THE American Journal of Humanities and Social Sciences Research (THE AJHSSR) 2025
E-ISSN: 2581-8868
Volume-08, Issue-06, pp-276-284
www.theajhssr.com Crossref DOI: https://doi.org/10.56805/ajhssr
Research Paper Open Access

Pédagogies du design et apprentissage expérientiel : corps, posture et storytelling dans la présentation de projet

Aicha REDISSI
(1) *Enseignante-Chercheuse, École Supérieure des Sciences et Technologies du Design (ESSTED), Université de la Manouba, Tunisie.*

ABSTRACT

Cette recherche interroge les limites d'un enseignement du design où la présentation orale du projet est principalement abordée comme un moment final d'évaluation. En mobilisant les apports de l'apprentissage expérientiel et des pédagogies incarnées, elle analyse, à partir d'un atelier de prise de parole mené avec des étudiants en design produit, les effets de dispositifs pédagogiques fondés sur le corps, la posture et le storytelling. L'analyse thématique inductive des observations et des entretiens met en lumière la reconfiguration de la présentation comme espace d'apprentissage, le passage d'un corps crispé à un corps plus confiant et le glissement d'un discours descriptif vers un récit de projet plus situé et adressé.

KEYWORDS : Enseignement design, apprentissage expérientiel, corps et posture, prise de parole, storytelling.

1. INTRODUCTION

L'enseignement du design s'est longtemps construit dans le prolongement du modèle des Beaux-Arts : une pédagogie centrée sur l'atelier, la maîtrise du dessin, la réalisation d'objets ou de maquettes sous le regard d'un « maître » qui corrige et oriente. Ce modèle s'est progressivement enrichi de démarches de projet plus structurées, de références aux sciences humaines et sociales, de méthodes d'analyse et d'outils de gestion des processus créatifs. Les écoles de design ont ainsi intégré des cours de méthodologie, de recherche utilisateur, de communication ou encore de management de projet. Pourtant, malgré cette évolution curriculaire, une dimension reste particulièrement fragile : la capacité des étudiants à présenter et à porter leur projet à l'oral.

Dans l'enseignement du design, la présentation orale est pourtant omniprésente : soutenances, jurys, rencontres avec des partenaires, pitchs de concours rythment la scolarité des étudiants. Ce moment décisif est souvent abordé de façon implicite ou purement évaluative, comme une compétence allant de soi, supposée « suivre » le projet plutôt que d'être travaillée comme un objet d'enseignement à part entière. Le cours reste alors centré sur le contenu du projet (objet, service, scénario d'usage), tandis que la manière de le mettre en mots et en scène est reléguée à l'arrière-plan.

Notre expérience d'enseignante en design produit, auprès d'étudiants de licence et de master, met en lumière un ensemble récurrent de difficultés. Beaucoup d'étudiants éprouvent une timidité marquée, voire une peur de s'exposer face au jury ou au groupe. Le stress bloque la parole, accélère le débit, fait trembler la voix ; la posture se referme, le regard fuit, le corps devient instable. Le discours, souvent peu structuré, demeure descriptif et peine à faire émerger le sens du projet, sa pertinence et sa singularité. Il arrive même que la présentation dévalorise, malgré elle, la qualité du travail de conception au lieu de la mettre en lumière. À l'inverse, quelques étudiants seulement semblent, de manière intuitive, capables de raconter leur projet, de le situer, de le défendre avec assurance. Cette disparité interroge notre responsabilité pédagogique : avons-nous réellement appris aux étudiants comment parler de leur projet ou nous sommes-nous contentés d'évaluer leurs performances finales ?

Cette situation prolonge un modèle d'enseignement que de nombreux auteurs qualifient de « traditionnel » ou de « bancaire » (Freire, 1974), où le savoir est transmis de façon descendante, dans un cadre relativement abstrait, et où le corps de l'étudiant, sa posture, sa gestuelle, sa voix, reste largement invisibilisé. Or, les travaux sur les pédagogies actives et l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984) montrent qu'on apprend mieux en étant engager dans une situation vécue, en agissant, en expérimentant, en se confrontant à des retours. Parallèlement, la phénoménologie et les recherches sur le corps dans les apprentissages (Merleau-Ponty, 1945 ; Gaussel, 2018) rappellent que la connaissance est indissociable des gestes, des perceptions et de la posture : « la main pense » (Pallasmaa, 2009) et, plus largement, le corps participe à l'élaboration du sens (Ingold, 2013 ; Sennett, 2010).

