coopération est une condition majeure : *« Il faut une bonne entente dans le groupe pour multiplier les idées et partager les compétences »*. Si certains élèves demandent un cadre plus sécurisant – *« On aurait été moins dispersé »* – d'autres apprécient leur autonomie : *« Et comme on nous donnait des libertés, on s'est un peu plus pris en charge »*. Les élèves repèrent le changement de posture des enseignants qui passent, à cette occasion, du *« contrôle »* au *« lâcher prise »* (Bucheton et Soulé, 2009, cités par Boéchat-Heer, Padiglia et Miserez-Caperos, chapitre 5 du présent ouvrage). Cette nouvelle posture qui autorise donne sens aux apprentissages.

De leur côté, les enseignants soulignent les progrès de leur collaboration. Par exemple, Marine rend compte de la part des arts plastiques dans les projets : *« On a bossé ensemble et je savais que j'aurais toute ma part là-dedans et je ne serais pas uniquement là pour faire de la déco »*. La nouveauté semble aussi porter sur la réciprocité entre collègues.

4.3.5. Un processus à faire évoluer

Les enseignants constatent que l'interdisciplinarité ajoute du sens à l'apprentissage. Ils envisagent de reconduire les projets qui ont bien marché. Cependant, ils insistent sur la forte mobilisation que les projets exigent : *« C'est chronophage ! »* Ils veulent améliorer l'organisation des projets : *« Que les temps soient calés. Rendre les projets à telle date et l'autre un peu plus tard »*; et souhaitent mieux évaluer l'implication des élèves : *« des groupes ont été sérieux tandis que d'autres étaient plus dilettantes »*. L'évaluation questionne également les élèves : *« Comme on n'est pas encore habitué, on ne sait pas vraiment où se situer avec les compétences. Et du coup, on était un petit peu déçu de savoir qu'on allait avoir des compétences*

et pas...». L'évaluation par compétence ne semble pas bien comprise, tout comme la co-évaluation à laquelle s'opposent certains élèves: «Ben non! Le bilan du groupe qu'on fait!» L'apprentissage coopératif s'arrête à la dimension du binôme ou du trinôme. Pour dépasser l'évaluation et valoriser les réalisations, deux idées émergent: mettre les productions sur le commun du CDI⁵ ou organiser un festival.

À la fin d'un focus groupe, une élève s'étonne: «*En venant ici, je croyais qu'on n'allait pas être d'accord avec les profs. Maintenant, je me rends compte qu'on peut discuter ensemble*». Cette conclusion souligne la fécondité des échanges réciproques entre les enseignants et les élèves malgré la dissymétrie des relations.

4.3.6. Des pistes pour renforcer l'innovation et le «vivre et apprendre ensemble»

Les EPI semblent constituer une réelle innovation du point de vue des élèves: «*Ça change des cours normaux*». Chez les enseignants, le changement s'inscrit dans une perpétuelle et nécessaire évolution des pratiques, notamment collectives. Il est perçu comme très coûteux en investissement au regard de l'inégale qualité des productions. Les objectifs de connaissances et de capacités sont explicites. En revanche, les objectifs de développement des attitudes restent plutôt implicites. Or, en théorie, les EPI favoriseraient le «*vivre et apprendre ensemble*». Cette étude exploratoire pointe trois types de conscientisation à favoriser pour atteindre cette finalité.

4.3.7. Conscientiser ses relations aux autres

Les valeurs telles que le respect et l'entraide sont des signes de la prédisposition des acteurs à la coopération (bien que ce terme ne soit pas utilisé). C'est une condition favorable à la mise en œuvre des EPI, mais est-elle suffisante pour former la personne et le citoyen? Un apprentissage-enseignement explicite des valeurs qui sous-tendent les interactions pourrait s'inscrire dans le plan d'action des différents projets. Une démarche métacognitive conduirait les élèves comme les enseignants à utiliser les

⁵ Centre de documentation et d'information

mots justes tels que «*réciprocité*» et «*empathie*», pour réfléchir à leurs expériences et les rendre transférables.

4.3.8. Conscientiser ses relations à soi

Deux notions sont absentes ou sous-représentées dans les listes de mots : autonomie et esprit d'initiative. Les participants semblent négliger l'intériorité au profit de l'altérité. Le contexte scolaire entraîne-t-il suffisamment l'expression de cette dimension ? Or, le «*monde commun*» se construit avec des êtres qui se sentent libres et uniques au milieu des autres, s'autodéterminent et s'estiment eux-mêmes. Le questionnement métacognitif est justement une estimation. Dans le cadre des EPI, il est susceptible de développer la conscience du regard de soi sur soi et de la part d'autrui dans la réalisation de soi.

De plus, la construction du rapport à soi pose la question de l'évaluation et de la valorisation des productions. L'évaluation pourrait dépasser le cadre de l'épreuve orale de soutenance du diplôme national du brevet. En cours de projet, l'autoévaluation et/ou la co-évaluation formatives pourraient être programmées. En fin d'année, lors d'une journée de valorisation des productions, les élèves pourraient constituer un jury en vue de développer leur esprit critique et de favoriser une reconnaissance «*citoyenne*». Il s'agirait aussi de reconnaître dans les diverses productions ce qui enrichit le collectif.

4.4. Conscientiser son rapport à l'apprentissage

Le rapport à l'apprentissage apparaît lui aussi en retrait au profit du rapport aux autres. Les mots pour exprimer cet apprentissage restent «*quotidiens*» et n'explicitent pas ce que l'on apprend et comment on apprend. Une nouvelle fois, la démarche métacognitive s'impose ici pour conscientiser et distinguer ce qui relève des connaissances à «*tisser*», des capacités à développer et des attitudes à engager. Or, seul ce qui est conscientisé est transférable. Ainsi, la feuille de route du projet pourrait indiquer les compétences cognitives à développer et les actions mentales à engager pour favoriser la prise de conscience et la transférabilité des compétences : saisie de l'information, organisation, exploration, réalisation, contrôle, évaluation (Gagné et Longpré, 2004). Cette feuille

de route constituerait un compromis entre cadrage opérationnel rassurant et espace de liberté stimulant l'esprit d'initiative et l'engagement, valeurs sous-représentées dans les listes de mots étudiées.

Ces trois conscientisations peuvent se réaliser à condition de réserver un temps particulier pour des pauses métacognitives. Cette démarche n'est pas annoncée dans la description du dispositif, soit parce qu'elle va de soi et qu'elle n'a rien d'innovant, soit au contraire parce qu'elle est loin d'être intégrée et qu'elle constitue une modalité à ajouter à l'innovation en cours. La confusion rencontrée entre théorie et conscientisation semble aller dans le sens de la deuxième option: «*Personne n'a envie de rajouter pour les élèves des fiches, du théorique... On aimerait que tout cela se vive sans se théoriser*». Cette interprétation montre les limites d'un dispositif qui ne serait tourné que vers l'action et négligerait la réflexion sur l'action.

Conclusion

La réforme du collège fait évoluer les dispositifs, notamment en instaurant les enseignements pratiques interdisciplinaires, innovation pour certains, généralisation pour d'autres. Les EPI contextualisent les éléments des programmes disciplinaires qu'ils conjuguent avec des méthodes et des outils pour apprendre. À cela viennent s'articuler des principes et des valeurs à vivre. Le programme est ambitieux !

L'examen des mots donnés par les acteurs concernant les valeurs fait apparaître que le rapport bienveillant à l'autre rallie les opinions de tous. On peut supposer que la tendance à l'altérité prédispose à atteindre les objectifs des EPI. Toutefois, une analyse plus fine révèle quelques oublis d'ordre éthique et pédagogique. À la trilogie «*interdisciplinarité, projet, collaboration*», nous ajoutons «*métacognition*» et «*éthique*». Ces dimensions, peu apparentes dans les pratiques, constitueraient des «*boosters*» de changement pour que les EPI favorisent effectivement le «*vivre et apprendre ensemble*». Dans ce sens, on peut identifier sept préconisations :

1. Organiser une collaboration réflexive : mettre les élèves en groupe de travail ne suffit pas. L'action doit s'articuler à une démarche métacognitive.
2. Développer le vocabulaire relatif à la relation aux autres : utiliser les mots qui se rapportent à l'éthique de la relation (réciprocité, empathie, citoyenneté, etc.).

3. Viser le développement de la conscience de soi et de son autonomisation.
4. Conscientiser ce qui est appris et le processus qui mène à la conceptualisation.
5. Varier le degré d'autonomie selon les besoins des groupes d'élèves.
6. Favoriser la co-évaluation qui permet d'aller jusqu'au bout de la démarche de projet.
7. Organiser une valorisation des projets dans les établissements.

De nouvelles recherches en perspective permettront de repérer l'évolution des EPI et de cerner les conditions qui assurent leur pérennité dans le contexte mouvant des ajustements de la réforme.

Bibliographie

Textes officiels

Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990 Le projet d'école, 90-039 § (1990).
http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_870.pdf

Circulaire n° 2000-094 (2000). Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

Circulaire n° 2001-007 (2000). Organisation des travaux personnels encadrés et questions de responsabilité. <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010111/MENE0100008C.htm>

Circulaire n° 2002-160 (2002). Organisation des itinéraires de découvertes et questions de responsabilité. <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201759C.htm>

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015-372 § (2015).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00030426718&dateTexte=&categorieLien=id>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2013-595 § (2013).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

- Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, 89-486 § (1989). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGI TEXT000006069117&dateTexte=20090422>.
- Collège: mieux apprendre pour mieux réussir. (2015, août). <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>
- Conseil supérieur des programmes. (2015, avril 9). Projet de programme pour le cycle 4. MENESR. http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopté_412043.pdf
- Peillon, V. (2013, juin 25). MENSER. <http://www.education.gouv.fr/cid72693/loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. MENESR. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

Ouvrages et articles

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Arendt, H., Fradier, G., et Ricœur, P. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Calmann-levy.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Presses universitaires de France.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société: le cas de l'école*. ISTE éditions.
- Dubreuil, B. (2016). Qu'est-ce que coopérer? *Sciences humaines*, 282(6), 19-19.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*.
- Gagné, P.-P., et Longpré, L.-P. (2004). *Apprendre: avec Réfecto*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Gilly. (1986). Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. Dans A.-N., Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.

- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Éditions du Cerf.
- Howden, J., et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Kant, E. (1862). *Mélanges de logique*. Ladange.
- Miles, M., Huberman, A. M., et Hlady-Rispa, M. (2007). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
- Noël-Lepelletier, B. (2012). *Résistance(s) à l'apprentissage : les collégiens face à l'acte d'écrire* [en ligne]. <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=adf39fde-8e4a-4461-a035-98600508e975>
- Perret-Clermont, A.-N., et Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1997). Autonomie et vulnérabilité. Dans P. Ricœur, *La philosophie dans la cité : hommage à Hélène Ackermans* (p. 121-142). Facultés universitaires de Saint-Louis.
- Rouiller, Y., et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Spinoza, B. (1842). *Oeuvres de Spinoza*. Charpentier.
- Zanna, O. (2016). *Le corps dans la relation aux autres*. Presses universitaires de Rennes.

Résumé

En France, en 2016, la réforme du collège a institué des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Cette mesure participe d'un mouvement rénovateur dont le but est de «faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté». En quoi les EPI constituent-ils une innovation et favorisent-ils le «vivre et apprendre ensemble»? Une exploration théorique montre qu'un tel dispositif prédispose les EPI à aller dans ce sens. En revanche, les premiers résultats d'une étude de terrain montrent que certaines conditions sont requises, notamment l'introduction d'une démarche métacognitive dans la démarche.

Chapitre 5

Innové en utilisant l’outil « Lanterne » pour favoriser la gestion de la classe

Stéphanie Boéchat-Heer, Sheila Padiglia
et Céline Miserez-Caperos

Introduction

Nous entendons montrer ici comment l’introduction d’un nouvel outil «Lanterne» dans deux classes du primaire occasionne des changements au niveau de l’enseignement et de l’apprentissage. Nous présenterons des résultats qui dévoilent comment les enseignantes ont réalisé une «*innovation ordinaire*» (Alter, 2013). Elles ont innové quotidiennement par des gestes inhabituels face à un contexte original induit par l’introduction de l’outil «Lanterne». Elles ont eu la liberté de modifier à leur guise les pratiques d’enseignement et d’apprentissage. Il s’agit finalement d’un changement «*infinitésimal*» et d’une «*innovation incrémentale*», comme le dit Françoise Cros dans la préface du présent ouvrage. Ces changements procurent un mieux-être aux enseignantes, une fraîcheur nouvelle en leur permettant de trouver des solutions à des problèmes de gestion de classe et de les motiver ainsi à poursuivre leur activité professionnelle.

La démarche innovante est ici une démarche «*top down*» soutenue par le service de l’enseignement du canton de Neuchâtel, suivie d’une

rencontre avec les enseignantes désireuses de tester l'outil. Nous ne nous trouvons pas ici dans la situation idéale d'une rencontre entre une démarche «*bottom-up*» engagée par les enseignantes et «*top down*» soutenue par les décideurs, comme le mentionne Capron Puozzo dans l'introduction de cet ouvrage. Mais l'appui du service de l'enseignement a été bénéfique dans le sens où il a donné l'occasion aux enseignantes d'être accompagnées et formées adéquatement, leur permettant de vivre une expérience positive.

