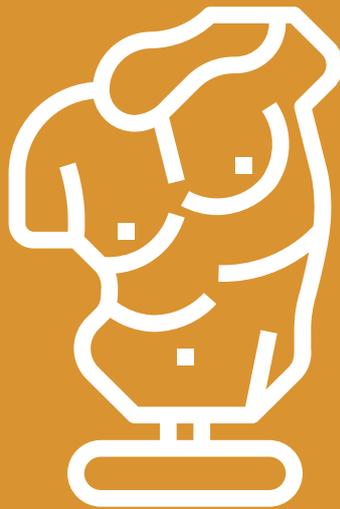


N° 5 2025

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUICATIONS ARTISTIQUES

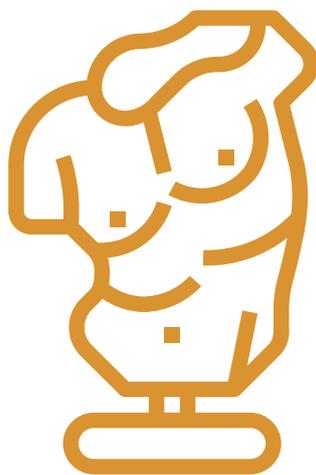
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION



ARTS PLASTIQUES ET THÉÂTRE DANS LES ENSEIGNEMENTS ET LA RECHERCHE: QUELLES APPROCHES ET QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN ?

Coordination :

Sandrine **Eschenauer**, Laurence **Espinassy** et Raphaël **Brunner**



JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

ARTS PLASTIQUES ET THÉÂTRE DANS LES ENSEIGNEMENTS ET LA RECHERCHE : QUELLES APPROCHES ET QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉCOLE DE DEMAIN ?

Éditorial

Sandrine **Eschenauer**
Aix-Marseille Université

Laurence **Espinassy**
Aix-Marseille Université

Raphaël **Brunner**
HEP Valais

Ce 5^e numéro de la revue *Journal de recherche en édu-cations artistiques / Journal of Research in Arts Education* s'inscrit dans une dynamique interdisciplinaire et trans-disciplinaire à documenter, inventer ou réinventer. Il s'agit ici d'interroger la place du sensible en éducation comme socle de compétences transversales liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage¹. Ceci nous ramène donc à établir un lien entre le sensible, l'esthétique et la cognition, c'est-à-dire au couplage perception-action au fondement des processus cognitifs (Freedberg et Gallese, 2007). Ce trait d'union est constitutif de l' « entre » (Jullien, 2012) à partir duquel peut émerger une « esthétique relationnelle » (Bourriaud, 1998) entre l'enseignant-e et l'élève, les participant-e-s et le/la chercheur-se, le créateur/la créatrice et le milieu, les différents arts, les arts et d'autres disciplines, entre l'intelligible et le sensible, etc. À la croisée des arts plastiques et du théâtre, des *fine arts* et des *performing arts*, la relation complexe soi-autre(s)-environnement(s) façonne les approches méthodologiques, en didactique et en recherche, tout comme elle participe aux processus cognitifs. Quels sont les modèles éducationnels proposés dans le monde ? En quoi ces nouveaux modèles performatifs invitent-ils à reconsidérer la place donnée dans les différents systèmes éducatifs aux savoirs savants, aux savoirs experts, aux modèles académiques, aux pratiques sociales de référence ou aux questions socialement vives ?

S'il n'existe pas en France de didactique du théâtre ou de pratique performative de l'enseignement à proprement parler (Eschenauer et al., 2023), cette didactique et cette pratique sont plus prégnantes dans d'autres pays, notamment en Allemagne, au Canada, en Grande-Bretagne, en Irlande et bien d'autres (Belliveau, 2015 ; Schewe, 2013).

1 Nous entendons par sensible tout ce qui se réfère à la sensorialité, aux émotions et aux préférences ou à ce que Baumgarten (1750/2007), fondateur du concept d'esthétique au XVIII^e siècle, appelait « le goût » (Eschenauer, 2024).

