

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CRÉATIVITÉ, SENSATION ET IMAGINAIRE :
ÉTUDE DE PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE L'IMPROVISATION DANSÉE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR
SANDRINE AMRA

FÉVRIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Qui s'instruit sans agir, laboure sans semer.
Proverbe arabe

Remerciements

Je tiens à remercier ma famille et mes amis qui m'ont encouragé et supporté jusqu'à l'aboutissement de mon travail.

 Madeleine Lord, ma directrice de recherche, pour sa patience et son soutien tout au long de mon processus de rédaction.

 Et finalement Anne et Karrine pour leur dévouement.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	5
Créativité, Imaginaire et Sensation	
1.1) La créativité.....	5
1.1.1) Ressources de la créativité.....	6
1.1.2) La créativité dans le processus de création.....	14
1.2) L’imaginaire.....	18
1.2.1) Sa formation.....	18
1.2.2) Sa mécanique structurelle.....	21
1.2.3) Imaginaire et créativité.....	24
1.3) Sensation et perception.....	28
1.3.1) Perception, connaissance et créativité.....	28
1.3.2) Perception et danse.....	33
1.4) Liens imaginaire et sensation au profit de la créativité.....	37
1.4.1) L’approche Psychologique.....	37
1.4.2) Les approches somatiques.....	38
1.4.3) Danse et émergence du mouvement.....	41
Education et enseignement à la créativité	
1.5) Créativité et enseignement.....	47
1.5.1) Considérations de l’éducation face à la créativité.....	47
1.5.2) Démarches d’enseignement et conditions d’apprentissages à la créativité.....	56
1.6) Enseignement de l’improvisation.....	72

1.6.1) Créativité et improvisation.....	74
1.6.2) Considérations pédagogiques.....	76
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	88
2.1) Intérêt de la recherche qualitative	88
2.1.1) L'étude de cas, une voie privilégiée.....	89
2.2) Démarche méthodologique.....	91
2.2.1) Accès au site d'observation.....	91
2.2.2) Les participants.....	93
2.2.3) Techniques de recueil de données.....	95
2.2.4) Analyse des données.....	98
2.3) Validité de l'étude.....	102
2.3.1) La neutralité.....	102
2.3.2) L'observation participante.....	102
2.3.3) La triangulation.....	103
CHAPITRE III	
RESULTATS ET DISCUSSION.....	104
3.1) CAS 1 : Anne.....	104
3.1.1) Présentation des participants	104
3.1.2) Description globale de l'atelier.....	107
3.1.3) Résultats.....	107
3.1.4) Description de chacune des étapes.....	111
3.2) CAS 2 : Karrine.....	121
3.2.1) Présentation des participants.....	121

3.2.2) Description globale de l'atelier.....	122
3.2.3) Résultats.....	123
3.2.4) Description de chacune des étapes.....	127
3.3) Comparaison des CAS 1 et 2.....	135
3.4) Discussion.....	141
3.4.1) L'éveil perceptif.....	141
3.4.2) Le passage au mode productif.....	146
3.4.3) Favoriser l'expression dans la créativité spontanée.....	149
 CONCLUSION.....	 152
 ANNEXE A.....	 157
ANNEXE B.....	160
ANNEXE C.....	162
RÉFÉRENCES	178

LISTE DES TABLEAUX

	Page
1.5.2) Démarches d'enseignement et conditions d'apprentissage lié à l'exercice de créativité.....	71
3.1) Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Anne.....	109
3.2) Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Karrine.....	125

LISTE DES FIGURES

3.1) Modèle de la pratique d'enseignement d'Anne.....	108
3.2) Modèle de la pratique d'enseignement de Karrine.....	124

RÉSUMÉ

Cette étude a été menée en classe de secondaire, filière concentration danse. De type « étude de cas », elle avait pour but de décrire les pratiques pédagogiques de deux enseignantes d'ateliers d'improvisation, en relevant leurs approches du sensoriel et de l'imaginaire dans le développement de l'acte créatif. Dans les deux cas, l'analyse des données d'observations participantes et d'entrevues a mis au jour une démarche en trois étapes, allant du perceptif au productif et à l'expressif. L'analyse détaillée a révélé que les deux enseignantes ont eu recours à des stratégies d'enseignement majoritairement similaires à chacune de ces étapes, même si selon leurs croyances et leurs vécus, elles ont différé à quelques occasions.

Cette étude contribue à faire des liens entre les propositions théoriques sur la créativité et son développement et les connaissances du terrain de la pratique de l'enseignement de l'improvisation en milieu scolaire. Elle propose aux enseignants en danse, et autres disciplines, une réflexion sur les stratégies d'enseignement liées au développement de la compétence à créer.

INTRODUCTION

Tant à titre d'artiste qu'à celui d'enseignante, j'ai toujours eu un vif intérêt pour le mouvement spontané. Il a été à la source de ma formation antérieure (licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives, mention éducation, spécialité Danse), centrée sur le corps, la motricité et le mouvement, en vue de l'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques en milieu scolaire.

Au cours de cette formation, l'expérience de la danse contemporaine m'a ouverte à l'écoute du corps et de ses sensations, à l'émergence du mouvement, mais surtout à une pédagogie valorisant la singularité des participants, tout en laissant une large place à la créativité. Mes études de maîtrise ont été l'occasion d'approfondir la compréhension des assises d'une pédagogie de la créativité en danse, soit une pédagogie canalisant le senti, l'imagination, l'invention et la création en mouvement.

Généralement, la créativité est reconnue comme une aptitude innée, possédée et utilisée quotidiennement par tous et chacun, à des degrés divers (Beaudot, 1979 ; Leif, 1985 ; Guilford, 1977). Elle occupe une place privilégiée dans le système éducatif, qui ne la voit plus comme l'apanage des seules disciplines artistiques, mais sous l'influence des idéologies contemporaines de l'éducation, davantage comme une compétence transversale à être développée par toutes les matières scolaires. « Mettre en œuvre la pensée créatrice » est maintenant la responsabilité de tous les enseignants, tout au long de la scolarité depuis le pré- scolaire, jusqu'au secondaire, et même à l'enseignement supérieur (MEQ, 2001). De nos jours, l'intérêt pour la créativité dépasse largement le monde scolaire, pour pénétrer celui de l'entreprise, soucieux d'optimiser son fonctionnement et ses productions. Au

XXI ème siècle, caractérisé par l'éclatement des frontières et la mondialisation des marchés, la compétition est grande tant au sein des entreprises locales, qu'à l'échelle internationale. La meilleure façon de se tailler une place de choix sur le marché du travail n'est plus de ressembler à tous, mais plutôt de se singulariser et de se démarquer en devenant plus créatif.

Malgré tout, la créativité demeure en art, une étape fondamentale du processus de création, et ce, quelle que soit la discipline. En danse contemporaine, elle prend entre autres la forme de l'improvisation. Improviser c'est produire, créer, et exécuter sur le champ, un mouvement, une action, ou même une œuvre. La créativité y est le mécanisme d'émergence des idées et des combinaisons des mouvements à la source de l'œuvre. Plus le potentiel de créativité est grand, plus l'innovation est possible. Ce moment unique, tel que la créativité spontanée, mobilise la pensée divergente individuelle, qui envahit le corps en mouvement. Il implique donc le tissage de liens entre le corps et l'esprit.

Plusieurs auteurs (Merleau-Ponty, 1945 ; Kant, 1973 ; Bergson, 2004) reconnaissent la perception comme le pouvoir individuel de « voir » par le corps, de percevoir tant à partir des sens, que du corps. Elle serait responsable des visions ou points de vue uniques, à la source du mouvement (Bergson, 1985). Par le sensoriel, s'établissent des liens entre le dehors et le dedans, l'extérieur et l'intérieur, la réalité et le monde fantasmagorique de l'imaginaire. Le sensoriel fournit les éléments nécessaires à l'interprétation du monde extérieur, mais aussi à la naissance du désir et de la capacité d'expression.

Par ailleurs, d'autres auteurs appartenant au monde de l'art tel que : Godart (1995) et Bernard (1993) qui font partie de l'école française ; Forti, (1998) issue du post-modernisme américain ; Figols (2000) dont le mémoire de maîtrise a été fait à l'UQAM ; Nelson (2001) et Kuypers (1998), toutes deux américaines, placent l'interaction entre le corps et l'esprit au cœur de l'acte

créatif. Michel Bernard (1993), par exemple, affirme qu'autant la sensation stimule l'imaginaire, à l'inverse, l'imaginaire stimule la sensation tout autant. Cette idée a été reprise par Florence Figols (2000) qui voit le dialogue interne entre les sensations et l'imaginaire comme un lieu dont le mouvement est l'expression. Plusieurs chorégraphes et enseignants se sont questionnés sur l'appréhension sensorielle au sein du processus créatif. Lisa Nelson, chorégraphe - improvisatrice et vidéaste, par exemple, explore depuis 1969 le rôle des sens en relation au mouvement et insiste sur le rehaussement et la transformation des capacités perceptives individuelles, comme autant de moyens d'enrichir l'acte créatif. Son travail repose sur l'écoute des sensations corporelles à la base du mouvement créatif (Colin, 2001).

Si la vaste littérature portant sur les liens entre le sensoriel, l'imaginaire et la créativité m'a convaincue de leur importance dans le développement de la créativité et des habiletés d'improvisation d'élèves de classes de danse en milieu scolaire, il n'en va pas de même de la littérature portant sur les pratiques d'enseignement ayant de telles visées. Quelques études de la pratique de l'enseignement de l'improvisation (Lord, 2001), ou de la danse créative (Chen, 1999) ont décrit la réalité de stratégies pédagogiques propres à la créativité en mouvement. Pourtant, nous n'en avons recensé aucune qui décrive comment, concrètement, les enseignants de la danse en milieu scolaire aident leurs élèves à développer des liens unissant le sensoriel, l'imaginaire et le mouvement en classes d'improvisation. Compte tenu de mes besoins de connaissances de la pratique de l'enseignement de l'improvisation, répondre à la question « comment des enseignantes de la danse en milieu scolaire aident leurs élèves à mobiliser le sensoriel et l'imaginaire dans la création du mouvement spontanée ? » s'est progressivement imposé comme l'enjeu de ce mémoire. Décrire la pratique d'enseignantes de la danse croyant au pouvoir de tels liens, pour favoriser l'habileté à produire spontanément le mouvement dansé, est devenu le but de mon étude. À cette fin, j'ai emprunté une méthodologie de recherche qualitative pour observer deux enseignantes

d'expérience au cours de la conduite de deux ateliers d'improvisation appartenant à un programme d'enseignement de la danse au secondaire, où chaque atelier comportait quatre séances.

Le développement de telles connaissances m'est apparu essentiel à l'établissement de liens entre la théorie et la pratique de l'enseignement de l'improvisation sous le thème des liens entre le sensoriel, l'imaginaire et le mouvement spontané, et à l'amélioration possible de la pratique pédagogique de l'improvisation dansée en milieu scolaire.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Créativité, imaginaire et sensation

Cette section traite des concepts à la base de la créativité. Elle se compose de quatre parties. La première fait état du phénomène de la créativité. Les deux parties suivantes révèlent les rôles respectifs de l'*imaginaire* et de la *sensation* dans son développement. Pour finir, les liens qui se tissent entre l'imaginaire et la sensation sont exposés.

1.1) La créativité

La créativité et ses ressources sont au centre de cette étude. Seront ici considérés les écrits appartenant aux domaines de la psychologie, de la philosophie et de l'esthétique directement en relation avec notre étude.

Selon la définition du dictionnaire de psychologie Sillamy (1998), la créativité serait une disposition à créer, qui existe à l'état potentiel chez tous les individus, et à tous les âges. Elle serait étroitement dépendante du milieu socioculturel. L'expression de cette tendance naturelle à se réaliser nécessite des conditions favorables.

Contrairement aux idées reçues, l'humanité ne se partage pas entre créateurs et non-créateurs.

Pour la plupart des auteurs (Beaudot, 1979 ; Leif, 1985 ; Guilford, 1977), la créativité, tout comme l'intelligence ou la mémoire, serait une capacité humaine d'ordre général.

Une aptitude, explique Paul Valéry (1957), que chacun possède à des degrés divers, et utilise quotidiennement. Elle permet d'exprimer la réalité et d'agir dans et à travers celle-ci. Ces auteurs définissent la créativité comme une compétence naturelle à explorer et évaluer de nouvelles idées afin de produire un travail original en accord avec les contraintes d'une tâche. Ce travail peut appartenir à tous les domaines mais la production doit être nouvelle, ceci

signifiant qu'elle va au-delà d'une réplique ou d'une copie de ce qui existe et respecte les paramètres d'une situation et des contraintes qui en découlent. Etre créatif, c'est pouvoir s'adapter au réel, le comprendre et combiner les données dans le but de produire un maximum de possibles.

Selon les trois auteurs cités plus haut, tant la créativité que l'intelligence s'exercent dans la recherche de solutions aux problèmes que pose le milieu naturel ou social. Un examen rapide des différentes taxonomies cognitivistes permet de constater que tous les auteurs (Ausubel, 1968 ; Bloom, 1969 ; Gagné, 1977 ; Guilford, 1977) situent le comportement créatif à l'échelon supérieur, là où l'intelligence exploite des matériaux élaborés à un niveau inférieur pour exercer son activité autonome de production ou de résolutions de problèmes. Dans ce sens Alain Beaudot (1979) explique que la créativité résulterait d'un certain nombre d'aptitudes mentales habilitant l'individu à prendre en charge des problèmes en y apportant des solutions originales. Si pour Guilford (1977), le comportement créatif est un mode de fonctionnement de l'intelligence globale, il demeure néanmoins qu'il s'agit de deux facultés distinctes. Alain Beaudot (1979) les différencie, en s'appuyant sur la comparaison des tests d'intelligence et de créativité. L'objectif des tests d'intelligence étant d'évaluer la capacité à trouver une réponse unique par la logique, que ce soit celle de la grammaire ou de l'arithmétique ; et celui des tests de créativité d'évaluer non pas la capacité de découvrir une solution unique, mais un maximum de réponses.

La créativité peut être considérée comme une capacité, un trait de la personnalité, un processus ou encore un produit. Au regard de notre étude nous l'approcherons en tant que capacité avec toutes les ressources que cela implique.

1.1.1) Ressources de la créativité

Hubert Jaoui et Pierre Bessy, en 1972, expliquent qu'il y a des niveaux de créativité, chacun d'entre nous étant plus ou moins créatif selon le milieu, les

conditions à travers lesquels nous évoluons et les connaissances que nous possédons des choses. De cette disposition naturelle émerge une production qui s'exprime en nombre d'idées ou de possibilités nouvelles. Contrairement aux théories des années 60 sur les sources de la nouveauté, la puissance créative ne proviendrait pas du néant, mais suppose des acquis. Elle résulte soit d'une combinaison d'idées déjà connues, soit de l'adaptation d'une idée ancienne dans un contexte nouveau. En sciences ces facultés associatives indispensables à la créativité sont appréhendées comme le moteur de compréhension et de découverte de phénomènes.

Elles ont donné lieu au *concept de bisociation* par Arthur Koestler (1976), qui l'illustre par la découverte du rôle du pancréas par Joseph Von Mering et Oskar Minkowski. Il relate qu'après avoir procédé à l'ablation du pancréas sur des chiens, ces deux chercheurs ont constaté quelques jours plus tard que les bêtes opérées étaient infestées d'abeilles. Ils en concluent que cet organe servait à régulariser le taux de sucre dans l'organisme. Soit M1 et M2, deux matrices de référence possédant chacune leur logique interne, M1 représentant le comportement alimentaire des abeilles (recherche de sucre) et M2 la physiologie du système digestif. La démarche associative repose sur le fait qu'une idée en entraîne une autre. Etant donné M1 et M2, deux matrices habituellement incompatibles, et H la perception d'une idée qui appartient à l'intersection des deux matrices, c'est la bisociation des deux matrices qui a permis aux chercheurs de poser l'hypothèse H voulant que le pancréas normalise les quantités de sucre dans le sang. Cette opération mentale est fondamentale à toute production d'idées. Elle témoigne du fait que l'idée neuve ne vient aucunement du néant, mais de bases acquises, réinvesties pour découvrir, inventer et créer. Il en va de même de l'acte créateur qui naît de ce déséquilibre entre deux ou plusieurs matrices indépendantes confrontées à une expérience esthétique. On peut dès lors affirmer que plus les acquis autour d'une matrice sont poussés, plus grandes sont les ressources pour créer.

Durant les années 60-70, un ensemble d'études cognitives, psychologiques, tant scientifiques que pédagogiques (Taylor, 1963 ; Beaudot, 1979 ; Bloom, 1969 ; Bessy & Jaoui, 1972 ; Guilford, 1977 ; Torrance, 1970 ; Leif, 1985) démontrent l'implication de ressources et de mécanismes cognitifs, affectifs et physiques dans l'expression de la créativité. Ces derniers mécanismes se calqueraient sur les procédés du créateur lui-même. De l'ensemble de ces écrits, nous avons pu cerner les fondements intellectuels, émotionnels, irrationnels et environnementaux de la créativité.

La pensée créatrice ou pensée divergente et convergente. Plusieurs auteurs (Beaudot, 1979 ; Leif, 1985 ; Guilford, 1977) définissent la créativité comme un processus cognitif. Ils nous éclairent sur la nature de ces mécanismes en reconnaissant deux formes de pensée, la *divergente*, et la *convergente*. Pour Alain Beaudot (1979) la pensée créatrice divergente serait la capacité de produire des combinaisons d'éléments en piochant dans la mémoire et l'instant présent, sans jugement de valeur de la part de celui qui les a produites et sans qu'il en résulte obligatoirement une œuvre élaborée. Cela suppose une réflexion vaste et spontanée qui n'envisage pas encore d'expression concrète dans la réalité, ni de contraintes. Joseph Leif (1985) l'assimile au domaine de l'imaginaire que l'on peut modéliser comme un large éventail d'images, de combinaisons d'images, d'assemblages et désassemblages d'idées, correspondant à autant de représentations psychiques de ce qui nous entoure, autrement dit de notre appropriation du réel. Quant à la pensée convergente, qu'Alain Beaudot (1979) désigne comme *l'imagination créatrice*, elle travaillerait à mener les combinaisons nouvelles jusqu'à l'œuvre. Elle représente une sorte de foisonnement soumis à l'esprit critique afin d'aboutir à la conceptualisation, ce moment où il faut rendre possible. La pensée convergente s'ordonne dans le but de rallier les possibles et leur exécution réelle car la réalité qui se dresse devant le devenir de nos idées prend la forme de contraintes. Alain Beaudot (1979) définit deux sortes de contraintes. Les contraintes externes, qui sont d'ordre culturel, historique, structurel, des lois,

du maniement de la matière (corps du danseur, peinture, langage, objet), et les contraintes internes, générées volontairement par l'être lui-même en recherche de nouveautés ou de solutions. Selon Guilford (1977) ces deux formes de pensées jouent dans l'aptitude à la créativité, mais nécessitent des conditions et exigences différentes. C'est pourquoi les pensées convergentes et divergentes doivent être abordées de manière différente, ce dont Guilford (1977) fait état au tableau 1.2 page 10.

La forme de pensée à mobiliser dépendra du type de problème à résoudre. Néanmoins, malgré leurs différences, pensée convergente et divergente participent à la solution des problèmes que nous rencontrons. En effet dans la vie de tous les jours, l'individu pour communiquer et s'adapter à l'environnement dans lequel il vit, procède par une production divergente en vue de trouver la réponse convergente. C'est aussi le cas lorsque le sujet, incapable de trouver immédiatement une réponse unique, procède par essai-erreur jusqu'à la solution. Il n'y a donc pas de réelle délimitation entre ces deux formes de pensée, et il faut s'abstenir de créer des séparations arbitraires et fausses dans un processus qui est en réalité discontinu. Comme le souligne Xenakis (compositeur architecte) et Soulages (peintre) dans les entrevues livrées à Alain Beaudot en 1979, il convient d'éviter des relations d'exclusions des deux formes de pensée menant à l'œuvre. Ils insistent sur les *va-et-vient*, le *laisser-aller successif* et leur volonté de considérer la *totalité*, *l'un et l'unique*. Si on garde le caractère continu du processus créateur, il faut alors penser comme Alain Beaudot (1979) et voir la créativité liée à la production des combinaisons les plus simples, les moins élaborées et sans recherche d'un langage spécifique. On peut alors : « *définir la création comme la créativité plus le travail, le labeur dont, nous parle Valéry et autres...* ». (Beaudot, 1979, p 42). Si la créativité n'est autre que la source de la création de l'œuvre, plus un certain nombre d'exigences qu'impose le réel, la création est avant tout une recherche de sens, d'une unité entre le fantasmatique et le possible, entre l'abstrait et la concrétisation. On cerne ici l'ambiguïté entre

l'esprit « créatif » qui renvoie à la spontanéité, et l'esprit « créateur » qui organise les possibles et compose de nouvelles structures. On saisit, aussi, qu'une certaine convergence existe au sein même de la pensée divergente. L'esprit créatif, dit spontané, est un « explorateur », et en même temps un « compositeur » instantané. Celui qui génère de nouvelles visions et fait émerger la matière à composer à partir des possibles que lui offre la réalité physique. Le terme créativité renvoie à la notion « d'esprit créatif », celui qui fonctionne sur les bases de la spontanéité en termes d'émergence de nouveau, tout en y apportant du sens selon son jugement, sa personnalité, ses besoins, ses désirs, son vécu et sa vision du monde .

Tableau 1.2
Différences entre les pensées convergente et divergente inspirées de
Guilford (1977)

<i>Pensée convergente</i>	<i>Pensée divergente</i>
Problème limité	Problème très vaste
Données contraignantes	Données peu contraignantes
Solution immédiate	Solutions par essais et erreurs
Solution unique	Solutions multiples
Recherche étroite	Recherche vaste
Critères de réussite rigoureux et contraignants	Critères de réussite vagues et peu précis

Pour mieux saisir les habiletés de l'acte créatif, nous avons considéré les travaux de Pierre Bessy et Hubert Jaoui (1972), de Guilford (1977), de Wallach et Kogan (1964). Trois habiletés principales en sont ressorties. La *fluidité*, la *flexibilité*, *l'originalité*. Samuel Amegan (1987), professeur et chercheur spécialisé en psychopédagogie, définit les sous-mécanismes de la production divergente en reprenant ces termes et en y ajoutant la faculté *d'élaboration*.

La *fluidité*, sous-tend un rapide débit d'idées, de questionnements, de solutions possibles devant un fait ou problème donné en un laps de temps précis.

La *flexibilité*, c'est la capacité de trouver des approches diversifiées pour aborder une situation. Soit de multiplier les solutions, considérer des pistes différentes, classer différemment, de changer de perspective, de voir les choses autrement etc... Elle est suscitée lorsque l'élève est amené à utiliser un même objet de différentes façons, à interpréter une image ou une histoire, à résoudre un problème d'une autre manière, à appliquer un concept dans une situation autre que celle dans laquelle il a été appris, à avoir des points de vue différents des autres.

L'originalité se manifeste dans la production de solutions astucieuses, habiles et qui sortent de l'ordinaire. Des réponses rares et uniques, qui néanmoins doivent rester pertinentes au problème posé. Dans l'enseignement, elle est suscitée par des situations où l'élève doit penser, inventer, créer quelque chose de nouveau, d'unique.

L'élaboration, est la capacité d'aller au-delà de la résolution du problème. Elle permet d'ajouter des détails, d'embellir des objets ou des idées. L'enseignant pousse les élèves à élaborer lorsqu'il leur demande d'ajouter à la situation présente, ou de rendre plus intéressant, plus beau ou d'élargir ce qui existe déjà.

La transformation. À la faculté de divergence, Guilford (1977) ajoute l'aptitude à transformer, laquelle suppose des modifications, des révisions de positions sur l'évolution d'une idée ou d'un objet, l'amenant ainsi à passer d'un état initial à un état nouveau. La transformation peut avoir un caractère divergent lorsqu'une démarche exploratoire est adoptée en vue de résultats alternatifs autonomes. Elle peut aussi avoir un caractère convergent lorsque qu'une idée ou un objet est modifié dans un but bien précis. Dans les deux cas la recherche du changement ou de réorganisation possède un caractère créatif, et ce dans tous les domaines. Dans le domaine sémantique, les transformations tendent vers des jeux de mots ou devinettes. Cette activité implique un effort de changement de sens et de significations. Dans le domaine comportemental,

il peut s'agir des changements d'état ou d'attitudes intervenant chez un acteur, ou encore un danseur, lors d'une interprétation.

Cognition, mémoire, convergence et évaluation de la créativité. Selon Samuel Amegan (1987), la *divergence* et la *transformation* ne peuvent fonctionner sans le soutien de la cognition, de la mémoire, de la convergence et de l'évaluation. Si la cognition requiert une certaine sensibilité et curiosité, la mémoire stocke le résultat de ces recherches sous forme de représentation et d'idées. Pour pouvoir créer, il faut avoir des ressources et des connaissances que ces deux mécanismes permettent d'acquérir. La convergence renvoie aux aboutissements visés, au respect de certaines normes et contraintes. Par des recours à la transformation et à la redéfinition, elle donne du sens à ce qui est en train d'émerger. L'évaluation, quant à elle fait appel à la logique ou l'essai et l'erreur pour choisir entre les idées ou solutions qui surgissent, en les confrontant à des critères de sélection implicites ou explicites (Beaudot, 1979, 1973).

Les autres déterminants. Si l'intelligence et le savoir sont reconnus essentiels pour accéder aux voies de l'imagination créatrice ou de l'invention (Leif, 1985), d'autres aspects d'ordres affectif, psychologique et physique interviennent aussi dans le développement du créatif. Ainsi, certains traits de personnalités caractérisent la personne créative. Le goût pour la fantaisie, la prise de risque, la confiance en soi, la tolérance à l'ambiguïté, à la frustration, le net rejet du conformisme. On comprend donc que certains savoir-être participent tout autant à la production créative. Ils se résument aux suivants :

- L'ouverture d'esprit, l'aptitude à rester calme et concentré (Amegan, 1987)

- La capacité à accéder à un certain état de subconscience ou de pré conscience (Gordon, 1965 ; Kris, 1952 ; Kubie, 1958 ; Rugg, 1963 ; Torrance et Hall, 1980 ; Homecker, 1982).

- L'aptitude à mettre en jeu simultanément la volonté, l'émotif et l'intellect (Arieti, 1976 ; May, 1975).

- L'esprit doué à la contradiction, telle la pensée *janusienne* qui peut voir en tout objet, idée ou phénomène deux aspects contradictoires (Rothenberg, 1979).

- La forte activité du cerveau droit afin de relativiser la pensée linéaire, séquentielle et rigide.

- Le désir de se réaliser personnellement et de modifier son environnement.

Joseph Leif (1985) parle d'aptitudes à l'observation et des capacités du sujet à conjuguer ses besoins, désirs et intérêts avec une forte intuition et curiosité, lorsqu'il cherche à produire ou créer. Il voit l'ensemble de ces caractéristiques comme des facteurs affectifs, psychiques et physiques composant la dynamique de la créativité et de la création, lesquels ne pourraient exister sans le savoir et les mécanismes de la pensée formelle.

Il en va de même d'un domaine artistique comme la danse. Le mouvement y est le médium de la création, ce qui investit le corps, en tant qu'émetteur et récepteur d'inédits. Aux déterminants fondamentaux liés à la capacité de créer doit s'ajouter, en danse, un niveau supérieur de conscience corporelle. Fondamentalement selon les pédagogues Marie Thérèse Chaduc, Philippe Larralde, et Isabelle De Mecquenem (2000), le niveau supérieur de conscience entend que « *le corps est pensé intellectuellement* ». Soit que le corps, tout comme les objets du monde, soit converti par le sujet en représentations. Maurice Merleau ponty (1945) considère un autre niveau de conscience relevant de la pensée organique. Une pensée par laquelle le corps vient *au monde* en répliquant aux sollicitations du monde. Une réplique qui s'exprime dans les attitudes, mouvements et intentions du corps via deux modes d'appréhension : un mode d'appréhension organique ou concret, et un mode d'appréhension discursif ou abstrait. Ceci sous-entend l'activation conjuguée, autant de connaissances générales, que de mécanismes intellectuels, affectifs et psychiques d'acquisition de connaissances liées à la technique et la création

en danse. Ainsi, on peut dire que la danse par l'expérience corporelle est partie prenante du développement mental.

1.1.2) La créativité dans le processus de création

Les pensées convergentes et divergentes impliquées dans l'acte créateur sont sans cesse mises à contribution dans le passage du *désordre initial* de Paul Valéry (1957), à l'*ordre* de l'œuvre achevée. Accéder à l'œuvre originale nécessite le rapprochement des phénomènes *créativité* et *création*. « *Il faut être deux pour inventer, l'un forme des combinaisons, l'autre choisit, reconnaît ce qu'il désire, ce qui lui importe dans l'ensemble des produits du premier* ». (Valéry, cité par Beaudot, 1979, p. 42). Si Paul Valéry a exposé les relations entre la créativité et ce qui mène jusqu'à l'œuvre, Alain Beaudot (1979) de son côté s'applique à distinguer la capacité de produire et d'imaginer de l'acte créateur lui-même, lequel implique le choix des combinaisons les plus fécondes, reconnues par le jugement.

Les propos de George Lucas (1999), producteur du premier grand film de science fiction « Star Wars » et précurseur d'une nouvelle vague cinématographique, sont éloquentes quant à la puissance de la pensée créatrice dans la création cinématographique. D'un événement grandiose et révolutionnaire pour la planète, mais infime en informations, soit quelques images télévisées de la marche du premier homme sur la lune, il invente tout un monde et ses fondements, avec ses personnages et leurs histoires. Dans une interview, il décrit les deux phases du processus qui l'ont mené à l'œuvre : « *Ma difficulté est la suivante: il y a un film, là, je peux le voir, seulement je ne peux le voir dans l'ordre, ni très clairement. Vous essayez de voir au travers du brouillard et soudain, il y a une scène ou deux qui ressortent, puis encore du brouillard, et les éléments ne sont pas toujours à leur place. Puis vous commencez à réaliser "oh, cette pièce va ici, cette pièce va là", et vous commencez à le voir comme un tout. (...) Si vous y passez assez de temps, et si*

vous travaillez assez dur, vous pouvez réellement voir le film. Une fois que j'ai terminé le script, je peux tourner le film dans ma tête. J'ai déjà "vu" le film. Donc quand je dirige le film, ou que je passe au montage, je sais déjà de quoi ça aura l'air. » Cette explication est remarquable parce que d'une part elle permet à tous les créateurs de se reconnaître et d'autre part elle illustre bien le départ de l'œuvre, fait d'émergences multiples, soit l'activité *créativité* proprement dite. Puis par la suite s'installent les réticences face à la réalisation de l'œuvre engendrée : *« La difficulté est que le vrai film ne se présente pas aussi bien que le film dans votre tête. Il y a un tas de frustrations à cause des compromis que vous devez faire, ou de choses qui ne tournent pas comme vous le voudriez... Vous avez à vivre avec ça, et vous devrez apprendre. Même en écrivant vous avez à apprendre qu'une fois que vous commencez à écrire quelque chose, les personnages prennent leur autonomie! »* . Dans l'expression des sentiments qui ont marqué son parcours créateur, Georges Lucas (1999) fait bien ressortir la place de la créativité, le moment où l'on pense l'œuvre à travers toutes sortes de possibles et de trames ; puis l'étape de la réalisation de l'œuvre.

Voici donc établie la place de la créativité, comme la prémisse du processus créateur et de l'oeuvre. Ces étapes concordent avec la démarche de création artistique, tel que nous l'expose George Lucas (1999), et tel qu'elle se présente pour la plupart des chorégraphes. Dans la pratique chorégraphique contemporaine ces deux grandes étapes se conceptualisent par un temps d'exercice à la créativité à travers les moments d'improvisation laissant libre cours à l'exploration ; et un temps de composition où il faut choisir, ordonner et structurer ce qui a émergé pour aboutir à l'oeuvre. Discontinus dans la réalité, ces deux processus se superposent et s'influencent au fur et à mesure des progrès de la création jusqu'à ce que la structure soit complète et reflète le plus fidèlement possible la pensée profonde de l'artiste. Pour mieux conceptualiser le cheminement de la pensée du chorégraphe, on pourrait

imaginer que tout se passe comme si l'œuvre prenait vie à partir d'un imaginaire stimulé, puis travaillé pour donner l'œuvre.

En illuminant le caractère isolé de la *créativité* dans le processus de création, transparaissent différentes étapes, à travers le temps. Wallas (1926, cité par Guilford en 1967) en décrit quatre : préparation, incubation, illumination, et vérification. La préparation correspondrait au moment de l'identification du problème, celui où le sujet accumule des renseignements pertinents ; l'incubation, à celui où le travail conscient est mis en veilleuse, tandis que quelques processus inconscients et subconscients s'emparent du problème ; l'illumination, à celui où la solution apparaît ; la vérification, à celui où la solution est examinée de manière logique. La vérification de cette théorie, par plusieurs auteurs (Eindhoven & Vinacke, 1952 ; Guilford, 1967) confirment la pertinence de Wallas(1926) mais précise que le processus se déroule rarement selon l'ordre proposé.

Prenons-en pour preuve la description de la technique de composition de Pina Baush, dans un texte d'André Lepecki (1998) sur la composition dans l'avant-garde post Bauchienne.

- D'abord, elle interroge sur des thèmes sociologiques perçus (mort, rapport entre sexe...), pour lesquelles elle attend des réponses.
- Les danseurs, soumis à une thématique, proposent des réponses selon leurs interprétations du réel.
- Elle sélectionne les parcelles émergées qui correspondent le plus étroitement possible à ce qu'elle désire exprimer
- Et pour terminer elle procède au collage des données pour aboutir à la pièce finale.

A travers cette démarche de création transparaît le rôle de la créativité plus ou moins intensément selon les étapes explicitées par Wallas (1926). Soit l'étape de préparation, lorsque le chorégraphe soumet aux interprètes, par des questionnements, un thème pour lequel il attend une réponse. Simultanément,

les interprètes expérimentent et proposent, selon leur propre interprétation, des réponses pouvant être la résonance de ce que le chorégraphe veut exprimer : c'est l'étape de l'incubation. Puis, ce serait l'étape de l'illumination lorsque le chorégraphe procède, selon ce qui correspond le plus étroitement possible à ce qu'il désire exprimer, à une sélection des solutions qui émergent. Enfin, c'est le moment de la vérification quand il organise les données choisies pour aboutir à l'œuvre finale. Ces collages s'organisent selon ce qu'il veut montrer ou dénoncer, soit des collages surréalistes qui supposent une réinterprétation du réel. C'est ce travail de collage, de manipulation de la matière, de juxtapositions inhabituelles d'images, de sons ou de mouvements, par exemple, qui va devenir la manière de dire, d'exprimer, de faire ressentir du chorégraphe.

Au regard de notre étude, la création définie comme l'œuvre achevée ou le résultat de l'acte créateur sera laissée de côté au profit de la dynamique menant à la création, c'est-à-dire *la génération de l'œuvre en elle-même* (Valery, 1957). Notre intérêt se tourne plus particulièrement vers le développement des capacités liées à la production spontanée. Nous considérerons principalement les mécanismes de la pensée divergente, ceux-ci étant directement liés à : la fluidité, la flexibilité, l'originalité, l'élaboration. Cette pensée s'active à travers un lieu de stockage d'images, de connaissances, de souvenirs saisis dans le réel, que Valery (1957) nomme le *désordre initial*. Ce processus cognitif anticipe les démarches et saisit les multiples aboutissements possibles de ses propres idées dans le réel. Et ceci avant que ces nouveaux éléments soient évalués et organisés pour les rendre adéquats à la réalité. Ainsi se pose la question de la constitution et de l'usage des données qui habitent cette pensée. Joseph Leif (1985), ainsi que Georges Jean (1991) l'assimilent au domaine de l'imaginaire. Nous verrons dans la section qui suit quelle est son implication dans l'activité créative.

1.2) L'imaginaire

L'intérêt de cette section est d'élucider l'imaginaire et sa participation au développement de la créativité. Dans cette optique, nous tenterons de comprendre son univers, sa formation et son rôle dans la créativité.

Plusieurs auteurs tels que Gilbert Durand (1992), Gaston Bachelard (1968), Jean-Jacques Wunenburger (2003), Sigmund Freud (1976) ou Henri Bergson (1970) s'entendent pour définir l'imaginaire comme l'ensemble des images mentales générées par une personne. Cet ensemble n'est ni quantifiable, ni énumérable. Il est par contre animé par la capacité individuelle de libre association afin de créer des combinaisons nouvelles, détachées de la copie conforme au réel. Selon les auteurs mentionnés ci-dessus, l'imaginaire représente une base de données continuellement alimentée par les expériences ainsi que par les apprentissages passés ou présents, stockés en mémoire sous forme de représentations. Dans la littérature qui traite de l'imaginaire, émerge un consensus à l'effet qui est caractérisé par un « désordre initial » tout comme celui reconnu par Paul Valéry (1957) pour la création. Ce désordre prend la forme d'association d'images à première vue décousues. Malgré une apparence chaotique, l'imaginaire possède bel et bien une structure qui, une fois saisie, permet de travailler, de développer et de le pousser encore plus loin.

1.2.1) Sa formation

Afin de mieux saisir le fonctionnement de l'imaginaire, considérons son unité de base : l'image. Comprendre la nature des images stockées dans l'imaginaire donne accès à sa structure et son fonctionnement. Selon Wunenburger (2003), les images appartiennent à deux familles, l'une d'ordre mental et l'autre d'ordre matériel. L'image mentale occupe une place privilégiée dans l'étude de l'imaginaire et, à elle seule, peut donner lieu à plusieurs classifications. De

son côté l'image matérielle repose sur un support externe, dit objectif, permettant une signification commune. Le processus créatif de l'imaginaire dépendrait de ces deux familles d'images qui s'enchaînent et interagissent. Ainsi, Jean Jacques Wunenburger (2003) explique que l'on peut distinguer les images mentales selon leurs rapports au temps (présent, passé, futur), au degré de conscience ou à leurs rapports à la réalité (vérité, illusion ou faute). En découlent des images mentales allant d'images inconscientes à des images sensori-motrices, en passant par des images expressives. Selon Gaston Bachelard (1968) les images mentales se structureraient à travers le jeu simultané de la structure psychique de l'individu, du monde réel et du rapport du corps à ce dernier. L'individu, par son psychisme, créerait et emmagasinerait divers types d'images, prenant racine dans des éléments du monde réel qu'il privilégie, et dont la construction relèverait du rapport qu'il entretient corporellement avec le monde réel. Il insiste sur le fait que l'imaginaire ne produit jamais d'images préexistantes. Il cite en exemple, l'image littéraire, laquelle représente pour lui, l'activité imaginaire à l'état pur. Soit une activité ne produisant nullement un monde préexistant caché, mais au contraire générant elle-même l'univers qu'elle choisit d'explorer. Aux fins de cette étude, nous retiendrons la typologie qu'applique Wunenburger (1997) à l'image. Il présente trois types d'images qui formeraient la triade de base des représentations abstraites et sensibles de l'imaginaire : l'image perceptive, l'image mnésique et l'image anticipatrice.

Image perceptive. L'image perceptive provient de stimuli sensoriels rattachés à un objet externe (Pradines, 1987). Jean Jacques Wunenburger (1997) explique que ces images sont médiées par les perceptions corporelles du sujet, ceci signifiant que leur variété dépend du corps propre et de ses médiateurs sensoriels. Ces derniers participent donc à la formation des images en tant que représentations sensibles du réel. Jean Jacques Wunenburger précise que dans le processus de la formation de l'imaginaire il faut « *prendre en compte un véritable atlas corporel des images, parce que l'ensemble du corps participe à*

une sémio poétique, a une production des signes et des images qui enrichissent l'expérience sensorielle ou lui confèrent des fonctions expressives et communications naturelles » (Wunenburger, 2003, p.9).

L'image résultante, apparaît donc à la conscience en conformité à la sensation éveillée par l'objectif donné. L'objet ou le phénomène représenté à travers l'image perceptive peut être vu sous plusieurs angles, selon les propriétés de l'objet, selon les apprentissages de l'individu, ses dispositions émotionnelles ou affectives, et ses connaissances. L'image perceptive résulte d'une absorption tant objective que subjective. Durand (1992) la voit comme un prélèvement d'informations externes selon un découpage partiel d'informations objectives et d'images construites par le sujet. La formation de l'image perceptive provient des images inconscientes issues de données sensibles.

Image mnésique. Elle est celle formée en absence de la chose représentée. Le percept devient alors souvenir. Pour certains comme Wunenburger (2003) cette image mnésique est faible, alors que pour d'autres tels Freud (1976) ou Bergson (1970) elle est intégralement conservée et forte. Cette image est activée tant par la mémoire sensori-motrice, que la mémoire souvenir, ou la mémoire autistique.

Elle sera donc parfois liée aux habitudes mémorisées ou à l'activité mécanique de l'esprit (Bergson, 1970), parfois à la reconnaissance du passé (Bergson, 1970) ou au chaos incontrôlable de l'inconscient (Delay, 1970).

De façon générale, Husserl (1970) souligne que les images mnésiques s'élaborent en tant qu'images actuelles dont seul le référent est dans le passé. Ainsi l'image mnésique puise autant dans le moment présent que l'image perceptive. Ces deux images peuvent se confondre, se superposer et interagir. L'image mnésique est donc une image nouvelle, créée dans le moment présent en puisant dans les expériences du passé pour le réinterpréter. (Wunenburger, 1997)

Image anticipatrice. L'image anticipatrice serait celle qui, en absence d'un référent objectif présent, s'associe à une perception future possible. (Wunenburger, 1997). Ce type d'image est le fruit de représentations irréelles. L'image anticipatrice est la manifestation d'une conscience libérée des contraintes du monde objectif. Ses sources peuvent être très variées allant du désir à un besoin d'agir, en passant par une soif de connaissance. (Wunenburger, 1997). Par exemple, elle interviendrait lorsque le sujet, pour une situation donnée, élabore des mises en scène qui ne sont pas forcément réalisables, mais qui influencent son futur. Dans cette image il y a un fort élément d'anticipation puisque selon sa manière de remodeler le présent, indépendamment de tous principes réels, elle peut affecter les choix qui seront faits dans le futur. Aristote explique (1990) qu'en se créant une autre image du monde, l'homme modifie à la fois son monde intérieur et de ce fait, sa perception du monde extérieur. Cette fonction de l'imaginaire donne lieu à l'imagination anticipatrice. Cette forme d'imagination crée des images pour objectiver des expériences sensorielles, affectives ou imaginaires et leur donner une expression dans le domaine du réel sous forme de création.