Dans un précédent travail sur la maquette comme médiation sensible et cognitive, nous avons montré combien l'implication corporelle des étudiants, par la manipulation de matériaux, le geste et la perception sensorielle, transforme leur rapport au projet et à l'apprentissage. Le workshop mené en partenariat avec la marque Avène autour de la réutilisation de packagings périmés pour la conception de vitrines écoresponsables, ainsi que l'article qui en a rendu compte, ont confirmé l'importance de dispositifs où les étudiants vivent une expérience de projet située, concrète et incarnée, plutôt que de rester dans un rapport abstrait au cours. Les retours en termes d'engagement, de motivation et de compréhension du projet « par le faire » ont constitué un premier matériau de réflexion sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage.

La présente contribution s'inscrit dans la continuité de ces travaux, tout en déplaçant le focus de la maquette et de la scénographie vers la prise de parole et la présentation de projet. À partir du constat de l'efficacité pédagogique des dispositifs expérientiels, il s'agit d'interroger plus spécifiquement la manière dont un cours « classique », inscrit à l'emploi du temps à l'intérieur d'un module de projet, peut devenir une expérience vivante dès lors qu'il est pensé comme un dispositif incarné.

Ce déplacement nous a conduite à repenser progressivement nos intentions d'enseignement. Au-delà des contenus, des méthodes, des outils et des références, il nous est apparu nécessaire d'activer de nouveaux leviers pédagogiques fondés sur l'expérience vécue, sur la manière de faire et de dire, et sur la mobilisation du corps, de la posture et de la voix comme véritables médiums de la pensée en design. Il ne s'agit plus seulement d'expliquer ce qu'est une « bonne présentation », mais de créer des situations où les étudiants peuvent l'éprouver, l'explorer, en expérimentant différentes façons de se tenir, de raconter, d'entrer en relation avec un public.

Dans cette perspective, certains cours initialement conçus comme des séances d'apports théoriques ou de corrections collectives ont été progressivement transformés en ateliers expérientiels où les étudiants vivent des situations proches de celles qu'ils rencontreront en contexte professionnel. Le présent article se situe ainsi au croisement d'un axe de recherche sur les pratiques pédagogiques du design et les expériences d'apprentissage et de l'évolution concrète de nos dispositifs d'enseignement. Il s'appuie plus particulièrement sur l'analyse d'un atelier mené avec des étudiants en Design Produit.

Ce dispositif, d'abord inscrit comme une simple séance de cours dans un module de projet avant d'être transformé en atelier expérientiel, nous permet de poser la question suivante, qui guide l'ensemble de cet article : dans quelle mesure la mise en place de dispositifs pédagogiques expérientiels, ancrés dans le corps, la posture et le storytelling, permet-elle de transformer un cours de design traditionnel en une expérience vivante d'apprentissage, où les étudiants apprennent à présenter et à valoriser leur projet ?

Nous formulons l'hypothèse que la mise en situation, la simulation théâtrale et le travail sur l'histoire du projet constituent des leviers puissants pour développer, chez les étudiants, à la fois des compétences de communication et une compréhension plus incarnée de leur propre démarche de conception. Les difficultés observées ne relèvent ainsi pas seulement d'un manquede « talent oratoire » individuel, mais aussi de la manière dont l'école organise l'apprentissage de la prise de parole. Lorsque la présentation est traitée comme un simple moment final d'évaluation, le temps d'enseignement se focalise principalement sur le contenu du projet et sur la méthodologie (analyses, esquisses, maquettes), en laissant dans l'ombre les dimensions corporelles et narratives de sa communication.

En mobilisant le cadre de l'apprentissage expérientiel et des pédagogies incarnées, notre recherche interroge dès lors la manière dont la transformation d'un cours traditionnel en atelier de « faire » comme ce fut le cas dans le workshop Avène, et en atelier de « dire », centré sur la posture, la voix et le storytelling, peut modifier le rapport des étudiants à la présentation de projet et contribuer à en faire une expérience d'apprentissage à part entière.

