

## **Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe**

**Hélène DUVAL (UQAM, Canada)**  
**Jean-Rémi LAPAIRE (UBM, France)**  
**Isabelle CAPRON-PUOZZO (HEP Vaud, Suisse)**

### **Citer cet article dans sa version publiée**

DUVAL, Hélène, LAPAIRE, Jean-Rémi, CAPRON-PUOZZO, Isabelle. Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistique. In Tortochot, Eric, Rezzi, Nathalie et Terrien, Pascal (éditeurs). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan, 2019, 47-59.

### **Résumé**

L'enseignement-apprentissage de toute discipline fait appel à des mécanismes d'*interprétation* dans un triple sens *cognitif* (comprendre), *performatif* (jouer) et *translatif* (traduire, passer d'une modalité ou d'une sémiologie à une autre). Loin d'être une fantaisie ou une étrangeté, les dispositifs créatifs transdisciplinaires permettent d'exploiter le riche *potentiel interprétatif* des sujets en milieu scolaire ou universitaire. Une illustration est fournie : montage et organisation d'ateliers d'interprétation par-corps d'un texte littéraire complexe.

**Mots-clés** : créativité – transdisciplinarité – interprétation – performance - incorporation

### **Abstract**

Any kind of teaching and learning activity requires *interpretive skills*, i.e. the ability to *interpret* elements of experience in a joint *cognitive* (understanding something), *performative* (playing, acting out a piece) and *translational* (switching from one mode of semiotic expression to another) sense. Creative, transdisciplinary pedagogy is neither odd nor extravagant: it has the power to unleash the rich *interpretive potential* of all participants in both secondary and higher education. A concrete illustration is given: designing and teaching a workshop that uses embodiment as a vehicle for literary interpretation.

**Key words**: creativity – transdisciplinary pedagogy – interpretation – performance - embodiment

## Introduction

L'enseignement sollicite constamment les capacités d'*interprétation* des sujets. Face à un texte, à une œuvre ou à une situation, il est constamment demandé à l'apprenant de poser des actes de compréhension. Dans les disciplines non artistiques, *interpréter*<sup>1</sup> est généralement pris dans une acception *cognitive* - « expliquer, chercher à rendre compréhensible (ce qui est dense, compliqué, ambigu) » - avec un double jeu possible entre objectivité – « dégager le *sens exact* d'un texte qui serait peu clair » - et subjectivité : « donner un *sens personnel*, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente ». Ce double jeu entre objectivité et subjectivité est en soi remarquable et ouvert à une myriade d'exploitations pédagogiques possibles. Dans les disciplines artistiques, cette acception cognitive se double, de façon plus frappante encore, d'une acception *performative* : « jouer un rôle au théâtre ou un morceau de musique de manière personnelle », « reproduire (un modèle ou la nature) selon sa propre vision des choses ». Enfin, en traduction et interprétariat, *interpréter* évoque le passage d'un système sémiologique à un autre (Jakobson, 1959), typiquement d'une langue source à une langue cible. « L'interprète » est ici un passeur, capable de transborder le sens d'une modalité expressive à une autre, en donnant une leçon dans « l'art de s'adapter » (Bienaise, 2014) (cf. Figure 1). Cela est encore saillant mais, pensons-nous, sous exploité.

Notre hypothèse de travail est que cette triple acception du processus d'*interprétation* – comprendre (en mode objectif et subjectif), jouer / performer (dans un espace scénique), passer d'une modalité expressive à une autre (translater / resémiotiser) – permet à la fois d'installer et de légitimer une dynamique d'apprentissage créative et transdisciplinaire. Tout *dispositif interprétatif* porte en lui la capacité de faire comprendre (dimension cognitive), de faire jouer (dimension performative) et de faire naviguer d'une modalité à l'autre (dimension transmodale ou intersémiotique). Or cette capacité est rarement utilisée à plein.

---

<sup>1</sup> Les gloses sont des emprunts ou adaptations du *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) (<http://atilf.atilf.fr>). Les italiques (hors étymologie) sont de notre main. Noter que le verbe français « interpréter » est dérivé du latin classique *interpretari* « expliquer, éclaircir; prendre dans tel ou tel sens; traduire ». L'interprète (lat. class. *interpres*, *-etis*) est littéralement l' « agent entre deux parties, l'intermédiaire; celui qui explique ».

