

La transmission des savoirs de la danse

De la pratique professionnelle au contexte scolaire

Regard didactique

Alexandra Arnaud-Bestieu

Alexandra.arnaud-bestieu@univ-amu.fr

Plan

1. De Dewey et Laban à la didactique
2. 1^{er} écart à questionner : De la danse en contexte professionnel à la question didactique
3. 2^{ème} écart : De la pratique professionnelle à l'élève débutant non volontaire
4. 3^{ème} écart : De ce que je crois transmettre à ce que je transmets
5. 4^{ème} écart : De ce qui me bouge à ce qui leur donne envie de bouger

1. De Dewey et Laban à la didactique

Faire danser...

- LABAN (1948)

« Par son enseignement, le professeur devra stimuler les désirs de bouger qu'éprouve l'élève.... La connaissance de la coordination des efforts et de l'harmonie naturelle des dessins des mouvements dans l'espace permet au professeur de créer des thèmes de mouvement qui peuvent être appliqués à la danse récréative et éducative. » (2013, p. 50)

- DEWEY (1953)

« Dire que les conditions objectives peuvent être réglées par l'éducateur, c'est entendre, bien entendu, que l'habileté qu'il montre à influencer directement l'expérience des autres et, par la suite, leur éducation, lui impose le devoir de déterminer cet environnement qui sera en état d'interaction avec les capacités et les besoins de ceux qu'il enseigne, afin de créer une expérience valable. » (2001, p. 480)

Qu'est-ce que la didactique scientifique ?

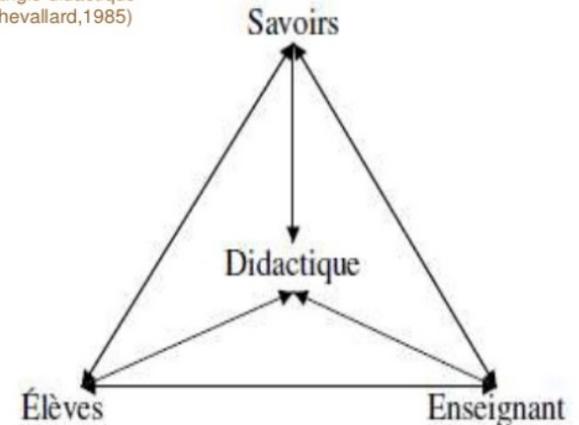
- Elle n'est pas PRESCRIPTIVE.
- Ce n'est pas de la PEDAGOGIE (générale, communication).
- ANALYSE DES TRANSACTIONS DANS RELATION TRIANGULAIRE : spécifique, appropriation

Comment les interactions

situées mènent-elles à la construction

de telle ou telle référence ?

Le triangle didactique
(Y. Chevallard, 1985)



L'action conjointe et le jeu didactique (Sensevy, 2007)

Jeu didactique entre 2 catégories de joueurs (professeur et élève(s)) en transaction. **Le joueur A (prof) gagne quand le joueur B (élève) gagne, c'est-à-dire apprend.**

- **Définition et dévolution du jeu** (consigne)
- **Régulation du jeu** (échanges, étayage, monstration, matériel...)
- **Institutionnalisation** (déclaration du savoir visé et construit)

—▶ Co-construction d'une référence (aujourd'hui, pour nous, danser c'est ...)

Faire danser...

- LABAN (1948)

« Par son enseignement, le professeur devra stimuler les désirs de bouger qu'éprouve l'élève.... La connaissance de la coordination des efforts et de l'harmonie naturelle des dessins des mouvements dans l'espace permet au professeur de créer des thèmes de mouvement qui peuvent être appliqués à la danse récréative et éducative. » (2013, p. 50)



PRAXEOLOGIE DISCIPLINAIRE

- DEWEY (1953)

« Dire que les conditions objectives peuvent être réglées par l'éducateur, c'est entendre, bien entendu, que l'habileté qu'il montre à influencer directement l'expérience des autres et, par la suite, leur éducation, lui impose le devoir de déterminer cet environnement qui sera en état d'interaction avec les capacités et les besoins de ceux qu'il enseigne, afin de créer une expérience valable. » (2001, p. 480)



PRAXEOLOGIE DIDACTIQUE

2. 1^{er} écart à questionner :

De la danse en contexte professionnel à la question didactique

La didactique et la danse sont-elles compatibles ?

Y a-t-il des interactions didactiques (ou qui gagnent à être mises en lumière par la didactique) dans la relation entre chorégraphe et danseurs ?
Qu'est-ce qui force le didactique à se redéfinir ici ?