1.2.2) Sa mécanique structurelle

Gaston Bachelard (1968), tout comme Gilbert Durant (1992), reconnaissent l'obéissance de l'imaginaire aux trois types d'images précédemment décrites (perceptive, mnésique et anticipatrice), lesquelles interagissent et s'entremêlent en son sein. Tout comme la raison, l'imaginaire possède ses propres lois et structures. La structuration de l'imaginaire est l'objet de théories élaborées par Gaston Bachelard (1968), Gilbert Durant (1992) et Jean Jacques Wunenburger (1997) que nous allons brièvement évoquer.

Ainsi selon Gaston Bachelard (1968), l'imaginaire suppose une organisation complexe et systémique d'images dotées d'une créativité propre. Il affirme que l'enchaînement des images et leurs relations mutuelles obéissent à une logique et une rythmique. La production et la vie de ces images reposeraient

sur les lois aussi contraignantes que les lois physiques. Plus en détail, il explique que les images ne pouvant rester isolées, forment des ensembles qui obéissent soit à des lois de *composition* pour les images dynamiques (mentales), soit à des lois de *combinaison* pour les images matérielles. Sur ce point, il insiste sur le fait que l'imagination ne peut combiner que deux éléments matériels, jamais trois (eau, terre, feu). Il poursuit en explicitant que toute relation entre les matières imaginées s'enrichit selon leurs oppositions, voire contradictions. Ainsi les lois structurantes de l'imaginaire sont à la source d'une dialectique des images qui consiste en un va-et-vient entre deux pôles contraires. Pour Gaston Bachelard (1976), cette élaboration structurelle permet de reconnaître le caractère déjà créatif de la constitution de l'image. Selon lui, plus l'on chercherait les objets qui se contredisent, plus on activerait l'imaginaire.

En accord avec Gaston Bachelard (1968), Gilbert Durant (1992) amplifie la modélisation de l'imaginaire, en maintenant qu'elle obéit à une logique située dans des schèmes sensori-moteurs (posturaux, digestifs et copulatifs) responsables de trois modes de construction d'images condensées par les verbes distinguer, confondre et relier. Les schèmes sensori-moteurs, par substantialisation, produisent ensuite des symboles. Simultanément, l'activation de ces schèmes engendre deux grands régimes de constitution d'images visuelles et de récits : le *diurne* et le *nocturne*. Le premier, de type intimiste, tend à agglomérer les images par l'analogie et l'atténuation des différences, le second tend au contraire à valoriser les coupures et les antithèses. De ces deux régimes émergerait la matrice de création symbolique de l'imaginaire. Soit trois structures qui s'organisent autour des constellations symboliques produites par les schèmes sensori-moteurs : une structure *héroïque* (qui favorise des images d'opposition tel que nuit et jour, des représentations du bestiaire, de chute) ; une structure mystique avec ses propres procédures de symbolisation qui suivent l'inversion (emboîtement, image maternelle) ou l'intimité (nutritif par exemple) ; et entre les deux une

structure cyclique qui fait alterner les matériaux des deux structures précédentes (éternel retour, progrès). Gilbert Durant (1992) affirme que ces trois structures sont opératives dans les œuvres. Dans ce sens, le psychologue Yves Durand (1988, 2005) pour repérer les structures ternaires de l'imaginaire a élaboré le test AT9, composé de dessins créés à partir des neuf mots-stimuli destinés à simuler symboliquement les trois structures. En pratique, ce test consiste à demander aux personnes étudiées de réaliser un dessin et d'effectuer ensuite un récit à partir des neuf mots suivants : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal, du feu. L'analyse des dessins permet de révéler l'appartenance du sujet à une de ces trois structures dominantes.

Pour Jean Jacques Wunenburger (2003), si on applique à l'imaginaire l'idée de « forme », on peut le considérer comme un tout ordonné par un principe organisateur et générateur. Soit, un organisme doté d'un principe de croissance et d'organisation hiérarchique. Ce principe est typique à chacun, et se présente comme un gène influençant toute production d'images. Ceci expliquerait que chacun soit doté d'une singularité psychique qui influence toute nouvelle production d'images. En d'autres termes, selon une dynamique alimentée par son vécu particulier, ou ses désirs, l'individu modèlerait son imaginaire propre. A partir de ce postulat, Wunenburger (2003) explique que dans l'art, les théoriciens ont ainsi engendré plusieurs stylistiques culturelles permettant de décrire les créations artistiques. L'historien d'art H.Focillon (1964), par exemple, a décrit une rythmique stylistique des arts (archaïsme, classicisme, baroque) censée montrer que les créations et leurs effets esthétiques obéissaient à une nécessité intérieure.

Somme toute, à travers les théories de Bachelard (1968), Durand (1992) et Wunenburger (1997, 2003) nous pouvons déceler une tentative commune de lier la structure de l'imaginaire aux logiques issues de la complexité de son

répertoire d'images. En bout de compte, les théories de structuration de l'imaginaire mettent en doute la perception répandue voulant lui attribuer une qualité purement irréelle, débarrassée de toute logique ou tout lien avec la réalité. En décrivant les tendances structuralistes de l'imaginaire, les théories de Bachelard (1960) et Durand (1992) entendent mettre au jour sa participation à la création perceptive d'une expérience de l'environnement humain, d'où l'importance de le mobiliser de manière à développer une plus grande complexité dans la constitution de ses images. Pour l'enseignant, la conscience que l'imaginaire recèle un pouvoir de création, ouvre les voies à la sollicitation de ses mécanismes structurels dans le développement de la créativité individuelle.

1.2.3) Imaginaire et créativité

En vue de comprendre la contribution de l'imaginaire à l'exercice de la créativité, dans un premier temps, nous distinguerons *imaginaire* et *imagination*, même si ces deux structures indivisibles participent toutes deux au développement de la créativité. Puis, nous établirons en quoi la nature et le fonctionnement de l'imaginaire sous-tendent un potentiel de créativité.

Comme nous venons de le voir, l'imaginaire s'active initialement dans un désordre qui, à travers un processus d'association libre, génère continuellement de nouvelles images. Ce processus peut s'apparenter à *l'état de créativité pure*. De son côté, simultanément ou dans la continuité, *l'imagination* organise ces idées en vue d'un aboutissement, soit par exemple vers la solution originale d'un problème, ou encore vers la construction d'une œuvre. L'imagination participerait donc à l'effort de la pensée convergente, vers le produit fini. L'ensemble de ces processus représenterait une logique, qui fait de la création une production avec un début flou et large et une fin significative et lisible.

On retrouve ici la distinction qu'Alain Beaudot (1979) faisait entre la créativité et l'imagination créatrice, processus cherchant à faire adhérer l'idée au réel pour aboutir à la production finale.

Cette distinction étant faite, il faut s'abstenir de penser que l'imaginaire et l'imagination n'entrent pas en interaction. Ils sont en réalité indivisibles. Si l'imaginaire est l'acte initiateur du processus créatif, l'imagination assure le passage du désordre de l'imaginaire à l'ordre de l'imagination, soit le désordre de la créativité à l'ordre de la création. En aidant à découvrir une nouvelle réalité, l'imagination à son tour affecte les champs de l'imaginaire qui se renouvellent. Imaginaire et imagination sont donc liés par un va-et-vient dynamique et incessant entre la divergence et la convergence, sorte de jonglage spontané entre l'imaginaire individuel et le réel.

Si comme nous avons pu le constater précédemment, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'imaginaire possède une sémantique et une syntaxe propres, il ne faut pas oublier que l'imaginaire provient d'une intention. Se pose alors la question « Qu'est ce qui pousse une conscience à imaginer ? »

Jean Jacques Wunenburger (2003) explique, comme nous l'avons vu précédemment, que la création du répertoire de l'imaginaire passe nécessairement par la médiation corporelle, mais aussi par d'autres sources de formulation des images mentales, déjà accumulées par le vécu, les perceptions et l'intellect. Ainsi une constante tension entre le donné perceptif, reproduit ou actuel, et l'image symbolique habitent l'imaginaire. Cette tension présence/absence renvoie au désir de connaître, à la sensation d'une nécessité. Le désir naît d'un besoin de satisfaction lié à un manque, qui est dans l'instant, non réalisable dans la réalité (Lavaud, 1999). C'est cette impossibilité de réalisation qui substituera l'image à l'objet réel. Freud (1976) décrit ce mécanisme, en prétendant que l'image mnésique peut procurer la satisfaction imaginaire du désir. Il poursuit en soulignant que la satisfaction provoquée par l'image est par contre insuffisante et que par nécessité d'équilibre, le sujet est

poussé à revenir au réel à partir de l'image mnésique. Ainsi l'imaginaire du moment, de part sa constitution précédente créerait le désir d'achever son intention, et pour cela nous ramène à l'épreuve du monde réel (Lavaud, 1999). Dans ce sens, Laurent Lavaud (1999) affirme que le manque structure doublement l'image découlant du désir. D'une part, il en est le foyer originaire, puisque par l'imaginaire de base le désir devient fécond et engendre un nouvel imaginaire. D'autre part, l'image souligne l'absence de la chose et aiguise par là le désir d'agir dans le réel. Ces deux manques peuvent être rapprochés de ce que Freud (1976) appelle les « processus primaire et secondaire ». Dans le premier, la tension de l'inconscient due à l'insatisfaction investit l'image et dans le second, cette tension est déviée pour être satisfaite à l'extérieur.

De la même façon, Jacques Lacan (1964) affirme que l'image, en creusant notre appétit du réel ne le laisse pas intact. Il dit : « *l'image donne son style au réel* » (1964, p.23). En explication, Laurent Lavaud (1964) donne l'exemple de l'unification imaginaire du corps de l'enfant, réalisée entre six et dix-huit mois, au cours de ce que Jacques Lacan (1964) appelle le « stade du miroir ». En reconnaissant et en s'appropriant son propre corps dans le reflet du miroir, alors qu'il n'est pas encore coordonné du point de vue moteur, l'enfant anticipe sur la maîtrise corporelle réelle qui n'advient que plus tard. L'image modèlerait donc le réel, à ceci que le corps ego projeté dans l'imaginaire structure le corps réel. Dans ces termes, il dit : « *L'unité réelle ne fera ici que suivre et reproduire l'unité imaginaire du corps* » (Lavaud, 1999, p.23). L'imaginaire présenterait donc une double dimension, à la fois projection idéale du corps et modelage de sa réalité effective. Il en conclut que cette subjectivité, permettant de devenir sujet, suppose des processus continuels qui stimulent les mutations du psychisme, et par là même la potentialité créatrice. Somme toute, en décrivant ces mécanismes psychiques, ces auteurs conviennent que c'est par le désir, le besoin de se situer par rapport au réel et de s'investir dans celui-ci que l'imaginaire est stimulé.

De ce qui précède, nous retenons que pour favoriser le développement du potentiel créatif, il faut tenir compte des désirs et besoins de l'individu, ceux-ci influençant son rapport à la réalité, sa manière de l'intérioriser et d'agir sur elle.

1.3) Sensation et perception

Les théoriciens de la perception, tel que Maurice Merleau Ponty (1945 ; 1996), Henri Bergson (2004) et Emmanuel Kant (1973), affirment que l'accès à la connaissance passe par l'expérience sensible du corps. Ce consensus a été repris par les théoriciens et pédagogues de la danse pour redéfinir la formation du danseur. Nous exposerons dans cette section les principes avancés par ces trois auteurs et décrirons la contribution de ces fondements, à la créativité en danse contemporaine.

D'une façon générale, la perception réfère à l'extraction d'informations par les sens, tels que la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat ou le goût, provenant de l'environnement, dit externe. Cette source d'information permet à l'individu d'appréhender le monde. (The Cambridge Dictionary of Philosophy, 1996). De ce processus Merleau-Ponty (1945 p. 10) dit que « *la donnée sensible est la définition même du phénomène perceptif sans quoi un phénomène ne peut-être dit perceptif* ». Mais, au-delà d'une représentation consciente, la perception met aussi en jeu des mécanismes cognitifs conscients ou inconscients lesquels, en relation avec les expériences sensibles, participent à l'acquisition de nos connaissances. De là ressort le rôle central joué par le corps dans le processus perceptif puisque la genèse de la perception se retrouve dans l'interaction du corps avec son environnement.

1.3.1) Perception, connaissance et créativité

Les théories de la perception (Ponty, 1945 ; Kant, 1973 ; Bergson, 2004) élisent le corps tant comme lieu principal de l'expérience des objets, que comme source génératrice des connaissances. De l'expérience perceptive se bâtit l'idée, sa modification, sa déstructuration et sa restructuration. On laissera ici de côté les explications scientifiques pour favoriser l'explication philosophique de l'appréhension du réel en vue du développement de la

connaissance. On verra que la connaissance passe par l'expérience sensible du corps.

Le rôle de la perception dans le développement de la connaissance telle que développé par Merleau-Ponty, Bergson et Kant, s'inscrit dans la tradition occidentale du dualisme sujet/objet, où une démarcation est maintenue entre le sujet et les objets externes. Soient deux entités séparées : le sujet, ce qui regarde et perçoit ; et l'objet, ce qui est dans le champ de vision. En découle une conception réflexive de la conscience humaine entièrement détachée de la réalité objective et donc imminente et complètement indépendante de la réalité objective. Les trois auteurs questionnent ou même rejettent ce dualisme. Ainsi, ils se placent à l'encontre de la perception cartésienne qui positionne une séparation totale entre le corps et l'esprit.

Dans cette entreprise Merleau-Ponty (1945) décrit comment les choses se présentent à travers le prisme de la perception. Selon lui, elles ne s'imposeraient pas simplement à notre conscience en tant que sensations atomisées, exclusivement construites dans notre esprit, mais se découvriraient à travers un dialogue entre le sujet et l'objet. Pour expliquer cette relation, amenons ici la notion de « corps vécu » (Merleau-Ponty, 1945, p.87) selon laquelle la conscience des choses passe avant tout par l'expérience corporelle. Il s'agit là d'un concept clé de la phénoménologie, non seulement chez Merleau-Ponty (1945) mais aussi chez Bergson (2004) et, jusqu'à un certain point chez Kant (1773). Merleau-Ponty (1945, p. 173) voit le corps « *non pas comme une machine, mais comme un organisme vivant, participant de façon active et centrale à la création de nos perceptions* ». Nous sommes notre corps et donc notre conscience de la réalité passe avant tout par l'expérience sensorielle de la réalité. Les sensations se mélangent à la pensée, pour donner lieu aux perceptions de la réalité à la base du savoir pratique, mais aussi jusqu'à un certain point, du savoir intellectuel (Ponty, 1996). Avec cette vision, Merleau Ponty soutient que le corps unit le sujet et l'objet. Nous ne pouvons donc connaître les choses sans les voir, les entendre ou les toucher.

En fait, nous ne pouvons concevoir de les connaître dans leur totalité sans en avoir fait l'expérience à travers le corps.

Aussi, Merleau Ponty (1945), Kant (1973) et Bergson (2004) s'entendent pour affirmer que si la connaissance de ce qui nous entoure s'ancre dans la perception corporelle, ce processus est sélectif. Le corps choisit d'inclure des éléments dans la perception selon l'utilité qu'un objet nous apporte. Pour Merleau Ponty (1945), le fil conducteur de cette expérience corporelle se trouve dans le jugement. Par exemple, si on avait tout le temps soif, nous percevrions l'eau comme une source de soulagement. Bergson (2004) développe également cette notion de la filtration de la perception au moyen de faits qui fournissent des bénéfices au corps. Il spécifie que dans l'acte perceptif, nous procédons à une suppression consciente des caractéristiques de l'objet, qui n'ont pas d'intérêt pour les fonctions du corps. Kant (1973) reconnaît également que notre expérience des choses est marquée par un point de vue qui est proprement nôtre, initié par notre expérience sensorielle de cette réalité. La critique Kantienne des théories de la perception est liée au concept de « *phénomène* ». Dans ce contexte, Kant (1973) voit les propriétés géométriques et numériques des phénomènes physiques comme des propriétés perçues par le sujet et non en elles-mêmes. Il affirme que nous ne connaissons pas les choses elles-mêmes, mais seulement les objets tels qu'ils sont soumis à notre expérience. Ainsi, il affirme qu'il ne fait pas de doute que toutes nos connaissances commencent avec l'expérience, car : « *par quoi notre faculté de connaître serait-elle éveillée et appelée à s'exercer, si elle ne l'était point par les objets qui frappent nos sens et qui, d'un côté, produisent par eux mêmes des représentations, et de l'autre, mettent en mouvement notre activité intellectuelle et insistent à les comparer, à les unir ou à les séparer, et à mettre ainsi en œuvre la matière brute des impressions sensibles pour former cette connaissance des objets ?* » (Kant, 1973, p, 117).

En définissant le corps comme l'instrument de la perception, ces auteurs rejoignent le point de vue de Jean Jacques Wunenburger (2003) qui prétend

que tout objet physique, avant de devenir image, est médié par les perceptions. De plus, le caractère sélectif que ces auteurs donnent à ce processus, colle aux affirmations de Lavaud (1999) et Wunenburger (2003) qui reconnaissent que pour qu'une conscience s'imagine, elle doit avoir le désir de connaître, la sensation d'une nécessité ou encore un besoin de satisfaction lié à un manque.

Nous voyons donc que l'expérience sensible est le moteur à travers lequel nos connaissances prennent forme. Deux autres paramètres, l'espace et le temps, ressortent aussi comme des plateformes d'accès à une certaine expérience sensible de la réalité et ainsi contribuent de façon spécifique à la construction et à la structuration de l'apprentissage par l'expérience corporelle. Mais plus encore, nous verrons que l'ensemble des paramètres (corps, temps et espace), à la base de l'acte perceptif, est pertinent à l'explicitation des rôles joués par l'expérience perceptive dans l'activité créatrice. Et ce parce que l'activité perceptive, investie dans une activité créatrice, puise ses sources dans celle de la connaissance ultérieure.

Aux dires de Merleau Ponty (1945) le corps vécu redouble de puissance lorsqu'il est enraciné dans l'espace et plus particulièrement dans le concept d'être spatial. Le point de départ d'une perception étant de se demander comment la signification générale d'une chose s'initie dans l'expérience et génère une perception spécifique. La réponse se trouverait, dit-il, dans l'expérience de cet objet dans l'espace : « *Pouvoir penser un cube c'est prendre position dans l'espace* » (Ponty, 1945, p. 236). Ceci implique que notre expérience du cube dans l'espace, le fait que le corps puisse faire le tour du cube, forme notre perception de cet objet, comme un objet tridimensionnel, par exemple. Il suggère que : « *les objets dans l'espace ne viennent que par un sujet qui les décrit et qui les porte* » (Ponty, 1945, p.282), pour ensuite conclure que « *notre expérience de l'espace est la dernière instance de toutes les connaissances touchant l'espace* » (1945, p.282). Ainsi l'espace ne serait ni une notion inhérente aux objets, ni une conception de l'esprit. L'esprit peut concevoir l'espace, mais ne peut le faire sans référence

au corps propre du sujet. C'est donc le corps qui confère le sens spatial. Ainsi, en ouvrant les yeux, le sujet se trouve dans une situation concrète définie par des mouvements possibles tels que marcher, tenir, envelopper etc....C'est en se mouvant dans l'espace que le sujet développe une connaissance des choses. L'objet sera perçu comme étranger si le sujet n'a pas l'occasion d'interagir avec lui dans l'espace. Si Emmanuel Kant (1973) propose une vision cognitive de l'espace, c'est sans contester le fait que cette perception est liée au point de vue du sujet qui perçoit et que le contenu de la perception provient d'une expérience sensible vécue à travers l'existence spatiale du sujet.

La perception du temps et de la durée participe également au développement de la connaissance. Bergson (2004) étaye cette assertion en mettant l'accent sur le fait que les expériences reposent sur l'interaction de perceptions sensibles et de la durée véhiculée à travers la mémoire. Plus exactement, les perceptions se fondent sur la richesse de la mémoire. Ainsi les expériences passées contribuent à la création des perceptions présentes. Bergson (2004), comme nous l'avons cité dans la section portant sur l'imaginaire, identifie deux types de mémoire: l'habituelle ou sensori-motrice qui porte sur le rappel de sensations des mouvements automatiques par la répétition ; et la mémoire pure dans laquelle se retrouvent toutes les mémoires personnelles acquises au cours de l'existence. Mais qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre type de mémoire, il est important de noter que la mémoire se développe avec le temps. Elle représente pour Bergson (2004) l'expérience concrète de la réalité c'est à dire sans médiation intellectuelle, soit l'expérience vécue corporellement dans le mouvement. A travers le passage du temps mais aussi à travers la durée du mouvement dans le temps, l'expérience réelle de la durée suppose un mélange de perceptions immédiates et de mémoires acquises dans le passé régies par une tension entre perception et mémoire. C'est à travers ces tensions que l'expérience ne peut être un phénomène statique mais plutôt un mouvement fluide. Pour Bergson (2004), la durée est à la base de l'expérience et donc,

toute connaissance est fondée sur une abstraction de la durée concrète d'expériences vécues par le corps.

Le développement des capacités perceptives ressort comme un mécanisme central du développement de la créativité. Cet énoncé repose sur deux points déjà amenés. Le premier étant que l'on ne crée pas à partir du néant. Les mécanismes perceptifs servent d'outils d'exploration des nouvelles manières d'interpréter et de conceptualiser la réalité. Le deuxième étant que le mouvement, médium de la créativité en danse, doit être conscientisé. En d'autres termes, senti dans le corps, réfléchi dans l'espace, cerné dans le temps et analysé dans l'énergie. Une telle prise de conscience devient la source de possibilités illimitées, liées aux combinaisons corps, espace, temps et effort. Mais nous verrons ceci un peu plus loin, pour l'instant nous allons cerner le rôle de la sensation dans l'appréhension du mouvement en danse contemporaine.

1.3.2) Perception et danse

Nous aborderons ici comment les théories de la perception, que nous venons d'énoncer s'inscrivent en danse. Notre objectif étant de relever l'importance de la sensation dans le mouvement dansé et de mettre en lumière ses vertus pour la créativité.

Le souci d'expression personnelle, comme la recherche de possibilités de mouvement se retrouvent au cœur de l'enseignement de la danse moderne et contemporaine. Au début du XXe siècle, Rudolf Von Laban fût un des pionniers de ces nouvelles valeurs.

Dans son ouvrage « *Modern educationnal dance* » (1948), il avance trois principes de travail :

- 1- Explorer tout en privilégiant la spontanéité, afin de conserver l'impulsion première, innée de bouger.

2- Prendre conscience des principes qui gouvernent le mouvement, afin d'en développer la maîtrise.

3- Favoriser l'expression pour apprendre la valeur expressive du mouvement et accéder à la création.

L'intérêt des chercheurs et praticiens de la danse pour la perception est relativement récent. Sylvia Faure (2001) explique qu'au XVI^e et au XVIII^e siècle, par exemple, les aristocrates assistaient à des spectacles de danse classique n'ayant d'autre but que de divertir en racontant une histoire. Le corps n'était alors qu'un simple outil, ne développant ni langage, ni pensée. Ce n'est qu'au XIX^e siècle que naissent de nouveaux concepts en regard du mouvement dansé. La danse contemporaine devient le véhicule de l'émanation d'un événement sensible et singulier. Les corps qui étaient sculptés, codés, normés par la danse classique, expérimentent en danse contemporaine, les possibles d'un corps sensible et expressif, conçu dans son rapport à la vie, individuelle ou sociale. Des artistes et théoriciens comme Rudolf Von Laban, François Delsarte, et Emile-Jaques Dalcroze s'emparent des concepts du corps et du mouvement. Leurs dimensions perceptuelles et sensorielles y deviennent des facteurs de la plus haute importance pour le développement de la maîtrise du corps, l'élargissement de ses possibles, et de son expression créative. De ces nouveaux intérêts découle une révolution, tant en relation à la technique, qu'à la création.

Aux dires de Sylvia Faure (2003) l'apprentissage en danse se développe à travers une exploration du corps, de sa matière, de ses forces vitales, de ses désirs intérieurs et de ses sensations. Les danseurs contemporains s'engagent dans une logique d'esthétique plaçant la sensation, la qualité et l'énergie au cœur du mouvement. Il en ressort un impérieux besoin de développer la prise de conscience du corps et de ses sensations. En analysant la structure du mouvement humain, Laban (1956) reconnaît ses composantes, Corps, Espace, Temps, Energie, comme des outils de conscientisation du mouvement tant d'un point de vue technique, qu'expressif.

Dans la même foulée, l'influence des approches somatiques se fait sentir dans la formation du danseur (Mangione, 1993). Les tenants du mouvement somatique tels Mathias Alexander, Moshe Feldenkrais, Irmgard Bartenieff et Bonnie Bainbridge Cohen, en invitant à l'exploration sensorielle du corps, aident à élargir le registre des possibilités de mouvement. En fait, ils favorisent, avec des emphases différentes, des liens entre le corps et l'esprit pour aboutir à la conscientisation. La danse trouve alors en ces techniques, des moyens de développer la conscience du corps en vue de la maîtrise du mouvement et de l'expression artistique. Par l'exploration sensorielle, les danseurs sont amenés à porter attention à leur corps et aux sensations, tout en dirigeant de nouvelles commandes motrices (Gomez, 1993). Ils peuvent alors prendre conscience de l'ensemble des différents systèmes corporels et affirmer leur motricité de base. Le travail moteur et sensoriel entraîne l'éveil de la conscience corporelle, tout comme l'élargissement du registre de mouvements. En fait, les techniques somatiques rendent perceptibles les sensations internes, donnant accès consciemment aux sources et aux ressources individuelles pouvant se manifester dans le mouvement de manière délibérée et différente. La danse y trouve le moyen d'élargir les qualités expressives du corps et le pouvoir d'invention du mouvement.

Les apports de Laban, tout comme ceux des éducateurs somatiques ont investi la danse d'un pouvoir perceptif qui n'est pas autre chose que la connaissance du corps et de ses sensations dans le mouvement. Pour ce faire, l'accent est mis sur le corps, l'espace, le temps, mais aussi sur l'énergie. Un corps conscient est sensible au pourquoi et au comment du mouvement dans l'espace, le temps et l'énergie déployée.

Ces préoccupations, sous jacentes à l'esprit de la danse contemporaine, favorisent la maîtrise corporelle mais aussi l'inventivité du danseur. Dans ce sens que la personne qui s'éduque à percevoir et comprendre les signaux de son corps, est par là même amenée à explorer toutes ses possibilités

corporelles. Comme l'affirme Signori : « *Plus tu maîtrises ce corps, plus tu en fais ce que tu veux* » (1982, p.54).

Selon Sylvia Faure (2003), le travail du mouvement à travers la sensation ouvre sur la singularité sensible et mouvante d'un corps. D'ailleurs plusieurs chorégraphes contemporains font appel à celle-ci en incitant l'interprète à collaborer à l'émergence de l'œuvre. Pina Baush par exemple, que nous avons citée en première partie, procède de cette manière. Avec ses danseurs, elle explore ses thèmes et observe l'interprétation corporelle qu'ils en font, puis elle sélectionne la matière. De la même manière, Régis Obadia explique que parallèlement au scénario qu'elle a en tête, elle note les qualités gestuelles que les danseurs créent avant de fixer les mouvements « *Bien sûr c'est notre monde que nous voulons dire, mais il faut aussi tenir compte de la richesse humaine des interprètes* ». (Cité par Sylvia Faure, 2003, chap. VII p.230).

1.4) Liens imaginaire et sensation au profit de la créativité.

Il nous importe ici de clarifier les rapports existant entre imaginaire et sensation lors de la *créativité*. Dans cette partie, nous décrivons comment la littérature issue de la psychologie, des approches somatiques et de la pratique de la danse, traite des interactions entre les sensations et l'imaginaire, soit le corps et la pensée, dans le phénomène de créativité.

1.4.1) L'approche Psychologique

Les théories psychologiques portant sur la créativité (Khatena, 1976 ; Dellas & Gaeir, 1970 ; Greenacre, 1957 ; Torrance, 1970 ; Guilford, 1967) traitent des caractéristiques des individus créatifs. Ils seraient ceux qui ne répriment pas l'imagerie et l'impulsion, qui sont sensibles à leurs stimuli internes et externes, ce qui les prédispose à admettre la complexité, le désordre et le déséquilibre, pour ensuite avoir la satisfaction d'atteindre un équilibre qui leur est propre (idiosyncrasique). Ces individus sont aussi ouverts aux émotions, aux sentiments et possèdent de vastes champs d'intérêt. Enfin, ils possèdent un sens marqué de leur propre identité. Ils savent qui ils sont et sont conscients de leurs facultés et lacunes. Ce qui est à retenir ici, c'est qu'amener l'individu à être conscient de lui-même, de ce qui l'entoure et à disposer d'une conscience corporelle poussée accroît son potentiel de créativité. Il en découle aussi que le corps possède un pouvoir créateur.

A l'appui de cette dernière affirmation, on peut reprendre les conclusions de Greenacre (1957), en ce qui concerne l'individu créateur. Il met en évidence que développer une grande sensibilité aux stimulations sensorielles, une conscience marquée des relations existant entre les différents stimuli, une capacité d'empathie, un appareil moteur capable de libérer les projections motrices pour le fonctionnement expressif prédisposent l'individu à être créateur. De plus, selon Gutman (1967), le corps serait biologiquement un système créatif. Il relie la créativité au système de communication allant de la

molécule ADN jusqu'à l'esprit conscient. Il compare le processus créatif à celui impliqué dans la duplication cellulaire : croissance, reproduction et création. La créativité humaine est donc l'expression de la créativité biologique à un niveau comportemental, entraînant la transformation de l'organisation corporelle en processus mental organisé. L'ensemble de ces théories psychologiques appuie l'idée que la conscience du corps soit une source de créativité. Mais aussi, plus précisément, que les relations entre le corps et l'esprit inhérentes à la conscience corporelle détermineront le caractère et les possibles de l'acte créatif.

Enfin, selon Fisher (1970) la conscience générale du corps dépendrait de la manière dont l'individu distribue son attention aux différentes parties de son corps et de ce qui l'entoure. A une extrémité, se trouve l'individu très concerné par ses sensations corporelles et à l'autre extrémité, celui très concerné par les éléments de son environnement. Chaque individu dispose d'un réseau de points de sensibilité différente. On peut, par exemple, posséder une conscience élevée de son dos et peu de conscience de ses yeux, comparativement à d'autres parties de son visage. Selon lui, toute cette distribution aboutirait à un système influençant le comportement et l'évaluation des options disponibles. Cette dernière affirmation nous amène à penser que l'expérience corporelle accroît et diversifie la conscience générale du corps, et par conséquent les potentialités créatrices.

1.4.2) Les approches somatiques

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les approches somatiques mettent la priorité sur la prise de conscience de soi en mouvement. Par conséquent si l'ensemble de ces techniques sont porteuses d'applications scientifiques et médicales dans l'étude du système moteur et apportent des améliorations dans le domaine psycho-physiologique, elles sont aussi porteuses d'applications évidentes pour le domaine des arts, où l'utilisation du corps joue un rôle important (danse, théâtre). Nous verrons ici, hors le fait

qu'elles permettent d'affiner et de perfectionner la technique du mouvement, que ces pratiques mettent aussi en évidence les liens entre imaginaire, sensation et créativité.

Selon Sylvie Fortin (1996), l'éducation somatique englobe une diversité d'approches où les domaines sensoriel, cognitif, moteur, affectif et spirituel se côtoient. Ces techniques, de manière générale, amènent à découvrir par soi-même son corps et ses ressources par le mouvement. Elles favorisent la conscientisation de soi en mouvement, tout en créant des rapports entre le corps et l'esprit. En proposant un court résumé de ces diverses techniques, nous verrons que lier la sensation et le psychisme dans l'exécution du mouvement favorise l'expression individuelle, et par conséquent la créativité. Nous traiterons des pratiques, telles que la méthode Feldenkrais, la technique Alexander, les fondamentaux de Bartenieff, et ceux du Body mind centering

La technique Alexander, fondée par Matthias Alexander en 1958, vise l'intégration de nouvelles sensations et la découverte de nouveaux schémas de mouvements. Elle passe par un élargissement du champ de perceptions, à la fois intérieures et extérieures, tout en activant la pensée. Il s'agit d'observer ce que l'on fait dans un mouvement précis et d'y appliquer une relation tête-colonne qui est toujours à renouveler. De ce fait, cette technique offre plusieurs intérêts pour la danse. Tel que prendre conscience de la manière dont on effectue un mouvement sans forcer le corps dans des tensions inutiles, ceci favorisant le perfectionnement technique. Mais aussi, améliorer les qualités expressives du mouvement, puisque le participant prend à la fois conscience du mouvement à l'intérieur de lui, et de l'environnement extérieur, temps, espace, autres danseurs. Enfin, elle est une source d'exploration personnelle de mouvements et de créativité, puisque appréhender une nouvelle manière de bouger, ouvrirait de nouvelles perspectives (Molle, 1985).

La méthode Feldenkrais, élaborée par Moshe Feldenkrais, se présente comme une pédagogie pour développer la conscience du mouvement, la qualité et le répertoire de notre gestuelle. Yvan Joly (1982), la définit de la sorte : « *savoir ce que l'on fait pour faire ce que l'on veut* ». Il explique que dans cette pratique, le pratiquant est amené en explorant des mouvements inhabituels et inattendus (roulement, torsion, défis de coordination, isolations...) à porter attention à ce qu'il fait. Soit qu'il apprend à juger de l'intérieur et par lui-même, ce qui est confortable et approprié pour lui, et par conséquent à dépasser ses limites. Selon Yvan Joly (1982), cette démarche présente une pertinence spécifique pour la danse. Elle permet de développer, bien évidemment, ses bases du mouvement (coordination, alignement, relâchement, force, énergie), et d'incérer de nouvelles informations dans l'organisme pour lui donner des choix de mouvements. Elle favorise aussi le développement de l'imagination et de la créativité. Les danseurs apprennent à identifier leurs styles personnels, à apprécier leurs spontanéités, à faire confiance à leur intuition et à leur organisme. Ils découvrent leurs ressources et pouvoirs et sont capables de les expérimenter et de les exploiter pour produire de manière singulière. Tout cela transparait en composition et en improvisation.

La technique « Bartenieff Fundamentals », élaborée par Irmgard Bartenieff, a pour but de développer l'utilisation correcte du corps dans les mouvements quotidiens. C'est une technique d'analyse du mouvement, inspirés des travaux de Rudolph Von Laban (1948), qui s'adresse à toute personne concernée par le mouvement : professeurs de danse, kinésithérapeutes, entraîneurs de sports, artistes de scène...Kedzie Penfield (traduite par Odile Rouquet, 1997) explique que cette pratique a la particularité d'amener le participant à prendre conscience des fluctuations cinétiques les plus petites dans toutes les parties du corps, du soutien et du rythme de la respiration et de la façon dont le poids du corps est traité par rapport au sol et à l'espace tout autour. Cette technique, qui suppose une conscientisation des sensations internes, permet aux danseurs

de travailler de façon tridimensionnelle (plus globale) et de libérer l'expression intérieure.

Le Body Mind Centering a été fondé par Bonnie Bainbridge Cohen. Selon elle (1984), cette technique permet de faire le lien entre le processus perceptif (la manière de sentir les choses) et le processus moteur (la manière de bouger ou de se comporter dans le monde). L'objectif étant d'élargir l'éventail des possibles, en amenant les participants à prendre conscience de l'ensemble des schèmes perceptifs et moteurs qu'ils possèdent originellement, et qui sont plus ou moins utilisés selon leur vécu social, psychologique ou physique. Dans le domaine de la danse, la découverte de ces schèmes est importante puisqu'ils ouvrent l'esprit et par conséquent l'accès à de nouvelles orientations dans le mouvement.

Somme toute, ces diverses pratiques somatiques mettent bien en évidence que la conscientisation de soi en mouvement n'est pas autre chose que la construction de rapport entre le corps et l'esprit (sensation et imaginaire). Mais aussi que ces relations sont porteuses de nouveaux possibles corporels, de nouveaux horizons, de nouvelles voies pour investir le corps et activer l'imaginaire. Dans ce sens, ces pratiques contribuent à favoriser des aptitudes à la créativité.

1.4.3) Danse et émergence du mouvement.

Plusieurs théoriciens et praticiens du monde de la danse (Godart, 1995 ; Bernard, 1993 ; Nelson, 2001, Kuypers, 1998 ; Forti, 1998 ; Figols, 2000) ont tenté de décrire les liens existants entre la sensation et l'imaginaire pour cerner l'essence du mouvement expressif et l'émergence spontanée au niveau corporel.

Hubert Godard (1995) établit des relations entre corps et psychisme, au niveau du « *pré-mouvement* ». Le but étant de prendre conscience de notre attitude

envers le poids, la gravité, qui existe déjà avant que nous bougions, et qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter. Ce moment dénote une gestion particulière du corps qui contiendrait déjà des éléments psychologiques, expressifs et personnels. Dans ces mots, il affirme qu'« *Au delà de la mécanique locomotive, il y a la qualité, la couleur spécifique de chaque geste.* » (Godard, 1995 p.224). Autrement dit, le pré-mouvement est à la fois porteur du niveau mécanique et affectif de l'organisation corporelle de chacun des gestes du sujet, et les muscles posturaux enregistrent continuellement les changements d'état affectif et émotionnel qui surviennent. Godard (1995) explique que selon notre humeur et l'imaginaire du moment, la contraction du mollet qui prépare à notre insu le mouvement du bras sera plus ou moins forte et donc changera la signification perçue. Cette approche reflète bien l'existence d'une communication discrète et automatisée entre corps et psychisme. De ce fait, il affirme que « *Toute modification de notre posture aura une incidence sur notre état émotionnel, et réciproquement tout changement affectif entraînera une modification même imperceptible, de notre posture.* » (Godard, 1995, p.224). Soit deux dimensions de soi-même qui s'influencent continuellement l'une et l'autre, et qui constituent et alimentent simultanément ce corps qui respire et qui pense.

Dans le même ordre d'idée Michel Bernard (1993), philosophe et professeur d'esthétique théâtrale et chorégraphique, reprend la théorie de l'action conjugée des trois chiasmes sensoriels développée par Maurice Merleau-Ponty (1945) pour l'articulation souterraine du sensible et de l'imaginaire dans le mouvement. Selon lui, ce concept chiasmique serait révolutionnaire en danse et particulièrement en ce qui concerne la créativité. *La théorie chiasmique de la sensorialité* de Merleau-Ponty bouleverse le concept classique de « corps ». Il introduit le concept de « chair », qu'il définit comme une enveloppe dans laquelle nous, c'est-à-dire tous les êtres indifféremment, serions immergés. Soit une entité mystérieuse qui concerne aussi bien le corporel que le spirituel. C'est ce que Merleau Ponty (1945) nomme « la généralité du sensible » *en soi*.

Le premier chiasme, l'intra sensoriel, implique une « auto affection ». Soit le corps qui se sent et qui sent dans le même temps. Ce serait une manière de faire coïncider avec sa propre sensation, par exemple lorsque l'on se prend la main avec l'autre main.

Le deuxième chiasme, l'intersensoriel est celui des liens entre tous les sens qui s'influencent constamment entre eux. C'est à lui que l'on doit le caractère auto-réflexif et indéfini de la corporéité qui alimente ses propres impressions à l'intérieur d'elle-même, à travers un croisement sensoriel. Michel Bernard (1993), donne l'exemple de l'œil qui écoute. Ceci signifie que d'une certaine façon, l'œil est investi par la mécanique qui intervient lorsque l'on écoute, et que la manière d'écouter est aussi investie par la manière de regarder. Dans chaque sens, il y aurait l'habitation et le redoublement de l'effet d'un autre sens.

Enfin le troisième chiasme parasensoriel évoque le rapport entre le sentir et le dire, soit l'acte de sensation et l'acte d'énonciation. Merleau-Ponty (1945) définit ce rapport comme l'acte de penser. Michel Bernard (1993) y voit plutôt un ensemble. Pour lui, la sensation fonctionnerait un peu de la même façon que l'acte de parler, ou d'écrire. À ce sujet, il affirme qu'à l'intérieur de la sensation, il y a le même mécanisme de projection que celui qui fonctionne à l'intérieur de la parole et à l'intérieur de l'acte d'écrire. Et pour lui l'acte de projection qui fonde l'acte d'énonciation serait celui qui fonctionne à l'intérieur même de la sensation. C'est pourquoi les sons que l'on perçoit dans notre voix ont une valeur à peu près équivalente à ce que l'on veut dire. Sur ce fait, Michel Bernard (1993) propose sa propre théorie, soit celle du *mécanisme énonciatif de l'acte de sentir*. Pour lui l'acte d'énoncer c'est inévitablement aussi l'acte de sentir. En considérant l'action conjuguée des trois chiasmes, et en particulier la façon dont le troisième se fonde sur les deux autres, Michel Bernard fait la lumière sur l'articulation souterraine du sensible et de l'imaginaire. Il dépasse l'idée d'imaginer à partir des sensations, pour avancer celle que l'imaginaire serait dans la sensation.

Les théories de Godard (1995), Bernard (1993) trouvent clairement écho dans certaines techniques d'improvisation. Celle de Simone Forti (1998), par exemple, à travers l'approche qu'elle nomme Moving the telling. Tel que parler en bougeant, et laisser les mots et le mouvement provenir spontanément de la même origine. Elle explique que cette démarche amène à intégrer différents aspects de notre savoir et ainsi permet l'expression d'une gamme plus complète de notre univers. Cette pratique est intéressante car elle correspond aux affirmations de Michel Bernard (1993).

« Les pensées et les images semblent traverser instantanément et d'une manière simultanée mes centres moteurs et mes centres de la parole, en mélangeant et en mettant en action ensemble le langage et l'incarnation physique ». (Forti, 1998, p.20)

Florence Figols (2000) met aussi en relief ces théories. Pour elle, l'improvisation établit un « dialogue » entre sensation, imagination et mouvement.

« Dans mon corps en mouvement un dialogue interne se réalise entre sensation et imaginaire, l'image à la capacité de provoquer une série de mouvements qui génèrent des sensations précises et la sensation d'un mouvement fait également émerger les images. » (Figols, 2000, p 35)

Florence Figols (2000) voit la relation entre sensation et imaginaire comme un échange intérieur plus ou moins conscientisé dont le résultat visible n'est autre que le mouvement. Ainsi, pour sa création, elle met en place des situations d'improvisation, propices à l'émergence du mouvement instantané découlant directement d'un croisement de la sensation et de l'improvisation. Elle investit le processus de création dans l'exploration gestuelle de la sensorialité. La physicalité et le senti corporel devant être sources de charge émotionnelle ou affective et pas le contraire. Il ne s'agit pas ici d'une absence de l'imaginaire et du travail d'imagination, c'est la nature même des images qui se trouve transformée. L'image d'un corps, par exemple troué, va susciter des sensations proprioceptives spécifiques. La matière de ces images affecte le corps pour agir sur sa capacité perceptive. Elle agit sur la sensation proprioceptive et stimule la réorganisation corporelle. Du croisement entre

matière et fiction surgiront de nouvelles sensations kinesthésiques agissant directement sur les qualités du mouvement. L'auteur met ici en lumière le résultat d'une « discussion intérieure ». Comme l'explique Hubert Godard (1995) et Michel Bernard (1993), l'imaginaire et le sensoriel s'influencent continuellement pour donner corps et sens au mouvement.

