

Partages

ISSN : 3095-8830

Éditeur : UGA Éditions

03 | 2025

Créativité et littéracie : entre engagement et innovation didactique

Danser les textes : une expérience créative du corps pensant

Dancing Texts: A Creative Experience of the Thinking Body

Olivia Lewi et Stéphanie Brançon Marsac

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=452>

DOI : 10.35562/partages.452

Référence électronique

Olivia Lewi et Stéphanie Brançon Marsac, « Danser les textes : une expérience créative du corps pensant », *Partages* [En ligne], 03 | 2025, mis en ligne le 03 novembre 2025, consulté le 03 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=452>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Danser les textes : une expérience créative du corps pensant

Dancing Texts: A Creative Experience of the Thinking Body

Olivia Lewi et Stéphanie Brançon Marsac

PLAN

1. Corps pensant/corps dansant/corps langage
 - 1.1. Lecture et corps
 - 1.2. Corps dansant
 - 1.3. Description de l'expérimentation mise en œuvre en classe
 - 1.4. Corps langage
2. Analyse du dispositif sous le signe du déplacement et du dialogue
 - 2.1. Déplacement(s)
 - 2.2. Dialogue expérientiel
 - 2.3. Faire communauté
3. Conclusion

TEXTE

- 1 Appréhendant le langage artistique dans son processus et non comme produit fini, certains théoriciens de la littérature, herméneutes, poéticiens ou sémioticiens ont changé leurs façons d'établir des relations aux textes littéraires. Ils font désormais du corps, le siège de l'expérience sensible et de la relation avec le monde en tant que phénomène, via des pratiques signifiantes et/ou dans des expériences esthétiques (J.-C. Coquet, 1997 ; Fontanille, 2011). Ils privilégient donc la rencontre avec les œuvres d'art.
- 2 Le corporel s'inscrit ainsi pour nous plus largement dans les approches sensibles, postulant que les relations entre un sujet humain et un objet d'étude ne passent pas uniquement par l'intellection, visant l'explication rationnelle, mais aussi par les perceptions sensorielles, les mouvements liés aux émotions et aux sentiments, visant la compréhension. Du côté de la didactique de la littérature, deux ouvrages sont récemment parus à la suite des 20^{es} rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature, *Voies du sensible : expériences d'enseignement de*

la littérature (2023) ; *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature* (2024). Nous inscrivons nos recherches dans ce sillage. En effet pour eux comme pour nous l'appréhension de ces voies du sensible ne relève pas de compétences transdisciplinaires voire d'un supplément d'âme. Il s'agit véritablement d'interroger au cœur de notre discipline ce que cela vient bousculer de l'appréhension de notre objet de transmission et de sa didactisation (Di Rosa et Lewi, à paraître).

- 3 Dans le dispositif qui fait l'objet de cet article, nous avons proposé, dans le cadre d'un Atelier de pratiques professionnelles (APP) en CP, à des étudiants de Master 1 MEEF 1^{er} degré, de faire l'expérience pour eux puis pour les élèves de la rencontre avec l'œuvre littéraire en passant par un corps dansant. Ce projet se déroule sur cinq séances et nous avons choisi de travailler autour de quatre albums¹ qui ont tous en commun d'être des textes « résistants » (Tauveron, 2002).
- 4 Il s'agit de poser les bases de ce qui pourrait être une « lecture créative » et de penser le passage de cette lecture à une écriture créative en interrogeant la manière dont le texte en réception mais aussi en production, touche le corps ainsi que les effets produits par le corps sur le texte même, en termes de gestes. Autrement dit, quels effets, dans le domaine de la lecture (compréhension-interprétation) et de l'écriture, peuvent être produits par la mise en corps, par le truchement de la synergie geste/espace ? Les procédures de compréhension et d'interprétation sont-elles modifiées, voire déplacées ? À quelles conditions la créativité d'une gestuelle chorégraphique (cette écriture dans l'espace) peut-elle avoir une incidence sur une écriture créative purement textuelle ?

1. Corps pensant/corps dansant/corps langage

1.1. Lecture et corps

- 5 Le corps est souvent absent des théories de la réception. On ne peut nier cependant l'effet somesthésique d'une œuvre — terme qui désigne la manière dont une œuvre peut provoquer des effets corporels sur le lecteur. Un lecteur investi affectivement dans une

lecture, y réagit avec son corps. Il existe en effet des fondements biologiques et neuronaux à la lecture empathique. Alain Rabatel (2019) parle ainsi de mobilité empathique. Durant la lecture elle-même, la compréhension et l'imagination provoquent des sensations « fantômes » qui peuvent avoir des manifestations physiques (la chair de poule, le rire, les pleurs...). Il défend :

une conception articulée de l'empathie, dans laquelle le pouvoir des phénomènes cognitifs et imaginatifs, sans nier pour autant la force des phénomènes corporels, s'inscrivent dans un continuum et aussi un trajet anthropologique. [...] C'est ainsi que le lecteur qui empathise avec ses personnages ne vit certes pas la résonance des sensations comme siennes : mais si les sensations ne sont pas siennes, la résonance l'est, et elle construit un « corps hybride », « oscillant entre la perspective personnelle et l'étrangeté du "point de sentir" proposé par le texte (P.-L. Patoine, 2015, p. 93) ». (Rabatel, 2019, p. 3)