Le cas de la création *The loss of your embrace* d'Alban Richard avec les danseurs de la formation professionnelle Coline (2018)

Contexte



- Pièce pour 7 danseuses et 6 danseurs
- Créée en janvier 2018
- Observations les 5, 12 et 19 janvier

Matinée du 5/12

- Analyse du corps de l'autre au sol et travail sur différentes parties du corps (tapoter, caresser, manipuler...) Par 2
- Rouleau au sol avec la sensation d'être manipulé (retrouver la sensation). Seul
- Faire avancer l'autre, le manipuler, s'incorporer à sa proposition, l'amener plus loin que ce qu'il avait prévu. Par 2
- Idem seul
- **Manipuler/être manipuler, être support, donner des directions... Debout, par 2**
- Idem seul
- Donner des choses très douces. Par 2
- Idem seul

Action didactique d'Alban Richard (AR)

- Définit le jeu chorégraphique (consigne)

Ex : « On va reprendre un peu le par 2. L'un travaille sur le fait d'être manipulé, l'autre travaille sur le fait d'être support, de donner des directions. J'impose pas, je propose mais plus ou moins fortement..

(Se met en mouvement) Toujours dans cette idée de traverser parce que ce qui m'intéresse c'est le côté être bougé par quelqu'un et, à la fois, comment je lui donne des supports ou des pressions. Je peux proposer des rythmes, proposer des supports. Dès que je suis là, on lâche le poids. Où est-ce que tu as besoin de tonus ? Où est-ce que tu n'en as pas besoin. Tonifier, détonifier. »

Action didactique d'Alban Richard (AR)

- De nombreuses régulations pendant l'improvisation
 - **Langagières collectives permanentes** « *Pensez aux articulations, poignets, chevilles... Quand vous accompagnez la personne, pensez à la nuque et voir comment on peut être support, donner des indications...* »
 - **Spécifique à un duo, échange verbal et par contact physique**
Donne des pistes (ouverture),
précise des attentes (fermeture)
- ▶ Guide les danseurs vers une manière de manipuler et d'être manipulé (*fait un monde*, cf Goodman)



Action didactique d'Alban Richard (AR)

- **Processus d'institutionnalisation** (*qu'est-ce qu'on cherche à faire ? Qu'est-ce qu'on a fait?*)

Ex : « On va regarder cette matière-là pressage dans tout l'espace, **on va faire deux groupes, 6 et 5, je voudrais que vous observiez plusieurs choses** : vous êtes pas obligé de bouger tout le temps les deux bras. On fait attention à la nuque, la nuque qui peut donner des repères dans l'espace. (Se met en mouvement) Comment tu es porté, comment tu te déposes, quelle qualité, et maintenant jouer un peu plus sur les vitesses, ralentir et accélérer à l'intérieur de la matière. »

- Après les deux groupes : « Alors, à voir ça donne quoi ? Est-ce que vous observez quand est-ce que ça ne fonctionne pas pour nous comme spectateurs et pourquoi ?

D1 évoque le rapport insuffisant entre regard et prise d'espace

D2 évoque l'importance de la précision du segment

D3 pointe l'impact quand c'est vraiment l'extérieur qui agit sur la personne

AR « Oui, ça ça se perd. Tu es bougé. Ce qu'on essaie de travailler là pour la création c'est ça. Ca, on va beaucoup essayer d'affiner ça. Ce qui serait beau ce serait qu'on ait la sensation que c'est le fantôme qui te bouge. »

Après-midi du 5/01

- Travail par 2 ou 3 sur « serrer fermement »
- Travail par 2 ou 3 sur « serrer dans ses bras avec affection »
- Travail par 2 ou 3 sur « tenailler, tourmenter douloureusement »
- Travail par 2 ou 3 sur « se lover »
- Travail par 2 ou 3 sur « caresser »

Pour chaque action observation des autres et discussion : « On va passer en deux trios. Donc une personne qui propose ses empreintes et deux avec les actions. Il faut que vous soyez très clairs. Je voudrais que vous pensiez tout de suite que c'est un trio. Et les spectateurs voir si c'est clair, le regard plus sur ceux qui proposent. Comment tu changes de tonicité, de rôle. »

Dernier échange

AR : « C'est plus clair pour moi. Pourquoi à votre avis ? »

D : Les pauses sont plus longues.