Pour ce faire, une démarche expérimentale a été mise en place à partir d'un atelier de prise de parole intégré à un cours de projet. Cet atelier a réuni une trentaine d'étudiants de troisième année Design Produit, amenés à vivre une série de situations de présentation orale combinant travail corporel, exercices de posture, simulations théâtrales et mises en récit de leur projet. Les données ont été recueillies par observation directe et à l'aide d'un entretien/questionnaire semi-dirigé, afin d'évaluer l'impact du dispositif sur leur manière de présenter et de porter leur projet. Les exercices ont été conçus pour mobiliser, d'une part, l'apprentissage expérientiel à travers l'engagement du corps (posture, mouvements, regard, gestion de l'espace) et, d'autre part, le travail en binôme, le jeu de miroir et l'évaluation directe après chaque séquence de prise de parole, de façon à faire de la présentation non plus un simple moment d'évaluation, mais un espace d'essai, de feedback et de transformation progressive de la posture de projet.

2. APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL ET PEDAGOGIES INCARNEES

Dans la lignée de Dewey (1938), nous considérons que l'apprentissage authentique naît de l'expérience lorsque l'étudiant est activement engagé dans une situation signifiante pour lui. Loin d'être un simple transfert d'informations, apprendre revient à entrer dans un processus où l'on fait, où l'on éprouve, où l'on tâtonne, où l'on échoue parfois, avant de reconstruire du sens à partir de ce vécu. L'approche de Kolb (1984) prolonge cette perspective en décrivant un cycle d'apprentissage combinant expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation et réinvestissement dans l'action. Dans ce cadre, les ateliers, les prototypes, les jeux de rôle et les simulations constituent des contextes privilégiés pour l'enseignement du design, dans la mesure où ils articulent étroitement action et mise à distance réflexive.

Les travaux issus de la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945) et des recherches sur le corps dans les apprentissages (Gaussel, 2018) rappellent que la connaissance n'est pas uniquement cognitive ou verbale : elle est incarnée. La posture, le mouvement, la respiration, la manière d'occuper l'espace sont autant de médiations par lesquelles l'étudiant entre dans la situation d'apprentissage. Le corps ne se contente pas d'exécuter ce que l'esprit aurait décidé ; il participe à la construction même de la pensée et structure la manière dont l'étudiant perçoit, comprend et transforme le monde.

Appliquée au design, cette perspective a conduit plusieurs auteurs à plaider pour une revalorisation des pédagogies du faire, du geste et de la matérialité (Ingold, 2013 ; Sennett, 2010), ainsi que pour des dispositifs d'« apprentissage situé » articulant action, réflexion et contexte (Jorro, Roger & Maubant, 2014). Le designer n'est plus seulement celui qui projette des formes de manière abstraite, mais celui qui pense avec ses mains, avec ses yeux, avec sa posture, au contact des matériaux, des outils, des espaces et des autres. Le geste, la manipulation et l'essai sont alors compris comme des formes de pensée en acte.

Nos travaux précédents sur la maquette comme médiation sensible et cognitive s'inscrivent dans ce cadre. L'analyse du workshop consacré à la maquette a montré que lepassage par la matière ; découper, plier, assembler, déplacer des volumes, engage les étudiants dans une forme de réflexion. La manipulation des matériaux, les variations de forme et les ajustements successifs contribuent à clarifier la problématique, à faire émerger des hypothèses de solution et à structurer le projet. Les retours des étudiants soulignent que « c'est en faisant » qu'ils comprennent mieux ce qu'ils conçoivent, que la maquette leur permet de « voir » et de « sentir » le projet autrement. L'apprentissage se joue alors dans un va-et-vient continu entre le corps, l'objet en cours de fabrication et la réflexion sur le projet.

Le workshop Avène est venu confirmer cette hypothèse d'un « penser par le geste » en contexte de projet réel. Confrontés à des contraintes, les étudiants ont dû manipuler, recomposer, mettre en scène des objets pour construire une proposition cohérente. Le travail corporel, se pencher sur la maquette, bouger des éléments, tester une hauteur ou une profondeur, reculer pour regarder, structure la manière dont ils perçoivent l'espace, évaluent les effets visuels et prennent des décisions. La dimension expérimentale du dispositif, associée à des temps de verbalisation et de retour critique, a mis en évidence que la compréhension du projet passe par une triangulation étroite entre corps, matière et discours.

