



HAL
open science

Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistiques

Isabelle Capron Puozzo, Jean-Rémi Lapaire, Hélène Duval

► To cite this version:

Isabelle Capron Puozzo, Jean-Rémi Lapaire, Hélène Duval. Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistiques. Eric Tortochot, Nathalie Rezzi, Pascal Terrien. Créer pour éduquer : la place de la transdisciplinarité, L'Harmattan, 2019, 978-2-343-17551-5. halshs-02423854

HAL Id: halshs-02423854

<https://shs.hal.science/halshs-02423854>

Submitted on 26 Dec 2019

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.

Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistiques

Isabelle CAPRON-PUOZZO (HEP Vaud, Suisse)

Jean-Rémi LAPAIRE (UBM, France)

Hélène DUVAL (UQAM, Canada)

Citer cet article dans sa version publiée

CAPRON-PUOZZO, Isabelle, LAPAIRE, Jean-Rémi, DUVAL, Hélène. Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistique. In Tortochot, Eric, Rezzi, Nathalie et Terrien, Pascal (éditeurs). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan, 2019, 33-46.

Résumé

La créativité joue un rôle moteur dans le processus d'apprentissage (Azam & Robinson 2009, Robinson 2011; Lubart et al. 2015, Puozzo-Capron 2013, 2016). Une dynamique de création (Gosselin et al. 1998) reste néanmoins délicate à construire et complexe à évaluer. Elle peut se heurter à des résistances ou à des inerties (personnelles, institutionnelles), rendant nécessaire un patient travail de persuasion et de formation (initiale et continue) des enseignants. Deux illustrations sont fournies : le montage d'un module interdisciplinaire d'initiation à la créativité en éducation et l'organisation d'un atelier d'interprétation « par-corps » d'un texte complexe.

Mots-clés : créativité – transdisciplinarité – incorporation

Abstract

Creativity makes an active and meaningful contribution to teaching, learning and acquisition (Azam & Robinson 2009, Robinson 2011, Lubart et al 2015, Puozzo-Capron 2013, 2016). Yet, making creative processes an integral part of educational strategies (Gosselin et al., 1998) is often hard to implement and evaluate. Forms of resistance and inertia are frequently encountered at personal or institutional levels, which may be hard to overcome. Initial and lifelong teacher training must thus be made available to instructors willing to embrace creative approaches to educational practice. Two examples are given: designing an interdisciplinary training module on creativity for student teachers; setting up multimodal workshops using embodiment as a vehicle for textual interpretation.

Key words: creativity – transdisciplinary pedagogy – embodiment

Introduction

Insuffler une dynamique de création transdisciplinaire dans des enseignements réputés « non artistiques » suscite le plus souvent des attitudes ambivalentes, mêlant incrédulité et curiosité, inertie et prise de risque. Il ne suffit pas de convaincre et de motiver pour voir tous les apprenants s'engager dans ce type de démarche. Il faut rassurer et accompagner en formant étudiants et enseignants aux démarches créatives, comme nous l'argumentons ici. En effet, l'introduction de gestes pédagogiques nouveaux, d'activités ou de scénarios d'apprentissage différents, ainsi que l'imposition de formes augmentées d'engagement

physique, émotionnel et cognitif, doivent être préparées, car elles constituent des défis matériels et méthodologiques objectifs, ainsi qu'une source potentielle d'inconfort pour les sujets impliqués. À ces bouleversements s'ajoute le questionnement identitaire qu'induit nécessairement l'accession au rôle nouveau « d'enseignant-artiste » (Piazzoli, 2018 : 8-10) lorsqu'on se définit à la base comme professeur. L'enjeu est important, car ce qui est recherché n'est ni un dépaysement récréatif ni une fantaisie roborative - même si le plaisir et le sentiment de renouveau sont bienvenus - mais la création de moments forts et signifiants dans un parcours d'apprentissage, l'orchestration d'expériences augmentées de compréhension, ainsi qu'une fertilisation croisée des matières convoquées.