AR : Oui, il faut tenir l'architecture sinon pour le spectateur il y a trop de choses, on ne voit rien. C'est plus méditatif qu'actif. »

Synthèse analyse didactique

- Improvisation
- Consigne claire + foule de régulations et de « possibles »
- Régulations collectives mais aussi individuelles
- Processus de prise de distance et d'institutionnalisation
- Co-construction d'un monde
- Ressenti des danseurs

La référence en question

- Dans les contextes d'enseignement-apprentissage : savoir(s) visés existants, choisis
- Dans ce contexte, la référence c'est la vision du chorégraphe, la vision qu'il poursuit. Ici, elle repose sur des états de corps subtils. Elle n'existe pas a priori mais dans l'imaginaire du chorégraphe. Il n'y a pas d'intention didactique dans le sens d'enseigner mais bien dans le sens d'amener l'interprète à rendre vivante cette vision qu'il faut lui TRANSMETTRE (dimension didactique).

« Le problème du chorégraphe sur scène...

Lui c'est son imaginaire, son histoire.

La difficulté pour les interprètes c'est de faire de l'histoire de quelqu'un d'autre leur propre histoire. »

(Alban Richard)



3. 2^{ème} écart :

De la pratique professionnelle à l'élève débutant
non volontaire

Comment une intervenante experte s'y prend-elle pour tenter de co-construire avec des élèves de CM2 des savoirs de la danse ?

En quoi ces manières de faire peuvent-elles être reliées à son rapport au savoir danser ?

L'expertise disciplinaire va-t-elle permettre une co-construction de référence particulièrement efficace ? Quels obstacles ?

Analyse macrodidactique

Rapport dense aux savoirs de la danse contemporaine et praxéologie disciplinaire relevant de l'expertise :

- rapport personnel à la pratique
- connexité des tâches proposées
- densité des relances
- implication corporelle
- discours technologique et théorique.

Type de tâche privilégié : improvisation à partir de consignes exploratoires relatives – souvent simultanément – à l'espace (rapport au sol, espace collectif, espace kinesphérique), au corps (poids, dissociation articulaire) et à l'écoute entre danseurs.

L'analyse à grain fin nous est apparue nécessaire afin d'approcher comment cette intervenante tentait de co-construire avec les élèves une référence.

Le jeu des statues

Tâche :

« Se déplacer dans l'espace disponible en marchant (le rythme de la marche peut être modulé et peut aller jusqu'à la course). À un signal sonore (ou arrêt de la musique...) prendre une position stable et immobile et la garder jusqu'au signal de reprise de la marche. Les consignes pourront tenter de faire évoluer ces positions des simples schémas usuels à des formes plus complexes. »

→ Alternance déplacement / immobilisation surprenante par :

- sa rapidité,
- son contrôle (immobilité totale du corps et du regard)
- la position choisie qui peut s'éloigner des schémas usuels en particulier par l'utilisation d'autres appuis que les deux pieds, par la mobilisation de la colonne vertébrale (flexion, extension, inclinaison et rotation du tronc), et par le placement de la tête et du regard.

Définition du jeu S2

« Alors maintenant ça (tape une pulsation régulière et légère sur le tambourin) c'est le déplacement et ça (tape fort 2 croches) **c'est s'arrêter avec un geste fort, celui que vous voulez. Vous dégagez une énergie (ouvre les bras brusquement) et après on reste dur, vous restez jusqu'au signal.** Ensuite, quand j'entends ça (tapote doucement le tambourin) on va se transformer, la statue on va la ramollir et la faire fondre comme tout à l'heure, on fond doucement dans le sol et on reste. »

- Définition personnelle de la tâche – où le terme de statue (qui sous-tend l'immobilité) est remplacé par celui de **geste fort** (qui appelle à un mouvement de flux libre)
 - Ajout d'une phase de descente au sol (induite par le verbe d'action "fondre")
 - Enjeu central de geste fort, D. attendant des positions non usuelles, **mais sans insister sur leur immobilité**. L'enjeu *passer du déplacement à l'immobilité* n'a pas été enseigné/appris.
 - Entretien post séance 3 : discussion autour de l'immobilité. Désaccord entre D et la chercheuse
- Reprogrammation du jeu des statues en séance 5

En fait, le moment où tu as fait les statues c'est à la séance avec le geste fort, on est d'accord? Parce que je n'ai pas noté l'immobilité...

(...) Mais pour moi c'était réducteur et là je travaille tous ces aspects (...)

De repasser par cet exercice à proprement parler, euh, je marche et je m'arrête à un signal sonore, j'aurais pu m'en passer par rapport à là où j'en suis, donc c'est par rapport à cette demande que apparemment j'aurais pas assez développée en elle-même sur le moment avant de partir dans des pistes qui en découlaient, et donc c'est une façon de voir ce que ça fait d'y revenir pour eux, pour moi. (...)