- 6 Dans le dispositif de formation proposé aux étudiants, il leur a été demandé de s'engager dans une « lecture chorégraphique » des albums qu'ils allaient ensuite travailler avec les élèves. Nous nous inspirons du dispositif proposé par Pascale Tardif (CPC) et Laurence Pagès (danseuse et chorégraphe) dans leur ouvrage, *Danser avec les albums jeunesse* (Réseau Canopé, 2015) :

La lecture chorégraphique permet de comprendre l'album par le corps, d'éprouver le livre, de transposer l'espace de la page dans l'espace de la salle, se représenter les durées, vivre la chronologie, le déroulement des événements, faire apparaître les mouvements de sens qui apparaissent dans les images, les mots, mais aussi ceux qui sont sous-entendus, implicite, les mouvements intérieurs. Elle permet de reconvoquer les mouvements perçus pour les éprouver dans le corps, les capter, s'en rapprocher, les prolonger, les agrandir, les traduire, les transposer. (Pagès et Tardif, 2025, p. 32)

- 7 Il s'agit de distinguer « kinesthésie » et « kinésie ». La première notion correspond aux mécanismes sensori-moteurs qui régulent nos mouvements. La « kinésie » « consiste à observer les moyens exacts choisis dans l'œuvre pour communiquer en faisant référence au mouvement corporel et en générant des simulations perceptives chez

le destinataire de texte » (Bolens, 2008, p. 19). Guillemette Bolens, utilise le concept de « kinésie » pour en faire un outil d'analyse littéraire de l'importance du corps en acte au plus haut niveau de la pensée créatrice.

- 8 Les étudiants vont donc devoir activer une « intelligence kinésique » et un « savoir corporel » lors de leurs lectures chorégraphiques, ce que les neuroscientifiques et les physiologistes appellent également le processus cognitif de « simulation » (Berthoz et Jorland, 2004 ; Schaeffer, 2020), à savoir la réactivation d'états perceptifs sensoriels (vision, audition, toucher, gout, odorat), moteurs (mouvements, posture, gestes, sensations proprioceptives) et introspectifs (états mentaux, affects, émotions). Cette réactivation se fait en l'absence de stimulus réel ou sans que l'action concernée ne soit effectuée. Ce type de lecture nécessite un réel engagement de la part des étudiants. Ils ont ainsi pu mettre à profit, dans l'analyse des textes, les possibilités sémantiques des inférences kinésiques et des simulations perceptives induites par le texte. Ces simulations permettront ensuite de réfléchir au chemin à proposer aux élèves afin qu'ils puissent accéder à leur tour aux implicites du texte et pratiquer eux aussi une lecture créative.
- 9 Les étudiants ont notamment été sensibles dès la première lecture chorégraphique de *Le parapluie de Mme Hô*, d'Agnès de Lestrade et Martine Perrin², aux actions pouvant produire des gestes dansés (pousser, accrocher, lâcher, se déplacer, être empêché d'avancer, ou être poussé...) ; aux trajectoires possibles (en spirale ou ascensionnelles) ; aux circulations ; aux sensations d'instabilité, de déséquilibre, de légèreté ou d'inquiétude que l'on pourrait explorer par le corps et de ce fait expliciter avec les élèves. Puis l'analyse approfondie des verbes d'action a montré qu'ils étaient susceptibles d'impulser mouvements et qualités de corps que ce soient des actions physiques qui engagent tout le corps, ou des actions plus intimistes plus symboliques. Nous en sommes venus, enfin, à envisager les modes de relations (se perdre et se retrouver, se ressembler et se rassembler...) et leurs transpositions corporelles possibles : comment être en relation avec un absent, comment faire ressentir sa présence ?

- 10 Les analyses issues de la lecture chorégraphique ont donc permis de montrer comment la pensée du mouvement pouvait re-crée un *espace narratif partagé* car « l'expression kinésique implique de l'autre » (Bolens 2008, p. 15). Le corps est en effet cet être qui met en scène le rapport à soi-même comme originellement contaminé par l'autre. Il s'agit donc de penser aussi le corps comme ouverture à l'autre, comme le souligne le philosophe Jean-Luc Nancy (1992). Le rapport à l'autre est toujours déjà présent dans mon rapport à mon propre corps, puisque le corps est le lieu privilégié de la rencontre de l'altérité. Il aboutit à la pensée de la communauté qui s'instaure dans le livre et dans la danse par le contact des corps. La pensée de cette communauté sans communion est le véritable enjeu de la prise en compte des corps et de leur sentir dans la réception. La rencontre de l'autre dans le texte exposerait le modèle de notre « être en commun ». Cette pensée est primordiale dans l'espace de la classe.