Dans le cas qui nous occupe ici, il s'agit de déplacer ce cadre théorique vers un autre type de « matière » et de geste : non plus la maquette, mais la prise de parole elle-même. Si l'on admet que le corps est un opérateur cognitif, la présentation de projet ne peut plus être envisagée comme une simple restitution verbale d'un travail déjà fixé. Par sa posture, sa voix, ses silences, la manière dont il regarde le jury et occupe l'espace, l'étudiant reconfigure en temps réel sa relation au projet et au public. La parole cesse d'être un simple véhicule d'un contenu préalable pour devenir une scène où se rejoue et se recompose la compréhension du projet.

Dans cette perspective, l'atelier « Donnez voix à votre projet » peut être lu comme une tentative de transposer, au champ de la communication orale, ce que la maquette permettait déjà au niveau du faire. Les exercices de miroir, les simulations théâtrales, les variations de posture et de ton invitent les étudiants à expérimenter leur présentation comme une situation pleinement corporelle. Ils apprennent à percevoir ce qui change lorsqu'ils redressent la tête, stabilisent leur corps, ralentissent leur débit ou acceptent un silence ; ils découvrent que ces ajustements ne transforment pas seulement la manière dont ils sont perçus, mais aussi la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes comme porteurs du projet. L'enjeu n'est donc pas simplement de corriger des défauts de prise de parole, mais d'inscrire la présentation de projet dans une pédagogie du corps pensant. En s'appuyant sur les cadres de l'apprentissage expérientiel et de l'apprentissage situé, l'atelier devient un espace où se tissent action, perception et réflexion : on joue des scènes, on observe, on se regarde par le biais du binôme, on reçoit des retours, on reformule.

3. PAROLE, POSTURE ET STORYTELLING DANS L'APPRENTISSAGE DU PROJET DE DESIGN

La présentation de projet ne se réduit pas à la transmission d'informations ; elle relève d'un récit adressé à un public. Dans la continuité des travaux de Bruner sur la pensée narrative, on peut considérer que les individus construisent du sens en organisant leur expérience sous forme d'histoires plutôt qu'en énonçant des arguments abstraits. En design, cette dimension narrative est de plus en plus mobilisée : le storytelling devient un outil de médiation pour rendre un projet compréhensible, mémorable et désirable, en articulant contexte, intention et effets attendus plutôt qu'en juxtaposant des données techniques.

Dans ce cadre, apprendre aux étudiants à raconter l'histoire de leur projet, à partir d'un protagoniste, d'une situation-problème, d'une évolution et d'une solution, revient à travailler la dimension relationnelle et située de la conception. Le projet n'est plus présenté comme un objet isolé, mais comme la réponse à une trajectoire vécue : celle d'un usager, d'un territoire, d'une pratique. Or, cette narration ne concerne pas seulement la structure du discours ; elle engage également la voix, la posture, le regard, les silences, c'est-à-dire l'ensemble des éléments corporels qui participent à l'adresse au public. De ce point de vue, le storytelling rejoint la pédagogie du corps développée plus haut : dire le projet, c'est aussi se positionner, habiter un rôle, occuper un espace et instaurer une relation avec l'autre.



Figure 1 : Exercices de mise en corps de la prise de parole : exploration des postures, dela marche et de la présence scénique

C'est dans cette articulation entre récit et corps qu'a été conçu l'atelier « Donnez voix à votre projet » co-animé avec une coach et formatrice certifiée, spécialisée en communication, prise de parole et storytelling. Plutôt qu'un cours théorique sur la prise de parole, le dispositif proposait aux étudiants de troisième année design produit, une succession de situations expérientielles où ils étaient amenés à explorer physiquement différents états (peur, retrait, assurance), à s'observer mutuellement par le biais d'exercices de miroir, puis à dégager collectivement les critères d'une présentation jugée convaincante. Ces mises en situation rejoignent les approches de l'apprentissage expérientiel : en faisant l'expérience de leurs propres gestes, de leur respiration, de leur manière d'entrer dans la salle ou de soutenir un regard, les étudiants prennent conscience que la « qualité » d'une présentation ne tient pas seulement au contenu, mais à une manière d'être en scène qui s'apprend et se travaille.