Enfin, toujours dans le domaine de l'improvisation dansée où il est question de produire instantanément et continuellement du mouvement inédit, on observe que les relations entre sensation et imaginaire sont des sources fondamentales de production.

Selon les techniques de chacun on peut conceptualiser deux types de procédure, même si l'une n'existe pas sans l'autre.

L'une consiste, comme l'explique Patricia Kuypers (1998), à ce que le sujet suive une partition dictée par ses perceptions du rapport avec son partenaire. C'est particulièrement le cas en contact improvisation. Il choisit et réinvente sa propre structure en choisissant le champ de perceptions à partir duquel se développe son imaginaire de mouvement (visuel, auditif, sensoriel, mental...). Cet apprentissage exige du danseur qu'il s'immerge dans la sensation présente. L'exploitation des sensations tactiles et kinesthésiques conscientes donnera lieu peu à peu à de nouvelles images sensorielles issues de la combinaison et de la collaboration des sens. Cette centration sur le sens proprioceptif permet d'accéder à de nouvelles perceptions et d'enrichir peu à peu l'imaginaire corporel. La découverte de sensations évoque de nouvelles images, qui à leur tour transforment la sensation elle-même. Le corps imprégné de nouvelles sensations et d'un nouvel imaginaire produit ainsi du nouveau mouvement.

Pour l'autre type de procédure, on peut se référer à Simone Forti (1998) qui s'inspire d'images puisées directement du réel pour satisfaire la curiosité et se constituer un champ d'inspiration, un point d'ancrage pour ses improvisations. Par exemple en observant les animaux, ou en parcourant les nouvelles dans les journaux. Les images sont alors de nature visuelle, comme

projetées à l'extérieur du corps, et sont ensuite exploitées de multiples façons. D'autres, comme l'exprime Florence Figols (2000) dans ces mots s'imaginent et s'infiltrant à l'intérieur du corps.

« Je peux, par exemple, voir une étendue de sable brûlant sous le soleil. Ou alors ces images traversent ou s'infiltrant dans mon corps, et je peux sentir continuellement ce sable s'accoler à ma peau. Ou encore je peux m'imaginer l'intérieur de mon corps contenant une matière sableuse qui se déplace et organise le poids de mon corps pour rythmer mes mouvements » (Figols, 2000, p.37)

L'image n'est pas tactile ici, il faut donc se l'imaginer dans l'espace ou à l'intérieur de soi. Pourtant c'est le même schème, qui met en jeu la proprioception et l'extéroception, qui refait surface. Les « images » accèdent à la sensation et transforment les schémas sensori-moteurs, ceci donnant accès à une nouvelle qualité de mouvement.

Qu'il soit stimulé par l'intermédiaire des perceptions sensorielles internes ou externes, ou qu'il s' imagine dans le corps des faits ou objets, le danseur développe en lui des images ayant le pouvoir de réorganiser la matière corporelle. Elles agissent sur la sensation proprioceptive et éveillent de nouvelles chaînes musculaires. Les images ainsi convoquées, inscrivent le mouvement à l'intérieur d'une sensibilité bien précise. Une sensibilité qui porte en elle la capacité de faire surgir des images. Une relation s'esquisse entre sensation et représentation, l'articulation même du mouvement se modifie, et celui-ci se restructure pour refaire sens. Hubert Godard (1995) précise que l'on a accès à la musculature involontaire par le biais de l'imaginaire.

«...les professionnels du mouvement, les danseurs en particulier, savent que pour améliorer, modifier ou diversifier la qualité d'un geste, il faut en atteindre toutes les dimensions, y compris celle du pré-mouvement, que seul l'accès à l'imaginaire permet de toucher. »
(Godard, 1995, p. 225)

Education et enseignement à la créativité

Cette section traite de l'éducation à la créativité. Elle se compose de deux parties. La première fait état des considérations pédagogiques, des démarches et conditions d'enseignement liés à cette aptitude. Celle qui suit est consacrée à l'enseignement de l'improvisation dansée.

1.5) Créativité et enseignement

L'intérêt de l'enseignement pour la créativité ne date pas d'hier. Autour des années 70, plusieurs pédagogues et théoriciens, comme Joseph Leif (1985), Alain Beaudot (1979), Georges Jean (1991), Samuel Amegan (1987), Piaget (1969), Guilford (1977), Howard Gardner (1993), pour ne citer qu'eux, prônent l'intégration de la créativité dans l'apprentissage, ce qui transforme la reconnaissance du rôle des art dans l'éducation scolaire. Aussi, en découle une redéfinition des principes pédagogiques pour la créativité qui donne un nouvel essor aux méthodes, dites « actives ». Enfin, les récentes réformes de l'éducation, fondées en partie sur les théories constructivistes de Piaget (1969), lui donnent un nouveau visage. Au lieu de voir la créativité comme un objectif d'apprentissage, elle est convertie en compétence transversale. Nous verrons ici, de part les considérations scientifiques, psychologiques et pédagogiques, comment se conçoit le développement de la créativité en éducation. Puis, nous tenterons de cerner les grandes démarches et conditions d'apprentissage favorables à l'acquisition de cette aptitude, possédée par chacun d'entre nous à des niveaux variables.

1.5.1) Considérations de l'éducation face à la créativité

Nous avons déjà vu, que les habiletés liées à la créativité vont de pair avec l'intelligence. C'est à J.P Guilford (1977) que l'on doit cette affirmation qui attribue à la créativité une logique de l'esprit, découlant du traitement de plusieurs sortes d'informations, de différentes manières. Soit des types de

pensée (convergente et divergente) et des habiletés fondamentales comme la fluidité, la flexibilité et l'originalité.

D'autre part, des études scientifiques comme celle du biologiste Roger Sperry (1980) et du neurophysiologiste Howard Gardner (1993), mettent en valeur l'impact de la créativité pour optimiser le fonctionnement du cerveau et par conséquent, favoriser le développement de l'intelligence.

C'est à Roger Sperry (1980) que l'on doit l'explication du rôle des deux hémisphères cérébraux dans l'accomplissement de certaines tâches. L'hémisphère gauche serait le siège de la pensée analytique ou logique, tandis que le droit serait celui de l'orientation spatiale et des intuitions tant créatrices, qu'artistiques. Lorsque ces deux hémisphères sont mobilisés le fonctionnement général du cerveau se trouve optimisé.

De son côté, Howard Gardner (1993), pousse plus loin cette découverte et reconnaît l'existence de huit formes d'intelligence siégeant dans des parties différentes du cerveau : linguistique, logico mathématique, spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intra-personnelle et naturaliste. En découle sa théorie des intelligences multiples, qui explique que chaque individu se distinguerait selon la manière d'utiliser et de combiner ces diverses intelligences, dans la résolution des tâches et des problèmes qui s'offrent à lui.

Ces études mettent en évidence la force créative des arts pour favoriser l'équilibrage du cerveau et la mobilisation de tous les types d'intelligence. Howard Gardner (1993) fait d'ailleurs des liens fondamentaux entre les diverses intelligences et les activités artistiques. La poésie étant par exemple, l'opportunité de développer l'intelligence linguistique ; les arts plastiques, l'intelligence spatiale ; la danse, l'intelligence kinesthésique...

Plusieurs auteurs dont Peggy Schwartz (1993), ont décrit comment l'enseignement de la danse, et particulièrement la danse créative, participe au développement des différentes formes d'intelligence énoncées par Howard Gardner (1993). Elle voit le développement des habiletés créatrices en lien

avec la conscientisation du mouvement, dans ses composantes corporelles, spatiales, temporelles et énergiques, telles qu'explicitées par Laban (1948). Ceci supposant une coopération corps esprit dans l'action, laquelle mobilise non seulement l'intelligence kinesthésique, mais par elle, les sept autres intelligences. En guise d'illustration, elle cite l'approche de Anne Green Gilbert (1993) qui met en lumière comment la classe de danse stimule toutes ces intelligences. En voici l'énumération :

- Travailler en rapport avec l'espace (intelligence visuelle et spatiale)
- Travailler à partir du rythme et de la musique (intelligence musicale)
- Analyser le mouvement, en apprendre ses modalités et créer des séquences de mouvements (intelligence logico-mathématique)
- L'appréciation du mouvement, la verbalisation et l'évaluation des chorégraphies (intelligence verbale et linguistique)
- Travailler en relation avec les autres (intelligence interpersonnelle)
- Acquérir une prise de conscience de ses sensations, et saisir intérieurement ce qu'exprime le mouvement extérieurement (intelligence intra-personnelle)
- Apprendre à maîtriser son corps, (intelligence kinesthésique)

Au regard de ces théories et études, les régimes pédagogiques contemporains plaident pour une formation équilibrée, comportant un certain nombre d'apprentissages de base dans le domaine de la rationalité et d'autres dans le domaine de la sensibilité, afin de permettre aux enfants et adolescents « *d'acquérir des connaissances et d'intégrer des attitudes et des habiletés, en vue de se développer selon leur talents particuliers et leurs ressources personnelles* » (Règlement du régime pédagogique du secondaire 1981, p. 7). De ce fait, le système éducatif trouve dans l'art, et surtout dans les aptitudes créatrices qu'il implique, un rôle « équilibrateur » qui favorise l'éducation individuelle. Ainsi, est accordée une reconnaissance particulière aux rôles des arts dans le système éducatif.

Créativité et approches pédagogiques.

Simultanément à la reconnaissance du caractère créateur des arts dans le système éducatif, des psychologues et pédagogues (Piaget, 1949 ; Samuel

Amegan, 1987 ; Alain Beaudot, 1979 ; George Jean 1991, Joseph Leif, 1985) voient aussi en l'aptitude créatrice un instrument de construction de l'intelligence chez l'enfant. Plus encore, ils perçoivent un modèle explicatif de l'acquisition de la connaissance et de la compréhension. Dans ce sens, tous affirment l'intérêt de repenser la pédagogie qui n'avait comme objet que l'acquisition ou la consolidation de connaissances. Ainsi, sont proposées de nouvelles méthodes, reposant sur le développement de la faculté d'imagination et de création.

Ces nouvelles considérations pédagogiques, telle que la pédagogie de l'imaginaire de Georges Jean (1991), la pédagogie de la créativité de Alain Beaudot (1979), la stimulation de l'imagination créatrice de Joseph Leif (1985), pour en citer les principales, présentent l'imaginaire comme essentiel au développement intellectuel de l'individu. En fait, ces auteurs s'accordent aux théories, développées par Gilbert Durand (1992), Gaston Bachelard (1968), Jean-Jacques Wunenburger (2003), ou Henri Bergson (1970), qui comme nous l'avons vu précédemment, affirment que l'imaginaire suppose une logique de l'esprit, la capacité d'appréhender le monde réel et de s'y intégrer. Pour Georges Jean (1991), Alain Beaudot (1979), Joseph Leif (1985), ces affirmations supposent que l'imaginaire serait une aptitude majeure à prendre en compte dans les techniques d'enseignement, dans la mesure où elle assume et construit la cohérence de l'être, et par conséquent permet la construction autonome des connaissances. L'idée étant que l'élève soit acteur de son apprentissage et accède aux savoirs de manières conscientes et diversifiées.

Ces considérations font alors émerger l'engouement pour de nouvelles méthodes d'enseignement, nommées « actives », ou encore « ouvertes ». La similarité de ces pédagogies, malgré leur diversité, est l'intérêt porté pour le processus créateur comme objectif, qui renvoie aussi bien à la conception de l'apprentissage qu'à celui de l'enseignement. Yvan Landry (1985), en énumérant les projets qui sont à la source de ces méthodes, fait ressortir deux

objectifs communs : soit le « projet de faire », et le « projet d'être ». Le premier, étant lié à la puissance créatrice de l'homme, fabriquer, solutionner, en un mot créer ; et le deuxième, aux possibles de se réaliser, actualiser son potentiel, en un mot, se créer. La conjugaison de ces deux objectifs serait le développement global et l'épanouissement de l'individu.

L'examen des méthodes actives permet de distinguer trois grandes tendances : cognitiviste, humaniste et mixte (alliant les deux premières). Ces tendances ancrées dans des modèles pédagogiques variés, selon leur préoccupation partagent une même priorité : inviter l'apprenant à utiliser ses connaissances et ses expériences pour résoudre un problème. Ceci supposant des organisations pédagogiques et des techniques de motivation qui incitent l'élève à expérimenter, observer, manipuler pour apprendre par lui-même et être capable de construire ses propres réponses.

Du côté des cognitivistes, les méthodes actives les plus connues sont celle de Piaget (1969), dont la théorie est d'origine constructiviste, pour qui « apprendre c'est réinventer » ; celle de Ausubel et Robinson (1969) qui se résume à l'expression « apprentissage par découverte » ; de Gagné (1977), définie comme « apprentissage par expérience » ; de Guilford (1977) et Torrance (1963, 1970) qui prônent pour un enseignement stimulant les apprentissages créatifs, la divergence, et la transformation. Les intentions cognitivistes sont d'amener l'élève à une démarche intellectuelle autonome, une plus grande capacité de transfert et une plus grande motivation. Elles sont les prémisses de toutes les grandes réformes des systèmes d'éducation actuelle.

Pour la tendance humaniste, citons Carl Rogers (1968), Hameline (1977), Angers (1974), Paquette (1976) qui portent leurs priorités sur les caractéristiques de l'environnement nécessaire à tout « apprentissage expérientiel ». Soit un climat, favorable à la responsabilisation et prise en charge de l'élève, ceci supposant une attitude positive et optimiste de

l'enseignant. Le but étant, selon Carl Rogers (1968), que l'apprenant engage tout son être (cognitif et affectif) dans son apprentissage, qu'il soit convaincu que c'est à lui que revient l'initiative d'apprendre, qu'il rende ce processus significatif en le reliant à son expérience personnelle, et qu'il soit le premier à évaluer s'il a atteint ses objectifs d'apprentissage. Une telle pédagogie est qualifiée de non directive. Ce concept n'est ni démission, ni laisser-aller, mais signifie plutôt une façon particulière du pédagogue d'être en relation avec le groupe ou l'individu apprenant. Il doit faire confiance à celui-ci, l'accepter tel qu'il est et lui laisser prendre les voies qui lui conviennent ; mais néanmoins l'aider à clarifier ses choix, mettre des options à sa disposition, ainsi que toutes les facilités pouvant aider ses réalisations. Comme le définit Samuel Amegan (1987), l'enseignant est un facilitateur d'apprentissage. Son rôle est de mettre l'étudiant en contact avec les ressources ou les situations qui lui permettront de progresser dans la résolution des problèmes qui surgiront.

Les tendances mixtes sont plus reliées à des praticiens reconnus de l'école. Ces éducateurs ont mis au point des techniques et des modes d'enseignement pour pallier les problèmes quotidiens de l'enseignement (le manque de motivation, l'hétérogénéité des groupes d'élèves, les différences de rythme d'apprentissage...), en faisant plus ou moins appel à la participation de l'élève. Les plus connus sont Freinet (1969), Cousinet (1968). Sans se targuer de psychologie ou de sociologie, ces méthodes atteignent les buts de l'école active en ayant pour priorité le développement des intérêts et la formation sociale de l'enfant.

De cette synthèse des pédagogies actives, nous retenons qu'il existe des passerelles entre ces méthodes et la créativité. Samuel Amegan (1987) les définit en exposant les similarités entre ces méthodes et les processus de création. Ces similitudes se retrouvent sur le plan des démarches intellectuelles, sur le plan des actions et sur celui du transfert de comportement.

Sur le plan des démarches intellectuelles, on peut évoquer les ressemblances entre la pensée divergente et ce que Ferriere (1966) appelle « activité spontanée personnelle » ; ou encore entre la divergence et « l'expression libre sans contrainte » de Freinet (1969) ; entre la divergence et le tâtonnement expérimental ; entre la divergence et la démarche des essais erreurs.

Sur le plan des actions, deux types de comportements caractérisent la personne créative : manipuler (agir sur) son environnement et produire des choses nouvelles. Ces comportements ne diffèrent pas de ceux requis d'un individu qui apprend par la méthode active, car l'apprentissage par découverte exige aussi que l'individu devienne un manipulateur actif des informations de son environnement, qu'il les utilise pour arriver à ses propres conclusions et à prendre des décisions qui ne lui sont pas fournies de sources extérieures.

Enfin, les méthodes actives et la créativité supposent le développement de comportements similaires. L'apprentissage par découverte encourage l'élève à manipuler activement son environnement, à considérer des possibilités variées dans sa prise de décision ; cet effort est susceptible d'aboutir à un comportement créatif. Il en est de même pour le comportement créatif qui requiert l'exploration active de l'environnement et la découverte de solutions personnelles aux problèmes, comportement également présent dans l'apprentissage par découverte.

Nous sommes aujourd'hui, témoins de grandes réformes des systèmes d'éducatons. Elles sont directement liées au courant constructiviste de Piaget (1968). Ce courant va dans la continuité des méthodes actives. Pour clarifier les conceptions pédagogiques qui s'y réfèrent, nous reprendrons la distinction établie par Piaget (1974b) entre apprendre et connaître. Selon lui, apprendre est savoir réussir, tandis que connaître est comprendre. La connaissance n'étant pas juste de l'observation, du copiage ou la simple représentation d'un objet, mais de donner un sens au réel. Le réel, dans le sens piagétien, est le milieu c'est-à-dire l'ensemble des individus, des objets, des événements, structurés grâce aux schèmes perceptifs élaborés par l'enfant. Enfin Piaget

(1974b, p.242) affirme que « *comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès* ». La réussite est alors envisagée comme une condition préalable à la compréhension. Mais seulement par ce qu'elle a trait à l'expérience perceptive, au maniement et à l'utilisation des concepts. De cette manière l'élève, donne son propre sens aux concepts et développe sa compréhension des choses. S'il y a réussite pratique, la pensée est enrichie.

Dans cet ordre d'idée, Piaget (1974a) explique que c'est en stimulant l'abstraction, ce que nous pouvons considérer comme les mécanismes de l'imaginaire, que se développe la connaissance, la compréhension des choses. C'est le cas, lorsque le travail est porté sur la manipulation de l'objet ou du concept. Par exemple : monter, démonter, remonter un lego et le détruire pour en refaire un autre. Cet ensemble d'actes vécus directement, permet une double découverte. La première est liée aux propriétés appartenant à l'objet de connaissance, ce sont les attributs de l'objet (solide, volumineux, coloré...). C'est l'abstraction *simple*, en termes piagétiens, soit la représentation concrète. Et la seconde, concerne les propriétés que le sujet applique à l'objet et les relations liant ces propriétés. Ce sont les attributs du sujet (comparer, dénombrer, ranger...). Selon Piaget (1974a) c'est le moment de l'abstraction *réfléchissante*, celle-ci supposant deux aspects complémentaires : le *réfléchissement*, et la *réflexion*. Piaget (1974a) définit, la première, comme la projection au niveau supérieur des informations perçues au niveau inférieur ; et la seconde, comme la réorganisation structurale au niveau supérieur. Par ce processus, il explique que la compréhension se fonderait sur l'abstraction réfléchissante.

Dans le contexte éducatif actuel, l'apprentissage devient une construction personnelle reposant sur les connaissances antérieures de l'élève (Louise Langevin & Monik Bruneau, 2000). Celui-ci est donc acteur de sa cognition et utilise une approche réflexive pour traiter l'information, l'organiser, la communiquer et résoudre les problèmes complexes. Le but étant de permettre

à l'élève de trouver lui-même le sens qu'il faut donner aux concepts abordés dans les diverses disciplines (Barth, 1996). Ce courant remplace les méthodes actives, et donne lieu, au Québec entre autres, à la conception de programme par compétences à tous les niveaux d'enseignement et à une pédagogie du transfert. L'élève construit des apprentissages et développe des compétences qui ne sont plus strictement disciplinaires mais aussi transversales. Ces compétences, qui sont au nombre de neuf dans le programme scolaire Québécois (2001), se regroupent sous quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication. Elles ont pour but de dépasser la mémorisation superficielle des contenus et le conformisme dépourvu de compréhension pour viser l'acquisition des capacités supérieures. Elles définissent un rapport actif au savoir et permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre.

La créativité fait partie de ces compétences. Elle est amenée sous l'appellation *mise en œuvre de la pensée créatrice*, et classée au niveau intellectuel. Ainsi, elle déborde largement le domaine des arts. L'objectif étant de l'exercer dans tous les secteurs de l'activité humaine. C'est donc l'ensemble des activités qui supportent le développement de cette pensée par la proposition d'activités de type ouvert, de problèmes qui comportent plus d'une solution, de situations qui stimulent l'imagination. Ainsi, les élèves sont encouragés à réorganiser les éléments et à proposer des réponses originales, différentes de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils font, tout en se familiarisant avec les notions, les stratégies et les techniques appropriées de la discipline dont il est question.

Zelia Ramozzi-Chiarottino (1989) prolonge le processus d'abstraction dont parle Piaget (1974), et affirme, en terme d'apprentissage, que lorsque l'on invite le sujet à réfléchir sur ce qu'il fait, on l'incite à formaliser les schèmes mentaux de son activité, autant qu'à exprimer les propriétés développées par la coordination. D'où la nécessité de favoriser, dans l'éducation, avec la prise de conscience, la réflexion sur les actions physiques et les opérations mentales. Cette conception renforce la place de la danse dans l'éducation.

Cette pratique, et en particulier le travail lié à la création, s'organise par l'intermédiaire du kinesthésique, en sollicitant toutes les formes d'intelligence, comme l'explique Peggy Schwartz (1993). Pour créer, le danseur explore le mouvement par son corps et sa pensée, utilise ses connaissances personnelles et savantes afin de retranscrire ses émotions de manière claire et originale. Ainsi que le voit le programme de formation de l'école Québécoise (2004, p. 372) : « *C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques* ».

La pratique de la danse valorisant la prise de conscience par le corps de son monde intérieur, des autres et de son environnement, est donc un moyen privilégié pour apprendre à mieux actualiser son potentiel créatif. La composante corporelle apporte une particularité, qui n'est autre que le développement des facultés sensorielles et imaginatives. Ces habiletés étant directement liées au développement de la connaissance par l'expérience, tel que l'école d'aujourd'hui le conçoit.

1.5.2) Démarches d'enseignement et conditions d'apprentissage à la créativité.

Les intérêts de notre étude, soit l'enseignement de la danse à des adolescents, renvoient à leurs caractéristiques affectives et intellectuelles, en vue de comprendre les démarches d'enseignement et les conditions nécessaires au développement des aptitudes à la créativité chez des sujets de cet âge.

Dispositions créatrices de l'adolescent. Nous savons maintenant que toute démarche inventive passe par l'acquisition de connaissances (savoirs et expériences) dans les domaines qui concernent la création à venir. Or chez l'enfant et même l'adolescent, il y a un inachèvement en ce qui concerne l'état des connaissances, leurs pouvoirs de créativité, mais aussi l'appréciation que chacun est en mesure de faire objectivement lui-même de ses possibilités ou de ses pouvoirs afin de les exercer au mieux. Pour Joseph Leif (1985), les

dispositions créatrices de l'enfant sont faibles puisque se pose les problèmes de la perception, de la représentation et des possibilités d'ordre esthétique. Ce n'est que lorsque le sujet peut agir matériellement sur l'environnement et que, vers l'âge de 6 à 9 ans, sa pensée passe d'un stade intuitif à un stade opératoire, qu'on verra surgir les opérations mentales du pouvoir créateur. Contrairement aux croyances populaires l'imaginaire et l'imagination sont en réalité assez pauvres chez l'enfant puisqu'ils nécessitent des savoirs et des aptitudes intellectuelles, tels que la pensée formelle (Leif, 1985). Bien sûr on peut citer des exemples de surprenante précocité, tel que Mozart considéré comme un enfant doté de capacités exceptionnelles. Pourtant cet exemple concernant à peine 10 % des sujets testés, ne prouvent pas que ceux-ci sont aptes à imaginer et à créer, et plus encore, que les sujets posséderaient inconsciemment ces capacités. Bref si les dons de Mozart se manifestèrent à l'âge de 6 ans c'est tout d'abord grâce à un apprentissage que lui imposa un père exigeant. Il y a donc une certaine indigence dans les potentialités d'ordre physiologique, affectif, par le manque d'expérience, de socialisation, et de connaissances, ainsi que par l'incapacité des idées, du jugement normatif, de la distinction des catégories esthétiques. Selon Joseph Leif (1985, p. 41), les causes ou raisons : *« résident dans l'inachèvement d'une personnalité non encore formée ni construite »*.

À l'adolescence, l'être humain devient autre que l'enfant par son physique, sa physiologie et son psychisme ; mais aussi autre que l'adulte qu'il sera plus tard. Il est encore en période d'inachèvement, mais perd les caractéristiques de l'enfance. Il connaît les transformations les plus profondes et bouleversantes et les plus déterminantes de son existence. C'est pourquoi Joseph Leif et Jean Delay (1983) définissent cette période comme par nature, la période affective de l'être humain. C'est aussi l'accès à la pensée formelle, le moment de la rêverie, de l'imagination et de l'activité intellectuelle. Durant cette période émergent et s'annoncent des motivations, des intérêts, des possibilités et capacités neuves, qui ne persistent pas toujours à l'âge adulte. Selon Joseph

Leif (1985) l'adolescent porte dans son être en devenir, des pouvoirs créateurs qui peuvent rester éphémères. Pour que ces nouvelles forces deviennent durables chez le sujet adulte, il faudrait, en plus d'un savoir et d'une expérience supérieure à la moyenne, qu'il cultive et nourrisse ces aptitudes et les utilise au moment opportun.

Pour résumer, à la sortie de l'enfance, l'adolescent traverse la période affective la plus intense de sa vie et reste partiellement démuni intellectuellement et physiquement. Cependant, selon Joseph Leif (1985) cette période qui est celle « *de la création de soi, création de son monde, par centration sur soi et disponibilité aux autres, par jeu sentimental en soi* » (p.49, chap.3) peut aussi offrir de meilleures chances de développement des aptitudes créatives dans la mesure où les conditions sont favorables : soit qu'il évolue dans un environnement propice à l'utilisation de ses capacités cognitives, intellectuelles et psychiques ; soit qu'il s'implique affectivement, puisque son état affectif suppose la naissance de doutes, de conflits, de remises en question, mais aussi de tous les possibles.

On comprend ainsi que pour favoriser le potentiel de créativité de l'adolescent, le système éducatif doit lui permettre l'utilisation constante de ressources et mécanismes de l'intellect, du psychique et du physique pour apprendre et agir. Les programmes actuels, nous l'avons vu, en tiennent compte. Mais la question est : comment se définissent les démarches et conditions appliquées par l'enseignement pour développer ce pouvoir de créativité ?

Démarches d'enseignement liées à l'exercice de la créativité. Selon J.P Guilford (1977) et E.P Torrance (1970) les stratégies pédagogiques vouées au développement de la créativité répondent à des impératifs de divergence et de transformation, lesquelles requièrent des sollicitations ouvertes et indirectes. Les théories de Samuel Amegan (1987), et de Joseph Leif (1985), appartenant

à cette catégorie, expliquent que l'enseignant désireux d'activer les capacités créatives doit :

- solliciter l'observation et l'expérimentation, en motivant le besoin et le désir de manipuler l'environnement ;
- solliciter l'intérêt et l'attention dans le travail ;
- solliciter la curiosité, l'étonnement et l'interrogation.

Ces principes devraient favoriser l'engagement actif des apprenants, selon les trois priorités énoncées, lesquelles relèvent de ressources physique, affective et cognitive. Le physique, supposant le développement et l'utilisation des capacités perceptives ; l'affectif, une implication de l'imaginaire dans l'élaboration des réponses ; et le cognitif, dans l'octroie de sens aux expérimentations et aux réponses produites.

De ces théories, découlent trois étapes d'enseignement incitant à l'acte créatif.

Elles sont :

- 1) L'inspiration, qui invite à un travail centré sur l'observation par les voies de l'expérimentation;
- 2) L'élaboration, que sous-tendent le développement et l'expression des motivations personnelles qui animent la totalité de l'être;
- 3) Et l'activation du cognitif, qui induit l'ouverture à l'étonnement, la curiosité et le questionnement.

Bien que le travail lié à l'observation soit presque incontestablement la porte d'entrée à l'exercice de la créativité, il n'y a pas d'ordre prédéterminé à la démarche évoquée ici. L'essentiel étant que ces trois étapes soient intégrées dans la démarche d'apprentissage du sujet qui doit exercer sa créativité.

Des implications similaires se retrouvent dans la leçon de danse incitant à la production de mouvements singuliers. Citons par exemple le modèle d'une des pionnières de la *Modern Dance Education*, Alma M.Hawkins (1991). Nous y ferons référence dans la description qui suit des trois étapes d'enseignement.

▪ ***Engager l'observation par les voies de l'expérimentation***

Pour éveiller l'activité créatrice, Joseph Leiff (1985), comme Samuel Amegan (1987) insistent sur la priorité de l'observation. Cette activité passe d'abord par le percevoir, soit comprendre grâce à la connaissance déjà acquise. L'ajout subséquent de l'expérimentation ouvre les possibles de découverte ou de création. Une tâche qui conjugue l'observation et l'expérimentation entraîne l'élève vers la perception, jusqu'à la signification des données premières qu'il replace dans des ensembles connus ou mal connus, lui permettant de faire des liens significatifs. De l'appréhension et l'expérimentation de l'objet d'observation découlent une nouvelle perception et de nouvelles applications selon ses ressources personnelles. Dans la pratique, ce type de tâche prend souvent la forme d'exercices de manipulation, ou encore d'actions opératoires. Selon Samuel Amegan (1987), ils favorisent une recherche ouverte, allant du familier à la nouveauté. Le connu demeurant toujours à la base du nouveau modèle créé. Par exemple : s'inspirer du modèle de classification des plantes pour créer un nouveau modèle d'identification des personnes.

Dans la pratique de la danse, cette étape incite l'élève à observer son monde intérieur, les autres et son environnement, à les incorporer et à expérimenter. Elles ouvrent les voies à la prise de conscience de soi, du mouvement et des autres. Alma M.Hawkins (1991), utilise les verbes voir (seeing) et sentir (sensing) pour décrire ces tâches. Si le « voir » suppose le développement des facultés de voir, absorber et percevoir intérieurement, le « sentir » lui, suppose la reconnaissance des sensations internes associées au monde externe. On saisit donc ici la forte implication des domaines perceptif et sensoriel. L'enseignant guidant et soutenant ce travail portant sur l'appréhension de soi, de l'objet ou du phénomène et des autres, amène l'élève à voir et sentir à travers sa subjectivité. Le sujet ainsi développe une variété de moyens de s'approprier et d'incorporer les phénomènes externes. Ces tâches incitent à un travail d'écoute, d'imitation, de repérages des éléments. Elles entraînent aussi des situations favorables au développement de l'acuité de la perception et de l'observation. A travers ce travail l'enseignant utilise très souvent la

visualisation, de manière à créer des liens entre la sensation corporelle et la représentation mentale. Telle une conscientisation qui ouvre les possibles aux manières de concevoir le corps et de l'activer, ou encore d'appréhender le mouvement proposé. On peut citer en exemple une tâche invitant l'élève à dessiner pour représenter ses sensations corporelles, ou encore représenter corporellement l'image qui lui est proposée. La *visualisation* incite aussi les élèves à porter attention aux nouveaux aspects et à découvrir une nouvelle connaissance de soi et de ses ressources. D'un point de vue cognitif, ce type de travail active les mécanismes de *flexibilité* et de *transformation*. En motivant à trouver des approches diversifiées pour aborder une situation, à chercher des pistes différentes, à changer de perspective, à voir les choses autrement. De la même manière, la démarche exploratrice pousse à transformer, changer, réorganiser et tester, pour aboutir à des résultats alternatifs autonomes.

- ***Développer et exprimer les motivations qui animent l'élève.***
Selon Samuel Amegan (1987), l'expérimentation par l'observation ne peut s'épanouir sans la motivation intérieure du sujet, soit une motivation ancrée dans des besoins et désirs intérieurs. Le besoin et le désir de chacun diverge selon la personnalité, le vécu, le savoir de l'apprenant, et par son intérêt pour l'activité proposée. Le respect de l'individualité est ici en cause. L'activité proposée devrait correspondre à ce qui est enraciné dans la totalité de l'être, ce que Joseph Leif (1985) appelle la créativité de chacun. Ceci signifie que la démarche pédagogique devrait suivre la trajectoire qui va de la motivation, à l'expression de l'acte. De plus, si les motivations prennent une connotation tout à fait subjective, paradoxalement l'expression, elle, suit la voie objective, générale, d'états de conscience singulière. La pédagogie et les démarches liées à la motivation individuelle s'orientent vers une production subjective, en même temps objectivement communicable. Pour répondre à cette contradiction le sujet doit faire intervenir son jugement sur la validité des choses. Un procès intérieur qui se présente alors comme une démarche à

accomplir par l'adolescent, sous la gouverne de l'enseignant, sans connaissance du résultat. Ainsi l'enseignant respecte la démarche de création, où l'objet n'existe pas, mais est en devenir, par des intérêts relevant de l'imaginaire et l'imagination. L'intérêt ne s'attache pas à un objet encore absent, mais plutôt au développement intérieur d'un objectif ou d'une fin à réaliser concrètement.

Ces affirmations impliquent que les démarches d'enseignement doivent se concentrer sur l'imaginaire, soit l'émergence d'images et idées suscitant l'activité créatrice. La stimulation des mécanismes de l'imaginaire est une priorité qui pose problème à l'adolescent, qui traverse une période d'indéterminations et transformations. Ses intérêts sont particulièrement flous, ou instables et son attention souvent fugitive. De plus, généralement il ne s'intéresse qu'aux réalités auxquelles il est confronté ; soit celles qu'ils rencontre directement, soit celles qu'il se représente en leur absence ; soit enfin, celles qu'ils imaginent (image ou idée de ce que le réel ne leur a pas encore offert ou de ce que la réalité ne peut leur offrir). L'adolescent est davantage dans une position où il crée son imaginaire à partir du réel et des objets auxquels il porte intérêt, mais en en faisant la substance de sa rêverie. Pourtant, il faudrait l'inverse, soit que les intérêts des images provoquent l'intention et le désir de créer, même si cette instabilité manifeste la richesse personnelle que porte l'adolescent en lui. A cet égard, selon Joseph Leif (1985, p.83) l'enseignement devrait s'évertuer « *à laisser au sujet toutes possibilités de disposer intégralement, sans restriction, de la réalisation et de l'expression des images ou des idées, objet de ses intérêts, de son attention et de son désir de créer selon ses aspirations* ». Ceci dans l'idée que se greffera, à l'émergence de cette richesse, l'intention de l'exploiter. La démarche de l'enseignement de la créativité doit donc induire chez les sujets la capacité de fixer des images ou des idées représentant un potentiel créatif. Ces démarches passent par une incitation à l'action productive. Comme l'explique Piaget (1974a) il ne s'agit pas d'enseigner abstraitement, mais plutôt de construire

l'abstraction par des étapes concrètes puis formelles. Soit que les enseignants proposent des tâches référant à un objet ou phénomène concret, afin que l'élève en se basant sur une représentation simple se sente sécurisé et progresse vers des images plus abstraites qui dessinent son expérience personnelle. Cette opération serait la source de production singulière.

Alma M. Hawkins (1991), illustre bien ce processus. En insistant sur l'intérêt qui doit être accordé au ressenti (feeling), et à l'imaginé (l'imaging) dans la production de mouvements. Soit être en contact avec les sentiments associés à l'entourage et devenir conscient des sensations corporelles, développer la capacité de se rappeler des images et d'en créer des nouvelles, libérer la pensée pour laisser émerger l'image, se déployer et prendre plusieurs aspects, puis utiliser les images et l'imagination en guise de découverte.

Pour favoriser ces processus, elle suggère d'utiliser l'image simple et concrète comme point de départ de manière à mettre l'imagination des étudiants en action et solliciter le déploiement du mouvement. L'exemple de la progression de la tâche qui suit illustre ses propos :

- Les yeux fermés dans une position confortable, imagine un gros morceau de métal brillant, pense au reflet du soleil sur le métal. Il y a une sensation de brillance et de miroitement. Focalise sur l'image et puis laisse la se développer pour un instant. (Ici l'image est simple, concrète et rassurante).

- Maintenant, change d'image et regarde les ombres, les nuages qui flottent. Soyez conscients du ressenti ; puis laissez le se développer pour un instant. (Ici, elle rajoute des images pour stimuler des réponses kinesthésiques).

- Maintenant, Passez d'une image à l'autre comme vous le voulez, parfois une sensation de miroitement, parfois celle des nuages qui flottent et des ombres. (Ici les images deviennent abstraites, et réfèrent à l'expérimentation personnelle).

Pour Alma M. Hawkins (1991), ce genre de tâches tendent à mettre en contraste des qualités sensorielles, ceci est basé sur une réponse kinesthésique rassurante à explorer et à exploiter, pour produire du mouvement singulier.

L'engagement des élèves dans une production créative suppose donc l'expérimentation de situations où ils disposent de leur imaginaire. Fréquemment sont utilisées des techniques de relaxation pour favoriser la concentration, soit inciter l'élève à se connecter à son intérieur. Sont aussi utilisées des techniques liées à la stimulation de l'imagerie (image mémoire et image anticipatrice) ou encore à la visualisation pour exprimer un objet, un fait ou un phénomène plus ou moins précis.

A travers ces démarches pédagogiques, le rôle de l'imaginaire et de son activité est prioritaire. En développant et exprimant son affectivité l'élève active des mécanismes cognitifs liés à la fluidité, l'originalité, mais aussi et déjà à l'élaboration et la transformation.

▪ ***Induire la capacité d'ouverture à l'étonnement, la curiosité et le questionnement.***

Nous avons souligné les indigences fonctionnelles de l'adolescent à utiliser son imaginaire dans le but de créer. Selon Joseph Leif (1985), l'adolescent les compenserait souvent en recourant à ses capacités intellectuelles, plutôt qu'à son imaginaire, qu'il enferme dans son intériorité. De plus comme Joseph Leif (1985), Guilford (1977) et Torrance (1970) le décrivent, l'exercice de l'imagination créatrice ne peut être réel et porter fruits, sans l'entreprise d'un esprit curieux, critique, libre, capable de s'étonner d'analyser et de synthétiser, en plus d'être armé d'un savoir éclairant. Cette démarche cognitive sous-tend la capacité de recul face à la situation, pour se laisser surprendre, pour voir de manière globale, pour évaluer les possibles : soit un ensemble de mécanismes qui appelle au pouvoir du cognitif pour susciter et cultiver l'imagination créatrice, en modérant ses visées ou ses prétentions. Sur ces considérations Joseph Leif (1985, p.85) fonde l'intérêt qu'il porte à la curiosité : « *un phénomène de désadaptation, et de rupture d'équilibre d'où surgissent la surprise, l'intérêt et l'attention à un fait inattendu, lequel motive une activité spontanée de réaction, par étonnement qui est ébranlement des sens, et qui incite l'esprit à se dégager et à sortir de l'habituel, du familier, de la*

constance ou de la répétition ; à s'interroger par inquiétude, par besoin de comprendre, d'expliquer ».

Ce même auteur (1985) explique aussi que l'adolescent manifeste une curiosité vraie et un vif intérêt tant pour les formes de la matière et pour ses objets, que pour les phénomènes naturels tels qu'ils lui tombent sous les yeux ou tels qu'il se les imagine sous leurs aspects mystérieux. Ainsi développe-t-il la curiosité, l'étonnement, l'interrogation sur soi et sur le monde. Cela ne se limite pas à vouloir connaître, comprendre et expliquer, mais aussi à découvrir et reconnaître la vérité en relevant l'objectivité. Samuel Amegan (1987) y voit une soif de recherche de connaissances, l'activation du désir d'essayer une idée en la retournant dans plusieurs sens ; ou de questionner, d'explorer, de suivre une piste dans le seul but de savoir ce qui arriverait.

Du point de vue de l'enseignement des aptitudes à créer, cela suggère qu'il faille amener l'élève à développer la curiosité, qui se veut interrogative, celle qui interroge le monde pour la seule satisfaction de l'esprit. Un esprit motivé par l'intérêt que porte l'élève aux autres, aux phénomènes et aux objets. (J.Leif, 1985). Dans cet optique, Joseph Leif (1985) insiste sur la nécessité de stimuler la pensée et la réflexion objective, en faisant appel à la perception et à l'imaginaire. Il explique que « s'adonner curieusement », appelle l'intuition comme réponse initiale au questionnement provoqué par la surprise et l'étonnement. Nous pourrions imaginer une sorte de boucle constamment stimulée par l'imprévu des intuitions et des surprises, tout au long de la recherche curieuse, et encore plus quand cette recherche débouche sur une production créative. L'intuition prend la forme d'une première compréhension, dominée par l'intérêt du moment, et collée à la perception globale de la chose ou du phénomène, ou à ses aspects particuliers. Ainsi s'enclenche une sorte d'image, d'idée première, directement liée au choix

intuitifs du sensible. Les expériences sensibles d'une grande intensité attisent l'étonnement et la perception de plus de choses.

Les activités d'apprentissage à la créativité doivent donc éveiller la curiosité, et ce par l'intuition, l'étonnement et l'interrogation. L'enseignement propose alors des tâches qui offrent des occasions de s'intéresser, d'imaginer et de découvrir par soi-même les voies de ses réponses. Ceci ne signifiant pas que l'enseignant doive aider l'élève à trouver des solutions, mais plutôt guider et diriger son attention sensorielle vers la découverte de plusieurs dimensions de l'objet ou du phénomène observé. Ainsi, il conduit l'élève à se poser des questions par lui-même, sur lui, les autres ou son environnement. Des questions, selon ses percepts, qui orienteront les voies de l'expérimentation et par conséquent, de la production individuelle.

