

LE PROCESSUS CRÉATIF DE LA DRAMA-PÉDAGOGIE CHEZ LES ENFANTS: ENTRE CORPS ET ÉMOTION

Macarena-Paz **CELUME**

Aix-Marseille Université

orcid.org/0000-0001-9734-9169

Enseignante-chercheuse à Aix-Marseille Université et Université Paris Cité. Elle dirige des mémoires de Master sur la pédagogie et l'éducation, les arts et le théâtre, et la créativité et les compétences socioémotionnelles dans le contexte de la formation. Ses travaux ont été financés par l'Agence nationale de la recherche, le ministère du Travail, le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale.

Lecturer-researcher at Aix-Marseille Université et Université Paris Cité. She supervises Master's theses on pedagogy and education, arts and theater, and creativity and socio-emotional skills in the context of training. Her work has been funded by the French National Agency for Research, the Ministry of Labour, the Ministry of Culture, and the Ministry of Education.

Marion **BOTELLA**

Université Paris Cité

orcid.org/0000-0001-6969-714X

Maîtresse de Conférences HDR à Université Paris Cité. Membre du Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées et co-responsable du Master Création Artistique. Ses recherches portent sur le processus créatif, dans différents domaines et populations, croisé avec des facteurs multivariés. L'objectif de ses recherches est de développer des formations à la créativité et de mettre l'accent sur les traits émotionnels, ce qui permet la construction ou la validation d'outils de mesure.

Assistant professor at Université Paris Cité. Member of the Applied Psychology and Ergonomics Laboratory and co-responsible for Artistic Creation Master. Her research focuses on the creative process, in different domains and populations, crossed with multivariate factors. The objective of her research is to develop creativity training and to focus on emotional traits and allows the construction or validation of measurement tools.

Résumé

Le processus créatif est la succession de pensées et d'actions menant à une production originale et adaptée (Lubart et al., 2015). La drama-pédagogie (DP) propose un espace où les élèves peuvent co-crée leur apprentissage (Craft, 2005) favorisant leur pensée créative (Celume et al., 2019b). L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le processus créatif des enfants participant à la DP. Pour cela, nous analyserons les étapes et les facteurs à travers le Journal du Processus Créatif. Cette étude montre comment le processus créatif se déroule pour les élèves dans un contexte d'apprentissage de la créativité par le théâtre.

Mots-clés: pédagogie du théâtre, processus créatif, émotions, facteurs multivariés, enfants

Abstract

The creative process is the succession of thoughts and actions leading to an original and adapted production (Lubart et al., 2015). Drama Pedagogy (DP) offers a space where students can co-create their learning (Craft, 2005) fostering their creative thinking (Celume et al., 2019b). The aim of this research is to better understand the creative process of children participating in DP. To this end, we will analyse the stages and factors through the Creative Process Diary. This study shows how the creative process unfolds for students in a context of learning creativity through drama pedagogy.

Keywords: drama pedagogy, creative process, emotions, multivariate factors, children

Introduction

La créativité a été identifiée comme une compétence primordiale pour notre société (De Bono, 2015; Florida, 2014) et devrait donc rester au centre des apprentissages scolaires (Romero et Lille, 2017) pour promouvoir chez les élèves une démarche réflexive sur soi-même, les autres et son environnement. La créativité est définie comme un travail, une œuvre, ou une idée à la fois originale et adaptée à son contexte (Runco et Jaeger, 2012; Sternberg et Lubart, 1995). La succession de pensées et d'actions qui aboutissent à des œuvres originales et adaptées est souvent décrite comme le processus créatif d'un individu (Lubart et al., 2015). Dans cette optique, deux modes cognitifs sont impliqués dans le processus créatif : la pensée divergente et la pensée convergente-intégrative. La pensée divergente consiste à produire à partir d'un seul élément une multitude d'idées différentes, tandis que la pensée convergente désigne le processus qui permet à l'individu d'assembler en une nouvelle idée des informations auparavant isolées (Lubart et al., 2011). Selon Vandaudenard et al. (2016), ces deux modes créatifs peuvent être utilisés alternativement pour réaliser une production créative.

1. L'évaluation du processus créatif

L'évaluation du processus créatif passe par l'évaluation de la pensée créative des participants. Néanmoins, le processus créatif peut rester flou si seuls ces deux aspects (divergent/convergent) de la pensée créative sont observés. Les étapes sous-jacentes au processus créatif dans chaque domaine et l'impact des facteurs émotionnels, sociaux ou environnementaux impliqués dans ce processus pourraient être négligés. Les étapes du processus créatif sont l'objet de recherches depuis presque un siècle (Wallas, 1926) et les modèles décrivant la succession des étapes peuvent tout aussi bien être linéaires (Wallas, 1926), dynamiques avec des boucles de rétroactions (Mace et Ward, 2002) et/ou cycliques (Shaw, 1989).

Dans cette ligne, l'approche proposée par Botella et al. (2017), basée sur un Journal du Processus Créatif, vient compléter les évaluations actuelles, permettant aux chercheurs et aux praticiens de prendre en compte les étapes et les *facteurs* du processus créatif dans un domaine déterminé et aux participants d'exprimer leur propre vision de leur processus créatif. Cette approche permet de rendre compte qu'il n'y aurait pas un seul processus créatif qui peut être attaché à n'importe quel domaine, mais au moins autant de processus créatifs qu'il y a de domaines. Par exemple, en comparant le processus

créatif dans le design, la science, l'écriture de scénarios et la musique, Glăveanu et al. (2013) ont montré que les 5 groupes d'experts différaient dans ce qui motive ou qui bloque leur processus créatif (étapes), ou le poids qu'ils donnaient aux influences sociales (facteurs). Toutefois, tous les groupes ont souligné le rôle central des émotions, tel qu'observé dans les études autour du processus créatif des acteurs (Blunt, 1966; Nemiro, 2011). Dans un contexte pédagogique, l'enseignement des domaines artistiques, tels que les arts visuels ou le théâtre, donne davantage la possibilité d'appréhender une approche plus holistique du processus créatif, comme celui proposé par Botella et al. (2017). Selon Didier et al. (2021), ce type d'approche permet aux élèves de prendre conscience de toutes les étapes du travail créatif et de reconnaître l'ensemble des facteurs ayant influencé leur processus créatif. Dans une étude publiée en 2022, Botella et al. ont étudié les étapes et facteurs déclarés par des enfants ayant suivi un cours de design à l'école, permettant de construire un modèle de leur processus créatif. En ce qui concerne l'enseignement du théâtre à l'école, il n'existe actuellement aucune étude exhaustive sur le processus créatif des élèves. Toutefois, des recherches sur le processus créatif des acteurs professionnels pourraient offrir des pistes intéressantes à explorer dans ce domaine.

2. Le processus créatif chez l'acteur

Le système de Stanislavski, le Théâtre Pauvre de Grotowski et le Théâtre d'Improvisation de Spolin considèrent le processus créatif des acteurs comme des techniques utilisées pour atteindre un travail créatif. Ces méthodes peuvent aborder des aspects tels que l'imagination, la recherche de personnage, et la capacité à s'adapter aux défis et aux changements pendant la production. Dans cette perspective, Blunt (1966) a proposé un modèle du processus créatif de l'acteur qui implique généralement plusieurs étapes. Ces étapes peuvent inclure la préparation, où l'acteur se plonge dans l'analyse du personnage et l'interprétation du texte; l'incubation, où les idées mijotent et germent dans l'inconscient de l'acteur; l'illumination, où des idées ou des révélations décisives se produisent; et enfin, la représentation, où l'acteur donne vie au personnage sur scène par la performance, dans une sorte d'étape « rituel » de l'interaction public-acteur (Boal, 1978; Schechner, 2003). Le modèle de Blunt met l'accent sur l'importance de l'exploration, de l'expérimentation et de l'authenticité émotionnelle dans le parcours créatif de l'acteur. Cette authenticité ou *organicité* (Barba, 1979; Celume et Dubott, 2024) est produite par l'interaction

corps-esprit lorsque les interprètes donnent vie à leurs personnages par le corps. « Le processus d'incarnation permet à l'interprète de mettre en scène par le corps le monde émotionnel du personnage, tout en activant les processus cognitifs et en connectant cette expression au corps » (Celume et Dubott, 2024, p. 10). En 2011, Nemiro, suivant le modèle proposé par Blunt, intègre au processus créatif des éléments tels que la préparation et les répétitions (Lutterbie, 2006; McAuley, 1998), le processus de transcription du texte à la pièce (quand le texte écrit est interprété via la mise en scène), l'exploration sensorielle et la collaboration avec d'autres acteurs et réalisateurs. Il a aussi mis en avant la capacité de l'acteur à puiser dans ses expériences personnelles, ses émotions et ses observations pour éclairer son interprétation des personnages et sa compréhension des situations, mettant en valeur le facteur émotionnel et social du processus créatif de l'acteur (Kupers et al., 2019).