Et moi j'avais la sensation, alors peut-être que je me trompe, que dans tout ce qu'on fait, je suis en train de faire et je m'arrête, il y a cette recherche de différences entre mouvement et arrêt et cette immobilité. Quand on a travaillé sur la présence du regard dans l'arrêt ou..je le dis pas forcément..voilà, c'est quelque chose, pour moi il est dedans, mais je vais pas forcément, / on va croire que je le fais pas parce que j'insiste sur d'autres choses verbalement, mais pour moi c'est là de fait. Parce que forcément si je veux m'arrêter en train de faire, je m'arrête vraiment, sinon je ne le fais pas. (...)

C'est pour ça que je me disais qu'après ce parcours-là, euh.., bein refaire à la fin je me déplace et je m'arrête à un signal, tout simplement pour voir si les formes vont être exploitées différemment, est-ce qu'il va y avoir différents niveaux..

Définition S5

« Je vais ajouter quelque chose. Quand je fais ça (frappe), ce que vous voulez mais vraiment une **forme dessinée avec votre corps**, vous pouvez utiliser ce que vous voulez, on énumérera après. »

Régulation 1

« Alors, est-ce que vous arriveriez, sur ce signal très fort, à vous projeter dans une forme, voilà c'est ça Léa (à une élève qui prend une position dessinée non immobile) **mais ça ne doit plus bouger**. L'idée c'est pas de faire beaucoup de bruit, c'est de faire un geste fort. Et regardez **l'espace** où vous êtes. Est-ce qu'on pourrait essayer d'aller où il n'y a personne, d'occuper tout l'espace ? D'accord ? Voilà. Alors. Je répète. Aujourd'hui, ça fait quand même une petite boucle, la première partie de cycle ensemble, donc j'aimerais ne pas répéter tout ce qu'on a vu depuis le début. Et on a travaillé depuis le début sur un espace éclaté, dispersé et là à chaque fois vous partez collés ensemble. Donc, **essayez de suivre le tempo de la musique dans la marche** et de vous laisser surprendre par ce signal **pour faire une statue très rapidement et il ne faut plus bouger.** »

Régulation 2

« On est peut-être pas obligés de faire tout ce bruit »

Régulation 3

« Asseyez-vous un instant. Alors, je viens de vous dire attention à **l'espace** je voudrais voir ce qu'on a évoqué depuis le début, aller où il n'y a personne, occuper toute la salle, je vous fais courir et hop ça y est (fait un geste de regroupement avec ses mains), il faudrait contrôler votre situation dans l'espace. Donc attention à l'espace, **attention au bruit**, ne me faites pas des... (se fige, épaules en haut, position usuelle) enfin là vous vous figez comme ça par la surprise, **essayez d'être un petit peu créatif dans vos formes**, de prendre le temps même si ça va très vite, de choisir votre forme. Alors on a les empreintes, on a travaillé les directions, on a travaillé ouverture et fermeture par rapport aux autres ou la salle, d'accord ? C'est pas juste un arrêt comme ça, mais essayez de **produire une attitude qui raconterait quelque chose.** »

Régulation 4

«Pas un mouvement, juste la respiration... Je fais exprès de vous immobiliser. Tant qu'il n'y a pas le signal de marche, je voudrais voir la statue vraiment (attend).. Je vois plein de corps qui parlent... (À une élève :) Ça n'arrête pas de parler dans ton corps. (L'élève répond: « Mais je parle pas. ») **Mais ton corps parle, et ta voisine aussi, elle n'arrête pas de bouger. »**

Régulation 5

« Vous n'avez pas bien compris, certains, on s'assoit. Alors, on a travaillé toutes sortes de statues. À chaque fois qu'on les a fait, vous êtes restés en statue, 'y a plus rien qui bouge. Et là on fait un exercice différent dans la présentation... Il faut te contenir complètement dans la forme, t'es une statue de pierre (prend une position immobile). Le cœur il bat, la respiration fonctionne, mais toute l'apparence extérieure... D'accord ? Une dernière fois. »

Entretien post séance 5

« Et j'ai été vraiment déçue... Pour les statues, il y en avait beaucoup qui n'étaient pas immobiles, il fallait leur dire et pour moi c'était décevant parce qu'avec ce qu'on avait fait avant, je pensais que ce serait maîtrisé. Bon, le dernier passage c'était pas mal mais j'ai été obligée de le formuler. En tant que test, c'était pas probant.