Dans la pratique de la danse créative, l'apprentissage est porté sur le senti corporel, la prise de conscience de soi, des autres et de son environnement. Cette conscientisation étant le point d'ancrage pour maîtriser le mouvement, mais aussi l'explorer, le transformer, et en créer du nouveau. Ainsi, l'élève est amené à vivre une multitude d'expériences sensibles, ce qui attise sa curiosité, la perception de plus de choses, et par conséquent de nouvelles voies d'intérêt. De plus les tâches d'exploration et d'improvisation, poussent à « s'adonner curieusement », et ce selon ses intuitions de l'instant. Selon Jacqueline Robinson (1993), enseignante de danse, l'exploration comme l'improvisation suppose un engagement total (corporellement et mentalement) et l'écoute des sollicitations internes, afin d'attraper au vol une idée prometteuse et l'exploiter. Aussi, elle affirme que pour vivre cette aventure, les propositions qu'on peut faire à l'élève doivent avoir des points de départ concrets (corps, espace, temps, rythme...) et poétique (musiques, histoire, images). Ce type de sollicitations permettant de laisser libre cours à l'imagination.

Cette étape d'enseignement prend donc la forme d'incitations à la curiosité interrogative, celle-ci activant les processus cognitifs de la créativité. Le sensible et l'imaginaire devenant alors des portes d'éveil et d'affinement de cette curiosité.

Conditions d'apprentissage à la créativité. Samuel **Amegan** (1987) relève trois types de conditions favorable à l'émergence des attitudes intellectuelles, physiques, psychologiques et socio-affectives nécessaires à la créativité. Ces conditions concernent le développement du système perceptif par l'exploration de l'imaginaire par le libre cours à l'affectif, et du cognitif par la divergence et la transformation.

Les conditions activant la perception, sont d'ordre physique. Elles favorisent le rehaussement de l'appréhension perceptive par l'exploration, la manipulation, la découverte, la résolution de problème sur du matériel nouveau. Ainsi le lieu de travail doit se présenter comme un laboratoire d'exploration et d'expérimentation. A l'école, ces conditions supposent un environnement matériel riche et varié, facilement modifiable. L'organisation de cet environnement doit permettre à la fois le travail individuel et collectif. Ces conditions favorisant l'activation d'une pluralité perceptive via l'expérimentation des objets sous des angles variés, tout en échappant aux réponses stéréotypées. Dans la danse créative, on retrouve le même principe. Monik Bruneau (1987) compare l'atelier de création à un lieu d'expression, c'est-à-dire un espace physique générateur de perceptions nouvelles ou nouvellement nôtres. Aussi, il s'organise autour de thèmes dont la nature et le contenu varient sans modifier l'objectif de départ. L'imaginaire et la sensibilité sont mis au service de cette thématique qui se déploie.

De plus, comme l'explique Michel Bernard (1993), Hubert Godard (1995) ou encore Florence Figols (2000) la qualité du mouvement provient d'un échange intérieur entre sensation et imaginaire. Cette relation étant aussi un tremplin pour l'émergence de mouvements spontanés et créatifs. Schwartz (1993, p.8) relie cela au moment où le corps et l'esprit sont un dans l'action. Ceci

amenant les danseurs à mobiliser leur mémoire kinesthésique, leur ressenti, et leur imaginaire. Pour favoriser ces liens entre sensations et imaginaire au profit de l'exploration et de l'acte créatif, Jacqueline Robinson (1993) suggère de permettre l'écoute au-dedans comme au dehors. Ce qui suppose un état de concentration, de silence intérieur, d'attention pour capter ce qui est encore invisible. Au niveau pédagogique, cet état de concentration suppose de créer une atmosphère de confiance et de tranquillité afin que l'élève entre en contact avec lui-même, ses sensations, et que son imaginaire puisse s'incarner.

Les conditions liées à l'affectif et au psychologique devraient favoriser tant un laisser-aller, tel un sentiment de liberté, que la confiance en soi. Samuel Amegan (1987) stipule que cette atmosphère doit être physiquement et mentalement saine et permissive, mais non laxiste. Il revient à l'enseignant de favoriser à la fois un certain *lâcher-prise* et le maintien des tensions et motivations optimum au comportement créatif. Dans de telles conditions l'élève s'engage plus facilement dans l'expérimentation, mais aussi dans l'expression de ses interprétations personnelles des phénomènes ou objets concernés, en puisant dans son imaginaire.

Alma M.Hawkins (1991) insiste sur la mise en place d'une atmosphère favorisant l'expression de l'élève, dans l'absence du jugement. Soit un climat chaleureux qui ouvre les voies à l'écoute de l'intuition, à l'expérimentation, et à l'expression des pulsions internes dans l'émergence du mouvement. Ainsi, l'élève bénéficie d'une ambiance où il se sent libre d'imaginer, de s'exprimer et de répondre intuitivement, sans ressentir la menace d'être jugé.

Les conditions intellectuelles concernent l'activation et l'utilisation des habiletés spécifiques à la pensée créative, celles entre autres décrites par Guilford (1977), soit une pensée divergente et capable de transformer par exemple. Il faudra donc créer les occasions favorables à l'élaboration de solutions nombreuses et variées. Pour cela les situations d'apprentissage doivent être ouvertes, mais aussi en apparence limitatives. L'utilisation des

contraintes dans la structuration de tâche est reconnue comme un élément clé de l'engagement et de la direction de l'élève dans l'exercice de création (Robinson, 1991). La contrainte est soumise à deux types de visées. D'abord, on lui reconnaît le pouvoir de limiter et diriger la recherche, l'exploration. Orienté, l'élève se sent sécurisé dans ce qu'il élabore, capable de s'engager activement en s'accrochant à ce qu'il peut faire ou ne pas faire. Et puis réductrice du champ des possibles, la contrainte est aussi provocatrice de nouveaux possibles. Limiter les champs d'action, favorise la recherche de moyens d'agir dans les limites imposées. L'élève multiplie alors l'émergence des possibles, en s'efforçant de contourner les restrictions qui se présentent à lui.

L'utilisation des contraintes, dans un enseignement ayant pour but d'ouvrir les voies à la créativité, a pour vertu à la fois de reproduire les limites que le réel impose au créateur, et de mobiliser l'ensemble des mécanismes intellectuels (pensée divergente, transformation, évaluation...) pour dépasser les restrictions des consignes. La contrainte est donc intimement liée au développement des capacités créatives intellectuelles de l'élève.

Pour résumer, nous avons mis en perspective trois étapes que le sujet doit réaliser au cours du travail créatif :

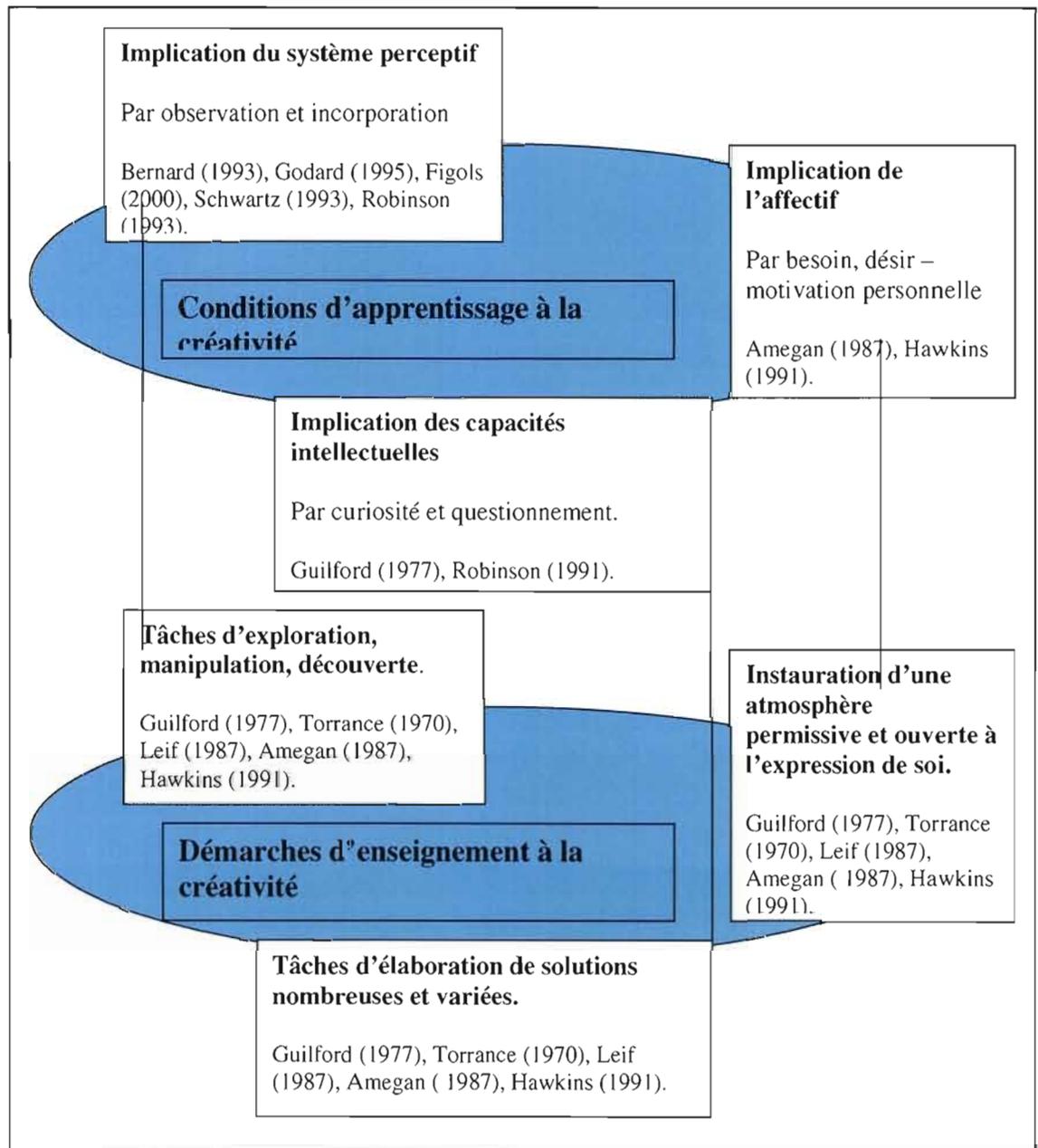
1. La capacité de se sensibiliser à soi et au monde ; ou encore à un phénomène, ou objet précis.
 2. La capacité de s'impliquer et communiquer, au monde extérieur, les affects internes que lui renvoie l'objet ou le phénomène observé.
 3. L'activation des mécanismes cognitifs impliquant la pensée opératoire pour percevoir, observer, expérimenter, savoir, connaître et découvrir ou créer.
- À ces grandes étapes adhèrent les trois conditions d'apprentissage que nous venons de développer. Elles favorisent la production créatrice par les trois étapes de l'enseignement à la créativité.

Nous rappellerons que ces étapes ne suivent pas un ordre chronologique, mais s'alimentent les unes aux autres pour se réaliser. Dans chacune de ces étapes

s'inscrivent la sensation et l'imaginaire, tels des portes d'entrée et champs d'actions pour l'enseignement. Ce qui justifie les angles choisis pour notre étude de pratique de l'enseignement de la danse.

Le tableau 1.5.2 de la page suivante illustre le système de position émit concernant l'apprentissage et l'enseignement de la créativité.

1.5.2) Démarches d'enseignement et conditions d'apprentissage lié à l'exercice de la créativité.



1.6) L'enseignement de l'improvisation

Dans cette partie, nous mettrons en lumière comment la pratique de l'improvisation dansée s'impose comme moyen de développement de la créativité. Puis nous tenterons de définir comment s'articule l'enseignement de cette pratique.

Dans la vie de tous les jours, nous improvisons constamment : dans la parole, dans la cuisine, les surprises ou problèmes qui surgissent quotidiennement. Plus rare sont les personnes qui la pratiquent sur scène. Pourtant l'improvisation est au moins aussi vieille que le langage. Dans le domaine des arts, elle a toujours existé comme berceau à la création. Aujourd'hui, elle est mise en évidence par des performances scéniques de l'interprète dans les domaines de la musique, la danse, le théâtre...

Dans le domaine de la danse contemporaine, le matériau, le vocabulaire, et même le cadre expérimental s'élaboreraient par l'improvisation elle-même qui progresse à travers des instances sans cesse réinventées. (Louppe, 1998). Tel un vaste chantier de travail élaboré par la liberté d'un mouvement s'inventant dans « l'informel », plus ou moins directement responsable des fondements même de la danse contemporaine. Ainsi, les valeurs propres de l'improvisation : production plus ou moins circonscrite de l'imprévisible et saisie instantanément, ont pu créer non seulement de nouveaux événements mais aussi de nouveaux concepts à travers lesquels s'élaborent les syntaxes de la danse contemporaine.

Cette pratique offre au danseur la possibilité de parler corporellement de lui-même. L'idée étant d'exprimer sa *singularité* en mouvement par une danse qui lui est propre, hors de tout code gestuel, ou vocabulaire reconnu. Monik bruneau (1987), explique qu'il est appelé à réagir spontanément à divers stimuli en puisant dans ses propres ressources la matière de sa réponse.

Cette pratique occupe une place privilégiée dans la démarche de création. L'improvisation s'appréhende comme la phase où émergeront, par

l'exploration et l'expérimentation, les éléments de base de la composition. Aux dires d'Alwin Nikolai (1995), ce deuxième niveau de travail (la composition) représente pour nombre d'interprètes, chorégraphes ou enseignants, l'activité qui complète la boucle. Les étapes s'imposent d'elles mêmes : « *explorer, choisir, jeter, explorer encore, organiser, mémoriser, peaufiner, montrer.* »(Nikolai, 1995, p.36).

Jacqueline Robinson (1992), Alwin Nikolai (1995), Monik Bruneau (1987), Carolyn Carlson (1995), Ann Halphrin (1957) pour ne citer qu'eux, s'entendent sur le fait que c'est l'intuition qui mène le jeu de l'improvisation et que la composition, elle, commencerait au moment où il faut organiser les éléments découverts au cours de l'improvisation, ceci dans le but de construire l'œuvre.

L'improvisation serait donc ce qui précède la composition, soit la prémisse du processus créateur et de l'œuvre. Comme l'affirme Paul Valéry (1957), lorsqu'il parle de créativité, la source de l'œuvre en elle-même.

La tendance pour beaucoup de chorégraphes et danseurs comme Min Takana, Dana Reitz, Simone Forti, Steve Paxton, et beaucoup d'autres, est de voir cette pratique comme une performance. Soit une capacité à inventer et composer dans l'instant sur scène. Produire et structurer ce qui est en train d'émerger, sous les yeux du spectateur. Par exemple des artistes comme Min Takana, Dana Reitz et d'autres incluent toujours l'improvisation dans leurs représentations, car pour eux, comme le rapporte Deborah Jowitt (1995), autre chose qu'une réponse au climat présent serait impensable. De telles présentations scéniques dégagent, en plus d'une atmosphère de spontanéité, une sorte d'intégrité structurelle que l'on associe à la composition. Exactement comme ce que pratiquerait un orateur, en état d'excitation et de stimulation, lorsqu'il improvise des discours pleins d'élan, de clarté et d'originalité. Comme l'affirme Emile-Jaques Dalcroze (1995), ce phénomène bien réel montre que l'on peut concevoir, par l'évidence qu'offre le contexte,

un plan définitif et ce, aussi clairement en quelques minutes, que si l'on avait médité pendant plusieurs jours.

Telle que présentée, l'improvisation a trait à la performance qui conjuguent l'instinct et la raison. Soit une expression concrète de la pensée créatrice en pleine activité.

1.6.1) Créativité et improvisation

Cette étude porte sur l'aptitude à la créativité proprement dite, soit l'émergence spontanée de nouvelles combinaisons significatives. Une telle manifestation nous est apparue concrète dans la pratique de l'improvisation dansée. L'improvisation quotidienne, la démarche de création, ou encore celle de la performance scénique, témoignent des aptitudes créatives du sujet. L'individu se trouve dans une situation où il doit instantanément et simultanément percevoir, s'imaginer, en plus de communiquer le plus clairement possible ce qu'il est en train de vivre. Soit une production spontanée mais objectivée, résultant de ce qu'il voit de l'extérieur, et de ce qu'il en ressent à en de lui-même. Il engage donc tout son être physique, affectif et intellectuel dans cette expérience à la fois éprouvante et libératrice qui lui permet de s'exprimer, de produire et de donner à voir selon sa propre interprétation de l'instant. Comme Emile-Jaques Dalcroze (1995, p.19) l'affirme : « *Improviser, c'est exprimer sur le champ ses pensées, aussi rapidement qu'elles se présentent, puis se déroulent en notre esprit* ». Il la présente comme une activité simultanée de l'ensemble des mécanismes impliqués dans la démarche de création en général. Vu comme cela, elle serait non seulement la porte à l'émergence des matériaux singuliers et originaux de la création, mais aussi une performance reposant sur l'aptitude à inventer et créer dans le vif de l'action.

En état d'improvisation, le danseur doit à la fois observer, expérimenter et orienter ses choix selon ses connaissances, expériences, et ses croyances, tout en se laissant surprendre par ce qu'il perçoit de l'instant présent. Pour Alwin

Nikolai (cité par Lawton, 1995) l'accès à l'improvisation pour le danseur, est une façon de se recharger, de retrouver en soi des ressorts de créativité permettant d'échapper à la routine des répétitions et au stéréotype. Plus encore,

Georgette Schner (1994) voit en cette pratique un moyen d'enrichir et d'entraîner le potentiel de créativité. Jacqueline Robinson (1992) renchérit en y voyant un moyen d'éveiller la sensibilité et l'imagination créatrice. L'improvisation serait, pour elle, un entraînement à l'expérience de créativité. Une affirmation qui prend du sens puisque nous avons déjà vu que l'activation de l'imaginaire et la sensorialité sont partie prenante du pouvoir et du développement de cette compétence humaine. Joseph Leif (1985) reconnaît clairement cet aspect lorsqu'il pose l'exercice de la créativité comme naissant et s'alimentant du rapport entre l'objet extérieur et l'intérêt que le sujet y décèle selon ses propres désirs, besoins et les motivations qu'il développe dans l'instant. Le *sensible* détecte et choisit les stimuli, et *l'imaginaire* s'en imprègne au regard de sa propre constitution, tel un pont entre sensible et imaginaire qui alimente l'action spontanée du sujet, et par là même ses possibilités créatrices. Le cognitif dirige et donne du sens à la production, tant pour le sujet lui-même que pour les autres, tel un processus qui cherche à objectiver sa subjectivité de part la pensée formelle.

L'improvisation se modèle par le jeu d'une communication incessante entre soi et le monde (intérieur – extérieur). Une conception que l'on retrouve dans les témoignages d'interprètes, de chorégraphes ou enseignants : soit un aller-retour continu.

« C'est comme dans la vie : les gens savent bien ce qu'est l'improvisation, puisqu'ils parlent tout le temps, ils pratiquent l'improvisation pure, et parfois ils inventent une nouvelle chose, et parfois ils répètent des choses anciennes »
(Lacy, 1995, p.60).

Soit un aller-retour constant entre les stimuli extérieurs et les stimuli intérieurs, comme source de production d'actes spontanés et créatifs. Pour le musicien Barre Philips (1995), l'improvisation scénique est *transcendantale*, les réactions du public prenant la forme d'une vibration qui circule et qui

l'influence « *il se passe quelque chose qui me met dans un état autre* » (nouvelles de danse no 22 p.60). Ainsi, il décrit l'existence en lui de deux états de musique « *l'un intérieur, l'autre extérieur. Je passe perpétuellement de l'un à l'autre* » p.60. Le premier état référant aux réactions viscérales et immédiates, résulte de la fusion vécue dans le son ; le deuxième extérieur, référant au son d'ensemble « *je l'écoute de loin* », les réactions sont plus musicales. En passant du premier au second état, jusqu'à être capable de combiner les deux dans des situations de performance il joue avec l'*évidence* que lui propose le contexte.

1.6.2) Considérations pédagogiques

Les premières théorisations de l'improvisation peuvent être reliées aux éléments fondateurs de la danse moderne par l'école allemande. Cet intérêt pour l'improvisation, comme essentiel à la danse d'avant-garde se serait affirmé dans les rencontres que Laban a eu avec les dadaïstes du cabaret Voltaire dans les années 1910 (Cratère d'Ales, 1998). Dans l'école allemande cette pratique devient l'outil tant d'investigation et de création, que de dispositif d'enseignement. Pour la chorégraphe Mary Wigman, l'improvisation est un chemin pédagogique incontournable, menant de la préparation corporelle (classe technique) à l'acte créatif (la composition). Dans les années 30, c'est elle-même, avec la collaboration de Hanya Holm, qui initie les danseurs américains à cette pratique. Mais c'est avec un sentiment mitigé entre la surprise et la frayeur que les danseurs l'accueillent. L'obstacle principal étant l'inexistence d'un outil de lecture permettant de comprendre le sens de leurs activités intuitives et spontanées. Fort de cet héritage Wigmanien, Alwin Nikolai a théorisé le rôle de l'improvisation comme une voie d'investigation des différents matériaux et facteurs qui constituent le champ de l'abstraction (corps, espace, temps, motion) comme traversée qualitative de l'expérience. (Cratère théâtre d'Ales, 1998)

Rudolf Von Laban, théoricien du mouvement et éducateur de la première moitié du XXe siècle propose un modèle théorique en matière de danse éducative dans son ouvrage intitulé « *Modern Educational Dance* ». Dans ce modèle se profile la croyance que « *la danse serait l'expression de la vie de l'âme* » (Laban, 1948, p.6)

C'est avec l'engouement pour la *Modern Educational Dance*, dont le concept central est le travail porté sur la valeur expressive du mouvement, que plusieurs chorégraphes et analystes du mouvement se sont activés à théoriser la pratique de l'improvisation pour en définir les bases de l'enseignement. On retiendra l'influence de François Delsartre, Emile-Jaques Dalcroze, Isadora Duncan, Simone Forti grande figure de « la post modern dance » des années 60, Anna Halprin, ou encore Steve Paxton, une des grandes figures du contact improvisation.

C'est ainsi que l'improvisation devient une pratique concordant aux visées éducatives de la *Modern Educational Dance*, dont les principes directeurs de formation ont ainsi été résumés par Madeleine Lord (2001) : 1) cultiver le besoin d'expression spontanée ; 2) développer la conscience des principes de mouvement ; 3) exploiter la spontanéité en mouvement ; 4) faciliter l'expression en amenant l'élève à faire ses propres danses ou à participer à des danses communes conçues par le professeur.

L'improvisation s'affirme alors comme le moyen par excellence de faire vivre l'expérience expressive et de développer la créativité.

Au regard de ces théories et des connaissances tirées de l'expérience de l'enseignement de l'improvisation, les chorégraphes et enseignants ont développé des principes guidant leur enseignement. C'est de la danse créative qu'émerge la majorité des écrits se rapportant à l'enseignement de l'improvisation.

En général, les éducateurs ou chorégraphes (Nikolaï, cité par Lawton, 1995 ; Robison, 1993; Gerard, 1995; Dunn, 1995) s'accordent sur la difficulté de concevoir un projet pédagogique favorisant l'aptitude à la créativité

spontanée. Robert Ellis Dunn (1995) considère que diriger des classes d'improvisation requiert une compétence plus complexe que celle d'enseigner la chorégraphie car l'exercice d'improvisation mobilise des ressources et mécanismes à caractère abstrait et multiple, qui sont gouvernés par la sensibilité et l'imaginaire du moment. Ainsi les pédagogies de l'improvisation résultent souvent du mariage des croyances, des connaissances empiriques des enseignants eux mêmes, et du guidage adapté au regard de la sensibilité des participants et de leurs multiples productions émergentes. On pourrait donc croire qu'il existe autant de méthodes d'enseignement à l'improvisation que d'éducateurs ou chorégraphes qui l'enseignent ou l'utilisent. De leurs démarches d'enseignements ressortent toutefois des préoccupations communes relatives à 1) la thématique ; 2) la structuration de la tâche ; et 3) le soutien apporté aux élèves durant l'exécution de la tâche.

La thématique. Les écrits sur l'enseignement de l'improvisation partagent l'idée commune d'un « *point de départ* », selon diverses propositions, qui joueraient un rôle de tremplin à l'expression spontanée en mouvement. Ces propositions prennent la forme de thématiques dirigeant l'exploration, l'expérimentation et la production des élèves. Elles appartiennent au champ de la motricité, ou de l'imaginaire. Elles reflètent les formes de stimulations possibles à l'exercice de la créativité spontanée : la physicalité du mouvement ou l'activation de la réflexion fantasmatique. Blom et Chaplin (1988), stipulent que les idées de départ pour improviser peuvent venir de la conception du mouvement lui-même (corps, temps, espace, énergie), soit de thématiques concernant la motricité et ses caractéristiques (par exemple, se déplacer en ligne droite en changeant uniquement les orientations du corps - dominante espace) ; ou alors directement de l'esprit qui s' imagine et qui analyse les moyens possibles, par transfert ou association. Dans ce deuxième cas, il serait fait appel par exemple :

- au mouvement déjà présent à l'esprit parce qu'il a été vu, fait, inscrit en mémoire, ou encore imaginé ;

- ou à une conceptualisation intellectuelle que le sujet s'efforce de reproduire dans le mouvement ;
- à un événement à caractère social ;
- à une histoire entendue ;
- à un événement quotidien ;
- ou encore à une théorie mathématique...

Chacun privilégierait plus ou moins un des deux types de thématique comme voie d'entrée dans les expériences, tout en faisant appel à l'autre pôle. Par exemple, Jacqueline Robinson (1993) explique qu'elle active l'improvisation en utilisant soit la pure motricité (corps, espace, rythme) comme champ d'expérimentation sensible qui doit stimuler des découvertes liées à l'imaginaire ; soit des thèmes appartenant au jeu dramatique musical, littéraire, ou historique, tels des sollicitations qui permettraient à l'imaginaire d'avoir libre cours, et de s'incarner dans le mouvement. L'objectif étant de développer la capacité d'activer l'imaginaire en marche par des sollicitations concrètes ou abstraites.

Robert Ellis Dunn (1995) de son côté plaide pour l'excellence des mécanismes liés au perceptif, et de ceux liés à un imaginaire. Il applique ce principe par l'utilisation d'un *langage structurel* qui pousse à l'analyse du mouvement et à l'activation de repères perceptifs ; et d'un *langage poétique* qui renvoie à la dimension fantasmatique du mouvement. Telles deux voies d'entrée essentielles à exploiter autant l'une que l'autre.

Alwin Nikolaï (cité par Lawton, 1995) et Christine Gérard (1995) se centrent davantage sur des thématiques reliées à la motricité et la prise de conscience de ses propres ressources. Ainsi le mouvement est exploré et expérimenté afin de mieux le saisir et de mieux se saisir soi-même. Par là même, l'élève apprend sur lui même, sur ses ressources et celles des autres. Alwin Nikolaï (cité par Lawton, 1995) aborde le travail d'exploration du mouvement en stimulant la spontanéité, l'écoute de ses intuitions, l'écoute des autres et l'engagement immédiat. Suivant ce même but, Christine Gérard (1995) utilise des thèmes basiques et simples, pour lancer des explorations qui inciteront les

sujets à développer leur propre vocabulaire, à découvrir leur corps, leurs propres qualités et celle des autres, à apprendre à regarder, à être disponibles, et à pouvoir analyser ce qu'ils voient.

Pour ces deux enseignants, les points de départ sont des éléments concrets du mouvement (temps, espace, forme et énergie...) en vue d'orienter l'élève vers une sorte d'abstraction. Cette abstraction étant possible dans le cas où la question de départ tient compte des trajets, des désirs, des besoins, du contenu personnel que les élèves portent en eux. Le but étant que l'imaginaire soit stimulé et mobilisé par l'intérêt que dégage la proposition aux yeux du pratiquant.

La structuration de la tâche. Un défi pour les enseignants est de mettre en place une structure d'apprentissage mobilisatrice des ressources et habiletés de l'acte créateur. Les tâches d'apprentissage doivent permettre à l'élève d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, kinesthésiques, motrices et ludiques ; en plus d'être suffisamment significatives pour intéresser les élèves et susciter des réponses personnelles et spontanées. Elles doivent aussi respecter la capacité des élèves, en leur laissant une certaine marge de liberté pour déterminer et choisir eux-même les démarches et les stratégies appropriées. Selon la nature de la tâche et les apprentissages visés, l'improvisation se situera dans un contexte de travail précis : exploration ou création (Bruneau, 1995).

Une improvisation de type exploration visera le développement d'une gestuelle personnelle, l'acquisition d'un vocabulaire de base et la compréhension de principes d'exécution du mouvement dansé (Bruneau, 1995). Les tâches d'exploration porteraient plus particulièrement sur le perceptif. Selon les thématiques de départ, elles solliciteraient la conscientisation de l'élève, de ses ressources personnelles, des autres, de son environnement, ou encore à l'appropriation d'un certain vocabulaire. Ainsi le sujet apprend à se connaître, se différencier des autres, mais aussi construit des images internes. Le percevoir étant cette étape au cours de laquelle l'élève

construit l'image interne de ce qu'il compte faire, à partir d'inducteurs proposés par l'enseignant (Lord, 2001). C'est le cas, par exemple, lorsque les sujets doivent explorer leur qualité corporelle, manipuler un objet ou l'autre, ou encore incorporer le caractère d'un personnage (monstre, marionnette, robot...). Dans le contexte de l'exploration, seront utilisées les improvisations structurées et libres. Selon Monik Bruneau (1995), le premier type se définit par la production multiple et spontanée de mouvements effectués dans l'optique de résoudre un problème ; et le deuxième, par une production de mouvements spontanés sans contrainte de mouvement. Les réponses seraient caractérisées par une réaction directe au stimulus dans l'optique d'une satisfaction personnelle.

Une tâche d'improvisation de type création viserait la découverte de solutions inspirées et associées à la réalisation d'un projet chorégraphique (Bruneau, 1995). Dans ce cas, l'improvisation s'inspire d'une démarche de création similaire à celle vécue par l'artiste en danse, et offre l'occasion à l'élève de tenir divers rôles (interprète, créateur, spectateur). Monik Bruneau (1995, p.11), définit de quelle manière cette activité stimule ces différents rôles.

1) l'élève tient le rôle d'interprète lorsque l'expérience vise l'utilisation et l'appréhension du mouvement comme moyen d'expression de soi et de son monde intérieur, et l'acquisition d'habiletés d'interprétation ;

2) l'élève est créateur lorsqu'il est incité à produire du mouvement à partir de représentations symboliques, ou de réalités transformées. Ceci supposant un exercice d'abstraction grâce à des symboles, des images. C'est le cas, par exemple lorsqu'il leur est demandé de produire des mouvements en s'inspirant de sensations perçues, d'explorations vécues, ou encore de gestes quotidiens.

3) Enfin l'élève prend le rôle du spectateur lorsqu'il doit clarifier des concepts, des mouvements, faire des choix en vue d'un projet de création, apprécier sa danse ou celle d'un pair.

Dans le contexte de la création seront utilisés les deux types d'improvisation (structurée et libre) pour donner lieu à la production de mouvements spontanés, non planifiés, exécutés dans l'optique de composer, de créer une danse (Bruneau, 1995).

Enfin, que ce soit dans le contexte de l'exploration ou de la création, les tâches d'improvisation sont structurées de manière à mobiliser les apprentissages ciblés et contrôler le processus créateur des élèves. Elles seront ouvertes pour permettre une grande marge d'action à l'élève, mais réduisent le contrôle de l'enseignant sur les procédures qui sont employés par les élèves. C'est en intégrant des contraintes à la thématique proposée que l'enseignant ferme la tâche de manière à obliger le choix d'options pertinentes.

Selon Monik Bruneau (1995) le type d'improvisation serait défini par le nombre de contraintes associées à la réalisation de la tâche. Ainsi une improvisation est structurée lorsque la production spontanée de mouvements comporte le respect d'un certain nombre de contraintes et d'éléments plus ou moins complexes. Elle est libre lorsque la production spontanée de mouvements est engagée à partir d'un stimuli sensoriel (image, poème, musique...) ou d'une consigne très large qui laisse la place à une multitude de réponses et de choix de mouvements non soumis à des contraintes.

Ces contraintes sont importantes, particulièrement lorsque les élèves sont débutants. Elles apportent des éléments auxquels se rattache l'élève pour s'engager en mouvement. Les champs de contrainte sont infinis lorsqu'on considère les phénomènes moteurs (corps, temps, espace, énergie), les éléments du langage chorégraphique, les relations avec l'autre...Le plus important c'est qu'elles soient assez précises, pour cibler l'engagement de l'élève sur les éléments désirés (Lord, 2001). Jacqueline Robinson (1993, p.58) donne des exemples de telles contraintes. Soit par exemple l'exploration du corps : « *danser comme on veut à condition de ne jamais avoir les deux*

pieds par terre en même temps » ; ou encore de l'espace et du corps : « *se déplacer où on veut et s'arrêter quand on veut dans une position symétrique ou asymétrique, ou à des niveaux différents...* ».

Soutenir l'exécution de la tâche : Pour soutenir la production spontanée et singulière, qui met inévitablement en jeu l'affectivité des élèves, l'enseignant doit installer et conserver un climat de confiance et sécuritaire. Le risque étant que celui qui danse et qui s'expose se réfugie par pudeur dans une gestuelle stéréotypée, ou bien se bloque carrément (Robinson, 1993). Il est donc important que l'activité créatrice ne se jauge pas au regard du juste ou du faux, de la réussite ou de l'échec. Une telle attitude mènerait à une normalisation contradictoire des buts de singularité et d'originalité de production.

Aussi, durant les exécutions l'enseignant doit soutenir les réponses motrices des élèves par des commentaires positifs, encourageants, et stimulants, afin que les élèves s'engagent sans frayeur dans les voies où leurs motivations intérieures (intuition perceptive et imaginaire) les mènent.

Enfin, les interventions des enseignants sont, en particulier, des stimulations pour approfondir les explorations, les découvertes et multiplier les réponses. Dans ce cas, l'enseignant laisse aller le mouvement et intervient pour suggérer des chemins alternatifs qui n'auraient pas été pris, ou pas jusqu'au bout, inciter à la pluralité des moyens de faire et créer des débats pour ouvrir la voie à des explorations futures (Robinson, 1993).

De plus, il faut savoir que peu importe le type d'improvisation privilégiée, la pratique doit être une occasion pour l'élève de développer consciemment des connaissances, attitudes, habiletés précises (Bruneau, 1995 ; Lord 2001). Pour soutenir l'activation du potentiel créatif, il importe de favoriser l'acquisition de savoir-être ou savoir-faire sous jacents à l'improvisation. A partir de l'observation d'enseignement de l'improvisation, Madeleine Lord (2001) a identifié les cinq objectifs d'apprentissage suivants pour encourager le

mouvement spontané : 1) la concentration ; 2) la vigilance ; 3) la prise de décisions ; 4) le maintien de rapport avec l'autre en mouvement ; 5) l'observation du mouvement.

La concentration favorise une mise en état adéquate. Elle aide les élèves à s'engager intensément dans le mouvement et s'adjoit parfois à la direction de l'attention sur le senti ou les motivations internes lors des productions.

Le professeur aiderait aussi les élèves à développer une vigilance physique en les incitant à être plus mobiles et plus conscients à la fois, de ce qui est requis par la tâche que de ce qui est présent dans l'entourage.

De plus, l'enseignant aide les élèves à être plus conscients de leur responsabilité à prendre les décisions durant une improvisation.

Ensuite, la capacité de maintenir des relations aux autres en mouvement suppose celle d'utiliser la vision périphérique, de conduire et suivre le mouvement de l'autre.

Pour finir, Madeleine Lord (2001) fait ressortir que les professeurs sont très concernés par les qualités d'observation des élèves. Dans ce cas, les étudiants sont interrogés pour décrire ce qu'ils ont vu, ou ce qu'un ou plusieurs danseurs ont fait. Cela permettrait aux élèves de progresser dans leur manière de percevoir les qualités esthétiques d'une danse, et à développer une vision plus objective du mouvement spontané.

Etude de pratique. Si des principes sont énoncés par les praticiens de l'enseignement de l'improvisation dansée, très peu d'études portent sur la réalité de cet enseignement. A ce jour, citons celles de Madeleine Lord (2001), et de Chen (1999). L'étude de Madeleine Lord se fonde sur l'observation de l'enseignement de l'improvisation pour mettre à jour les moments pédagogiques, les apprentissages, et les stratégies à déployer pour faciliter la création spontanée. Elle y décrit cinq moments pédagogiques formant autant de plateformes de lancement des stratégies facilitatrices des apprentissages souhaitables : 1) la mise en place de la situation ; 2) la présentation de la

tâche ;3) la transition vers l'exécution ; 4) l'exécution de la tâche ;5) le retour sur le travail.

Le premier moment permet la transition d'une tâche à une autre. L'enseignant annonce la tâche et assure la préparation physique adéquate pour son exécution à venir.

Le deuxième moment, la présentation de la tâche, prépare mentalement les étudiants à la tâche à accomplir. Les enseignants y donnent les instructions qui aideront les étudiants à générer spontanément le mouvement en réponse aux exigences de la tâche. L'explication du thème est apportée, ainsi que les stimuli potentiels à explorer.

Le troisième moment, la transition vers l'exécution, est l'instant du départ de la tâche. Les enseignants prennent généralement le temps de répondre aux questions posées par les étudiants et de rappeler les cibles d'apprentissage.

Le quatrième moment, est l'exécution de la tâche. À cette étape les étudiants sont les acteurs principaux. Le professeur intervient de façon brève ou détaillée au regard des réponses des élèves. Principalement, il guide et encourage les élèves dans leur travail en leur donnant des conseils verbaux. Ainsi, il favorise l'expérimentation en référant à des situations imaginées ; suggère des idées nouvelles de mouvement ; incite à l'écoute de son intérieur et à libérer les stimulations internes dans le mouvement ; sollicite à s'engager corporellement et mentalement dans le mouvement.

Le dernier moment est celui de la révision. C'est le moment du bilan et du retour sur l'action. C'est celui au cours duquel les élèves peuvent exprimer leurs sentiments à propos des expériences vécues et des mouvements générés, et l'enseignant livre son appréciation du travail accompli.

Ces cinq moments pédagogiques trouvés dans des situations d'enseignement à l'improvisation représentent autant de contextes particuliers propices à l'offre d'occasions d'apprentissages, tous aussi importants les uns que les autres pour faciliter la production de mouvements spontanés, mais aussi mettent à jour un fondement de la pratique d'enseignement à l'improvisation dansée. Des

auteurs et enseignants comme Chen (1999), Morenroth (1987), Schneer (1994), Turner (1969) mentionnent que dans l'enseignement de l'improvisation le guidage pour soutenir les réponses de l'étudiant durant l'exécution de la tâche est au moins aussi important que la structuration de celle-ci. Chen (1999) affirme aussi la nécessité en enseignement de danse créative de tenir compte des savoirs préliminaires et des expériences de vie des élèves afin de proposer des structures d'apprentissage (tâche proposée et guidage de l'enseignant) adaptées aux intérêts et besoins des étudiants. Le but de cette stratégie pédagogique, d'orientation constructiviste, étant de stimuler le désir d'interpréter et générer des idées pour la danse.

Au vue de la littérature passée en revue, il semble fondé que mobiliser le sensoriel et l'imaginaire favorise le développement du possible pour générer du mouvement spontané et créatif.

Pour conclure, si nous avons pu identifier la place indéniable accordée à la sensorialité et l'imaginaire dans l'enseignement, et en particulier pour développer la compétence à créer, il ne semble pas exister d'écrits décrivant concrètement les stratégies pédagogiques utilisées pour les mobiliser. Notre étude poursuit ce but. Pour cela nous sommes allés sur le terrain afin d'observer, dans des contextes d'enseignement à l'improvisation dansée, comment se caractérisent les démarches pédagogiques facilitant l'activation du sensible et de l'imaginaire pour générer du mouvement spontané.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Cette étude a pour but de décrire l'enseignement de l'improvisation de deux spécialistes de la danse en milieu scolaire secondaire. L'intérêt est de dresser une meilleure connaissance des stratégies pédagogiques adaptées à un public débutant dans le domaine de l'improvisation en danse, plus particulièrement, les démarches d'enseignement liées au développement des capacités sensorielles et imaginaires en jeu dans la création spontanée.

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique. Il comporte trois sections. La première traite du choix du paradigme qualitatif et de l'approche par « étude de cas ». La seconde présente la démarche méthodologique proprement dite, en ouvrant sur le contexte de l'étude, le recueil et l'analyse des données, et sur la scientificité de l'étude.

L'exposition de considérations relatives à l'éthique et à la déontologie clôture le chapitre.

2.1) Intérêt de la recherche qualitative.

Si les théories, citons Hubert Godard, (1995) ; Michel Bernard, (1993) ; Simone Forti 1998 ; Patricia Kuypers, 1998 ; Odile Rouquet, (1997) ; Alain Beaudot (1979) ; Joseph Leif, (1985) ; Guilford (1977, 1967) précédemment présentées dans le cadre théorique ont largement exposé les rôles du sensoriel et de l'imaginaire dans le développement de la créativité, il existe peu d'études descriptives des pratiques pédagogiques orientées vers le développement de la créativité en danse.

Les didactiques de l'enseignement de la danse en général, et de l'improvisation dansée en particulier, sont peu articulées à ce sujet, relevant davantage des croyances, conceptions et expériences personnelles des auteurs,

que de l'observation et l'analyse de la pratique. Les travaux de Schneer (1994), ou Daniel Nagrin (1993) en représentent des exemples, portant sur les processus d'apprentissages et d'enseignements de l'improvisation dansée.

Dans cette étude, notre intention est de décrire, telle qu'elle se déroule en contexte scolaire, la pratique d'enseignants d'expérience en classe d'improvisation auprès de débutants. Observer et analyser un contexte réel d'enseignement voué au développement des capacités sensorielles et imaginaires pour nourrir la créativité spontanée, en représentent les fondements.

Selon Marshall et Rossman (cité par Poupart, 1997), la recherche qualitative demeure « d'une utilité et d'une supériorité méthodologiques » lorsque la compréhension d'un phénomène est en cause. Le choix du paradigme qualitatif s'est imposé, en regard des attentes de notre étude. Nous avons aussi opté pour une approche interprétative puisque selon Bernier (1987, p 11) elle représente la meilleure façon de fonder ou de refonder la connaissance des réalités sociales et ce à partir des savoirs communs dont tous les individus disposent par rapport à leur propre réalité, à leur propre histoire, à leur propre lieu d'insertion sociale. De plus selon, De Bruyne (1974, cité par Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin 1990) elle permet « *une participation active dans la vie des sujets et une analyse en profondeur, de type introspectif* ». En ce sens le chercheur s'investit, en appliquant une « attitude compréhensive », dans une étude approfondie de cas particulier

2.1.1) L'étude de cas, une voie privilégiée.

L'étude de cas est « un examen détaillé d'un environnement, d'un sujet unique, ou d'une compilation unique de documents ou d'un événement particulier » (Bogdan & Biklen, 1982). En procédant par l'accumulation systématique d'informations, elle permet d'approfondir la connaissance d'un phénomène d'intérêt, qu'on ne peut obtenir d'une autre façon (Patton, cité par Fortin & Siedentop, 1995).