Dans cette ligne, le processus créatif des acteurs mobilise des facteurs multivariés (Lubart et al., 2015). Cette approche décrit 4 catégories de facteurs influençant le processus créatif : les facteurs cognitifs (comme les connaissances antérieures), conatifs (motivation à s'engager dans l'activité), sociaux (relation avec un public, collaboration) et émotionnels (organicité). Ces facteurs se combinent pour former le profil du créateur.

Ces idées, aussi présentes dans les études de théâtre appliqué (Boal, 1976; Moreno, 1947), vont servir de base pour construire une pédagogie du théâtre (Garcia-Huidobro, 1996; Rosenberg, 1981) ou pédagogie basée sur le théâtre (Lee et al., 2020) qui mènera à développer les compétences sociales et émotionnelles et la créativité des enfants à l'école (Toivanen et al., 2013).

3. La drama-pédagogie

La drama-pédagogie a ses fondements dans les études de Slade (1954, 1967, 1998) et de Garcia-Huidobro (1996) sur les effets du théâtre appliqué en éducation. Le modèle de pédagogie du théâtre ou drama-pédagogie proposé par Celume et ses collaborateurs (2019a) est axé sur le développement des compétences créatives, sociales et émotionnelles des participants et présente deux axes :

1. Le cadre psycho-pédagogique, qui représente les caractéristiques des sessions de la pédagogie du théâtre, réunies en deux éléments principaux : ludicité, et environnement collaboratif et sécurisant.

2. Les phases techniques du théâtre, qui impliquent toutes les activités narratives et d'incarnation issues des techniques de drame utilisées dans les sessions de la pédagogie du théâtre, telles que la formation à l'expression corporelle et les principales activités techniques du théâtre (cf. storytelling, improvisation, jeu de rôle).

Comme mentionné auparavant, aucune étude n'a été réalisée concernant l'émergence de la créativité à travers le processus créatif de la pédagogie du théâtre. Partant de cette prémisse, la présente étude cherche à élucider le processus créatif des enfants participant à un atelier de drama-pédagogie. Pour atteindre cet objectif, une analyse complète est proposée, délimitant les étapes et les facteurs influençant le processus créatif des enfants lors des séances de pédagogie du théâtre. À travers une analyse du processus créatif de la pédagogie du théâtre, nous cherchons à trouver des similitudes et des disparités avec les processus créatifs des acteurs, en nous efforçant de mettre en lumière les nuances et dynamiques inhérentes à l'engagement créatif des enfants dans l'enseignement du théâtre. En éclairant les complexités de l'expression créative dans ce contexte, cette étude contribue à une compréhension plus approfondie du développement de la créativité dans l'éducation de l'enfance.

4. Objectifs de l'étude

Dans cette étude, nous cherchons à faire le parallèle avec le processus créatif des acteurs, tel que défini dans la littérature théâtrale. En effet, comme le processus créatif des acteurs est guidé par un metteur en scène, dans la drama-pédagogie, l'intervenant joue un rôle similaire en tant que guide, facilitant et orientant les enfants tout au long de l'activité créative. De cette manière, bien que des différences existent entre le travail d'un acteur professionnel et celui d'un enfant, nous pouvons légitimement considérer ce processus comme un processus créatif, dans la mesure où il implique une exploration, une réflexion et une réalisation de soi à travers l'interaction avec le groupe et les matériaux disponibles

5. Méthode

5.1. Design de recherche

Cette étude adopte une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. Le choix de cette approche repose sur l'objectif de recueillir des données quantitatives pertinentes, tout en les enrichis-

sant par des éléments qualitatifs. Selon Anderson (2015), l'intégration des méthodes mixtes permet de renforcer la rigueur scientifique, en ajoutant une profondeur et une compréhension contextuelle aux résultats quantitatifs. Les données quantitatives permettent d'obtenir des informations concrètes sur les étapes du processus d'apprentissage et les facteurs expérimentés lors de l'intervention, offrant ainsi une base objective pour l'analyse. Parallèlement, les données qualitatives fournissent une compréhension plus nuancée et contextuelle de leurs ressentis et de leurs expériences. Cette approche mixte permet d'enrichir les résultats et de justifier les liens et les interprétations des données quantitatives par des éléments qualitatifs, offrant ainsi une vision plus complète et approfondie de l'impact de l'intervention.

5.2. Participants

Vingt-trois enfants (12 filles et 11 garçons) âgés de 8 à 10 ans ($M = 9,22$; $SD = 0,74$) fréquentant une école publique d'une ville du sud-ouest de la France ont participé à cette étude. Les élèves étaient de la seule classe mixte de CM1-CM2 de l'école. L'école a accueilli le Collectif de Théâtre ainsi que les chercheurs dans le cadre du dispositif «Création en cours», piloté par les Ateliers Médicis, avec le soutien du ministère de la Culture et en coopération avec le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ce programme soutient les artistes dans un temps de recherche, d'expérimentation et de création, tout en offrant aux élèves de CM1 ou CM2, particulièrement dans les territoires éloignés de l'offre culturelle, l'opportunité d'accéder à des projets artistiques. Les projets visent à favoriser la transmission artistique et à encourager la présence de la culture dans des zones rurales, périurbaines, et d'outre-mer.

5.3. Instruments

Pour mesurer le processus créatif des enfants, nous avons utilisé un outil déjà validé pour mesurer les étapes et facteurs d'un processus créatif dans un cadre d'apprentissage. Ainsi, nous avons utilisé une version papier adaptée du «Journal du processus créatif» (Botella et al., 2017, 2022). Le journal se compose de deux sections, chacune illustrée par des images accompagnées d'une phrase explicative. La première section répertorie les étapes du processus créatif, tandis que la seconde met en évidence les facteurs multivariés impliqués dans ce processus. Ces images ont été identifiées dans une étude précédente, réalisée dans un contexte d'apprentissage similaire, où des enfants les ont utilisées pour décrire leur propre processus créatif (Botella et al., 2019).

Pour la présente étude, les étapes ont été sélectionnées en s'appuyant sur leur pertinence par rapport aux études sur le processus créatif des acteurs et en concertation avec les metteurs en scène intervenant dans l'atelier de drama-pédagogie. Au total, 14 étapes sur 20 ont été retenues: identification du problème, réflexion, documentation, exploration de nouvelles idées, sélection, association, chance, évaluation, organisation, présentation, pause, abandon, tests et illumination. Ces étapes incluent des phrases explicatives telles que «je me suis posé des questions» pour la réflexion, «j'ai tenu compte de la chance et du hasard» pour la chance, ou encore «j'ai trouvé une idée» pour l'illumination.

Enfin, tous les facteurs multivariés ont été inclus, couvrant des dimensions telles que la persévérance, la structuration, la patience, le perfectionnisme, la volonté, l'audace, l'optimisme, l'autonomie et l'intuition. Ils intègrent également des compétences sociales comme demander de l'aide, communiquer ses idées, travailler en équipe, ainsi qu'un ensemble d'émotions clés: surprise, colère, tristesse, frustration, peur, plaisir et doutes (voir Figure 1).

Dans le Journal, à la fin de chacune des séances, les enfants ont donc répondu à des questions à choix multiples en cochant une ou plusieurs des étapes et *facteurs* de leur processus créatif, ainsi qu'à des questions semi-ouvertes concernant la période d'intervention. Ainsi, quatre questions ont été posées aux enfants: Apprentissages: les enfants étaient invités à exprimer ce qu'ils pensent avoir appris pendant les sessions; Éléments appréciés: les enfants expliquaient les activités et situations qu'ils avaient particulièrement aimées; Éléments non appréciés: les enfants exprimaient ce qu'ils n'avaient pas aimé; Dessins: les enfants pouvaient représenter leurs ressentis concernant la session dans un espace libre, en utilisant des dessins ou des mots pour exprimer ce qu'ils souhaitaient.