Nous présentons dans ce chapitre les résultats d'un projet innovant réalisé en collaboration avec l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation (OISO) du service de l'enseignement du canton de Neuchâtel. Ce projet consiste en l'introduction de l'outil «Lanterne» dans deux classes du primaire et en l'évaluation des changements engendrés par celui-ci. L'outil nommé «Lanterne» a été conçu par une équipe de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (Dillenbourg et al., 2011). Cet outil est une lampe lumineuse qui indique différents temps dans «*l'orchestration*» d'un cours, à savoir la manière dont l'enseignant gère, en temps réel, des activités à différents niveaux et dans un contexte alliant différentes contraintes. Les résultats soulignent notamment comment la Lanterne peut améliorer l'efficacité de l'interaction entre les enseignants et les élèves, augmenter la collaboration et améliorer la communication entre les élèves.

5. Cadre conceptuel

5.1. Les pratiques innovantes en contexte scolaire

Définir le terme «*innovation*» est complexe. Béchard et Pelletier (2001, p. 133) la décrivent comme «*une action délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné*». Cette définition très large ne prend pas en compte tous les aspects liés au contexte et à la motivation des acteurs. Selon Fullan (1982, p. 281): «*Tout changement n'est pas progrès. Tout comme les individus réagissent négativement à des pressions, les autorités locales et la société font de même. Il existe beaucoup de motivations et d'origines à des changements éducationnels et une partie seulement correspond à une claire identification des besoins éducatifs et au développement de programmes et de procédures*».

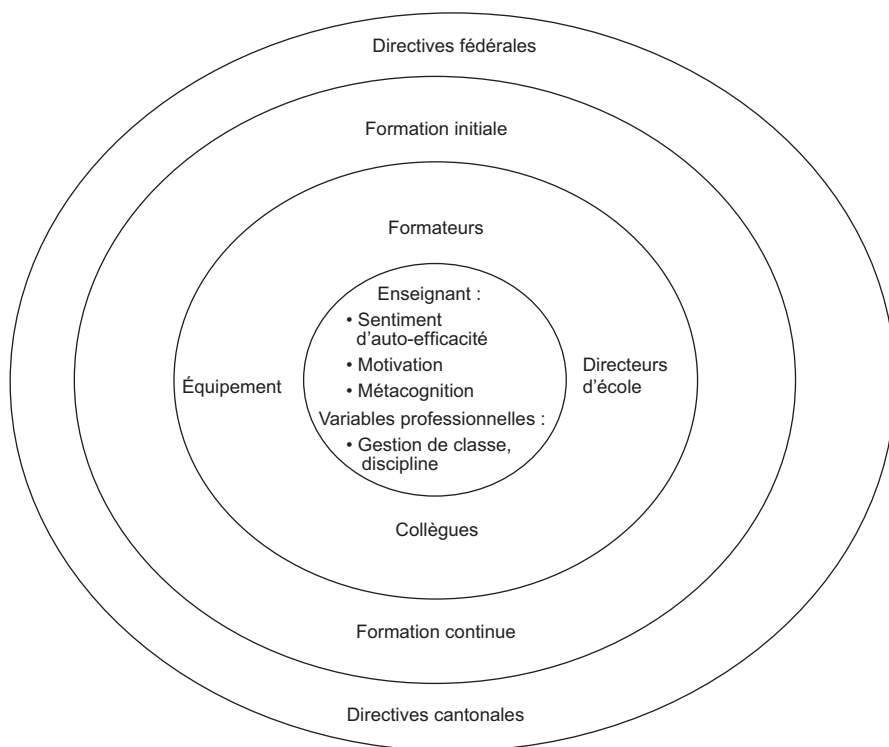
Selon Gather Thurler (2004), «*le sort d'une innovation dépendra fortement du sens que lui attribuent les acteurs, en particulier ceux*

auxquels on demande de transformer leurs pratiques» (p. 102). Même si le sens accordé aux pratiques à transformer est important, les facteurs en lien avec l'établissement le sont également. Selon Gather Thurler (2004), il importe «de comprendre en quoi la culture, le climat, la structure, les rapports de pouvoir au sein de l'établissement concourent à favoriser ou à empêcher l'innovation, qu'elle vienne de l'extérieur – les réformes du système éducatif – ou de l'intérieur» (p. 114-115). Pour Cros (1996), une innovation «s'identifie à un processus bien plus qu'à un produit et peut émerger de différents acteurs alors que les réformes éducatives émanent des autorités institutionnelles et impliquent des changements fondamentaux dans les orientations de la politique scolaire» (p. 19).

En s'inspirant du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), Boéchat-Heer (2011) propose un modèle de l'adaptation des enseignants aux usages des «médias, images et technologies de l'information et de la communication» (MITIC) (**fig. 1**) en montrant l'importance de l'environnement dans le processus d'acceptation de pratiques innovantes. Quand on innove dans une classe, il importe de comprendre l'ensemble des facteurs en jeu (les facteurs individuels et environnementaux). Ce modèle se compose de différents contextes (repris du modèle de Bronfenbrenner, 1979): microsystème; mésosystème; macrosystème; périsystème. Le microsystème contient les aspects liés au profil d'entrée des enseignants et des apprenants: les variables personnelles comme le sentiment d'auto-efficacité et la motivation, mais aussi les variables professionnelles comme la gestion de la classe et la discipline. Le mésosystème comporte les éléments liés au profil d'entrée de l'école: l'équipement; l'ouverture à l'innovation et le climat relationnel. Le macrosystème correspond à l'ouverture du système éducatif, à la formation (initiale et continue) et le périsystème, à la représentation de l'école dans la société (directives cantonales et fédérales).

Dans le cadre d'un projet innovant, l'ensemble des contextes influencent d'une manière ou d'une autre le processus d'intégration de l'innovation. Par exemple, un enseignant qui souhaite utiliser des tablettes avec ses élèves et qui a reçu une formation à l'usage de l'outil (macrosystème), qui travaille dans un établissement qui est bien équipé et qui soutient l'innovation (mésosystème), et qui a une motivation intrinsèque à les utiliser ainsi que des élèves intéressés (microsystème), aura plus de chance de voir son expérience perdurer et s'implanter dans l'établissement. Même si l'ensemble des contextes sont importants pour comprendre le processus d'intégration d'une innovation, les variables professionnelles (microsystème), à savoir

Fig. 1. Modèle de l'adaptation à l'usage des MITIC
(Boéchat-Heer, 2011, inspiré de Bronfenbrenner, 1979)



l'enseignement et l'apprentissage, nous intéressent tout particulièrement puisque ces derniers se modifient avec l'introduction d'un nouvel outil.

L'introduction d'un nouvel outil en classe apporte des modifications au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Fullan (1982) a un point de vue similaire à Cuban (1993) qui prétend que de réels changements ne peuvent apparaître à l'école sans un changement de la pratique des enseignants. Ces modifications incluent la présence d'un matériel nouveau ou revisité, une nouvelle approche de l'enseignement et une modification des croyances. Selon Lebrun (2002), l'enseignement directif fait parfois place à un enseignement centré sur l'apprenant qui se situe plus dans le paradigme de l'apprentissage que dans celui de l'enseignement. L'apprentissage centré

sur l'élève se traduit par une augmentation de l'enseignement adapté et personnalisé, et un accent mis sur les stratégies d'apprentissage. À ce propos, Niemi, Kynäslähti et Vahtivuori-Hänninen (2012) soulignent l'importance de développer des méthodes d'enseignement-apprentissage centrées sur les apprenants, qui favorisent la participation et l'autonomisation, avec prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et réorganisation des salles de classe dans certains cas.

5.2. Innovation technologique en classe : changements de postures de l'enseignant et de gestion de classe

Avec l'introduction d'un nouvel outil, le triangle pédagogique de Houssaye (savoir-élève-enseignant) se modifie. Selon Tardif, les élèves deviennent des « *investigateurs, des coopérateurs, parfois experts, des clarificateurs et des utilisateurs stratégiques des ressources disponibles* » (Tardif, 1998, p. 70). L'enseignant devient un guide, un coach, un accompagnateur, un facilitateur, un tuteur. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent ainsi d'apprendre différemment : une communication accrue et un apprentissage plus individualisé ; une relation différente avec l'espace, le temps et le concept de salle de classe (Haughey et Anderson, cité dans Karsenti et Larose, 2001). L'enseignant est par conséquent amené à occuper des rôles qu'il ne prenait pas sans cet outil (Lebrun, 2002 ; Tardif, 1998).

L'enseignant qui introduit un nouvel outil dans sa classe reste le garant de ce que l'on nomme communément la gestion de classe qui « *consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* » (Chouinard, 2001, p. 25). Selon Bucheton et Soulé (2009), l'enseignant a cinq préoccupations principales dans la gestion de sa classe : le pilotage des tâches (c'est-à-dire la régulation des espaces-temps des apprentissages) ; l'atmosphère (la création d'un climat d'apprentissage) ; le tissage (le fait d'amener les élèves à nouer des liens entre les apprentissages) ; l'étaillage (aider l'élève qui n'y arrive pas tout seul) ; et les objets de savoirs enseignés. Ces préoccupations restent centrales lors de l'introduction d'un nouvel outil. En se centrant plus spécifiquement sur la notion d'étaillage, Bucheton et Soulé (2009) mettent en avant différentes postures que l'enseignant peut adopter. Ce terme « *posture* » fait référence à « *un schème préconstruit du penser-dire-faire que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche* »

scolaire donnée» (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38). Les auteurs mettent en évidence six postures d'étayages et leurs gestes constitutifs (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40) : de contrôle ; de contre-étayage ; d'accompagnement ; d'enseignement ; de lâcher prise ; et du magicien. La posture de contrôle s'efforce de mettre en place un certain cadrage de la situation. Par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tous les élèves en synchronie. Les gestes d'évaluation (feed-back) sont constants. Dans la posture de contre-étayage, l'enseignant peut, s'il est nécessaire d'avancer plus vite, aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Dans la posture d'accompagnement, l'enseignant apporte une aide ponctuelle, individuelle ou collective, selon l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture se trouve à l'opposé de celle de contre-étayage, car elle ouvre le temps et le laisse travailler. De plus, l'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Dans la posture d'enseignement, l'enseignant formule et structure les savoirs. Il en est le garant et fait ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques, mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans la posture de lâcher-prise, l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et leur donne l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Finalement, dans la posture du magicien, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, etc. Ces postures sont dynamiques, cela signifie qu'au fur et à mesure de l'avancée de la leçon, elles évoluent et se précisent, selon le degré d'expérience et la culture de l'enseignante. Dans cette recherche, nous avons choisi de nous centrer plus spécifiquement sur la posture de contrôle et de lâcher prise.

6. Méthodologie

6.1. Objectifs et questions de recherche

La présente étude repose sur une approche compréhensive et évaluative liée à différentes dimensions de l'introduction de l'outil «Lanterne» dans deux classes de l'école primaire. Dans le cadre de notre investigation, nous avons fait appel à trois instruments de collecte de données : l'observation (Van Campenhoudt et al., 2017), l'entretien (Sauvayre, 2013) et le questionnaire (Amyotte, 1996).

De nombreuses études (Burke et Onwuegbuzie, 2004; Creswell et Plano Clark, 2007) témoignent de l'intérêt de l'usage des méthodes mixtes pour montrer la complexité mais aussi la richesse des données recueillies. Dans notre approche, les méthodes mixtes seront mobilisées en tant que combinaison de trois types de sources dans une logique de triangulation «*across methods*» (Thurston et al., 2008).

Dans ce chapitre, nous souhaitons observer quels sont les facteurs individuels et environnementaux qui entrent en jeu dans l'introduction en classe d'un nouvel outil nommé «Lanterne». Plus précisément, nous répondrons aux questions de recherche suivantes: dans quelle mesure les différents systèmes (micro, méso, péri, macro) entrent-ils en jeu dans l'introduction en classe de l'outil «Lanterne»? Au niveau du microsystème, quels sont les changements observés avec l'introduction de l'outil «Lanterne» en classe?

6.2. Déroulement de la recherche, participants et instruments

Cette étude longitudinale s'est déroulée à quatre reprises de décembre 2016 à janvier 2018. Des observations (de décembre 2016 à janvier 2018) et des entretiens (décembre 2016, mars 2017, juin 2017) avec les enseignantes ont été effectués avant, pendant et après l'introduction de l'outil.

Une classe de 5 et 6^e Harmos de 18 élèves et une enseignante et une classe de 7H de 19 élèves et une enseignante ont participé à l'étude.