1.2. Corps dansant

- 11 Penser (avec) le corps revient à penser comment le vivant transforme et est transformé par ce avec quoi il est en relation. Penser (avec) le corps, c'est donc proposer de nouvelles façons de décrire l'environnement. Il ne peut y avoir de créativité sans donner corps à la relation entre le lecteur, le texte et le monde environnant. Nous avons donc fait l'hypothèse que danser le texte allait permettre aux élèves de densifier³ la relation qu'ils vont instaurer avec lui et qu'ils pourront puiser dans cette relation pour construire une écriture créative.
- 12 Le second moment du projet nécessite pour les étudiants d'élaborer une proposition de mise en corps à partir de leur(s) lecture(s) chorégraphique(s). Celle-ci devra être pensée de sorte qu'elle puisse permettre aux élèves de s'engager à leur tour corporellement et par ce biais d'accéder aux implicites des textes en faisant l'hypothèse que le déplacement du corps permettrait un déplacement dans les procédures de compréhension et d'interprétation. En effet, lire avec son corps pensant⁴ revient à habiter un espace, à conscientiser ses percepts, ses affects, et leur traduction en sensations, en émotions et en sentiments. Les plus fines intellectualisations d'interprétations ne peuvent se passer d'un ancrage sensible : on ne passe pas du sensible

à l'analytique, on active les deux ensemble et ils se nourrissent l'un de l'autre.

- 13 Le choix des albums sur lesquels travailler joue un rôle très important. En effet, ces albums instaurent un rapport à l'espace et au temps particulier. Ce sont des fictions qui nécessitent de s'inscrire dans un paysage, d'habiter un paysage, qui permettent également d'éveiller une attention aux espaces extérieurs, de développer une conscience de ceux-ci dans un souci de réciprocité et d'interaction avec le milieu.
- 14 Le mode de lecture des albums choisis pourrait être l'arpentage et la danse, en l'habitant un instant pourrait le donner à voir différemment, peut-être même le révéler. En effet, lire ou écrire par la danse, c'est accroître son territoire par la « déterritorialisation » (Deleuze et Guattari, 1981).
- 15 Si nous prenons l'exemple de l'album *Les Oiseaux* (Germano Zullo et Albertine, 2010)⁵, celui-ci met en mouvement vers l'avant les personnages, humain et volatile, qui finissent par voler ensemble dans l'espace aérien (et fictionnel). La structure narrative, portée par les illustrations, construit un être-ensemble qui décuple les forces et permet de s'arracher à la loi de la gravité et des pesanteurs diverses. Le texte, lui, invite le lecteur à percevoir plus intensément les petits détails de ce monde pour qu'ils deviennent des trésors capables de modifier non seulement son regard sur le monde mais peut-être le monde lui-même (Tardif et Pagès, 2015).
- 16 Arpenter le texte, c'est aussi faire dialoguer le haut et le bas, dimension très présente dans *Les Oiseaux*, mais aussi *Madame Hô* et *Grand-Père crapaud*⁶ qui mettent en scène verticalité et horizontalité, conditions premières d'un corps debout.
- 17 Les danseurs et chorégraphes ont déjà théorisé depuis longtemps le fait que l'axe vertical, est celui de la gravité et du déséquilibre et l'axe horizontal, l'axe du social « celui qui apparaît lorsque j'ouvre les bras » (De Keersmaecker, 2020, p. 17). C'est le geste d'aller vers l'autre, de le prendre dans les bras, de l'embrasser. « Lorsque ma station debout, tente de se conjuguer avec mon horizontalité, deux conséquences sont possibles : soit je tombe, soit je m'envole. Soit je suis morte, soit je deviens un oiseau. » (De Keersmaecker, 2020, p. 20)

- 18 Or dans *Les Oiseaux*, les images nous parlent précisément, de manière métaphorique de la force d'être ensemble, celle de croire en l'autre et en ses capacités, celle de réussir quand on est soutenu. En réussissant ces gestes essentiels de voler quand on est un oiseau mais aussi réussir à s'échapper d'un monde ordinaire et routinier, on peut se rapprocher de ses rêves et se projeter vers un horizon. Dans la relation d'aide, dans ce double jeu de donner et recevoir, un mouvement naît, d'envol et d'élévation. Qu'est-ce qui va pouvoir s'inventer au contact de l'autre, grâce à l'autre, grâce aux autres ? Cela ouvre le champ aux gestes relationnels élémentaires de porter, soulever, prendre appui, soutenir, etc. Gestes éminemment symboliques dont on pourra faire l'expérience dans son corps et à partir de laquelle il sera possible de construire une lecture créative. L'engagement du corps est donc un gage et une condition de la créativité.