I. Créativité et performance: quelques éléments de théorie pour une dynamique transdisciplinaire en éducation et en formation

Si la créativité est un processus intrinsèque aux disciplines artistiques, voire un objet de savoir à part entière qui peut être transposable didactiquement (Chevallard, 1985), elle ouvre surtout un espace fertile et dynamique au décloisonnement des disciplines et à la transdisciplinarité comme capacité transversale (Maingain et al., 2002). Pour Runco et Garrett (2012 : 92), la créativité se définit à partir des deux concepts-clés que sont l'originalité (« *originality* ») et l'efficacité (« *effectiveness* »). Selon cette définition standard, la créativité se réaliserait dans l'expression d'un processus ou d'un produit qui serait non seulement nouveau (dans le sens d'unique pour le créateur), mais aussi utile au contexte dans lequel il se manifeste. Corazza (2016) démontre qu'une telle définition, certes nécessaire pour mesurer la créativité, ne considère pas la globalité de l'expérience créative. À partir d'un examen des critères appliqués pour comprendre la créativité dans la littérature de spécialité, il met en évidence l'usage de concepts tels que la surprise (« *nonobviousness or surprise* »), l'utilité (« *utility* »), l'authenticité (« *authenticity* »), l'esthétisme (« *aesthetic* ») (259-260). Néanmoins, Corazza estime que, malgré le caractère scientifique et rigoureux de telles définitions, ces dernières figent de manière trop « statique » (« *static* ») (260) la créativité en réduisant celle-ci à un but, sans intégrer la complexité du phénomène et la subjectivité du contexte. Il propose donc une définition « dynamique » de la créativité, en introduisant le concept de potentiel (« *potential* ») (261). Le terme de « potentiel » pose néanmoins un problème, car il pourrait être confondu avec celui de potentiel créatif (Lubart et al., 2011) qui renvoie à un tout autre concept. Néanmoins, cette terminologie favorise une approche dynamique de la créativité, conçue comme un processus itératif et continu. Dans la même perspective que Corazza, à partir d'études menées auprès d'artistes (Botella & Lubart, 2016), Botella (sous presse) montre que l'acte même de créativité au sein d'une œuvre ne s'arrête pas uniquement à l'instant où l'œuvre est achevée. À l'évidence, les performances successives sont le fruit de la continuité de ce processus créatif, qui continue de mûrir. Considérer une telle définition de la créativité implique dès lors, en éducation, que la performance créative soit une opportunité de développement pour l'apprenant et que la dynamique se prolonge tout au long de son parcours.

I.1. Créativité, performance et apprentissage

La performance à l'école ou en formation est une opportunité pour développer la créativité, tout en permettant d'apprendre. En effet, des recherches menées en milieu scolaire permettent d'observer que le processus de transformation esthétique interdisciplinaire favorise non seulement l'appropriation des objets de savoirs, mais aussi la transformation même des œuvres en vue d'une réinterprétation personnelle des élèves. En effet, les résultats de la

recherche-action menée par Chatelain (2017) avec deux enseignantes, consistant à mettre en musique le tableau « *Thirty* » de Kandinsky et à transformer l'œuvre, montrent :

- que les élèves sont allés plus loin dans leur développement de compétences dans ces deux disciplines à travers « l'expression personnelle » (88) ;
- qu'ils ont développé leur esprit critique par rapport à une œuvre ;
- qu'ils ont développé leur intuition de création tout en montrant des gestes connus et appris ;
- qu'ils sont allés chercher d'autres connaissances pour finaliser le projet.

Des résultats similaires se retrouvent dans d'autres disciplines, comme la musique et le français (Lebrun & Giglio, 2016) ; ce qui laisse entendre que la posture d'auteur, adoptée *de facto* par les élèves à travers l'artefact, confère une qualité supplémentaire au dispositif d'apprentissage. Si cela se vérifiait à plus grande échelle, alors toute formation d'enseignants gagnerait à intégrer des situations d'apprentissage où l'étudiant (futur enseignant) conjugue les rôles d'apprenant, d'artiste et de pédagogue afin de développer son identité professionnelle et afin d'être apte à faire créer et interpréter ses futurs élèves.

1.2. Engager une démarche de recherche-crédation en éducation

Les explorations que nous menons représentent une forme de recherche-crédation (Gosselin, 2006) au sein d'interventions universitaires, à la croisée de la performance d'improvisation et de création artistiques et de l'acte de formation à l'Université¹.