La grille d'observation était focalisée sur la dynamique de la classe (collaboration entre élèves, mouvements des enseignants et des élèves, posture de l'enseignant, atmosphère, etc.). Des entretiens de groupe et individuels avec les enseignantes ont permis de mieux comprendre le processus d'intégration des Lanternes dans leurs classes respectives. Les entretiens de type semi-directif, réalisés auprès des deux enseignantes ont été menés à trois reprises durant l'année (une fois avant introduction de l'outil et deux fois pendant l'expérience). Avant le début du projet, le guide d'entretien comprenait des questions liées à la motivation, l'intérêt et les attentes vis-à-vis du projet, à la formation et aux compétences dans l'usage de la technologie, à l'anticipation de l'usage de cet outil dans leur classe avec leurs élèves. Trois mois après l'introduction des Lanternes, le guide d'entretien comprenait les rubriques suivantes: usages des Lanternes; éventuels changements dans l'enseignement et dans les

interactions; évaluation du matériel; perception au niveau des élèves. En fin d'année, nous avons repris le même guide d'entretien en ajoutant une rubrique liée à l'usage des Lanternes dans l'avenir et à la motivation à les utiliser. Finalement, nous avons réalisé un questionnaire destiné aux élèves afin d'obtenir des informations sur les pratiques pédagogiques liées à l'utilisation des Lanternes. Ce questionnaire se composait de différents thèmes : fréquence d'utilisation ; discipline et utilisation ; activités réalisées ; familiarité avec le matériel ; avantages et inconvénients de l'utilisation des Lanternes en classe.

6.3. Type de méthode et d'analyses de données

Grâce au caractère longitudinal de la recherche, nous avons pu réaliser une triangulation des données en analysant la stabilité des résultats dans le temps. Pour l'analyse des séquences vidéo, nous avons effectué une comparaison avant et après l'introduction des Lanternes. Pour définir les indicateurs pour l'ensemble des séquences vidéos, nous avons opté pour une méthode d'«*accords inter-juges*» permettant la sélection d'indicateurs clairs et pertinents et donc une confrontation des données avant et après introduction de l'outil (déplacements des enseignants et des élèves, contrôle [discipline, rappels à l'ordre], bavardages [bruit], collaboration entre élèves, pilotage [rappel des règles], etc.). Pour l'analyse des entretiens, nous avons utilisé l'analyse de contenu pour proposer des catégories à partir de thématiques qui ressortent. Pour l'analyse des questionnaires, nous avons procédé à une analyse descriptive par le calcul de moyennes et de pourcentages pour l'ensemble des items.

7. Résultats

7.1. Analyse écosystémique de l'introduction des Lanternes

En reprenant le modèle de l'adaptation des enseignants aux usages des MITIC (Boéchat-Heer, 2011), nous analysons ici nos données selon les différents niveaux de l'écosystème qui entoure nos enseignantes (peri-, macro-, meso-, micro- système), en portant une attention particulière au microsystème, aussi bien du côté des enseignantes que des élèves.

Nous l'avons vu, l'introduction d'un nouvel outil en classe nécessite un cadre ouvert et soutenant afin que l'implémentation se passe de manière optimale. Dans notre cas, l'impulsion du projet a été donnée conjointement au niveau du pénétration et du macrosystème : le responsable de l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation (OISO) du service de l'enseignement du canton de Neuchâtel a mis sur pied l'intégration des Lanternes, en offrant un cadre soutenant aux enseignantes, ainsi qu'une formation à leur utilisation. Les enseignantes et les élèves ont été réunis pour la formation à l'utilisation de l'outil, formation qui a été jugée claire et aidante. Les observations en classe montrent que les élèves ont su rapidement utiliser les Lanternes dans leurs trois fonctions premières : afficher l'avancée dans les exercices au travers des couleurs ; repérer les élèves plus avancés pour demander leur aide ; appeler les enseignantes en faisant clignoter les Lanternes.

Au niveau du mésosystème, nous pouvons noter que la direction d'établissement a soutenu et encouragé le projet par la diffusion d'informations et laissé la liberté aux enseignantes s'agissant de l'utilisation des Lanternes au collège.

Enfin, portons notre attention sur le premier niveau du modèle de l'adaptation des enseignants aux usages des TIC, le microsystème, qui concerne toutes les variables personnelles et professionnelles relatives aux enseignants (sentiment d'auto-efficacité, projet personnel, attitudes face à l'innovation, etc.) et qui tient compte des effets de l'introduction de l'outil aussi bien du côté des enseignantes que de celui des élèves.

L'analyse des données fait apparaître un profil d'enseignant plutôt favorable à l'introduction d'une innovation en classe et ayant un sentiment d'auto-efficacité plutôt positif, à l'instar de E1 qui déclare : *«Moi je suis assez à l'aise avec les TIC, je suis du genre un peu à trifouiller si ça va pas, ou ça marche pas comme je veux. Je vais aller chercher, trouver, je trouve des solutions»*.

Les deux enseignantes E2 et E1, avec respectivement 2 ans et 9 ans d'enseignement, entretiennent une vision positive des TIC et affichent de l'enthousiasme à l'idée de se lancer dans un projet innovant. Ainsi, lorsque nous les interrogeons sur leur souhait de participer au projet, chacune d'entre elles souligne la curiosité et la projection positive qu'elle avait de l'utilisation des Lanternes en classe. *«J'aime bien me mettre dans des [...] choses de ce genre. Et pis je me suis dit que ça pouvait être sympa de, voilà, de vivre autre chose et pis de découvrir ce que ça pouvait amener ces Lanternes»* (E2). Elles ont toutes

deux réfléchi à des solutions que pourrait amener l'outil en montrant une bonne anticipation des problèmes liés à leurs classes respectives. Ainsi, E1 souligne la pertinence potentielle de l'utilisation des Lanternes dans sa classe: « *moi ce que j'ai imaginé, [...], enfin ces élèves qui restent à lever la main, pendant longtemps, c'est toujours embêtant. [...] Alors j'avais déjà réfléchi à certaines solutions et puis c'est vrai que ben du coup, ça [le fait d'utiliser les Lanternes en classe] répondait en tout cas, moi personnellement, à un de mes questionnements.* »

La manière d'appréhender les problèmes existants au sein de leur classe et la projection positive dans l'outil comme solution possible soulignent fortement le lien positif que les enseignantes anticipent avec la future introduction des Lanternes. Ces points corroborent donc ce que la littérature scientifique avait déjà souligné, à savoir qu'un bon sentiment d'auto-efficacité reflète une plus grande tendance à l'innovation (Sanchez, 1993, cité dans Deaudelin et al., 2002).

7.2. Le microsystème : modifications de la gestion de classe et des postures de l'enseignant

Nous avons porté une attention particulière aux modifications effectuées au niveau de la gestion de classe, que cela soit du côté des enseignantes ou de celui des élèves, et au niveau des changements de rôles de chacun.

7.1.1. Gestion de classe

Un des problèmes soulignés par les enseignantes lors du premier entretien (avant l'introduction des Lanternes) était la difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves (notamment dans les classes à double niveau) et le bruit provoqué par les questions et les déplacements des élèves. Une des attentes formulées était donc que les Lanternes puissent les aider dans cette gestion. Les observations en classe (sans Lanterne) ont montré que de nombreux va-et-vient entre les élèves, d'incessantes allées et venues au pupitre et de nombreuses interpellations (« *maîtresse !* ») rendaient le climat de classe relativement agité et bruyant.

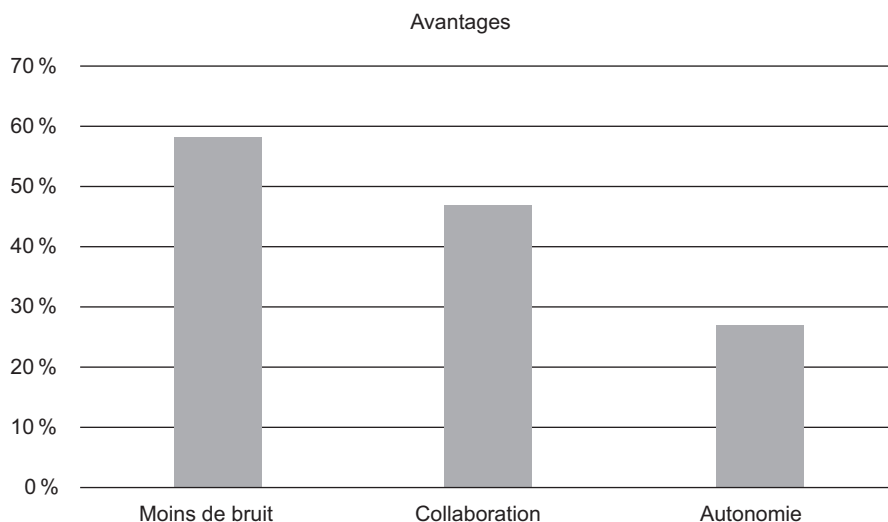
Les résultats montrent que l'utilisation de la Lanterne a clairement modifié cet état de fait. La triangulation des données nous permet

effectivement de souligner que l'outil a eu un effet tangible sur le climat de classe ou ce que Bucheton et Soulé (2009) nomment l'atmosphère, c'est-à-dire un climat favorable à l'apprentissage. Selon les termes des enseignantes, le climat de classe est jugé beaucoup plus calme et apaisant depuis l'introduction de la Lanterne : *« mon ressenti c'est vraiment qu'il y a moins de bruit [...] pas dans le sens qu'on entendrait une mouche voler, mais dans le sens ils parlent entre eux, mais [...] ça reste en chuchotant, chacun est en train de travailler sur son exercice, sur sa feuille donc moi j'ai remarqué que c'était super apaisant comme cadre de travail »* (E2); *« ça me simplifie beaucoup les choses au niveau de la gestion, c'est-à-dire qu'au lieu de tourner et de savoir chaque élève où il en est, moi ça me permet d'avoir une vision directement globale »* (E1). Les deux enseignantes soulignent donc une nette diminution du bruit dû aux bavardages et aux déplacements.

Ce constat se retrouve également dans les observations faites en classe. Dès que la Lanterne est utilisée pour attirer l'attention de la maîtresse lorsqu'il y a une question (il suffit de presser dessus pour la faire clignoter), les élèves sont moins enclins à se lever pour aller poser des questions et restent plus centrés sur la tâche en attendant que l'enseignante vienne vers eux lorsque la Lanterne clignote. Le niveau sonore est quant à lui clairement plus bas lorsque l'on compare les enregistrements faits avant et après introduction de l'outil. Les observations vidéo montrent que les élèves chuchotent, se déplacent tranquillement pour solliciter l'aide des camarades et qu'ils n'interpellent plus la maîtresse continuellement. Du côté des élèves, l'analyse des questionnaires corrobore les dires des enseignantes (**fig. 2**). Les élèves ont spontanément cité le « *calme* » dans les questionnaires dans l'espace consacré aux questions ouvertes « *citez deux avantages de l'introduction des Lanternes* ». Nous avons regroupé ces réponses dans la catégorie « *moins de bruit* ». Près de 60 % des élèves ont donc cité ce point comme premier avantage, suivi par la catégorie « *collaboration* » citée à près de 50 % et l'autonomie à 28 %.

Qu'en est-il à présent du rôle des enseignantes et des élèves, est-ce que comme la littérature le prévoit, les rôles changent lorsqu'un nouvel outil est introduit en classe ? Et si oui, comment ?

Fig. 2. Résultats: « citez deux avantages liés à l'introduction des Lanternes »



7.1.2. Changements de rôle

Les observations faites dans les classes avant que l'outil ne soit introduit montrent que les enseignantes se situaient plutôt dans une posture que Bucheton (2009) dénomme « *une posture de contrôle* ». Les élèves avancent dans les exercices en étant surveillés dans leur avancement, et sont invités une fois les exercices terminés à effectuer un contrôle et une validation au pupitre. À la suite de l'introduction des Lanternes, cette posture semble s'effacer au profit d'une posture de lâcher prise: dans les deux classes, les enseignantes circulent beaucoup moins pour contrôler, car il leur suffit de jeter un coup d'œil sur la classe:

« Il y a la gestion aussi de l'avancée de chacun, c'est-à-dire que moi je peux me rendre compte et puis me dire, ah, [certains] ont déjà 4 exercices d'avance, d'autres où je vois qu'ils sont toujours à la première couleur donc globale dans le sens où je vois comment avance la classe, je peux me dire, bon, il y a un problème peut-être ceux qui sont encore à la couleur de départ, ça veut dire qu'il faut une explication supplémentaire, ou recommencer ou faire différemment. » (E1)