5.4. L'intervention

L'intervention consistait en un atelier de drama-pédagogie (DP) basé sur l'enseignement théâtral des acteurs et les objectifs des enseignants pour développer des émotions positives chez les élèves. Elle comprenait 11 sessions sur 4 semaines, animées par un acteur et un metteur en scène. Les sessions 1 à 4 étaient axées sur la conscience de soi avec des jeux et techniques dramatiques. La session 5, marquée par la fin du confinement COVID-19, a été dédiée à l'écriture des idées pour la présentation finale, transformée en film. La session 6 portait sur la répétition et la création de nouvelles scènes. La session 7 a commencé

Figure 1

Extrait de la version adaptée du Journal du processus créatif

**MON CARNET DE PROCESSUS
ARTISTIQUE ET CRÉATIF**

DATE : / /

J'ai ressenti :


 Doutes


 Surprise


 Colère


 Plaisir


 Peur


 Frustration


 Tristesse

l'enregistrement des scènes et dialogues en voix off. Les sessions 8 à 10 étaient des répétitions, écritures finales et feedback des artistes. La session 11 a conclu l'intervention avec la présentation du travail collectif.

Pendant les séances, l'enseignante de la classe n'a pas été présente de manière continue. Bien qu'elle ait été présente au début de chaque session pour introduire les activités, elle a ensuite préféré se retirer, expliquant que les enfants seraient plus à même de travailler efficacement s'ils étaient directement en interaction avec les intervenants. Cette décision a permis aux élèves de se concentrer pleinement sur les exercices proposés, tout en favorisant une approche plus individualisée et directe avec les intervenants.

5.5. Procédure

Après l'acceptation de notre candidature au programme national de collaboration entre écoles et artistes, nous avons contacté le directeur et l'enseignant de l'école attribué. Nous avons présenté les objectifs de l'étude et envoyé des lettres d'autorisation aux parents, qui ont tous accepté. Les enfants ont participé à un atelier de DP conçu et animé par un acteur et un metteur en scène. Après chaque session, les enfants ont rempli le Journal du processus créatif pour exprimer leurs pensées et émotions. Tous les Journaux ont été collectés après la dernière répétition et les données ont été saisies dans une feuille

d'analyse. Les données qualitatives ont été analysées par une procédure thématique (Braun et Clarke, 2006) après codage avec le logiciel Tropes VF 8.5.

6. Résultats et discussion

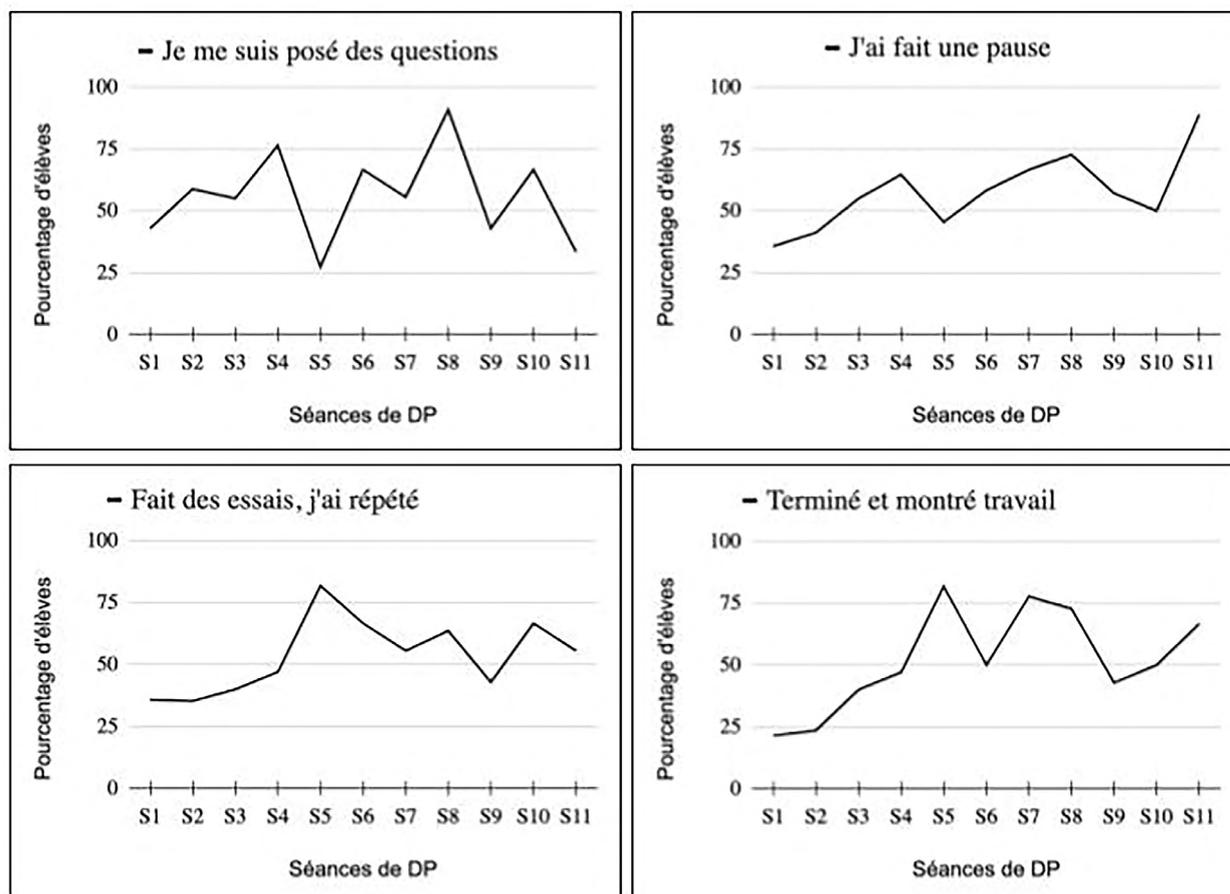
6.1. Le récit des enfants

Concernant les quatre catégories de questions ouvertes incluses dans le journal, elles ont été analysées ensemble afin de rechercher des thèmes correspondants. Une analyse thématique automatique a été effectuée à l'aide de Tropes V.F. 8.5, qui a été révisée puis recodée avec Nvivo V 1.7.2 afin de construire les thèmes. En conséquence, deux thèmes principaux ont émergé : a) *Sentiments* (134 occurrences) : lorsque les enfants partageaient leurs ressentis et réflexions ; b) *Corps* (105) : lorsque les enfants exprimaient l'entraînement du corps à travers les activités et jeux dramatiques. L'analyse a fait émerger également trois thèmes secondaires : c) *Artistes* (40) : lorsque les enfants parlaient des artistes qui intervenaient ; d) *Territoire* (32) : lorsque les enfants parlaient de leur ville et de leur identité territoriale ; e) *Collectif* (24) : lorsque les enfants s'exprimaient concernant le travail d'équipe et la collectivité.

Les verbatim recueillis témoignent d'une variété d'apprentissages dans différents domaines. Dans la catégorie comprendre les sentiments, les participants expriment

Figure 2

Graphiques des quatre étapes du processus créatif les plus mentionnées



Note. Le graphique montre sur l'axe des ordonnées, le pourcentage d'élèves ayant identifié l'étape lors de chacune des séances (axe des abscisses).

leur capacité accrue à identifier et à partager des émotions, comme en témoigne la phrase « j'ai appris à exprimer une émotion ». Ils se sentent également connectés à leurs émotions dans des contextes créatifs, par exemple « j'ai aimé exprimer une idée ». Il est important de mentionner qu'en grande majorité les émotions partagées sont en général de valence positive, tel que mentionné par cet enfant : « J'ai aimé j'ai adoré, trop cool » et que les occurrences concernant les éléments aimés de l'atelier sont beaucoup plus nombreuses ($n = 126$) que ceux qui n'ont pas été aimés ($n = 15$).

Dans le domaine du corps, qui a été aussi mentionné à plusieurs reprises, les verbatim révèlent une prise de conscience corporelle, avec des apprentissages comme « j'ai appris à respirer avec le ventre » ou bien « j'ai appris à me déplacer de plusieurs vitesses, plusieurs poses, plusieurs déplacements ».