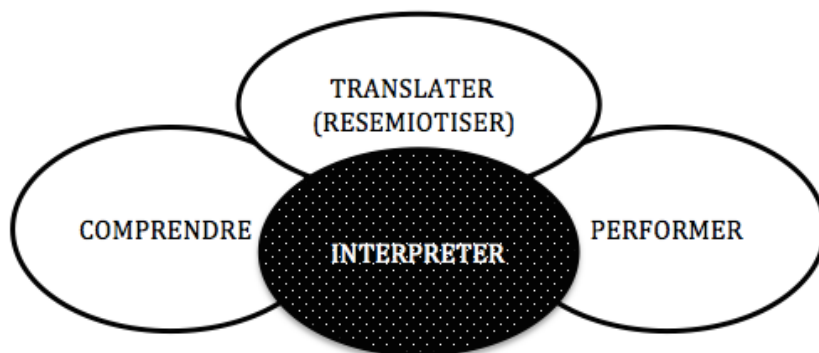


Figure 1 –Les trois modalités de l’acte d’interprétation

Dans le dispositif d’interprétation par-corps d’un roman de Virginia Woolf (*La Promenade au Phare*) que nous présentons ci-après, la compréhension d’un écrit complexe est rendue solidaire d’une performance physique, avec un va-et-vient constant entre deux systèmes sémiotiques (paroles et mouvements corporels). En résumé, le processus de « resémiotisation » (O’Halloran et al., 2016) qui consiste ici à passer d’une sémiologie langagière écrite (le texte d’un roman) à une sémiologie gestuelle (séquences et tableaux chorégraphiques), déclenche des actes d’analyse et de compréhension multiples, empruntant différents *canaux impressifs et expressifs* : lire et annoter le texte source, extraire une matière linguistique, en débattre oralement (en binômes, trinômes, groupe), concevoir, chorégrapier, observer et exécuter des mouvements (cf. Figure 2). La sollicitation du *potentiel interprétatif* de chacun s’en trouve manifestement augmentée : chacun doit engager son corps entier et faire travailler son intelligence sur plusieurs fronts, au-delà des activités classiques de lecture et de commentaire (qui restent néanmoins présentes). L’enjeu, on l’aura compris, n’est pas de séparer et cloisonner mais de mobiliser et de mettre en synergie les différentes composantes :

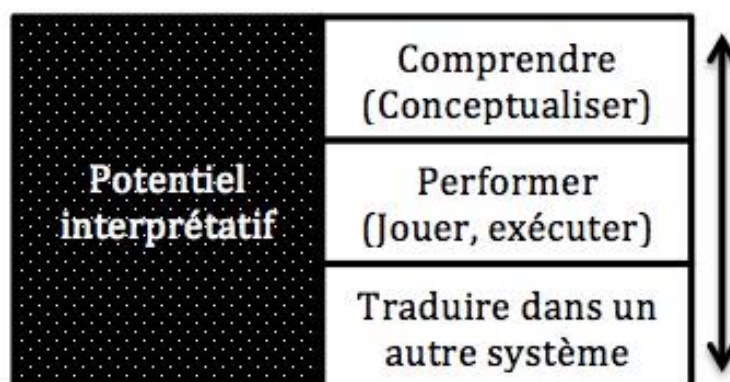


Figure 2 –Le potentiel interprétatif : mise en synergie des modalités

### 1. Contexte, structure et objectifs du dispositif

Le travail amorcé à Lausanne<sup>2</sup> autour des origines de *To the Lighthouse* (Woolf 1927) – telles que rapportées dans un essai autobiographique intitulé « A Sketch of the Past » (Woolf 1939) – a été poursuivi à Bordeaux quelques mois plus tard, en avril 2017<sup>3</sup>. Le groupe est composé de 36 étudiants âgés de 22 à 26 ans, issus de deux cursus distincts : sciences du langage (6) et études anglophones (30). Le travail se déroule sur 3 séances totalisant 8 H (2 + 2 + 4). Celles-ci sont intégrées au séminaire multimodal de Master 1 intitulé *The Choreography of Speech : introducing gesture studies*. Il s'agit de créer des conditions propices à l'étude rapide, globale et engagée d'un roman atypique, multipliant les points de vue et utilisant le procédé narratif du flot de conscience (*stream of consciousness*). Cette œuvre n'a jamais été conçue pour être jouée. Le potentiel interprétatif des étudiants est donc fortement sollicité : l'acte de compréhension de cet écrit est rendu solidaire d'une translation dans une autre modalité expressive et d'une performance (cf. Figures 1 et 2 plus haut). La transition menant d'une syntaxe verbale complexe à des séquences non verbales, dansées, épurées et silencieuses, passe néanmoins par des moments d'interaction orale et de production écrite : on s'assoit en cercle et on discute collectivement, on filtre l'essentiel et on synthétise, parce qu'on sait qu'on va devoir engager son corps tout entier, *avec* les autres et *devant* les autres (Aden 2013a, 2013b, 2017 ; Lapaire 2017).