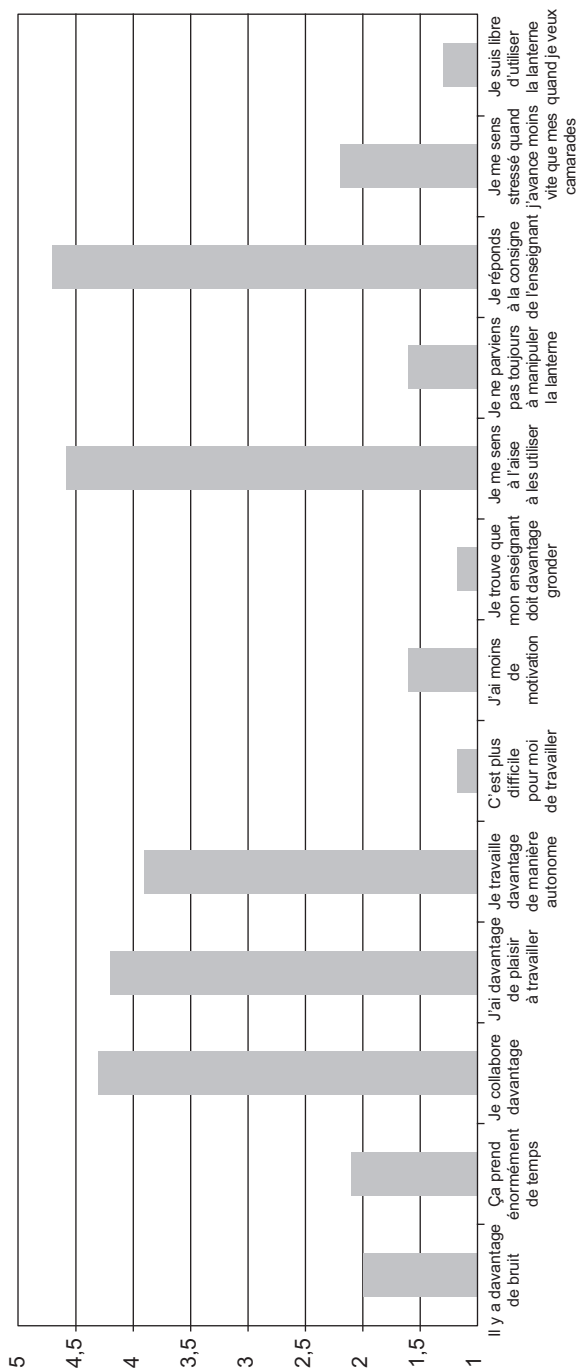
Ce coup d'œil général et instructif est ce que Alavi et Dillenbourg (2012) nomment «*an ambient awareness*». L'enseignante étant moins sollicitée par ses élèves, un espace-temps se libère dès lors pour lui permettre d'effectuer d'autres tâches que celle de contrôler le travail des élèves (corrections de travaux, rangements, observation de la classe). Ces points positifs sont largement appréciés par les deux enseignantes : «*Le temps pour observer. Je trouve que c'est ça qui est agréable. Le temps pour pouvoir observer ces élèves. Ça je trouve que c'est génial. Et ça, et pis le début d'année dans une classe à deux ordres, j'avais pas vraiment eu le temps, pour observer mes élèves.*» (E2)

Du côté des élèves, leur rôle «*habituel*» se voit également transformé, les observations en classe et les réponses aux questionnaires montrent que les élèves deviennent beaucoup plus autonomes et responsables de leur avancée dans le travail. Les collaborations entre les élèves sont également renforcées. Dans le graphique ci-dessous (**fig. 3**), nous pouvons relever que les fréquences les plus élevées sont en lien avec l'autogestion, l'autonomie et la collaboration : «*Je collabore davantage*» (4.3/5); «*J'ai davantage plaisir à travailler*» (4.2/5); «*Je travaille davantage de manière autonome*» (3.9/5).

La plus forte collaboration entre les élèves est également soulignée par les deux enseignantes. «*Moi je trouve ça les met dans une condition où ils vont beaucoup plus collaborer et du coup moi je pouvais être un petit coup au bureau, faire des corrections... donc voilà ils ont une question ils se lèvent ils vont vers un copain [...] donc y'a des nouvelles règles par rapport à ces Lanternes on n'a pas le droit d'appeler la maîtresse tout de suite on doit s'entraider.*» (E2)

Ces résultats montrent que le rôle des enseignantes et des élèves change effectivement. Les observations vidéo indiquent que les déplacements des élèves changent radicalement. Avant l'introduction de l'outil, les élèves se levaient constamment pour aller solliciter l'enseignante ou pour se rendre à son pupitre; une fois l'outil introduit, les élèves se déplacent uniquement pour aller demander de l'aide aux camarades les plus avancés. Les attroupements autour de l'enseignante disparaissent.

Fig. 3. Résultats du questionnaire auprès des élèves



8. Synthèse des résultats et discussion

Les résultats de l'étude montrent en premier lieu que les différents systèmes (micro, méso, péri, macro) jouent un rôle important pour une intégration réussie d'une innovation dans un contexte scolaire. Ces constats corroborent ceux de Gather Thurler (2004) qui souligne qu'il est important «*de comprendre en quoi la culture, le climat, la structure, les rapports de pouvoir au sein de l'établissement concourent à favoriser ou à empêcher l'innovation, qu'elle vienne de l'extérieur – les réformes du système éducatif – ou de l'intérieur*» (p. 114-115). Autant l'appui du service de l'enseignement, du directeur de l'école et des collègues que la possibilité d'être accompagné dans le processus par une formation adéquate ont permis de vivre une expérience positive et de favoriser ainsi l'acceptation de l'innovation.

Ce nouvel outil a donné l'occasion aux enseignantes de trouver des solutions à des problèmes de gestion de classe, a apporté une fraîcheur nouvelle à leur pratique, et les a davantage motivées à poursuivre leur activité professionnelle. Elles ont trouvé du sens à l'intégration de cet outil dans leur pratique. Là encore, ce constat rejoint celui de Gather Thurler (2004) qui mentionne que «*le sort d'une innovation dépendra fortement du sens que lui attribuent les acteurs, en particulier ceux auxquels on demande de transformer leurs pratiques*» (p. 102). L'adaptation à cet outil par les enseignantes et les élèves a apporté du sens à leur pratique, mais aussi une réelle plus-value pédagogique. Nous pouvons parler ici d'un outil d'aide et d'accompagnement pour la gestion de classe.

Les résultats montrent en second lieu qu'avec l'introduction d'une innovation, l'enseignement et l'apprentissage se modifient ainsi que le rôle des enseignants et des élèves. Les résultats mettent en avant des changements au niveau de la gestion de la classe et des rôles des enseignants et des élèves. Les enseignantes deviennent davantage des «*coachs, des guides, des accompagnatrices, des facilitatrices*» comme décrit dans les travaux de Tardif (1998, p. 70) en laissant la classe s'autogérer et les élèves devenir responsables de leur propre avancée et de l'avancée de leurs camarades et les élèves deviennent davantage des «*investigateurs, coopérateurs, clarificateurs et utilisateurs stratégiques des ressources disponibles*» (Tardif, 1998, p. 70) en se montrant des agents investis dans l'avancée des exercices et en se rendant disponibles comme ressource pour leurs camarades de classe. Les enseignantes passent d'une posture de «*contrôle*» à une posture de «*lâcher prise*». Elles donnent davantage de responsabilités aux élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Ces constats rejoignent ceux de Lebrun (2002) qui mentionne que l'enseignement

directif fait place à un enseignement centré sur l'apprenant qui se situe plus dans le paradigme de l'apprentissage que dans celui de l'enseignement. Les apprenants se trouvent ainsi plus responsabilisés, travaillent de manière plus autonome, prennent davantage le contrôle sur leur apprentissage, en s'autogérant dans la réalisation de la tâche; ils se montrent plus persévérants et motivés face à la tâche. Ces résultats paraissent corroborer les propos de Fullan (1982) et Cuban (1993) indiquant que de réels changements ne peuvent apparaître à l'école sans un changement de la pratique des enseignants.

Bibliographie

- Alavi, H. S., et Dillenbourg, P. (2012). An ambient awareness tool for supporting supervised collaborative problem solving. *IEEE Transitions on Learning Technologies*, 5(3), 264-274.
- Alter, N. (2013). *L'innovation ordinaire*. PUF.
- Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives*. ERPI.
- Béchar, J.-P., et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Éditions du CRP.
- Boéchat-Heer, S. (2011). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC: sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe*. Éditions universitaires européennes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Burke, R. J., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe: une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting: mixed methods research*. Sage.

- Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique : le cas de la France de 1060 à 1994. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement* (p. 15-31). De Boeck.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms: 1890-1990*. Teachers College Press.
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.
- Dillenbourg, P., Zufferey, G., Alavi H. S., Jermann, P., Do-Lenh, S., Bonnard, Q., Cuendet, S., Kaplan, F. (2011). Classroom orchestration: the third circle of usability. *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings*, 1, 510-517.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85, 391-421.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-115). De Boeck.
- Karsenti, T., et Larose, F. (2001). TIC et pédagogies universitaires : le principe du juste équilibre. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 1-17). Presses universitaires du Québec.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck.
- Niemi, H., Kynäslähti, H., et Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools: seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-15.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* ESF éditeur.
- Thurston, W. E., Cove, L., et Meadows, L. M. (2008). Methodological congruence in complex and collaborative mixed method studies. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1), 2-14.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Résumé

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats du suivi de l'introduction d'un nouvel outil (Lanterne) dans deux classes du primaire. Plus précisément, nous souhaitons observer les différents facteurs en jeu lors du processus d'intégration de ce nouvel outil par les enseignants. Nous avons opté pour l'utilisation de méthodes mixtes, à savoir des entretiens effectués auprès des enseignants en début et fin de projet, des observations en classe (vidéo) au cours de l'année scolaire (3 sessions dans deux classes) et des questionnaires adressés aux élèves. Les résultats montrent que l'usage de l'outil «Lanterne» a un impact sur le changement de posture de l'enseignant et favorise ainsi la gestion de la classe au niveau du microsystème.

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 ouvrage¹), 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*² (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

¹ 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).

² 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* »³ (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*⁴ », 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

³ 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.

⁴ 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 « régulateur⁵ » 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 jeu 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 jeu, 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

⁵ 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*⁶ » 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

⁶ 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 scène⁷ 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

⁷ 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*⁸ » 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 créatif⁹ 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

⁸ 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).

⁹ 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 créatif¹⁰, 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 entière¹¹, 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

¹⁰ Voir le chapitre 2 du présent ouvrage.

¹¹ 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 pouvons 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 recherche¹².

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*»)

¹² 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
Affectif	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> ¹³) »).
Déictique et iconique	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.
Illustratif	Accompagne l'énoncé	Le geste illustre le contenu du discours (V., apprenante russe : « un* ¹⁴ 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>) »).
Mimétique	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>) »
Mimétique à visée mémorielle	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>) ».

¹³ 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.

¹⁴ 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
Compensatoire	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>) »
Interprétatif	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 1¹⁵. 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 corpus¹⁶.

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

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

¹⁶ 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 créatif¹⁷. 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;

¹⁷ 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 créatif¹⁸. 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

¹⁸ 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 environnement¹⁹ 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.

¹⁹ 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.

Chapitre 7

Enseigner en sachant-être son corps : un processus innovant de cohérence entre soi et l'autre

Geneviève Emond

Le corps héberge un savoir qui nous est souvent inconnu, du moins *consciemment*. Ce corps est le principal véhicule soutenant notre action dans le monde. Il joue un rôle fondateur dans toute pratique professionnelle, qui plus est si la tâche repose sur l'engagement dans des relations, comme c'est le cas dans l'enseignement. Le concept de corporéité se fonde sur la relation qu'une personne entretient avec son propre corps, avec le corps d'autres personnes et avec l'environnement (Johnson, 2008). Lorsqu'un enseignant apprend à devenir conscient de la corporéité, il s'engage dans une relation d'être enrichie avec son propre corps et avec son enseignement (Emond, 2018). Sa cohérence interne-externe – les relations entre ses sensations, ses intentions et ses actions (Korthagen, 2004) – peut s'en trouver renforcée et par là, faire de lui un enseignant à même de se transformer dans l'action. Enseigner et accompagner la conscience de la corporéité engendrent du changement dans les contextes institutionnels actuels en introduisant de nouvelles idées et de nouvelles pratiques de formation. Ils relèvent d'une posture pouvant être qualifiée d'*innovation*, puisqu'en marche vers l'implémentation du changement par un collectif (Lison et Jutras, 2014). Cependant, de nombreux freins existent à l'intégration du corps du

professionnel dans les formations à l'enseignement, notamment parce qu'il nécessite un accompagnement attentif.

Enseigner s'appuie sur le corps de l'enseignant, tout comme sur les corps des personnes qui apprennent, dans une relation constante de médiation des savoirs¹. Toutes ces personnes entretiennent des relations entre elles, avec leur propre corps, avec les autres corps autour d'elles et avec leur environnement commun. Devenir plus conscient de ce qui se passe en soi lorsque l'on enseigne, à partir d'ancrages corporels, peut permettre d'accéder à une meilleure cohérence (Korthagen, 2004), dans l'action tout d'abord, mais aussi à plus long terme, en enrichissant les apports réflexifs sur la pratique. Dans nos travaux (Emond, 2018, 2015), prenant appui sur ceux de Korthagen (2004) et de Korthagen et Vasalos (2005), nous considérons les liens entre l'apprentissage de la conscience de la corporéité et le renforcement de la cohérence interne-externe de l'enseignant (Korthagen, 2004). Pour soutenir le travail sur la conscience de la corporéité, nous proposons des exercices pédagogiques issus d'approches relevant du champ de l'éducation somatique, «*la conscience du corps en mouvement dans son environnement*» (Eddy, 2016). Des approches parentes des nôtres sont par ailleurs présentées dans cet ouvrage, notamment dans le contexte didactique de la pédagogie théâtrale, où Inès Cierny lie la créativité au corps vivant, ou pour les langues étrangères, lorsque Elsa Caron pénètre la dynamique subjective du geste (voir respectivement les chapitres 2 et 6).