En ce qui concerne les artistes, les retours montrent une forte appréciation des interactions avec eux, comme « j'ai aimé écouter les artistes, c'était trop bien » ou encore « l'artiste 2 est très gentille et rigolote ». Pour le territoire, des déclarations telles que « j'ai appris la ville de Mazamet » et « j'ai appris des événements comme la ville morte » montrent l'ancrage géographique de l'atelier. Enfin, le collectif est un élément clé des apprentissages, avec des expressions telles que « j'ai appris qu'au théâtre c'est un jeu d'équipe » ou « j'ai appris à écouter les idées des autres », illustrant la valeur du travail collaboratif et de l'esprit d'équipe.

6.2. Les étapes du processus créatif des élèves

En analysant ces données, il est apparu que les étapes ne suivaient pas un ordre strictement linéaire : certains élèves ont coché plusieurs étapes pour une même séance,

tandis que d'autres sont revenus à une étape précédente (par exemple, après une phase de test, ils ont mentionné une nouvelle phase de réflexion avant d'avancer).

Cette observation montre que les élèves, au cours des séances, naviguaient librement entre les différentes étapes du processus, sans nécessairement les suivre dans un ordre préétabli. Ces allers-retours sont représentatifs d'un processus créatif dynamique, où exploration et réflexion peuvent se superposer ou être répétées avant une phase de présentation.

Globalement, les étapes les plus fréquemment citées par les enfants (voir Figure 2) lors de toutes les sessions étaient *la réflexion* (57 %) où les enfants prennent le temps d'analyser, de structurer leurs idées et de formuler des questions, montrant une introspection dans leur processus créatif; *la pause* (56 %) qui représente un temps de récupération ou de prise de recul. Dans la plupart des cas, elle correspondait à des moments de récréation ou à des pauses intégrés dans les activités, permettant aux enfants de se recentrer et de retrouver de l'énergie avant de poursuivre leur travail; *les tests* (51 %) qui font référence à une phase dynamique et expérimentale, où les enfants s'engageaient activement dans des essais ou des répétitions pour explorer leurs idées; et *la présentation* (49 %) qui marque une étape d'aboutissement, où les enfants partageaient leurs productions (à la fin d'une activité ou d'une séance), tout en recevant des retours sur leur travail.

Ensuite, dans une moindre mesure, les étapes légèrement citées sont la chance (34 %), l'exploration (33 %), l'illumination (28 %) et l'évaluation (24 %). Les autres étapes sont citées par environ 21 % des élèves. Il convient de noter que l'abandon (14 %) et la documentation (17 %) sont des étapes très peu fréquentes.

6.2.1. Étape de réflexion

Cette étape apparaît au début du processus créatif des enfants et/ou lorsqu'un cycle de processus créatif est terminé, après une étape de présentation. Les enfants peuvent être confrontés à des situations qui seront discutées lors du temps d'échange avec les intervenants, ce qui les aidera à explorer de nouvelles solutions ou perspectives face à ces situations. Les enfants ont pu s'exprimer, cognitivement et émotionnellement, sur les situations qu'ils ont vécues pendant les sessions et ainsi tirer des apprentissages sur celles-ci et leurs comportements. Ces réflexions peuvent impacter leurs traits liés à la créativité, car ils prennent conscience des

comportements liés à la prise de perspective, la prise de risques, la persévérance ou la résolution de problèmes. Par exemple, une des enfants a réfléchi sur son comportement pendant la session concernant le timing des répétitions qu'elle trouvait trop longues au début, commentant qu'elle « a appris à être patiente... [que] le théâtre a toujours raison, nous apprenons tous lentement à faire une scène... J'ai appris à être patiente ». Un autre enfant a fait part d'un apprentissage basé sur un changement de perspective, ajoutant qu'il « a appris à écouter les idées des autres ». Cela suggère une réflexion sur la façon d'observer les situations sous un angle différent. D'autres partages des enfants étaient axés sur des aspects conatifs, c'est-à-dire, liés à un trait ou comportement l'engageant dans la créativité. Par exemple, un enfant a mentionné qu'elle a appris qu'il n'était pas nécessaire « d'être timide, il faut oser » tandis qu'un autre a dit qu'il a appris qu'« il n'y a pas besoin d'être découragé, il faut persévérer (...) nous pouvons tout faire ». Ces extraits impliquent un gain en termes de prise de risques et de persévérance, respectivement, qui a été obtenu par les sessions de pédagogie dramatique. Cela est cohérent avec la littérature sur les environnements créatifs ludiques (par exemple, Garaigordobil et Berruete, 2011; Garaigordobil et Celume, 2022), probablement en raison du cadre psycho-pédagogique offert par la pédagogie dramatique, qui fournit un espace sûr et bienveillant encourageant le respect des autres et le partage des idées et opinions de chacun. En ce sens, les enfants ont mentionné qu'ils pouvaient s'exprimer car ils savaient que « les autres ne riront pas de moi », car « il n'y a pas de malveillance [et] rien n'est mauvais » et « nous réussissons toujours », confirmant l'idée de la pédagogie dramatique comme un espace sécurisé exempt d'erreur (Celume et al., 2019b). De plus, un autre enfant a explicité cette idée en mentionnant, à trois occasions différentes, qu'il avait appris qu'« au théâtre, il n'y a pas d'erreur ».

6.2.2. Étape de test

L'étape de « test » s'est révélée être l'une des plus fréquemment sélectionnées par les enfants tout au long des séances. Dans le cadre de la drama-pédagogie, cette phase correspond aux activités où les participants explorent et expérimentent différentes façons de faire, en mobilisant leur corps (Celume et al., 2019a). Ces tests leur permettent de mettre à l'épreuve des idées, d'essayer des alternatives et d'observer les effets de leurs choix, contribuant ainsi à une démarche d'apprentissage active et incarnée (Varela et al., 2017). Lors de l'atelier de drama-pédagogie, les enfants ont été initiés aux techniques corporelles pour exprimer leurs sentiments et idées. Ils ont testé différentes solu-

tions, personnages et situations en utilisant leur voix et leur corps, renforçant leur capacité d'expression corporelle. Cette étape de « test », intrinsèquement liée à l'utilisation du corps, a également émergé comme un thème central dans l'analyse des récits des enfants. Cela souligne l'importance de la dimension corporelle dans leur processus d'apprentissage et d'expression créative. Par exemple, un enfant a exprimé comment il a appris à communiquer à travers le corps, disant : « J'ai appris à parler avec mon ventre, ma tête, mes pieds, mes jambes... ». Un autre enfant complète ses propos en ajoutant la connexion entre la respiration, la voix et le corps en exprimant comment ils « ont appris à respirer avec le ventre, puis avec le nez, puis avec la tête... à travailler la voix... travailler la respiration, parler avec le corps... ». Ces apprentissages s'appuient sur des techniques permettant aux acteurs d'acquérir le langage corporel et les compétences non verbales nécessaires pour exprimer clairement des idées et des émotions (Snow, 2012), compétences qui ont été adaptées aux enfants dans ce cadre.

6.2.3. Étape de présentation

Dans le cadre de la dramapédagogie, la phase de présentation correspond à un aboutissement symbolique et concret du processus créatif, où les participants, après des répétitions et des apprentissages progressifs, partagent le fruit de leur travail, que ce soit en direct ou par le biais d'un montage final. Cette étape donne un sens au travail collectif et individuel, renforçant des compétences en communication et en expression de soi : les enfants y appliquent le langage corporel, la gestion des émotions, et l'organisation de leurs idées. Les enfants ont indiqué avoir apprécié montrer leur travail, tout en comprenant mieux certains enjeux du métier d'acteur. Par exemple, les enfants mettent en avant le fait d'avoir appris à travailler en collectif, et du lien entre théâtre et émotions : « J'ai appris que souvent les artistes ou acteurs étaient souvent en groupe » et « J'ai appris qu'il faut avoir de l'émotion quand on est comédien ».

La perspective de présenter devant un public, même en ligne (vidéo de leur présentation pendant la période COVID-19), crée ainsi une motivation supplémentaire, les amenant à s'approprier les techniques apprises tout en imaginant le regard des spectateurs comme un miroir valorisant leur interprétation. Par exemple, une élève mentionne : « Ils nous ont montré notre film, j'ai adoré ! j'ai adoré notre film ! Il me tarde que maman le regarde ». Ce public, qu'il soit composé de familles, d'amis ou d'autres groupes, fait partie intégrante du processus, validant et encourageant l'expression créative. Enfin, cette phase se transforme en une célébration collective de la créativité, où

le processus compte autant que le résultat final, valorisant l'investissement et la collaboration de chacun.