L'expression « apprendre par corps » est empruntée à Sylvia Faure (2000 : 279). Dans son ouvrage socio-anthropologique du même nom, Faure rappelle, à l'instar de Bourdieu, qu'il y aurait une manière de comprendre avec le corps qui se situerait en deçà de la conscience et sans avoir les mots pour le dire. À cet égard, les modalités corporelles de l'apprentissage se différencieraient donc totalement des procédures de l'activité réflexive cognitive. Faure invite donc à considérer l'état de corps, en contexte, comme un objet d'étude. En résonance avec cette considération, l'étude par corps de *To the Lighthouse* (Woolf 1927) est menée. Dans la présente évocation, nous portons notre attention non seulement sur les contenus de l'œuvre mais sur le processus de création dont elle émane.

À un niveau plus général, on cherche à saisir « les logiques d'action incorporées, et les conditions sociales (partagées par un groupe d'individu ayant des propriétés sociales proches), engendrant des dispositions (individualisées) d'agir, de pensée, de percevoir » (Faure et Gosselin, 2008 : 28). Le dispositif est à la fois *transdisciplinaire* (linguistique, stylistique, poétique littéraire, danse) et *multimodal* (écriture, vocalité, mouvement). Cette façon de travailler vise à rapprocher l'oralité et l'écrit du mouvement dansé, au travers d'une approche qui se veut éactive (Varela, 1993). L'idée est de « faire et, en faisant, se faire » (Lequier, 1936). Le corps en action qui fait, qui bouge, est appelé à s'engager dans un apprentissage disciplinaire et identitaire. La compréhension des effets de ce travail fait appel à une démarche réflexive (Schön, 1993) menée oralement et par écrit (voir plus loin).

Pour guider les étudiants diverses activités (cf. Figure 3) ont été conçues. L'objectif final est de transposer (ou convertir) l'identité des personnages créés par Woolf en une

---

<sup>2</sup> Voir l'article publié dans le même volume. Capron, I., Lapaire, J.-R. et Duval, H. (2019). Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non-artistiques. L'étude de « Sketches of the Past » - compression et simplification du texte woolfien original puis performance collective – a été menée par Jean-Rémi Lapaire à HEP Vaud le 15.12.2016 dans le cadre du module de créativité « Think different, teach different » (4h) sous la responsabilité d'Isabelle Capron-Puozzo.

<sup>3</sup> Les ateliers sont menés par Hélène Duval du département danse de l'UQAM (professeure invitée) à partir du matériel textuel fourni par Jean-Rémi Lapaire (UBM), sur les plages horaires de son séminaire en études gestuelles.

signature motrice et gestuelle, susceptible d'être jouée collectivement dans un espace scénique (à la Maison des Arts de Bordeaux Montaigne en version originale puis en version réduite au Teatro Civico, Vercelli, dans le cadre d'un festival en mai 2017). La dynamique de création, que Gosselin (1993) décrit comme un processus itératif, comprend trois phases : l'*ouverture*, l'*action productive* et la *séparation*. Chacune se décompose à son tour en trois mouvements : l'*inspiration*, l'*élaboration* et la *distanciation* (Gosselin et al. 1998).<sup>4</sup>