Le concept de recherche-crédation est issu de la terminologie anglo-américaine : *creative practice*, *practice as research* ou *practice-led research* (Giacco & Lorant, 2017 : 154). 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, externes à l'artiste. Le deuxième paramètre à prendre en considération devient également « la nature heuristique de la pratique artistique » (Gosselin, 2006 : 28-29) qui soulève alors une tension entre le mouvement « sensible » (lié à la pensée expérientielle et subjective) et « conceptuel » (lié à la pensée conceptuelle et objective). Dans la recherche-crédation, le chercheur est un artiste (ou créateur) qui construit une théorie sur une pratique et l'artiste (ou créateur) est un chercheur qui questionne sa pratique à la lumière de la théorie. Cette méthodologie constitue 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). Comme pour la recherche-action, se pose dès lors la question de la frontière entre l'objectivité et la subjectivité de l'expérience. D'où la nécessité de croiser les résultats de l'observation avec un questionnaire qualitatif, distribué aux étudiants en formation à l'enseignement après les performances créatives, visant à mieux comprendre leur réception d'ateliers axés sur la création/créativité en éducation, afin de mettre en évidence les attirances et les résistances suscitées : générales (vis-à-vis des modules de pédagogie de la créativité) et spécifiques (vis-à-vis de l'atelier).

¹ On sait que les chercheurs en éducation ont ressenti le besoin d'inscrire et de théoriser des démarches de recherche faisant sens par rapport à des pratiques effectives. Ces démarches se distinguent de la recherche scientifique au sens très fondamental du terme (Van der Maren, 1996). Le phénomène semble être analogue dans le domaine des arts. Les démarches de recherche menées dans le domaine des arts ne sont pas identifiées parmi les méthodes de recherches scientifiques. Ce défaut de reconnaissance exprime un manque de sens dans les « paramètres » de la recherche scientifique, qui sont plus quantitatifs et externes au contexte authentique de la création (Gosselin & Le Coguic, 2006 : 1).

De plus les travaux de Giacco et Lorant (2017 et de Giacco et Didier (2017a, 2017b) permettent d'introduire un nouvel élément à la théorie de la recherche-crédation, quant à la figure du chercheur, qui est celle de « l'artiste-pédagogue » et du rôle de la médiation entre le « créateur et le récepteur » (Giacco & Lorant, 2017 : 155) et de transmission de l'œuvre dans le contexte de l'apprentissage. En effet, Giacco et Didier (2017a) proposent d'élargir le modèle de Gosselin en introduisant une troisième figure, fondamentale dans le contexte de la pédagogie, qui est celle de l'enseignant. L'on passe dès lors d'un modèle dual autour du créateur-chercheur à une triade « enseignant-chercheur-crédateur » incluant également le concept d'« étudiant/élève-chercheur-crédateur » (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 » (149) alliant à la fois dimension individuelle et collective quand « le projet de l'autre alimente le projet de l'auteur/créateur » (*Ibid.*). Dans le contexte éducatif, cette méthodologie permet d'inclure dans la démarche de recherche l'ensemble des acteurs impliqués, c'est-à-dire jusqu'à l'impact de ce type de dispositif sur les élèves.

II. Former : des concepts au terrain

Les actions de formation proposées sur le terrain, à destination des étudiants et des enseignants, doivent être conçues comme des actes responsables et structurants. Quelles que soient les modalités et les circonstances (séance isolée, stage, module) trois grands types de moments peuvent être distingués: des *moments d'instruction*, où l'on définit la démarche, les concepts, les stratégies à un niveau très général, avec une part importante accordée aux concepts et aux référents théoriques ; des *moments d'expérimentation concrète*, sous forme d'ateliers, dans lesquels le ressenti individuel, l'intuition personnelle, le retour réflexif sur des activités particulières priment; et enfin des *moments de négociation, d'objectivation et de rétroaction* durant lesquels tous les acteurs du dispositif opèrent un retour sur leur pratique et débattent du bien-fondé de la démarche de création transdisciplinaire. Ces moments peuvent être regroupés ou dissociés. Leur ordre peut également varier.