6.2.4. Étape de pause

Les récréations obligatoires ont favorisé la créativité, révélant une phase d'incubation essentielle au processus créatif. L'étape d'incubation, identifiée au travers de termes tel que « pause » (Botella et al., 2018), correspond à l'association inconsciente des idées. Les pauses, qu'elles soient planifiées, comme lors des récréations, ou spontanées – quand on « lâche prise » un moment –, sont des indicateurs importants de succès pour la créativité. Par exemple, la recherche sur la créativité a montré que le fait de prendre des pauses pendant la phase de préparation d'un projet ou d'un problème permet souvent de stimuler des idées nouvelles et de débloquer des impasses mentales. Ce phénomène d'incubation consiste à cesser de se concentrer activement sur la tâche pendant un certain temps. Cette pause permet au cerveau de travailler en arrière-plan, en établissant des connexions entre des informations et des concepts sans effort conscient. Ainsi, au retour de la pause, les idées sont souvent plus claires, plus créatives et mieux organisées, ce qui enrichit la capacité à résoudre le problème de manière innovante (Lee, 2003 ; Smith et Dodds, 1999). Bien qu'il soit difficile de mesurer directement le processus d'incubation, car il se déroule souvent à un niveau inconscient, il est possible d'examiner les actions conscientes qui favorisent ce processus. Par exemple, on peut demander aux participants de décrire leurs comportements ou leurs activités conscientes, comme prendre des pauses ou se concentrer sur d'autres tâches. Ces moments de « lâcher prise » ou de distraction sont en effet souvent associés à une réorganisation mentale sous-jacente qui aide à résoudre des problèmes de manière créative (Botella et al., 2017).

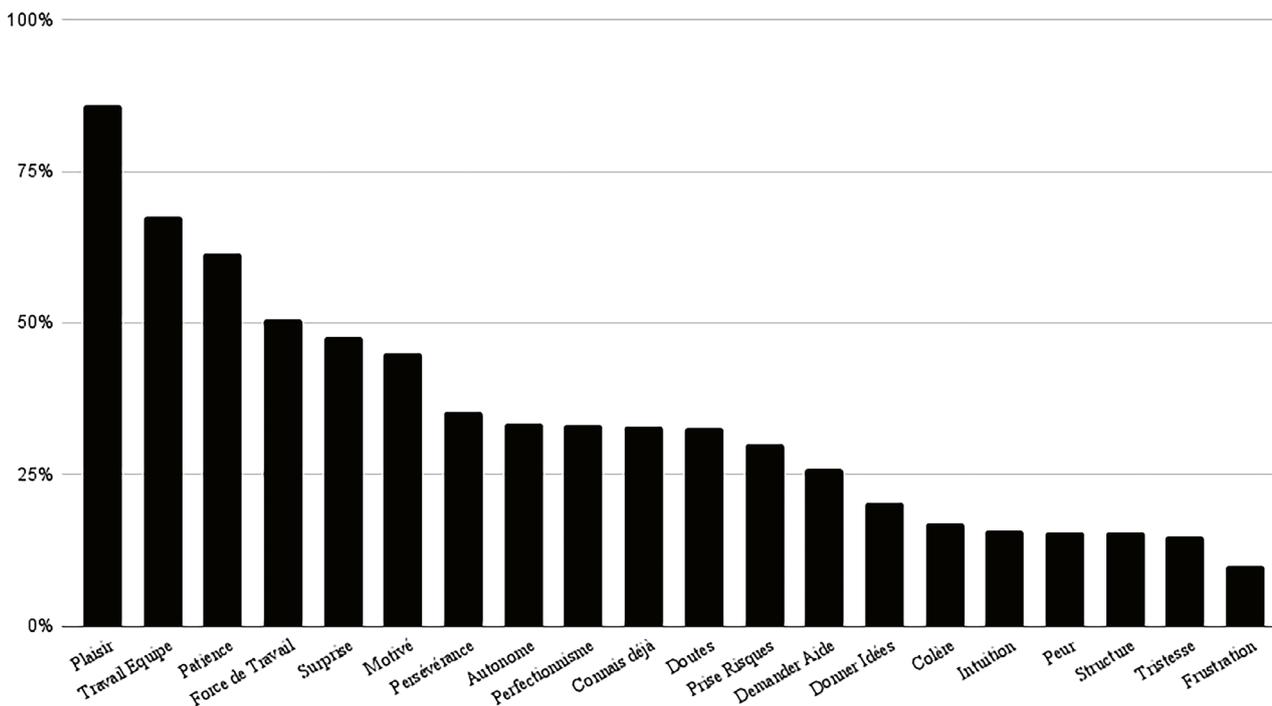
6.2.5. Les allers-retours entre les 4 étapes les plus mentionnées

Les quatre étapes les plus fréquemment citées par les élèves – réflexion, test, présentation et pause – soulignent leur importance dans le processus d'apprentissage. Bien que le verbatim des élèves ne mentionne pas directement les moments de pause, se focalisant notamment sur les moments de présentation, de test et de réflexion, ces deux dernières étapes peuvent également être considérées comme des retours en arrière, bénéfiques pour leur créativité et leur dynamisme.

En effet, nous avons remarqué comment certains élèves, peu dynamiques lors d'exercices créatifs (utilisation de la voix et du corps pour la création de personnages) avant

Figure 3

Pourcentage de facteurs mentionnés par les élèves lors des 11 sessions, classés par ordre de fréquence



la récréation, revenaient ensuite avec davantage d'idées. Ces observations, bien qu'informelles, sont en accord avec les recherches de Pulvermüller et al. (2014) et de Damasio (2023), qui montrent que les pauses peuvent agir comme des phases d'incubation, au cours desquelles le corps et les émotions participent à l'assimilation des expériences vécues, permettant des retours en arrière et favorisant ainsi des apprentissages plus profonds et ancrés.

En complément, les discussions avec les intervenants nous ont aussi permis de constater que, suite au retour post-COVID, les élèves semblaient manifester une créativité accrue, ce qui pourrait également illustrer l'effet positif des interruptions prolongées sur le développement de leurs idées. Une intervenante explique: « Quand on est revenu après le confinement du COVID-19, on a gagné une espèce d'effervescence créative, d'être en permanence en train de faire des choses avec les enfants ». Ainsi, ces retours en arrière dans les étapes du processus permettent aux élèves d'intégrer progressivement les expériences et de s'ajuster, consolidant ainsi leurs apprentissages.

6.3 Les facteurs du processus créatif

Dans cette section, nous présentons les pourcentages d'élèves ayant signalé un facteur à chaque session. Globalement, les élèves cochent le plaisir, qui est le premier fac-

teur mentionné à chaque session. La majorité des élèves ont également travaillé en équipe, et ont montré de la patience et de la force de travail (voir Figure 3).

Plus précisément, en ce qui concerne chaque session, en plus du plaisir, du travail d'équipe et de la patience, qui sont toujours cités comme les facteurs les plus importants, il est à noter que:

Session 1 les élèves étaient optimistes.

Session 2 il n'y avait pas de facteurs autres que le plaisir et le travail d'équipe qui présentaient leur minimum lors de cette session. La patience est légèrement en dessous de la moitié.

Sessions 3 et 4 les élèves ont montré de la force de travail et ont été surpris. Lors de la session 4, ils ont également montré de l'optimisme.

Session 5 la surprise persiste, puis la connaissance, la persévérance et les doutes sont ajoutés.

Sessions 6, 7 et 8 la surprise continue pour une autre session et la force de travail est de nouveau très citée. Lors de la session 8, l'optimisme redevient majoritaire.

Session 9 cette fois, la majorité des élèves mentionnent avoir été perfectionnistes, autonomes, persévérants et surpris.

Session 10 les élèves rapportent ressentir des doutes, mais sont optimistes et surpris.

Session 11 la surprise et l'optimisme sont maintenus jusqu'à la dernière session où la force de travail et l'autonomie se retrouvent également.

Concernant les facteurs qui sont apparus, ils sont également cohérents avec l'analyse thématique.

6.3.1. Plaisir

Le facteur *plaisir*, qui a émergé comme étant statistiquement le plus souvent mentionné par les enfants, souligne son rôle central, tant dans le développement de la créativité que dans l'engagement des élèves.

La plupart des enfants ont mentionné après presque toutes les sessions qu'ils ont « adoré » ou « tout aimé ». Certains d'entre eux ajoutent une justification à ce sentiment en expliquant qu'ils ont « tout aimé parce que c'était amusant ». Bien que cette explication ne constitue pas un détail précis de l'activité, elle permet d'illustrer le lien affectif positif des enfants avec l'expérience vécue. Ces extraits de leurs journaux suggèrent un indicateur intéressant de satisfaction/émotions à valence positive.