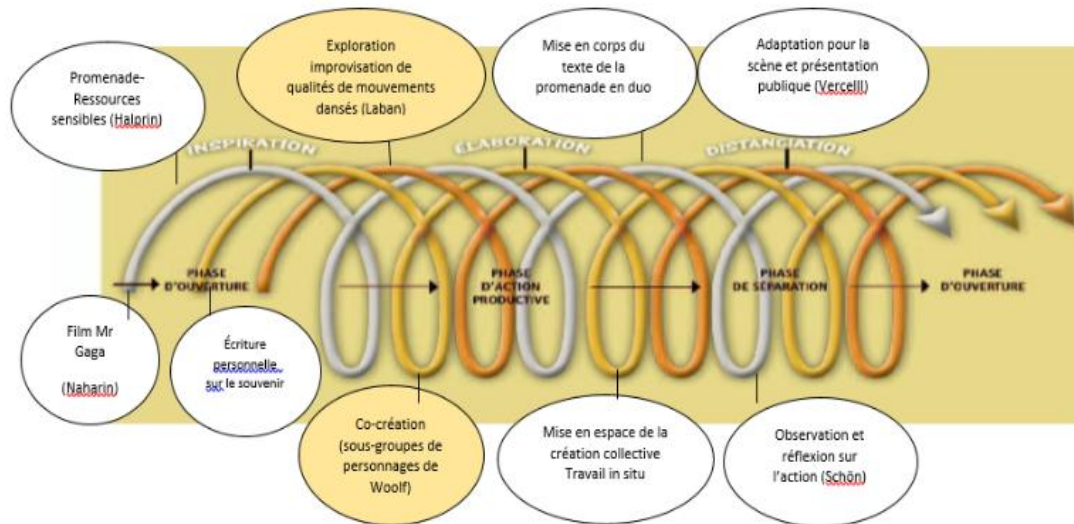


Figure 3 – Activités vécues au fil de la dynamique de création (Gosselin et al. 1998)

## 2. Phase d'ouverture

Durant cette première phase, les étudiants visionnent un film de danse intitulé *Mr Gaga* (Ohad Naharin, 2015) afin de s'initier à quelques principes de base de danse contemporaine. Ils effectuent également une promenade solitaire (en ville ou sur le campus) pour recueillir des ressources sensibles (Halprin 2010). Ces ressources sont consignées dans un écrit (processus personnel de rédaction) qui doit permettre par la suite de revenir sur le moment particulier de perception et de conscience de la promenade. Il s'agit en quelque sorte de « rejouer » (Jousse 1976) en mode personnel la promenade de Virginia Woolf dans *Tavistock Square Gardens*, qui fut moment décisif pour la création de *To the Lighthouse*. Ce moment est celui que l'auteure évoque dans *Sketches of the Past* et qui a été exploré (sous une autre forme) en décembre 2016 avec les étudiants de l'HEP Vaud à Lausanne (cf. Capron-Puozzo, Lapaire & Duval 2019 dans le présent volume).

Les contenus sont travaillés avec et sans musique,<sup>5</sup> en intérieur comme en extérieur. Les exercices permettent de s'approprier graduellement les composantes d'un mouvement.

<sup>4</sup> Voir également Marceau (2012) qui établit un parallèle entre la manière de planifier une situation d'apprentissage et la façon dont on peut vivre une dynamique de création. Selon elle, cette dynamique serait inspirante pour mettre en forme la créativité pédagogique des enseignants dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage. Le texte, dont on trouvera la référence dans notre bibliographie, est utile pour insuffler aux enseignants une méthode de planification des contenus artistiques en classe.

<sup>5</sup> Composée en 2015 pour le chorégraphe britannique Wayne McGregor et le Royal Ballet (hommage à l'œuvre Virginia Woolf), la musique de Max Richter a été enregistrée pour Deutsche Grammophon sous le titre : *Three Worlds : Music from Woolf Works*.

Ces composantes sont nécessaires pour développer les signatures motrices du personnage choisi par chaque sous-groupe. Une importance particulière est accordée au niveau de conscience et d'attention au mouvement, ainsi qu'au ressenti. Plusieurs références sont faites au travail de formalisation du mouvement de Laban (1963, 1994), principalement au niveau de la kinesphère et des pulsions d'action.

<b>Respiration et volume</b>	<b>Qualités de mouvements</b>	<b>Espace kinesphérique</b>	<b>Pulsions d'action</b>
Engagement interne (danse invisible et intérieure)	Mouvement continu et discontinu	Forme Mur Vis	Flotter Frapper Glisser
Trajet aérien	<u>Staccato</u> et direct	Balle /boule Épingle	Fouetter Tapoter Tordre
<u>Vocal movement integration</u> (Bardi)	Indirect et libre		Epousseter Presser

Tableau 1 - Composantes du mouvement explorées dans les ateliers

### 3. Phase d'action productive

Durant cette deuxième phase, les étudiants explorent corporellement de nombreuses qualités de mouvement et improvisent à partir de celles-ci, de manière guidée. Ils revisitent corporellement leur promenade à partir de leurs souvenirs et de leurs écrits. Puis, ils exploitent le matériel gestuel qu'ils ont accumulé et les notions de danse qu'ils ont abordées pour co-crée et interpréter en sous-groupes les signatures motrices des trois personnages principaux de *To the Lighthouse* (Woolf, 1927): Mr Ramsay, Mrs Ramsay et Lily Briscoe.