Les recherches en didactique du *drama* ou de la performance en éducation sont dès lors plus développées dans ces contextes culturels (Bähr et al., 2019 ; Crutchfield et Schewe, 2017 ; Irwin et al., 2017). Pour ne prendre que la France et la Suisse pour exemples, en ce qui concerne en revanche la didactique des arts plastiques, un travail d'une cinquantaine d'années a fait évoluer, en France, les pratiques professionnelles et les contenus de programmes d'un enseignement du dessin à celui des arts plastiques (Espinassy, 2008, 2018, sous presse ; Espinassy et Claverie, 2023 ; Gaillot, 1997). Notons que les recherches dans ce domaine sont rares ; pourtant, cet enseignement est présent dans le curriculum scolaire de la maternelle à l'université, défini par des programmes scolaires du cycle 2 au lycée (de la première année de scolarisation en école élémentaire jusqu'à l'examen de fin du secondaire, le baccalauréat), conçus autour d'un nombre limité de notions qui sont approfondies, de façon progressive et spiralaire, par l'étude de plus en plus complexe de questions fondamentales. Ces dernières s'ouvrent, notamment en lien avec le théâtre, aux relations du corps à la production artistique et à l'espace sensible de l'œuvre.

En Suisse, l'enseignement des arts à l'école publique évolue vers un curriculum intercantonal – Le Plan d'études romand (PER) – à caractère interdisciplinaire et dont les visées prioritaires sont la découverte, la perception et le développement « des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle » (CIIP, 2011). Les activités pratiques portant sur l'exploration des différents « langages » (visuels, plastiques et sonores) y sont vues comme susceptibles de « contribuer à la stimulation du potentiel créatif des élèves ». Les arts visuels incluent entre autres la performance, un domaine traditionnellement interdisciplinaire englobant « un vaste éventail de préoccupations artistiques (...), de disciplines et de techniques », et abordant des « thèmes es-

sentiels de la culture actuelle, tels que l'identité sexuelle, la définition du corps ou le multiculturalisme, en liant le psychologique au perceptif, le conceptuel au pratique, la pensée à l'action» (Goldberg, 1999). Ce domaine ouvre pour l'enseignement des arts visuels de nouvelles voies de développement des modes d'expression artistique engageant le corps / la corporalité, qui commencent à intéresser également la recherche en didactiques des disciplines artistiques. Cette dernière se développe, dans l'espace de Suisse romande, depuis les années 2000, en lien avec les changements institutionnels et la tertiarisation des formations des enseignant-e-s et l'avènement des hautes écoles d'art, intégrées aux hautes écoles spécialisées suisses (Brunner, 2019; Mili et Rickenmann, 2018). Pour ce qui est de l'histoire des didactiques des disciplines artistiques, ainsi que le soulignait Rickenmann (2018), elle « concerne en premier lieu l'école obligatoire, mais également les institutions chargées de la formation professionnelle des enseignants spécialistes, celles chargées de la formation des enseignants généralistes, ainsi que les institutions comme les musées ou les salles de concert, dans la mesure où les politiques éducatives et culturelles légifèrent également sur leurs liens avec l'école » (p. 46).

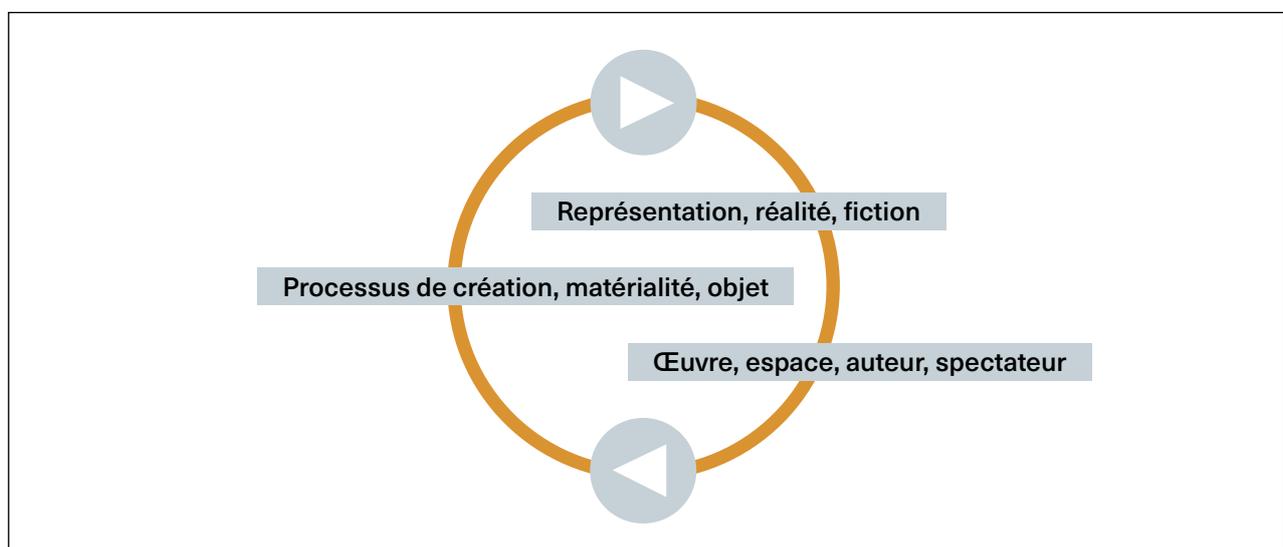
Nous constatons que les deux formes artistiques, théâtre/performance et arts visuels/arts plastiques se rejoignent dans des objectifs communs que l'on trouve dans la logique des programmes du cycle 4 en arts plastiques en France. Ceux-ci mettent au cœur des processus d'ap-