De plus, l'analyse thématique de leurs journaux nous montre que les émotions à valence positive ont été, d'une part, liées aux activités de l'atelier et, d'autre part, liées aux artistes qui ont réalisé l'intervention. Ces résultats étaient attendus, car ils sont en accord avec la théorie de la drama-pédagogie proposée auparavant, qui repose à la fois sur l'utilisation d'activités théâtrales et sur un cadre psycho-pédagogique bienveillant et sécurisé.

Ainsi, un enfant a expliqué qu'il était « heureux de participer à l'atelier de théâtre » donnant des indices non seulement sur la qualité binaire de l'humeur (positive / négative) mais sur des sentiments plus précis (heureux). Dans cette optique, les enfants emploient également le mot plaisir lorsqu'ils sont interrogés sur l'intervention. L'un d'eux a écrit « cooooooooooool, j'ai eu le plaisir d'assister aux ateliers » ou un autre qui a dessiné un bonhomme souriant avec le mot « plaisir » à côté.

Concernant les artistes, un point saillant mentionné par les enfants était lié à leur bienveillance: « Les artistes

sont gentils avec nous et nous apprenons d'eux ». D'autres enfants ont utilisé la dernière page blanche dans leur carnet pour dédier des dessins aux artistes en guise de message d'adieu: « Aujourd'hui est le dernier jour et vous allez me manquer », « je vous adore, je ne vous oublierai jamais, love », ou bien d'autres enfants qui ont fait des dessins des trois artistes et un cœur, ou un dessin d'un cœur avec les noms des artistes à l'intérieur.

D'autres aspects ont été également soulignés par les enfants comme des éléments positifs des ateliers liés au facteur *plaisir*: le nombre de jeux, le fait de jouer, et le fait de travailler collectivement et en collaboration.

Ces résultats sont cohérents avec d'autres études examinant le lien entre le jeu et le développement des émotions positives (Vygotsky, 1967). Le programme Speech Bubbles (Barnes, 2014) a développé une approche basée sur le théâtre pour soutenir les enfants présentant des troubles du langage. Ce programme met l'accent sur le développement des émotions positives à travers des activités ludiques, offrant ainsi un environnement propice à l'expression et à l'épanouissement des enfants. L'équipe Speech Bubbles a basé sa méthodologie sur une théorie des émotions positives (Frederickson, 2009) ainsi qu'une approche de l'éducation par le jeu (Jankowska et Omelańczuk, 2018). La littérature suggère (Frederickson, 2004) que le développement des émotions positives permet aux enfants de développer des ressources mentales, sociales et physiques. Ces ressources sont nécessaires pour développer la capacité à surmonter les difficultés de la vie de manière efficace. Cette capacité à surmonter les situations désagréables de manière efficace est généralement comparée aux capacités de coping, qui sont un indicateur de bien-être psychologique (Amerijckx et Humblet, 2014). De plus, selon d'autres auteurs (par exemple, Jankowska et Omelańczuk, 2018), un outil puissant pour assurer le développement psychologique et social des enfants est le jeu de fantaisie ou imaginaire. Pendant l'intervention, les émotions positives étaient librement exprimées par les enfants avec des mots tels que « heureux », « plaisir » et « amour ».

6.3.2. Travail d'équipe

Le deuxième facteur le plus souvent mentionné par les enfants est le travail d'équipe (Rouse et Rouse, 2004) qu'ils associent directement à la force du groupe. Ce thème émerge comme un aspect essentiel de leur expérience collective et sociale. Les enfants expriment à plusieurs reprises leur appréciation pour ces moments partagés, souvent en des termes simples mais puissants. Ils soulignent

qu'ils ont « aimé jouer avec les autres », que l'activité était marquée par son caractère collectif – « c'était un jeu collectif » – et par le sentiment d'unité qu'elle générait – « nous étions tous ensemble ». Ce plaisir partagé est également amplifié par des moments de joie commune « nous rions ensemble avec tout le monde » ou « la journée était si bonne avec les artistes ».

Ce sentiment d'unité va au-delà du plaisir immédiat. Pour les enfants, le travail d'équipe semble constituer une partie intégrante de leur identité dans le contexte des ateliers. Des phrases comme « nous sommes tous une équipe » montrent une appropriation collective de cette dynamique, où ils se perçoivent comme des membres d'un groupe soudé. Parmi les résultats d'apprentissage qu'ils identifient eux-mêmes, on retrouve des déclarations comme « nous travaillons en équipe » ou encore « le théâtre signifie le travail d'équipe ». Ces formulations témoignent non seulement de la dimension ludique des sessions, mais aussi de leur valeur éducative et relationnelle.

Enfin, ce processus met en lumière un sentiment d'appartenance motivant, tel que conceptualisé par Baumeister et al. (1995), qui se déploie dans le cadre des ateliers. Les enfants ne se contentent pas de participer aux activités : ils y trouvent une opportunité de se connecter les uns aux autres, de partager des émotions positives et de construire une identité collective. Ce sentiment, souvent fondé sur des moments simples mais marquants, comme rire ensemble ou réussir une tâche en groupe, contribue à leur bien-être (Amerijckx et Humblet, 2014 ; Sovet et al., 2021) et à leur engagement dans l'expérience (Deci et Ryan, 2008 ; Ryan et Deci, 2000).

6.3.3. Patience

La patience a été reconnue par les enfants comme le troisième facteur le plus important du processus créatif, également identifiée dans l'étape de réflexion. Certains enfants ont mentionné « J'ai appris qu'il faut être patient » ou « J'ai appris à être patient » ou simplement « attendre patiemment ». Bien que la patience soit généralement perçue comme un trait de personnalité ou une qualité conative, elle a également été liée à des aspects émotionnels. En effet, selon les modèles d'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997) et de compétences émotionnelles (Mikolajczak et al., 2014), la patience est souvent associée à la régulation émotionnelle. Elle est perçue comme une capacité à gérer les émotions, en particulier la frustration ou l'impatience, éléments essentiels dans un processus créatif. La régulation émotionnelle, en permettant aux par-

ticipants de modérer leurs réponses émotionnelles face aux défis ou aux obstacles, favorise ainsi l'engagement et la persévérance dans des activités créatives. Cela souligne l'importance de la patience non seulement dans le développement des compétences cognitives, mais aussi dans la gestion des émotions tout au long du processus créatif.

6.4. Le processus créatif de la drama-pédagogie chez les enfants

Tel que nous pouvons observer sur la Figure 4, pendant leur processus créatif, les enfants ont expérimenté plusieurs étapes influencées par une série de facteurs tout au long du processus.