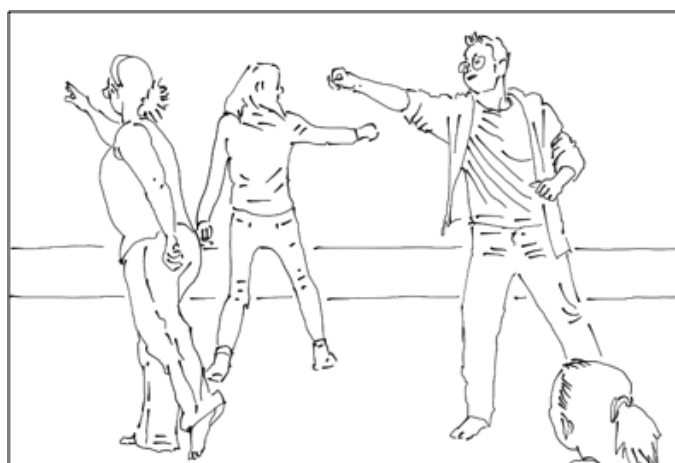


Figure 4 – Exemple de signature motrice : Lily Briscoe (sous-groupe A)

La Figure 5 ci-dessous illustre les choix de qualité de mouvement effectués par les étudiants pour interpréter la figure (signature motrice) de Lily Briscoe. Celle-ci tente d'achever la toile qu'elle avait commencée, des années auparavant, lorsque la maîtresse de maison (Mrs Ramsay) était encore vivante et que la guerre n'avait pas meurtri la famille. Face à la mer, où se déroule enfin la promenade si longtemps reportée, Lily confronte passé et présent. Pour interpréter cet état : tracés aériens ; plan sagittal ; flotter ; mouvement continu ; espace, *flow* et poids : pulsion de vision ; état lointain: *flow* et espace.

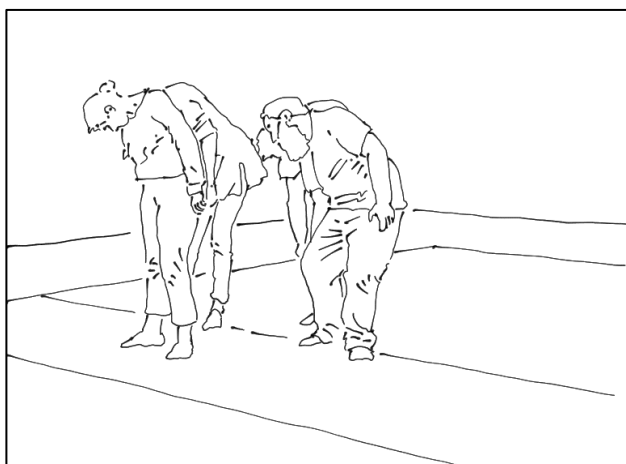
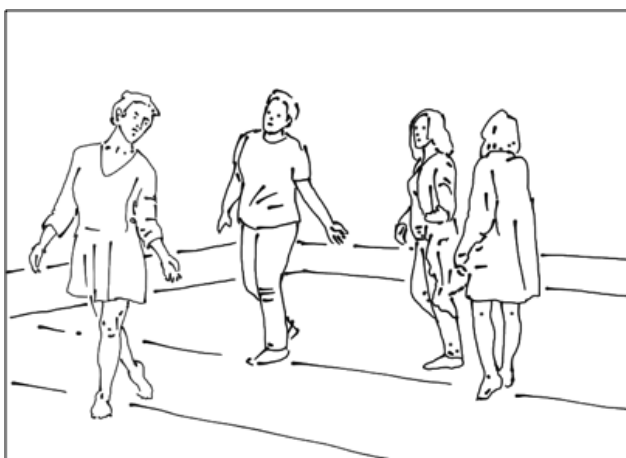


Figure 5 – Présenter sa séquence aux autres : Lily Briscoe (sous-groupe B)

Lily est le personnage qui a été choisi par la moitié des étudiants (5 groupes) pour travailler l'acte d'interprétation par-corps du roman. Dans son journal de bord,<sup>6</sup> une étudiante écrit : « Au-delà de peindre, je me concentre sur l'essence même du personnage à transposer : sa délicatesse, son manque de contrôle sur les événements et sa position entre Mr et Mrs Ramsay. »