Un mode d'investigation qui revendique l'étude en profondeur d'un contexte particulier, nous est apparu pertinent, au développement de connaissances de pratiques pédagogiques axées vers la mobilisation et le développement des capacités sensorielles et imaginaires sous-jacentes à la création spontanée en mouvement.

Yin reconnaît (1984) trois caractéristiques de l'étude de cas :

- 1) Le phénomène étudié est situé dans le contexte de la vie réelle.
- 2) Les frontières entre le phénomène étudié et le contexte ne sont pas clairement délimitées.
- 3) Des sources multiples sont utilisées par le chercheur

Elles dictent la méthodologie de notre étude. En effet, il nous importait d'étudier l'enseignement de l'improvisation tel qu'il se déroule naturellement dans une classe de danse scolaire. Il était de notre intérêt de considérer des enseignants d'expérience intégrant le développement des capacités sensorielles et de l'imaginaire à celui de la créativité, de manière à ce que les stratégies liées au développement du sensoriel et de l'imaginaire au profit de la créativité spontanée soient présentes dans ce contexte. A cet effet, il nous importait de recueillir des données provenant de plusieurs sources. C'est pourquoi nous aurons recours à une variété de techniques de collecte d'informations telles l'observation, l'entrevue, et l'analyse de documents liés aux leçons.

Le choix de deux pratiques d'enseignement de l'improvisation a été fait en vue d'en permettre une comparaison. Selon Bogdan et Biklen (1982) ce mode d'investigation demeure relativement ouvert au réel tel qu'il se présente puisque la comparaison s'appuie sur l'étude approfondie de chacun des cas. Par rapport à l'étude de cas singulier, la comparaison multicas, permet

d'établir des convergences, et ainsi d'accéder à un plus grand champ d'investigation.

Dans cette étude, l'auteur cherche à décrire des enseignements à la créativité, impliquant le sensoriel et l'imaginaire, de manière à mettre au jour les stratégies pédagogiques déployées à cet effet.

2.2) Démarche méthodologique.

2.2.1) Accès au site d'observation.

Ecole. Etablissement privé d'enseignement secondaire pour filles et garçons, qui est établi sur la rive sud de Montréal depuis près de 25 ans. Ce collège est agréé par le ministère de l'éducation du Québec et dirigé par une coopération laïque sans but lucratif. Ce collège offre un éventail de programmes, d'options et d'activités qui répondent aux intérêts des élèves. Cette multiplicité s'expose selon trois voies d'apprentissage : sciences, sciences humaines, sport ou arts.

Le collège compte quatre pavillons. Deux accueillant les élèves de la première à la troisième secondaire et deux autres accueillant les élèves de quatrième et cinquième secondaire. Chacun de ces pavillons offre un programme régulier du secondaire, mais aussi des options répondant aux attentes de chacun.

Le domaine des arts couvre les quatre disciplines de la musique, de la danse, de l'art dramatique et des arts plastiques, qui se rajoutent ou s'insèrent aux programmes scolaires réguliers.

La rencontre de l'enseignante Anne m'a été conseillée par ma directrice de recherche. Suite à une prise de contact téléphonique, nous nous sommes rencontrées au pavillon. Cette rencontre a aussi été l'occasion d'observer une classe et de discuter de la possibilité de mener l'étude dans cet établissement. C'est ainsi qu'après un échange avec Anne, nous avons choisi d'observer un programme court composé d'ateliers d'improvisation. Une demande formelle a été faite par courriel auprès de la directrice du collège, afin d'obtenir le droit d'accéder à ce site d'observation. Par la suite, une lettre de demande de

consentement des parents a été remise à chaque élève de la classe de secondaire 1. (Voir annexe A)

Le programme de danse. L'option danse du collège est offerte, soit en ajout au programme scolaire régulier, à raison de trois périodes sur neuf jours ; soit en concentration conformément au programme cadre québécois (2000), qui prône une approche par compétence. Dans le programme de concentration les élèves bénéficient de huit périodes de danse sur neuf jours, intégrées à leur programme scolaire régulier. Cette spécialisation leur permet de développer leur talent, de même que la confiance en soi, l'imagination, l'esprit d'équipe, la créativité, et de concrétiser leurs apprentissages dans la réalisation de projets artistiques significatifs et stimulants que sont les spectacles de fin d'année.

Le cycle court d'ateliers en improvisation, que nous avons choisi d'observer, fait partie du programme en concentration danse. Il s'est déroulé auprès de la classe de secondaire 1, au cours de l'année scolaire 2003-2004.

Les ateliers d'improvisation. Les ateliers sont dirigés en « team teaching » (binôme) par Anne et Karrine (1), toutes deux spécialistes de la danse. Il s'agit donc d'une initiation d'élèves débutants à l'improvisation. Centrés sur le développement des premières compétences à improviser, les ateliers avaient aussi pour but d'offrir aux élèves les moyens et outils nécessaires pour se lancer dans la composition de pièces de groupe, à être présentées au spectacle de fin d'année : *Le Macadam*. Cet événement témoigne des apprentissages réalisés au cours de chaque année.

Les thèmes des ateliers d'improvisation ont été proposés par les enseignantes à partir de travaux écrits des élèves. A savoir : *Manipulation, Monstruosité, et Faire semblant*. Chacun d'eux comportait quatre séances de trente minutes.

La classe de secondaire 1 a été divisée en 3 groupes à chacun desquels une thématique a été respectivement assignée. En ont découlé l'atelier *Manipulation*, l'atelier *Monstruosité*, puis l'atelier *Faire semblant*. Anne a dirigé les deux premiers, et Karrine le troisième.

Trois des quatre séances accordées à chaque atelier comportaient des activités d'apprentissage à l'improvisation, alors que la quatrième portait sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Les trois groupes partageaient des objectifs communs ainsi définis par les deux enseignantes :

- Qualité de mouvement en improvisation.
- Attitude d'écoute et de réception pour répondre à la consigne.
- Réponse gestuelle sensible.
- Développement des qualités d'attention.

L'étude porte sur deux de ces trois ateliers : Celui portant sur le thème « Manipulation » dirigé par Anne (4 séances) et celui portant sur le thème « Faire semblant » dirigé par Karrine (4 séances).

2.2.2) Les participants.

Ces deux enseignantes d'expérience et leurs élèves, ont participé à cette étude.

Les enseignantes. Au regard de l'étude, le choix d'enseignantes nanties d'une expérience d'interprète et d'enseignement de la danse en milieu scolaire était déterminant. Ce contexte étant en accord avec notre intérêt pour le développement des connaissances et habiletés essentielles à l'improvisation dansée.

Anne (1) est enseignante au Collège où sont menées les observations depuis six années, ainsi que chargée de cours au département de danse de l'UQAM. En plus d'une formation en art visuel, domaine dans lequel elle a enseigné, elle détient une maîtrise en danse et au moment de l'étude, comptait poursuivre un doctorat dans un avenir rapproché.

Détentriche d'un baccalauréat en enseignement de la danse, Karrine (1) enseigne au même Collège depuis trois années. Elle a débuté son parcours

professionnel en travaillant à son compte pour des équipes multidisciplinaires du primaire et du préscolaire, jusqu'à son entrée au Collège.

Ces deux enseignantes travaillaient en collaboration depuis quatre ans et enseignaient depuis trois ans en « team teaching » (binôme).

Toutes deux possédaient une expérience de l'improvisation acquise au cours de leur travail d'interprète professionnelle. Cette expérience représente pour elles une importante source d'inspiration, tant pour leur enseignement de la danse, que pour la conduite des ateliers d'improvisation, à la base de cette étude. Cet aspect a confirmé notre choix de faire porter l'étude sur leurs enseignements.

Les élèves. La filière concentration danse est offerte à tous les élèves qui le désirent, dans la mesure où ils sont inscrits au collège, rencontrent les enseignantes pour soumettre leur candidature, et sont hautement motivés par l'apprentissage de la danse. Aucune qualité morphologique, ou technique n'est exigée. Le plus important est que la demande soit déposée avant l'atteinte du contingentement du programme.

La classe de secondaire 1, concentration danse, est composée de 41 élèves de sexe féminin âgées de 12 et 13 ans. Le niveau de danse du groupe est très hétérogène puisque les élèves ont entre 0 et 4 ans d'expérience en genre de danse diversifiés. Certaines ont suivi des programmes d'école reconnue en danse classique, jazz ou contemporaine ; d'autres ont suivi des cours de genres variés dans des centres de loisirs municipaux ; d'autres encore ont abordé la danse par le biais des vidéoclips médiatiques ; et puis il y a celles qui n'ont aucune expérience en danse, mais qui possèdent l'intelligence du mouvement. En général, ces élèves ne possèdent pas encore une vaste représentation de la danse.

(1) – Anne et Karrine sont des pseudonymes donnés aux participantes pour respecter l'anonymat.

L'ensemble du groupe ne possédait aucune expérience de l'improvisation dansée. Quelques élèves étaient plus à l'aise, mais en général le niveau du groupe était débutant. Malgré tout, ces danseuses étaient hautement motivées et désireuses de développer leurs talents et habiletés chorégraphiques.

Ce contexte d'observation s'est avéré intéressant pour la chercheuse car les élèves ont pleinement collaboré lorsque les enseignantes posaient des questions sur leur manière d'appréhender les situations d'apprentissage proposées. Un accès au vécu de leurs processus d'apprentissages était ainsi possible et apportait des informations supplémentaires.

2.2.3) Techniques de recueil de données.

L'approche qualitative suppose le recueil de plusieurs types de données. Dans la présente étude trois sources de données ont été mises à contributions : l'observation participante, l'entrevue semi-structurée et l'analyse de documents.

L'observation participante. Selon les auteurs Newman et Benz (1998) l'observation en recherche qualitative est la méthode la plus courante de collecte de données. Pourtois et Desmet (1988, p.123) affirment que *« l'observation participante dépasse l'aspect descriptif de l'approche objective pour s'attacher à découvrir le sens, la dynamique et les processus des actes et des événements. »* Ce parce que le chercheur est intégré à la vie des acteurs concernés par l'étude. Elle permet l'obtention d'un vaste volume d'informations, sur une situation particulière.

L'observation semi-participante, aussi nommée « passive » par Pourtois et Desnet (1988), est la technique que nous avons adoptée. Elle a été menée par des prises de notes et des enregistrements vidéo utilisés en complément d'information.

La chercheuse a fait le choix de ne pas participer physiquement au déroulement des classes, car cela aurait déplacé son attention ailleurs que sur la structure des approches pédagogiques d'Anne et Karrine. En effet, l'exécution d'exercices, la nécessité de mise en état pour improviser, le vécu corporel, les échanges avec les élèves ainsi que le simple plaisir de danser, seraient des distractions majeures pour la chercheuse qui pourrait éprouver de la difficulté à se concentrer sur son sujet. L'observation semi-participante a éliminé ces obstacles.

La chercheuse a pris des notes, installée dans un coin du studio, le plus en retrait possible, de manière à minimiser sa présence, d'obtenir une vision d'ensemble, et être réceptive à tout ce qui se passait.

La prise de notes a été faite sur une fiche comportant quatre sections (voir annexe C) : le type d'activité et le déroulement du cours, le verbatim de l'enseignante (énonciation de la tâche et intervention pré, pendant et post exercice), les réponses des élèves (verbales et non verbales) et finalement l'analyse spontanée de l'observation. Cette dernière section a été complétée *a posteriori* par les prises de notes initiales et le visionnage des vidéos des séances. Elle a permis de passer en revue l'observation et d'ajouter des commentaires pouvant alimenter la réflexion ou clarifier les données transcrites.

Comme il a été énoncé précédemment l'observation a été soutenue par des enregistrements vidéo qui ont permis la retranscription intégrale des classes. La camera a été placée au même endroit que la chercheuse, selon un angle, permettant de capter le déroulement du cours, mais plus particulièrement la voix et les comportements des enseignantes. Celles-ci n'ont pas porté de microphone, car cela aurait gêné leur mouvement, en plus d'être inutile, puisque les studios de petite taille offraient un environnement sonore parfait. Puisque les interventions des enseignantes étaient le centre d'intérêt, la chercheuse a pensé qu'il était primordial de leur laisser le maximum de liberté.

La prise de vue a été ciblée principalement sur les enseignantes qui énonçaient et illustraient les exercices. Les comportements des élèves, permettant de saisir la compréhension des tâches d'apprentissage proposées, ont été notés lorsque possible. Toutes les classes ont été enregistrées du début jusqu'à la fin du cours.

Une retranscription intégrale des données d'observation a été réalisée de manière à favoriser l'analyse approfondie des données.

Les entretiens semi-structurés. L'entretien est le meilleur moyen de compléter plusieurs sources d'informations et particulièrement l'observation. Selon Werner et Schoepfle (1987, p. 78) elle contribue à contrer certaines interprétations du chercheur lui-même qui appartient généralement à une culture ou à une sous-culture différente de celle des sujets observés.

L'entretien offre la possibilité de vérifier l'exactitude des données recueillies et leur interprétation. Elle guide le chercheur dans sa quête d'authenticité.

L'entretien s'est avérée primordiale et nécessaire au recueil des propos faisant réellement référence au sujet discuté. Le style semi structuré a été choisi. Les questions d'abord précises ont progressivement été plus ouvertes afin de susciter plus d'explication et de profondeur chez les répondants. Le but était de permettre à Mesdames Anne et Karrine de répondre aux questions spécifiques, tout en leur laissant la liberté de développer et de prendre les chemins leur convenant le mieux.

Une entrevue de 1h30 a été menée auprès de chacune des deux enseignantes. Elles ont eu lieu à peu près un mois après la période d'observation, de manière à ce que la chercheuse ait déjà amorcé l'analyse et soit en mesure de mieux cibler les questions.

Les questions, présentées en français dans le guide d'entretien (voir annexe C), appartenaient à trois thèmes : 1) l'histoire personnelle, couvrant la formation et les expériences professionnelles des enseignantes, en danse et en improvisation ; 2) la pédagogie de la danse, couvrant leurs croyances et intérêts en matière d'enseignement de l'improvisation, leurs représentations de

l'enseignement, leurs conceptions de l'accompagnement de l'élève débutant dans la construction de ses savoirs et habiletés en improvisation dansée ; 3) le développement des capacités sensorielles et imaginaires en jeu dans l'aptitude à créer spontanément, couvrant leurs réflexions à ce sujet.

Ces entrevues ont été retranscrites sous forme de manuscrits.

Les documents de cours. L'analyse des préparations de cours telles que rédigées par mesdames Anne et Karrine se sont avérées une intéressante source de données complémentaires. Nous avons pu disposer d'un écrit synthétique d'une page pour chacun des deux ateliers : Manipulation et Faire semblant. Ces écrits couvraient les activités proposées et les objectifs d'apprentissage poursuivis à travers les ateliers d'improvisation. Ils ont été très appréciés puisqu'ils apportaient un supplément d'information à l'évolution des interventions de chacune des enseignantes qui visaient des objectifs généraux semblables. Ces écrits ont été photocopiés (voir Annexe C) et utilisées comme sources de données.

2.2.4) Analyse des données.

Miles et Huberman (1984, p. 23), cités par Michelle Lessard-Hebert, Gabriel Goyette et Gerald Boutin définissent la phase de traitement de données comme la « *structuration d'un ensemble d'informations qui permet de tirer des conclusions et de prendre des décisions* ». D'un chercheur à l'autre, la phase d'analyse de données en recherche qualitative est diversifiée et éclectique. (Anfara, Brown et Mangione, 2002)

Ici la première étape d'analyse a porté sur le tri d'informations et le dégagement de significations à partir du matériel recueilli. La question (*comment des enseignantes aident les élèves débutants à mobiliser la sensation et l'imaginaire pour créer du mouvement spontané ?*) nous a guidé dans le repérage des éléments pertinents pour cette étude.

Dans un premier temps les manuscrits des séances ont été examinés en considérant l'information cumulée lors des observations participantes. Le « code mapping », qui est l'emploi des couleurs, a permis de définir dans le langage et les propos de l'enseignante les éléments pertinents à la question de recherche.

Par exemple, toutes les interventions de l'enseignante concernant la stimulation du ressenti ont été marquées en rouge, la couleur a été complétée par des cigles permettant de différencier les moments où l'enseignante stimulait, expliquait ou encore faisait prendre conscience des sensations. Celles qui avaient rapport avec l'activation de l'imaginaire ont été marquées en bleu, les cigles précisant si l'enseignante stimulait l'exploration (découvrir), la production (créer), ou encore l'interprétation (donner du sens). Jusqu'à dix-sept éléments récurrents ont été ainsi identifiés pour les interventions de Karrine et jusqu'à huit pour Anne.

Suite à cette étape d'analyse, des catégories et sous-catégories provisoires ont été dégagées, puis organisées dans un tableau de travail décryptant chacune des quatre séances de chacune des enseignantes. Ils ont permis d'identifier et de classer les éléments répétitifs de l'intervention. Ce processus d'analyse a permis de dégager, à travers l'amas de données recueillies, une structure ordonnée, qui dresse pour le lecteur un schéma cohérent de l'interprétation construite.

Les catégories et sous-catégories provisoires qui ont émergé de l'analyse concernaient toute situation de mise en état d'improviser, de guidage, de motivation, de stimulation des capacités perceptives, de stimulation de l'imaginaire et d'incitation à la découverte et à la productivité créative.

Un processus de réduction de l'ensemble des catégories émergées a été fait par l'auteure de cette étude. D'abord les thèmes provisoires ont été ainsi retravaillés jusqu'à ce que toutes les stratégies puissent être regroupées sous un ensemble de catégories cohérentes avec la question de recherche. Les premiers thèmes provisoires identifiés étaient :

- la discipline nécessaire à l'apprentissage de l'improvisation.
- la mise en état corporel et mental.
- la sollicitation du ressenti pour mener à des prises de conscience.
- le guidage sensoriel lors des explorations.
- le guidage sensoriel lors des improvisations.
- la sollicitation de la sensation pour produire du mouvement nouveau.
- la sollicitation d'images pour mener à des prises de conscience.
- la stimulation de l'imaginaire pour agir.
- l'implication de l'imagination pour créer de nouvelles possibilités de faire.
- les occasions offertes aux élèves de faire des choix.
- les occasions offertes aux élèves d'être créatif spontanément.
- les discussions après tâche, l'analyse du vécu et des stratégies employées par les élèves.

Un retour sur ces premiers résultats nous a permis de regrouper les différentes catégories identifiées comme manifestations d'un enseignement à la créativité spontanée de mouvements. Ce processus de remaniement a occasionné certains recouvrements entre les catégories, d'où ont émergé de nouveaux liens. Quatre grandes catégories pour Karrine et trois pour Anne en ont résulté. Chaque grande catégorie comporte des sous-catégories pertinentes en soi, mais plus significatives lorsque rassemblées.

Après un nouveau remaniement des catégories et sous-catégories identifiées, se sont affirmées trois grandes catégories similaires pour les deux enseignantes observées.

Afin d'approfondir le sens des données, un autre type d'analyse a été effectué en mettant l'accent sur le contenu pédagogique des cours. Elle concernait l'organisation particulière de l'enseignement donné à travers les tâches, les séances et l'atelier en lui-même. Le genre d'exercice, leur élaboration progressive, les variations de consignes et la nature des feed-back entre chaque exécution ont été notés (Voir Annexe C). Ce dernier traitement a

permis de construire un schéma synthèse représentatif de la pratique d'enseignement (Voir chapitre III, figure 3.1, p.83 ; et 3.2, p.95), et un tableau synthèse des stratégies pédagogiques (Voir chapitre III, Tableau 3.1, p.84 ; et 3.2, p.96), propres à chacune des enseignantes. Ainsi, nous avons pu procéder à une autre étape de comparaison laissant place aux convergences des deux cas d'enseignement à l'improvisation.

De ces analyses on a pu relever qu'Anne et Karrine avaient des façons de faire similaires, par la priorité accordée à la prise de conscience, à l'apprentissage pratique autour de la sensation, à l'implication des mécanismes de l'imaginaire, à l'incitation à la découverte, la productivité et à l'expression spontanée.

2.3) Validité de l'étude.

Anfara, Brown et Mangione (2002) font état de préoccupations de crédibilité, de communicabilité de données, de fiabilité et de confirmation et de rigueur de recherche en guise de critères de validité en recherche qualitative. Nous avons respecté une cohérence entre la question de recherche, les procédures de recueil de données et les techniques d'analyse.

La neutralité, l'observation participante, la triangulation, le support matériel référentiel, l'interrogation ou la confirmation auprès des pairs, la vérification des données, ainsi que les descriptions et la documentation des processus employés pour leur assigner un sens ont été les moyens employés pour s'assurer de la validité de cette étude. Ces procédures correspondent à celles que le modèle de Newman et Benz (1998) expose pour démontrer la crédibilité des résultats d'une recherche qualitative.

2.3.1) La neutralité

Cette étude se fonde sur une description des actes pédagogiques, liés à la sensation et l'imaginaire, posés par mesdames Anne et Karrine au cours de la production de mouvements spontanés et créatifs. Dans une recherche qualitative, la réalité du sujet observé n'est pas mesurable. Seule l'interprétation de la chercheuse est en cause. Il va donc de soi, que par son propre vécu et ses opinions, elle risque d'interpréter les données comme bon lui semble, et par conséquent de brouiller l'authenticité des phénomènes observés. Ce souci a supporté toutes les décisions, réflexions et motivations de la chercheuse afin d'assurer une crédibilité aux résultats apportés.

2.3.2) L'observation participante

L'observation soutenue est une condition favorable à l'obtention de données valides. Le cycle complet, mais court, de deux ateliers d'improvisation a été observé. Chacun composé de quatre séances. Nous avons consacré deux

semaines à la période d'observation, soit deux séances pour chacun des ateliers par semaine. Cette observation a donc été complète puisque les cycles ont été observés du début jusqu'à leur fin. Ceci nous a permis d'accéder à la trame intégrale de chacun des enseignements.

2.3.3) La triangulation

La triangulation augmente la confiance que l'on peut donner aux résultats (Denzin, cité par Fortin, 1992) puisque les thèmes sont appuyés sur une diversité de sources.

Les données de base de cette étude ont été recueillies via l'observation participante, l'observation vidéo, l'analyse des documents de cours des enseignantes et les entrevues. Ainsi nous avons pu créer la triangulation nécessaire à l'intégrité de cette recherche. Plusieurs techniques de données sont donc utilisées et c'est l'avantage que nous offre l'étude de cas. Les points forts d'une des techniques peuvent combler la déficience d'une autre. La triangulation a été un outil essentiel à la recherche, il a permis d'obtenir un regard global et juste sur les phénomènes observés et de confirmer à la chercheuse la crédibilité des résultats.

CHAPITRE III

RESULTATS ET DISCUSSION

Le but de cette étude était de décrire l'enseignement de deux spécialistes de la danse dans le cadre de situation d'improvisation, afin de faire état de leurs approches du sensoriel et de l'imaginaire pour aider la production spontanée de mouvements. Ce chapitre décrit les résultats de l'analyse de la pratique pédagogique de chacune des enseignantes et leur comparaison. Ils seront ensuite interprétés à la lumière du cadre théorique.

Les verbatims qui seront cités sont notés dans leur langue originale pour des raisons pratiques et de style.

3.1) CAS 1 : Anne

3.1.1) Présentation des participants

L'enseignante : Anne. Les résultats qui suivent sont issus des entrevues.

Anne aborde la danse dès l'âge de neuf ans. Sa formation a débuté par des classes de ballet de *la Royal Academic of Dancing de Londres*, qu'elle poursuit jusqu'à 17 ans. Pendant ses études collégiales, elle intègre une troupe de danse parascolaire, où elle se familiarise avec la technique de José Limon. Par la suite, elle s'inscrit au Baccalauréat en danse de l'UQAM, option enseignement, sans avoir véritablement l'objectif d'enseigner, puisqu'à cette époque ses priorités vont à la scène. Elle danse pour Martine Epoque, Iro Tembek, dans le cadre de sa formation universitaire, tout en saisissant le plus de contrats possibles, en tant qu'interprète indépendante. Elle multiplie ainsi ses expériences de scène avec des compagnies de danse professionnelles, telle la Grande Muraille de Chine et Brouhaha Danse. A la fin de son Baccalauréat, alors qu'elle n'envisageait pas réellement de suivre la voie de l'enseignement, elle obtient un premier poste d'enseignante à l'école secondaire Monseigneur qu'elle occupe pendant cinq ans. Suite à cela, elle enseigne durant sept ans à l'école secondaire Antoine Brossart, où elle réactive l'option danse qui avait disparu du programme depuis quatre ans. À son profil d'interprète et

d'enseignante, elle ajoute une formation en art visuel, discipline qu'elle enseigne ; et un diplôme de deuxième cycle portant sur l'intégration de la recherche à la pratique éducative. Elle construit ainsi son attitude face aux arts pour les adolescents de 12 à 18 ans, développe son enseignement et sa passion pour les arts et la danse à l'école. Au cours de ces années, elle devient communicatrice-formatrice en danse et siège sur des conseils d'administration du regroupement Québécois de la danse, en tant que représentante du milieu scolaire. Toute cette démarche renforce sa réflexion et ses intérêts pour la pédagogie.

Le maintien de sa carrière d'interprète de danse, parallèlement à celle d'enseignante, lui permet de côtoyer des collègues comme Alain Francoeur et Guy Trifiro. Cela lui offre l'occasion de s'adonner aux improvisations thématiques. Ainsi elle se dépasse pour pallier ses manques de formation dans cette pratique de la danse, et y trouve une grande inspiration.

Riche de ses expériences, tant artistiques que pédagogiques, elle bascule vers des recherches sur l'improvisation, soit par exemple des mises en situation à la fois théâtrales et dansées et les intègre à son enseignement. En 1996, elle réintègre l'université pour compléter une maîtrise en danse. Dans ce programme, elle affirme ses intérêts pour la création en danse, en centrant son mémoire sur les démarches d'élèves du secondaire dans le cadre d'apprentissage à la composition chorégraphique. Deux années plus tard, elle obtient un poste au collège Charles Lemoyne, où elle apporte de nouveaux contenus à la concentration danse, fondée par Diane Piché.

Elle aborde sa pratique avec le souci de développer la compétence à créer. Elle y voit le moyen de combattre le syndrome de donner la bonne réponse, une réelle application du paradigme d'apprentissage, dans lequel elle se dit à l'aise depuis longtemps.

En tant que pédagogue, elle attache aussi une grande importance au développement, chez ses élèves, de l'autonomie et du sens de l'initiative. La danse en est pour elle le médium par excellence.

L'improvisation, à ses yeux, fait partie intégrante de l'apprentissage de la création. Elle doit s'appréhender comme une habileté importante à développer, mais elle n'est pas une fin en soi. « *C'est un mode, un passage, un incontournable de la danse* ». Elle explique que certains grands interprètes passent à côtés de cette aptitude, et aussi certains programmes d'enseignement de la danse. Pour Anne, la démarche de création serait sclérosée dans des stéréotypes sans l'improvisation. L'élève n'activerait ni son potentiel de créativité, ni de mouvement. L'improvisation est pour elle un important moyen d'activer, de construire, et de développer ce pouvoir.

En ce qui concerne la place de l'imaginaire et du sensoriel, elle explique qu'ils occupent une grande place dans son enseignement de l'improvisation. « *Faire des références à, enlever un sens, en rajouter, porter attention sur quelque chose, prendre conscience du contact du pied au sol. La danse n'est que sensorielle, tous les sens sont ouverts* ». L'intérêt, pour elle est de renvoyer l'élève à son ressenti, à son monde intérieur. L'imaginaire est la qualité du mouvement sensible, c'est la poésie du mouvement : « *c'est créer son propre sens, donner son propre sens, sa signification, c'est la qualité du sous-texte. On a tous un sous-texte ou une intention quand on danse. Et c'est cette qualité-là qui est gage d'un mouvement sensible* ».

Les élèves. Tel qu'il a été décrit dans le chapitre de méthodologie, la classe de secondaire 1 est composée de 41 élèves de sexe féminin âgés de 12 et 13 ans. Cette classe suit la filière concentration danse, offerte aux élèves qui le désirent. Ces 41 élèves ont été divisées en trois groupes, soit deux de 14 élèves et un de 13. Dans le cadre de cette étude, seul le groupe composé de 13 élèves a été observé. Ces élèves sont en début d'adolescence et possèdent des niveaux hétérogènes d'habiletés, même si toutes sont débutantes en improvisation. Elles possèdent peu de vocabulaire pouvant être réinvesti dans l'innovation, ce qui explique le besoin de centrer l'enseignement sur le développement des compétences de base nécessaires à la production spontanée d'idées et de les retransmettre en mouvement. Elles sont en situation de

découverte de leur ressource, et de leur capacité à les réinvestir pour créer.

3.1.2) Description globale de l'atelier

La *manipulation* est le thème principal de cet atelier, qui s'est déroulé en quatre séances de quarante minutes chacune. L'habileté à générer spontanément du mouvement y est implicite puisqu'elle s'élabore au fur et à mesure des séances et s'affirme à la fin du cycle. Les tâches proposées ont pour objectif de travailler la prise de conscience. D'autres suscitent la production de mouvement. Et enfin, certaines abordent les habiletés d'interprétation. A la fin de ce cycle les élèves devront prioritairement être conscientes des ressources qu'elles possèdent et les utiliser pour produire du mouvement spontané.

3.1.3) Résultats

Notre étude avait pour but de décrire comment l'enseignante aide l'élève à être créatif en mouvement. Le modèle représenté par la figure 3.1 intitulé « modèle de la pratique d'enseignement de Anne » à la page 83, a émergé de l'analyse. Par une spirale s'élargissant et s'approfondissant sans cesse, il illustre une démarche pédagogique en trois étapes réintégrant les acquis d'une étape dans la suivante. Ainsi on peut saisir que l'on passe du perceptif au productif puis à l'expressif. La première étape porte sur l'éveil et le développement des aptitudes perceptives et sensorielles. Dans la seconde, ces aptitudes sont réinvesties pour susciter la production de mouvement. Et enfin, la troisième, incite les élèves à rendre leurs mouvements significatifs. Le tableau 3.1, intitulé « synthèse des stratégies pédagogiques propres à Anne » p. 84, fait état des tâches spécifiques à chacune de ces étapes, et des stratégies déployées par l'enseignante pendant leur déroulement.

Figure 3.1
Modèle de la pratique d'enseignement de Aume

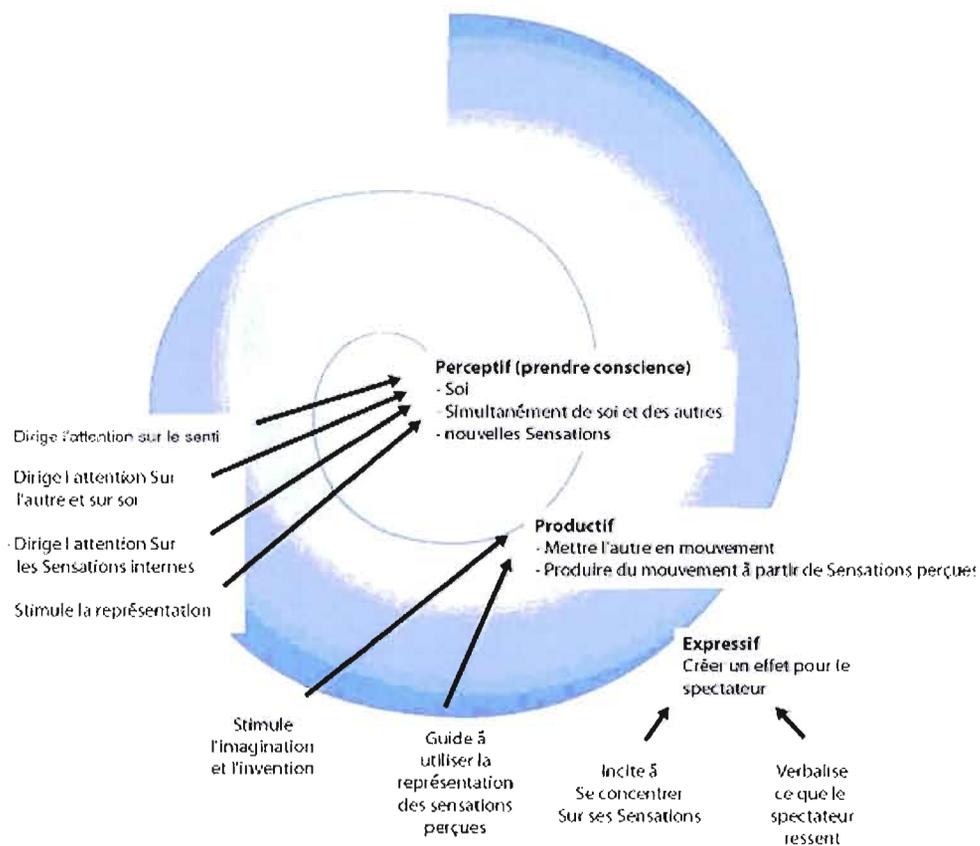


Tableau 3.1
Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Anne.

Démarches pédagogiques	Objectifs des tâches présentées	Description des tâches	Pendant l'exécution de la tâche
I) Développer le sensible	A) <i>Faire prendre conscience du senti.</i>	1. Face à face paume de main contre paume de main. Se mouvoir en ressentant le guidage du partenaire.	Dirige l'attention sur le corps de l'autre. Dirige l'attention sur les qualités de mouvement (poids, détails).
		2. Faire réaliser un enroulé et un déroulé de dos.	Dirige l'attention sur le senti du mouvement. Dirige l'attention sur le senti du toucher dans le mouvement. Travaille la concentration : exige le silence.
		3. Manipuler à distance en utilisant le souffle et fil imaginaire.	Exige de sentir avant de bouger.
	B) <i>Prendre simultanément conscience de soi et de l'autre.</i>	1. Prendre le temps de ressentir l'autre, en fermant les yeux pour bouger ensemble.	Élimine le verbal pour sentir l'autre. Dirige l'attention sur le mouvement de l'autre.
		2. Face à face paume de main contre paume de main. Un élève guide le haut du corps et l'autre le bas du corps.	Dirige l'attention sur les réactions de l'autre pour faire comprendre les mouvements désirés. Incite à prendre son temps. Travaille la concentration : Décrit le type de concentration désiré. Suggère des procédures pour maintenir ou retrouver la concentration. Félicite les élèves concentrés.
	C) <i>Clarifier ses sensations internes (sensations kinesthésiques).</i>	1. Manipuler une personne au sol, en poids passif.	Favorise le relâchement de la manipulée. Invite à se rendre disponible aux propositions de la manipulatrice. Invite à fermer les yeux pour mieux sentir ce qui se passe dans le corps de sa partenaire.
		2. Manipuler une personne au sol, en poids passif. L'élève manipulée doit par la suite reproduire, de manière autonome, les mouvements perçus.	Suggère des procédures pour mémoriser la sensation: -Attire l'attention sur les trajets des mouvements. -Attire l'attention sur les points de départ et d'arrivée du mouvement.

Tableau 3.1 (suite)
Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Anne.

Démarches pédagogiques	Objectifs des tâches présentées	Description des tâches	Pendant l'exécution de la tâche
II) Faire produire du mouvement	A) Aux manipulatrices : mettre sa partenaire en mouvement.	1. Manipuler le corps de sa partenaire au sol.	Suggère des nouvelles possibilités de mouvement.
		2. Manipuler sa partenaire en se plaçant dans son dos.	Suggère d'utiliser des mouvements quotidiens.
		3. Manipuler à distance en utilisant le souffle et fil imaginaire.	Donne une procédure pour découvrir diverses manières de faire.
		4. Manipuler à distance (souffle et fil imaginaire) et au corps.	Incite à varier les moyens pour trouver les mieux adaptés à ce qu'elles désirent faire faire. Fais découvrir les possibles et les impossibles du corps. Incite à surpasser les contraintes corporelles par l'invention. Dirige l'attention sur les réactions corporelles des manipulées. Travaille la prise de décision: Invite à être consciente de leurs décisions. Incite à exprimer corporellement leurs intentions (poids). Exige des propositions claires et directes pour retrouver la concentration.
	B) Aux manipulées : à partir des sensations perçues.	1. Improviser à la manière de Paul André Fortier : manipuler une personne pour l'amener à bouger avec soi. Les manipulées doivent reproduire, de manière autonome les mouvements induits dans les formes.	Invite à produire en se référant à la manipulation antérieure. Suggère des procédures pour préciser le mouvement spontané. Fait réaliser le caractère inédit du mouvement. Fait réaliser l'efficacité de l'investissement total dans les nouvelles sensations perçues.
		2. Manipuler au sol en poids passif. Les manipulées doivent reproduire, de manière autonome les mouvements vécus durant la manipulation.	
III) Favoriser l'expressif	A) Faire des liens entre le ressenti et son effet pour le spectateur.	1. Paume de main contre paume de main, se mouvoir ensemble.	Cible la concentration sur l'intensité sensorielle que dégage le contact. Décris l'impression du spectateur.

3.1.4) Description de chacune des étapes.

Nos intérêts de recherche portent sur l'activation des capacités sensorielles et imaginaires liées au développement de l'habileté à improviser. Les étapes pédagogiques que nous avons relevées mettent en relief ces aspects, et dans leur globalité aboutissent à la production spontanée de mouvements.

Etape Pédagogique 1 : développer le sensible. L'atelier a été amorcé par des tâches perceptives, dont les apprentissages ont été réinvestis tout au long du cycle. On relève dans la globalité du cursus trois types de tâches activant le travail perceptif. Soit celle mettant l'accent sur le senti, celle développant les aptitudes à prendre simultanément conscience de soi et de l'autre, et puis les tâches invitant les élèves à clarifier leur sensation interne.

Un premier type de tâche aide les élèves à prendre conscience du senti et de leurs ressources perceptives. Appartient à ce type, la tâche où les élèves sont face à face, paume de main contre paume de main et où l'une doit guider le mouvement de l'autre ; celle, où une élève devait amener sa partenaire à exécuter un enroulé et déroulé du dos en appliquant ses doigts de bas en haut, et de haut en bas de sa colonne vertébrale ; ou encore, les exercices de manipulation à distance, où les manipulatrices doivent utiliser le souffle, et puis un fil imaginaire pour susciter des mouvements chez la personne manipulée.

Dans ces trois tâches, les élèves manipulées doivent décupler et affiner leur capacité à percevoir le toucher, le stimulus ou la gestuelle de l'autre afin de réagir. Pour les aider, Anne intervient pendant le déroulement des tâches. Au cours de la première tâche, elle invite les élèves à mettre l'attention sur le mouvement de l'autre, pour se mettre en mouvement elles-mêmes: « *on est ensemble parce que l'on est capable de sentir, prévoir le mouvement de l'autre* » ; elle cible aussi leur attention sur les qualités de corps « *cela vous*

demande de porter une attention particulière sur le poids du corps, des détails ». Dans la seconde tâche, enroulé et déroulé de dos, elle invite les manipulées à porter leur attention sur le senti du touché de l'autre pour se mettre en mouvement : « *A chaque fois que je vais appuyer sur une vertèbre, elle va s'enrouler progressivement* », et elle exige le silence pour être concentrées : « *on reste concentré et on le fait en silence, d'accord* ». Puis, elle dirige leur attention sur le rythme du toucher pour se mouvoir à la même vitesse : « *la personne qui bouge ses doigts décide de la vitesse de la vertèbre qui est touchée* ». Dans la troisième tâche énoncée, manipuler avec le souffle ou un fil imaginaire, Anne exige des élèves qu'elles sentent avant de bouger « *Juste quand vous sentez l'air sur une partie du corps vous réagissez* ».

L'observation permet d'identifier, nombre de moyens utilisés par Anne pour inciter les élèves manipulées à porter attention au senti pour comprendre les propositions des manipulatrices.

Le second type de tâche invitait les élèves à prendre simultanément conscience de soi et de l'autre. Reprenons la tâche 1 de la première séance : *Face à face, paume de main contre paume de main*. Avant qu'une des deux élèves ne prenne le rôle de guide, Anne avait donné la consigne de fermer les yeux et de prendre le temps de ressentir l'autre, pour se mettre à bouger ensemble, et ainsi créer un effet de miroir. Dans la séance 2, Anne complexifie cet exercice en demandant à une élève de guider le haut du corps ; pendant que l'autre guide le bas du corps.

Pour les aider, Anne crée un climat de travail « concentré ». Pour ce, elle élimine le verbal en leur disant : « *Il faut développer un dialogue sans parler, le dialogue gestuel* », ou encore : « *il faut ressentir l'autre...c'est ce qui a de plus que dans le langage parlé* », et plusieurs fois elle intervient pour faire des rappels à l'ordre : « *ne parlez pas...en silence* ». Puis, elle suggère aux élèves de se concentrer pour communiquer corporellement, soit à la fois sentir les informations données par l'autre et faire sentir à l'autre ce qu'elle désire lui faire faire : « *c'est ce dont vous aurez besoin pour travailler en duo, l'écoute*

de l'autre, l'écoute qui se développe par le regard, puis la concentration ». Ensuite, elle s'attache à travailler la concentration, en décrivant le type de concentration requis : *« ça demande beaucoup de concentration, je pense que quand on vous demande de vous concentrer dans une matière académique c'est ce type de concentration là que l'on vous demande »*. Souvent les élèves perdaient leur concentration et se mettaient à rire ou parler. Pour remédier à cela, Anne expliquait que le malaise est une réaction normale en improvisation mais qu'il faut le surmonter pour ne pas perdre la concentration. Aussi, elle leur a proposé des moyens pour ne pas perdre ou pour retrouver la concentration : *« si il y a fou rire, prenez conscience que vous perdez la concentration... alors trouver comment revenir dans la concentration »*, ou encore *« Si tu souris c'est normal, on ressent des choses bizarres car l'improvisation éveil les sens, le ressenti. Il ne faut pas partir dans le déconnage, essayons de reprendre l'attention »*. Pour finir Anne s'est évertuée à faire comprendre que la concentration était la clé de la réussite. Pour cela à plusieurs reprises elle a réagi positivement aux élèves qui faisaient preuve de sérieux et d'attention dans leur travail : *« c'est tellement intéressant quand vous le faites avec beaucoup d'attention, beaucoup d'écoute »* ; ou alors elle félicitait à haute voix la bonne attitude d'élève en particulier : *« c'est mieux Séréna, tu es beaucoup plus concentrée...c'est bien tu restes concentrée »*. Nous avons observé qu'il était difficile pour les élèves d'être en mouvement mutuel, soit d'être à la fois réceptif à l'autre et à son propre mouvement. Pour les aider, l'enseignante a centré leur attention sur l'autre, en leur disant par exemple : *« On est synchronisé parce que l'on est capable de se sentir, de percevoir le mouvement de l'autre personne »*. Aussi, elle insistait sur le temps, celui-ci permettant de prendre conscience de ce qui se passe en l'autre pour agir. Plusieurs fois elle intervenait pour dire : *« On est ensemble parce que l'on est pas rapide »*, ou *« pas trop rapide...doucement »*.

