

CONTRIBUTION DES PRATIQUES ARTISTIQUES PERFORMATIVES AU DÉPLOIEMENT D'UN ESPACE D'APPRENTISSAGE VIVANT (RÉ)CONCILIANT SAVOIR ET ÊTRE

Caroline **MELIS**

Université Lyon 1

orcid.org/0009-0007-8235-4492

Docteure en sciences de l'éducation à l'Inspe Lyon1-UR 4671 ADEF d'Aix-Marseille Université et à l'UMR 5190 ECP Lyon 2 - Responsable de la formation en didactique des arts plastiques en Master d'enseignement. Ses intérêts de recherche sont liés à la didactique des arts plastiques et aux conditions d'appropriation des prescriptions dans le travail enseignant. Elle s'intéresse à l'activité enseignante en interrogeant la place de la pratique plastique dans la pratique didactique des professeurs.

Doctor in Educational Sciences at Inspe Lyon1-UR 4671 ADEF of Aix-Marseille University and at UMR 5190 ECP Lyon 2 - Head of Training in the Didactics of Visual Arts in the Teaching Master's programme. Her research interests are focused on the didactics of visual arts and the conditions under which teachers adopt prescribed guidelines. She is particularly interested in teaching activity, examining the role of artistic practice within the didactic practices of teachers.

Isabelle **CLAVERIE**

Aix-Marseille Université

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) d'Aix-Marseille Université. Membre du laboratoire ADEF (UR 4671), ses activités de recherche sont orientées vers l'analyse ergonomique et didactique de l'activité des professionnels de l'éducation (plus particulièrement en arts plastiques). Elle s'intéresse aussi aux nouvelles formes d'organisation du système scolaire en matière de politique artistique et culturelle.

Lecturer in Education and Training at Aix-Marseille University's Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé). A member of the ADEF laboratory (UR 4671), her research focuses on the ergonomic and didactic analysis of the activities of education professionals (particularly in the visual arts). She is also interested in new ways of organizing the school system in terms of artistic and cultural policy.

Résumé

Cet article se propose de tisser des liens entre théâtre et arts plastiques en s'appuyant sur leur caractère praxique. Nous abordons les questions épistémologiques liées à la disciplinarisation des arts plastiques au regard des enjeux de l'art tout en questionnant les modalités didactiques de cet enseignement en les reliant à la pratique théâtrale. Cette approche est accompagnée de l'analyse d'un projet arts de la scène où nous exposons comment les dialogues entre les deux domaines ont une incidence sur le corps de l'élève en action, en relation avec ses pairs mais aussi en relation avec l'espace comme lieu du *faire*.

Mots-clés: arts plastiques, didactique, activité performative, corps, espace

Abstract

This article aims to establish connections between theater and visual arts by focusing on their practical nature. We address the epistemological questions related to the disciplinarization of visual arts in light of the stakes involved in art, while also questioning the didactic methods of teaching this subject by linking them to theatrical practice. This approach is accompanied by the analysis of a performing arts project, where we explore how the dialogues between the two fields impact the student's body in action, in relation to their peers, and also in relation to space as a place of *doing*.

Keywords: visual arts, didactics, performative activity, body, space

Introduction

Mettre en regard arts plastiques (AP) et théâtre dans les enseignements et la recherche invite à interroger les jeux de porosité entre une discipline artistique intégrée au curriculum scolaire des collégiens, les AP, et le théâtre qui « ne constitue pas une « discipline » à part entière dans les établissements scolaires en France, hormis dans quelques sections théâtre du secondaire et dans les classes préparatoires » (Eschenauer et al., 2023, p. 59).

Les AP en tant que discipline se sont constitués dans le prolongement de l'ouverture d'une Unité d'Enseignement et de Recherches d'AP à l'Université Paris 1 en 1969, suivie de la création d'un Capes « section J : AP » en 1972 puis de l'agrégation en 1975 (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018). Ces différentes étapes ont généré un changement de paradigme de l'enseignement du dessin vers un enseignement des AP (Ardouin, 1997) qui a contribué à la disciplinarisation des AP au sein du système scolaire (Espinassy et Claverie, 2023). L'histoire de l'enseignement du théâtre en France (De Peretti, 2021) est émaillée quant à elle d'un certain nombre de tensions en termes d'enjeux avec une approche du théâtre duelle, entre objet littéraire ou art de la scène, entre contenus à enseigner ou activités à pratiquer – l'ensemble de ces clivages générant des « effets de brouillage qui ont entravé l'intégration de la pratique théâtrale dans le système éducatif » (Eschenauer et al., 2023, p. 57).

Si le domaine des AP, ancré dans le champ de la didactique, et celui du théâtre, situé dans un entre-deux institutionnel (Eschenauer et al., 2023) relèvent d'une approche épistémologique distincte, il n'en reste pas moins que l'existence de convergences entre domaines artistiques participe à l'instauration de possibles orientations communes.

L'importance accordée au rôle moteur de l'expérience dans le développement de la personne (Dewey, 1934) relève ainsi d'une attention partagée. Une expérience sous-tendue dans les deux domaines par un acte créatif plaçant le corps de l'artiste ou le corps de l'élève au cœur d'une dynamique sensible et réflexive. Une expérience singulière mais aussi collective où les interactions avec autrui participent à la construction de soi ainsi qu'à la transformation de son environnement (Claverie et Mélis, 2024). Autre point de convergence fort : la prise en compte de formes artistiques distinctes de celle de la représentation – d'une action ou d'une scène, toutes deux fictives – avec une ouverture sur des formes hybrides accordant un rôle moteur

au hasard, à la rencontre, à l'occasion (Cauquelin, 2018) telle la performance, conçue comme une aventure de la corporalité (Ardenne, 2006). Cette dimension expérientielle et expressive d'un corps devenu objet et sujet central du processus créatif depuis l'avènement des avant-gardes artistiques caractérise tout un pan tant du domaine du théâtre que de celui des AP.

Dans la mesure où chaque discipline scolaire découle d'une certaine lecture portée sur ce qui constitue l'ensemble du champ de référence de la discipline (Ardouin, 1997), l'affirmation de la mise en jeu du corps dans l'histoire d'un XX^e siècle tout entier tourné vers la conquête du corps humain (Fréchuret, 2019) engage à repenser la place du corps des élèves et des enseignants dans les processus d'enseignement-apprentissage.

Dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1985), l'objet de notre article est, d'une part, de revenir sur l'origine du processus de disciplinarisation de l'enseignement, plus précisément des AP pour en éclairer les sous-bassements épistémologiques et, d'autre part, de prendre appui sur la mise en œuvre d'un projet *Arts de la scène* reliant AP et théâtre en milieu scolaire pour interroger la manière dont la transformation des langages artistiques générée par les pratiques performatives peut être à même d'entraîner une possible remise en jeu des modalités d'enseignement-apprentissage.