L'expérience de formation (initiale, continue) que nous avons acquise dans trois pays distincts (Suisse, Canada, France), au sein d'institutions et de départements très différents (éducation, danse, langues et civilisations), nous a permis d'identifier des stratégies simples, efficaces et transférables pour monter des séquences ou construire des dispositifs d'interprétation créatifs. Sans prétendre être exhaustifs, et en nous référant essentiellement à notre propre espace de collaboration, nous identifions :

- La *multimodalité*. Comme son nom l'indique, la démarche consiste à associer plusieurs modalités expressives. Par exemple, combiner l'écriture (ou la réécriture), la vocalité et le mouvement, ou encore la réflexion et l'action corporelle. Nous en fournissons plus loin un exemple : un essai autobiographique complexe, initialement conçu pour être lu et médité silencieusement par des lecteurs isolés, se voit soumis à un processus collectif de réécriture, de récitation et de mise en mouvements physiques.
- Le *croisement (des disciplines, des pratiques, des genres)*. C'est un élément central des journées « Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité » qui se sont tenues à Aix et à Port-de-Bouc en avril 2018. Dans un article séparé du présent volume nous montrons comment la linguistique (études gestuelles), l'analyse littéraire et la danse peuvent collaborer autour d'un même objet : l'*interprétation*, dans un sens

analytique (cognitif) et dramatique (scénique), d'un roman réputé dense et très difficile d'accès : *La Promenade au phare* de Virginia Woolf (1927).

- *La réélaboration*. Il s'agit d'un processus bien connu des librettistes et des scénaristes, qui reste néanmoins peu exploré et formalisé sur le plan sémiologique (Cotte 1999), alors qu'il est majeur dans les stratégies de création et dans les processus d'acquisition. Une production existante (un article, un essai, un roman s'il s'agit d'un écrit) est revisitée, analysée et filtrée. L'original est retravaillé au niveau de la structure, des formes et des contenus (Lapaire & Duval 2017). Dans les exemples que nous citons, ce qui est réélaboré doit être à la fois fidèle à l'œuvre source tout en étant adapté à une performance théâtrale, chorégraphique ou mixte. Les opérations d'élagage et de compression doivent non pas mutiler mais « essentialiser. » Dans notre démarche, la réélaboration peut même intégrer un retour au stade premier de l'inspiration, la collecte de matériau (sensoriel, moteur, scriptural) et un « rejeu » de ce qui a déjà « joué » (Jousse 1976) à l'origine.
- *L'inversion* ou la *redistribution de rôles*. C'est une stratégie souvent pratiquée pour innover en pédagogie et obtenir rapidement de nouvelles postures d'enseignement-apprentissage. Par exemple, demander à un néophyte d'agir en expert, à un apprenant de devenir instructeur, à un usager de se muer en créateur. Dans les deux exemples rapportés ici, l'étudiant-lecteur, qui traditionnellement se trouve en position de récipiendaire silencieux et immobile de l'œuvre, est invité à devenir un auteur inspiré (qui réécrit) puis en acteur ou danseur engagé (qui rejoue et qui ressent).

II.1. Former les (futurs) enseignants à une pédagogie de la créativité : exemple d'un module interdisciplinaire proposé à l'HEP-Vaud

La créativité et sa pédagogie sont les objets centraux du module intitulé *Think different, teach different!* Ce module interdisciplinaire fait partie des enseignements à option et se déroule sur un semestre à raison de 12 séances de 4H. Il accueille en moyenne 24 étudiants du secondaire suisse I et II qui présentent des profils très divers, tant au niveau de leur spécialité (français, mathématiques, histoire, anglais, etc.) que de leur expérience pédagogique (0 à 10 ans). Sa particularité est de s'articuler sur trois niveaux : un niveau *théorique*, un niveau *pragmatique* (avec une transposition didactique des contenus dans des situations d'apprentissage, avec des élèves) ; un niveau *expérientiel* (Mandeville, 1998, 2001, 2004) qui consiste à faire vivre des expériences de créativité. Toutes les personnes inscrites au module sont invitées à établir des liens entre ces expériences et les contenus théoriques étudiés (Capron Puozzo, 2016; Capron Puozzo & Wentzel, 2016).