À travers tout ce travail, Anne a centré les élèves sur l'interaction avec l'autre. Elle semble avoir pour objectif d'amener les élèves à sentir une énergie

commune et les inciter à communiquer corporellement.

Le troisième type de tâche a amené les élèves manipulées à clarifier leurs sensations internes. C'est par exemple le cas de l'exercice où les élèves se faisaient manipuler en poids passif au sol, pour ensuite reproduire, de manière autonome, les mouvements induits à partir des sensations perçues.

Au cours de la première tâche, Anne incite les élèves manipulées à développer l'abandon et à porter attention à ce qui se déroule dans leur corps. Pour favoriser le relâchement, elle invite les manipulatrices à induire des petits balancements ou secouements : *« Allez vérifier que le poids est bien abandonné et que c'est vous qui guidez...vérifiez avec les 4 membres ; les 2 bras, les 2 jambes »*. Pour aider les manipulées, l'enseignante insistait sur la qualité de corps recherchée, en répétant le mot « lourd », par exemple elle disait : *« L'idée, là, c'est d'abandonner le poids...lourd...toujours plus lourd »*. Aussi, parfois lorsqu'elle s'adressait aux manipulatrices, elle incitait les élèves manipulées à se rendre disponibles aux propositions de la manipulatrice, en disant par exemple : *« l'autre devient comme une pâte à sculpter »*. Puis, elle dirige l'attention des manipulées sur ce qui se passe dans leur corps, en éliminant un sens : *« les personnes au sol, fermez les yeux. On arrive plus à sentir l'information comme cela...ça aide à se concentrer »*. Le deuxième exercice invitait les élèves à intensifier cette prise de conscience des sensations internes, en demandant de mémoriser les sensations des mouvements en cours. Pour les aider, elle a proposé des moyens de mémoriser en dirigeant l'attention sur le trajet du mouvement ou les points de départ et d'arrivée des mouvements, tel que *« Vous devez mémoriser comment vous êtes allées de là à là »*, ou encore *« Maud manipule et Charlotte va essayer de se rappeler du chemin...ok?...Par exemple elle me fait passer sur le dos...puis m'en aller sur le ventre...puis m'étire le bras...ok? Vous allez essayer de mémoriser tranquillement...Ca va ? »*. Pendant l'action elle dirige aussi l'attention sur le senti : *« Essayez de vous rappeler du type de mouvement que vous êtes en train de faire lorsque vous êtes manipulées...avec le type de*

poids ».

En guidant la tâche de cette manière, Anne amène les élèves à être conscientes du mouvement et des sensations corporelles procurées. Pour cela, elle dirige l'attention des élèves sur des repères perceptifs, sur la qualité du senti ; et les oblige à se centrer sur leur sensation interne.

Dans cette première étape pédagogique, tant les tâches proposées, que leur guidage ont favorisé le développement du sensible des élèves. Plus spécifiquement, elles ont été amenées à prendre conscience du senti, de l'intensité sensorielle qui se dégage d'une interaction avec l'autre, et à préciser leurs sensations internes. Anne a aussi aidé les élèves à développer des capacités perceptives, tel que se rendre disponible aux stimuli intérieurs et extérieurs, et être conscientes de leur sensation. A travers ces trois types de tâches, Anne a constamment dirigé leur attention et les a dotées de moyens pour maintenir ou retrouver la concentration.

Il semble qu'Anne, ici, favorise la découverte et le développement d'autres manières de percevoir le mouvement, et par là même, provoquer de nouvelles sensations. On pourrait croire ici que l'imaginaire serait affecté et se nourri de nouvelles informations. La mémorisation de sensations perçues serait un moyen de favoriser cela.

Étape pédagogique 2 : favoriser le mode productif. Pour faire produire du mouvement, Anne utilise des stratégies différentes selon qu'elle s'adresse aux manipulatrices ou aux manipulées. Elle aide les manipulatrices à trouver des moyens d'agir ou de faire faire à l'autre ; aux manipulées, elle donne la consigne de reproduire du mouvement à partir de stimuli sensoriels.

Pour les manipulatrices : ouvrir les possibilités. Les données révèlent que la majorité des tâches du cycle avaient pour but d'amener les manipulatrices à mettre une autre personne en mouvement de manière sans cesse différente, soit en manipulant le corps de sa partenaire au sol, soit en se plaçant dans son

dos, en manipulant à distance avec le souffle ou un fil imaginaire, ou encore en conjuguant les deux sortes de manipulations (à distance et au corps).

Dans les situations de manipulation d'une partenaire au sol, Anne stimule la productivité des manipulatrices en suggérant des possibilités de mouvement. Elle leur dit par exemple : « *Vous allez aussi placer quelques détails...les doigts* », ou encore : « *Essayez de déplacer aussi la personne, ne la laissez pas toujours au même endroit* ». Lors des exercices de manipulation du corps « *en se cachant derrière l'autre* », Anne suggère d'utiliser des mouvements quotidiens, ce qui incite l'élève à puiser dans son vécu. Dans les tâches de manipulation à distance (souffle et fil imaginaire), l'enseignante donne plusieurs procédures pour multiplier les manières de faire : « *Vous pouvez faire de petits souffles, plus courts, plus longs...Jouez avec ça* », ou encore « *continuez et allez vers une partie sur laquelle vous n'avez jamais soufflé : le pouce, le petit doigt, orteils, mollets, épaules, cheveux* », ou alors lorsqu'elle dit « *vous travaillez beaucoup de face, vous pourriez tenter l'expérience de travailler la partie dos* ». Au cours de la réalisation des tâches conjuguant les deux types de manipulation (à distance et au corps), l'enseignante incite les manipulatrices à inventer toutes sortes de manipulations. Ainsi les élèves doivent choisir dans l'instant le moyen de manipuler le plus adapté au mouvement qu'elles désirent faire exécuter à leur partenaire. Elle les invite à varier la façon de manipuler en disant : « *N'ayez pas peur de modifier...il y a des choses qui se font mieux avec le fil...il y a des choses qui se font mieux à distance...donc alternez les trois* ».

Au cours des tâches, Anne s'est aussi appliquée à aider les manipulatrices à découvrir les possibilités et les impossibilités du mouvement liées à la manipulation d'un autre corps. Par exemple, en vue d'amener une partenaire au sol en manipulant à distance, Anne les aidait à découvrir comment le faire. Elle leur dit « *Faites en sorte avec le fil et le souffle, d'amener des personnes au sol...c'est dur de savoir ce qui doit aller au sol en premier...on travaille les articulations* ». Ici Anne leur fait prendre la mécanique corporelle en compte. Dans un autre type d'exercice, tel que : *Manipuler une personne au sol, qui*

est en poids passif et qui le conserve. Anne insiste sur l'importance de respecter les contraintes corporelles « *Il y a des choses impossibles. Par exemple mettre la main dans les cheveux n'est pas possible, donc il faut faire attention* », aussi pendant l'exécution, elle reprend une élève en disant « *Attention Séréna, réfléchis un petit peu...si tu lèves son bras comme ça tu peux lui casser son bras...respecte l'alignement des articulations* ». Néanmoins, avec une petite suggestion, telle que : « *Il ne semble pas y avoir beaucoup de possibilités, mais c'est à vous d'être inventive* », elle leur fait comprendre que l'invention peut survenir lorsque les solutions ne sont pas évidentes.

Pour aider les manipulatrices à produire et confirmer leur productivité, Anne a aussi obligé les élèves à se concentrer, et à prendre des décisions pendant le déroulement des tâches.

Aussi, elle a dirigé l'attention des manipulatrices sur les réactions corporelles de leur partenaire, afin de les prendre en compte pour induire le mouvement. Dans ce cas, elle leur disait : « *Portez attention sur l'autre corps* », ou alors « *prenez le temps de voir la réaction de l'autre* ».

D'autre part, toujours pendant l'exécution des tâches, Anne a cherché à rendre ses élèves conscientes de la responsabilité de leurs décisions. Ainsi, très simplement, elle leur dit : « *c'est vous qui décidez* », « *s'il vous plait les personnes actives, n'y allez pas avec le bout de vos doigts* », ou encore : « *essayez de savoir où vous allez* ». Lorsque la manipulation se faisait à distance, elle les incitait à être claires et directes dans leur proposition, en leur disant : « *Il faut être précise, je signifie bien ou est mon fil* », ou encore : « *il faut être lente...un arrêt au début et un arrêt à la fin* ».

À travers toutes ces consignes, on peut relever assez clairement qu'Anne aide les manipulatrices à trouver d'innombrables solutions à la réalisation de la tâche, principalement en se mobilisant elles-mêmes de multiples façons, et en ouvrant les possibilités de faire, elle ouvre les possibles de l'imaginaire.

Pour les manipulées : Faire produire à partir des sensations perçues du cotés des élèves manipulées, les tâches proposées pour les amener à la production de mouvement faisaient suite à l'étape perceptive. Prenons l'exemple de deux tâches :

-Celle où les élèves devaient improviser à la manière du chorégraphe Paul André Fortier, soit manipuler la personne devant soi en l'amenant à bouger avec soi pour faire trois pauses dans une forme. Ici les élèves manipulées devaient reproduire de manière autonome les mouvements qui les avaient conduites à chaque forme.

-Et la tâche de manipulation au sol, où les élèves manipulées étaient passives et dans un second temps devaient reproduire, de façon autonome, les mouvements vécus durant la manipulation.

Dans ces deux types de tâches, la mémorisation des sensations devenait la source d'une reproduction autonome de mouvements. Tout d'abord, pour aider les élèves, Anne les a incitées à une production respectant la manipulation antérieure. Ainsi, elle intervenait en leur disant : « *Vous pouvez transformer, mais essayez d'être le plus fidèle ...ok ?...on recherche un peu de fidélité parce que l'on veut que se soit issu de la manipulation de l'autre* ». Ensuite, elle a donné des procédures pour préciser le mouvement spontané : « *Essayez de mettre plus d'intention dans les mains, dans les pieds, dans les extrémités, dans les petits déplacements* ». Pour finir, elle leur a fait réaliser le caractère inédit du mouvement et elle leur a démontré l'efficacité de leur investissement total dans les nouvelles sensations perçues pour créer des formes nouvelles dans le mouvement. Pour cela elle leur a dit : « *C'est intéressant parce que vous le faites vraiment dans l'interprétation...parce que ça fait vraiment comme une manipulation...vous passez d'une forme inusitée à l'autre, c'est intéressant* ».

Dans ce type de travail, Anne utilise la perception des sensations comme un outil pour produire de nouveaux mouvements.

En général, il semble que pour faire produire du mouvement singulier,

l'enseignante, dans tous les cas de figure, crée un lien entre sensation et imaginaire. Soit en incitant les élèves manipulées à refaire, de façon autonome, un mouvement à partir du souvenir des sensations perçues pendant la manipulation ; ou alors en sollicitant l'imaginaire des manipulatrices pour trouver des moyens d'agir sur le corps de l'autre pour lui faire faire des mouvements.

Étape pédagogique 3 : Faire des liens entre le ressenti et son effet pour le spectateur. Les données révèlent que cette étape pédagogique ne s'est pas rattachée à des tâches précises, mais plutôt aux stratégies déployées au cours de la réalisation de tâche par diverses interventions très succinctes de l'enseignante. Prenons la tâche où les élèves devaient se tenir face à face, paume de main contre paume de main, yeux fermés et se mettre en mouvement, ensemble, pour créer un effet miroir. Le développement d'une complicité, à partir du contact physique, était nécessaire pour obtenir un mouvement d'ensemble. Pour les aider, Anne insiste sur la concentration et décrit verbalement la perception d'un spectateur. Elle dit : « *Il se crée comme une bulle de concentration autour de vous* », quelques secondes après elle répète : « *les gens qui sont bien concentrés, je ressens comme une bulle autour de vous* ». En utilisant la métaphore de la bulle, Anne fait appel à l'imaginaire des élèves. Elle verbalise l'impression que perçoit l'observateur externe, et dans le même temps lie cet effet à l'intensité de leur concentration. Elle les incite donc à être très investies dans ce qu'elles font, pour créer l'effet de la bulle. Par cette manière de procéder, Anne aide les élèves à faire des liens entre l'expression (effet du mouvement pour le spectateur) et les sensations corporelles.

Faute de temps, cette démarche pédagogique ne semble pas très développée dans ce cycle. Cependant, elle existe et elle permet aux élèves de faire correspondre sensations et expressions dans le mouvement ; ceci supposant que les élèves prennent conscience qu'un engagement total dans le senti

permet de rendre le mouvement significatif d'un point de vue extérieur.

3.2) CAS 2 : Karrine

3.2.1) Présentation des participants

L'enseignante : Karrine. Les résultats qui suivent découlent de l'analyse de l'entrevue réalisée auprès de Karrine.

Pour cette enseignante, la danse est avant tout mouvement. Elle explique avoir découvert la danse très jeune, en suivant quelques leçons. Etant rebelle et indisciplinée en classe, ses parents l'en retirent. Elle continue ainsi à danser, en solitaire, et trouve ses premières sources de motivations dans le mouvement spontané. Vers l'âge de dix ans, elle revient à la danse, dans des classes qui réactivent sa passion et son talent. Elle devient boursière de cet établissement.

A titre d'interprète, elle a eu l'occasion de travailler avec quelques chorégraphes, dont principalement Isabelle Vanegray et Daniel Nagrin. Elle découvre l'improvisation sous plusieurs formes. D'abord avec Daniel Nagrin qui aborde la création par le biais de longues improvisations, pratiquement sans consigne. Puis avec le théâtre d'Empreinte, où elle découvre une improvisation plus théâtrale, structurée et diversifiée.

Ayant le désir de se nourrir intellectuellement dans des cours de danse, elle s'inscrit au baccalauréat en enseignement de la danse. Elle y rencontre Dena Davida, avec qui elle travaille et dont l'approche est centrée sur la dynamique du mouvement exploré à travers l'improvisation.

Par la suite, elle enseigne à son compte, en remplissant plusieurs contrats pour des centres de loisirs ou des écoles de niveaux préscolaire et primaire, jusqu'à la proposition d'un poste par Anne au collège Charles Lemoyne. Elle y reste quatre ans, puis déménage à Québec au courant de l'année 2005.

A titre d'enseignante de la danse à l'école, Karrine y voit un médium de développement de la sensibilité artistique, de découverte par l'élève de ses ressources artistiques, et de dépassement. En faisant place à la spontanéité et l'intuition, l'improvisation représente aussi un moyen privilégié de

développement artistique. Cette pratique répond parfaitement aux finalités éducatives poursuivies par l'école en ce qui concerne le développement de la personne. Elle contribue à rendre l'élève plus confiant, tout en lui faisant découvrir les possibles du corps dans la production de mouvement naturel. Elle y voit aussi un créneau de développement cognitif, parce que les pratiquants s'exercent, tant par le corps que la pensée à jouer avec le matériel (corps, les autres, les objets...). Et puis surtout, elle définit cette pratique comme le moyen de se connecter au plaisir de la danse par le mouvement spontané et naturel et d'élargir son vocabulaire gestuel.

Karrine place l'imaginaire et le sensoriel au coeur de son enseignement de l'improvisation : « *faire appel aux sens, aux perceptions, faire des liens, faire des associations d'images ou bien inviter l'élève à les faire* ». Privilégier la sensation et l'image comme base logique favoriserait la spontanéité et la créativité dans le mouvement.

Les élèves. Comme nous l'avons décrit précédemment, la classe de secondaire 1 est divisée en trois groupes. Un groupe de 13 élèves et deux groupes de 14 élèves. Seul un des groupes de 14 élèves a été observé pour notre étude.

3.2.2) Description globale de l'atelier

Le *faire semblant* est le thème de cet atelier, qui s'est déroulé en quatre séances de quarante minutes chacune. L'habileté à générer spontanément du mouvement est implicite puisqu'elle s'élabore au fur et à mesure des séances et s'affirme à la fin du cycle. Plusieurs tâches proposées favorisent la prise de conscience corporelle. D'autres, suscitent la production de mouvement. D'autres, enfin, abordent l'interprétation. Cet atelier porte sur le caricatural en mouvement. La créativité des élèves s'exprime dans leur manière singulière d'investir le corps et le mouvement pour jouer un rôle. A la fin de ce cycle, les élèves devront être conscientes de leurs ressources et capables de les utiliser

pour produire du mouvement spontané.

3.2.3) Résultats

Notre étude avait pour but de décrire comment l'enseignante aide l'élève à être créatif en mouvement. De l'analyse de l'enseignement de Karrine a émergé le modèle présenté à la figure 3.2 page 95, intitulé « Modèle de la pratique d'enseignement de Karrine ». Par une spirale s'élargissant et s'approfondissant sans cesse, il illustre une démarche pédagogique en trois étapes réintégrant les acquis d'une étape dans la suivante. Ainsi, on peut saisir que l'on passe du perceptif au productif, puis à l'expressif. La première étape porte sur l'élaboration et l'incorporation d'une représentation sensible. La seconde ajoute le mode productif, tout en incorporant le perceptif. Enfin la troisième, apporte la signification, par la prise de conscience de liens entre sensation et expression en mouvement. Par cette démarche, Karrine aide ses élèves à créer du mouvement significatifs à la fois pour elles et pour d'éventuels spectateurs. Ceci passe par une conscientisation d'ordre corporel, psychique et cognitif. Le tableau 3.2, intitulé « Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Karrine » p 96, fait état des tâches spécifiques utilisées par Karrine à chacune des étapes pédagogiques, en plus des stratégies déployées pendant leur déroulement.

Figure 3.2
Modèle de la pratique d'enseignement de Karinne

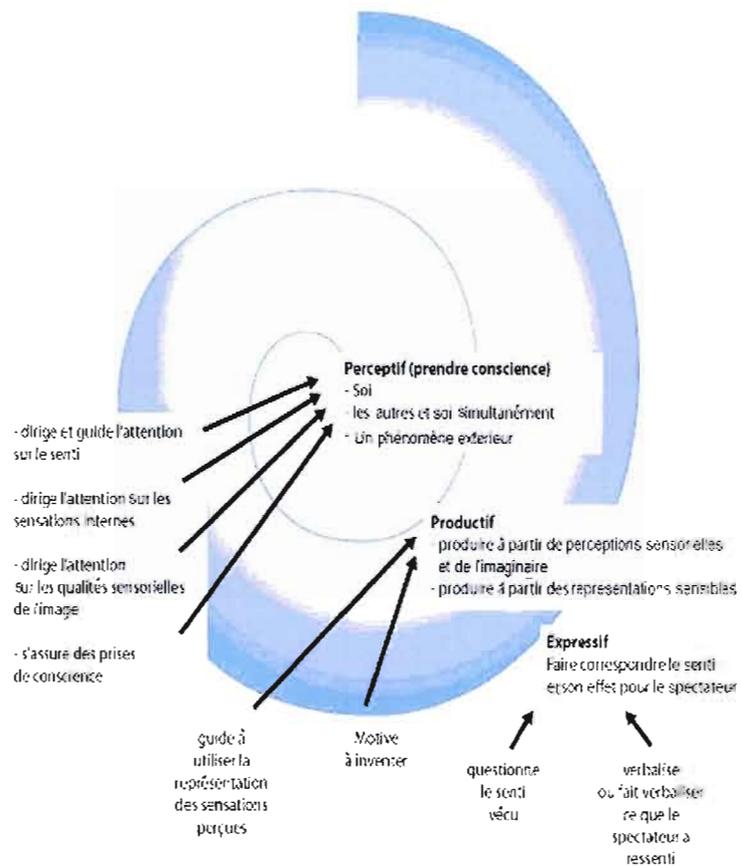


Tableau 3.2
Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Karrine.

Démarches pédagogiques	Objectifs des tâches présentées	Description des tâches	Pendant l'exécution de la tâche
I) Développer le sensible	A) <i>Faire prendre conscience du senti</i>	1. S'imaginer marcher dans le sable chaud Représenter son pied et le senti sur dessin. Se masser les pieds avec une balle pour éveiller les parties mortes. Marcher à nouveau en s'imaginant dans le sable chaud.	Dirige l'attention sur l'effet créé au sol. Dirige l'attention sur la répartition du poids dans les pieds Oblige à ne pas se regarder dans le miroir Dirige l'attention sur les différences dans le senti (2ème marche) Invite à représenter le senti sur dessin. Dirige l'attention sur l'organisation du corps. Attire l'attention sur les parties mortes du pied. Dirige l'attention sur le senti pour faire le mouvement. Dirige l'attention sur le rythme du toucher pour exécuter le mouvement. Travaille la concentration : fait appel au silence.
		2. Expérimenter la marche sur talon haut.	Suggère des voies d'explorations. Demande de se concentrer sur les sensations internes. Invite à verbaliser le senti.
	B) <i>Prendre simultanément conscience de soi et des autres.</i>	1. Suivre et se faire suivre.	Dirige l'attention sur l'autre Dirige attention sur soi et le groupe. Dirige l'attention sur l'entourage immédiat. Invite à sentir le groupe avant de faire une action. Exige le silence pour aider à sentir. Suggère de prendre le temps.
	C) <i>Prendre conscience d'un phénomène extérieur (objet, image).</i>	1. Observer et mémoriser plusieurs personnages féminins sur image.	Guide l'observation en posant des questions. Dirige l'attention sur les qualités sensorielles de l'image.

Tableau 3.2 (suite)
Synthèse des stratégies pédagogiques propres à Karrine.

Démarches pédagogiques	Objectifs des tâches présentées	Description des tâches	Pendant l'exécution de la tâche
II) Faire du mouvement	A) <i>Faire produire à partir des perceptions sensorielles et de l'imaginaire.</i>	1. Inventer 3 marches caricaturales.	Encourage à la variation de la marche. Invite à préciser l'exécution. Suggère de donner une qualité en démontrant. Appelle à la concentration pour incorporer le personnage (demande le silence).
		2. Suivre en reproduisant la caricature du leader. Et s'imposer comme leader en proposant un autre personnage.	Incite à varier souvent de personnage. Encourage l'originalité. Exige le silence pour produire du mouvement. Oblige à prendre des décisions et initiatives.: Stimule à être consciente de ses décisions.
	B) <i>Faire produire à partir des représentations sensibles.</i>	1. Marcher avec des talons imaginaires.	Guide l'utilisation des qualités sensorielles perçues précédemment .
		2. Marcher sur talon imaginaire en relation aux personnages observés sur image.	Incite à exploiter leurs représentations. Invite à faire silence pour produire. Guide l'utilisation des représentations des personnages pour transformer la marche (incorporation). Questionne pour faire préciser les mouvements. Exige de ressentir avant de se mettre en mouvement, en proposant de se rappeler les sensations perçues lors des expérimentations (talons) et des observations (images).
III) Favoriser l'expressif	A) <i>Faire des liens entre le ressenti et son effet pour le spectateur.</i>	1. Inventer 3 marches caricaturales (exécution).	Après la tâche: Pendant que les marcheuses prennent connaissance des dessins et des interprétations de leur marche. Incite à faire des liens entre les qualités corporelles engagées et l'expression résultante.
		2. Marcher sur des talons imaginaires à partir des images de femmes	Après la tâche: Encourage l'expression verbales de ce qui a été difficile à ressentir. Incite à décrire comment les personnages ont été ressentis. Décrit ce qu'elle a vu.

3.2.4) Description de chacune des étapes.

Nos intérêts de recherche portent sur l'activation des capacités sensorielles et imaginaires liées au développement de l'habileté à improviser. Les étapes pédagogiques que nous avons relevées, comme dans le cas 1, mettent en relief ces aspects, et dans leur globalité aboutissent à la production spontanée de mouvements.

Etape Pédagogique 1 : développer le sensible. L'atelier a été amorcé par des tâches dont les apprentissages perceptifs ont été réinvestis tout au long du cycle. On relève dans la globalité du cursus trois types de tâches activant le travail perceptif. Soit celles mettant l'accent sur le senti, celles incitant à prendre simultanément conscience de soi et de l'autre, et puis les tâches invitant les élèves à incorporer selon leur perception un phénomène extérieur (personnage observé sur image).

Les tâches initiales avaient pour but de développer la conscience proprioceptive. Prenons la tâche où les élèves devaient s'imaginer marcher dans le sable chaud. Elle mettait l'accent sur le senti dans la marche et amenait l'élève à développer des représentations proprioceptives. Son déroulement s'est fait selon le cycle suivant : cibler l'attention, faire ressentir et représenter. Pendant le déroulement de cette tâche, Karrine a dirigé l'attention des élèves sur leurs pieds et leurs effets dans le sol. Dans cette optique, elle a dit : « *Marchez et faites attention à vos pieds...demandez vous quelle trace vous laissez dans le sol...* », ou encore elle leur suggérait de porter attention sur le senti du poids dans les pieds : « *Demandez vous où vous mettez le poids... Est-ce que vous vous appuyez plus sur une partie du pied, la partie extérieure, ou le métatarse* ». En même temps, pour favoriser la perception des sensations internes, Karrine les a invitées à ne pas se regarder dans le miroir : « *Ne vous regardez pas dans le miroir, cela doit être une sensation interne* ». Par la suite, pour amener les élèves à préciser leurs représentations, elle leur a

demandé de dessiner leurs pieds sur papier et de fonder les parties où il y a le plus de poids. Elle a poursuivi en leur demandant de masser leurs pieds à l'aide d'une balle, tout en reliant chaque partie du pied à des organes ou des parties corporelles. Elle attirait ainsi l'attention sur les parties de leurs pieds ignorées dans leur dessin. Par la reprise de l'exercice, elle les a amenées à comparer leur senti à celui relevé lors de la première marche : « *Sentez vous la même chose, y a-t-il la même empreinte, est-ce que vous vous sentez différentes ?* ». A partir de là, Karrine a dirigé l'attention des élèves sur le corps : « *Continuez à marcher, et ce que nous allons faire maintenant, c'est que vous allez monter votre attention...cibler dans le corps...Comment fonctionne le corps alors que vous marchez...Comment est disposé votre corps au bout des pieds* ». Enfin, comme pour la première marche, elle leur a demandé de dessiner sur papier une courbe représentative de l'organisation de leur corps dans la marche. Ainsi, elle amenait les élèves à expliciter leur perception corporelle.

Une autre tâche mettait l'accent sur le senti. C'est celle où les élèves devaient expérimenter la marche avec des talons hauts.

Pour la première tâche énoncée, Karrine a aidé les élèves en intervenant pour leur suggérer des manières d'expérimenter les talons hauts : « *Vous allez marcher au ralenti ...Puis accélérez...Allez le plus vite possible comme si vous alliez manquer votre autobus* ». Aussi, pour les aider à prendre conscience du senti de la marche avec talons, Karrine a ciblé l'attention des élèves sur leurs sensations internes en vue d'en faire une description subséquente : « *Les personnes qui marchent, je veux que vous commentiez après...alors gardez la concentration sur ce qui se passe dans votre corps* ». Puis, elle arrête l'activité pour passer à l'expression verbale : « *Ok, je veux entendre vos commentaires, est ce que votre corps se dispose autrement sur talons ?* ». Les élèves ont répondu : « *Ca fait bouger les fesses...Mon corps va plus en avant...Ca fait plier les genoux* ».

Un deuxième type de tâches avait pour but d'aider les élèves à prendre conscience simultanément de soi et des autres. C'est le cas de la tâche où les élèves devaient suivre les autres et prendre occasionnellement l'initiative de guider. Et c'est aussi le cas de la tâche où les élèves devaient se coller les unes aux autres pour former un cercle compact, et se déplacer sans jamais se décoller. Le déplacement devant être occasionné par la prise successive du leadership par les élèves.

Au cours du déroulement de ces tâches, Karrine a aidé les élèves en précisant son but : « *C'est à ce moment-là les filles que l'on est rendu dans l'étape où on prend vraiment conscience de l'autre* ». Puis, elle a dirigé l'attention sur le senti de ces deux rôles : « *Sentez...êtes vous suiveur ou suivie ?* », et sur leur entourage immédiat, en vue de déceler un leader et de suivre. Dans ce cas, elle dit : « *il faut sentir quand il y a une personne qui part, vous devez être à l'écoute* ». Enfin, elle a ciblé l'attention sur l'ensemble du groupe et utilisé le senti du groupe pour décider de moments opportuns à la prise du leadership. Ainsi elle leur dit simplement : « *sentez le groupe* », ou « *le prochain leader doit sentir que le groupe est en contact avant de repartir* », ou encore pour les aider elle faisait appel au silence : « *En silence, prenez le temps de vous sentir d'abord* ».

Les données révèlent qu'avec le troisième type de tâche, Karrine a favorisé la prise de conscience d'éléments externes comme sources d'inspiration de mouvement. C'est le cas de la tâche où les élèves devaient observer et mémoriser plusieurs personnages féminins qui leur étaient présentés sur image.

Au cours de cette tâche, l'enseignante a guidé l'observation des images en posant des questions : « *Comptez combien il y en a...Qu'est ce qu'elle vous font penser ?...Comment vous les imaginez, c'est quoi leur histoire en arrière de l'image ?* », ou encore elle dirigeait leur attention sur les qualités sensorielles de l'image : « *Moi ce que je trouve intéressant c'est le dos...Qu'est ce que ça peut vouloir dire quelqu'un qui tourne le dos ?* »,

« *Qu'est ce que vous sentez dans son corps à celle- là ?* ».

Au cours de cette première étape pédagogique, Karrine a développé le sensible des élèves. Plus spécifiquement, en dirigeant l'attention sur le senti et les sensations internes ; sur l'intensité sensorielle se dégageant d'une interaction avec les autres, mais aussi sur les qualités sensorielles d'une image. Elle a aussi aidé les élèves à développer des habiletés perceptives, tel que se rendre disponible aux stimuli intérieurs et extérieurs, prendre conscience de leurs sensations ou percevoir les données sensibles d'un objet extérieur. À travers ce travail transparait l'importance accordée à la concentration et à la direction de l'attention sur des cibles appropriées. Il semble que Karrine a favorisé la découverte et le développement d'autres manières de percevoir le mouvement et, par là même, a suscité de nouvelles perceptions. On peut croire que, ce faisant, de nouvelles représentations corporelles se sont ajoutées, lesquelles ont été concrétisées par le dessin ou la verbalisation.

Etape pédagogique 2 : faire produire du mouvement. Deux types de stratégies pédagogiques ont été déployés en vue de susciter la production de mouvement. Tantôt les élèves ont produit du mouvement à partir de leurs perceptions de l'instant présent ; tantôt à partir de leurs représentations sensibles pour se mettre en mouvement.

Deux tâches ont favorisé la production de mouvements à partir de perceptions sensorielles ou de l'imaginaire. Celle où les élèves devaient explorer l'action de marcher, puis inventer, dans l'instant, trois marches caricaturales. Puis celle de conduire et suivre, où les élèves devaient suivre un leader, en reproduisant son personnage, puis prendre l'initiative de conduire en inventant leur propre personnage.

Dans la première tâche, Karrine a amorcé la production à partir de la variation de l'action de marcher : « *A chacune des 3 marches, il y a quelque chose de nouveau, il y a des changements dans des parties du corps* ». Aussi, elle

encourage les élèves à utiliser la perception du mouvement pour en préciser l'exécution : « *N'oubliez pas de sentir la partie privilégiée pour qu'on puisse vraiment voir ce qui ressort* ». Par la suite, en démontrant, Karrine sollicite l'imaginaire pour créer un personnage : « *Essayer de rentrer en relation avec votre personnage...moi par exemple tel que je marche, je suis un personnage fier* ». En même temps, elle appelle à la concentration pour incarner leurs personnages : « *Prenez vous un personnage...on fait ça en silence...c'est important* ».

Dans la deuxième tâche, en donnant pour consigne, aux élèves, de créer un personnage de leur choix pour prendre le rôle du leader, Karrine encourage non seulement à produire du nouveau mouvement, mais aussi à le clarifier pour pouvoir être à la recherche d'originalité : « *Prenez vous un personnage...changez souvent...Sortez de l'énergie installée...Proposez des choses jamais vues* ». Aussi, elle exige le silence : « *En silence...Changez souvent* ». Par la suite, elle insiste sur l'engagement total dans l'action comme procédure pour instaurer un nouveau leadership : « *Quand vous décidez d'être leader, il faut que ce soit irrévocable...vous décidez ...Alors ne regardez pas si les autres vont vous suivre...Partez, elles vont vous suivre...C'est ça que vous vous dites* ».

Karrine incite les élèves à s'engager totalement et instantanément dans leurs perceptions sensorielles et imaginaires pour produire du mouvement.

Certaines tâches de production ont favorisé l'utilisation de perceptions acquises au cours de la réalisation de tâches antérieures, pour solliciter l'imaginaire. C'est le cas d'une tâche où les élèves devaient réinvestir les sensations perçues dans la marche avec talons hauts, pour se remettre à marcher, mais cette fois avec des talons imaginaires. C'est aussi le cas d'une tâche où après avoir observé des femmes sur image, les élèves devaient se mouvoir sur talons imaginaires et en pensant aux femmes vues sur image.

Au cours de la tâche sur talons imaginaires, Karrine a encouragé les élèves à incorporer le senti de leur marche précédente, en guidant l'utilisation des

qualités sensorielles perçues précédemment : « *Vous allez exagérer le balancement du bassin...Allez-y dans le fléchissement, fléchissez les genoux...Balancez le bassin et les bras...Essayez de coordonner tout ça* ».

Dans le cas de la création d'un personnage à talons hauts, inspiré d'images, Karrine a mobilisé l'imaginaire : « *Vous allez juste marcher en pensant à chacune d'elles...Et puis comment la marche se modifie selon chacune des femmes illustrées* ». Elle exige le silence : « *Chut les filles...Quand on improvise on fait ça en silence, on ne parle pas* ». Puis, elle aide à préciser leur personnage en précisant l'image que les élèves en ont : « *Passez un moment assez long pour entrer dans chacune d'elle* », ou encore « *Tu marches en pensant comment cette personne peut bien marcher...Tu marches comme tu penses qu'elle marche...Vous imaginez vraiment que vous êtes elle* ». Aussi Karrine incite à préciser la production en posant des questions : « *Est-ce une personne assurée ?...Est ce une personne timide ?* ». Par la suite, l'enseignante a incité à la production, en exploitant les sensations perçues lors des expérimentations (talon) et des observations (image) : « *Surtout ne perdez pas l'idée que vous êtes sur talons* », ou encore : « *N'oubliez pas l'idée des talons, ça peut vous aider à jouer le personnage* ». De plus, Karrine a insisté sur le besoin de s'engager au maximum dans leur personnage pour affirmer leur personnage et son mouvement : « *Allez dans l'exagération, allez vraiment presque dans la caricature de la personne* ».

Par ce travail, Karrine a incité les élèves à incorporer les représentations sensibles, développées antérieurement, pour produire du nouveau mouvement.

Au cours de cette étape, il semble que Karrine a prioritairement favorisé la production de mouvement à partir de perceptions sensorielles, présentes ou non, et de l'imaginaire du moment. Et aussi en proposant des situations nécessitant de faire appel à leurs représentations sensibles, nourries par leurs observations et expérimentations précédentes. Dans ce cas, l'objet est absent (talons, images) et c'est le souvenir de celui-ci qui motive la mise en mouvement.

Enfin pour aider les élèves, Karrine a exigé la concentration afin de se laisser investir par les personnages ou les rôles imaginés. Et puis, pour concrétiser la production, elle a incité les élèves à s'engager totalement dans les décisions prises.

Etape pédagogique 3 : Faire correspondre le ressenti et son effet sur le spectateur. Cette étape pédagogique a été déployée en fin de tâche, en invitant les élèves à faire un retour sur leur exécution. Ceci a été réalisé à la fin de la tâche exigeant l'invention de trois marches théâtrales. Pour les élèves au mode expressif, l'enseignante a pairé chaque exécutante à une observatrice. La tâche d'observation étant de contempler la marcheuse, dessiner la courbe de son corps, puis écrire un mot ou un adjectif correspondant au sens inspiré par chacune des trois marches caricaturales. Par la suite les marcheuses devaient prendre connaissance des dessins, et pouvaient constater l'effet produit chez la spectatrice. Cette expérience aidait les élèves à prendre conscience de possibles différences entre ce qu'elles pensaient faire (l'intention), et ce que voient l'autre (l'effet).

Pendant que les élèves observaient les dessins, Karrine posait des questions de manière à prendre conscience du pouvoir expressif du mouvement : *« Est ce que vous trouvez que juste accentuer une partie du corps donne toujours une qualité au personnage ?...Les parties que l'on accentue, ça détermine une personnalité ? »*

Puis l'enseignante a demandé aux élèves de s'asseoir, et a lancé une discussion : *« je veux entendre vos commentaires...Moi il y a certaines femmes que j'ai pas vues...Est-ce qu'il y en a pour vous qui était vraiment difficiles à ressentir »*. Ainsi, elle offrait aux élèves l'occasion de formuler les difficultés rencontrées pour interpréter les personnages. Puis, elle a orienté la discussion pour inciter les élèves à décrire comment elles avaient interprété certains personnages : *« Celle-là, Vanessa, je l'ai reconnue quand tu l'as faite, dis-moi comment tu la sentais, toi »*. L'élève a répondu en expliquant : *« Ben...je sentais comme si elle cherchait quelque chose ou qu'elle ne voulait*

pas perdre quelque chose de vue ». À cet instant Karrine répliqua pour identifier les qualités sensorielles du mouvement, adhérant avec l'intention de l'élève : « *Ah oui ! Mais tu vois c'était léger* ».

En procédant de cette manière, Karrine semble inciter les élèves à prendre conscience de correspondances entre les qualités sensorielles du mouvement et la perception du spectateur. Ceci supposant une correspondance entre sensation corporelle et expression....

3.3) Comparaison des cas 1 et 2

L'analyse des données de chacune des enseignantes nous a permis de constater que leur enseignement partage une même démarche dont le déroulement est l'occasion de recourir à des stratégies parfois semblables, parfois divergentes. Malgré des thématiques différentes, *Manipulation* et *Faire semblant*, nous avons relevé que la nature des tâches proposées dans chacun des ateliers met en relief un même travail sur la perception, la production et l'expressif. Nous avons donc décidé de mettre l'accent sur la convergence de ces deux enseignements, tout en faisant ressortir les divergences occasionnelles.

Selon les analyses, il est apparu que ce qui a été le plus propice à l'activation du sensoriel et de l'imaginaire s'est exprimé dans la nature des tâches et dans le guidage des enseignantes pendant le déroulement de ces tâches. C'est à travers ces deux aspects qu'Anne et Karrine ont posé les fondements d'un enseignement favorable au développement des compétences créatrices de l'apprenant.

Une même démarche pédagogique en trois étapes a donc émergé de ces deux analyses, elle fait état des manières d'éveiller et d'utiliser les compétences sensorielles et imaginaires dans le développement de la créativité. En initiant le travail par un accent sur l'éveil perceptif, les deux enseignantes ont aidé les élèves à développer leur conscience corporelle, tout autant que leurs ressources et aptitudes perceptives dans l'élaboration des représentations personnelles. La seconde étape ajoutait le passage au mouvement dans un mode productif, tout en incorporant les acquis de la première étape. Et la troisième et dernière étape ajoutait le sens ou la signification par la prise de conscience des liens entre sensation du mouvement et son expression pour le spectateur. C'est dans la connexion du corps et de l'esprit que l'enseignement à la créativité en danse prend son sens. Il importe donc de souligner que les frontières entre ces étapes sont élastiques et comportent des éléments interdépendants. Et c'est ainsi que nous désirons le considérer, bien que nous

tenions compte de la nature particulière de chacune des catégories et sous-catégories.

Favoriser l'éveil perceptif. L'éveil perceptif, la première étape de la démarche, mobilise les ressources et aptitudes perceptives pour former le terreau de la production créatrice à venir.

Au début du cycle, développer le sensible chez les élèves est la priorité des deux enseignantes. En fait, les analyses ont montré qu'à chaque début d'atelier, les enseignantes ont proposé des tâches amenant les élèves à ressentir leur corps en mouvement, à prendre conscience de soi en interagissant avec les autres, ou alors à développer de nouvelles représentations du sensible.

Toutefois, la description des pratiques d'Anne et de Karrine révèle, qu'en soi, les tâches proposées ne suffisaient pas ; et que la rencontre des intentions d'apprentissage pouvait être compromise, si certaines stratégies pédagogiques, favorables tant à la prise de conscience du senti qu'à son utilisation comme motivation au mouvement, n'étaient pas déployées au cours de leur déroulement.

Ainsi, pour amener les élèves à se centrer sur leur ressenti, les deux enseignantes ont favorisé la concentration. Dans ce but, nous avons rencontré de nombreuses incitations au silence. Faire en silence, pour mieux sentir ce qui se passe dans le corps. Cibler l'attention des élèves sur les éléments clés à être perçus s'est avéré une autre stratégie d'importance. À cet effet, on a vu les deux enseignantes cibler l'attention de leurs élèves, tantôt sur le senti des mouvements résultants des manipulations de leur partenaire, tantôt sur des parties clés du corps, les pieds par exemple, le poids ou encore sur l'ensemble du corps. De plus, en vue de s'assurer des prises de conscience par ses élèves, Karrine les a invitées à manifester verbalement, ou en dessinant, les représentations de leur senti.

Pour aider les élèves à utiliser « le senti » comme motivation au mouvement, les deux enseignantes ont explicité l'exigence de prendre en compte ce

qu'elles sentaient, avant de se mettre en mouvement. Ressentir à l'intérieur d'elles le moment de se mettre en mouvement.

D'autres tâches ont eu pour but de développer la conscience simultanée de soi et de l'autre. Dans l'atelier *manipulation*, par exemple la tâche où les élèves devaient se tenir face à face, paume de main contre paume de main, une élève guidait le haut du corps et l'autre le bas ; ou dans l'atelier *faire semblant*, celle de « conduire et suivre ». Dans ces deux exercices, le travail était le même. Les élèves devaient à la fois suivre l'autre, ou les autres, et faire des propositions. Anne et Karrine, pendant l'exécution de ces tâches ont eu des conduites très similaires. Ici encore, elles ont ciblé l'attention sur les mouvements de l'autre, ou des autres, avant d'engager une action et pour inciter les élèves à conscientiser leurs propres actions par rapport aux autres ou à l'autre. Ainsi, Karrine demandait aux élèves de porter attention à soi dans le groupe : « *Sentez si vous êtes suivi ou suiveur* » ; et Anne incitait les manipulatrices à tenir compte des réactions de l'autre pour induire les mouvements désirés.