1.3. Description de l'expérimentation mise en œuvre en classe

- 19 Le choix a été fait de suivre un déroulé similaire pour les différents albums abordés (une séance d'une heure et demie par album) :
- Un premier moment de mise en corps : ce rituel peut éventuellement évoluer en fonction de la problématique que l'on souhaite aborder dans les albums mais le point commun demeure une mise en mouvement par rapport à l'espace et à l'autre.
 - Le second temps est celui d'une première lecture de l'enseignant(e) sans les illustrations.
 - En s'inspirant du dispositif du *texte-fantôme* (Brillant-Rannou, 2006), nous recueillons une *phrase-fantôme*, avec la consigne suivante : « Quelle est la phrase, quels sont les mots qui résonne(nt), qui palpite(nt) en moi après cette lecture⁷ ? »
 - Puis suit le temps de l'expérimentation dansée. Nous donnons ici comme exemple celle mise en œuvre sur *Les Oiseaux*⁸. Pour déplier le sens du texte très énigmatique et implicite, nous nous sommes appuyés sur les rapports complexes entre le texte et l'image (source possible d'une difficulté d'interprétation pour les élèves). Le texte, polysémique, agrandit l'espace du sens, ouvre le champ du minuscule à l'immense, joue avec les échelles.

La polyphonie est donc au cœur symbolique de cet album avec ces deux voix (langage de l'image, langage du texte) à la fois autonomes et habilement entremêlées, comme à l'écoute l'une de l'autre, non pas dans un rapport « d'illustration » ni de redondance, mais plutôt d'amplification des significations.

- 20 Nous avons donc proposé l'expérimentation suivante pour mettre en corps ce dialogisme du texte et ce dialogue muet entre les personnages, envisagé comme une « réponse active⁹, » un geste-réponse : « Un enfant propose un geste. L'autre doit se concentrer sur un détail de ce geste, le reproduire puis l'amplifier, le répéter ensemble de façon asynchrone, synchrone. »
- 21 Après ce passage par le corps dansant, nous collectons de nouveau des verbes permettant de traduire les états de corps traversés. Même s'il peut paraître minime, on note une incorporation du déplacement au sein des verbes majoritairement inchoatifs, dont le propre est d'exprimer une dynamique, un flux. C'est ainsi que nous analysons l'évolution de la collecte de verbes obtenue l'une après deux séances dansées (menées avant l'APP par une chorégraphe) et l'autre après la lecture de *Madame Hô* et l'expérimentation dansée. On passe d'une première liste : *caresser / montrer / regarder / s'asseoir / sauter / pointer / toucher / plier / tomber* à une seconde : *aplatir / déambuler / se déployer / s'envoler / engloutir / s'égarer / s'arrondir / fendre l'air*.
- 22 Nous en avons déduit que danser la littérature était une manière de lire en rhizome — au sens que lui donnent Deleuze et Guattari (1980) de « système acentré, non hiérarchique et non signifiant [...] uniquement défini par une circulation d'états » (p. 32) — et permettait de faire advenir toutes sortes de « devenir ». Or, le flux au sens d'énergie est un des éléments définitionnels de la danse (Louppe, 2004).
- 23 C'est avec cette matière corporelle et langagière que les élèves vont ensuite passer de la danse à l'écriture.

1.4. Corps langage

- 24 Si l'on définit le corps en tant que ressource langagière, c'est-à-dire comme un corps qui parle et qui construit du sens (Boutet et Costa,

2021, p. 69). Cela nous permet de repenser d'une façon radialement différente certains objets classiques des sciences sociales comme l'espace, les relations, la syntaxe et de trouver des méthodologies innovantes et créatrices.

- 25 Nous défendons une vision holistique du langage dans laquelle plusieurs dimensions cohabitent et sont constitutives l'une de l'autre : le verbal (la parole), le non-verbal (visuel, postural, gestuel, etc.) et le matériel (l'espace, les objets, etc.). On peut ajouter à cela, que pour les sémioticiens, le processus d'élaboration de la signification passe par l'expérience corporelle, par un opérateur incarné (Fontanille, 2004).
- 26 À cet égard notre expérimentation tend à nous montrer à quel point l'ordre de la langue, l'ordre des discours a à voir avec les postures du corps, les états de corps puisqu'une autre de nos hypothèses dans cette recherche est de se demander si la gestuelle chorégraphique (cette écriture dans l'espace) peut avoir une incidence sur l'écriture purement textuelle.
- 27 Le temps d'écriture qui suit l'expérimentation se déroule en deux temps :
- Une prévisualisation : « je ferme les yeux, je me concentre sur ce petit détail que je viens de danser ».
 - Puis le passage à l'écriture avec l'aide d'une situation générative d'écriture « J'observe ... J'imagine qu'il / elle... comme ... ».
- 28 Voici quelques exemples de phrases écrites par les élèves :