Tous les arguments que je t'avais avancés, que tout ce que j'avais fait ça amènerait sûrement à, ben non... »

Synthèse analyse didactique

- Expertise
- Fort impact de la contagion kinesthésique
- Constructivisme trop radical « *Il faut prendre ce qu'on peut prendre* » et refus de didactiser son action « *La danse c'est tout ça, pourquoi la morceler ?* »
- Milieu trop plein, pas de régulation personnelle ni d'institutionnalisation
 - Bain stimulant, empathie/contagion , frayage sans conscience, décrochage

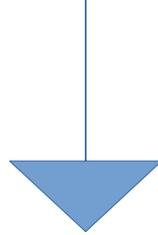
4. 3^{ème} écart :

De ce que je crois transmettre à ce que je transmets

Approche clinique de l'ordinaire d'une classe de
danse (5ème REP+)

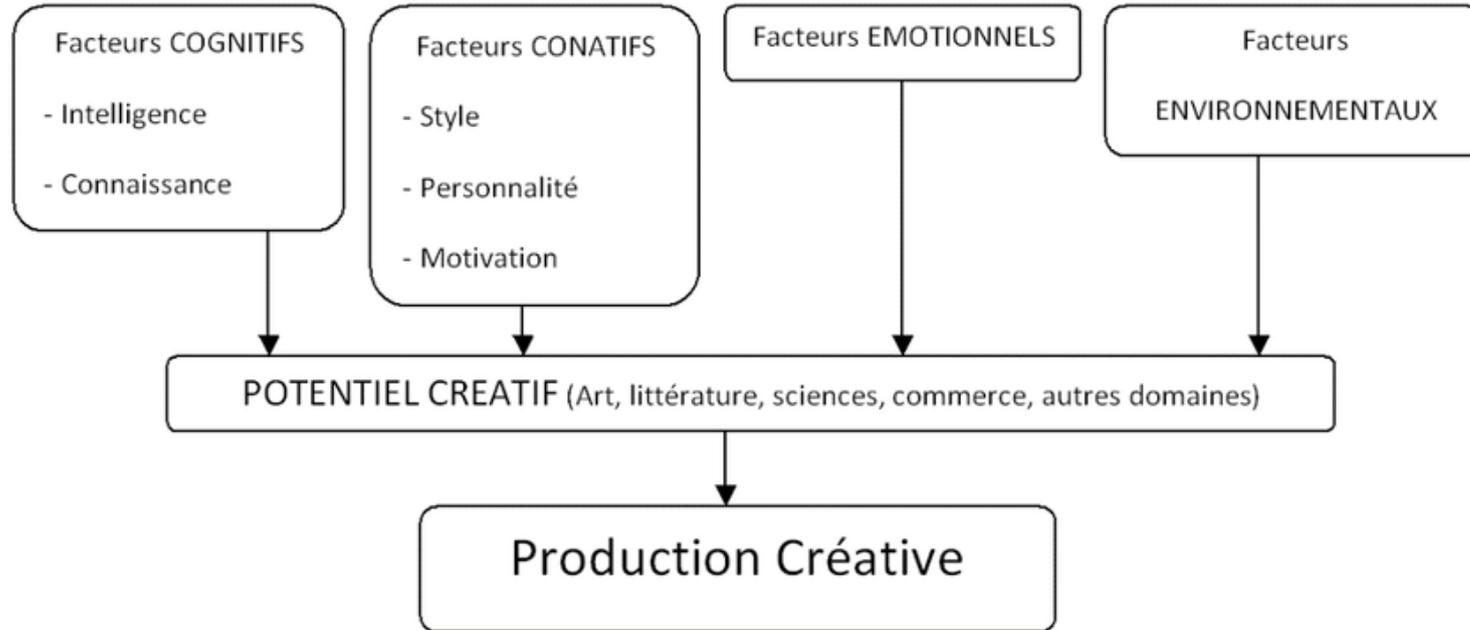


Événement remarquable



Créativité comme *impensé* et *contrainte* du couple milieu/contrat didactiques

- Lubart (2003 ; 2015) : facteur cognitif, facteur conatif, facteur émotionnel, facteur environnemental



Danse, activité de l'élève et créativité

- Laban (1948/2003) impute la créativité et l'expression non pas aux seules idées (langagières ou chorégraphiques) mais bien aux mouvements eux-mêmes. Il les relie directement aux notions d'*efforts*. Le travail créatif est donc ici un travail sur le mouvement lui-même, le but étant « d'éveiller et de révéler la créativité personnelle » dans une « coopération équilibrée entre le mental, l'émotionnel et le corporel » (p13)

Facteur environnemental en question

- Question présente au second plan tant chez Laban, Dewey ou Lubart
- Question en termes didactiques : Milieu et contrat favorables à cette activité créative relevant potentiellement d'une expérience artistique
- Analyse didactique : mise en lumière du facteur environnemental impactant les trois autres facteurs

→ Comment les dynamiques de milieu et de contrat didactiques parviennent (ou pas) à faire vivre un véritable jeu didactique créatif en danse dans un contexte scolaire.