II. Spécificités des disciplines scolaires

D'un point de vue générique, l'enjeu principal d'une discipline est de fabriquer de l'enseignable en associant contenu culturel et formation de l'esprit (Chervel, 1988). Les contenus disciplinaires résultent d'une opération qualifiée de transposition didactique externe qui œuvre à la scolarisation des savoirs savants *via* l'émergence d'un espace théorique de substitution en remplacement du référent théorique original (Chevallard, 1985). Afin de permettre de circonscrire ce qui doit être appris, des éléments du savoir issus du champ de culture de référence vont être extraits de leur environnement épistémologique puis sélectionnés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels.

Si les disciplines scolaires se structurent à partir de leurs relations aux espaces théoriques pour proposer un outillage conceptuel donnant accès à des champs de cultures spécifiques, elles s'analysent aussi au travers d'un certain nombre de tâches à accomplir ainsi que d'un ensemble

d'opérations mentales et de procédures pour y parvenir – le tout sous-tendu par un réseau de concepts qualifiés par Michel Develay (1992) de concepts intégrateurs. En contribuant à ébaucher une vision synoptique de chaque discipline (Roy, 2022), ces concepts participent à l'instauration de ce que Michel Develay nomme une matrice disciplinaire.

1.1. **Focale sur les disciplines pratiques**

Le fait que « d'autres pratiques sociales existent qui ne sont pas assimilables à des «savoirs savants» tout en jouant un rôle de référence pour les enseignements à l'école » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 412) va contribuer à revisiter les processus transpositifs. De nouvelles orientations théoriques vont émerger, parmi lesquelles celles relatives aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1989). Entrant en résonance avec la notion de savoir de référence et de pratique sociale définie par Yves Chevallard (1994), cette orientation concerne les disciplines pratiques dont les savoirs enseignés prennent forme dans des lieux sociaux dans lesquels se déploient des activités pratiques socialement reconnues, sources de « savoirs «organiques» difficiles à mettre en discours » (Martinand, 2018, p. 71).

Face à la complexité du monde, chaque discipline se définit par les questions qu'elle pose et qu'elle permet en retour aux élèves de se poser (Ardouin, 1997). Dans le même temps, bien qu'opérant une coupe sélective des espaces théoriques de référence, un certain nombre d'associations fructueuses existent entre les différents champs de savoir, à l'image de ce qui peut se jouer entre les AP et le théâtre. En ouvrant la voie à des dynamiques d'enseignements et d'apprentissages inter- et transdisciplinaires générant de nouveaux questionnements, en favorisant l'expérience de regards pluriels portés sur des objets communs, ces associations favorisent chez les élèves une appropriation croissante de la complexité du monde. Cette conception dynamique de l'apprentissage entraîne les élèves dans des situations qui « valent comme milieu rythmique en ce qu'elles impliquent le sujet et l'interrogent dans sa recherche de cohérence et de sens, par la manière dont elles l'engagent dans la découverte d'une œuvre en même temps que de soi-même » (Fabre, 2022, p. 105).

1.2. **Matrice disciplinaire des AP**

La matrice disciplinaire des AP est celle de la praxis, « articulation entre le faire et le dire, selon une conception de «pratique théorie» » (Pélissier, 2005, p. 4), qui compose avec la réflexivité de son auteur. La mise en œuvre de cet agir

productif s'opérationnalise en situation à travers l'instauration d'une situation-problème valorisant « l'attitude prospective par rapport au comportement résolutif » (Gaillot, 1997, p. 102). Cette orientation, reposant sur l'interaction entre acte créatif et développement sensible et réflexif du sujet agissant, est devenue au cours des années 1980 la clé de voûte de l'enseignement des AP. Structurés autour du paradigme de la réflexivité (Ardouin, 1997), les AP reposent sur un nombre réduit de concepts intégrateurs – forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Présentés dans les programmes comme des notions récurrentes toujours présentes dans la création en AP, cet outillage conceptuel permet d'explorer des domaines variés dans la pratique et dans les références.

Les tâches qui fondent quant à elles la matrice disciplinaire des AP s'organisent autour de trois axes principaux consubstantiellement reliés: celui du faire, du voir et du dire. Pour ce qui est des savoirs, deux grandes familles peuvent être identifiées: celle des savoir-faire, sous-tendue par des problématiques plastiques depuis l'avènement d'une Modernité qui rendra visible le processus créatif *via* l'affirmation des gestes à l'œuvre (Compagnon, 1990), et celle des savoir-être qui engagent les élèves dans une activité de construction de connaissances reliées au champ de culture de la discipline.

In fine, les élèves sont placés « en situation non d'application ou de sensibilisation, mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement (...) pour travailler des questions posées par l'art de leur temps » (Roux, 1997, p. 163). L'ouverture sur les périodes historiques de la Modernité et de l'art contemporain appréhendées sous le prisme de la plasticité et de l'artistique est ainsi devenue un élément didactique constitutif de l'enseignement des AP (Chanteux, 1989).

2. **Ouverture des AP vers les pratiques contemporaines et les autres arts**

Le changement de paradigme de l'enseignement du dessin vers un enseignement des AP s'explique en partie par la prise en compte du contexte culturel de l'époque, marqué par le développement de manifestations artistiques tournées vers la création vivante ainsi que par la diffusion auprès d'un large public de textes réflexifs sur l'esthétique ou sur les pratiques artistiques héritières des avant-gardes. Ce changement en profondeur va modifier les contenus disciplinaires dont les finalités étaient restées « autoréférencées

et auto légitimées dans un périmètre intra-scolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique» (Gaillot, 1997, p. 53).

D'un point de vue historique, la dimension praxique de l'enseignement des AP a eu pour effet de contingenter l'ensemble des savoirs, tâches, postures et contenus exploités dans le cadre de cet enseignement artistique «d'une part à des conceptions diverses de la création artistique selon les époques et d'autre part aux courants esthétiques et philosophiques qui les accompagnent» (Ardouin, 1995, p. 35). Le déplacement «en direction d'un objet alors relativement nouveau: le champ artistique contemporain» (Pélissier, 1996, p. 16) qui a marqué le processus de disciplinarisation des AP au cours des années 1970 peut être appréhendé comme une réponse institutionnelle aux attendus énoncés dans les actes du colloque d'Amiens organisé en mars 1968. Fut alors mise en avant la nécessité de créer des temps forts marqués par une dimension événementielle de rencontre avec les œuvres dans le but de mettre «les enfants au contact des créateurs» (AEERS, 1969, p. 104). Cet appel à se tourner vers un art vivant sortant des «modèles de l'art (antique, classique, académique...), mais aussi des modèles en général, afin d'ouvrir les élèves au monde» (Pélissier, 1996, p. 5) prend son essor concomitamment à l'amorce d'une reconnaissance tant dans l'espace social que dans l'espace scolaire de nouveaux genres artistiques comme l'*action painting*, centrée sur l'énergie physique de la démarche de l'artiste (Bosseur, 1998), l'art corporel, utilisant le corps comme médium à travers des actions le donnant à ressentir «tel que la société le vit» (Bosseur, p. 55), la performance, forme d'art hybride impliquant le corps de l'artiste, le *happening*, événement unique sollicitant la participation du spectateur, l'*event*, qualifié par Robert Rauschenberg d'«espèces de pièces de théâtre» (Bosseur, p. 91) – toutes ces formes artistiques mettant en jeu le corps au cœur du processus créatif.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons plus particulièrement à l'art de la performance comme champ culturel de référence. Nous souhaitons ainsi caractériser certains des repères communs au domaine du théâtre et aux AP à l'origine de la construction de savoirs scolaires et de situations d'apprentissage croisant AP et théâtre.