Sur cette base corporelle, l'atelier introduit progressivement la dimension narrative. L'exemple de l'expérience « Significant Objects » de Walker et Glenn, où des objets ordinaires voient leur valeur transformée par l'ajout d'une histoire, permet de rendre tangible la puissance du récit : ce n'est pas l'objet lui-même qui change, mais le sens qui lui est attribué par la narration. Transposé à l'enseignement du projet, ce principe invite à considérer que la valeur perçue d'une proposition de design dépend aussi de la manière dont elle est racontée. Les étudiants sont ainsi conduits à structurer l'histoire de leur projet : identifier un personnage principal (usager ou figure fictive), situer un problème concret dans son quotidien, décrire le parcours qui mène à la solution et montrer comment ce personnage évolue.

Ce travail narratif s'appuie lui aussi sur des dispositifs incarnés. La visualisation guidée, où les étudiants ferment les yeux, se mettent à l'écoute de leur respiration et se projettent dans une rencontre avec leur public cible, engage à la fois l'imaginaire et le corps : il s'agit de « vivre» mentalement une scène de confrontation au réel, d'entendre ce que le public aurait à dire, de percevoir le problème de l'intérieur, avant d'en tirer une forme de récit. L'écriture oul'oralisation d'une première version de l'histoire du projet ne constituent alors pas la fin de l'exercice, mais le point de départ d'un travail de mise en forme qui se poursuit dans la confrontation aux autres, en binôme, puis devant le groupe.

Ce premier temps de travail a été prolongé par une deuxième séance, conçue comme un moment de réinvestissement et de consolidation dans le sens du cycle décrit par Kolb : revenir à l'expérience initiale, l'analyser, la reformuler, puis la rejouer différemment. Les étudiants sont revenus avec une histoire de projet retravaillée à partir de la trame narrative évoquée en atelier de projet (personnage, contexte, problème, parcours, solution). La séance s'est appuyée davantage sur des exercices à dimension théâtrale ; jeux de rôle, variations d'adresse, travail sur l'entrée et la sortie de scène, gestion des silences, afin de renforcer la confiance en soi, l'aisance corporelle et la capacité à occuper l'espace de présentation. Dans cette perspective, la présentation de projet rejoint les logiques de « performance » décrites par les pédagogies inspirées du théâtre ou du jeu de rôle : l'étudiant n'est pas seulement en train de dire un contenu, il apprend à tenir un rôle de designer qui assume publiquement ses choix, face à un interlocuteur.



Figure 2 : De l'interaction en binômes à la prise de parole devant le groupe

Ainsi pensé, le dispositif « Donnez voix à votre projet » ne vise pas seulement à améliorer techniquement la prise de parole ; il cherche à inscrire la présentation de projet dans une pédagogie du « dire » qui prolonge la pédagogie du « faire ». En articulant travail corporel, structuration du récit et mise en situation, il fait de la prise de parole un lieu à part entière de formation, où se tissent les dimensions sensibles, cognitives et relationnelles du projet. Dans la section suivante, nous reviendrons de manière plus détaillée sur les observations recueillies et sur ce que ces séances donnent à voir de l'évolution du rapport des étudiants à la présentation orale de leur projet.

4. VERS UNE PEDAGOGIE INCARNEE DE LA PRESENTATION DE PROJET

L'analyse des matériaux recueillis ; observations de terrain, entretiens/questionnaires, s'inscrit dans une démarche qualitative inspirée de l'analyse thématique telle que proposée par Braun et Clarke (2006). Une posture inductive a été adoptée, consistant à laisser émerger les catégories à partir des propos et des situations observées plutôt qu'à chercher à vérifier un cadre préétabli. Cette approche vise à rendre compte au plus près de l'expérience vécue par les étudiants, en prenant au sérieux non seulement ce qu'ils disent de la présentation de projet, mais aussi ce qui se manifeste dans leurs attitudes, leurs silences, leurs hésitations et leurs gestes.

Elle permet ainsi de faire apparaître des dimensions souvent peu prises en compte dans les formats d'évaluation traditionnels : le corps sensible, le doute, le trac, les stratégies de contournement et les petits déplacements qui marquent une progression dans la confiance.

Concrètement, les données ont été collectées à partir d'observations directes lors des deux séances de l'atelier, centrées sur les postures corporelles, les interactions au sein des binômes et du groupe, ainsi que sur les évolutions entre la première et la seconde mise en voix. Elles ont été complétées par des entretiens semi-dirigés menés en deux temps : avant l'atelier, afin de saisir les représentations initiales des étudiants concernant la présentation de projet et leurs expériences antérieures, puis après l'atelier, pour recueillir leur retour réflexif sur le dispositif, les difficultés rencontrées et les apprentissages perçus.