1. Enseigner, un acte corporel

Enseigner, au même titre qu'apprendre est un acte éminemment corporel (Barnacle, 2009; Ergas, 2017). Si le corps est considéré dans une dynamique intégrale, comme le soutiennent plusieurs recherches en neurosciences, combinées à des recherches phénoménologiques (Damasio, 2018; Eddy, 2016; Ergas, 2017; Rugira, 2008), il intègre le cerveau comme l'une de ses parties constituantes (Bourassa et al., 2017). Lorsque l'être humain perçoit et agit, son corps physique (sensations), ses émotions, sa cognition et la recherche du sens de ses actions interagissent continuellement, formant un tout intégré. C'est ainsi que, pour favoriser un apprentissage respectueux de l'apport de toutes les dimensions de l'être humain et du développement de

¹ Savoirs, mais aussi savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre à apprendre et savoir vivre ensemble (Delors, 1996).

son plein potentiel, il devient important d'aborder le corps – de manière plus consciente – dans les processus d'action et de réflexion en enseignement.

Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Le corps est depuis longtemps mis au ban dès lors que nous nous intéressons aux processus dits cognitifs chez l'être humain, tel l'apprentissage. Le monde occidental contemporain est héritier d'une longue tradition de séparation du corps-esprit, qui remonte bien au-delà des anciens Grecs. Les enseignants et les formateurs d'enseignants ne font pas exception à la règle, bien que de plus en plus de recherches et de pratiques de formation appellent à s'ouvrir à la dimension intégrale qu'apporte le corps dans les pratiques, afin de découvrir un potentiel souvent perdu ou ignoré (Green et Hopwood, 2015; Lachance et al., 2018). L'enseignant peut y trouver ou y retrouver du sens, autant que l'élève dont le parcours scolaire peut être facilité par ce devenir conscient de la corporéité.

Parler du corps en enseignement, voire tenter de lui faire une place dans les formations à l'enseignement, oblige à engendrer du changement dans la manière dont les acteurs du champ perçoivent l'apprentissage et l'enseignement notamment, en l'inscrivant dans une dimension holistique qui intègre toutes les dimensions de l'être humain. Puisque ces acteurs doivent s'ajuster à de nouvelles idées et à de nouvelles pratiques pour éventuellement les faire siennes, un processus d'acceptation et d'implémentation, ou vice-versa, se met en place pour le porter, de manière collective, tel que Lison et Jutras le décrivent lorsqu'elles font référence à l'innovation (2014).

2. Devenir conscient de la corporéité en enseignant

Or, il n'est pas si simple de devenir conscient de la corporéité. N'y entre pas nécessairement qui veut quand il veut. Il est question de s'approcher au plus près de son expérience. Paradoxalement, notre propre expérience nous est souvent étrangère. Lorsqu'une personne tente de s'y engager seule, elle peut faire un bout de chemin vers la compréhension de son expérience et, selon les cas, peut-être aller plus loin. Mais bien souvent, sans accompagnement, elle se heurte à des résistances et à des blocages, ou elle ne sait simplement pas où ou comment chercher pour approfondir sa conscience de l'expérience de sa pratique (Emond et Rondeau, 2019). L'accompagnement par un formateur et/ou par des pairs contribue à créer les conditions de confort pour éventuellement dépasser ces résistances et trouver de nouveaux chemins de contact avec ses sensations, voire avec ses émotions. Elsa Caron s'attarde également à ce besoin d'accompagnement chez les élèves (chapitre 6 de cet ouvrage).

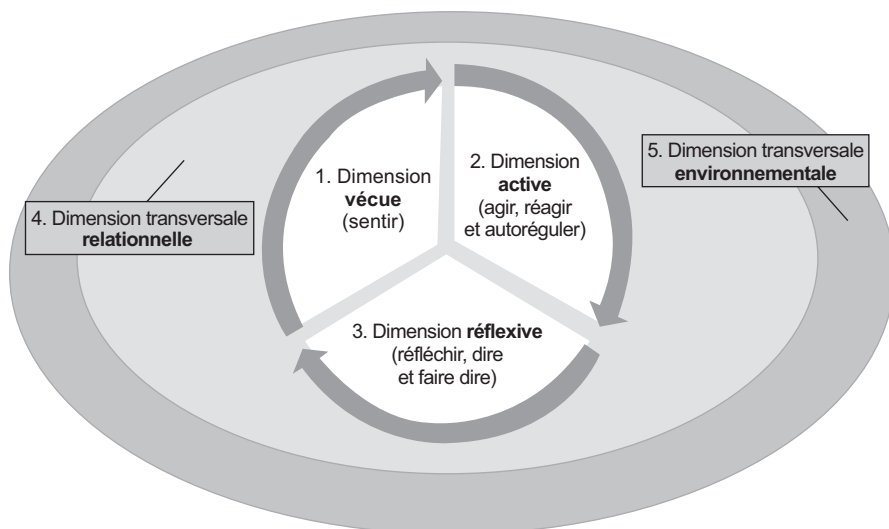
C'est ce que le champ de l'éducation somatique propose (Eddy, 2016), par le biais d'exercices somatiques issus de différentes approches, telles que les méthodes Feldenkrais ou Alexander, le Body-Mind Centering, le Continuum, etc. Ces approches somatiques appartiennent à différentes générations du développement du mouvement somatique (Hanna, 1986), bien qu'elles partagent toutes des principes de base communs, tels que le travail en lenteur, la mobilisation de la respiration et du lien à l'axe gravitaire, la prise de conscience des dimensions du mouvement (Hanna, 1986). Les exercices proposés offrent à la personne des occasions d'entrer en contact avec différentes sensations physiques, mais aussi de type émotionnel ou cognitif², en variant les moyens d'y accéder. Les séquences d'exercices favorisent la conscience du corps en mouvement dans l'environnement (Eddy, 2016). Par cette prise de conscience, la personne peut trouver de nouveaux moyens, souvent plus efficaces, de bouger et de penser, puisque corps et pensée sont liés, comme nous l'avons vu. Plus économes en énergie et en temps, ces nouveaux chemins pour le mouvement (incluant la pensée) donnent accès à davantage de bien-être et ouvrent les portes de la construction d'une résilience dans son métier, de la régulation, voire de la transformation de sa pratique et de la santé.

Le devenir conscient de la corporéité permet à la personne d'accéder aux composantes de la corporéité plus consciemment – soi, les autres, l'environnement – par la qualité de son sentir, la qualité de son agir, en passant parfois par les qualités du réfléchir (dans l'action et après l'action), tel que le modèle autoconstruit des dimensions de la corporéité (Emond, 2018) le montre (**fig. 1**), sans ordre préétabli d'apparition entre ces dimensions.

Lorsque les enseignants participent à des séances proposant des exercices somatiques et réflexifs, de multiples changements peuvent se manifester. Ainsi, ces enseignants voient ou vivent leur pratique différemment, soit en relation avec eux-mêmes, soit en relation avec les autres ou en relation avec leur environnement spatio-temporel ou socio-institutionnel. Dans tous les cas, une meilleure qualité d'être avec soi et avec l'autre se dégage chez les enseignants qui participent à ces rencontres, en formation ou en recherche, par ailleurs en constante augmentation depuis le début du

² Les sensations physiques peuvent prendre la forme d'une pression sur l'abdomen, d'une respiration fluide ou haletante, d'une tension musculaire ou articulaire, d'une sensation de légèreté ou de lourdeur ; les sensations qualifiées d'émotionnelles peuvent être ressenties sous forme de joie, de plaisir, d'anxiété ou de sensations diffuses de bien-être ou de mal-être ; les sensations qualifiées de cognitives peuvent être des mots, des phrases, des idées, mais aussi des métaphores, des images, des schémas, des relations, etc. Toutes ces sensations se présentent à l'être humain dans le désordre, parfois sans possibilité de bien les distinguer les unes des autres, du moins dans un premier temps.

Fig. 1. Dimensions de la corporéité (Emond, 2018, p. 70)



millénaire (Emond, 2018 ; Estola et Elbaz-Luwisch, 2003 ; Lachance et al., 2018 ; Rugira, 2008). De plusieurs recherches conduites sur ce sujet se dégage aussi un constat commun, celui que la personne qui tente d'accéder à une conscience de la corporéité rencontre de multiples difficultés, qu'elles soient d'ordre personnel ou social.

Dans le cadre de notre recherche phénoménologique conduite en 2018, cinq enseignantes et formatrices ont été suivies durant l'année scolaire 2016-2017 au regard de leur apprentissage de la conscience de la corporéité. Nous souhaitons identifier comment ces enseignantes et ces formatrices apprenaient la conscience de la corporéité, en retraçant les expériences vécues dans le cadre de cet apprentissage, individuellement et en groupe. Puis, elle se proposait de décrire les influences de cet apprentissage, perçues par les participantes, sur la cohérence interne-externe de leur pratique. Tout cela, dans le but de parvenir à mieux accompagner les enseignantes dans leur développement professionnel.

Les enseignantes participantes ont été recrutées dans un cours de formation continue dans le cadre de la maîtrise en enseignement à l'université de Sherbrooke, campus de Longueuil (banlieue de Montréal, Québec, Canada). Deux enseignantes (Marguerite et Migona), par ailleurs plus expérimentées

(plus de 20 ans d'expérience), occupaient aussi des fonctions de formatrice d'enseignants et de formatrice de parents. Les trois autres (Isabelle, Camille et Caroline) étaient plus jeunes et novices dans la profession (moins de cinq ans d'expérience). Elles ont participé ensemble à quatre ateliers somatiques de groupe, écrivant un journal sur leurs expériences en salle de classe et créant une discussion commune sur un forum en ligne. En parallèle, elles se sont entretenues avec la chercheuse, une première fois en début de recherche, au cours d'un entretien phénoménologique. La recherche s'est close par un second entretien d'autoconfrontation simple et croisée à la Theureau (2010) en présence de deux pairs enseignants. Il est ressorti quelques dominantes de l'analyse phénoménologique conduite (phénoménologie de la pratique) à la Van Manen (2014), prenant la forme principale de textes phénoménologiques d'une douzaine de pages chacun³ :

1. Proximité avec soi. Tout d'abord, au cours de l'année, les enseignantes sont passées d'une conscience de soi nébuleuse et diffuse à une conscience de soi et de ses besoins plus claire et nommable, ce qui a créé une proximité avec soi.
2. Faire avec. En antériorité au développement de la conscience de soi, la conscience des autres dominait. Au départ, les enseignantes étaient davantage tournées vers les besoins et les demandes de leurs élèves. Au cours de l'année, elles ont évolué vers une posture du faire **avec** l'élève, plutôt que du faire **pour** l'élève, dans le respect des besoins de chacun, incluant leurs propres besoins. Cela a entraîné un enrichissement relationnel mutuel.
3. Définitions claires du temps et de l'espace. La conscience de l'environnement spatio-temporel a gagné aussi en finesse, notamment la relation au temps – au départ souvent chaotique. Certaines enseignantes ont ainsi mieux défini leur relation à l'espace en salle de classe.
4. Positionnement pour ses valeurs. La conscience de l'environnement socio-institutionnel s'est approfondie dans la prise de position pour ses valeurs que les deux enseignantes expérimentées, notamment, ont effectuée.

³ Les textes phénoménologiques constituent un premier niveau d'analyse. Un deuxième niveau d'analyse du corpus de données est ensuite effectué, en utilisant les outils de Korthagen (2005, 2004) et de Theureau (2010); ce dernier se situe dans une méthodologie éactive. Dans notre thèse, ces analyses de deuxième niveau sont présentées sous forme de tableaux et de figures. Elles ne sont pas reprises ici, sauf brièvement dans le cas de Camille (**fig. 4**).