Le personnage fédérateur de Mrs Ramsay, discret et généreux (*giving, giving she had died*), s'impose comme la figure centrale du roman. Une part importante de mystère demeure néanmoins, puisqu'on apprend incidemment sa disparition dans une courte parenthèse, en milieu de récit. Figure maternelle inspirée par la propre mère de Virginia Woolf, Julia Prinsep Steven (modèle célèbre pour sa beauté), Mrs Ramsay unit l'ensemble des personnages (enfants, amis, domestiques), par sa simple présence au début de l'histoire, puis grâce au souvenir que chacun emporte d'elle. 3 sous-groupes choisissent d'interpréter ce personnage énigmatique et profond en adoptant les qualités de mouvement suivantes : balle/boule et torsion ; mouvement circulaire en continu ; espace, poids et *flow* ; pulsion envoûtement ; état stable : poids et espace. On note la démarche métonymique des étudiants, qui ici comme ailleurs, associent une forme gestuelle à un trait saillant de comportement ou de personnalité.



<sup>6</sup> Tous les étudiants tiennent un journal de bord guidé. Ils y consignent chaque semaine leur ressenti face aux activités proposées en atelier ou en séminaire. Le journal est relevé et évalué en fin de semestre.

Figure 6 – Signature motrice de Mrs Ramsay : présentation (sous-groupe F)

Reste Mr Ramsay, un universitaire brillant, mais foncièrement torturé et solitaire. Dominateur, il exerce son autorité partout et tient chacun sous sa coupe. Les qualités de mouvement adoptées par les 2 sous-groupes sont: verticalité et horizontalité (mur) ; presser ; poids fort ; volume ; pulsion d'action: poids-espace-temps ; état proche : poids et temps.

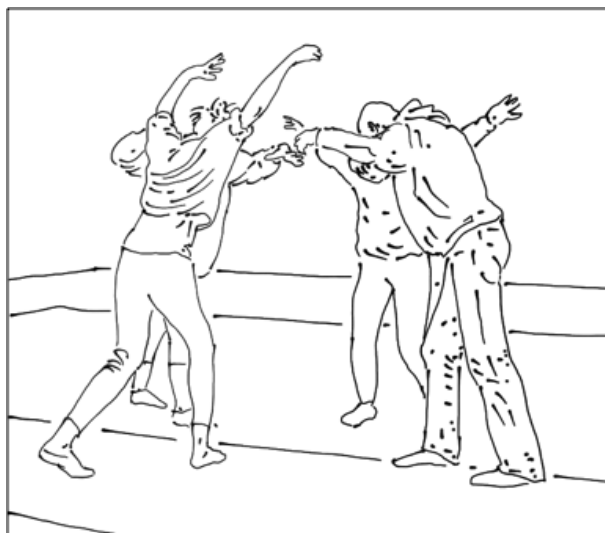


Figure 7 – Interprétation gestuelle de Mr Ramsay (sous-groupe J)

L'entier du roman est joué dans un « grand final » de synthèse. Trois tableaux dynamiques, correspondant aux trois parties du roman (*The Window*, *Time Passes*, *The Lighthouse*) et mettant en scène les trois personnages centraux, se déploient. Pour marquer la diversité des points de vue, les Mr Ramsay débutent la performance, observés par les Mrs Ramsay et Lily Briscoe. Les Mrs Ramsay s'animent et enfin les Lily Briscoe jusqu'à ce qu'une synthèse conclusive et collective s'opère.