2.1. L'art de la performance ou l'affirmation d'un geste qui s'expose

Nous retiendrons de l'art de la performance qu'il relève d'une forme artistique prônant une «phase de «dématérialisation» de l'objet d'art et des disciplines comme beaux-

arts» (Sioui Durand, 2002, p. 20), à l'image de l'exposition organisée en 1969 par Harald Szeemann à la Kunsthalle de Berne intitulée *Quand les attitudes deviennent formes*. Les œuvres présentées au public à cette occasion transgressaient, voire abolissaient les catégorisations par disciplines artistiques et les limites entre les arts, notamment avec les pratiques performatives théâtrales. Héritières aussi bien du mouvement Fluxus que du Black Mountain College, il s'agissait d'exposer au public de nouvelles formes d'expression où le corps de l'artiste pouvait être aussi bien outil, support, passeur que réceptacle.

Sans prétendre à une analyse exhaustive de l'art de la performance, nous portons notre attention sur trois de ses paramètres – le corps de l'artiste, la littéralité du temps et de l'espace, le corps du spectateur – afin d'en dégager les points saillants suivants :

- La performance est une théâtralisation de soi (Lussac, 2020) qui met en jeu *hic et nunc* le corps en tant que matière artistique visuelle et sonore – un corps qualifié par Maurice Merleau-Ponty (1945) de «phénoménal» et dont l'expérience sensorielle, motrice et perceptuelle détermine le rapport au monde du sujet engagé dans l'acte de création. En tant que pratique ancrée dans le corps, la performance oeuvre à la reconquête sensorielle, physique ou cinétique d'une corporalité sous-investie par la société occidentale (Le Breton, 1990). En tant que sujet charnel enraciné dans l'existence, le performeur élabore un langage construit autour d'expériences sensorielles et motrices, «l'incarnation de l'action par le corps, «énaction ou *embodiment*»» (Novello Paglianti, 2022, p. 70) s'affirmant comme composante centrale de la performance.
- Gestes et actions du performer prennent place et forme dans des espaces pluriels «hors-scène» dotés d'une signification particulière. Qu'il s'agisse d'espaces publics ou d'espaces muséaux, une des caractéristiques de la performance est d'être avant tout situationnelle. Elle prend son essor dans un lieu et un temps précis pour durer le temps du processus qui la sous-tend et montrer ce qui souvent demeure infaisable par les moyens traditionnels de visualisation (Pontbriand, 1998). En s'inscrivant dans une dynamique temporelle éphémère, la performance ne se donne plus à percevoir dans le cadre d'une temporalité monumentale, mais se déroule dans une durée à éprouver, un temps événementiel générateur d'expérimentations sociales bousculant la relation du spectateur à l'oeuvre (Bourriaud, 1998).

– En s’affirmant comme action jouée au présent, mais également comme interaction vécue entre le corps de l’acteur et celui du spectateur, la performance se rapproche des formes artistiques contemporaines qualifiées par Nicolas Bourriaud (1998) d’art relationnel ou du concept d’écophilosophie pensant l’art comme interstice social, prise de rendez-vous avec soi et les autres (Guattari, 1989). En devenant modes d’être en lieu et place des objets concrets qui délimitaient jusqu’alors le champ de l’art, la performance contribue à substituer aux catégories artistiques l’intersubjectivité et les flux relationnels. L’essence de la pratique artistique résiderait ainsi dans l’ouverture des relations entre sujets plaçant le spectateur au milieu d’un réseau de relations et d’interférences transformant la condition du voir (Ruby, 2012). Cette rupture avérée dans la relation entre artiste et spectateurs rejoint la rupture appelée de ses vœux par Antonin Artaud (1938) imaginant « un théâtre qui nous réveille, nerfs et cœur » (Artaud, p. 131) avec un nouvel espace scénique s’émancipant du théâtre traditionnel pour réinventer la relation physique entre le public et le spectacle.

Les ruptures paradigmatiques ainsi opérées à l’endroit de ces trois paramètres constitutifs de l’art de la performance soulignent les influences réciproques entre le domaine des AP et celui du théâtre. Cette remise en question et en jeu de la fermeture disciplinaire qui caractérise les pratiques artistiques avant-gardistes et contemporaines aura une répercussion sur la sphère éducative, à commencer par les contenus des concours d’enseignement de disciplines artistiques comme les AP.

2.2. Jeux de porosité entre AP et théâtre dans les concours d’enseignement

Dans un article consacré à la formation des futurs enseignants, Pierre Baqué (1985) précise que « l’enseignement des AP, longtemps coupé des courants artistiques (...) s’est peu à peu rapproché de la création contemporaine » (p. 23) à une période où le champ artistique des AP s’élargissait et se diversifiait. C’est ainsi que dans le cursus de formation comme dans les épreuves du Capes ou de l’agrégation, certaines constantes se sont stabilisées, parmi lesquelles la prise en compte systématique de l’art contemporain, mais aussi l’intérêt pour les autres arts que les AP. Cette ouverture sur les autres arts, véritable « ADN du recrutement » (MEN, 2018, p. 8), s’est exprimée en un groupe d’épreuves optionnelles au choix à l’admission des deux concours.

Pour l’agrégation, il s’agit d’une épreuve orale à options reposant sur un entretien qualifié de « cultures artistiques »

avec des documents portant sur l’un des groupes de domaines artistiques suivants : architecture-paysage, arts appliqués-design, cinéma-art vidéo, photographie, danse, théâtre ou arts numériques. Chaque candidat analyse un extrait de spectacle en prenant appui sur une description fine des constituants de l’extrait de spectacle présenté.

Pour le Capes, il s’agissait dans un premier temps d’un entretien accompagné d’une question renvoyant aux mêmes groupes de domaines artistiques que pour l’agrégation. Parmi le type de sujets proposés pour l’option théâtre : le statut de metteur en scène à divers stades de son histoire ; jeu des interprètes ; quelques courants du théâtre d’avant-garde ; le quotidien au théâtre ou encore les formes de théâtre du XX^e siècle, nées d’une problématique commune avec les AP. Par la suite, la nature de l’épreuve s’est transformée en une épreuve de mise en situation professionnelle. À partir d’un dossier mettant en lien un extrait du programme d’AP et un document iconique orienté en fonction du domaine retenu, chaque candidat était appelé à en proposer une analyse pour qu’émerge une problématique commune permettant le déroulé d’une séquence d’enseignement.