Durant les moments de théorisation, les facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels de la créativité sont abordés (Lubart et al., 2015), la créativité étant conçue comme *la capacité à réaliser une production nouvelle et adaptée au contexte* (Lubart et al., 2015). Sont également étudiés l'enseignement et l'apprentissage créatifs (Craft, 2005), ainsi que la pédagogie de la créativité. Les références théoriques majeures sont la psychologie différentielle de l'approche multivariée (Lubart et al., 2015), ainsi que la psychologie sociocognitive (Bandura, 1986).

Au-delà des fondements théoriques, l'accent est mis sur la transposition didactique et l'apprentissage expérientiel (Mandeville 2009). Les dispositifs privilégiés sont ceux qui favorisent l'engagement et, dans de nombreux cas, l'incorporation (*embodiment*). Citons par

exemple le *marshmallow challenge*, la résolution de problèmes, le land art, la création de produits, l'écriture d'une fiction scientifique et la performance corporelle. Ce dernier cas est illustré ci-après.

II.2. Atelier invité à l'HEP Vaud: réécrire et engager le corps dans des actes vivants d'interprétation littéraire

L'intervention a été réalisée par Jean-Rémi Lapaire (UBM, France), sur invitation d'Isabelle Capron Puozzo (HEP Vaud, Suisse), en décembre 2016 à Lausanne. Le groupe de 21 personnes est majoritairement composé de jeunes étudiants ou enseignants stagiaires âgés de 23 à 28 ans, inscrits au module *Think different, teach different* (année universitaire 2015-16). La posture générale qui est perçue par l'intervenant en tout début de séance est plutôt réservée, certaines personnes manifestant leur malaise par des regards, des crispations, ou un manque patent d'empressement. Le questionnaire anonyme, rempli en ligne dans les 48 H qui suivent l'atelier, permettra toutefois de nuancer cette perception (cf. notre analyse plus loin). Le groupe prend d'abord connaissance de l'essai *A Sketch of the Past* rédigé par Virginia Woolf en 1939. Il s'agit d'un extrait autobiographique qui relate les éléments déclencheurs de la création de *To the Lighthouse* (Woolf 1927) : la traversée à pied du square en face de chez elle (*Tavistock Square Gardens*), le souvenir brutal de sa mère, morte lorsqu'elle avait 13 ans, la décision de se libérer d'un chagrin obsédant en s'engageant tout de suite dans l'écriture d'un roman. Chacun tente ensuite de compresser, de simplifier et surtout « d'essentialiser » le texte. On distingue des moments, des articulations, on repère des termes-clés, on réordonne, on réduit l'ensemble à quelques mots et phrases très simples, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

PROLOGUE

Why am I writing this?

Why do writers write?

Why remember?

OBSESSION

I can hear her voice.

I can see her hands.

I can feel her invisible presence.

I have a vision of her now: she is, everywhere.

Enfin, on procède à une mise en acte d'un des textes produits, à partir de *variations chorégraphiques guidées*. Celles-ci sont déclenchées par des termes et des concepts saillants. Les mouvements servant de base aux variations prennent majoritairement leur source dans des gestes manuels et oculaires authentiques, couramment associés au retour ou à la projection dans le temps, au processus de remémoration, aux repérages dans l'espace, aux idées de début, de rupture, de continuation, de limite, de répétition, d'hésitation (Calbris, 2011). Dans la gestualité expressive spontanée, les yeux quittent fréquemment le présent et le regard part dans l'oblique. Des mouvements de tête, associés à la réminiscence présente d'épisode passés peuvent amplifier ce mouvement. Nous faisons donc travailler cette posture du souvenir au cours des variations, en continu.



Figure 1 – Se remémorer le passé lointain
Inclinaisons de tête et montées du regard

D'autres gestes co-verbaux authentiques sont convoqués pour exprimer le « néant » (*nothingness*). On en travaille la forme langagière élémentaire puis on les amplifie, on les rétrécit, on les change de plan, on les transfère des mains vers d'autres parties du corps en mode dansé. L'ensemble de la performance se déroule mentalement dans la « cathédrale du souvenir », espace immense que décrit Woolf dans *A Sketch of the Past* (1939). Cette métaphore s'avère utile pour développer des postures d'écoute et augmenter la sensation d'espace. Une « cathédrale » invisible mais obsédante, où résonne l'écho lointain et indistinct du monde de l'enfance. En clôture d'atelier, l'intégralité du texte est lue en voix off. Tous les membres du groupe exécutent ensemble, en continu, une séquence gestuelle récapitulative, en puisant individuellement dans le résidu kinésique de la séance écoulée.