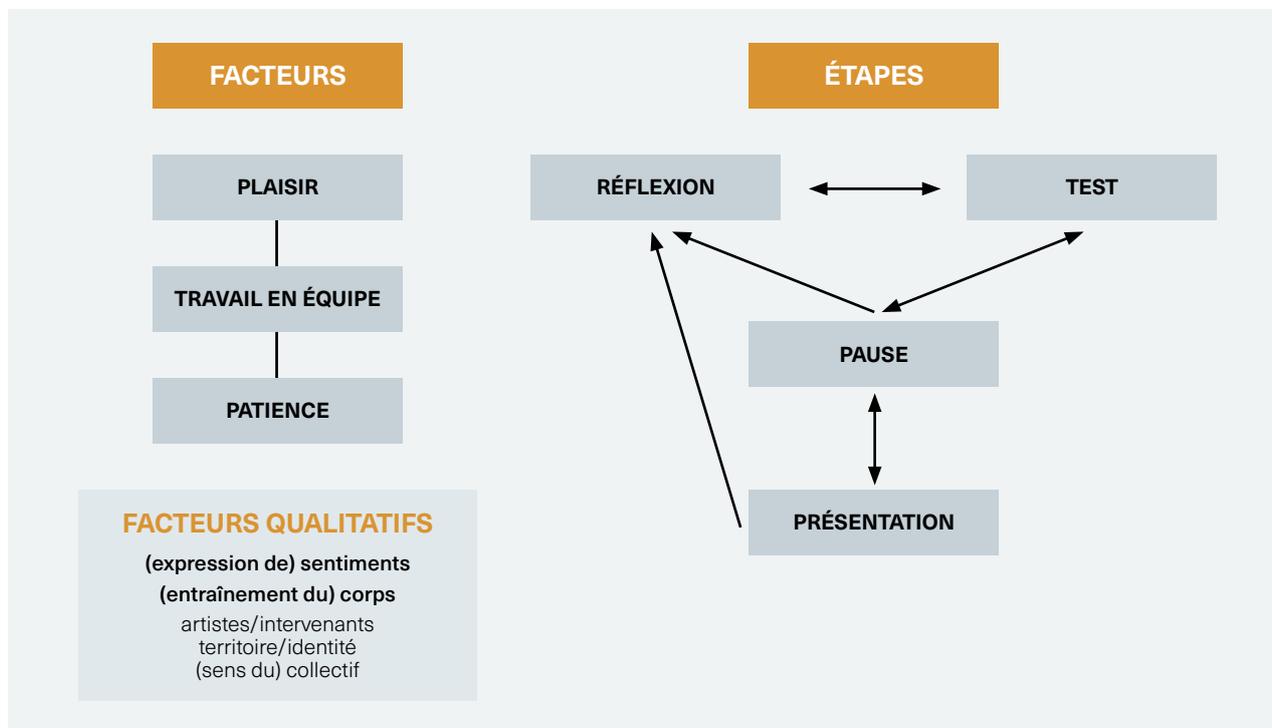
Il a été observé que, après l'étape de réflexion, il y a généralement une étape de test, parfois accompagnée d'une étape d'exploration (plus faible), qui peut mener à une étape de présentation ou à un autre cycle de réflexion et de test par le biais d'une pause ; ces itérations du processus impliquent un processus créatif plutôt cyclique (Shaw, 1989) que linéaire (Wallas, 1926).

En ce qui concerne les facteurs les plus fréquemment rappelés, ils sont principalement liés aux émotions et compétences sociales et émotionnelles. Les enfants ont éprouvé du plaisir pendant toute la durée de l'intervention, et leur participation a renforcé leur patience et leur travail d'équipe.

Ainsi, l'analyse montre que le plaisir est le facteur principal signalé par les enfants à chaque session, soulignant l'importance de l'émotion positive dans l'apprentissage. Cette observation s'inscrit dans un cadre théorique plus large. Comme le souligne l'approche multivariée de la créativité (Lubart et al., 2015), le processus créatif est influencé par des facteurs cognitifs, mais aussi par des facteurs conatifs (motivationnels), émotionnels, et environnementaux. Cette perspective permet de comprendre que le plaisir, en tant qu'émotion positive, interagit avec d'autres facteurs pour favoriser l'engagement et la productivité créative. De cette manière, l'interaction entre les activités dramatiques (qui utilisent l'expression du corps et de la voix) et les émotions positives générées, s'alignent à la théorie de la cognition incarnée de Varela et al. (2017) qui postule que l'apprentissage est intrinsèquement lié à l'interaction entre le corps et l'esprit, où émotions et mouvements corporels influencent profondément les processus cognitifs. De plus, les recherches sur la sensorimotricité (Pulvermüller et al., 2014) renforcent cette idée en démontrant que les interactions physiques et émotionnelles peuvent faciliter l'intégra-

Figure 3

Modèle du processus créatif (facteurs et étapes) de la drama-pédagogie chez les enfants



Note. Dans les rectangles en ligne continue figurent les facteurs et les étapes du processus créatif sélectionnés par les enfants dans leur carnet de bord. Dans les rectangles en lignes discontinues, figurent les facteurs qualitatifs issus des récits des enfants dans leur carnet de bord.

tion de nouvelles idées et nourrir la créativité. En lien avec cela, Csikszentmihalyi (1990, 2014) a mis en avant l'importance des états émotionnels positifs, comme le plaisir, dans le déclenchement et le maintien des états de flow, qui sont au cœur de nombreux processus créatifs.

Par conséquent, le rôle central du plaisir observé dans cette étude ne se limite pas à une simple donnée émotionnelle. Il reflète un mécanisme plus profond qui soutient l'engagement des participants et leur progression à travers les différentes étapes du processus créatif, où cognition et affect se nourrissent mutuellement.

Les enfants ont également mentionné d'autres facteurs comme la patience et le travail d'équipe, ce qui correspond aux visées éducatives de favoriser les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que les capacités de régulation émotionnelle et de coopération, essentielles pour l'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation des processus créatifs, les résultats de l'étude montrent que les enfants ont développé une appréciation des activités collaboratives et ont

exprimé leurs émotions positives à travers des dessins et des journaux personnels. Cette auto-évaluation qualitative résonne avec la « théorie de la valuation » de Dewey (1939), qui souligne l'importance de la perception subjective de la valeur dans l'éducation artistique. Les enfants ont noté qu'ils ont appris à être patients et ont valorisé le travail d'équipe, des aspects qui sont souvent difficiles à évaluer quantitativement, mais qui sont essentiels pour comprendre le développement de compétences sociales et émotionnelles. L'usage de dessins et d'expressions verbales pour exprimer leur satisfaction et leurs apprentissages reflète également les principes de l'évaluation formative et subjective, mettant l'accent sur le processus plutôt que sur les résultats palpables.

Enfin, les résultats de l'étude apportent des éclairages précieux sur les méthodologies de recherche en didactique des arts performatifs. La relation positive entre les enfants et les artistes, ainsi que la nature collaborative et ludique des activités, soulignent l'importance de l'interaction sociale et de l'engagement émotionnel dans le processus éducatif. Cette approche est en phase avec les méthodologies de recherche-création et les recherches basées sur

les arts (Leavy, 2018; Morris et Paris, 2021), qui privilégient une compréhension approfondie et interdisciplinaire des processus créatifs. En somme, l'étude montre que les interventions basées sur le théâtre peuvent non seulement renforcer les compétences artistiques et sociales des enfants, mais aussi offrir des modèles pour des pratiques pédagogiques intégrant pleinement les émotions et les interactions corporelles dans l'apprentissage.

6.4.1. Quelques pistes de liens avec le processus créatif des acteurs

Le processus créatif de la DP partage des similitudes avec les études sur les processus créatifs des acteurs (Blunt, 1966; Nemiro, 2011). Les points communs se concentrent principalement sur les étapes de réflexion et de test, ainsi que sur des facteurs tels que le travail en équipe, l'expression des émotions, le plaisir, la patience et l'épuisement. Bien que les enfants n'aient pas explicitement mentionné l'épuisement, ils ont exprimé être fatigués par les répétitions, ce qui est cohérent avec les processus créatifs des acteurs. L'abandon est peu fréquent, probablement en raison de la patience partagée par les enfants et les acteurs, les poussant à persévérer jusqu'à la présentation de leur travail. Ainsi, le rôle fondamental des émotions dans les processus de création dramatique (Bergman, 2007; Taylor, 2016) est particulièrement mis en lumière dans les travaux récents de Celume et Ivcevic (2023) chez l'enfant, en complément des recherches plus générales d'Ivcevic et Hoffmann (2019) sur le lien entre émotion et créativité.

Les différences résident dans les éléments techniques d'une pièce, qui ne sont pas développés dans une DP, centrée sur le processus de création plutôt que sur un résultat artistique (Celume et al., 2019a; García-Huidobro, 2004; Karakelle, 2009). Pour les acteurs, l'inspiration et la technique doivent être équilibrées pour une bonne performance (Brook, 1968; Chekhov et Powers, 2002). Une meilleure conscience de l'assemblage des pièces d'une œuvre pourrait motiver davantage les enfants pendant les répétitions.

Les interactions sociales jouent un rôle crucial dans le processus créatif. Interagir avec les autres membres de l'équipe est nécessaire pour créer, avec des études suggérant des liens entre le soutien social et le développement créatif (Simonton, 2019), particulièrement dans le processus créatif social des acteurs (Neelands et Goode, 2010; Toivanen, et al., 2013). Des résultats similaires ont été observés dans d'autres domaines (Baker et al., 2020; van Dijk-De Vries, et al., 2020), soulevant la question de l'importance des interactions sociales dans tous les processus créatifs.

6.5 Limites

Cette étude présente quelques limites: un échantillon restreint qui limite la généralisation des résultats, une durée courte qui ne permet pas d'évaluer l'impact à long terme de la DP, et la variabilité des compétences des intervenants, ce qui peut influencer les résultats. De plus, l'étude s'appuie sur des observations et auto-évaluations des élèves, introduisant un biais subjectif. Des évaluations plus objectives, comme des tests standardisés ou des évaluations par des tiers, pourraient fournir des données complémentaires et renforcer les conclusions.