Dans la même optique, les deux enseignantes ont expliqué qu'il fallait prendre le temps de sentir. Elles ont aussi exigé le silence pour favoriser l'écoute corporelle nécessaire à la réalisation des tâches. Anne, en particulier, a demandé d'utiliser « *un dialogue gestuel* ».

D'autres tâches, enfin, avaient pour but de développer et d'incorporer de nouvelles représentations sensibles.

Au cours de la manipulation au sol en poids passif, Anne par exemple, a donné la consigne de mémoriser les mouvements induits par la manipulation, et ce en se centrant sur les sensations intérieures. De son côté, Karrine a demandé aux élèves d'observer une image. Dans les deux cas, les enseignantes ont encore ici dirigé l'attention sur les cibles pertinentes : les sensations internes. A cela Anne a ajouté la suggestion de procédures pour mémoriser le mouvement : « *mémorisez comment vous êtes allée de là à*

là...rappelez vous du type de mouvement que vous êtes en train de faire » ; alors que Karrine les a obligées à verbaliser le senti de nouvelles sensations. Lors de l'observation d'image, Karrine a posé des questions sur les qualités sensorielles perçues dans les images de femmes, et ce en vue du mouvement. Ainsi dans ce type d'exercice, les enseignantes ont procédé de manière différente, mais elles ont toutes deux obligé les élèves à développer de nouvelles représentations sensibles

Dans cette étape, les enseignantes ont eu des démarches similaires, tant dans les objectifs d'apprentissage que dans les stratégies déployées au cours de leur déroulement, et ce même en présence de tâches différentes. On remarque toutefois que Karrine a exploité la question pour affiner l'observation de stimuli externes et qu'Anne a proposé des moyens de mémoriser sensations et mouvements.

Favoriser le productif. Dans cette deuxième étape, nous avons relevé que les enseignantes ont toutes deux utilisé des stratégies favorisant le passage du senti perçu à l'élaboration et la production de nouveaux mouvements. Soit elles faisaient appel aux souvenirs d'images et de sensations ; soit elles incitaient les élèves à s'inspirer des stimulations de l'instant.

Les résultats décrits précédemment nous informent que par leurs consignes les deux enseignantes ont exigé des élèves qu'elles plongent dans leur imaginaire pour se souvenir des représentations (images ou sensations) construites au cours des activités perceptives, et incorporent ce qui leur semblait pertinent dans le mouvement à venir. On se souviendra que pour Karrine la consigne était d'être une des femmes observées sur l'image ou de s'imaginer marcher sur talons hauts ; alors que pour Anne, elle était de reproduire la gestuelle ressentie pendant l'expérience de manipulation. Pour s'exécuter les élèves devaient faire appel à leur représentation de l'objet observé ou du mouvement expérimenté auparavant.

À d'autres moments, les enseignantes ont toutes deux suscité la production à partir des perceptions du moment présent. Cela a été le cas lorsque Karrine a modifié la tâche initiale pour demander l'invention spontanée de trois types de marches, exprimant trois caricatures de personnages ; ou demandé de suivre un leader en faisant semblant d'être lui, pour ensuite s'imposer comme leader en proposant spontanément son propre personnage. Ici les élèves n'avaient aucun exemple concret de personnages à interpréter, le choix des caricatures partait des intuitions, résultant de la fusion de leurs sensations corporelles et de leurs représentations mentales du moment. Les mêmes principes ont prévalu dans l'atelier *manipulation* d'Anne. Sous sa gouverne, les manipulatrices ont exploré les possibles issus de leurs représentations mentales, dans les mouvements induits à leur partenaire. De leur côté, les élèves manipulées ont répondu en créant les mouvements et des formes que leur inspiraient sur le moment les manipulations de leur partenaire.

Simultanément, ces éducatrices sont intervenues à maintes reprises pour aider les élèves à se concentrer, et à prendre des décisions. Les enseignantes observées ont privilégié la concentration en exigeant le silence. A plusieurs reprises au cours de la production, nous avons entendu Mesdames Karrine et Anne dire : « *ne parle pas...ça se fait en silence...En silence changez souvent* ». Aussi, elles ont guidé la production en aidant les élèves à affirmer les intentions mises dans le mouvement en émergence. Karrine disait par exemple : « *Fais-le en silence et laisse aller...Allez dans l'exagération* » ; et Anne : « *N'y allez pas avec le bout des doigts...Essayez de savoir où vous allez...Il faut être précise, je signifie bien où est mon fil* ». Ces interventions ont été les conseils les plus fréquemment relevés, lesquels incitaient les élèves à faire confiance à ce qui leur venait spontanément et à se laisser investir par leur imaginaire.

Favoriser l'expressif. Dans les deux cas, les enseignantes ont incité les élèves à passer au mode expressif par des mouvements porteurs de sens. A cette fin, elles ont favorisé la prise de conscience de liens entre sensation et expression. Pour favoriser l'expression dans la production, les enseignantes, chacune à leur manière, ont favorisé l'établissement d'une correspondance entre le senti et son effet sur le spectateur. Dans l'atelier manipulation, plus précisément au cours de la tâche exigeant de se mouvoir ensemble, paume de main contre paume de main, Anne a fait réaliser aux élèves qu'un investissement total dans le senti du contact avec leur partenaire créait un effet de bulle pour le spectateur. Le principe a été le même pour Karrine. À la fin de tâche, elle a demandé aux élèves de verbaliser et commenter leur expérience. La discussion résultante leur a permis d'entendre ou de voir ce qu'un spectateur pouvait avoir perçu de leur production. Cela s'est produit après la caricature de trois personnages. Dans cette tâche, l'enseignante avait pairé les élèves en danseur et observateurs. La spectatrice devait dessiner une courbe du corps et écrire un mot correspondant à ce que lui inspirait chacune des marches ; et la marcheuse en prendre connaissance en fin de tâche. Cela s'est aussi produit lors de la marche sur talons imaginaires, en pensant aux femmes observées sur image. Après l'exécution de la tâche, Karrine a invité les élèves à s'asseoir en groupe et à répondre à ses questions. De cette manière, elle leur a fait part de ce qu'elle avait vu, en tant que spectatrice, dans les productions de certaines élèves.

3.4) Discussion

Anne et Karrine sont deux enseignantes de la danse en milieu scolaire. Elles abordent l'enseignement en cumulant leur expérience chorégraphique et leur formation en enseignement de la danse. Elles travaillent l'improvisation au gré de leurs priorités éducatives, de leurs connaissances pédagogiques, de leur vécu et de leurs expériences d'interprète dans le domaine. Toutes deux voient en cette pratique, un moyen de déployer la créativité, tout en développant la personne, en tant qu'individu autonome, libre et indépendant. Soit des objectifs qui sont eux-mêmes poursuivis par le système éducatif du Québec.

Trois grandes étapes pédagogiques ont émergé des données, faisant état des manières de ces enseignantes d'éveiller et d'utiliser les capacités sensorielles et imaginaires, pour développer la créativité chez les élèves. Dans la première étape, *l'éveil perceptif*, Anne et Karrine développent et mobilisent les ressources et aptitudes perceptives. Dans la seconde, *le passage au mode productif*, elles favorisent la production spontanée et innovante. Enfin, dans la troisième et dernière étape, *le mode expressif*, elles rendent les élèves conscientes des liens entre les sensations ressenties et le potentiel d'expression du mouvement.

3.4.1) L'éveil perceptif

Cette étape rend compte de ce que les enseignantes ont mis en place pour éveiller la conscience corporelle, soit les facultés sensibles et la représentation. Le travail de conscientisation tisse la toile de fond de l'enseignement d'Anne et Karrine. Ses retombées sont réinvesties tout au long du cycle et supportent l'émergence de mouvement spontané et créatif dans les situations à venir. Cette manière générale de procéder s'accorde aux écrits de plusieurs auteurs dont Taylor (1975), Arseneau (1978), Reeves (1983) lesquels établissent un lien entre conscience du corps et créativité. Ces affirmations vont aussi dans le

sens des écrits de Feldenkrais (1971) qui voit la prise de conscience du corps à la base de la prise de conscience de soi, lesquelles favorisent le potentiel créateur.

Les résultats ont révélé que les enseignantes ont tout d'abord proposé des tâches favorisant la conscience corporelle, la découverte de nouvelles sensations et la prise de conscience de l'autre. Pour éveiller et activer les deux premiers aspects, les éducatrices ont procédé en dirigeant l'attention des élèves sur le senti avant de se mouvoir et ont, simultanément, incité à la représentation. Pour s'assurer de la prise de conscience des élèves, Anne a eu recours à la mémorisation des sensations impliquées dans les mouvements provenant de la manipulation et Karrine à la représentation du senti, lors de la marche, par le dessin ou, lors de la marche sur talon, par la verbalisation. Ainsi, pour favoriser la prise de conscience corporelle et de nouvelles sensations elles semblent avoir stimulé tant le corps que l'esprit. Cette démarche fait écho aux écrits de Godart (1995), Bernard (1993), ou Figol (2000) qui voient les liens entre sensation et représentation comme des sources de prise de conscience, favorables à la créativité. Ces auteurs définissent sensation et représentation comme deux dimensions de soi qui s'influencent continuellement et réciproquement. La sensation crée l'image ; et l'image, elle-même porteuse de significations, provoque des mouvements qui induisent de nouvelles sensations et par conséquent de nouvelles représentations mentales et sensibles. En fait, cette stratégie pédagogique à double sens, renchérit sur les liens établis entre corps et esprit déjà abordés dans le travail de création, de multiples manières. Par exemple, Simone Forti (1998) dirait que le meilleur moyen de développer la créativité est d'intégrer corporalité et représentation mentale dans le mouvement. Le rôle de la conscience corporelle dans la créativité est aussi abondamment discuté par les tenants des approches somatiques (Alexander, 1978 ; Bartenieff, 1980 ; Feldenkrais, 1971) qui prônent la perception du mouvement en lui-même, et pour cela procèdent en stimulant des adhérences entre le sensoriel et

l'imaginaire. Dans sa théorie, Michel Bernard (1993) énonce l'existence d'un lien radical entre sensation et imaginaire qui nourrit l'invention du mouvement expressif. Ces pensées trouvent enfin échos dans l'étude de Florence Figols (2000) où le mouvement est présenté comme résultant d'un dialogue interne entre sensation et imaginaire.

Les enseignantes ont aussi mis en place des exercices favorables au développement d'une conscience de l'autre et de soi en mouvement. Ce type de travail s'appuie sur l'établissement de liaisons entre soi et l'autre en mouvement. Ainsi les enseignantes aidaient les élèves en dirigeant leur attention sur l'autre, ou les autres (extérieur), puis sur elle-même (intérieur). De cette manière, les éducatrices ont favorisé le développement de la capacité à être à la fois en contact avec son intérieur et à prendre conscience de ce qui se passe à l'extérieur. Plusieurs chorégraphes et interprètes (Takana, 1998 ; Dana Reitz, 1998) qui incluent l'improvisation dans leur spectacles voient cette capacité comme la source de leur création. Ils font référence à la nécessité de cette double conscience, tel un aller-retour constant entre stimuli intérieurs et extérieurs, à la source de la production d'actes spontanés et créatifs. Merleau Ponty (1996) y voit un niveau de conscience qui met le corps « *au monde* », tel une réplique du corps aux sollicitations du monde.

Sylvia Faure (2000) explique que la prise de conscience corporelle passe par l'acquisition de savoir-faire mentaux et corporels particuliers comme l'écoute de soi et des autres, c'est-à-dire la capacité de reconnaître et d'interpréter les indices sensitifs, perceptifs, et visuels de « *l'état de corps* » à l'origine des mouvements. D'emblée Karrine définit l'acte d'improviser en ces termes : « *c'est l'écoute de soi et des autres* ». Les résultats confirment que les deux enseignantes ont identifié et offert à leurs élèves pendant qu'elles s'exécutaient nombre d'occasions d'adopter et développer les habiletés requises pour répondre aux consignes. Ces habiletés sont celles directement liées à l'écoute : se concentrer et observer.

Plusieurs auteurs dont Lord (2001), Schneer (1994), Minton (1997) et Cheney (1989) reconnaissent que la concentration est un support important de l'improvisation. Cette habileté suppose une mise en état corporel et mental pour être attentif à soi même, aux autres, aux buts à atteindre, ou encore à la qualité du mouvement. Les résultats montrent que la concentration a été développée de deux manières. D'abord par l'acquisition de moyen de la maintenir, ensuite par le développement de l'attention sur le ressenti.

Au cours de l'exécution des tâches, les enseignantes sont intervenues plusieurs fois pour obtenir le sérieux des élèves, en leur expliquant qu'il était essentiel tant à l'attention qu'à la concentration. Ainsi, Anne a affronté les instants où les élèves éclataient de rire pour dépasser leur gêne, en leur expliquant que c'était une réaction normale dans ce style d'activité et qu'il fallait trouver les moyens de surpasser cette difficulté : « *Les fous rires c'est comme des images dans le ciel, il faut essayer de les éviter...L'improvisation éveille des sens, des ressentiments, il ne faut pas partir dans le déconnage...Essayons de reprendre l'attention* ». Réagir positivement au sérieux des élèves a été privilégié par Karrine pour maintenir la concentration : « *Vous êtes bonnes parce que ça chantait...Vous n'avez pas peur du ridicule et c'est très bien* ».

Aussi, les enseignantes se sont évertuées à cibler l'attention des élèves sur leur intériorité, et leurs sensations internes. Elles ont aussi suggéré des procédures facilitantes. Anne, par exemple, a demandé aux élèves de fermer les yeux pour écouter ce qui se passait dans leur corps : « *La personne au sol peut très bien fermer ses yeux, pour se concentrer sur les sensations* ». Pour de nombreux improvisateurs (Nelson, 2001 ; Todd, 2001), la visualisation interne représente un puissant outil d'exploration. L'occultation visuelle permet de vivre l'expérience de l'intérieur, facilitant ainsi l'accès aux sensations internes et à la prise de conscience kinesthésique. Lorsque Anne donne la consigne de mémoriser leurs sensations internes, elle favorise la pratique de ce type d'attention. Par une série de questions incitant les élèves à se visualiser de l'intérieur et à décortiquer leur sensation, Karrine a aussi dirigé l'attention sur les particularités de leurs corps en mouvement au cours de l'exploration de la

marche. Les deux enseignantes ont donc incité leurs élèves à se projeter à l'intérieur d'elle-même pour découvrir leurs sensations et s'en faire une représentation mentale par la visualisation. Ces techniques sont abondamment privilégiées par les tenants des approches somatiques pour favoriser la représentation mentale du senti et ouvrir les chemins vers la prise de conscience de soi et du mouvement (Alexander, 1978 ; Bartenieff, 1980).

Lorsque les éducatrices ont incité les élèves à développer la conscience simultanée de soi et de l'autre elles ont, cette fois, centré leur attention sur le langage corporel de leur partenaire pour faire des propositions, ou alors pour réagir à celles que leur suggéraient ces mêmes partenaires. L'atelier de manipulation a été riche en incitations à porter attention à l'autre. À maintes reprises, Anne rappelle aux manipulatrices l'importance d'être attentives aux réactions de leur partenaire pour pouvoir les manipuler. Pour ce qui est des élèves manipulées, elle a insisté auprès d'elles sur la nécessité de s'assurer de « sentir » avant de se mouvoir, et lorsqu'elle leur faisait travailler en poids lourd, elle leur suggérait de rendre leur corps attentif : « être en mode de réception du mouvement ». De la même manière, Karrine demande plusieurs fois lors d'improvisation en groupe de porter attention d'abord à leur entourage immédiat avant de se mettre en action. Dans les deux cas, les enseignantes ont aidé les élèves en les incitant à se donner le temps de prendre conscience des propositions de l'autre, ou du groupe, afin de s'intégrer et s'adapter au mouvement.

L'observation a aussi fait partie des savoir-faire favorables au développement de qualités d'écoute. Plusieurs auteurs dont Leif (1985) et Amegan (1987) soulignent que lorsque les élèves conjuguent observation et expérimentation, leur perception est poussée jusqu'à la signification des données premières. L'exploitation de celles-ci, lorsqu'elles sont soumises aux connaissances antérieures, ouvrirait les voies à la découverte et la création. Les analyses ont en fait montré que les enseignantes ont incité et aidé les élèves à observer des

éléments extérieurs pour s'en imprégner. Certaines tâches de l'atelier « *faire semblant* » reposaient sur l'inspiration d'objets ou d'images. Par des questions, l'enseignante, a aidé les élèves à repérer certaines qualités sensorielles de l'objet, ou que dégageaient les personnages sur image. Dans certaines tâches, des élèves devaient se placer en observatrice et relever les particularités anatomiques et expressives du corps de leur partenaire en train de marcher. Selon Georg Simmel (1981), ce type d'observation suppose d'absorber une autre personne par le regard et de se révéler à soi-même. Le sujet tout en cherchant à connaître l'objet se livre à lui-même et se redécouvre. Anne convoque un type similaire d'observation lorsqu'elle donne la consigne de manipuler une partenaire. Elle dirige leur expérimentation, en révélant les particularités et les possibles anatomiques du corps de l'autre, et par conséquent de leur propre corporéité.

Cette première étape, centrée sur la prise de conscience, permet aux élèves d'acquérir des ressources et aptitudes perceptives qui ouvrent les voies à la représentation, et donc à l'imagination créatrice. Cette dernière étant le moteur de l'habileté à improviser en danse.

3.4.2) Le passage au mode productif

Jacqueline Robinson (1993) est d'avis que l'exploration motrice représente un vaste champ de créativité, particulièrement si les découvertes sont immédiatement récupérées par l'imaginaire personnel. Anne et Karrine semblent mettre en pratique cette affirmation, en favorisant une production qui réinvestit les représentations développées dans l'étape précédente. C'est le cas lorsqu'Anne demande aux élèves de reproduire de façon autonome la manipulation vécue, à partir du souvenir des sensations perçues durant celle-ci. Karrine utilise la même stratégie, quand elle donne la consigne de marcher sur talons imaginaires, après l'avoir réellement fait, ou lorsqu'elle demande

aux élèves de marcher en pensant aux femmes qu'elles avaient observées sur image.

Les résultats supportent l'utilisation de deux types de stratégies pour amener les élèves à produire du mouvement. Chacune de ces stratégies impliquaient une stimulation et une intégration de l'imaginaire dans l'exécution. Soit que les enseignantes invitaient à utiliser le souvenir d'images et de sensations comme nous venons de le décrire ; soit qu'elles stimulaient l'imaginaire à partir des incitations de l'instant présent.

Dans un cas, elles faisaient appel à la mémoire sensible, à exploiter les images mnésiques développées lors des expérimentations ou observations précédentes. Certains auteurs dont Freud (1976) et Lavaud (1999) expliquent que l'image présente des vertus créatrices, lorsqu'elle est utilisée pour achever ou exprimer une intention dans le réel. En fait, les enseignantes motivaient d'une certaine manière le besoin d'incorporer et d'exploiter dans leur production les références psychiques et sensorielles qui avaient alimenté précédemment la constitution de leurs représentations mentales.

Dans l'autre cas, les enseignantes ont proposé des tâches qui obligeaient les élèves à réagir intuitivement, selon les stimulations (intérieure et extérieure) que leur insufflait le moment présent. Ce fut le cas des tâches, dans l'atelier *faire semblant*, où les élèves devaient marcher et spontanément inventer dans trois marches caricaturales, ou lorsque dans l'exercice *suivre ou se faire suivre*, elles devaient spontanément s'inventer un personnage pour prendre le leadership. Ce fut aussi le cas dans l'atelier *manipulation*, lorsque les élèves devaient expérimenter toutes sortes de manipulations. Durant l'exécution, Anne et Karrine, proposaient de nouvelles possibilités d'utiliser, de faire ou de varier le mouvement. Ainsi, les éducatrices favorisaient l'expérimentation de nouveau, et ainsi offraient des occasions de découvrir de nouvelles perceptions sensibles et mentales, à investir dans l'action. Selon Pralines (1987) ce type de représentation origine des stimulations sensorielles inhérentes à un objet donné. Pour que cette représentation mentale soit

élaborée sur le vif et directement réinvestie pour créer du mouvement, Chen (1999) soutient que les pédagogues doivent adapter leurs propositions aux ressources (savoirs et expérience) des apprenants. Cette correspondance permet d'éveiller chez eux la motivation, par besoin et intérêt, d'aller chercher dans leur intériorité (image mnésique) pour donner une intention au mouvement. Ainsi, comme l'affirme les auteurs Bergson (1970), Wunenburger (2003) et Husserl (1985) l'image perceptive et les images mnésiques se confondent, se superposent, et interagissent l'une et l'autre pour former un nouvel imaginaire. Mesdames Anne et Karrine ont respecté ces principes en complexifiant les situations d'improvisation, tout en leur conservant les thématiques expérimentées, explorées ou observées antérieurement. De cette manière, les enseignantes se sont assurées d'activer et de faire évoluer un imaginaire déjà présent, en vue de produire des mouvements en perpétuelle mutation.

Simultanément au cours de cette étape, ces éducatrices ont aidé les élèves à se concentrer pour incorporer ce qu'elles s'imaginaient ou s'étaient imaginé précédemment et pour se laisser aller à leurs intuitions. Dans les pratiques observées, les enseignantes ont privilégié la concentration en exigeant le silence. À plusieurs reprises, au cours de la production, nous avons entendu Mesdames Karrine et Anne dire « *ne parle pas...ça se fait dans le silence...en silence changez souvent* ». Puis les éducatrices poussaient leurs élèves à concrétiser leur idée. Anne, par exemple conseillait d'aller chercher le détail et la clarté des manipulations ; alors que Karrine, lors des improvisations à thème : *suivre et se faire suivre*, invitait les élèves à bannir l'hésitation dans leurs prise de décisions conscientes.

La concentration s'est aussi avérée une priorité à l'étape de production de mouvements. Ses savoir-être permettent d'être en contact avec sa mémoire image et sensible durant l'action, et de se centrer sur certaines perceptions intuitives et idées. Pour les extérioriser en action, Schwartz (1993) reconnaît l'importance de liaisons corps/mental pour être en contact avec le senti de

l'action, et s'en imprégner pour se mouvoir. En fait, comme le définissent des pédagogues de l'improvisation dansée, comme Stark Smith (2001), Nelson (2001) ou Bazzani (2001), les capacités perceptives permettent à l'élève de laisser venir la danse de l'intérieur.

3.4.3) Favoriser l'expression dans la créativité spontanée

Kessler (2004) définit la danse comme une production de formes corporelles en mouvement, en vue de communiquer une interprétation du monde par l'imaginaire et les sens.

Mesdames Anne et Karrine ont favorisé la prise de conscience des pouvoirs expressifs du mouvement en incitant leurs élèves à comparer leur ressenti à l'impression du spectateur. Ce fut le cas au cours de l'atelier *manipulation*, lors d'une tâche où les élèves, face à face paume de main contre paume de main, devaient bouger ensemble. Ici Anne pousse les élèves à se concentrer pour s'investir dans les sensations de leur interaction, pour cela elle les informe que cet engagement total peut créer une impression pour le spectateur : « *les gens qui sont bien concentrés, je ressens comme une bulle autour de vous* ». De cette manière, elle incite les élèves à s'investir totalement dans leur senti, et leur fait prendre conscience que cela crée une émotion particulière pour un éventuel spectateur.

Aussi dans l'atelier *Faire semblant*, à maintes reprises Karrine a incité ses élèves à prendre conscience des effets produits par leur manière d'exécuter le mouvement. Ce fut le cas lorsque, après avoir marché et inventé trois marches caricaturales, devant une observatrice, les danseuses ont pris connaissance des dessins réalisés par l'observatrice qui leur était attitrée. Pendant ce moment, Karrine en posant des questions a dirigé l'attention des élèves sur des possibles correspondances entre les parties de corps accentuées et le caractère que les observatrices ont perçu dans leur personnage. Dans le même but, à la fin d'une improvisation, où les élèves devaient marcher sur talons imaginaires

en pensant à des femmes observées sur une image, Karrine a dirigé une discussion par des questions portant sur le ressenti des personnages, confronté à la description de ce qu'elle avait vu en tant que spectatrice elle favorise cette prise de conscience. Selon Pinot et Terret (cité par Faure, 2001) la recherche des sensations de l'exploration du mouvement dansé peut engendrer une émotion pour le spectateur.

Au cours de cette étape, les deux enseignantes en permettant à leurs élèves de prendre connaissance de l'effet de leurs mouvements sur le spectateur, les ont incitées à prendre du recul sur leur exécution. Ainsi, la conscientisation des sensations devenait un moyen de rendre le mouvement signifiant. Les écrits portant sur la didactique de la danse à l'école (Cadopi, 1990 ; Pinot, Terret, 1995) affirment l'importance d'articuler les processus sensori-moteurs et cognitifs pour promouvoir des actions motrices intentionnelles. De plus, les pédagogues de la danse éducative prétendent que la recherche du langage corporel personnalisé suppose des habiletés morphocinétiques et de motricité expressive, capables de produire des émotions et gérer l'écart entre soi, le personnage ou le sentiment à représenter (Cadopi et Bonnery, 1990). Ces discussions des habiletés d'expression chorégraphiques mettent au jour la nécessité d'établir des correspondances entre les sensations kinesthésiques et l'intention expressive. Cela se retrouve dans les stratégies déployées par Anne et Karrine pour favoriser l'expressivité dans le mouvement. Comme l'exprime Nicole Laudouar (2005) en parlant de sa pratique, ces éducatrices tissent des liens subtils entre la vie intérieure et le monde extérieur. Le mouvement spontané devient par-là même un langage et un outil privilégié de connaissance de soi et de communication.

Il est évident que la manière d'enseigner d'Anne et Karrine n'est pas aléatoire. La comparaison de ces deux enseignements a mis au jour un modèle de leur enseignement de l'improvisation dansée. Soit trois grandes étapes pédagogiques qui aboutissent à l'émergence du mouvement spontané et

créatif. Elles ont d'abord éveillé la conscience corporelle en créant des liens entre imaginaire et sensation. Puis, elles ont engagé les élèves dans une production, ancrée dans leur intériorité. Enfin pour ajouter l'expressivité dans la production spontanée, elles ont tissé des liens entre la vie intérieure et le monde extérieur. À travers ces étapes, Anne et Karrine ont de différentes manières créé des connections entre le corps et la pensée. Éveillant ainsi les facultés sensorielles, perceptives, imaginaires, imaginatives, relationnelles et expressives. La triade corps, coeur, esprit que Jacqueline Robinson (1993) reconnaît à la base de son projet pédagogique, s'inscrit clairement dans cet énoncé.

CONCLUSION

Il existe peu d'études de la pratique de l'enseignement de l'improvisation. La plupart des écrits portant sur ce sujet viennent de la danse créative, ou traitent des théories fondées sur des expériences d'interprètes et d'enseignants dans ce domaine (Robinson, 1993, 1995 ; Morgenroth, 1987 ; Nagrin, 1994 ; Schneer, 1994). Leurs apports à la pratique de l'enseignement de l'improvisation font état de grands principes à respecter, mais dévoilent peu de stratégies concrètes d'enseignement. C'est ce que notre étude a tenté de faire en posant la question : *Comment l'enseignante de danse aide les élèves à mobiliser la sensation et l'imaginaire pour aider les élèves à créer du mouvement spontané ?* Ses résultats ont indiqué que les enseignantes favoriseraient l'émergence du mouvement spontané et créatif par une démarche pédagogique en trois étapes interdépendantes mettant l'accent sur la conscience corporelle, la production de mouvements et l'expression. Cette démarche était présente et similaire chez les deux enseignantes observées.

La description de l'enseignement des deux ateliers, composés chacun de quatre séances, nous a aussi permis de mieux décrire les comportements pédagogiques en lien avec l'exploitation de la sensation et l'imaginaire pour susciter la créativité en mouvement. Ces comportements permettant de : 1) créer une atmosphère de travail « concentré », 2) cibler l'attention sur les éléments clés du moment ; 3) diriger l'observation ; 4) faire expliciter le senti ; 5) faire prendre des décisions sur la base du souvenir ou du perçu du moment ; 6) créer des liens entre le senti du mouvement et son effet pour le spectateur.

Le modèle pédagogique mis au jour fait état d'une approche pédagogique favorable à l'émergence de mouvements spontanés, porteur de sens et permet aussi de voir, concrètement, comment est mobilisé le sensoriel et l'imaginaire chez les élèves pour les aider à créer spontanément.

Cet enseignement voué à l'apprentissage de la créativité s'affirme aussi comme une base de travail à la création chorégraphique. Les élèves se sensibilisent à leur matière propre et celles des autres, développent une certaine relation au monde, apprennent à disposer de leur imaginaire et produisent du mouvement porteur de sens. Des savoirs et habiletés qui font partie de la composition chorégraphique, puisque comme l'affirme Laurence Louppe (1997) composer en danse suppose de compter sur la richesse des ressources (savoirs et processus) du mouvement. Jacqueline Robinson (1992) désigne ce moment comme un terrain diffus que rien encore ne vient structurer, mais qui suppose l'émergence, puis le déchiffrement (interprétation) de l'image ou la sensation intérieure (intention secrète) ; celle-ci guidant et supportant la composition de l'œuvre à venir.

Mais au-delà de l'enseignement de la danse et de l'improvisation, cette approche d'enseignement adhère aussi aux nouvelles visions de formation inspirées par la pensée constructiviste, prônant une construction personnelle des apprentissages. Celui-ci devant prendre appui sur les connaissances antérieures de l'élève.

Les théories des pédagogues portant sur le développement de la créativité (Leif, 1985 ; Amegan, 1987 ; Ausubel & Robinson, 1969 ; Gagné, 1977 ; Freinet, 1969), collent au courant constructiviste qui estime que l'apprentissage réel se conduit à partir de connaissances, de valeurs et d'attitudes qui sont déjà bien ancrées dans l'esprit de celui qui apprend. Ainsi, comme l'avait suggéré Carl Rogers (1968) ces méthodes abordent la connaissance comme une expérience subjective d'apprentissage. De ce point de vue, elles plaident pour l'enseignement à la créativité dans les programmes scolaires, parce que stimuler la créativité à des fins d'apprentissage revient à solliciter la subjectivité de l'individu pour apprendre, et donc à assurer la compréhension de ces acquisitions. Ainsi les habiletés relatives à la créativité concordent avec le nouveau paradigme « apprentissage » qui réfère à « *une culture de la formation centrée sur l'étudiant* » (Leduc, 1996).

Les théories pédagogiques énoncées plus haut, plaident en faveur des méthodes d'apprentissage reposant sur les procédures d'accès à la créativité, tel que dans les matières artistiques. Ainsi, s'y retrouve le désir d'activer des principes similaires à l'enseignement de la créativité en danse, comme l'ont pratiqué les deux enseignantes observées dans notre étude.

En effet, les pédagogies de l'éveil sensoriel, tout comme celles mises en avant par Mesdames Anne et Karrine, appliquent une méthodologie exigeant en premier lieu la *spontanéité*, la *liberté d'observation* et *d'expérimentation* pour découvrir par soi-même le fait ou l'objet, et ceci en favorisant la motivation, l'intérêt, la curiosité pour le phénomène en question. L'apprentissage par *découverte* (Ausubel & Robinson, 1969) ; ou par *expérience* (Gagné, 1977) ; ou encore nommé « *enseignement et apprentissage créatif, divergences, transformations* » par Guilford (1977) et Torrance (1970, 1972), suppose des prises de conscience, comme dans les ateliers que nous avons observés, pour découvrir et comprendre de nouveaux objets de connaissance. Ainsi ces styles de pédagogies, tout comme il se fait en danse pour favoriser la prise de conscience par l'activité perceptive, incitent l'individu à découvrir, s'imprégner pour appréhender les matières au programme (scientifique ou littéraire par exemple), et ce selon leur subjectivité. Le but étant que l'élève développe des connaissances significatives à propos des concepts à l'étude, tel un patrimoine à réinvestir, utiliser pour chercher, créer des solutions et résoudre des problèmes.

De l'ensemble de ces méthodes, il ressort aussi l'origine des habiletés de production créative, en stimulant le désir et le besoin d'aller chercher en soi pour produire. Soit un travail qu'Anne et Karrine pratiquent lorsqu'elles font appel aux souvenirs perceptifs ou l'imaginaire du moment comme source d'inspiration du mouvement. Elles amènent les élèves à produire un mouvement témoin de leur propre créativité. Pour cela elles les incitent à puiser dans leur imaginaire (expérience précédente, vécu général et, savoir), ce qui est déjà ancré dans leur esprit. C'est là un moyen d'inciter l'élève à utiliser

son savoir, ses connaissances générales, et ses expériences dans la matière en question pour élaborer et développer des solutions. Ainsi l'élève construit son apprentissage personnellement, en prenant appui sur ses connaissances antérieures.

Pour finir, ces pédagogies relèvent dans l'exercice de l'imagination créatrice, l'évidence d'un engagement cognitif, et ce particulièrement chez des adolescents. Mais aussi parce que pour développer des comportements créatifs, comme le décrivent Leif (1985), Guilford (1977) et Torrance (1972), il faut développer un esprit curieux, libre et armé d'un savoir éclairant, qui doit analyser et synthétiser. Ceci supposant des démarches cognitives permettant un recul par rapport à l'action pour trouver des solutions singulières, originales, mais aussi adaptées aux consignes de la tâche proposée. Dans les ateliers observés, les enseignantes ont clairement activé la dimension cognitive, lorsque les élèves étaient amenées à s'interroger pour appréhender un objet concret (corps de l'autre, talon, images), mais aussi quand elles étaient invitées à prendre du recul par rapport à leurs exécutions pour leur donner du sens. Ceci puisqu'elles développaient, comme l'explique Delevay (1992), une connaissance de l'utilisation de leurs connaissances.

Cette étude nous a permis de faire émerger des démarches concrètes de l'enseignement de l'improvisation et son impact sur le développement de la créativité et, par-là même, d'enseignement voué au développement des ressources et pouvoirs impliqués dans l'acte de créativité. Cette étude montre aussi à quel point les pédagogies du mouvement du début du siècle étaient à l'avant-garde de la pédagogie contemporaine, puisqu'elle affirme que l'enseignement de la danse s'inscrit dans les nouvelles conceptions de l'enseignement qui placent l'élève au centre de la formation et prônent l'implantation de programmes par compétence. Plus encore, la danse renforce l'utilisation des dimensions perceptives et imaginaires, puisque cette discipline travaille à partir du corps, ce qui n'est pas le cas des autres matières scolaires à l'exception de l'éducation physique.

ANNEXE A : ACCÈS AU SITE D'OBSERVATION	157
A. 1) Lettre de demande auprès de la directrice de collège Charles Lemoyne.....	157
A.2) Demande aux parents d'élèves.....	159
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	160
ANNEXE C : COLLECTE DE DONNÉES.....	162
C.1) Exemple de fiches utilisées lors de l'observation participante... 	162
C.2) Guide d'entrevue pour l'enseignant sujet.....	164
C.3) Document de cours.....	166
C.4) Exemple d'analyse de contenus de cours.....	169
C.5) Exemple de dessin fait par les élèves.....	174

Annexe A : Accès au site d'observation :

Nom de la chercheuse-étudiante
Sandrine Amra
Le 26 janvier 2004

A. 1) Lettre de demande auprès de la directrice du collège Charles Lemoyne

Madame la directrice,

Je suis arrivée au Québec en janvier 2001 pour compléter mon cursus professionnel en enseignement des activités physiques, sportives et artistiques. Je suis actuellement inscrite à la maîtrise en Danse de l'UQAM. Je suis étudiante étrangère (française) et j'ai fait le choix de venir au Québec pour parfaire mes connaissances et expériences par des acquisitions différentes et complémentaires que m'offrent les systèmes universitaire et scolaire québécois.

Dans le cadre de la maîtrise je dois mener une étude et rédiger un mémoire théorique. Je m'intéresse à l'enseignement (méthode pédagogique et méthodologique) lors d'ateliers d'improvisation et ceci dans un cadre scolaire.

Plus spécifiquement je cherche à observer comment les enseignants, selon la dimension sensoriel et l'aspect imaginaire amènent les élèves à générer du mouvement spontané en danse.

Dans cet optique ma tutrice de mémoire Madeleine Lord m'a dirigée vers Anne.

Je suis donc venue observer un cours proposé par Anne au Collège Charles Lemoyne dans le courant du mois de novembre 2003.

A la suite de cela nous avons conclu au début du mois de janvier que je pourrais observer pour mon étude les 4 cours d'improvisation donnés à la classe de secondaire 1 (lundi 26 et mardi 27 janvier, lundi 2 et jeudi 5 février).

J'aimerais pour cette étude porter mes observations sur les enseignantes Anne et Karrine lors de leur pratique avec la classe de secondaire 1 dans la concentration du collège Charles Lemoyne.

Pour mener à bien mes observations je désirerais filmer les deux séances que j'observerai ce mois de février (lundi 2 février, et jeudi 5 février). Ces enregistrements seront plus centrés sur les enseignantes que les élèves et me permettront de décrypter précisément leurs verbatim (discours d'intervention) durant les ateliers et de relever les effets des consignes proposées par les professeurs.

Je m'adresse aujourd'hui, à vous pour vous demander la permission de filmer ces deux séances à des fins d'études. Les images prises resteront strictement réservées à mes recherches, et non à des fins commerciales.

Je vous remercie d'avance de l'attention que vous porterez à ma demande et de votre compréhension vis-à-vis de mes intérêts de chercheuse. J'attendrai votre réponse et votre accord avant toute intervention filmée.

Amra Sandrine

Annexe A (suite)**A.2) Demande aux parents d'élèves**

Mlle Amra Sandrine

Etudiante à la maîtrise en Danse

Université du Québec à Montréal

Le 26 janvier 2004

Cher parent d'élève,

Je suis arrivée au Québec en janvier 2001 pour compléter mon cursus professionnel en enseignement des activités physiques, sportives et artistiques. Je suis actuellement inscrite à la maîtrise en danse de l'UQAM. Je suis étudiante étrangère (française) et j'ai fait le choix de venir au Québec pour parfaire mes connaissances et expériences par des acquisitions différentes et complémentaires que m'offrent les systèmes universitaire et scolaire québécois.

Dans le cadre de la maîtrise, je dois mener une étude et rédiger un mémoire théorique. Je m'intéresse à l'enseignement (méthode pédagogique et méthodologique) lors d'ateliers d'improvisation et ceci dans un cadre scolaire.

Plus spécifiquement je cherche à observer comment les enseignants, selon la dimension sensoriel et l'aspect imaginaire, amènent les élèves à générer du mouvement spontané en danse.

J'aimerais pour cette étude faire porter mes observations sur les enseignantes Anne et Karrine lors de leur pratique avec la classe de secondaire 1 dans la concentration danse du collège Charles Lemoine.

Pour mener à bien mes observations je désirerais filmer les deux séances que j'observerai ce mois de février (lundi 2 février, et jeudi 5 février).

Ces enregistrements seront plus centrés sur les enseignantes que les élèves et me permettront de décrypter précisément leurs verbatim (discours d'intervention) durant les ateliers.

Je m'adresse aujourd'hui, à vous pour vous demander la permission de filmer ces deux séances à des fins d'études. Les images prises resteront strictement réservées à mes recherches.

Je vous remercie d'avance de l'attention que vous porterez à cette demande et de votre compréhension vis-à-vis de mes intérêts de chercheuse.

Mlle Amra Sandrine

Signature des parents :

Annexe B : Formulaire de consentement

Nom de la chercheuse – étudiante : Sandrine Amra

Projet de recherche de maîtrise « En danse, dans un cours en improvisation comment l'enseignant suscite t-il l'émergence du mouvement spontané ? »

Information générale.

L'étude à laquelle je vous ai demandé de participer a pour but d'apporter des informations sur l'enseignement à l'improvisation dansé. Comment, durant un atelier d'improvisation, l'enseignant aide t-il les élèves à développer ou utiliser les compétences nécessaires au « créateur spontané » ?

Plus particulièrement, celles reliées à la « sensorialité » et « l'imaginaire ».

Implication pour l'enseignant – sujet

La participation à ce projet nécessitera la collaboration de l'enseignant – sujet aux tâches suivantes :

a) Observation directe de l'enseignant et enregistrement audiovisuel. 4 séances pour chacun des 3 groupes (division de la classe en 3 groupes) seront observées et enregistrées. Je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour minimiser les inconvénients qui pourraient être reliés à ma présence ou à celle de la camera, de manière à ce que l'enseignement se déroule normalement.

b) Une ou deux entrevues selon les nécessités, seront menées avec l'enseignant – sujet.

Mon but sera d'obtenir de l'information sur son histoire (formation, philosophie d'enseignement, sa conception de l'improvisation, les objectifs majeurs poursuivis), de même que sur les croyances et intentions à la source de son enseignement.

Les entrevues seront enregistrées, retranscrites, puis resoumises à l'enseignant sujet.

c) L'accès à des documents complémentaires, tels des dépliants publicitaires et préparations de cours serait grandement apprécié.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (suite)

Nom de la chercheuse – étudiante : Sandrine Amra

Entente

Compte tenu des échanges que nous avons eus jusqu'à maintenant, des demandes que je vous ai faites, des implications et conditions citées à la page précédente,

L'enseignante Anne, professeur de danse au collège Charles Lemoigne concentration Danse, accepte d'être membre à part entière de l'équipe de recherche, et de collaborer aux tâches que ce projet implique pour l'enseignant – sujet.

Il est entendu que le nom de l'enseignant – sujet sera — ou ne sera pas — mentionné dans la diffusion des résultats de recherche.

La chercheuse s'engage à consulter le professeur pendant le processus de rédaction du mémoire que ce projet générera.

L'actuel consentement n'empêche pas l'enseignant – sujet de se retirer du projet à n'importe quel moment si cela s'avérait nécessaire. Si tel est le cas, S.V.P prévenir la chercheuse aussitôt que possible.

514-285-2475

514-772-0463

Je, -----ai pris connaissance de l'ensemble des informations précédentes et accepter de participer au projet selon les termes explicites.

Signature de l'enseignant sujet.