prentissage la démarche créative, réflexive, productive de l'élève percevant et agissant dans la relation à soi, aux autres et aux espaces. Les objets de savoir circulent entre la perception et la représentation du réel ou générée par la fiction, dans la relation auteur-trice ou acteur-trice / spectateur-trice (Boal, 1978) et espace(s) ou processus de création, eux-mêmes indissociables de la matérialité. Cela conduit à l'idée d'une performativité (au sens général d'un *performative turn* en éducation et dans les arts vivants depuis les années 1980) (Sting, 2012) et d'un renouvellement de l'idée du *faire* (notamment Ingold, 2017). Un pareil infléchissement se lit dans l'esthétique, jusqu'à des esthétiques « relationnelles » ou « de la rencontre », voire d'une « pédagogie de la résonance » (Brunner, 2022; Rosa et Endres, 2016).

Ainsi, la relation du corps à la production artistique (l'implication du corps de l'auteur-trice; les effets du geste, les effets visuels obtenus; la lisibilité du processus de production et de son déploiement dans le temps et dans l'espace: traces, performance, théâtralisation, événements, œuvres éphémères, captations...) est au cœur des questionnements de la didactique des arts plastiques tout autant que dans la pédagogie du théâtre et nourrit récemment d'autres disciplines scolaires comme la didactique des Langues vivantes étrangères (Aden et Eschenauer, 2020; Eschenauer et Schädlich, 2025). Les rapports particuliers entre les activités corporelles et les pratiques artistiques amènent à prendre en compte le lien étroit qui « se tisse

Figure 1

Champs de questionnement des programmes d'enseignement en Arts plastiques au Cycle 4 en France (Classes de 5^e, 4^e, 3^e, du collège)



entre les fonctions de médiation des œuvres/pratiques artistiques (...) et une corporéité qui est à la fois un *moyen* (...) et une *finalité* (...)» (Mili et al., 2013, p. 87).

De ce fait, l'expérience sensible de l'espace de l'œuvre (les rapports entre l'espace perçu, ressenti et l'espace représenté ou construit; l'espace et le temps comme matériaux de l'œuvre ou de la création, la mobilisation des sens; le point de vue de l'auteur-trice et du / de la spectateur-trice dans ses relations à l'espace, au temps de l'œuvre, à l'inscription de son corps dans la relation à l'œuvre en cours d'élaboration ou dans l'œuvre achevée) est à l'articulation des deux disciplines artistiques. La situation, au sens général, est cet espace d'interaction au cœur duquel les apprentissages ont lieu, où la pratique artistique ne correspond pas seulement à la production, mais aussi à l'interaction, ce qui oriente épistémologiquement le questionnement relatif au corps sensible vers une extension et une «localisation» de l'idée de (re)présentation et de partage d'expériences.