Tableau 2. Évolution de la conscience de la corporéité de cinq enseignantes et formatrices (Emond, 2018, p. 250-251)⁴

Conscience de la corporéité				
Conscience de/ des...	soi	des autres	sa spatiotemporalité	son environnement socio- institutionnel
Début	D'une nébuleuse...	D'une dominante...	De négociations...	De tensions...
Terme	à davantage de proximité avec soi Je réserve un moment dans la journée où je ralentis et je prends conscience de mes ss simplement. Cela m'apaise. Je m'offre un moment de qualité. (Caroline/J/18 avril 2017) Mon apprentissage a été évolutif. Plus le temps passait, plus mes apprentissages devenaient concrets. Être avant tout à l'écoute de moi est probablement mon plus gros apprentissage ! (J/1 ^{er} mai 2017)	à un enrichissement relationnel mutuel (enseignante-élèves) Mon élève est agité (bouge sa règle, se tortille sur sa chaise). En le prenant à part, il dit qu'il a hâte de commencer la bande dessinée (Camille/J/31 janvier 2017) J'observe les ss de mon élève ce matin. Je le vois arriver le manteau détaché, il regarde au sol en marchant. Je lui demande comment il va, il me dit qu'il est fatigué ce matin et qu'il se sent mou. J'en tiens compte dans mes interventions ; je remarque qu'il est plus lent dans les activités. (J/6 février 2017)	à une définition de soi et à une identification de ses limites spatio-temporelles Dans la salle d'attente [Imédecin], je me vois dans ma classe : je suis à l'avant et je marche beaucoup. Je me demande si cela aide les élèves. Je repense à l'atelier (3) : <i>Devrais-je séparer mes bureaux ? Devrais-je toucher davantage mes élèves ?</i> Je ne suis pas portée à toucher mes élèves, sauf si je sens qu'ils en ont besoin. (Isabelle/J/17 février 2017) J'ai apprécié l'exercice du traçage au sol (atelier 4). Il me permet de mieux me situer et de me recentrer car je me vois dans l'espace. Mon corps habite tout cet espace, qui m'appartient pendant cet instant. (J/25 mars 2017)	à une émancipation du regard des autres et de la norme <u>Avant</u> : Je pense à la réunion de l'après-midi, comment vais-je faire ? Je me sens <i>visage à deux faces</i> . Je me sens tiraillée entre les autres enseignants, mon sentiment de fidélité à eux et mes valeurs d'aider et de bienveillance envers la direction qui arrive dans un bain qu'elle n'a pas choisis [Marguerite prend position lors d'une rencontre enseignants-direction d'école]. <u>Après</u> : Vraiment mal à l'estomac. J'aurais voulu fonder sous le plancher. Je me sens drainée par cette histoire qui me chamboule depuis six semaines. Maintenant que c'est fait, j'espère passer à autre chose. (Marguerite/J/25 mars 2017)

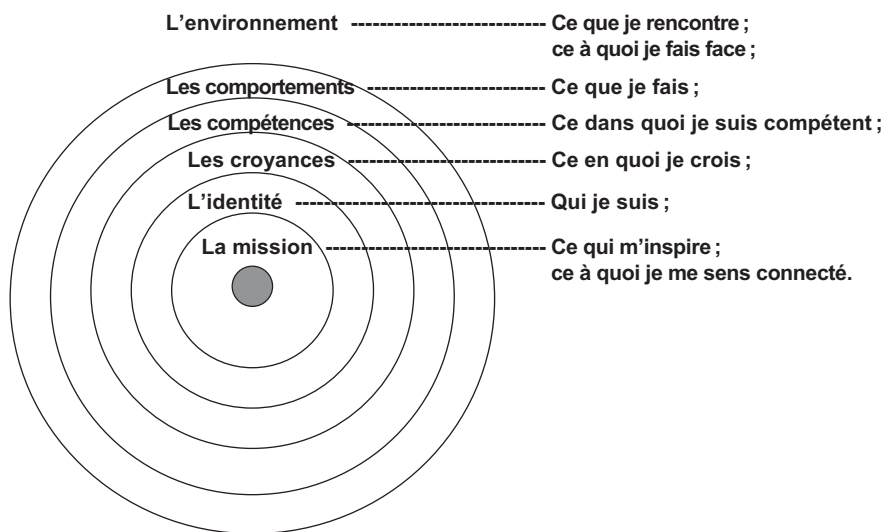
⁴ Dans le tableau 2 et la figure 4 (plus loin), le terme « ss » se réfère aux mots signaux-sensations, pour désigner toutes les sensations perçues ; le terme « EA » se rapporte à l'entretien d'autoconfrontation. Enfin, « J » est pour journal et « FD » pour forum de discussions.

L'évolution de ces quatre types de conscience est décrite dans le tableau 2. Ils ont été définis au début de la recherche (automne 2016), puis à son terme (été 2017) pour l'ensemble du groupe des cinq participantes. Quelques exemples issus des journaux des participantes (J) sont présentés à la dernière ligne du tableau. Des participantes avec certains types de conscience se sont plus transformées que d'autres, comme nous le verrons à travers l'exemple de Camille (**fig. 4**). La distribution des apprentissages suivant les personnes est également variée.

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

Korthagen, formateur d'enseignant néerlandais, a développé le modèle de l'oignon (**fig. 3**) qui présente des niveaux possibles de réflexion menant à un changement pour l'enseignant (2004)⁵. Ce modèle décrit les relations

Fig. 3. Modèle de l'oignon (adapté de Korthagen, 2004)



⁵ Le modèle de l'oignon présente des niveaux de changement possibles pour l'enseignant. Dans le modèle ALACT (Action, Looking back the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative

entre des niveaux internes de réflexion – la mission, l’identité et les croyances – et des niveaux externes – les compétences, les comportements et l’environnement. La rencontre entre ces niveaux permet la cohérence interne-externe, lorsque les sensations et les intentions s’harmonisent aux actions (Korthagen, 2004). Pour Korthagen, les niveaux internes du modèle de l’oignon ne sont pas suffisamment accompagnés en formation des enseignants et gagneraient à l’être. Ce constat a été réitéré par la suite dans d’autres écrits, notamment Macintyre Latta et Buck (2008), Emond (2018) et Emond et Rondeau (2019).

Korthagen n’aborde pas explicitement la conscience de la corporéité dans ces travaux, mais elle peut être aisément introduite dans les niveaux internes de son modèle. Lorsque le travail sur la conscience de la corporéité est intégré aux formations des enseignants, ce sont justement les niveaux internes du modèle de l’oignon qui sont davantage mis en lumière (Emond, 2018; Emond et Rondeau, 2019). La réflexion de l’enseignant s’en trouve enrichie et devient plus cohérente. Le contact approfondi avec ces niveaux internes permet à l’enseignant de gagner en assurance et de devenir plus résilient lorsqu’il enseigne (les niveaux externes du modèle de l’oignon). Il y a une rencontre possible entre les trois niveaux internes et les trois niveaux externes du modèle de l’oignon, mais tout particulièrement entre les croyances et les compétences (Emond, 2018), là où l’interne rencontre l’externe. Le savoir-être de l’enseignant gagne en finesse de perception, par la qualité de la relation à soi. L’enseignant devient par-là aussi plus attentif à la qualité de sa relation à l’autre : les deux composantes principales de la corporéité (dimensions 1 à 4 de la figure 1).

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

À ces égards, l’exemple de Camille est parlant. Un tableau-résumé de son parcours dans la recherche est reproduit à la figure 4. Camille, 30 ans, enseigne dans une école de la banlieue sud de Montréal, dans une classe à multiniveaux de 3^e-4^e années (élèves âgés de 8 à 10 ans). Elle a suivi une formation initiale en adaptation scolaire, et non en enseignement

methods of action, Trial), développé en 2005 avec Angelo Vasalos, Fred Korthagen pose des questions possibles pouvant mener l’enseignant à une réflexion, à tous les niveaux du modèle de l’oignon. Il propose aussi un modèle de supervision de l’enseignant s’appuyant sur ces deux outils.

préscolaire et primaire. C'est sa 2^e année d'enseignement. Elle débute son parcours dans la recherche avec retenue et, peu à peu, s'ouvre aux autres, puis à elle-même, au cours de l'année, comme en témoigne la figure 4.

La mention N2, qui figure à droite du nom de Camille (**fig. 4**), correspond à une classification dans le groupe 2 des enseignantes incluses dans la recherche au regard de leur expérience d'apprentissage (pour Migona et Camille) allant d'un mouvement de centration sur soi à une ouverture aux autres qui ouvre ensuite l'accès à une plus profonde et large perception de soi. Le N indique par ailleurs que Camille est novice dans l'enseignement. Les enseignantes du groupe 1 procèdent à l'inverse : elles commencent la recherche dans une dynamique d'extraversion pour peu à peu densifier leurs expériences et revenir vers soi en mode réflexif (pour Marguerite, Isabelle et Caroline).

Comme le titre de son texte phénoménologique l'indique («*Autoconfirmer sa pratique en s'ouvrant aux autres*»), Camille développe principalement la conscience des autres et la conscience de soi, en boucles interreliées. Ces apprentissages la conduisent à porter un regard différent sur sa pratique (conscience de sa pratique); dans l'extrait de verbatim figurant sous la conscience de sa pratique, ils montrent un rapprochement de ses valeurs et de ses compétences, les niveaux internes et externes du modèle de l'oignon. Camille achève le processus de l'année satisfaite de son expérience et rassurée sur ses compétences en enseignement. À l'instar de ses collègues, elle commence aussi à réfléchir à la manière de s'engager dans ses tâches de façon plus saine et plus équilibrée pour elle, en favorisant son bien-être.

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

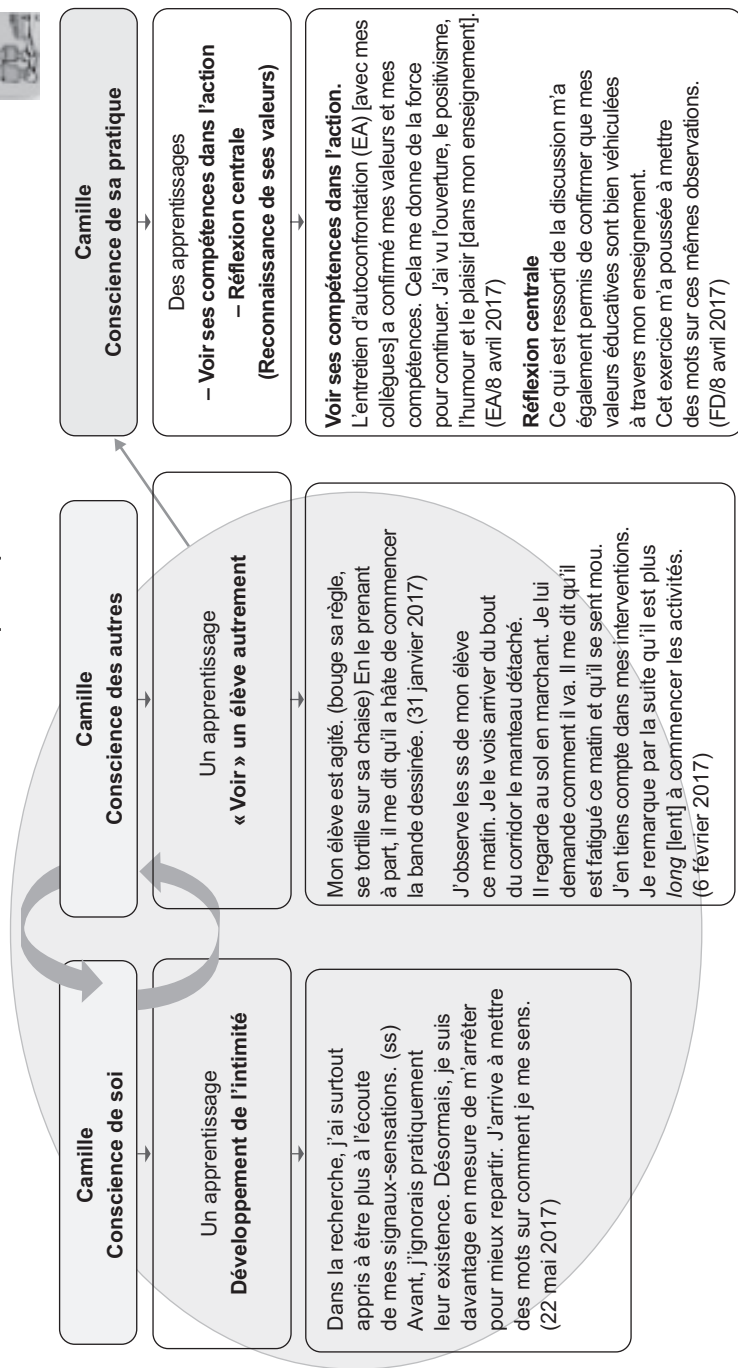
L'intégration d'un accompagnement/enseignement au savoir-être son corps en formation à l'enseignement stimule tout d'abord un mouvement intérieur chez les enseignants. En prenant davantage conscience de la corporéité, ils sont mieux à même de se positionner à la fois face à leurs besoins et à ceux de leurs élèves, et de faire des choix pertinents et adéquats pour leurs élèves et pour eux-mêmes. Ce travail favorise le bien-être et la santé dans un monde où plusieurs d'entre eux sont par moments épuisés, voire dépassés ou même menacés de souffrir de problèmes mettant en danger leur santé

Fig. 4. Exemple de Camille (Emond, 2018, annexe)



Exemple de Camille (N2, 3^e-4^e)

Autoconfirmer sa pratique en s'ouvrant aux autres



physique et/ou mentale (Lantheaume, 2008). Il impose aussi de s'ouvrir à de nouvelles manières d'apprendre en s'appuyant sur des sensations physiques notamment. De nouveaux processus d'apprentissage s'installent alors chez la personne. Une première phase du processus d'innovation s'engage alors par l'ouverture à de nouvelles idées sur l'expérience de formation et à de nouvelles manières de considérer son expérience de la pratique. Les dimensions vécue (sentir), active (autoréguler) et réflexive de la corporéité se sont alors rencontrées (**tableau 1**).

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

Dans un deuxième temps, par la modification du regard sur soi-même induite par l'apprentissage de la conscience de la corporéité, les enseignants modifient leur regard sur leur pratique et sur leurs élèves. Ils sont plus à même de comprendre des élèves jugés difficiles ou opposants, retirés et peu abordables, etc., et de s'orienter différemment avec eux. Ils deviennent plus créatifs et résilients dans des contextes d'adversité. L'exemple qu'ils donnent par leur présence à soi et aux autres peut influencer pour le mieux le climat de la classe, par une meilleure communication entre les personnes, incluant les élèves entre eux (Rodgers et Raider-Roth, 2006 ; Winther, 2013). Dans des dynamiques relationnelles et environnementales larges, les dimensions transversales de la corporéité s'intègrent (**tableau 1**). Ce passage vers la sphère sociale accompagne une autre phase de l'innovation, inscrite davantage dans l'acceptation et le passage à une forme d'implémentation et ce, avec les autres.