« J'observe mes yeux pétales
J'imagine qu'il tournoi »

« J'observe mes pieds étincelles
J'imagine qu'ils se lève »

« J'observe mes pieds.
J'imagine qu'ils tapotent comme une machine infernale. »

« J'observe mon genou.
J'imagine qu'il monte comme une montagne. »

« J'observe ma hanche
J'imagine qu'elle tournoie comme un parapluie »

« J'observe ma tête qui tourne
J'imagine ma chevelure oasis qui bouge »

« J'observe mes bras
J'imagine qu'ils s'enroulent comme des étincelles »

- 29 L'expérimentation se clôt sur une nouvelle lecture de l'album, cette fois en montrant les illustrations. Puis sont recueillies les phrases des élèves suite à un débat interprétatif, qui permet de revenir sur leur phrase-fantôme : « Qu'est-ce que ce petit détail qui est le plus grand des trésors ? » La visée métaphorique, quasi existentielle, de l'album apparaît plus clairement dans l'échange qui suit car, même si certains élèves continuent à évoquer un trésor matériellement incarné (un jouet qui leur est précieux, un objet de valeur pour eux), d'autres vont vers des catégories plus abstraites en particulier l'amitié, l'amour entre amis, avec les parents, les gestes qui incarnent ces relations.

2. Analyse du dispositif sous le signe du déplacement et du dialogue

2.1. Déplacement(s)

- 30 Le déplacement se situe à différents niveaux :
- Un déplacement au sein même du dispositif puisque celui-ci suppose un glissement du texte aux gestes dansés puis à l'écriture créative. Il s'agit de mettre en corps sa rencontre avec la lecture et la représenter par le corps afin de faire de cette médiation par le corps dansant, une textualisation non verbale, qui relevant du sensible, devienne elle-même proposition artistique. La chorégraphie obtenue n'est pas une œuvre aboutie mais une esquisse, un brouillon de l'écriture « créative » produite ensuite par l'élève.
 -

D'autre part, ce dispositif met en valeur les notions de liens, de tissage, de matrice textualisable qui caractérisent les dispositifs didactiques que nous recherchons. La réussite de la textualisation comprise comme une rencontre créatrice dépend souvent des liens créés entre les œuvres et leurs médiations. Ainsi dans les exemples de phrases produites par les élèves, on retrouve des verbes et des groupes nominaux de l'album *Le corps-paysage* de Manon Galvier (2020) lu entre les séances par l'enseignante. Et à partir de ces séances dansées, ont été proposés aux élèves des extraits de pièces de grands chorégraphes qui mettaient en scène les problématiques proposées, ce qui a permis aux élèves de reprendre et/ou s'approprier le vocabulaire propre à l'analyse du langage chorégraphique. La lecture et l'écriture créatives sont donc au cœur d'une approche intermédiaire.

- 31 On le voit dans les exemples ci-dessus, le passage par le corps permet un lâcher-prise dans l'écriture créative, elle s'en trouve améliorée car moins corsetée. Il a aussi permis à tous (et notamment aux élèves peu scolaires) d'entrer dans l'écrit.
- 32 Les déplacements les plus remarquables ont pu être observés pour les élèves très peu engagés dans l'écrit et en particulier pour deux élèves avec PPS (Parcours personnalisé de scolarisation). Ainsi S., lors de nos séances, a pu s'engager dans la tâche d'écriture, en soulageant néanmoins le geste graphique (pris en charge en dictée à l'adulte). Elle a également proposé des choses intéressantes chorégraphiquement alors même que, du fait de son handicap, son rapport au corps et à l'espace était habituellement entravé. Pour Y. (élève TSA), ces séances ont été une révélation de la liberté que la danse pouvait offrir à son corps et des possibilités d'expression d'une écriture moins corsetée. À l'inverse, les élèves les plus « scolaires » ont parfois eu du mal à prendre de la liberté par rapport aux gestes dansés (G., par exemple dont les mouvements étaient très codifiés a également produit des écrits plus pauvres que d'habitude). D'autres enfin, n'ont pas toujours réussi à s'investir dans le mouvement dansé mais ils ont transféré dans leurs propositions écrites le lexique utilisé dans les séances de danse.