Figure 2 – Lecture-performance finale
Le passé résonne dans la « cathédrale » du souvenir

A l'issue de la pratique, les premières impressions des participants sont recueillies sur le vif, à l'oral (bilan in situ), puis au travers d'un questionnaire anonyme en ligne, à remplir sous 48H. Seuls 12 participants (sur 21) ont répondu. Nous en synthétisons ici les résultats. Notre objectif immédiat était d'évaluer la réception de l'atelier, mais les deux questions de recherche qui nous animaient étaient les suivantes : comment les étudiants ont-ils abordé et

vécu, mentalement et corporellement, la dynamique interprétative qui leur a été proposée ? Envisagent-ils de se l'approprier ?²

L'attente initiale du groupe peut être résumée par les deux commentaires suivants : « sortir de l'aspect théorique [du module de formation] et vivre une expérience créative comme si j'étais moi-même élève »; « avoir de nouvelles pistes pour intéresser ». En début de questionnaire, les participants sont invités à fournir trois mots qui résument spontanément l'expérience vécue. Malgré la réserve initialement perçue, les qualificatifs positifs l'emportent. Deux champs sémantiques dominant : celui de l'*originalité* (« curieux », « insolite », « original », « étonnant ») et celui du *dynamisme* (« énergique », « dynamique », « actif »)

Des critiques sont néanmoins exprimées. 2 étudiants regrettent le « flou » d'un ensemble qui leur paraît « aller dans trop de directions à la fois ». 8 participants sur 12 dénoncent la *longueur* excessive de l'atelier et font état d'un état de *surcharge* voire de *saturation* (trop de consignes, trop de nouveautés brassées). Cette critique est une critique de forme plus que de fond. Le défaut aurait pu être évité si l'intervenant avait renoncé à inscrire trop d'items sur sa feuille de route. Plus problématique est le scepticisme d'une bonne moitié des participants (7 sur 12) quant à la *finalité* de ce type de démarche, qui à ce stade leur semble insuffisante pour rénover les apprentissages disciplinaires et augmenter les chances de répondre aux attendus institutionnels en matière d'évaluation des apprentissages. Ces attendus semblent d'ailleurs exercer une très forte pression sur les participants. Cette réserve importante étant faite, la majorité du groupe valide la notion de *compréhension en action* : le dispositif de « corpage » d'un texte ou de notions (Jousse 1974) constitue une bonne amorce de discussion (10) et encourage une posture engagée dans l'apprentissage (11). La réception est donc nuancée.

En ce qui concerne les activités proposées, le travail de réécriture n'a séduit que la moitié des participants (6). La modalité expressive était pourtant classique et bien maîtrisée : l'exercice se voulait rassurant dans un système éducatif qui valorise l'écrit. Paradoxalement, le travail corporel a plu davantage (10), alors qu'il était totalement neuf et à maint égard déroutant. Cela montre que les résistances initiales ont été vaincues, que le plaisir d'expérimenter un apprentissage « par-corps » a eu raison des inhibitions. La quasi-totalité des participants (11) valide, en outre, le principe du changement de modalité : passer de l'écrit à l'oral, et de l'oralité aux mouvements dans l'espace. Bien que la moitié avoue avoir éprouvé des difficultés à se mettre en mouvement au tout début (6), une majorité déclare avoir évolué rapidement vers un sentiment d'aisance et de bien-être (10). Toutefois, la performance finale (lecture dynamique, récapitulation du travail corporel) n'a généré un sentiment de plaisir et de satisfaction que pour une moitié des participants (6), ce qui s'explique probablement par la fatigue induite par la longueur de l'atelier.