Date

Chercheuse

Annexe C : Collecte de données

C.1) Exemple de fiches utilisées lors de l'observation participante

Atelier *Manipulation*

(Séance 2)

Type d'activités et déroulement	Verbatim de l'enseignante	Réponses des élèves (verbales et non verbales)	Analyse spontanée
<p>Iere activité : se mouvoir face à face de manière synchronisée</p>	<p>Mise en situation pendant l'action</p> <p>« Donc vous êtes face à face et vous bouger seulement le haut du corps»</p> <p>« Tête, tronc, épaule »</p> <p>« A guide B suit»</p> <p>« J'ai dit juste le haut du corps »</p> <p>« B va introduire maintenant un déplacement »</p> <p>« là on actionne plutôt le bas du corps, transfert de poids... »</p> <p>« Lentement. Attention pas vite sinon il n'y aura plus de synchronisation»</p> <p>« Essayez de savoir où vous allez »</p> <p>« Maintenant</p>	<p>Ecotent et s'exécutent</p> <p>Exécution</p> <p>Exécution</p>	<p>Cible la partie du corps sur laquelle se concentrer</p> <p>Aménage la tâche</p> <p>redirige l'attention sur la partie de corps concerné par l'exercice.</p> <p>Guide l'activité.</p> <p>Stimule à produire du déplacement en les projetant dans le senti (poids)</p> <p>Incite à la prise de temps. A la concentration pour s'écouter et donc se synchroniser</p> <p>Incite à mettre de l'intention dans les déplacements. (clarté du mouvement).</p>

	<p>A va guider le haut du corps et B guide les jambes »</p> <p>« C'est-à-dire que A guide le haut mais suit B en bas »</p> <p>« Si je suis B je guide le bas du corps, mais je suis A en haut»</p> <p>« Vous allez trop vite, lentement... »</p> <p>« Merci »</p> <p>Après « Ca demande beaucoup de concentration»</p> <p>« Je pense que quand on vous demande d'être concentrer dans une matière académique ...c'est ce type de concentration là que l'on vous demande»</p> <p>« Il faut se sentir comme une bille, le sentez vous ? »</p>	NON	<p>Guide la tâche.</p> <p>Dirige l'action. Reverbalise les consignes.</p> <p>Incite à la prise de temps</p> <p>Donne fin à l'exercice</p> <p>Fait un retour sur la nécessité d'état de concentration, d'attention, d'écoute. Fait réaliser en comparant au travail scolaire que c est un véritable investissement. (le sérieux nécessaire à cette concentration).</p> <p>Verbalise le ressenti recherché dans l'exécution de la tâche.</p>
--	--	-----	--

Annexe C : Collecte de données (suite)

C.2) Guide d'entrevue pour l'enseignant sujet.

Etude descriptive des pratiques pédagogiques d'enseignants en classe d'improvisation en danse.

1. Background

Dans un premier temps, j'aimerais en savoir plus sur vous. Parlez moi un peu de votre formation et pourquoi avez-vous choisie la danse ?

Parlez moi des professeurs, des enseignements qui vous ont beaucoup marqué ? Si possible particulièrement dans le domaine de l'improvisation et pourquoi ?

J'aimerais que vous me parliez de votre expérience professionnelle comme danseuse ou danseur.

Quand avez-vous commencé à enseigner et pourquoi avez-vous choisi la voie de l'enseignement ?

Parlez moi de votre expérience d'enseignant : dans quel contexte avez-vous enseigné (professionnel, amateur, aux enfants, aux adultes) ?

2. Enseignement

Quelles sont vos priorités quand vous enseignez, qu'est ce que vous désirez partager (philosophie d'enseignement) ?

Et plus encore lorsque vous enseignez à l'improvisation quelles sont vos convictions sur le processus d'apprentissage ?

Selon vous qu'est ce qui vous démarque des autres enseignants ?

Comment amenez vous les élèves à vous comprendre ? Avez-vous des techniques personnelles que vous employez pour véhiculer vos messages ?

Pour vous quelles sont les priorités pédagogiques lorsque vous cherchez à développer chez les apprenants une capacité à improviser ?

Dans ce domaine d'enseignement quelle place donnez vous aux capacités imaginaires et sensorielles ?

Ces habiletés (sensorielles et imaginaires) influencent elles votre enseignement ?

Quand vous voyez que les élèves ont de la difficulté à répondre aux exigences d'un exercice quels sont les dispositifs que vous mettez en place pour les aider ?

Guide d'entrevue (suite)

Dans ce contexte spécifique d'enseignement à l'improvisation en danse quels sont vos objectifs d'enseignement ?

Qu'est ce que vous croyez que vous leur apportez en termes d'habiletés, de compétences, de connaissances ou d'attitudes ?

Vous utilisez beaucoup dans vos cours les termes « imaginer », « sentir » pouvez vous m'en parler plus ?

A votre avis en quoi consiste un bon improvisateur ?

Selon vous quels sont les éléments nécessaires pour former un bon improvisateur ?

Je veux parler d'émergence de mouvement créatif et du rôle des capacités sensorielles et imaginaires dans cette action. Selon vous comment cela se met en pratique dans l'enseignement et surtout dans le vôtre ?

Comment croyez vous pouvoir aider l'élève qui a de la difficulté dans l'acte d'improvisation ?

Annexe C : Collecte de données (suite)

C.3) Document de cours

Développement de la compétence improviser

Trois attitudes de base à développer et acquérir à travers les ateliers et évaluées :

Travail en silence
Travail avec engagement physique maximal
Travail avec concentration

Les Manipulations

Objectif général :

Développer une communication gestuelle de qualité entre l'émetteur (manipulatrice) et le récepteur (manipulée). Augmenter la disponibilité et l'écoute pour permettre un dialogue gestuel.

Activités proposées :

a) Développer l'écoute et la réponse à la consigne (à tour de rôle) ; poids actif :

- Travailler en synchronisation les mouvements à l'aide de l'exercice du miroir (conduire et suivre)
- Guider à distance par des fils imaginaires
- Bouger par le souffle sur certaines parties du corps
- Sculpter le corps de l'autre

b) Travailler le poids passif :

- Vérification de l'abandon du poids de l'autre.
- Manipuler en déplaçant la personne au sol
- Se souvenir des manipulations faites et se déplaçant avec la mémoire gestuelle

c) Se fondre dans l'autre pour manipuler :

- En se plaçant derrière la personne, manipuler l'autre avec des indications produites par le poids (communication essentielle ; poids actif et passivité)
- Travail par mouvements de base au niveau des articulations

d) Travailler à la manière de Paul André Fortier :

- Manipulations et rétention gestuelle des mouvements effectués

- e) **Manipuler l'autre pour effectuer une action quotidienne**
- Effectuer des gestes quotidiens minimalistes
 - Habiller l'autre personne

Développement de la compétence improviser

Trois attitudes de base à développer et acquérir à travers les ateliers et évaluées :

Travail en silence
 Travail avec engagement physique maximal
 Travail avec concentration

Le Faire Semblant

Objectif général :

Sensibiliser l'élève à différentes démarches selon les personnages proposés. Travail d'écoute de soi en ce qui a trait aux transformations posturales et théâtrales. Travail d'écoute du groupe en ce qui a trait au mouvement de masse.

Activités proposées :

- a) **Devenir conscient -du pied comme support à la marche
 -de l'alignement naturel de soi même et de son partenaire de travail
 - des transformations posturales qui évoquent des personnages**

- Marcher en portant l'attention sur l'empreinte du pied au sol
- Tracer la perception que l'on a de notre empreinte naturelle
- Rouler la balle, délier les tensions
- Porter l'attention sur l'alignement postural naturel
- Faire le tracé de la perception que l'on a de notre alignement
- Observer la démarche naturelle de votre partenaire et en faire le tracé
- Modifier vos démarches en accentuant certaines parties du corps
- Observer les différentes démarches de votre partenaire
- Faire le tracé et donner un qualificatif à chacune des démarches

- b) **Devenir conscient des modifications dans l'alignement postural lors du port d'une chaussure à talon :**

- Marcher et modifier l'ancrage du poids en ciblant des parties du corps.
- Marcher avec le soulier et observer comment l'alignement postural se transforme
- Reproduire la même marche sans le soulier
- Marcher sans le soulier en esquissant des chutes initiées par différentes parties du corps

c) Devenir conscient de la démarche et des attitudes du personnage choisi :

- Observer les différents personnages et modifier vos démarches selon chacune
- Choisir un personnage et approfondir ses attitudes : pose, descente au sol, maladresse, mouvement du quotidien.

d) Devenir conscient de l'énergie d'un groupe et être capable d'identifier le leader :

- Marcher en masse avec des variations de direction en changeant le leader
- Marcher en masse avec 4 actions : maladresse, descente au sol, pose en mouvement quotidien.

Annexe C : Collecte de données (suite)

C. 4) Exemple d'analyse de contenus de cours

Lundi 26 Janvier 2004

Karrine

FAIRE SEMBLANT

Séance 1

Karrine débute la séance et le programme de ces 4 ateliers en improvisation, en donnant des précisions sur ce que c'est que l'activité improviser.

1.A) Elle cite les compétences nécessaires à l'improvisation : L'écoute

- écoute de soi (intérieur)

- et écoute des autres (extérieur)

B) Elle propose ensuite d'aller vers cela en débutant par chercher à prendre conscience de soi.

Première activité : prise de conscience de soi et de ses appuis.
 (Proprioception)

2.A) Karrine met en place une tâche en distribuant des feuilles sur lesquelles les élèves devront écrire leur nom. Elle demande aux élèves de se mettre debout dans tout le local et leur propose **une situation imaginaire** : *imaginez que vous marchez dans le sable chaud. Elle utilise la représentation mentale pour travailler la conscience et le ressenti des pieds dans un contexte précis.*

EXECUTION

2.B) Karrine continue à parler durant l'action pour guider et soutenir l'attention des élèves sur le ressenti des pieds. « *Faites attention à ce qu'il se passe dans les pieds...Portez attention* »

2.C) Elle questionne le ressenti « *est ce que vous vous appuyez plus sur une partie du pied ...ou mettez vous le poids* » - ce qui permet aux élèves de se représenter mentalement la spécificité de leur pieds et de leurs actions.

EXECUTION

2.D) Elle met fin à l'exécution en leur demandant d'aller reproduire par dessin ses propres pieds en précisant là où il y a le plus de poids. « *Portez attention à l'impact de vos pieds au sol* ». Elle invite à **une retranscription du senti** et par là à **la représentation du senti**

EXECUTION

Cette tâche proposée par Karrine sous tend une activité de prise de conscience de soi. Pour cela elle **utilise un système de perception/action** : *les pieds dans la marche*, mais dans **un contexte qui est imaginé** : *le sable chaud*.

Puis elle **concentre l'attention sur les sensations internes** (*prise de conscience des parties du corps et du corps*) et **les influences externes des actions du corps**

(trace dans le sol, action dans le sol) par voie de visualisation mentale, grâce aux langages.

Cette **exploration guidée perception/action** permet la création ou transformation de nouvelles images motrices.

Prise de conscience de soi : travail de perception dans l'action de manière réfléchi, pensé et imagé par le guidage et les questionnements de Karrine.

Deuxième activité : Activité proprioceptive – prise de conscience du corps en mouvement et de ses connections – sentir et visualiser les effets de la marche.

3.A) Karrine met en place une nouvelle situation, tout en distribuant aux élèves des petites balles. Dans un même temps elle les renseigne sur les principes de réflexologie puis qu'elle **désire que les élèves explorent leur pieds en pensant à la connections pied – corps.** « *Imaginez que chaque partie du pied correspond à des organes ou partie du corps, et juste en massant les pieds vous pouvez calmez ou stimulez ces parties...* »

« *En dessinant tout à l'heure vous avez sûrement vu des parties mortes... essayez de les délier* »

Karrine **travaille la sensation des pieds et la conscience des parties du corps grâce à une exploration qu'elle guide à l'aide de représentations mentales.**

EXECUTION

3.B) Puis Karrine demande aux élèves après **cette exploration** qui a permis de « *sentir les pieds* » de rendre les balles et **de recommencer à marcher dans le sable chaud.**

Elle les replonge dans **la situation imaginaire précédente** pour relever **les différences et l'évolution des sensations.** « *Sentez vous la même chose... est ce que vous vous sentez différente..* »

EXECUTION

3.C) Elle les incite à continuer à marcher et à **se concentrer sur ce qui se passe dans le corps** : « *vous allez monter votre attention, cibler dans le corps....comment il fonctionne le corps... comment est t-il dispose au bout de vos pieds ?.....ne regardez pas dans le miroir, c'est une sensation interne...* ». Karrine **guide l'exploration du ressenti en mobilisant l'attention sur des parties de corps et en questionnant les sensations intérieurs.** Elle les **plonge dans une exploration interne**, en les incitant et les projetant dans des visualisations internes.

EXECUTION

3.D) Elle met fin à l'activité et leur propose **d'aller retranscrire sur papier une courbe représentant le senti de la disposition de leur corps.** Elle les incite ici à **concrétiser une imagerie mentale**, d'où **une stimulation de l'imagination reproductrice.**

Cette reproduction par dessin **permet l'activation du lien corps – esprit.**

Troisième activité : **Activité d'exploration, d'interprétation et d'improvisation pour les marcheurs ; et activité perceptuelle pour les observateurs.**

4.A) Karrine met en place une nouvelle situation. Elle demande aux élèves de créer des groupes de deux et de choisir chacun un rôle entre Observateur et Marcheur.

Elle demande aux observateurs de s'asseoir et d'observer les marcheurs afin de à une retranscrire par une ligne l'attitude de corps des marcheurs. « *L'observateur fait une ligne de corps, comme elle le voit, c'est-à-dire comment le corps est distribué par rapport à la ligne et à la tête* ».

Elle demande aux marcheurs de : « *marchez de façon naturelle, pas trop pensez* »

4.B) Pendant l'activité, Karrine s'occupe de guider les élèves qui marchent en attirant leur attention sur le fonctionnement des pieds. Elle place leur réflexion dans les pieds. Puis elle interpelle les observateurs pour se concentrer et bien décrypter ce qui se passe dans le corps de l'élève observé.

EXECUTION

4.C) Karrine décide de s'intégrer dans l'exercice en se mettant à marcher au milieu des élèves, et attire leur attention sur sa démonstration. Elle insiste sur le paraître : « *Regardez moi ce n'est pas forcément beau* » et puis sur ce que l'on s'imagine : « *on a pas toujours le regard juste de comment on est placé* »

Elle suggère à la fois un **lâcher prise par rapport à la conformité d'où un engagement physique plus libre, plus naturelle** ; et aussi un **questionnement sur l'image mentale ou la tromperie de l'image mentale que l'on se fait du fonctionnement anatomique du corps.**

4.D) Karrine décide d'apporter une variation aux consignes de l'activité : « *On va faire 3 marches, 3 marches caricaturales....il y a quelque chose de nouveau, il y a des changements dans des parties du corps....* »

Elle incite ici les élèves à une **prise d'initiative** en proposant un choix libre trois fois de suite. Les élèves sont ainsi lancés dans une **exploration des différentes manières de placer le corps qui se déplace**, et dans un **travail de créativité et d'interprétation pour apporter du sens à la posture du corps et à l'attitude générale.**

EXECUTION

4.E) Elle guide le déroulement de la tâche « *marche 1...marche 2...on s'arrête on se met de profil* ». Dans le même temps Elle soutient le travail *d'interprétation* « *essayez de rentrer en relation avec votre personnage...moi par ex tel que je suis-je suis un personnage très fier...* ». Elle démontre.

Elle incite les élèves à charger de signification l'acte moteur, à lui donner une histoire. Ceci en incitant à la création d'un personnage qui serait en lien avec le style de marche proposée sur le moment. (*Recherche de créativité spontanée*)

EXECUTION

4.F) Karrine continue à diriger le déroulement de l'exercice « *marchez, puis mettez vous de profil.* ». Dans le même temps elle apporte des feed back sur le fonctionnement anatomique du corps « *si tu marches bassin en avant, tu vois ça fait*

plein de creux..... Tu as 3 parties dans le dos : cervicales, dorsales et lombaires... ». Elle montre avec son doigt et démontre l'impact d'un bassin en avant. Elle apporte ici une meilleure connaissance de l'anatomie du corps, et de son fonctionnement en conséquence de la position : bassin en avant. Elle sollicite ainsi l'imagerie et la réflexion, en apportant du savoir (point de vue anatomique). Elle permet aux élèves par la réflexion d'influencer leur manière de disposer du corps.

EXECUTION

4.G) Elle demande aux élèves observateurs de donner un qualificatif à chacune des trois marches « *Par exemple je regarde X marcher et ce qui me vient à l'esprit c'est souffrant.* Les observateurs doivent faire appel à l'imaginaire et apporter de la signification au mouvement qu'ils sont en train de regarder (appel à la pensée divergente et à la pensée convergente).

EXECUTION

4.H) Karrine annonce la fin de l'exercice et propose aux élèves de partager leur expérience entre binôme. Elle suggère des axes de réflexion et de discussions sur ce qui a été vécu : - « *Avez-vous fait des prises de conscience ?...Avez-vous senti quelque chose de ?...Qu'est ce qui a éveillé votre cerveau ?* », elle questionne **le vécu du senti.** Karrine semble suggérer ici **un lien entre le corps et la pensée, entre la sensation et l'imaginaire.**

- « *Est-ce que vous trouvez que juste accentuer une partie du corps, cela donne toujours une qualité au personnage ?...donc les parties que l'on accentue ça détermine une personnalité...* » Karrine **questionne le sens que peut dégager le corps selon sa disposition et son attitude. La mobilisation d'une partie de corps est le point de départ pour s'improviser et interpréter un rôle. (Stratégie du faire – semblant).**

Quatrième activité : Activité d'improvisation en groupe sur le thème de faire semblant.

5.A) Karrine commence par expliquer les consignes de l'exercice « *Vous êtes soit suiveur, soit suivi ...quand vous êtes suivi par quelqu'un. Si elle quitte je vais suivre une autre personne...parfois si je suis suiveuse je veux aussi être suivie...essayez de faire celle que je suis, faire semblant* ». « *C'est à ce moment là les filles que l'ont est vraiment rendu dans l'étape ou on prend vraiment conscience de l'autre* »

Karrine propose un exercice d'improvisation structurée : choix de suivre ou ne pas suivre, choix d'un rôle, choix de faire semblant.

La situation proposée et le discours de Karrine suggèrent aux élèves d'être disponibles et à l'écoute de l'autre. Autrement dire faire attention, être réceptif à ce que l'autre fait afin de soi même s'impliquer en faisant le choix de suivre (imiter, reproduire) ou être suivi (jouer un rôle).

Etre à l'écoute s'imprégner du monde autour et s'engager physiquement et émotionnellement dans l'action.

5.B) Karrine fait démarrer l'activité en assurant aux élèves un encadrement à l'évolution de l'exercice « *moi je guide l'improvisation ...on marche...prenez vous un personnage...en silence* »

-Elle aide les élèves à se concentrer et s'engager dans leur choix : « *sentez, êtes vous suiveur ou suivi...* »

-Elle insiste sur la mise en état de réceptivité, d'ouverture sur ce qui se passe autour (sens extéroceptifs) : « *Changez de personne, sentez, soyez à l'écoute de ce qui se passe autour...* »

-Elle pousse à l'évolution et la nouveauté (*stimulation de la créativité corporelle spontanée*) : « *Sortez de l'énergie installée, proposez des choses jamais vu* »

EXECUTION

5.C) Karrine met fin à l'exercice en demandant aux élèves de se réunir autour d'elle. Elle leur donne un retour positif sur ce qui s'est dégagé globalement du groupe « *ça chantait, on suivait plus qui était qui* » puis les félicite et les incite à l'engagement maximum dans l'action « *Et vous avez pas peur du ridicule et c'est très bien* »

Démarche de la séance :

Elle commence par proposer des activités proprioceptives et perceptives : prise de conscience des pieds et de l'organisation du corps dans la marche.

Elle utilise des techniques de visualisation intérieure en attirant l'attention sur ce qui se passe à l'intérieur et sur l'organisation du corps ; et aussi un champs imaginaire : « le sable » pour projeter les élèves dans une sensation fixée sur les pieds et ensuite monter l'attention dans le corps. (1ere et 2eme activité).

Puis elle propose une activité d'exploration et complexifie au fur et à mesure les consignes pour amorcer un travail d'interprétation et d'improvisation. Elle concentre l'activité sur l'organisation du corps.

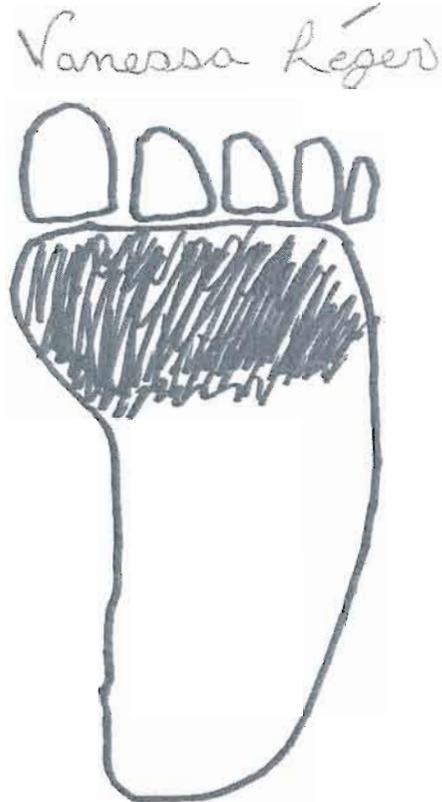
Pour finir elle met en place une activité d'improvisation en groupe sur le thème de Faire semblant. Karrine insiste ici sur la compétence : écoute des autres.

Annexe C (suite)

C.5) Exemple de dessin fait par les élèves.

Devenir conscient du pied comme support à la marche

Exemple de la perception qu'une élève a de son empreinte naturelle



Annexe C (suite)

C.5) Exemple de dessin fait par les élèves. (Suite)

Devenir conscient de l'alignement naturel de soi-même et de son partenaire de travail

Exemple du tracé de la perception qu'une élève a de son alignement



Annexe C (suite)

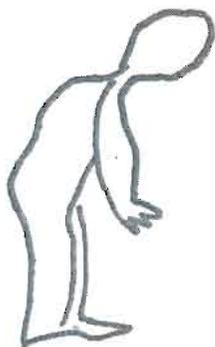
C.5) Exemple de dessin fait par les élèves. (Suite)

Devenir conscient des transformations posturales qui évoquent des personnages

Exemple de dessin de représentation des 3 marches et qualifications de ces 3 marches par une observatrice.

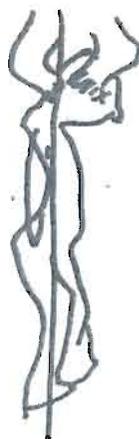
Marche 1

Tête et dos
Souffrance



Marche 2

Pied
Saine
Malaise



Marche 3
Ventre
Gourmands



RÉFÉRENCES

Alexander, Frederick M. 1978. *The Resurrection of the Body*. New York : Dell Publ., «A Delta Book», 204 p.

Amegan, Samuel. 1987. *Pour une pédagogie active et créative*. Québec : Presse de l'université du Québec, 173 p.

Anfara, V, Brown, K. et Magione, T. 2002. "Qualitative analysis on stage : making the research process more public". *Educational researcher*, vol.31, no.6, p.28-38.

Angers, Pierre. 1974. *L'activité éducative : Les objectifs de programme et le projet éducatif de l'étudiant*, Prospectives. [9] feuillets.

Aristote, 1990. *Poétique*, IV, éd. et trad. Michel Magnien. Paris: Seuil, LGF 256 p.

Arseneau, Joanne, 1978. *Créativité, conscience corporelle et perception physiognomique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec , 109 p.

Ausubel, David Paul et Robinson, Floyd G., 1969. *School learning : an introduction to educational psychology*. New York : Holt, Rinehart and Winston , 691 p.

Ausubel, David Paul, 1968. *Educational psychology a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 685 p.

Bachelard, Gaston. 1976. *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Librairie José Corti. Paris, 266 pp.

Bachelard, Gaston. 1968. *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF, 183 p.

Bartenieff, Irmgard & Lewis, Dori. 1980. *Body movement : coping with the environment*. New York : Gordon and Breach, 289 p.

Barth, Britt-Mari. 1996. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie sur l'éducation pour le 21e siècle*, Paris, Odile Jacob, 311 p.

Bazzani, Monia. 2001. « Faire l'expérience de Julyen Hamilton ». *Nouvelle de danse*, no 46-47, pp. 174-187.

Beaudot, Alain. 1979. *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : Les éditions E S F, 125 p.

Beaudot, Alain. 1973. *La créativité*. Montréal : Dunod, Collection: Organisation et sciences humaines, 288.

Bergson, Henri. 2004. *Matter and Memory*. New York : Dover Publications, 352 p.

Bergson, Henri. 1985. *La pensée et le mouvant*. Paris : PUF, 291 p.

Bergson, Henri. 1970. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris : Presses Universitaires de France, 180 p.

Bernard, Michel. 1993. « Sens et fiction ou les effets étranges de trois chiasmes Sensoriels ». *Nouvelles de danse*, no.17, p. 56-64.

Bernier, Léon. 1987. « Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie ». In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, sous la direction de J.-M. Van der Maren, p.7-19. Université de Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Berthoz, Alain. 2003. *La décision*. Paris : Odile Jacob, Coll. Sciences Format : Broché, 391 p.

Bessis, Pierre & Jaoui, Hubert. 1972. *Qu'est-ce que la créativité*. Paris : Dunod, Coll. La vie de l'entreprise, 116 p.

Bloom, Benjamin Samuel. 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle, 3v.

Blom, Lynne Anne & Chaplin, L.Tarin. 1988. *The moment of movement : dance improvisation*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 237 p.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp. 1982. *Qualitative research for education : an introduction to theory and method*. Boston ; Toronto : Allyn and Bacon, 252 p.

Bruneau, Monik. Et Langevin, Louise. 2000. *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*, Paris : ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, p 9-14.

Bruneau, Monik. 1995. « L'improvisation : une activité d'apprentissage à apprivoiser ». *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, Vol 6, no 12, p.9-14.

Bruneau, Monik. 1987. *Créer pour mieux enseigner*. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal, p.104.

Cadopi, Marielle, Bonnery, Andrée. 1990. *Apprentissage de la danse*. Joinville-le pont : Actio, 192 p.

Carlson, Carolyn. 1995. In *La Danse au XXe siècle*, sous la dir. De Michel M. et Ginoti, p. 175-181. Paris : Bordas.

Chaduc, Marie-Thérèse ; Mecquenem, Isabelle de ; Larralde, Philippe. 2000. *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Bordas ; Coll. Formation des enseignants, 327 p.

Chen, Weiyun. 1999. *Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching : engaging students'critical thinking in learning creative*

dance, unpublished paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montréal, April.

Cheney, Gay. 1989. *Basic concepts in modern dance : a creative approach*. Princeton, N.J. : Princeton Book, 115 p.

Colin, Florence. 2001. « Introduction ». *Nouvelles de danse*, no.48-49 (automne –hiver), P. 5-8.

Cousinet, Roger. (1968). *L'éducation nouvelle*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Médici, A. (1969). *L'éducation nouvelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dalcroze, Emile-Jaques. 1995. « Du rôle de l'improvisation ». *Nouvelle de danse*, no. 22, P.18-21.

Delay, Jean. 1970. *Les Maladies et la Mémoires*. Lyon : PUR 5ème ed, 120 p.

Delevay, Michel. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris Est, pp. 36 à 43.

Dellas, Marie. Et Gaier, Eugène.L. 1970. « Identification of creativity : The individual ». *Psychological Bulletin*, no 73, p 55-73.

Després, Aurore. 2000. *Travail des sensations dans la pratique danse contemporaine, Logique du geste esthétique*, Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 561 p.

Dunn, Robert Ellis. 1995. in *Dances That Describe Themselves- The Improvised Choreography of Richard Bull*. Sous la direction de Susan Leigh Foster, p. 36-37. Connecticut : Wesleyan university press.

Durand, Gilbert. 1992. *Structures anthropologique de l'imaginaire*, 11ème éd. Paris : Dunod, 536 p.

Durand, Yves. 2005. *Une technique d'étude de l'imaginaire : L'AT9*. Paris : l'harmattan, coll. Recherches et innovations forma, 284 p.

Durand, Yves. 1988. *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris : Espace Bleu, Coll. Bibliothèque de l'imaginaire, 354 p.

Eindhoven, Jan.Engle., Vinacke, William.Edgar., 1952. Creative process in painting. *Journal of General Psychology* vol. 47, p. 139-164.

Faure, Sylvia. 2003. « Apprendre par corps : les modalités d'incorporation des gestes de danse », dans Becuwe (Stéphane), Garreau (Nathalie), *Arts, sciences et technologies*. La Rochelle : la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, p. 249-264.

Faure, Sylvia. 2001. *Corps, savoir et pouvoir : sociologie historique du champ chorégraphique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 181 p.

Faure, Sylvia. 2000. *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute, 279 p.

Feldenkrais, Moshé. 1971. *La Conscience du corps*. Montréal : Éd. du Jour, et Paris, Robert Laffont, 284 p.

Ferriere, Adolphe. 1966. *L'école active*, 7ème éd. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé, 213p.

Figols, Florence. 2000. « *Parcours sensible d'un processus de composition chorégraphique : sensation, improvisation, interprétation* », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 68 p.

Fisher, Seymour. 1970. *Body Experiences in Fantasy and Behaviour*. New york : Appleton-Century-Crofts, pp. 36-50.

Focillon, Henri. 1964. *Vie des formes : suivi de l'éloge de la main*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine, 131 p.

Forti, Simone. 1998. « Danse animée, une pratique de l'improvisation en danse : Improviser dans la danse ». Paris, théâtre d'Alès : Le cratère, 94p.

Fortin Sylvie, Warwick Long & Lord Madeleine. 2002. «Three Voices : Researching how somatic education informs contemporary dance technique classes». *Researching in Dance Education*, Vol 3, no 2, pp 155-179.

Fortin, Sylvie. 1996. « L'éducation somatique: nouvel ingrédient de la formation corporelle en danse ». *Nouvelles de danse* vol 28, p.14-30.

Fortin, Sylvie. & Siedentop, Daril. 1995. « The interplay of knowledge and practice in dance teaching : What we can learn from an atypical dance teacher». *Dance Research Journal*, vol. 27, no 2, p.3-15.

Fortin, Sylvie. 1992. «The teaching of Modern Dance : What Two Experienced Teachers Know, Value and Do». Thèse de Doctorat, Université d'Ohio, 329 p.

Freinet, Célestin. 1969. *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero, 181 p.

Freud, Sigmund. 1976. *Interprétation des rêves*. Paris : PUF, 573 p.

Gagné, Robert M. 1977. *The conditions of learning and theory of instruction* (1-20). New York: Holt, Rinehart and Winston inc, 361 p.

Gardner, Houard. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books Inc, 464 p.

Georges, Jean. 1991. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman, 134 p.

Gérard, Christine. 1995. « Enseigner l'improvisation et la composition. Entretien avec Patricia Kuypers ». *Nouvelles de danse*, no 22, pp 40-45.

Godard, Hubert. 1995. *Le geste et sa perception*, La danse au XX^e siècle. Paris : Bordas, pp. 224-229.

Gómez de la Serna, Ramón. 1993. *Interprétation du tango*. Marseille : A. Dimanche, 159 p.

Greenacre, Phyllis. 1957. The Childhood of the artist, Libidinal Phase Development and Giftedness. *The psychoanalytic Study of the child*, no 12, p 47-72.

Guilford, Joy Paul. 1977. *Way behind the IQ*. New York : Creative Sinergetic Association Ltd, 192 p.

Guilford, Joy.Paul. 1967. *The nature of human Intelligence*. New york : McGraw-Hill, 692 p.

Gutman, Henri. 1967. «The biological roots of creativity». In *Explorations in creativity*, sous la dir. de R.L. Mooney & T.A. Razik, p 3-32. New York: Harper and Row.

Halprin, Ann. 1957. *Intuition and improvisation in anthologie of impulse*. Brooklin : Dance Horizon, pp 50 à 53.

Hameline, Daniel et Dardelin, Marie-Joëlle. 1977. *La liberté d'apprendre. Situation II : Rétrospective sur un enseignement non directif*. Paris : Editions Ouvrières, 198 p.

Hawkins, Alma M, 1991. *Moving from Within : A new method for dance making*. Chicago: Capella Books, 150 p.

Husserl, Edmund & Saraiva, Maria Manuela . 1970. *L'imagination selon husserl*. The Hague : M. Nijhoff , Coll. Phaenomenologica, 281 p.

Joly, Yvan. 1982. *La méthode Feldenkrais et la danse*. Dans compte rendu de Odile Rouquet : *Les techniques d'analyse de mouvement et le danseur. Présentation des techniques innovatrices*. (Paris, 1997). *Cahier de lecture du DAN 1020 : Les fondements du mouvement selon l'éducation somatique* (automne 2004), pp 107-108.

Jowitt, Deborah. 1995. « Dana Reitz, Le flux Energétique ». *Nouvelles de Danse*, no 22, pp. 18-21.

Kant, Emmanuel. 1973. *Critique de la raison pure*. Paris : Aubier-Montaigne, 190 p.

Khatena, Joseph. 1976. « Major Directions in creativity research ». *The Gifted Child Quaterly*, vol 20, no 3, pp 336-347.

Koestler, Arthur. 1976. *Bisociation in Creation*. In *Rothenberg and Hausman, The Creativity Question*. Durham: Duke University Press, pp. 108-113.

Kogan, Nathan & Wallach, Michael. 1964. *Risk taking : a study in cognition and personality*, Greenwood Press, 278 p.

Kuypers, Patricia. 1998. « Notes sur le contact et l'improvisation : Improviser dans la danse ». Paris, théâtre d'Alès : Le cratère, 94p.

Kuypers, Patricia. 1995. «Témoignage sur Enseigner l'improvisation et la composition. Rencontre avec Christine Gérard». *Nouvelles de danse*, no 22. pp. 40-45.

Laban, Rudolf von, 1956. *Principles of dance and movement notation*. New York : Dance Horizons, 56 p.

Laban, Rudolf Von. 1948. *Modern Educational Dance*. UK: Northcote House, 153 p.

Lacan, Jacques. 1964. Livre XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Le seuil, 253 p.

Lacy, Jean. 1995. « Paroles d'improvisateurs : c'est comme dans la vie ». *Nouvelles de Danse*, no 22, pp 60.

Landry, Yvan. 1985. *Le processus créateur et l'intervention éducative*, Collection : Outils pour une pédagogie ouverte, no 11, Editions NHP, 77 p.

Laudouar, Nicole. 2005. *Atelier Conscience Corporelle et Créativité : atelier improvisation en danse*, <<http://www.nicolelaudouar.com/index.php?ateliers>>, (2006).

Launay, Isabelle. 1996. *A la recherche d'une danse moderne*, Rudolf Laban – Mary Wigman. Paris : Chiron, Paris. P. 99.

Lavaud Laurent. 1999. *L'image*. Paris : Garnier- Flammarion, 247 p.

Lawton, Marc. 1995. « Alwin Nikolai : Le creuset ». *Nouvelles de danse*, no 22. pp.34-39.

Leduc, Paule. 1996. « L'UQAM à la croisée des chemins : une réforme nécessaire ». Présentation à la communauté universitaire par le rectrice, madame Paule Leduc, Montréal, UQAM.

Leif, Joseph. 1985. *L'imagination créatrice : Créativité ou Activité ?* Paris : Librairie Delagrave. 104 p.

Leif, Joseph et Delay, Jean. 1983. *Psychologie et éducation*, Tome 2. Paris : Nathan, 494 p.

Lepecky, André. 1998. « Par le biais de la présence : La composition dans l'avant-garde post Bauschienne, La composition ». *Nouvelles de danse*, no 36 - 37, pp. 75 – 83.

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin. 1990. *Recherches qualitatives : fondements et pratiques*. Montréal : Editions Agence d'Arc, 124 p.

Lord, Madeleine. 2001. «Fostering the growth of beginners'Improvisational Skills : a study of dance teaching practices in the high school setting». *Research in dance education*. Vol 2. Number 1 .pp.19 – 39.

Loupe, Laurence. 1998. « Improviser : un projet pour les temps présents : Improviser dans la danse ». Paris, théâtre d'Alès : Le Cratère, 94p.

Loupe, Laurence. 1997. *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse, 392 p.

Marin Louis. 1973. *Utopiques : jeux d'espace*, Paris: Editions de minuit, 358 p.

Lucas, George.1999. *Créativité et création chez George Lucas*. Sous la dir. de Verbeeck Muriel < <http://sw-anthropo.ibelgique.com/txt/createxte.html>> 2006

Mangione, Michele. 1993. «The origins and evolution of somatics : interviews with five significant contributors to the field. Thèse de Doctorat ». Ohio, The Ohio State University, 406 p.

Merleau Ponty, Maurice.1996. *Le Primat de la perception*, Paris : Verdier, 103 p.

Merleau Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 531 p.

Miles, Matthew B & Huberman, A. Mickael. 1984. *Qualitative data analysis : a sourcebook of new methods*, Beverly Hills : Sage, 263 p.

Minton, Sandra Cerny. 1997. *Choreography : a basic approach using improvisation*. Champain, IL, Human kinetics, 125. p

Molle, Elisabeth. 1985. « La Technique Matthias Alexander et son intérêt pour la danse » dans *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur*, Paris : diff. FFD, p. 97-100.

Morgenroth, Joyce. 1987. *Dance Improvisations*, Pittsburgh : PA, University of Pittsburgh Press, 139. p.

Nagrin, Daniel. 1993. *Dance and the specific image : improvisation*, Pittsburgh and London : University of Pittsburg Press, 214 p.

Nelson, Lisa. 2001. « A travers vos yeux ». *Nouvelles de danse*, no.48-49, pp. 9-26

Nelson, Lisa et Nancy Stark Smith. 1984. « Perceiving in Action. Rencontres avec Bonnie Bainbridge CohenBonnie Bainbridge ». *Contact Quarterly*, Vol .9, no 3.

Newman, Isadore & Benz, Caroline. 1998. *Qualitative-Quantitative Research Methodology : exploring the interactive continuum*. Southern Illinois University Press, 218 p.

Paquette, Claude. 1976. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Victioria-ville : Editions NHP, 220 p.

Penfield, kendzie. 1997. Mouvement et expression. Une technique d'analyse du mouvement. Dans compte rendu de *Odile Rouquet : Les techniques d'analyse de mouvement et le danseur. Présentation des techniques innovatrices*. (Paris, 1997). *Cahier de lecture du DAN 1020 : Les fondements du mouvement selon l'éducation somatique* (automne 2004), pp 113-115.

Piaget, Jean. 1974a. *La prise de conscience*, Paris : PUF, 282 p.

Piaget, Jean. 1974b. *Réussir et comprendre*, Paris : PUF, 237 p.

Piaget, Jean. 1969. *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoel-Gonthier, 264 p.

Piaget, Jean. 1968. *Le structuralisme*, collection « Que sais-je ? », Paris : PUF, 128 p.

Piaget, Jean. 1949. *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin, 212 p.

Pinot, Frédérique & Terret, Thierry. 1995. Les orientations de la danse contemporaine, Lyon : rapport de recherche à l'IUFM, 223 p.

Poupart, Jean. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : G. Morin, 405 p.

Pourtois, Jean-Pierre & Desmet, Huguette. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, P. Maragada, 235 p.

Pradines, Maurice. 1987. *Traité de la psychologie générale*, Paris : PUF, 746p.

Ramozzi-Chiarottino, Zelia. 1989. *De la théorie de Piaget à ses applications*. Paris : Le Centurion, 182p.

Reeves, Nicole. 1983. *Effets d'activités d'entraînement à la danse sur l'image corporelle et la créativité* : Université du Québec à Montréal, 141 p.

Robinson, Jacqueline. 1993. *Danse : chemin d'éducation. Pour une pédagogie de l'être*, Paris : Auto-édité, 90 p.

Robinson, Jacqueline. 1992. *Eléments du langage chorégraphique*, Paris : Vigot, 132 p.

Rogers, Carl. 1968. *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod. , 364 p.

Rouquet Odile. 1997. *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur. Regard sur la façon contemporaine d'entraîner les danseurs. Présentation des techniques innovatrices*. Recueil de textes non publié, 137 p.

Sartre, Jean-Paul. 1940. *L'imaginaire*. Paris : Gallimard, 379 p.

Schneer, Georgette. 1994. *Movement Improvisation : In the words of a teacher and her students*. New-York : Human Kinetics, 191 p.

Schwartz, Peggy. 1993. Creativity and dance : Implication for pedagogy and Policy ». *Art Education Policy Review*, 95 : 1, p. 8-16.

Signori, P. 1982. *Cremona*. Coll. Italia Artistica, no 95. Chicago : University of Chicago, 371p.

Sperry, Roger. 1980. *Mind-Brain interaction : Mentalism, yes ;Dualism, no*, Reprinted in «Commentaries in the neurosciences», A.D Smith, R. Lianas and P.G Kostyok (EDS), Oxford : Pergamon press, p. 651-662.

Stark Smith, Nancy. 2001. « L'utilisation du langage dans l'enseignement du Contact Improvisation », Bruxelles : *Nouvelles de Danse* no 46-47, pp. 15-37.

Taylor, Calvin Walker. 1963. *Scientific creativity, its recognition and development*. New York : J. Wiley , 419 p.

Taylor, Irving A. 1975. *Perspectives in creativity*. Chicago : Aldine Pub. , 353 p.

The Cambridge Dictionary of Philosophy. 1996, Audi, p. 569.

Todd, Mabel.E. 2001. « Les mécanismes de réaction ». *Nouvelles de danse*, no 46-47. pp. 11-32.

Torrance, Ellis Paul. 1972. « Predictive Validity of the Torrance Tests of creative Thinking ». *Journal of Creative Behaviour*, Vol 6, no 2, pp 236-252.

Torrance, Ellis Paul. 1970. *Encouraging Creativity in the Classroom*, Dubuques, Iowa : William C. Brown Company, 133p.

Torrance, Ellis Paul. 1963. *Education and the creative potential*. Minneapolis : University of Minnesota Press , Coll. The modern school practices series, 167 p.

Turner, M.J. 1969. « Choreographing Contemporary Dance». In Focus on Dance V : Composition. M. Gray (ed. Dance Division), p. 42-43. Washington, DC.: American Association for Health, Physical Education and Recreation.

Valery, Paul. 1957. *Œuvres*, tome 1. Paris : Gallimard, 127 p.

Wallas, Graham. 1926. *The art of Thought*, New York : Harcourt Brace Jovanovich, 502 p.

Werner, Oswald & Schoepfle, G. Mark. 1987. *Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park Calif : Sage,415 p.

Wunenburger, Jean Jacques. 2003. *L'imaginaire*, Editions Que sais je ? , Paris : PUF, 125 p.

Wunenburger, Jean Jacques. 1997. *Philosophie des images*, Paris : PUF, 322 p.

Yin, Robert K. 1984. *Case study research : design and methods*. Beverly Hills, Calif. : Sage, Coll. Applied social research methods series, v. 5, 160 p.

Programme de formation de l'école québécoise. 2004. *Enseignement secondaire, Chap. 8 : Domaine des arts*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca>>, (2006).