Quelle que soit la modalité de l’épreuve retenue, les attendus institutionnels mettent l’accent sur l’ouverture des AP à toutes formes d’expressions et de techniques qui engendrent recompositions et hybridations, avec une demande engageant les candidats à coupler approche théorique et expérience vécue, comme mentionné dans cet extrait du rapport de jury de 2018 relatif à l’option théâtre : « avoir une expérience du théâtre en tant que spectateur, voire une pratique du jeu scénique, est fondamental pour envisager une appréhension sensible de l’œuvre, de ses processus créateurs, de ses enjeux et de sa portée (culturelle, sociologique, politique, esthétique...) dans la société » (p. 100).

3. Liens entre arts plastiques et théâtre dans les programmes

Afin de définir les relations possibles entre AP et théâtre, nous avons fait le choix de nous intéresser à la notion de corps comme notion pivot entre les deux domaines. Nous avons analysé les programmes de collège et lycée de 1977 à nos jours afin de constater si des enjeux et des attendus d’apprentissages mettant en questionnement le corps sont présents et si oui sous quelles formes : comment cette approche du et par le corps dans l’enseignement des AP se développe dans l’activité en classe, quels sont les attendus

en termes d'objectifs d'apprentissages de cette corporéité de l'activité des élèves? Est-ce que cette corporéité de l'acte créatif trouve une concrétisation dans la didactique des AP telle que nous la connaissons aujourd'hui?

La lecture transversale des programmes d'enseignement nous permet de constater que la notion de corps n'a pas toujours été présente dans les attendus prescriptifs. Totalement absente dans les premiers programmes d'AP de 1977 (MEN, 1977), elle apparaît une seule fois dans ceux de 1985 en se limitant au « corps et ses représentations (nu ou vêtu, maquillé, en mouvement) » (MEN, 1985, p. 2). Cette formulation suggère une approche du corps principalement par l'image, ce dernier étant envisagé comme sujet et non comme objet. Tout en se démarquant d'une conception académique du dessin (Monnier, 1991), cette première insertion du corps n'est pas pour autant en corrélation avec les pratiques artistiques déjà anciennes comme nous avons pu l'exposer. Une évolution commence à se manifester au milieu des années 1990. En effet, dans les programmes du collège en sixième et au cycle central¹ (MEN, 1996), le corps est abordé pour la première fois comme une des grandes notions qu'il faut questionner en AP. Malgré tout aucun développement spécifique n'est présent dans les attendus prescriptifs.

Cependant, dans les programmes de troisième, le corps devient une entrée spécifique à travers « la question de la relation du corps à la production artistique (...) l'implication du corps de l'auteur dans l'œuvre en cours d'élaboration (...) les traces laissées par le geste créateur (...) les relations spatiales entre l'œuvre et le spectateur » (MEN, 1998, p. 142). Parallèlement la notion de corps est très présente dans les programmes du lycée (MEN, 1994), dans sa relation à l'œuvre ou comme instrument. Ainsi cette décennie marque une prise en considération du corps et notamment du corps de l'élève comme étant un moyen privilégié pour apprendre. À partir des années 2000, cette notion devient une entrée prescriptive privilégiée et ce à tous les niveaux de la scolarité (MEN, 2002a, 2015, 2020a, 2020c, 2020b, 2021) sous deux axes de questionnement que nous développons ci-dessous.

3.1. La relation du corps à la production artistique

Sous cette dénomination, il est question de mettre les élèves en situation d'apprentissage tout en questionnant la présence corporelle de l'auteur dans la production plas-

tique et artistique. Il s'agit de donner aux élèves la possibilité de se confronter aux traces, au geste pictural et d'en mesurer le potentiel artistique créant ainsi des espaces d'interactions entre l'auteur/créateur, l'espace et autrui. Ces démarches en AP peuvent être en lien avec le format, mais aussi avec la capacité de l'élève à se positionner corporellement dans l'espace en ouvrant ainsi jusqu'aux pratiques performatives. En effet, on ne peut pas penser les questionnements liés au corps sans passer par la notion de posture spatiale face ou dans l'œuvre. En cela, AP et théâtre sont étroitement liés puisque tous deux nécessitent une implication corporelle du créateur/interprète laissant une trace matérielle et/ou éphémère dans l'espace (scénique, pictural, photographique, etc.). Nous faisons ce rapprochement entre créateur et interprète puisque « l'artiste exécutant met de lui-même dans une réalisation d'une existence en acte totalement définie » (Souriau, 2010, p. 943). Ces pratiques répondent à une approche plus contemporaine des arts aussi bien plastiques que théâtraux abolissant les limites entre les genres. Les prescriptions évoquent d'ailleurs ce dépassement des frontières, car « avec la modernité, le geste et sa trace, mais aussi l'implication de tout le corps de l'artiste, acquièrent une autonomie et des significations renouvelées » (MEN, 2002b, p. 111).

3.2. L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur

Cette ouverture à d'autres pratiques plus actuelles va se développer et être favorisée par la réflexion sur les relations entre l'œuvre, l'espace, l'auteur et le spectateur. Le corps peut être matière dans ses dimensions physiques (poids, masse, sécrétions...) mais aussi vecteur et support d'une production avec la prise en compte de « la question de la lisibilité du processus de production de l'œuvre, que ce soit dans son exhibition ou dans sa négation radicale » (MEN, 2002b, p. 112). La dimension de l'implication du corps du créateur mais aussi du spectateur favorise les questionnements transversaux où corporéité, manifestation d'une présence physique, performance, représentation, rapport aux autres et à autrui, échange avec un public passif ou pas deviennent des enjeux plastiques et artistiques communs aux AP et à la pratique théâtrale. Nous pouvons également relever dans les prescriptions une dimension narrative au travers de « l'inscription d'éléments de la vie réelle ou fictive de l'auteur » (MEN, 2020b, p. 52) ainsi que de la « présentation, mise en scène, appropriation de l'espace : comment valoriser une production, rendre compte de son travail, transmettre à un public... » (MEN, 2020b, p. 53) comme des caractéristiques communes aux deux modalités d'expression.

¹ Ce cycle correspondait aux classes de cinquième et quatrième.

3.3. Le corps de l'élève en situation d'apprentissage

Du point de vue de l'élève, nous identifions trois modalités d'action le sollicitant et l'impliquant :

- Faire. La didactique des AP s'inscrit dans une approche active de l'apprentissage où il s'agit d'apprendre l'art par l'art, de découvrir par la pratique et l'expérience (Dewey, 1934; Espinassy et Terrien, 2018; Gaillot, 1997). La discipline met au cœur de son dispositif didactique la pratique plastique (Gaillot, 1997; Péliissier, 1998; Vieaux, 2022), la dimension de découverte et de tâtonnement occupant si ce n'est une place tout du moins un rôle central dans le déroulé du cours. Le cours d'AP est mouvant puisque déclenché par une situation d'inconfort (Espinassy, 2018) qui incite l'élève à agir par la pratique plastique aboutissant à une résolution de problème ouverte acceptant la pluralité des possibles. Nous entrevoyons dès lors comment le corps de l'élève est sollicité puisque nécessairement en action.