Ce numéro propose de questionner l'art afin d'interroger les objectifs d'apprentissage et les moyens mis en œuvre pour les rendre accessibles en contexte scolaire. Dans cette perspective, l'article de Melis et Claverie intitulé «Contribution des pratiques artistiques performatives au déploiement d'un espace d'apprentissage vivant (ré) conciliant savoir et être» met en regard arts plastiques et théâtre, dans les enseignements et la recherche, pour interroger certaines convergences et orientations communes relevant notamment de l'importance accordée au rôle moteur de l'expérience dans le développement de la personne. Dans les deux domaines, cette expérience place le corps de l'artiste ou celui de l'élève au cœur d'une dynamique sensible et réflexive, singulière et collective, où les interactions avec autrui participent à la construction de soi ainsi qu'à la transformation de son environnement. D'une part, l'article revient sur l'origine du processus de disciplinarisation de l'enseignement des arts plastiques et, d'autre part, prend appui sur la mise en œuvre d'un projet *Arts de la scène* reliant arts plastiques et théâtre en milieu scolaire par des pratiques performatives. L'analyse questionne des modalités d'enseignement-apprentissage à l'origine de la construction de savoirs scolaires et de situations d'apprentissage croisant arts plastiques et théâtre, en interrogeant notamment les liens entre ces deux domaines dans les programmes scolaires et la relation du corps à la production artistique. Les autrices concluent sur la dynamique formée par la triade «faire, dire, se remémorer» pour optimiser la créativité et l'engagement des élèves à plusieurs niveaux.

Si le XXI^e siècle remet en avant la place du corps de l'enseignant-e comme premier outil pédagogique, et de celui de l'élève comme soutien des apprentissages qui sont eux-mêmes toujours situés, on constate que les corps des élèves sont le plus souvent assis et assujettis à des normes excluant le mouvement, considéré comme perturbateur. Pourtant, de nombreux travaux montrent le rôle de la sensorimotricité (Pulvermüller et al., 2014) et celui de mouvements invisibles que sont les émotions (Damasio, 2023; Fuchs et Koch, 2014; Immordino-Yang, 2016), dans la dynamique des processus cognitifs. La dichotomie corps/esprit étant écartée, en particulier depuis les recherches sur la cognition incarnée (Varela, et al., 2017), de quels outils (tels qu'anticipés et/ou mobilisés dans l'économie de son dispositif didactique) l'enseignant-e dispose-t-il pour favoriser les apprentissages? Quelles sont leurs visées (déclarées, potentielles, implicites)? Quels sont leurs effets effectifs ou potentiels sur l'agir de l'élève et sur la connaissance en construction?

Si nous portons maintenant le regard sur l'élève, dans quelle mesure les différentes offres de signification des élèves sont-elles prises en compte ou ignorées, triées...? Comment, le cas échéant, contribuent-ils au façonnage des objets de connaissance? À l'aide de quels outils, ou de quelles modalités de travail contraintes par les milieux de pratique? Dans quelle mesure les pratiques artistiques performatives, qui incluent la relation esthétique aux objets d'apprentissage, peuvent-elles recréer le désir d'apprendre?

Le deuxième article de Mendonça et Mayrand, portant sur «l'appréciation esthétique et les habiletés empathiques reliées à la ToM des jeunes du primaire» aborde ces questions, bien qu'avec un angle spécifique: celui de l'appréciation esthétique d'œuvres d'art visuelles et de son lien avec la Théorie de l'Esprit (ToM), qui est la capacité à comprendre ses propres états mentaux et ceux des autres. L'article met en évidence que l'expérience esthétique est liée à l'empathie, à la capacité de se mettre à la place de l'artiste ou des personnages représentés. Cette expérience implique de décoder et de partager les expériences émotionnelles d'autrui. Les auteurs soulignent que l'expérience esthétique n'est pas purement intellectuelle, mais qu'elle implique une dimension phénoménologique ou affective, où l'œuvre est ressentie subjectivement et capte notre attention. Lors de l'appréciation d'une œuvre, l'observateur-trice ressent de l'empathie et essaie de se mettre à la place de l'artiste ou des personnages pour mieux comprendre et porter un jugement personnel. Cette empathie est liée à la capacité de décoder et de partager

les expériences émotionnelles d'autrui. Ainsi, les auteurs proposent et évaluent une approche didactique qui intègre les dimensions corporelles, émotionnelles et sociales de la cognition: les Visual Thinking Strategies (VTS), qui favorisent l'appréciation d'œuvres d'art en valorisant les interprétations variées des élèves. Les auteurs démontrent que l'appréciation esthétique, et plus particulièrement via la méthode VTS, est une voie privilégiée pour le développement de la ToM, ce qui s'avère crucial pour le développement socioémotionnel des enfants.