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

Intégrer le corps en formation des enseignants n'est toutefois pas simple. Les innovations en enseignement supérieur ne sont pas non plus encore légion, sauf dans le champ des technologies (Lison et Jutras, 2014). La génération d'idées nouvelles, la proposition de nouveaux outils pédagogiques, demandent un temps d'incubation et d'acceptation – parfois

bien sûr aussi de rejet, voire d'acceptation partielle – par le milieu. Des recherches de plus en plus nombreuses mettent en lumière l'importance de l'attention portée au corps ou à la corporéité⁶ en formation initiale et continue des enseignants – comme pour d'autres professionnels des métiers des champs du social et de la santé (Green et Hopwood, 2015; Lachance et al., 2018; Winther, 2013) – et des formateurs, de plus en plus nombreux eux aussi, s'y aventurent. Pourtant, de multiples freins demeurent. L'organisation des programmes de formation actuels, dans plusieurs contextes, favorise peu cette inclusion, ainsi que le rappelle Emond (2018, p. 27):

«La majorité des programmes de formation incluent encore rarement la conscience de la corporéité dans leur cursus. La logique linéaire, la structure disciplinaire, des objectifs précis et uniformes présentés sous forme de compétences mesurables, l'espace important dédié à l'évaluation sommative cumulative, le permettent difficilement (Barnacle, 2009; Barbezat et Bush, 2014; Lin et al., 2013). Les objectifs et les valeurs sous-tendant ces programmes, les pressions de rendement et de performance induites par les institutions d'enseignement, le rythme dense et rapide des formations, sans oublier l'absence de connaissances sur ou de sensibilité pour la conscience de la corporéité des concepteurs de programmes et des formateurs, n'aident pas non plus à en tenir compte. Les compressions budgétaires ajoutent à la complexité du tableau, exerçant une pression sur de multiples plans, résultant par exemple en une augmentation du ratio déjà élevé étudiants/professeur-formateur (Lantheaume, 2008). Par ailleurs, dans leurs efforts de transmission de connaissances théoriques, et bien que de multiples actions soient entreprises pour améliorer ce lien, les programmes de formation, particulièrement pour la formation initiale, tiennent encore difficilement compte des réalités de la pratique.»

L'intégration du corps en formation relève donc pour ainsi dire de l'innovation, car elle transforme non seulement les personnes, mais aussi l'organisation des systèmes de formation qu'elle pénètre en modifiant le type de regard posé sur soi et, par conséquent, le type de regard posé sur l'élève, par la transformation de la (conscience de) la pratique. Elle modifie aussi le rapport à la spatiotemporalité et la relation au contexte socio-institutionnel, ce qui ne va pas bien sûr sans affecter l'organisation de l'ensemble de la structure

⁶ Les recherches et les formations dans le champ de la présence attentive (*mindfulness*) (Kabat-Zinn, 1990) font elles aussi un pas dans cette direction, même si nous les considérons bien souvent limitées dans l'approfondissement apporté avec la conscience du corps en mouvement, sauf exception (Ragoonaden, 2015).

entourant ces programmes. Lison et Jutras parlent de l'innovation en tant que «*processus caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation du changement – nouvelles idées, nouveaux processus, produits ou services – mené par des acteurs inscrits dans une démarche collective*» (2014, p. 5). Les travaux sur la conscience de la corporéité se situent, selon les milieux, à mi-chemin entre des phases d'acceptation et d'implémentation. Ils sont par ailleurs de plus en plus portés par des collectifs de formateurs et de chercheurs (Eddy, 2016; Green et Hopwood, 2015).

Les avancées de ces projets de formation vers l'implémentation ne vont pas toujours en ligne droite, bien sûr. Puisque la personne s'aventure en rencontrant des obstacles – parfois infranchissables ou jugés tels – dans l'exploration de son expérience, un accompagnement est souvent présenté comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage. Or, il n'est toujours pas simple d'identifier des formateurs qualifiés et disposés à offrir cet accompagnement, d'autant plus qu'avec le corps, les frontières entre une éducation dite somatique et une thérapie psychocorporelle peuvent se révéler ténues (Eddy, 2016; Emond, 2018). Une solide éthique relationnelle doit par conséquent être mise en place (Rugira, 2008). Le formateur doit connaître ses limites, savoir à qui se référer en cas de besoin et en discuter avec les formés au préalable. Dans des contextes bien balisés éthiquement, tout presque reste encore à inventer pour que les formations des enseignants s'ouvrent à un travail respectant l'intégralité de l'expérience des personnes dans leurs tâches enseignantes; une intégralité qui ne peut être approchée pleinement sans l'intégration du corps.

Bibliographie

- Barnacle, R. (2009). Gut instinct: the body and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 22-33.
- Barbezat, D. et Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. Jossey-Bass.
- Bourassa, M., Menot-Martin, M. et Philion, R. (2017). *Neurosciences et éducation: pour apprendre et accompagner*. De Boeck.
- Damasio, A. (2018). *The strange order of things: life, feeling and the making of culture*. Pantheon Books.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Editions Unesco.

- Eddy, M. (2016). *Mindful movement: the evolution of the somatic arts and conscious action*. The University of Chicago Press.
- Emond, G. (2015). *Enseigner avec son corps: étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignantes du primaire en contexte de stage* [mémoire de maîtrise en danse]. Université du Québec à Montréal.
- Emond, G. (2018). *L'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et formatrices et ses influences sur la cohérence interne-externe de la leur pratique* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Emond, G. et Fortin, S. (2016). Perceptions du corps vécu d'enseignantes stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. *Éducation et formation*, e-305, 77-86.
- Emond, G. et Rondeau, K. (2019). Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement. Dans Rondeau, K. et Jutras, F. (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 69-86). Presses de l'université du Québec, Collection Éducation-Intervention.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing education through mindful attention: positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Palgrave MacMillan.
- Estola, E. et Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 35(6), 697-719.
- Green, B. et Hopwood, N. (2015). *The body in professional practice, learning and education*. Body/Practice. Springer International.
- Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics, Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V(4), 4-8.
- Johnson, M. (2008). What makes a body? Redicovering the body. *Journal of Speculative Philosophy*, 22(3), 159-169.
- Joly, Y. (2006). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec*, 32(2), 21-23.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full-Catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Dell.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Lachance, J., Emond, G. et Vinit, F. (2018). Learning to be a sensitive professional: a life-enhancing process grounded in the experience of the body. *Adult Education Quarterly*, November, 69(1), 24-41.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18, 49-56.
- Lin, J., Oxford, R., et Brantmeier, E. (2013). *Re-envisioning higher education: embodied pathways to wisdom and social transformation*. Information Age Publishing.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), varia, 1-7.
- Macintyre Latta, M. et Buck, G. (2008). Enfleshing embodiment: 'Falling into trust' with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, avril, 40(2), 315-329.
- Ragoonaden, K. (2015). Mindful Education and Well-Being. Dans K. Ragoonaden, (dir.) *Mindful teaching and learning developing a pedagogy of well-being* (p.17-31). Rowman et Littlefield.
- Rodgers, C. et Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, juin, 12(3), 265-287.
- Rugira, J.-M. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre: pour une approche perceptive de l'accompagnement. *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 3, 122-143.
- Theureau, (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning giving methods in phenomenological research and writing (Developing qualitative inquiry)*. Left Coast Press.
- Winther, H. (2013). Professionals are their bodies: The language of the body as sounding board in leadership and professional communication. Dans L. Melina, et al. (dir.), *The embodiment of leadership. International Leadership Series, Building Leadership Bridges* (p. 217-238). Jossey-Bass.

Résumé

Enseigner est un acte corporel. Devenir conscient de son corps n'est toutefois pas spontanément accessible à tous. En enseignant, plusieurs doivent apprendre à en tenir compte. Une recherche phénoménologique conduite avec des enseignantes et formatrices de niveau primaire (2018) met en lumière comment un processus d'apprentissage en groupe, proposant des exercices somatiques (éducation somatique (Eddy, 2016)) et réflexifs, renforce la conscience de soi et des autres. Savoir-être son corps permet aux participantes d'acquérir une plus grande cohérence interne-externe (Korthagen, 2004). En formation des enseignants, ce travail fait figure d'innovation en soutien tant au bien-être et à la santé qu'à un meilleur vivre ensemble.

Conclusion

La recherche dans l'innovation pédagogique. Pour ouvrir le débat

Aleksandra Vuichard, Isabelle Capron Puozzo

Cet ouvrage offre un voyage théorique et pratique à travers l'expression de la créativité comme vecteur puissant d'innovation pédagogique au sein de laquelle s'épanouit la créativité des individus. Pour encourager la créativité dans les pratiques d'enseignement, il révèle également toute la démarche *bottom up*, c'est-à-dire des enseignants et des élèves, de l'innovation pédagogique qui émerge avant tout des pratiques. Néanmoins, la démarche *top down* est tout autant fondamentale. Le chapitre 2 (Inez Cierny) le prouve en montrant l'impulsion potentielle de la prescription sur le développement de nouvelles pratiques. Pour pérenniser une démarche innovante et en faire ensuite une pratique ordinaire, l'implémentation ne peut se faire sans cette rencontre entre les pratiques et le prescriptif (Cros, 2004 ; Godet et Durance, 2011). Introduire la créativité dans le curriculum implique également de la considérer comme un objectif d'éducation destiné notamment à faire prendre conscience de l'impact de la créativité tant comme récepteur que comme acteur (Craft, 2005). Se pose alors la question du vécu de l'expérience même de l'individu. Dans une perspective philosophique et plus spécifiquement psychophénoménologique, de la Durantaye (2012) décrit le mouvement de la création de l'artiste comme un état intrapsychique à une forme d'expulsion positive de son œuvre au monde en tant que destinataire. En revisitant

les modèles traditionnels de la créativité (Botella et al., 2016) dans une perspective de la création artistique, il propose de décrire cette expérience en cinq phases: «*a) préhension, b) incubation, c) illumination [celle-ci se distinguant en c.1) résurgence et c.2) révélation], d) concrétisation et e) proiémisation*» (Botella et al., 2016, p. 14). Ce modèle permet de mieux affiner l'expérience créative où l'on passe d'un état interne subjectif à une expression partagée collectivement et qui se transforme en un échange avec les autres. Le chapitre 5 (S. Boéchat-Heer, S. Padiglia et C. Miserez-Caperos) révèle à quel point cet échange améliore le climat de classe le rendant ainsi plus fertile aux apprentissages. Les protocoles de recherche concernant la démarche de l'enseignant dans le domaine artistique ont ainsi fortement évolué autour de la recherche-crédation. À titre d'exemple dans le contexte de l'art dramatique, Marceau (2012) propose trois phases distinctes (1. l'ouverture, 2. l'action productive, 3. la séparation) dans la «*dynamique de création comme processus*» et «*trois mouvements récurrents à chacune des phases*» (1. l'inspiration, 2. l'élaboration, 3. la distanciation) (p. 47) en proposant des pistes très concrètes pour le chercheur-pédagogue-artiste dans le but de mieux comprendre la démarche de création au sein de l'enseignement à travers le modèle de la dynamique de création. Les contributions allant dans ce sens sont nombreuses dans le présent ouvrage. Cette réflexion se révèle riche et fertile tant pour la recherche que pour l'école ou la formation universitaire.

Cet ouvrage offre également une opportunité de questionner la créativité et l'innovation au cœur des apprentissages à travers la recherche et les pratiques d'enseignement/apprentissage. Selon Coen, «*la recherche est un puissant vecteur de réflexion, d'innovation et de transformation des pratiques*» (Coen, 2007, p. 168) qui favorise la remise en question et le «*renouvellement*» (Coen, 2007, p. 168) constant des pratiques. La recherche en éducation, notamment dans un contexte authentique, ne peut pas s'articuler comme dans un laboratoire au sein duquel la prédiction est possible (Van der Maren, 1996). Le caractère complexe, imprévisible et non contrôlable de la situation ouvre des possibles parfois inattendus. Le chapitre 4 (B. Noël-Lepelletier) montre que cette complexité rencontre encore plus d'obstacles dans un contexte interdisciplinaire. Néanmoins, ce qui reste au cœur même de ces démarches de recherche et de formation, c'est l'homme/l'élève, le système et les valeurs. Les recherches en éducation ont, certes, ressenti ce besoin d'inscrire et de théoriser des démarches de recherche faisant sens pour les chercheurs dans leur pratique effective et leur permettant de se distinguer de la recherche scientifique

au sens très fondamental du terme (Van der Maren, 1996). Cependant, le phénomène semble analogue dans le domaine des arts : la reconnaissance encore trop modeste des résultats de recherches menées dans des contextes artistiques au cœur de la communauté scientifique exprime tout autant un manque de sens dans les « *paramètres* » de la recherche scientifique, plus quantitatifs et externes au contexte authentique de la création (Gosselin et Le Coguiec, 2006, p. 1). Rappelons l'émergence récente – moins d'une vingtaine d'années dans la recherche francophone – du concept de « *recherche(-)création* » au sein des universités, un concept qui a soulevé dès son apparition une première interrogation quant au sens même de ce mot composé : est-ce la création qui devient objet de recherche ou s'agit-il d'une rencontre entre deux concepts (Gosselin, 2006) ? Le chapitre 1 de cet ouvrage (A. Torregrosa et R. Marcelo Falcón) révèle toute la complexité d'une telle démarche. Le concept de recherche-création est issu de la terminologie anglo-saxonne de « *creative practice* », « *practice as research* » ou de « *practice-led research* » (Giacco et Lorant, 2017, p. 154).