Pour cela, le professeur doit créer les conditions permettant de laisser un espace aussi bien temporel que matériel à la pratique des élèves lui donnant ainsi la possibilité de se développer. Nous pouvons considérer que cet espace aménagé pour le faire s'apparente à l'espace scénique comme réceptacle de l'action, pour faire vivre et permettre l'expression corporelle de l'acte de création quelle que soit sa nature.

- Dire. Cet apprentissage par le faire ne se limite pas à une expérience qui ne serait que le réceptacle de sensations, elle est le lieu d'une conscientisation des savoirs qui prennent vie dans l'action plastique et se formalisent dans le rapport entre action et réflexion (Espinassy, 2017; Gaillot, 1997). De cette relation naît un espace discursif où le faire et le dire se retrouvent afin de révéler à soi et aux autres la présence de savoirs en acte incarnés dans la production plastique. Cette révélation « s'opère dans l'expérience d'une pratique questionnante » (Gaillot, 1997, p. 117), avec un temps didactique de verbalisation (Éduscol, 2016) qui favorise la conscientisation d'apprentissages plastiques n'ayant eu jusqu'alors qu'une existence intuitive, corporelle, ressentie aussi bien par l'auteur que par le spectateur. L'action de dire le faire par la verbalisation fait « entrer la classe dans le cadre d'échanges et de circulation d'expériences, nés du besoin de comprendre le travail plastique » (Espinassy, 2024, p. 58). Il existe ainsi comme au théâtre un espace spatio-temporel où l'acteur/créateur pense en agissant et agit en pensant (Chabanne, 2022). Dire permet de mettre en mots ces

incarnations de savoirs en acte qui n'ont de par leur nature expérientielle qu'une réalité non tangible. Verbaliser en AP c'est dire ce qui est de l'ordre du plastique et de l'artistique, comme dire au théâtre c'est montrer aux yeux des autres la vie sur scène. Dans les deux cas, il s'agit de dire une réalité dans laquelle l'individu se reconnaît et qu'une situation d'interaction créée par l'acte de faire permet de rendre transférable et réelle.

- Se remémorer. Le spectateur se (re)trouve dans l'altérité de l'œuvre, c'est l'acceptation de l'inconnu comme à la fois faisant partie de soi, mais aussi commune avec autrui qui rassemble les individus face à une production artistique. C'est dans cet espace d'interactions que la situation de pratique construite et la mise en relation entre faire et dire vont permettre la rencontre avec l'œuvre. L'élève peut apprendre, car ce sont dans ces conditions que l'élève « sait qu'il sait », la dimension corporelle de son expérience sensible (Melis et Claverie, 2024) va favoriser « la théorie de la réminiscence » (Platon, 1990, p. 49). En AP, c'est par le ressouvenir de ses expériences vécues lors de la pratique que l'on apprend, le corps de l'élève est à la fois outil, vecteur, réceptacle, mais aussi espace mémoriel d'expériences sensibles qu'il pourra par la suite (re)trouver face à des œuvres et ainsi se (re) connaître et « (co)naître à l'art » (Ardouin, 1997, p. 38). De la même manière, au théâtre, le spectateur se reconnaît dans les expériences du personnage transmises par la corporalité de l'interprète. En AP comme au théâtre cette dimension corporelle est un espace transitionnel entre le faire, le dire, le tangible, le savoir, l'autre et soi.

4. Étude de cas : mise en œuvre d'un dispositif Arts de la scène en classe de 5^e

4.1. Présentation du projet

Il s'agit d'un dispositif *Arts de la Scène* mené auprès d'une classe de cinquième dans l'académie de Marseille. Quatre enseignants et une metteuse en scène ont été impliqués dans ce travail interdisciplinaire dont l'objectif – construire et mettre en place dans sa totalité un projet artistique collectif théâtral – s'inscrit dans les attendus du Parcours d'éducation, artistique et culturel (MEN, 2013).

Si des contenus communs à l'équipe enseignante ont été définis (organiser des sorties culturelles; découvrir différents corps de métier des arts de la scène; apprendre à regarder un spectacle; lire et écrire une pièce de théâtre; se familiariser avec la mise en scène et le jeu d'acteurs),

des temps d'apprentissage spécifiques au champ d'expertise de chaque enseignant ont été mis en place tout au long de l'année. L'enseignant de français a travaillé autour de la réécriture du texte théâtral retenu, *Cendrillon* de Joël Pommerat, ainsi qu'autour du jeu de l'acteur; l'enseignante d'EPS a assuré un atelier du regard autour de la danse afin de préparer les élèves à devenir spectateur; l'enseignante d'éducation musicale et chant choral a assuré la création de bandes son avec des objets de recyclage et la création de partitions pour musiques en direct pendant la représentation; l'enseignante d'AP, référente du projet, a assuré deux heures par quinzaine un atelier croisant théâtre et AP au cours duquel l'ensemble des trente élèves de la classe de cinquième a été amené à réaliser les gros volumes, les costumes et les masques du spectacle tout en expérimentant des jeux de scène et de performance.

Dans le cadre de cet article, nous prendrons plus particulièrement appui sur l'analyse d'un entretien mené auprès de cette enseignante (NA) pour identifier la nature et l'impact des déplacements opérés par les temps d'atelier sur sa pratique d'enseignement-apprentissage ordinaire.

4.2. Recouvrements et déplacements entre séances d'arts plastiques et séances d'atelier

L'analyse de l'entretien a porté sur la façon dont la mise en mots des objets de discours de NA se développait *via* le prisme de la (dis)similitude entre les séances de cours ordinaires d'AP et les séances dédiées au dispositif *Arts de la scène*.

En termes de points de recoupement, le comparatif établi entre ces séances (voir Annexe) pointe la présence d'éléments de savoir issus d'un *même champ de culture de référence* (TP73) avec une focale mise sur certains des concepts intégrateurs de la matrice disciplinaire des AP: matérialité, corps, espace et lumière (TP40). Les tâches à accomplir relèvent des mêmes axes du faire, du voir et du dire (TP47, 73, 106) avec un double registre de savoirs similaires à ceux exploités en cours d'AP: savoir-faire reliant acte créatif et développement sensible et réflexif, et savoir-être. Si l'outillage conceptuel convoqué lors des séances d'atelier s'inscrit dans une « continuité avec l'enseignement des AP » (TP38), *l'usage de certains comparatifs ou superlatifs spécifiant la nature des modalités de travail dans le cadre des séances d'atelier rend* cependant compte d'un degré d'intensité autre. Les infléchissements énoncés par NA mettent l'accent non pas sur une rupture avec les séances d'AP, mais plutôt sur

un phénomène d'amplitude portant sur certaines modalités de conduite de l'étude :