Les notes d'observation ont été consignées dans un carnet d'études sous forme de descriptions fines de situations et d'une grille de repérage des attitudes (ancrage, regard, débit, occupation de l'espace), permettant d'identifier des récurrences et des contrastes. Les réponses aux entretiens ont fait l'objet d'un codage thématique, puis ont été mises en regard des observations afin de construire une lecture articulée des transformations à l'œuvre : changement de regard sur la présentation, évolution des postures, rôle du collectif et passage d'un discours descriptif à une parole plus narrative. L'analyse croisée des observations lors des deux ateliers et des réponses au questionnaire met en évidence plusieurs évolutions dans la manière dont les étudiants envisagent et vivent la présentation de leur projet. Quatre thèmes principaux émergent : la reconfiguration de la présentation comme espace d'apprentissage, la transformation des postures corporelles, l'importance du regard du pair et du groupe, et le passage d'un discours descriptif à un récit structuré, particulièrement visible lors de la deuxième séance.

4.1. Redécouvrir la présentation comme moment d'apprentissage

Un premier ensemble de données témoigne d'un déplacement du statut de la présentation orale dans la représentation des étudiants. Avant l'atelier, celle-ci était majoritairement perçue comme une épreuve d'évaluation finale, suscitant stress et appréhension. Plusieurs réponses évoquent « le moment du jury » comme un temps où il s'agit avant tout de « ne pas se tromper », « ne pas oublier ses phrases », ou « survivre à la question des enseignants ».

À l'issue de la première séance déjà, certains étudiants commencent à reformuler cette représentation : la présentation apparaît moins comme une sanction et davantage comme une situation qui se travaille. Après la seconde séance, ce déplacement est encore plus marqué. Plusieurs commentaires insistent sur le fait qu'ils ont vécu ces deux séances comme un espace d'essai plutôt que comme un examen : *« Ici, j'avais le droit de tester, de rater, de recommencer. Ça change le rapport à la présentation. », « On voyait la progression entre la première et la deuxième séance, ça donnait envie de s'améliorer, pas juste de "passer" devant le jury. »* La présentation commence ainsi à être reconnue comme un objet d'apprentissage en soi, au même titre que le dessin, la maquette ou la recherche utilisateur. Ce changement de regard rejoint les perspectives de l'apprentissage expérientiel : l'étudiant n'est plus seulement évalué sur sa prise de parole, il apprend à partir d'elle, dans un cycle d'essai, de feedback et de réinvestissement (Kolb).

4.2. Du corps contraint au corps confiant

Ce deuxième thème concerne la relation des étudiants à leur propre corps en situation de prise de parole. Les

observations de la première séance montrent des postures fréquemment contraintes : épaules fermées, appuis instables, regards fuyants, bras croisés ou crispés sur unefeuille. Plusieurs étudiants déclarent *« ne pas savoir quoi faire de leurs mains », « parler trop vite »,* ou *« avoir le cœur qui bat très fort »* dès qu'ils doivent se lever pour présenter.

Les exercices d'exploration des états corporels (peur, retrait, assurance), associés au repérage des « variables » d'une posture confiante (ancrage, axe de la tête, ouverture du buste, respiration plus ample), ont favorisé une prise de conscience progressive de ces dimensions dès la première séance. Dans les questionnaires, certains écrivent par exemple : *« Je n'avais jamais fait attention à ma façon de tenir mon corps, maintenant je sens quand je me ferme ou quand je m'ouvre. »* ou *« Le fait de jouer la peur, puis la confiance, m'a fait comprendre que je pouvais choisir une autre posture. »*.

La deuxième séance permet de mesurer plus clairement le passage du corps contraint au corps plus confiant**.** Les observations montrent, chez un nombre significatif d'étudiants, une diminution des micro-signes de retrait : position plus stable, bras moins croisés, gestes moins défensifs, capacité à soutenir plus longtemps le regard de l'auditoire. Plusieurs se présentent sans s'agripper à leurs notes, se déplacent légèrement pour accompagner le récit, ou marquent volontairement un silence. Un étudiant note ainsi : *« La deuxième fois, je me sentais plus ancré, je savais comment me placer. »* Sans prétendre mesurer objectivement la « confiance », ces éléments suggèrent que le dispositif a favorisé une réappropriation corporelle de la prise de parole, en cohérence avec les approches qui considèrent le corps comme opérateur cognitif et non simple support (Merleau-Ponty, Sennett, Ingold).