2.2. Dialogue expérientiel

- 33 Dialogue entre deux disciplines, dialogue entre l'élève et le texte, auquel il donne une réponse corporelle, dialogue entre le sensible et le cognitif : ces multiples et successifs dialogues ont permis une véritable action de transformation et d'appropriation inventive. Avec cette expérimentation, nous avons fait le pari d'une appropriation des enjeux symboliques de l'album, du dialogue avec la structure profonde du récit grâce à l'action de transformation singulière et collective, et la re-création. Les imaginaires nourrissent les gestes des apprentis danseurs et leur donnent à expérimenter différentes qualités de mouvement, d'états de corps. En retour, la traversée de ces différents états de corps et différents modes de relations aux autres alimentent la réflexion autour de l'album et les font accéder aux implicites des textes. Reste à montrer cependant (lors de prochaines expérimentations) de manière moins empirique où se joue le transfert entre langage corporel et expression langagière.
- 34 En outre, ces dialogues successifs placent le sujet parlant dans la mêlée des discours à égalité de droits et de devoirs. Il ouvre donc à une dimension éthique par la construction d'un commun.

2.3. Faire communauté

- 35 Développer la mobilité empathique chez le sujet-lecteur permet de démultiplier les *rappports* à. Cela favorise également la saisie du divers, de l'universel et du complexe. Le recours à ce type de dispositif confirme la dimension hétérocentrée de l'empathie (Rabatel, 2019). Celle-ci augmente les facultés de décentrement et d'abstraction, comme celles d'intellection de ses émotions et sensations.
- 36 Lorsqu'on choisit de faire place à l'intelligence sensible, on va à l'encontre de la hiérarchisation des intelligences, on permet à tous d'occuper une place, à égalité mais on fait également vivre une communauté interprétative et inventive. Ce dispositif fait émerger des situations dans lesquelles la réponse que l'élève apportera ne sera ni « bonne » ni « mauvaise » puisqu'aucune réponse absolue n'est attendue. Le geste d'interprétation est libre ce qui renforce le dialogue actif entre l'élève et le livre : il lui permettra de chercher, trouver, ou redonner du sens, des sens possibles, au plus près des

sensations éprouvées. Ce laboratoire créatif dans l'entre-deux disciplinaire et artistique emprunte des chemins d'enseignement et d'apprentissages souvent inédits, du moins peu courants dans le monde de l'école en France.

- 37 Enfin, les lectures chorégraphiques d'albums, lectures créatives proposées aux étudiants en formation, ont été un formidable outil pour leur ouvrir des perspectives autour de la compréhension/interprétation des textes. Ces propositions leur ont permis de relier ce qui est de l'ordre de l'exploration sensible avec la compréhension de notions plus abstraites et d'opérer également un déplacement, voire une inversion par rapport aux entrées dans les textes fictionnels qu'ils mobilisent habituellement : d'abord en faire l'expérience, l'incorporer puis mettre des mots sur cette expérience.

3. Conclusion

- 38 Ce dispositif, toujours en cours d'exploration, vise à didactiser une façon de lire la fiction qui viserait la création d'un espace commun plutôt que le dévoilement d'une vérité du texte. Non pas une lecture factuelle ni herméneutique (dans le sens de la quête d'une vérité) mais heuristique et fictionnalisante car jouant de l'empathie, de la capacité à configurer le texte en usant de son imagination, de sa compétence simulationniste. Il reste à mobiliser en place pour la suite du projet des outils linguistiques et sémiotiques qui permettront de mettre en évidence le déplacement dans la langue car les productions sont extrêmement riches et n'ont pas été encore totalement analysées.

BIBLIOGRAPHIE

Berthoz, A. (2013). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.

Bolens, G. (2008). *Le style des gestes, corporéité et kinésie dans le récit littéraire*. BHMS.

Brillant-Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans N. Brilliant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir*

lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique (p. 87-109). Presses universitaires de Namur.

Brillant-Rannou, N., Le Goff, F. et Sauvaire, M. (dir.). (2023). *Voies du sensible : expériences dans l'enseignement de la littérature*. Les Presses de l'écureuil.

Coquet, J.-C. (1997). *La quête du sens*. Presses universitaires de France.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.

De Keersmaecker, A. T. (2020). *Incarner une abstraction*. Actes Sud.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Éditions de Minuit.

Di Rosa, G. et Lewi, O. (à paraître). Comment des expériences de lecture textualisables permettent de forger un espace commun du sensible ? Actes du colloque « Individu et formation, une relation en complexité », Dijon 2023.

Fontanille, J. (2004). *Soma et séma. Figures du corps*. Maisonneuve et Larose.

Fontanille, J. (2011). *Corps et sens*. Presses universitaires de France.

Greco, L. (2021). Corps. Dans J. Boutet et J. Costa (dir.), *Dictionnaire de la socio-linguistique* (p. 69-71). Éditions de la MSH.

Merleau-Ponty, M. (1992). *La prose du monde*. Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (2014). *Le Primat de la perception*. Verdier.

Nancy, J.-L. (2000). *Corpus*. Métailié.

Pagès, L. et Tardif, P. (2015). *Danser avec les albums jeunesse*. Réseau Canopé.