- *Investir l'espace autrement*. Si en cours d'AP les élèves sont habitués à se lever ou à travailler sur l'espace et que « la configuration de la classe est déjà un petit peu ouverte sur l'extérieur » (TP69), il est question dans ce dispositif de recourir à « un plus grand espace » et à une « liberté de gestes et de mouvements qu'on n'a pas habituellement (...) en AP » (TP47). Investir d'autres espaces, y compris extérieurs, sans le mobilier scolaire habituel a eu pour conséquences de « pousser les murs » et de « dépasser le temps aussi, d'utiliser le temps autrement » (TP72). Le rapport des élèves à la luminosité ambiante s'en est trouvé modifié, tout comme le « travail du son et de la voix » (TP45).
- *Intensifier le travail avec et autour de son corps*. Le corps appréhendé comme support artistique a été « énormément travaillé », avec un intérêt pour rendre perceptible le « lien entre le visuel, les émotions et le corps » (TP40). Les ouvertures culturelles ont privilégié les œuvres questionnant l'implication du corps en privilégiant l'art de la scène et l'art de « la performance dans un temps donné et dans un espace donné » (TP73).
- *Accroître la relation et l'attention aux autres par la pratique*. Le lien entre le faire, le voir et le dire constitutif du cours d'AP a été optimisé grâce à l'instauration d'une *dynamique de travail ponctuée* par « beaucoup de débats, de discussions » (TP47) engageant le groupe-classe sur la voie d'une autonomie renforcée et d'une entraide « énormément développée » (TP51). Les échanges entre les élèves se sont démultipliés pour affirmer la volonté du collectif « d'avancer ensemble » (TP65), dépassant ainsi le niveau des préoccupations personnelles ou de la « reconnaissance de ce qu'a fait l'autre » dans les temps habituels de verbalisation en cours d'AP (TP65). Le fait d'avoir « énormément travaillé les compétences psychosociales » a provoqué « une progression de la prise de parole, de l'argumentation, du développement de l'esprit critique » (TP106).

Conclusion

En mettant en regard pratique des AP et théâtrale, nous souhaitons questionner les manifestations de leur développement dans l'activité de l'élève mais aussi dans celle de l'enseignant. Les extraits d'analyse nous semblent entrer particulièrement en résonance avec les points saillants de l'art de la performance évoqués *supra* tout comme avec les

enjeux didactiques de la discipline des AP puisque ces derniers sont démultipliés lors des temps consacrés aux arts de la scène.

L'espace n'est plus uniquement scénique ou plastique mais il est praxique. Plus que partagé il devient un lieu d'expression du corps des élèves à travers leurs émotions, leur savoir être ouvrant à une écoute compréhensive d'autrui à travers le *je* et le jeu.

Le caractère praxique commun constitue le nœud qui favorise une meilleure assimilation par les élèves du faire comme lieu de savoirs en acte. Les élèves sont en situation d'« incorporer » (Eschenauer, 2018) ces savoirs dans une relation mouvante et ouverte à l'autre et à soi induite par l'activité performative. Ils comprennent, échangent, s'expriment dans, par et à travers le corps de la même manière qu'ils se remémorent le faire par le dire grâce à la pratique plastique.

L'activité discursive portée par les enjeux de la performance au niveau de la salle de classe participe à la construction chez l'élève d'un *je* non pas assimilé mais intégré avec

toutes ses particularités à un groupe qui fait corps dans un même espace-temps créatif. Ce lieu praxique aussi bien physique que temporel permet de « *translangager* » (Eschenauer, 2018, p. 9) au sens de passer d'une langue et d'un langage à l'autre, ce qui dans notre étude de cas s'observe dans le passage d'un langage artistique à un autre.

Faire, dire et se remémorer forment une dynamique optimisant la créativité et l'engagement des élèves à plusieurs niveaux. Il s'agit de favoriser une dynamique auto alimentée par l'activité des élèves grâce à une pratique inscrite dans un espace d'apprentissage structurant construit par l'enseignant (Claverie et Melis, 2024; Espinassy, 2024; Vieaux, 2022). Il ne s'agit pas de mettre en parallèle deux modalités du faire, mais d'un enrichissement mutuel que l'on pourrait qualifier de *transpraxique*.

Ainsi, cette approche vient participer aux dimensions socio-didactiques de l'enseignement des AP (Espinassy, 2024), car ce sont toutes ces conditions observées qui nous permettent de parler d'un espace d'apprentissage vivant où les pratiques artistiques performatives se déploient en (ré)conciliant savoir et être dans une dynamique commune.

Références

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (1969). *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation*. Dunod.

Ardenne, P. (2006). Performance : la face à peine cachée de la religiosité désacralisée. *L'Art même*, 31, 12–13.

Ardouin, I. (1995). Du dessin aux arts plastiques. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 33–52). ESF.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Éditions Sociales Françaises.

Artaud, A. (1938). *Le théâtre et son double*. Gallimard.

Baqué, P. (1985). Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants. *Les amis de Sèvres*, 120, 23–33.

Bosseur, J. Y. (1998). *Vocabulaire des arts plastiques du XX^e siècle*. Minerve.

Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.

Brondeau-Four, M.-J. et Colboc-Terville, M. (2018). *Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*. <https://eduscol.education.fr/document/5578/download>

Cauquelin, A. (2018). *L'art contemporain* (11^e éd.). Presses Universitaires de France.

Chabanne, J.-C. (2022). Faire en pensant/penser en agissant. Dans N. Estienne et F. Giroux (dir.), *L'enseignement des arts aux non-spécialistes. Licence et Master* (p. 227–242). Presses universitaires Blaise-Pascal.

Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue française de pédagogie*, 87(1), 5–13.

Chervel, A. (1988). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135–180). La Pensée Sauvage.

Claverie, I. et Melis, C. (2024). (Co)contribution de l'enseignement des arts plastiques au développement de la pratique réflexive et à la construction de soi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(1), 35–57. <https://doi.org/10.7202/1113232ar>

Compagnon, A. (1990). *Les cinq paradoxes de la modernité*. Seuil.

De Peretti, I. (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques (1970-2017)*. Champion.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.

Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Éduscol (2016). *Arts Plastiques : la verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages*. <https://eduscol.education.fr/document/18292/download>

Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations*, article HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6061>

Eschenauer, S., Rollinat-Levasseur, E.-M., Clark, S. et Aden, J. (2023). La recherche sur les pratiques théâtrales en éducation en France : contextes et enjeux. *Journal de recherche en éducations artistiques (JREA)*, 1, 55–70. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3585>

Espinassy, L. (2017). *Inciter à l'étonnement. Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques*. Actes des XVII^{es} Rencontre de didactique de la littérature, Lyon, juin 2016. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>

Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 95–105. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724623>

- Espinassy, L. (2024). Dimensions socio-didactiques de l'enseignement des arts plastiques. *Didactiques & disciplines*, 2(4), 55–69. <https://shs.hal.science/halshs-04647218v1/document>
- Espinassy, L. et Claverie, I. (2023). La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. *Journal de recherche en éducations artistiques*, 1, 25–37. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3578>
- Espinassy, L. et Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport* (Numéro spécial 1). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Fabre, S. (2022). Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ? *Recherches en éducation*, 49. <https://journals.openedition.org/ree/11369>
- Fréchuret, M. (2019). *L'Art et la vie : comment les artistes rêvent de changer le monde, XIX^e-XXI^e siècle*. Les presses du réel.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gail.2012.01>
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. PUF.
- Lussac, O. (2020). *Rituels et violences dans la performance*. Ététopia.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23–29.
- Martinand, J.-L., (2018). Pratiques sociales de référence, et autres concepts. *Économie et management*, 166, 68–73.
- Melis, C. et Claverie, I. (2024). Approche inclusive dans des collectifs de travail : la part du sensible dans la construction des savoirs. Colloque «Espaces sensibles : approches performatives pour une éducation inclusive de l'école à l'université» [Communication orale], Aix-Marseille Université, 5–7 juin 2024.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Ministère de l'éducation Nationale (1977). Programmes d'arts plastiques en vigueur de 1977 à 1998. Circulaire n°77-165. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.
- Ministère de l'éducation Nationale (1985). Programmes d'arts plastiques au collège. Arrêté du 14 novembre 1985. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.
- Ministère de l'éducation Nationale (1994). Programmes d'arts plastiques classes de seconde, premières et terminales L, ES, S. *Journal Officiel du 16 juillet 1994*.
- Ministère de l'éducation Nationale (1996). Programmes d'arts plastiques de sixième. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.
- Ministère de l'éducation Nationale (1998). Programmes d'arts plastiques en classe de troisième. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* (hors-série n°10).
- Ministère de l'éducation Nationale (2002a). Programmes d'arts plastiques cycle central du collège. Arrêté du 14 janvier 2002. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, (n°8 du 21 février 2002).
- Ministère de l'éducation Nationale (2002b). *Enseignement artistiques : arts plastiques. Programmes et accompagnement*. CNDP.
- Ministère de l'éducation Nationale (2013). Le parcours d'éducation artistique et culturelle. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* (n°18 du 9 mai). <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale (2020a). Programmes cycle 3. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* (Annexe 2 n°31 du 30 juillet). https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72

- Ministère de l'éducation Nationale (2020b). Programmes cycle 4. Bulletin Officiel de l'éducation nationale (Annexe 3 n°31 du 30 juillet). <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>
- Ministère de l'éducation Nationale (2020c). Programmes cycle 2. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* (Annexe 1 n°31 du 30 juillet). <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
- Ministère de l'éducation Nationale (2021). Programmes cycle 1. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* (Annexe n°25 du 24 juin). <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>
- Monnier, G. (1991). *Des beaux-arts aux arts plastiques*. La Manufacture.
- Novello Paglianti, N. (2022). Les espaces de la performance. Interactions entre le corps de l'artiste et l'espace social, *Proteus*, 18, 70–80.
- Pélissier, G. (1996). Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique. Dans J.-P. Brigaudiot (dir.), *Approches d'une discipline : les arts plastiques*. Capes et agrégation externes et internes. CNED.
- Pélissier, G. (1998). La pratique du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le secondaire [communication]. Dans *Pratiques et arts plastiques : actes de l'université d'été UHB Rennes 2*. Rennes. <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article1762>
- Pélissier, G. (2005). Références et culture dans l'enseignement des arts plastiques (Propos recueillis par C. Faucher), *Vision*, 63, 1–23.
- Platon. (1990). *Le Ménon* (B. Piettre, trad.). Nathan.
- Pontbriand, C. (1998). *Chantal Pontbriand : Fragments critiques (1978-1998)*. Chambon.
- Roux, C. (1997). *Arts plastiques et enseignement : la question des contenus : pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire* [Thèse de doctorat]. Université Paris 8. <http://www.theses.fr/1997PA083633>
- Roy, E. (2022). *L'activité de création-conception dans l'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques : fondements didactiques* [Thèse de doctorat]. Aix Marseille Université. <https://theses.fr/2022AIXM0071>
- Ruby, C. (2012). *La figure du spectateur*. Colin.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407–429.
- Sioui Durand, G. (2002). Quand les attitudes d'art deviennent stratégies. *Inter*, 81, 20–23.
- Souriau, É. (2010). *Vocabulaire d'esthétique* (A. Souriau, dir., 3^e éd.). PUF.
- Vieaux, C. (2022, juin). *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques*. <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article7700>
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

Annexe

Tableau 1

Comparatif des séances d'arts plastiques (AP) / séances d'atelier arts de la scène