Données et analyse

- Film séance | Analyse extrinsèque du jeu didactique (milieu/contrat) (TACD)
- Entretiens d'autoconfrontation avec des élèves dont Y | Activité de l'élève (clinique de l'activité) et impact du didactique sur les autres dimensions de la créativité

Analyse extrinsèque du jeu 1

A la minute 33, après un long échauffement, et le rappel d'un chant appris dans les séances précédentes sur la pulsation au tambourin (produit par L), L définit ainsi le jeu didactique :

« Je voudrais qu'on prenne un quart d'heure pour retravailler ce chant et à partir du rythme de ce chant. On va se balader dans l'espace, synchroniser / je veux revoir un peu ça parce qu'on a beaucoup travaillé sur la synchronisation chant et marche. OK On se déplace dans tout l'espace de façon indépendante, on vise des trajets dans les espaces vides. Attention, quatre temps de préparation. On va libérer les sons, le mouvement. J'ai besoin de voir vos corps, vos personnes posées pour donner le départ. »

Y : engagement dans un mouvement complexe et divergent



L arrête le rythme à 34'25 et s'adresse à Y :

« Y ça peut être super si on t'avait demandé un solo !!! mais pour l'instant on est dans l'écoute du groupe et simplement retrouver une base. D'accord ? C'est très simple. Si à chaque fois il y en a un qui détruit la base ! On est ensemble, synchronisation rythme, chant et pas.

Y : moi je pensais qu'on faisait autant de pas qu'on veut tant qu'on a le rythme...

L : C'est super, ça peut être une prochaine étape mais d'abord j'ai besoin de sentir que le groupe est à l'écoute. OK ? »

Analyse de l'épisode

- Y a repéré dans la consigne un espace possible pour la créativité
- L redéfinit le milieu (régulation/réprimande) : « *pour l'instant on est dans l'écoute du groupe* » autour de « *rythme, chant et pas* »

Ce qui est régulé pour Y et pour l'ensemble des élèves dans cet épisode dont nous estimons qu'il relève simultanément d'un processus d'institutionnalisation :

- 1) il faut faire la même chose (recherche de conformité),
- 2) avec écoute du groupe (unisson)
- 3) dans une synchronisation entre chant, pulsation et pas marché.

Le contrat est donc de suivre scrupuleusement la consigne mais aussi la manière majoritaire de l'investir (conformité). Le jeu didactique, ainsi précisé, est alors davantage orienté sur un travail d'écoute, d'unisson, d'accordage que d'exploration créative.

Analyse extrinsèque du jeu 2

A 42'10, L propose un nouveau jeu didactique :

« Maintenant synchronicité seulement avec le tambour. Trajets angulaires, en lignes droites ou en courbes, je vous le précise. »

D : le temps levé



A 45'42, L interrompt la pulsation et déclare :

« Y a une proposition qui est intéressante qui est différente de ce que je demande mais qui est intéressante. Ecoutez. D est en train de faire une proposition qui est différente que je trouve intéressante. Du coup, je pense qu'on va pouvoir la transmettre à tout le monde. Mais je veux quand même t'expliquer la différence. Tu vas faire comme tu faisais. On peut la regarder ? »

[D montre (n'est pas en rythme)].

« Au lieu de marquer le temps en bas.. Moi j'avais demandé de synchroniser dans la terre, les pas... » [Montre : joue du tambour en marchant sur le rythme, puis fait des temps levés en rythme].

« D'accord ? On va faire les deux. Comme ça on pourra tous comprendre la différence et faire les deux. Quand je dirai terre on fait dans la terre, OK D ?, et quand je dis air en l'air. C'est un sautillé. »

Ce qui est institutionnalisé ici, c'est :

- 1) qu'il y a différentes façons de faire,
- 2) que le temps peut être marqué au transfert de poids dans la marche, à la réception mais aussi lors de l'envol du temps-levé
- 3) que désormais on jouera de ces deux façons en les distinguant.

Le contrat didactique suggéré par cet épisode est qu'**investir autrement la consigne est non seulement admis mais, qui plus est, valorisé**. Ici, la proposition « divergente » est pointée comme trait pertinent de la référence à construire .