Rabatel, A. (2019). « Récit et mobilité empathique », *Pratiques*, 181-182. <https://doi.org/10.4000/pratiques.5655>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La Fabrique Éditions.

Schaeffer, J.-M. (2020). *Les troubles du récit. Pour une nouvelle approche des processus narratifs*. Éditions Thierry Marchaisse.

ANNEXE

Tapuscrit de l'album de G. Zullo et Albertine, *Les Oiseaux*, La Joie de lire, 2010

Certains jours sont différents.

On pourrait presque croire qu'il s'agit de jours semblables aux autres.
Ils possèdent cependant un petit quelque chose de plus que les autres jours.
Pas grand-chose.
Un petit détail.
Minuscule.
La plupart du temps, on ne remarque même pas ce petit détail.
Ils sont faits pour être découverts.
Et quand on se donne le temps de les chercher.
Les petits détails apparaissent.
Ici ou là.
Minuscules.
Mais soudain tellement présents.
Qu'ils en deviennent immenses.
Les petits détails sont des trésors.
De vrais trésors.
Il n'existe d'ailleurs pas de plus grands trésors que les petits détails.
Un seul de ces petits détails suffit à changer le monde.

Tapuscrit de l'album de A. de Lestrade et M. Perrin, *Le parapluie de Madame Hô*, Milan Jeunesse, 2007

Madame Hô ne sortait jamais sans son parapluie.
Il lui servait de canne pour soutenir son dos fatigué, l'abritait du soleil, ou la protégeait de la pluie.
Parfois même, depuis la mort de son mari, il était son confident.

Mais ça, madame Hô n'aimait pas beaucoup qu'on en parle.

Ce jour-là, il pleuvait.

La vieille dame sortit pour acheter son thé.

Elle marchait sous son parapluie, quand une bourrasque s'engouffra à l'intérieur.

Madame Hô s'accrocha de toutes ses forces.

Le manche lui échappa, ses pieds se soulevèrent du sol.

— Non ! cria-t-elle en le lâchant, reviens !

Mais le parapluie continuait de monter dans le ciel. Il survola les jardins...

tournoya au-dessus des maisons... et disparut derrière un mur !

Maintenant la pluie tombait sur les cheveux de madame Hô qui ne s'en souciait guère.

Elle emprunta une rue étroite, en vacillant de gauche à droite, se demandant comment retrouver son parapluie derrière des murs aussi hauts.

Soudain, le parapluie réapparut.

Il oscilla dans le vent pour retomber dans le jardin d'après.

S'armant de courage, la vieille dame frappa à la porte d'une maison.

La porte s'ouvrit

— J'ai perdu mon parapluie, dit madame Hô.

Il s'est envolé et il est tombé dans votre jardin !

— Je n'ai pas de jardin, dit la jeune fille en refermant la porte. Vlan.

La pluie se transforma en cordes d'eau.

Les cheveux de madame Hô étaient mouillés. Mais la vieille dame ne s'en souciait guère.

Elle frappa à la porte de la maison suivante. Un monsieur âgé apparut.

— Entrez, dit-il, je vous ai préparé un thé bien chaud.

Madame Hô le suivit à l'intérieur.

— Asseyez-vous, dit-il avec un sourire doux qui lui rappela quelqu'un. Tenez, nous vous attendions.

Par la fenêtre, madame Hô aperçut son parapluie.

Et l'homme quitta la pièce. Madame Hô se retrouva seule dans ce salon sombre.

Sur un buffet, elle vit la photo d'une très belle femme qui souriait. Son sourire lui rappela quelqu'un.

Le vieux monsieur revint avec un parapluie. Exactement le même que celui de madame Hô.

Oh ! s'exclama Madame Hô.

— Venez, dit l'homme en prenant la main de la vieille dame.

Dans le jardin, la pluie avait cessé.

Le vieil homme posa son parapluie dans l'herbe.

Madame Hô trempa ses lèvres dans le thé brûlant. Elle leva la tête. Les parapluies virvoletaient dans les airs.

La vieille dame regarda l'homme. « Je sais à qui il ressemble », pensa-t-elle.

— Oui, rentrons, dit madame Hô.

NOTES

1 Lestrade, A. de et Perrin, M. (2007). *Le parapluie de Madame Hô*. Milan Jeunesse.

Zullo , G. et Albertine (2010). *Les Oiseaux*. La Joie de lire.

Badescu, R. et Chaud, B. (2010). *Pomelo grandit*. Albin Michel Jeunesse.

Cauchy, V. et Poussier, A. (2008). *Grand-Père-Crapaud*. L'École des loisirs.