Par ailleurs, concevoir la recherche-création présente l'atout fondamental de poser la création comme une « *source de connaissance* » (Giacco et Lorant, 2017, p. 154) à laquelle le chercheur interroge « *la posture du créateur* » (de l'artiste, mais aussi de l'enseignant ou de l'élève), le processus de création et les processus de transmission dans les enseignements artistiques, afin de dégager une méthodologie propre à la didactique des arts. Les auteurs mettent en évidence que cette démarche vise plusieurs niveaux de compréhension des phénomènes (la création, le créateur, la réception par les élèves et l'enseignant, le processus/produit) dans l'optique d'une transférabilité à des contextes élargis. Ainsi les travaux de Giacco et Lorant (2017) comme ceux de Giacco et Didier (2017a,b,c) permettent-ils d'introduire un nouvel élément dans la théorie de la recherche-création, relatif celui-là à la figure du chercheur, qui est celle de « *l'artiste-pédagogue* », et au rôle à la fois de la médiation entre le « *créateur et le récepteur* » (Giacco et Lorant, 2017, p. 155) et de la transmission de l'œuvre dans le contexte de l'apprentissage. Giacco et Didier (2017a) proposent d'élargir le modèle de Gosselin en introduisant une troisième figure, fondamentale dans le contexte de la pédagogie, celle de l'enseignant. Le chapitre 7 du présent ouvrage (G. Emond) soulève également le rôle de l'enseignant dans les apprentissages par la corporéité. On passe dès lors d'un modèle dual autour du créateur-chercheur à une triade « *enseignant-chercheur-créateur* » incluant également le concept d'« *étudiant/élève-chercheur-créateur* » (Giacco et Didier, 2017a, p. 143). Les auteurs le proposent comme un modèle « *hybride* ». Cette théorisation s'inscrit dans une

démarche d'éducation où l'élève est amené à se construire comme « *citoyen créateur* » capable « *de repenser la quotidienneté* » (Giacco et Didier, 2017a, p. 149), alliant à la fois dimension individuelle et collective quand « *le projet de l'autre alimente le projet de l'auteur/créateur* » (Giacco et Didier, 2017a, p. 149). Dans la continuité de cette théorisation, ils introduisent également la notion de « *cré-action* » en tant que « *pratique de la création réfléchie, active et alimentée par la passion et la raison* » pour éduquer de « *futurs citoyens amenés à décider et à innover par leurs idées orientées sur un changement profond et durable, dans une volonté d'amélioration de la société et du collectif* » (Giacco et Didier, 2017a, p. 151). Dans un tel cercle vertueux, l'élève devient à son tour porteur d'innovation.

Dès lors se pose la question du statut de la personne dans une telle méthodologie de recherche. Selon Burns (2006), un double statut émerge : celui de l'artiste chercheur appelé également chercheur-créateur (Baril-Tremblay et Saci, 2013). Le processus semble être analogue à celui de la recherche-action à visée réflexive (Schon, 1994) au sein de laquelle le chercheur est à la fois un praticien qui interroge la théorie à la lumière de la pratique et où le praticien est un chercheur qui questionne la pratique à la lumière de la théorie. Le chercheur est un artiste (ou créateur) qui construit une théorie sur une pratique, et l'artiste (ou créateur) un chercheur qui questionne sa pratique à la lumière de la théorie. Comme pour la recherche-action, apparaissent dès lors toute l'ambiguïté et la frontière de l'objectivité et de la subjectivité de l'expérience. Selon une étude qualitative menée par Burns auprès de trois anciens étudiants ayant achevé un cursus de maîtrise durant lequel ils avaient été formés à la recherche-création, ce cursus leur aurait permis de passer d'un regard « *intuitif* » sur leur pratique artistique à un regard « *réflexif* » (Burns, 2006, p. 88), une transition qui n'aurait pu se faire sans une théorie. À cela s'ajoute la question des outils de recherche employés. Burns (2006) utilise par exemple l'écriture dans une approche autobiographique. Dans une recherche récente, nous nous appuyons sur des carnets de bord (Botella, Zenasni, et Lubart, 2011) au sein desquels les étudiants sont amenés à réfléchir de manière méta au processus créatif vécu après les apprentissages expérientiels (Mandeville, 2001, 2009) où ils vivent des performances créatives diverses (Capron Puozzo et Botella, 2018).

Le processus de création ouvre sur une multitude d'éléments symboliques dans une phase de réception de l'œuvre, tout en fermant cette pluralité par la convergence des interprétations des destinataires. La notion de recherche permet alors de concevoir l'œuvre autrement que dans cette dialectique de production et de réception (Gosselin, 2006). Selon Gosselin, l'émergence

de la théorie constructiviste a amené le domaine artistique à s'inscrire également dans « *le mouvement de la théorisation par l'action* » (Gosselin, 2006, p. 24). Cela implique que cette méthodologie inclut un premier paramètre: le besoin d'être à la fois dans une démarche nomothétique de production d'un discours-savoir tout en visant une approche ontogénique qui est le développement de l'action par la réflexion (Van der Maren, 2003). Le chapitre 3 du présent ouvrage (M. Louviot) va également dans ce sens en ce qu'il propose des pistes d'action à travers une réflexion sur la place de l'enseignement et de la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école dans la perspective d'un bien-être et d'un vivre ensemble plus agréable. Cependant, comme pour n'importe quelle recherche, la production de ces connaissances n'a de sens que si elle s'élargit au monde extérieur en général (Gosselin, 2006) pour être accueillie comme innovante.

Bibliographie

- Baril-Tremblay, D., & Saci, N. (2013). *La recherche-crétation. Une meilleure définition pour un meilleur financement*. Retrieved from Montréal.
- Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2011). A Dynamic and Ecological Approach to the Artistic Creative Process of Arts Students: An Empirical Contribution. *Empirical Studies of the Arts*, 29(1), 17–38. <https://doi.org/10.2190/EM.29.1.b>
- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2016). Les macro et microprocessus créatifs. In *In I. Capron Puozzo (dir.), La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 33–46). De Boeck.
- Burns, S. L. (2006). La parole de l'artiste chercheur. In P. Gosselin & É. Le Coguic (Eds.), *La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 57-64). Presses Universitaires du Québec.
- Capron Puozzo, I., & Botella, M. (2018). Emo-tissage et créativité. In *Emo-tissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (pp. 143–161). Presses universitaires de Louvain.
- Coen, P. F. (2007). La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande. *Recherche en éducation musicale*, (26), 159-175.

- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Psychology Press.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- De la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*, 40(2), 6-22.
- Giacco, G., & Didier, J. (2017a). ... car la voie droite était perdue (Dante, Enfer, 1): de la nécessité d'un modèle hybride pour la recherche en didactique de la création artistique. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche* (pp. 139-152). EME Edition.
- Giacco, G., & Didier, J. (2017b). De la nécessité d'un modèle hybride pour la recherche en didactique de la création artistique. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche* (pp. 139- 152). EME Edition.
- Giacco, G., & Didier, J. (2017c). Introduction. Pourquoi une didactique de la création artistique? Contexte et émergence. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche* (pp. 139-152). EME Edition.
- Giacco, G., & Lorant, S. (2017). Pour une didactique de la création artistique: Axes, projets, bilan (2014-2016). *Le ragioni di Erasmus*, 1, 153-168.
- Godet, M., & Durance, P. (2011). *La prospective stratégique* (2^e éd.) Dunod.
- Gosselin, P. (2006). Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. In P. Gosselin & É. Le Coguiec (Eds.), *La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 22-31). Presses Universitaires du Québec.
- Gosselin, P., & Le Coguiec, É. (2006). Introduction. In P. Gosselin & É. Le Coguiec (Eds.), *La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 1-6). Presses Universitaires du Québec.
- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience: un modèle applicable à la formation continue. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp. 211-234). Presses de l'Université du Québec.

- Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*, 40(2), 41-53.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.

Notices biographiques

Stéphanie Boéchat-Heer est professeure responsable du domaine de recherche «Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage» à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en Suisse. Ses travaux portent sur les innovations technologiques et pédagogiques, l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, la formation et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

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.

Docteure qualifiée en sciences du langage, **Elsa Caron** est actuellement enseignante de français langue étrangère à Cergy Paris Université ainsi que directrice de la maison des langues. Ses recherches s'intéressent à la place des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues étrangères, notamment à partir de la réception de la représentation théâtrale contemporaine.

Née en Slovaquie en 1961, **Inez Cierny** vit en Suisse depuis 1968. Licence en Lettres (Unil), mémoire en philosophie. Brevet d'enseignante secondaire. CAS (Certificate of Advanced Studies) en dramaturgie et performance du texte (Unil). Metteuse en scène et pédagogue. Elle a créé une méthode originale de training d'acteur.trices: le «théâtre jubilatoire», qui intègre

les techniques de l'attention de pleine conscience, et de la compassion. Elle est aujourd'hui membre du Carla (Cognitive and Affective Regulation Laboratory, Unil) en tant que doctorante.

Actuellement professeure émérite au Conservatoire national des arts et métiers (Paris), au département de la formation des adultes, **Françoise Cros** a travaillé principalement sur l'innovation en éducation et en formation et sur ses effets sur la formation initiale et continue des enseignants.

Geneviève Emond, Ph. D. est facilitatrice-formatrice, chercheuse et consultante en éducation inclusive et intégrale avec son entreprise MUZA, basée à Montréal. Elle accompagne les enseignant-e-s avec une approche globale et collaborative. Elle a complété un doctorat portant sur la corporité en enseignement (MUZA - Solutions créatives en éducation : muzaeducation.com), après plus de 20 ans de pratique en enseignement, formation d'enseignant-e-s et création de projets éducatifs.

Roberto Marcelo Falcón est professeur-chercheur en arts et design, ministère de l'Éducation nationale. Docteur en arts par l'université de Barcelone, il a effectué des recherches postdoctorales au CEAQ, université Paris Descartes. Actuellement ses axes de recherche s'articulent entre différentes universités européennes et latino-américaines autour de la pensée artistique, l'expérience patrimoniale et la recherche-crédation comme chemin de découverte.

Maude Louviot est docteure en sciences de l'éducation et collaboratrice scientifique au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'université de Genève (CIDE). Ses recherches portent sur la question de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire observée à travers une approche interdisciplinaire. Elle s'intéresse également aux pédagogies alternatives et aux pratiques enseignantes.

Docteure en sciences humaines et sociales, **Céline Miserez-Caperos** est chargée d'enseignement et chercheuse à la Haute école pédagogique BEJUNE. Ses recherches portent notamment sur les questions liées aux innovations technologiques et pédagogiques dans les pratiques enseignantes, à l'hétérogénéité et l'intégration scolaire, ou encore au développement de l'argumentation chez les enfants.

Docteure en sciences de l'éducation, maître de conférences à la faculté d'Éducation de l'UCO (Université catholique de l'Ouest), **Béatrice Noël-Lepelletier** est membre du LIRFE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les questions vives en Formation et en Éducation – UCO)

et du LISIS (Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire). Elle est responsable du Diplôme d'université neurosciences et apprentissages tout au long de la vie et de l'initiation à la recherche du Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation).

Sheila Padiglia est psychologue FSP, spécialisée en psychologie sociale de l'éducation. À la Haute école pédagogique BEJUNE, elle est coordinatrice de la recherche, chargée d'enseignement et chercheure dans les domaines «Développement et interactions sociales» et «Innovation dans l'enseignement et l'apprentissage». Ses publications touchent notamment les domaines des TICE, de la professionnalisation enseignante et de l'enseignement des langues.

Apolline Torregrosa est chargée d'enseignement en didactique des arts, au laboratoire de didactique des arts et mouvement à l'université de Genève. Docteure en sociologie (université Paris Descartes) et en éducation artistique (université de Barcelone), ses lignes d'études portent sur les dispositifs didactiques en arts pour approfondir dans les enjeux de la formation en arts et ses mutations épistémologiques.

Aleksandra Vuichard, docteure en science de l'éducation de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, a effectué sa 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.

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. INNOVER POUR VIVRE ET APPRENDRE ENSEMBLE :	
LE CAS DES ENSEIGNEMENTS PRATIQUES INTERDISCIPLINAIRES EN FRANCE	
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
CHAPITRE 6. LES GESTES CRÉATIFS DANS LE THÉÂTRE ET L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE POUR L'APPRENANT DE LANGUE ÉTRANGÈRE.	
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 : 978-2-88930-478-3



9 782889 304783