En encourageant l'appréciation et la sensibilité esthétique, les pratiques artistiques et l'entraînement à l'appréciation esthétique visent le développement de traits de personnalité liés à l'imagination, l'expression sensible, la confiance en soi, la persévérance, la pensée critique et l'empathie. Ces éléments suggèrent que les pratiques artistiques, y compris les arts visuels, les arts plastiques, ou les pratiques performatives, peuvent (re)créer le désir d'apprendre chez les élèves, dépassant le seul cadre du parcours artistique et culturel ou de l'enseignement des arts².

Néanmoins, de nombreuses questions relatives à l'évaluation se posent alors à l'enseignant-e et au / à la chercheur-se en didactique des arts plastiques ou visuels ou/ et en didactique de la performance théâtrale. Rappelons ici qu'évaluer, si l'on se réfère au dictionnaire latin-français de Félix Gaffiot (1934, p. 1644), se rapporte à *valeo*: « être fort, puissant; avoir de la valeur; se bien porter. » Évaluer relève donc de la subjectivité, de la *perception* d'une valeur. La théorie de la valuation de Dewey (1934/2010) va dans ce sens, puisque pour l'auteur, toute valeur est relative à la relation entre le sujet et le sujet ou entre le sujet et l'objet. Ce qui a de la valeur vaut quelque chose pour quelqu'un, en fonction de ses goûts, de son expérience, de son environnement culturel, etc. Dewey propose d'appréhender le processus de valuation comme « un produit de l'activité intelligente ouvert à l'éducation du regard et du jugement » (Dewey, 1934/2010, cité par Prairat, 2014, p. 169).

2 Citons ici également à titre d'exemple les résultats en cours de publication de l'étude pilote CELAVIE (*Creativity, Empathy and Emotions in Language Learning for a Vivid Inclusive Education*), portée par S. Eschenauer, qui vont dans le même sens. Cette étude mesure les effets d'une approche performative sur les compétences complexes de communication des élèves. Les analyses de la phase pilote font valoir une augmentation des scores aux différentes mesures de la communication dans ses composantes linguistiques (lexique et prosodie), psychosociales (empathie, créativité verbale et conscience émotionnelle), corporelles (engagement corporel). Ce bilan fera prochainement l'objet d'une publication. Ces travaux ont été soutenus par le pôle pilote pour la recherche en éducation Ampiric, une opération financée par l'État dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique » du Programme d'investissements d'avenir/France2030, opéré par la Caisse des Dépôts.

Cette définition nous conduit à porter un regard nouveau sur l'auto-évaluation et à accepter le point de vue du sujet apprenant et créant sur ses propres compétences développées dans la pratique artistique.

Comment articuler l'évaluation des productions artistiques et la valeur des pratiques en arts visuels / arts plastiques ou en théâtre-performance? Comment rendre compte des processus pour éviter la tentation de valoriser les résultats? Comment garder trace de l'éphémère pour ne pas réduire les productions à des « objets palpables »? Quelle importance accorder à l'expérimentation et au constat des effets plastiques et sémantiques de la présence du corps de l'auteur-trice dans l'œuvre (*affirmation ou minoration des gestes, traces, mouvements, déplacements...*), ou par exemple, de l'inscription d'éléments de la vie réelle ou fictive de l'auteur? Comment les sens du / de la spectateur-trice ont-ils été sollicités (*vécu temporel et spatial, utilisation de l'œuvre ou participation à sa production*)?

Outre les connaissances et les compétences plasticiennes, artistiques et culturelles, pratiques et théoriques, méthodologiques et comportementales, ces enseignements sous-tendent des aptitudes réflexives et d'ouverture, issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde (Espinassy, 2021 ; 2024).

Comment alors suspendre le jugement de l'enseignant-e s'exerçant sur l'élève pour laisser une place à la perception subjective de l'apprenant-e, c'est-à-dire à l'expérience qu'il-elle a vécue?

Les questionnements didactiques posés plus haut ont nécessairement une incidence sur la recherche. À l'inverse, la recherche a pour vocation de nourrir les pratiques didactiques et les questionnements des enseignants et formateurs de terrain, dont l'objectif majeur est de restituer les capacités d'agir chez les élèves (au sens de leur permettre d'affronter un problème sans forcément le résoudre), ces capacités engageant inévitablement des savoirs et des savoir-faire créatifs, mais qui ne sont pas à soumettre à la validation de modèles.

Quelles méthodologies de recherche pourraient alors permettre de répondre aux questions didactiques spécifiques aux arts plastiques et au théâtre? Comment les expressions artistiques manifestent-elles dans leurs histoires et leurs développements récents de semblables infléchissements?