Ces deux épisodes montrent, à 10 minutes d'écart au sein de la même séance, deux contrats didactiques diamétralement opposés quant à l'accueil de la divergence. De plus, l'analyse extrinsèque centrée sur le mouvement fait apparaître que la proposition de Y était plus riche épistémologiquement, l'inscription du mouvement de Y dans les fondamentaux labaniens relevant d'une grande variété et complexité. Il était plus créatif, tant au sens de Laban (1948/2003) que de Lubart (2003). Y poursuit d'ailleurs l'exploration complexe de son mouvement (tolérance à l'ambiguïté).

Éléments de l'analyse intrinsèque

Autoconfrontation Y



Cher 2 : *Elle dit que toi tu fais un solo, c'est ça ?*

Y : *Oui parce qu'en fait je ne suivais pas les autres.*

Cher2 : *Et l'idée c'était de faire comme les autres ?*

Y : *Oui, c'est pour ça qu'elle dit que je fais un solo.. Parce qu'il y a que moi qui sautais et tous les autres marchaient.*

Cher1 : *Et toi quand tu te vois sauter comme ça, qu'est-ce que ça te...*

Y : *Ben, pour moi je suis bien (sourit). ... mais j'étais trop sur ma bulle et je faisais pas ce que la consigne elle disait de faire. »*

Éléments d'analyse intrinsèque

Autocofrontation croisée Y/F

F « *En fait, il fait plusieurs mouvements.
En fait Y il fait pas comme tout le monde.
Cher 1 rit.*



F : « *C'est pas en mal. C'est original. Y a que lui qui fait ça. Et pas les autres.*

Y : *Parce qu'en fait moi, dès que je saute je me dis dans ma tête ben il faut aller le plus haut possible parce que c'est le ciel.. ; Dès que je fais ça (mime avec ces doigts sur la table les temps-levés) je vois que ça marche mais je me dis qu'il y a une autre possibilité pour aller plus haut, voilà... et c'est ... 'y a plus.. . le fun »*

Tension convergence/divergence : vraie question dans l'enseignement de la danse et impact de sa qualité d'impensé (milieu/contrat)

Chorus Line vs Ballerina

5. 4^{ème} écart :

De ce qui me bouge à ce qui leur donne envie de bouger

Les types de tâches en question

- Le somatique : tension entre signification et sens
- La composition : un vrai engouement
- L'improvisation : complexe gestion du milieu

La question de l'improvisation : un triple risque

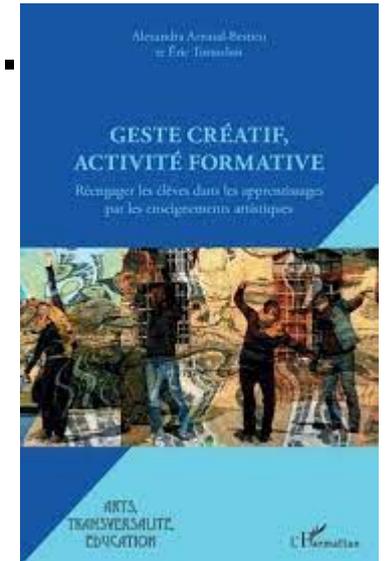
- Milieu vide car trop ouvert (pas de régulation)
- Milieu aride car trop fermé et sans empathie kinesthésique
- Milieu trop plein : frayage sans conscience

Consigne précise en lien avec des attentes/zones de liberté
pensées

Implication corporelle (contagion kinesthésique)

Temps d'observation (attention/perception et focus)

Merci pour votre attention
et
place aux questions et réactions...