4.3. Se voir à travers l'autre : le rôle du binôme et du groupe

Le troisième thème met en lumière l'importance de la médiation par les pairs dans la transformation des postures de présentation. L'exercice du miroir, où chaque étudiant rejoue la présentation de son binôme, a été particulièrement commenté. Plusieurs participants soulignent que c'est en voyant « leur propre manière de parler » incarnée par l'autre qu'ils ont pris conscience de certains tics ou habitudes :*« Quand ma camarade m'a imitée, j'ai vu que je regardais beaucoup le sol et que je parlais en serrant mes feuilles. »*, *« Le miroir m'a fait rire au début, mais après je me suis dit : c'est vraiment comme ça que je présente… Ça m'a fait réfléchir. »* L'échelle de confiance, complétée par les évaluations argumentées des pairs, joue un rôle similaire : elle externalise et rend partageables des ressentis souvent implicites (impression de confiance, d'écoute, de clarté), en les reliant à des indicateurs corporels et discursifs.

Lors de la deuxième séance, cette dimension collective se renforce. Certains étudiants indiquent qu'ils se sont sentis « portés » par le groupe, davantage en confiance pour monter devant la classe. Le passage de quelques volontaires en première séance semble jouer un rôle de « modèle » pour les autres : *« Voir les autres se lancer la première fois m'a aidé à oser la deuxième. »* Le groupe devient progressivement un espace de co-observation et de co- construction de la posture de présentation. La confiance n'est plus pensée comme une qualité purement individuelle, mais comme quelque chose qui se travaille dans un environnement sécurisant, fait d'essais, de regards et de retours croisés.

4.4. Du descriptif au récit : structurer l'histoire du projet

Enfin, un quatrième thème concerne l'évolution du contenu des présentations, du registre descriptif vers une forme de récit structuré. Au début de l'expérimentation, de nombreux étudiants ont tendance à énumérer des éléments techniques ou méthodologiques *(« mon projet consiste en… », « d'abord j'ai fait des recherches, puis des croquis… »)*, sans inscrire leur proposition dans une trajectoire narrative.

L'introduction du storytelling, à partir de l'exemple « Significant Objects » fournit un cadre pour reconfigurer cette parole : l'étudiant est invité à identifier un personnage, un contexte, un problème, une évolution et une issue. À l'issue de la première séance, plusieurs premiers récits restent encore hésitants, souvent hybrides entre description et narration, mais l'idée de « parler à partir d'un personnage » commence à s'ancrer.

C'est lors de la deuxième séance que ce déplacement devient le plus visible. Les étudiants reviennent avec une histoire de projet retravaillée à partir de la trame narrative travaillée en atelier de projet. Certains commencent explicitement par la situation de leur usager plutôt que par la description de l'objet : *« Avant je décrivais juste mon objet, maintenant je commence par parler de la personne pour qui je l'ai conçu. », « Le fait de penser en termes de personnage m'aide à donner du sens à ce que je présente. »*

Les présentations gagnent en cohérence et en lisibilité : le fil du récit permet de relier plus clairement

problématique, démarche et solution. Même lorsque le temps de parole reste court, la structure « situation, problème, évolution, solution » devient un support pour organiser le discours. On observe également que certains étudiants utilisent le récit pour gérer leur stress : s'appuyer sur une histoire connue et mémorisée semble plus rassurant que réciter une liste de points méthodologiques.

Ce passage du descriptif au narratif rejoint les travaux qui soulignent la dimension narrative de la pensée en design : raconter le projet, ce n'est pas seulement le « vendre », c'est aussi en clarifier le processus, les enjeux et la portée, pour soi-même et pour les autres. Dans le cas présent, la combinaison entre travail corporel et structuration du récit semble avoir permis, au terme des deux séances, une meilleure appropriation de la présentation comme moment de mise en forme du projet, et non comme simple formalité finale.

5. CONCLUSION

Partant du constat de la fragilité récurrente des présentations orales chez les étudiants en design ; timidité, stress, discours peu structuré, corps contraint, cet article a cherché à interroger la manière dont un cours de design, traditionnellement centré sur l'explication et la correction, peut devenir une expérience vivante d'apprentissage. En mobilisant le cadre de l'apprentissage expérientiel et des pédagogies incarnées, nous avons proposé de déplacer le regard : considérer la prise de parole non plus comme un simple moment final d'évaluation, mais comme un espace à part entière de formation, où se travaillent simultanément une posture, une voix et un récit de projet.