Le troisième article, de Celume et Botella, intitulé « Le processus créatif dans la drama-pédagogie », vise à étudier le processus créatif des enfants participant à des ateliers de drama-pédagogie (DP). L'étude cherche à comprendre comment ce processus se déroule dans ce contexte spécifique d'apprentissage, en analysant les étapes et les facteurs qui l'influencent. Tout en soulignant l'importance du corps et des émotions dans l'expression créative des enfants, en accord avec les recherches sur la cognition incarnée, les autrices évaluent l'impact de la DP sur le développement de la créativité chez les enfants à travers une approche méthodologique mixte combinant des données quantitatives et qualitatives. Ce faisant, elles identifient les étapes du processus créatif chez les enfants engagés dans la DP, en utilisant une approche basée sur le « Journal du Processus Créatif ». Elles analysent également les facteurs multivariés qui influencent ce processus créatif, tels que les émotions (plaisir, surprise, doutes, etc.), les compétences sociales (travail d'équipe, communication), les aspects conatifs (persévérance, patience) et les aspects cognitifs. Ces

analyses les mènent à comparer le processus créatif des enfants avec celui des acteurs professionnels, en s'inspirant des modèles existants dans la littérature théâtrale.

Enfin, les épistémologies convoquées s'inscrivant dans la complexité, la place de l'inter- ou de la transdisciplinarité dans les méthodologies de recherche pourraient faire l'objet de publications à venir, tout comme la recherche-création ou les méthodologies basées sur les arts (*Arts-based research*: ABR; Leavy, 2018; Morris et Paris, 2021) qui trouvent progressivement leur place dans les universités et hautes écoles d'art françaises et suisses.

La thématique de ce numéro et plus précisément les trois contributions qui y trouvent place relèvent ainsi tout autant de la recherche en didactique des arts visuels et/ou plastiques que de la recherche portant sur la didactique du théâtre, du drama et/ou de la performance théâtrale, ou se situent même à la croisée des enseignements et des pratiques artistiques présentés ici.

Références

- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging: An enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (p. 102–117). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788928052-011>
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Springer VS.
- Baumgarten, A. G. (1750/2007). *Aesthetica – Ästhetik. Übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern* herausgegeben von Dagmar Mirbach. Felix Meiner Verlag.
- Belliveau, G. (2015). Research-based theatre and a/r/tography: Exploring arts-based educational research methodologies. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (éd. rev. et augm.). La Découverte.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du réel.
- Brunner, R. (2019). Les usages de l'art. Quelques nouages de l'art, de ses régimes et de son enseignement, au regard de la diversité des dispositifs didactiques en Suisse. *Le Dialogue des didactiques disciplinaires entre cultures linguistiques. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 5-6 avril 2019* (p. 120–123). Swissuniversities.
- Brunner, R. (2022). Pour un nouage à portée éducationnelle. Ce que les arts et les situations nous enseignent. *Enjeux pédagogiques*, 39, 10–11.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2011). *Le plan d'études romand* [Cycle 1, Cycle 2, Cycle 3]. CIIP.
- Crutchfield, J., & Schewe, M. (2017). *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice* (1st ed.). Multilingual Matters.
- Damasio, A. (2023). *Sentir et savoir: une nouvelle théorie de la conscience*. Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (R. Shusterman et J.-P. Cometti, trad.). Payot. (Original publié en 1934)
- Eschenauer, S. et Schädlich, B. (dir.). (2025). De l'approche actionnelle à l'approche performative en didactique des langues. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole* (TIPA), 39.
- Eschenauer, S. (2024, 8-10 mai). Développer l'empathie par des approches sensibles en éducation. Dans M. Peyrotte (présidence), *L'empathie, cela s'apprend ?* [Symposium]. 11^e Colloque international en éducation de CRIFPE. Montréal, Canada.
- 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. *JREA/JRAE*, 1.
<https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3585>
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils: la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>
- Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original ! » Entre le dire et le faire en cours d'arts plastique au collège. Dans I. Mili et R. Rickenmann (dir.), *Didactique des arts: acquis et développement, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23.
http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/23_files/23-07-Espinassy.pdf
- Espinassy, L. (2021). Enseigner les arts plastiques, entre réel des élèves et sens de la discipline. *Enseignements artistiques et lutte contre le décrochage: du potentiel épistémique aux conditions d'émergence d'une expérience transdisciplinaire de l'apprenant*. L'Harmattan.
- Espinassy, L. (2024). Dimensions socio-didactiques de l'enseignement des arts plastiques. Pour une approche socio-didactique des disciplines scolaires. *Didactiques et Disciplines*, 2(4), 55–69.
- Espinassy, L. (sous presse). *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier*. PUR.
- Espinassy, L. et Claverie, I. (2023). La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. *JREA/JRAE*, 1.
<https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3578>