Bibliographie

- Aden, J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». Synergies Europe, 4(8), 173-180.
- Amade-Escot, C. (1998). « Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique ». Recherches en EPS : bilan des perspectives. Paris: Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2004). « Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education Physique et Sportive ». In Carlier, G. Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique, 227-239.
- Amade-Escot, C., Garnier, A., & Monnier, N. (2007). « La dynamique contractuelle du processus didactique ». In Amade-Escot, Le didactique, 31-48.
- Amade-Escot, C., & Léziart, Y. (1996). « Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires. Rapport scientifique ». Recherche Inrp (30506).
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle ». Bulletin de psychologie, 57(469), 41-44.
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). « De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Une analyse microdidactique en danse contemporaine ». Éducation et didactique, 8(8-2), 25-38.
- Arnaud-Bestieu, A. (2016). « Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse ». Recherches en Education, HS, 9, 140-153.
- Arnaud-Bestieu, A., & Amade-Escot, C. (2010). « La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire ». Travail et formation en éducation(6).
- Arnaud-Bestieu, A., Bestieu, (2011). L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine : analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire. Thèse de Doctorat. Université Toulouse le Mirail.
- Arnaud-Bestieu, A., & Tortochot, É. (Eds.). (2021). Gestes créatifs, activités formatives. Les enseignements artistiques pour réengager les élèves dans les apprentissages. Paris : L'Harmattan.
- Baruk, S. (2016). L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques. Paris : Média Diffusion.
- Besancon, M., & Lubart, T. (2015). La créativité de l'enfant : évaluation et développement : Bruxelles : Mardaga.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique ». Recherches en didactique des mathématiques, 7(2), 35-115.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. Paris : La pensée sauvage.
- Capron Puozzo I. & Cavalla, C. (2018). « Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ? ». In F. Berdal-Masuy (Ed), Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 129-139.
- Capron-Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie, Revue française de pédagogie, 197, 5-12.
- Cariou, D. (2013). « Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire ». Éducation et didactique, 7(7-1), 9-32.
- Clifford, J. (1988). The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art. Harvard University Press.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. » Travailler, 4.
- Dewey, J. (1934/2005). L'art comme expérience. Paris : Gallimar.
- Damasio, A. (2010). L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions. Paris : Odile Jacob.
- Garnier, A. (2003). Le rapport au savoir du professeur : entre contrainte et autonomie, une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collège. Thèse de Doctorat. Toulouse 3,
- Glaveanu, V., Lubart, T., Bonnardel, N., Botella, M., De Biais, P.-M., Desainte-Catherine, M., . . . Mouchiroud, C. (2013). "Creativity as action: Findings from five creative domains". Frontiers in psychology, 4, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2013.00176
- Guilford, J. P. (1950). "Creativity". American Psychologist, 5(9), 444-454.
- Hersant, M. (2014). « Facette épistémologique et facette sociale du contrat didactique : une distinction pour mieux caractériser la relation contrat didactique milieu, l'action de l'enseignant et l'activité potentielle des élèves ». Recherches en didactique des mathématiques, 34(1), 9-31.
- Laban (von), R. (1948/2003). La danse moderne éducative. Bruxelles : Editions Complexe
- Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). « Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique ». Revue française de pédagogie, 99-109.
- Lubart, T. (2003). Psychologie de la créativité. Paris : Armand Colin.
- Martinand, J.-L. (1989). « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques ». Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle, 1-2, 23-35.
- Magendic, É., & Bouthier, D. (2012). « Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS ». Éducation et didactique (6-2), 27-46.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités ». In Passeron J-C & Revel, J., Penser par cas. Paris : Presses de l'HESS, 9-44.
- Penny, W. (1991). John Dewey, Rudolf Laban and the development of American movement education. Thèse de Doctorat, Mc Gill University.
- Perrin-Glorian, M.-J., & Hersant, M. (2003). « Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires ». Recherches en didactique des mathématiques, 23(2), 217-276.
- Puozzo, I. (2013). « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE (33).
- Puozzo, I. C., & Cavalla, C. (2018). « Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage ? » In F. Berdal-Masuy (Ed.), Emotissage - Les émotions dans l'apprentissage des langues. Presses Universitaire de Louvain, 129-139.
- Sarrazy, B. (1995). « Le contrat didactique ». Revue française de pédagogie, 112(85), 118.
- Schubauer-Léoni, M. L. (1996). « Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale », in C. Raisky & M. Caillot (Eds.), Au-delà des didactiques la didactique : débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles, De Boeck, 159-189.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2005). « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27(3), 407-429.
- Senesvy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR.
- Torrance, E. P. (1961). "Priming creative thinking in the primary grades". The Elementary School Journal, 62(1), 34-41.
- Tortochot, E., Terrien, P., & Rezzi, N. (Eds.). (2019). Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité (Vol. 16). Paris : L'Harmattan.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine. Paris: Le Seuil.
- Zenasni, F., Besancon, M., & Lubart, T. (2008). "Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study". The Journal of Creative Behavior, 42(1), 61-73.

Vidéos en ligne

Lubart, T (2015). Le processus créatif : le projet CREAPO. Les mardis de l'innovation, 3 février 2015. <https://vimeo.com/120818004>

Lubart, T. (2019). Le processus créatif : sa nature dynamique et non-linéaire. Conférence au Collège de France, 14 mai 2019. <https://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/symposium-2019-05-14-11h00.htm>