Conclusion

L'entraînement de la créativité à l'école est un levier pour améliorer la performance scolaire (Sternberg, 2015) et, plus largement, un atout majeur pour notre société (OECD, 2014). La DP encourage une pédagogie où les élèves peuvent co-créeer avec leurs camarades ou leur intervenant (Craft, 2005) ce qui permet la création d'un espace dialogique qui favorise la pensée créative et les émotions positives des élèves (Celume et al., 2019b).

En se basant sur des études antérieures qui ont décrit le processus créatif dans le domaine du théâtre et identifié les facteurs qui l'influencent, nous avons suivi l'activité des enfants à travers la méthodologie du Journal du processus créatif. Cela nous a permis de mettre en évidence les changements dans les étapes du processus et les facteurs multivariés des 11 séances de l'intervention en DP. Cette étude fournit ainsi une illustration de la manière dont le processus créatif se déroule effectivement pour les élèves dans un contexte d'apprentissage de la créativité par l'enseignement du théâtre.

Remerciements

Nous remercions de tout notre cœur les enfants participants pour leur engagement et leurs sourires. À l'enseignante Claire CHOPIN et la directrice d'école Marjolaine FERRAND pour leur accueil, bienveillance, et leur rôle clé dans cette recherche-action. Nous remercions également Roxane DRIAY et Pablo DUBOTT du Collectif La Portée pour leur contribution pédagogique et théâtrale.

Financement

Cette recherche a été financée par le ministère français de la Culture à travers le dispositif Création en cours des Ateliers Médecis en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale.

Références

- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415.
- Anderson, V. R. (2015). Introduction to mixed methods approaches. In L. Jason, & D. Glenwick, *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Oxford University Press.
- Baker, M., Détienne, F., Mougnot, C., Corvin, T., & Pennington, M. (2020). Argumentation, Eureka and emotion: an analysis of group projects in creative design training. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100436>
- Barba, E. (1979). *The floating islands*. Thomsens Bogtrykkeri.
- Barnes, J. (2014). Drama to promote social and personal well-being in six- and seven-year-olds with communication difficulties: The speech bubbles project. *Perspectives in Public Health*, 134(2), 101–109.
- Baumeister, Roy F., & Mark R. Leary. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bergman, S. (2007). Stage actors and emotions at work. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2(2), 161–72.
- Blunt, J. (1966). *The composite art of acting*. MacMillan.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. François Maspero.
- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2017). It is time to observe the creative process: How to use a creative process report diary (CRD). *Journal of Creative Behavior*, 53, 211–221.
- Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2018). What are the stages of the creative process? What visual art students are saying. *Frontiers in Psychology*, 2266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02266>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brook, P. 1968. *The Empty Space*. Touchstone.
- Celume, M.-P., & Dubott, P. (2024). Creativity in theatre: a body-mind conversation between dramatic arts and brain processes. In N. Razaeei (Ed.), *Integrated Thinking* (Vol. VI). Springer Nature.
- Celume, M.-P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019a). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology*, 9, 2611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02611>
- Celume, M.-P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019b). How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in drama pedagogy training: Study with a french 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100576.
- Celume, M.-P., Ivcevic, Z., & Zenasni, F. (2023). Mood and creativity in children: Differential impacts on convergent and divergent thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, aheadofprint.
- Chekhov, M., & Powers, M. (2002). *To the actor: On the technique of acting*. Routledge.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M. (2014). *The systems model of creativity. The collected works of Mihaly Csikszentmihályi*. Springer.
- Csikszentmihályi, M. (2020). *Finding flow*. Psychology Today.
- Damasio, A. (2023). *Sentir et savoir: une nouvelle théorie de la conscience*. Odile Jacob.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. *International Encyclopedia of Unified Science*, 2(4), 1–67 (33-51).
- Frederickson, B. (2009). *Positivity*. Crown.

- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359(1449), 1367–1377.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608–618.
- Garaigordobil, M., Berruero, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "Game Program". *Journal of Intelligence*, 10(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Los Andes.
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía teatral. Una metodología activa en el aula*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Glaveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five a's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81.
- Ivcevic, Z., & Hoffmann, J. (2019). Emotions and creativity: From process to person and product. In J. C. Kaufman, & R. S. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity*, (pp. 273–295). Cambridge University Press.
- Jankowska, D. J., & Omelańczuk, I. (2018). Potential mechanisms underlying the impact of imaginative play on socio-emotional development in childhood. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 5(1), 84–103. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0006>
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124–129.
- Lee, B., Patall, E., Cawthon, S., & Steingut, R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on prek-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49.
- Lee, S.-Y. (2003). Teaching efl writing in the university: Related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 111–136.
- Lubart, T., Barbot, B. et Besançon, M. (2011). *Évaluation du potentiel créatif (EPoC)*. Hogrefe.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Colin.
- Lutterbie, J. (2006). Neuroscience and creativity in the rehearsal process. In B. F. McConachie, & E. Hart, *Performance and Cognition* (pp.149–165). Routledge.
- Mace, M. A., & Ward, T. (2002). Modeling the creative process: A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity research journal*, 14(2), 179–192.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). Harper Collins.
- McAuley, G. (1998). Towards an ethnography of rehearsal. *New Theatre Quarterly*, 14(53), 75–85.
- Mikolajczak, M., Quidbach, K. et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles* (2^e éd.). Dunod.
- Moreno, J.-L. (1947). *The theatre of spontaneity*. Beacon House.
- Neelands, J. & Goode, T. (2010). *structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press.
- Nemiro, J. (1999). Acting. In M. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopaedia of creativity* (pp. 1–8). Academic Press.
- Nemiro, J. (2011). Interpretive artists: A qualitative exploration of the creative process of actors. *Creativity Research Journal*, 10(2–3), 229–239.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Creative problem solving: Students' skills in tackling Real-life problems* (Vol. 5). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Rosenberg, H. S. (1981). Drama in schools: It's theory and practice [Heinemann Educational Books, 1979], *Journal of Teacher Education*, 32(1), 47–47.

- Rouse, W. B., & Rouse, R. K. (2004). Teamwork in the performing arts. In *Proceedings of the IEEE*, (92), 606–615.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schechner, R. (2003). From ritual to theater and back: The efficacy–entertainment braid.performance rhythms. In R. Schechner (Ed.), *Performance Theory* (pp. 112–169). Routledge.
- Simonton, D. K. (2019). The sociocultural context of exceptional creativity: Historiometric studies. In I. Lebuda, & V. Glaveanu (Eds.), *The Palgrave handbook of social creativity research* (pp. 177–189). Palgrave Macmillan, Cham.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Slade, P. (1967). Child drama and its value in education. In *1st drama conference of the Department of Education and Science for Wales, Bangor University, April, 1965*. (p. 22). Stacey Publications.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 110–112.
- Smith, S., & Dodds, R. (1999). Incubation. In *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 39–43). Academic Press.
- Snow, J. (2012). *Movement training for actors*. Bloomsbury.
- Sovet, L., Celume, M.P., Constans, S., Florin, A., Guimard, P., Guirimand, N., ... Nocus, I. (2021). Enquête sur le bien-être des enfants en France: cadre conceptuel et méthodologique de la Children's Worlds Survey. *Sciences & Bonheur*, 6, 3–34. <https://sciences-et-bonheur.org/wp-content/uploads/2021/06/sovet-et-al.-2021-sciences-bonheur-volume-6.pdf>
- Sternberg, R. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 76–84.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1998). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- Taylor, S. L. (2016). *Actor training and emotions: Finding a balance*. Edith Cowan University Western Australian Academy of Performing Arts. <https://ro.ecu.edu.au/theses>
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7, 1168–1179. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.96>
- Van Dijk-De Vries, A., Stevens, A., van der Weijden, T., & Beurskens, A. (2020). how to support a co-creative research approach in order to foster impact. The development of a co-creation impact compass for healthcare researchers. *PLoS ONE*, 15(10), e0240543. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240543>
- Vandaudenard, S., Botella, M., Galdiolo, S., & Roskam, I. (2016). Processus créatif et variations d'humeur: étude menée avec des enfants préadolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(7), 427–435.
- Varela, F., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P. et Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur: Écrits (1976-2001)*. Seuil.
- Vygotsky, L.-S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Brace and Company.