	Points de recouplement		Infléchissements
TP38	Je n'imagine pas le cours en atelier et le cours d'AP de manière séparée, pas du tout parce que je travaillais les mêmes questions.	TP43	J'ai dû travailler davantage à l'extérieur de la salle d'AP. Donc on a occupé l'espace. En fait au niveau de l'occupation des - c'est pour ça que je voulais faire ces ateliers dans un format de 2h parce qu'on déplaçait régulièrement les tables, par exemple on matérialisait des espaces, on travaillait à l'extérieur. J'avais repéré un espace à l'extérieur un petit peu abrité au fond de la cour. On avait vraiment délimité les espaces de la scène pour retirer les chaises, les tables, le mobilier habituel de la salle d'AP. Et ça, ça a été quelque chose que je ne mettais pas en place dans le cours traditionnel en 5 ^e , que je propose en 5 ^e . Traditionnel, c'est pas qu'on se lève pas, c'est pas qu'on ne travaille pas sur l'espace mais on avait vraiment besoin d'une plus grande, d'un plus grand espace, et de la liberté de geste et de mouvement qu'on n'a pas habituellement dans le format 1h en 5 ^e en AP.
TP38	Il n'y avait pas une continuité au niveau des outils, au niveau des sujets mais une continuité avec l'enseignement des AP.	TP45	Et puis tout le travail du son et de la voix, en allant à l'extérieur. Affirmer plus avec son corps. L'expression du corps et de l'espace, c'est ça qui a été davantage développé. Et puis la lumière aussi. La lumière aussi parce qu'en travaillant à l'extérieur, on n'avait pas la même luminosité, on n'avait pas les mêmes systèmes d'accrochage. Voilà il y a eu tout ça qui a été vraiment développé.
TP40	Alors on travaillait les entrées du programme avec tout ce qui est matérialité, occupation, notamment avec les objets recyclés, etc. Tout ce qui était support, le corps comme support artistique ça on l'a énormément travaillé. Donc, c'était vraiment une dominante tout ce qui était travaillé autour du corps.	TP47	Alors il y a une chose très, très importante, c'est la notion de projet parce que là les élèves étaient vraiment en projet sur toutes les dimensions. Le fait d'avoir ces deux heures d'atelier c'est quelque chose que je leur avais proposé. Ils ont été en fait maîtres de toute leur - le fil rouge de l'année était tissé avec ce livre, mais après ils ont vraiment, que ça soit dans la réécriture, dans l'appropriation du texte, dans les costumes dans les - ils ont construit au fil de l'année leur projet. Et en fait à chaque fois que j'étais en dispositif atelier, bien sûr moi je savais comment j'allais les diriger, etc. mais ils avaient vraiment une très grande implication et beaucoup de débats, de discussions qui ont été très intéressantes et cette notion de projet elle a été poussée bien plus loin que ce qu'on a l'habitude de faire. En fait on démarrait par une discussion de groupe, collective. On faisait le point, où on en était. Les élèves me faisaient aussi le lien, faisaient eux-mêmes le lien avec ce qu'ils ont travaillé en français lorsque la metteuse en scène venait, etc. donc en fait les élèves à chaque fois qu'on était en position atelier me rapportaient un petit peu l'état du projet dans les autres matières et faisaient des propositions de l'avancée en AP particulièrement. Et de là on listait, à chaque fois il y avait un brainstorming qui était fait, on listait les besoins voilà et puis on essayait d'établir un calendrier sur lequel on retravaillait sans arrêt.
TP40	Il y a eu un gros travail sur le lien entre le visuel, les émotions, le corps et la manière dont on allait le mettre en forme.	TP51	L'entraide a été énormément développée parce qu'il y a des groupes dans lesquels ça fonctionnait bien, ils allaient vraiment très, très vite et puis il y a des groupes qui étaient vraiment voilà comme dans tous nos cours habituellement et en fait j'ai très vite déconstruit ces groupes par affinités pour arriver à les équilibrer un petit peu, pour gérer le temps un petit peu, qu'ils avancent un peu tous en même temps mais en même temps qu'ils puissent s'entraider.
TP40	On a construit des décors avec des objets du quotidien donc un travail sur la problématique des objets, comment les mettre en valeur. Les décors de scène. Tout ce qui est lumière.	TP55	Par exemple, je sais pas dans la dernière partie quand on était en train de fabriquer des accessoires de scène, etc. il y avait, c'est eux-mêmes qui disaient bon on a besoin de fabriquer un grand...il y a une jeune fille qui utilise toujours un téléphone donc un très grand téléphone comme ça à clapet donc il y a le groupe Téléphone il y a le groupe Costume il y a le groupe, etc. et en fait ils choisissaient eux-mêmes les objets de construction et les objets de construction plastique, alors qu'au démarrage de l'année ils choisissaient les copains avec lesquels ils voulaient travailler.
TP69	J'ai une manière d'enseigner les AP où voilà, la configuration de la classe est déjà un petit peu ouverte sur l'extérieur, sur le travail collectif, etc.	TP65	Les échanges entre les élèves étaient plus affirmés dans le collectif, le fait d'avancer ensemble, alors que dans un cours, dans le cours d'AP habituel, on est plus dans le domaine du personnel je dirais, voilà des préoccupations personnelles ou la reconnaissance de ce qu'a fait l'autre. Mais là c'était plus dans le collectif. C'était le « on doit faire ça », « on avance ensemble ». Il y avait une discussion collective qui - et puis des positions assez affirmées parce que les élèves qui souhaitaient mettre en place par exemple quelque chose, justifiaient plus leur choix par rapport au projet final. Ils étaient peut-être plus engagés, oui, l'affirmation de leur choix était plus forte alors que, voilà, on est plus dans le domaine du personnel ou de ce qu'a fait l'autre quand on est sur un temps de verbalisation dans le cours d'AP.

Tableau 1 (suite)

Comparatif des séances d'arts plastiques (AP) / séances d'atelier arts de la scène

Points de recouplement	Infléchissements
<p>TP73</p> <p>On était dans la même dynamique qu'un cours d'AP, les élèves rencontraient des œuvres, mobilisaient du vocabulaire. J'ai choisi des œuvres sur l'ouverture sur l'espace, des installations. Par exemple je leur ai montré des vidéos sur l'inscription du corps dans l'architecture. On est toujours sur le rapport au corps. Je leur ai expliqué ce que c'était une performance, le rôle du regard du public, et de l'installation de la performance dans un temps donné et dans un espace donné. Et le lien entre l'architecture et le corps. J'ai plus axé ce qui est référence artistique vers l'ouverture sur la scène et l'implication du corps.</p>	<p>TP72</p> <p>Là ce projet m'a permis de pousser les murs et de dépasser le temps aussi, d'utiliser le temps autrement.</p>
<p>TP83</p> <p>Je fonctionnais comme dans mes autres cours, ils ont un cahier mais dans cette classe je leur ai demandé de faire une partie AP avec les cours ordinaires sur une partie. Ils retournent leur cahier et de l'autre côté c'était plus un cahier de projet, arts de la scène, ils mettaient toutes leurs idées, des mots-clés et les références artistiques, justement je leur donne sous forme de petite fiche avec le nom de l'artiste, ils collaient d'un côté ou de l'autre.</p>	<p>TP92</p> <p>Comme j'ai été à l'initiative de ce projet, très, très impliquée ça a été - je t'ai dit tout à l'heure le texte a été le fil directeur mais en fait là la metteuse en scène elle a vraiment dirigé les choses elle savait ce qu'elle voulait sur scène et du coup elle m'a déplacée un petit peu de ma posture où j'engageais des projets avec les élèves et en fait on avait beaucoup de contraintes finalement. Ça m'a demandé de me contraindre sur les choix de ce que je produisais avec les élèves. Il y a eu des petites contraintes qui ont engagé de la frustration mais après ça fait partie du projet et ça fait partie de, ben aussi le fait que les élèves vivent cette frustration ça fait complètement partie du projet et vraiment ça a engagé des temps de discussion avec les élèves, ça a été intéressant, mais alors pour moi ça a été très déstabilisant.</p>
	<p>TP106</p> <p>On a énormément travaillé les compétences psychosociales à travers ce projet - là, c'était aussi une volonté de ma part. J'ai mis en place un débat type débat mouvant sur la question du rapport au corps et de la monstration du corps dans les œuvres d'art et donc ça c'était très, très intéressant. J'avais carrément poussé les tables et les chaises, j'avais tracé avec du scotch électrique une grande ligne au milieu de la salle et en fait on leur proposait des questionnements avec un support visuel d'œuvre. J'étais partie de la Vénus et sur la question de la beauté, sur la pression de la représentation de la nudité dans les œuvres, et donc les élèves répondaient et en fait se déplaçaient d'un côté ou de l'autre de la ligne en fonction de leurs choix, plutôt pour ou plutôt contre. Et ils avaient le droit, alors à chaque fois qu'un élève voulait répondre à un autre élève il avait le droit de se déplacer de l'autre côté de la ligne. Et à chaque argumentation les élèves avaient le droit de se déplacer d'un côté ou l'autre. J'ai mis en place 3 dispositifs comme celui-là et j'ai vu une progression de la prise de parole, de l'argumentation, du développement de l'esprit critique.</p>