- Fuchs, T., & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin-français*. Hachette.
- Gaillot, B.-A. (1997/2006). *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*. PUF.
- Goldberg, R. (1999). *Performances. L'art en action*. Thames & Hudson.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain – Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Ingold, T. (2017). *Faire: anthropologie, archéologie, art et architecture* (H. Gosselin, trad.). Éditions Dehors.
- Irwin, R. L., De Cosson, A., & Pinar, W. F. (2004). *A/R/Topography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre – Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Galilée.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research* (1st ed.). Guilford Press.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (dir.). (2018). Didactique des arts. Acquis et développement. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 2, 45–64.
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchán, C. et Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger, et B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction – Constructions des didactique(s)* (p. 87–108). De Boeck.
- Morris, J. E., & Paris, L. F. (2022). Rethinking arts-based research methods in education: Enhanced participant engagement processes to increase research credibility and knowledge translation. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 99–112.
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46(2), 167–176. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Pulvermüller, F., Moseley, R. L., Egorova, N., Shebani, Z., & Boulenger, V. (2014). Motor cognition-motor semantics: Action perception theory of cognition and communication. *Neuropsychologia*, 55, 71–84. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.12.002>
- Rickenmann, R. (2018). Acquis et développement d'une didactique des arts. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 45–64.
- Rosa, H., & Endes, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2nd Ed.). Beltz.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, 7, 5–27.
- Sting, W. (2012). Performance und Theater als anderes Sprechen. *Scenario*, 4(1), 56–65. <https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.4>
- Varela, F., Cohen-Varela, A., Dupuy, J.-P. et Petitot, J. (2017). *Le cercle créateur: Écrits (1976-2001)* Seuil.

Le Comité éditorial

The Editorial Committee



<https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2025.n5>

François Joliat, HEP-BEJUNE

Directeur

Bureau éditorial

Pascal Terrien, Aix-Marseille Université

Co-directeur

Bureau éditorial

Sabine Chatelain, HEP Vaud

Bureau éditorial

John Didier, HEP Vaud

Bureau éditorial

Anja Küttel, HEP / PH FR

Comité éditorial

Raphaël Brunner, HEP-VS / PH-VS

Comité éditorial

Stefan Bodea, UNIGE

Comité éditorial

Sandrine Eschenauer, Aix-Marseille Université

Comité éditorial

Eric Tortochot, Aix-Marseille Université

Comité éditorial

Contact : journal.jrea@gmail.com

Table des matières

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

Caroline MELIS, Isabelle CLAVERIE

15

Introduction	16
1. Spécificités des disciplines scolaires	16
1.1. Focale sur les disciplines praxiques	17
1.2. Matrice disciplinaire des AP	17
2. Ouverture des AP vers les pratiques contemporaines et les autres arts	17
2.1. L'art de la performance ou l'affirmation d'un geste qui s'expose	18
2.2. Jeux de porosité entre AP et théâtre dans les concours d'enseignement	19
3. Liens entre arts plastiques et théâtre dans les programmes	19
3.1. La relation du corps à la production artistique	20
3.2. L'oeuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur	20
3.3. Le corps de l'élève en situation d'apprentissage	21
4. Étude de cas : mise en œuvre d'un dispositif Arts de la scène en classe de 5^e	21
4.1. Présentation du projet	21
4.2. Recoupements et déplacements entre séances d'arts plastiques et séances d'atelier	22
Conclusion	22
Références	24
Annexes	27

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LES HABILITÉS EMPATHIQUES RELIÉES À LA TOM DES JEUNES DU PRIMAIRE

30

Pedro MENDONÇA, Julie MAYRAND

Introduction	31
1. La ToM	31
2. L'expérience esthétique, l'imagination et la ToM	32
3. Les Visual Thinking Strategies (VTS)	32
4. L'expérimentation	33
4.1. Le traitement des données	33
5. Les résultats	34
5.1. Exemples pour chacune des dimensions de la ToM	34
5.1.1. Affective interpersonnelle	34
5.1.2. Affective intrapersonnelle	35
5.1.3. Cognitive interpersonnelle niveau 0	35
5.1.4. Cognitive interpersonnelle 1^{er} niveau	35
5.1.5. Cognitive intrapersonnelle	35
6. Discussion	36
Conclusion	37
Pistes pour de futures recherches	38
Références	39
Annexes	43