2 Une vieille dame hérite du parapluie de son mari décédé. Un jour, l'objet s'envole et cela oblige Madame Hô à sortir de sa routine. Elle part à sa recherche et rencontre l'homme chez qui le parapluie a atterri. Non seulement cet homme lui semble familier mais il possède étonnement le même parapluie. Dans un élan, les parapluies s'envolent et s'accrochent l'un à l'autre. Madame Hô et l'homme décident de rentrer. Texte reproduit en annexe.

3 Voir même de « dansifier » si nous pouvons nous permettre ce néologisme.

4 Notre référence dans ce domaine est l'ouvrage d'Antonio Damasio, *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions* (2006). Le neuroscientifique y développe notamment l'idée que grâce aux transmissions par les synapses, le corps produit des représentations imagées, des cartographies de l'intérieur du corps, afin de favoriser la régulation de notre bien-être, l'homéostasie, et des cartographies du monde extérieur, via les différents portails sensoriels que sont les yeux, le nez, les papilles, la peau...

5 « Arrivé au bout d'une route, un camionneur ouvre la porte de sa remorque. Une nuée d'oiseaux prennent leur envol et disparaissent à l'horizon. Au fond du camion, un petit oiseau, timide, reste seul. Il ne semble pas avoir l'intention de suivre ses camarades. L'homme lui propose de partager son sandwich. Ils échangent quelques propos sur la vie et le petit oiseau, ayant pris courage, finit par s'envoler à son tour. » (<https://www.lajoi.edelire.ch/livre/les-oiseaux>) Voir texte en annexe.

6 « Tous les matins, Grand-Père le solitaire prend sa pipe, ses lunettes, son chapeau, son pliant, une pomme et un bon livre et s'en va lire au grand air, au bord de la rivière. Ce matin, rien ne va plus. Il perd ses cheveux, ses dents, son chapeau, sa pipe, laisse tomber son livre et casse ses lunettes... Le voilà forcé de retourner chercher sa deuxième paire. Mais chut ! En son absence, quelqu'un s'est glissé sous le chapeau, a mis la pipe au bec... bref, s'est déguisé en Grand-Père. » (<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/grand-pere-crapaud>)

7 Voici quelques exemples tirés du recueil de phrases-fantôme à propos de l'album *Les Oiseaux* : « un seul petit détail peut changer le monde », « les petits détails sont des trésors ».

8 Voir la reproduction du texte de l'album en annexe.

9 « L'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément une attitude *responsive active* [...]. Le rôle actif de l'autre dans le processus de l'échange verbal ne saurait être minimisé. C'est là où se rencontrent dans toute leur *intégrité*, des positions, des personnes [...], justement des voix. » (Bakhtine, 1984, p. 275, 331-333, 368)

RÉSUMÉS

Français

Cet article présente un dispositif mené dans le cadre d'un Atelier de pratiques professionnelles (APP) proposé à des étudiants de M1 MEEF 1^{er} degré en CP, dans lequel la rencontre créative avec l'œuvre littéraire (des albums jeunesse) passe par un corps dansant. Il s'agit donc de poser les bases de ce qui pourrait être une « lecture créative » en interrogeant la manière dont le texte en réception mais aussi en production, touche le corps ainsi que les effets créatifs produits par le corps sur le texte même en termes de gestes. Cette expérimentation s'inscrit dans une recherche collaborative plus globale (LéA-IFÉ Posture d'auteur et compétences d'écriture) dans laquelle nous nous interrogeons sur la construction en lecture et écriture d'un espace de partage du sensible. Nous posons l'hypothèse que l'intermédialité peut aider à explorer différents points de vue et aider au décentrement que nécessite l'écriture créative, autant du point de vue des élèves que de celui des futurs-enseignants.

English

This article presents a project carried out as part of an Atelier de pratiques professionnelles (APP) offered to M1 MEEF 1^{er} degré students in first grade of school, in which the creative encounter with the literary work (children's albums) involves a dancing body. The aim is to lay the foundations for what could be "creative reading", by examining the way in which text, both in reception and in production, affects the body, as well as the creative effects produced by the body on the text itself in terms of gestures. This experiment is part of a more global collaborative research project (LéA-IFÉ Posture d'auteur et compétences d'écriture) in which we are looking at the construction of a space for sharing sensibility in reading and writing. We hypothesize that intermediality can help explore different points of view and contribute to the decentering required for creative writing, from the point of view of both students and future teachers.

INDEX

Mots-clés

corps pensant, corps dansant, écriture créative, posture d'auteur

Keywords

thinking body, dancing body, creative writing, authorial stance

Index thématique

Récit réflexif d'expérience

AUTEURS

Olivia Lewi

MCF en sciences du langage, INSEI, Laboratoire GRHAPES

olivia.lewi[at]insei.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/166985597>

Stéphanie Brançon Marsac

PEMF, EE d'application, 56B rue de Picpus, 75012 Paris

stephanie.marsac[at]ac-paris.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/291608957>