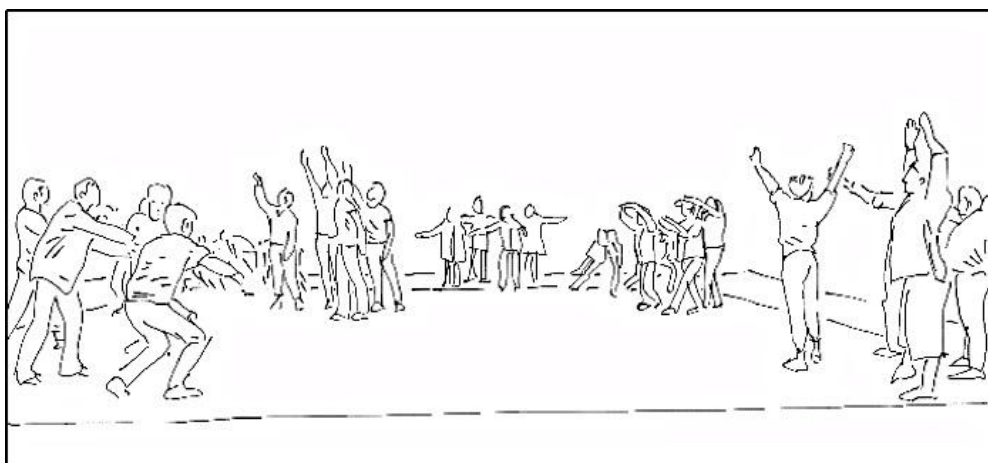


Figure 8 – Exécution du tableau final avec les 3 personnages synchrones

#### 4. Phase de séparation



Au cours de cette troisième et dernière phase, les étudiants vivent une série de retours réflexifs sur le ressenti et sur l'action, sur les expériences d'interprétation en mouvement et sur la dynamique de création. Leurs propos sont recueillis, oralement puis par le truchement de récits réflexifs écrits. Un mouvement de distanciation s'opère et des traces sont produites en relation avec l'apprentissage transdisciplinaire qui a été mené durant les 8 H de travail. Faute de place, nous ne pouvons livrer ici le détail des très riches retours obtenus, au travers des questionnaires et journaux de bord recueillis. Citons néanmoins la réflexion d'une étudiante sur les outils mobilisés pour incarner/performer le personnage de Woolf : « L'analyse du mouvement permet l'appropriation de l'œuvre, l'engagement corporel, la réconciliation corps-esprit. Elle permet de penser avec le corps afin de prendre conscience du chemin entre l'œuvre et soi, soi et les autres. Les échanges nombreux sur les ressentis et l'expérience vécue permettent une interprétation sincère sur le plateau ». Une autre étudiante se prononce sur les outils mobilisés, qui lui paraissent transposables dans sa vie personnelle ou professionnelle : « Je fais maintenant des rapprochements entre le langage corporel et des aspects de la vie quotidienne et suis plus observatrice du comportement et du langage corporel des gens qui m'entourent. J'ai vaincu ma timidité et suis plus à l'aise à l'oral devant les autres et avec moi-même en général ». Enfin, l'objectif de rapprocher l'écriture et l'oralité du mouvement dansé semble avoir été atteint pour certains. Une étudiante déclare ainsi : « Nous pensons pour écrire, mais nous écrivons avec nos mains, nos pieds, notre bouche aussi et surtout nos tripes, nos émotions, avec ce que nous ressentons. Les œuvres littéraires ne sont pas seulement le fruit de l'esprit mais bien issues de l'expression d'une personne dotée d'un corps et d'un esprit ». Ces quelques extraits démontrent la nécessité de pouvoir penser la place du corps au sein des cursus universitaires, afin de diversifier les modalités d'interprétation de l'expérience, de diversifier les situations d'apprentissage, mais aussi d'ouvrir les étudiants à de nouvelles expériences, au lâcher-prise sur le connu et au dépassement de soi.

## 5. Remarques complémentaires

Les actes mentaux et physiques orchestrés durant ces ateliers sont bien des *actes d'interprétation* au sens global qui a été énoncé au début (Figure 1). Ce constat ne doit toutefois pas nous dispenser d'en évaluer la pertinence, l'efficacité et la réception en contexte d'apprentissage, ainsi que d'étudier la transférabilité à d'autres disciplines ou environnements éducatifs. Dans l'état actuel de nos recherches, seule la réception a fait l'objet de mesures (Lapaire 2017, 2018) : comment chacun passe d'une posture interprétative à une autre, d'une modalité expressive à une autre, et comment cela nourrit (ou non) son apprentissage disciplinaire et sa formation (pré)-professionnelle. Pour l'heure, nous privilégions une approche qualitative de la recherche, axée sur la description des comportements et l'analyse des discours réflexifs (Duval 2012). Nous ne disposons pas encore d'outils psychométriques validés nous permettant de mesurer les gains en matière d'acquisitions. Nous ne sommes pas non plus équipés pour étudier l'évolution de la créativité corporelle des étudiants avant et après les séquences expérimentales que nous montons, bien qu'il soit techniquement envisageable de le faire au travers d'un codage des mouvements dansés avec le logiciel ELAN. Toutefois, l'élaboration de projets transdisciplinaires allant en ce sens est en cours,<sup>7</sup> en collaboration avec des astrophysiciens travaillant sur le montage de chorégraphies

---

<sup>7</sup> Projet européen *Enacted Science and Mathematics Education Through Astronomy* (ESMA), Université Cergy-Pontoise. En phase de montage (MRSEI 2019), avec constitution d'un consortium international.

permettant d'explorer les mouvements célestes et les lois de Kepler (Rollinde, 2017). Le caractère fortement innovant de ce type d'artefact ouvre de nouveaux espaces d'évaluation de la créativité corporelle dans les apprentissages.