Conclusion

Au-delà des référents théoriques convoqués, des dispositifs montés et des retours enregistrés, il nous faut témoigner des effets transformatifs de ces pratiques créatives et performatives, pour nous-mêmes et pour les étudiants. Qu'il y ait ou non un gain manifeste de

² Le questionnaire comporte 20 questions portant sur : l'*avant* (sentiment général, état corporel, représentations, attentes) ; le *pendant* (réécriture créative et performance du texte de Woolf, extrait de *A Sketch of the Past*, guidage et compréhension, engagement corporel, sensations) et l'*après* (sentiment général, intérêt pédagogique pour l'étude et la compréhension de textes dans d'autres disciplines).

motivation et d'engagement, un changement se produit : les termes de « geste » (pédagogique), de « démarche » (éducative, heuristique), de « posture » (d'enseignement, d'apprentissage, de production, de réception) cessent d'être des métaphores ou des abstractions, coupées de leur substrat physique premier. *Réincorporés* ces termes fonctionnent et signifient autrement. Ils deviennent porteurs de dynamiques d'interaction, d'interprétation et de (re)création proches de ce qu'on observe dans les disciplines artistiques, où le corps de l'apprenant et de l'enseignant est plus largement sollicité en tant que corps, dans des *actes d'interprétation*, qui s'inscrivent et se déploient dans des *espaces de performance*. Nous en fournissons un exemple détaillé dans un second article du présent volume (Duval, Lapaire & Capron 2019, « Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe »). Faire l'expérience d'un module ou d'un atelier d'apprentissage créatif, dans une discipline ordinairement conçue et vécue comme non artistique, conduit forcément le sujet à se « positionner » autrement par rapport à ses pairs et à son enseignant, à « interagir » différemment avec son « objet » d'étude, et à élargir le répertoire des « gestes » et « postures » possibles. Et cela constitue déjà en soi un acquis remarquable.

Références

- Azam, A. (2009). Why creativity now? A conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*. September 2009 | Volume 67 | Number 1 Teaching for the 21st Century, 22-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Botella, M., & Lubart, T. (2016). Une recherche écologique pour développer la flexibilité et les relations sociales dans la créativité artistique. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 13-22.
- Botella, M. (sous presse). Definition of a dynamique creativity. In Beghetto, R. A., Corazza, G. (Eds.). *Dynamic perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice*. Switzerland: Springer
- Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in gesture*. Amsterdam / New York: John Benjamins.
- Capron Puozzo, I. (2016). Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 137-157.
- Capron Puozzo, I., & Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 35-50.
- Chatelain, S. (2017). Arts-visuels-musique « aller-retour » : analyse des transformations esthétiques dans un projet pédagogique à partir de Kandinsky. In G. Giacco, J. Didier, & F. Spampinato (Eds.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche*. Louvain-La-Neuve: EME Edition, 77-90.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge Falmer.
- 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). Louvain-La-Neuve: 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). Louvain-La-Neuve: 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.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.

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*. Québec: Presses Universitaires du Québec, 22-31.

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*. Québec: Presses Universitaires du Québec, 1-6.

Jousse, M. 1976. *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.

Lapaire, J-R, Duval, Hélène. (2017). *To the Lighthouse* (1927): a choreographic re-elaboration, *Miranda*, 15 | 2017.

Lebrun, M., & Giglio, M. (2016). De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Hors série n°1, 2016, 29-50.

Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2011). *Evaluation du potentiel créatif* (EPoC). Paris: Editions Hogrefe.

Lubart, Todd et al. (2015). *Psychologie de la créativité*. 2^e édition. Paris : Armand Colin.

Mandeville, L. (1998). Les clés de l'expérience : un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines. *INTERACTIONS*, 2(2), 285-308.

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*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 211-234.

Mandeville, L. (2004). (Ed). *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France, 123-138.

Maingain, A., Dufour, B, Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

Piazzoli, E. (2018) *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Acquisition*. Cahm: Palgrave Macmillan.

Puozzo-Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 33 | 2013.

Puozzo-Capron, I. (dir.). (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Robinson, K. (2011). *Out of our Minds : Learning to be Creative*. Hoboken, NJ: Wiley.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2 ed.). Bruxelles: De Boeck Université.

Woolf, V. [1927] 1977. *To the Lighthouse*. Frogmore, St Albans: Triad / Panther Books.

Woolf, V. [1939] 1986. A Sketch of the Past. In *Moments of Being*, Jeanne Schulkind (Ed.). London: Triad / Grafton Books.