L'expérimentation menée à travers l'atelier « Donnez voix à votre projet » montre que ce déplacement est possible, à certaines conditions. Les résultats mettent d'abord en évidence une reconfiguration de la présentation elle-même : d'« épreuve » subie, elle tend à devenir, pour une partie des étudiants, un moment où l'on a le droit d'essayer, de tâtonner, de progresser. En ce sens, la prise de parole s'inscrit dans un véritable cycle d'apprentissage, où l'expérience vécue, les feedbacks des pairs et la répétition entre la première et la deuxième séance permettent une transformation progressive du rapport à l'oral.

Les observations soulignent ensuite l'importance du corps comme médiation de cette transformation. Les exercices de posture, de jeu d'états (peur / retrait / assurance) et de miroir ont contribué à rendre visibles, et donc travaillables, des dimensions souvent laissées dans l'implicite : ancrage, ouverture, regard, rythme. Entre la première et la seconde séance, plusieurs étudiants semblent passer d'un corps crispé, défensif, à un corps plus stable, plus présent, plus capable d'assumer la position de celui qui porte un projet. Dans la continuité de nos travaux sur la maquette, il apparaît ainsi que l'on « pense » aussi son projet par le corps, qu'il s'agisse de le fabriquer ou de le dire.

Un troisième apport tient au rôle du collectif : binômes, exercice du miroir, échelle de confiance et évaluations argumentées des pairs font du groupe un véritable dispositif de co- observation et de co-régulation. Se voir à travers l'autre, entendre comment sa posture ou sa voix sont perçues, permet de sortir d'un rapport purement intériorisé au trac pour entrer dans un dialogue où la confiance se construit, non pas seul, mais avec les autres. Enfin, l'introduction du storytelling et de la figure du personnage a favorisé un passage du descriptif au narratif : au fil des séances, certains étudiants apprennent à commencer par la situation de l'usager, à inscrire leur projet dans une trajectoire, à tisser un lien plus clair entre problématique, démarche et solution. Raconter le projet apparaît alors comme une manière de le comprendre et de le clarifier autant pour soi que pour le public.

Ce travail reste toutefois situé et exploratoire : il porte sur un groupe restreint d'étudiants, dans un contexte institutionnel particulier, et ne permet pas de mesurer, à ce stade, les effets à long terme sur leurs pratiques de présentation. Il ouvre néanmoins plusieurs pistes pour la pédagogie du design. D'une part, il invite à intégrer plus tôt et plus régulièrement ce type de dispositifs expérientiels dans les cursus, afin que la prise de parole ne soit pas seulement travaillée « en bout de course », au moment des jurys. D'autre part, il suggère l'intérêt de penser ensemble pédagogie du faire et pédagogie du dire : la même attention portée au geste et à la matière en atelier pourrait être étendue à la manière de porter son projet devant un public.

En articulant corps, posture et storytelling, l'atelier « Donnez voix à votre projet » expérimente, modestement, une voie possible pour former des designers capables non seulement de concevoir, mais aussi de prendre la parole sur ce qu'ils conçoivent. Il ne s'agit pas de transformer tous les étudiants en orateurs « performants », mais de leur donner les moyens d'habiter leur projet, d'y trouver une voix singulière et d'en faire un espace de confiance plutôt qu'une simple épreuve à surmonter.

REFERENCES

1. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York : Macmillan. Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.
2. Gaussel, M. (2018). La place du corps dans les apprentissages. Institut français de l'Éducation. Ingold, T. (2013). Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture. Routledge.
3. Jorro, A., Roger, L., & Maubant, P. (2014). Apprentissages situés et formation professionnelle. Presses Universitaires du Québec.
4. Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Prentice-Hall.
5. Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.
6. Redissi, A. (2025). Enseigner par le corps, la maquette comme médiation sensible et cognitive. In Le corps, entre essence, sens et existence. Tunis : Chema Éditions.
7. Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.
8. Sennett, R. (2010). Ce que sait la main. La culture de l'artisanat. Paris : Albin Michel. Walker, R., & Glenn, J. (2012). Significant Objects. Londres : Fantagraphics Books.