## Conclusions

L'introduction d'une démarche créative transdisciplinaire engageant le corps permet d'orchestrer et de chorégraphier des actes vivants d'interprétation qui respectent les mécanismes fondamentaux de « l'expression globale » humaine (Jousse 1976), dans sa richesse sémiologique et son caractère multicanalaire (Calbris 2011). Les dispositifs mobilisant la créativité/création des étudiants gagnent, selon nous, à intégrer les trois piliers de l'« interprétation » que nous avons identifiés : *comprendre*, *performer* et *translater* (d'une modalité ou sémiologie à une autre). Notre contribution rend compte, de manière qualitative, de quelques effets recensés auprès des étudiants après avoir vécu, en atelier, une démarche de (re)création et de translation intersémiotique. Quel que soit le paradigme de recherche dans lequel nous souhaitons poursuivre notre collaboration, il est clair que se posera très vite la question de la mesure et de l'évaluation des processus impliqués afin de compléter les aspects heuristiques et phénoménologiques collectés dans les journaux de bord. Cela ne pourra se faire qu'au travers de projets transdisciplinaires plus vastes, montés en partenariat avec des laboratoires susceptibles de nous fournir les outils et les ressources humaines requises pour monter et analyser des expériences dans la durée, de manière plus protocolaire.

## Références

- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, & O. Fertat (Eds.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109-123). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante: théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1-13).
- Bienaise, J. (2014) De l'interprétation en danse contemporaine ou de l'art de s'adapter, *Recherches en danse 2* | 2014.
- Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in gesture*. Amsterdam / New York: John Benjamins.
- Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(2), 54-68.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : Editions La Dispute.
- Faure, Sylvia (2000b) Apprendre par corps. Socio-anthropologie historique du champ chorégraphique. Paris, La Dispute, pp.279
- Faure, S. & Gosselin, A.S. (2008). Apprendre par corps : le concept à l'épreuve de l'enquête empirique. *Regards sociologiques*, n°35, 27-36.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.

- Halprin, L. (2010) Les cycles RSVP. Dispositifs de création dans le champ des activités humaines. In *De l'une à l'autre. Composer, apprendre et partager en mouvements*, Bruxelles, Contredanse, pp. 8-38.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In Brower (Ed.), *On Translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 232-239.
- Jousse, M. 1976. *L'anthropologie du geste*. Paris: Gallimard.
- Laban, R. (1963) 2003. *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Editions Complexe.
- Laban, R. (1994). La maîtrise du mouvement. Paris : L'art de la Danse, Actes Sud.
- Lapaire, J.-R. (2017). La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée », *Intellectica*, 2017 / 2, n° 62, 2017, 193-224.
- Lapaire, J.-R. (2018). Pour une pragmatique sensorielle ». In Digonnet, Rémi (Ed.), *Pour une linguistique sensorielle*. Paris : Honoré Champion.
- Lapaire, J-R, Duval, Hélène. (2017). *To the Lighthouse* (1927): a choreographic re-elaboration, *Miranda*, 15 | 2017.
- Lequier, J. (1936). *La Liberté*. Paris : Vrin..
- Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*, 40(2), 41-53.
- Naharin, O. (2015). *Mr Gaga*. Film documentaire réalisé par Tomer Heymann.
- O'Halloran, K., Tan, S., Wignell, P. (2016). Intersemiotic Translation as Resemiotisation: A Multimodal Perspective. *Signata*, 7 | 2016.
- Rollinde, E. (2017). Learning Science through enacted astronomy, *International Journal of Science and Mathematics Education*.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press (trad. en français par Véronique Havelange : *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil 1996).
- Woolf, V. [1927] 1977. *To the Lighthouse*. Frogmore, St Albans: Triad / Panther Books.
- Woolf, V. [1939] 1986. "A Sketch of the Past." In *Moments of Being*, Jeanne Schulkind (Ed.). London: Triad / Grafton Books.