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

47

Macarena-Paz CELUME, Marion BOTELLA

Introduction	48
1. L'évaluation du processus créatif	48
2. Le processus créatif chez l'acteur	48
3. La drama-pédagogie	49
4. Objectifs de l'étude	49
5. Méthode	49
5.1. Design de recherche	49
5.2. Participants	50
5.3. Instruments	50
5.4. L'intervention	50
5.5. Procédure	51
6. Résultats et discussion	51
6.1. Le récit des enfants	51
6.2. Les étapes du processus créatif des élèves	52
6.2.1. Étape de réflexion	53
6.2.2. Étape de test	53
6.2.3. Étape de présentation	54
6.2.4. Étape de pause	54
6.2.5. Les allers-retours entre les 4 étapes les plus mentionnées	54
6.3. Les facteurs du processus créatif	55
6.3.1. Plaisir	56
6.3.2. Travail d'équipe	56
6.3.3. Patience	57
6.4. Le processus créatif de la drama-pédagogie chez les enfants	57
6.4.1. Quelques pistes de liens avec le processus créatif des acteurs	59
6.5. Limites	59
Conclusion	59
Remerciements	59
Financement	59
Références	60

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

Caroline **MELIS**
Université Lyon 1

Isabelle **CLAVERIE**
Aix-Marseille Université



**JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES**
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

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'écosophie pensant l'art comme interstice social, prise de rendez-vous avec soi et les autres (Guatarri, 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. Recoupements 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>

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LES HABILITÉS EMPATHIQUES RELIÉES À LA TOM DES JEUNES DU PRIMAIRE

Pedro **Mendonça**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Julie **Mayrand**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE ET LES HABILITÉS EMPATHIQUES RELIÉES À LA TOM DES JEUNES DU PRIMAIRE

Pedro Mendonça

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

orcid.org/0000-0001-7485-6379

Professeur permanent en didactique des arts, directeur du Module en sciences de l'éducation et responsable du Baccalauréat en Arts visuels et créativité. Il s'intéresse aux activités artistiques pouvant favoriser le développement des processus attentionnels des jeunes en contextes éducatifs. En périphérie de son travail, il aborde les domaines de la psychologie et de la réussite scolaire.

Permanent professor in art didactics, director of the Education Sciences Module, and head of the Bachelor's program in Visual Arts and Creativity. He is interested in artistic activities that can promote the development of attentional processes in young people in educational contexts. In addition to his work, he explores the fields of psychology and academic success.

Julie Mayrand

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

orcid.org/0009-0001-6049-9638

Professeure régulière en éducation cognitive et directrice de l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC). Ses intérêts de recherche abordent les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage autorégulé, la persévérance et la réussite.

Regular professor in cognitive education and director of the Cognitive Education Research Unit (UREC). Her research interests include learning strategies, self-regulated learning, perseverance, and success.

Résumé

La Theory of Mind (ToM) se définit comme l'habileté à identifier ses états mentaux et ceux d'autrui. Lors d'une expérience esthétique, l'élève peut ressentir de l'empathie en tentant de se projeter dans la peau de l'artiste ou des personnages représentés pour mieux comprendre et porter un jugement personnel sur l'œuvre. Cette expérience sous-tend une habileté : décoder et partager les expériences émotionnelles d'autrui. Comment la ToM se manifeste-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art auprès des élèves du primaire ? Les résultats obtenus lors d'une expérimentation longitudinale mettent en exergue des habiletés reliées à la ToM et soutiennent le développement socioémotif.

Mots-clés : appréciation esthétique, arts visuels, ToM, efficacité cognitive, développement socioémotif

Abstract

Theory of Mind (ToM) is defined as the ability to identify one's own mental states and those of others. During an aesthetic experience, students may feel empathy by trying to put themselves in the shoes of the artist or the depicted characters to better understand and make a personal judgment about the work. This experience involves a skill: decoding and sharing others' emotional experiences. How does ToM manifest in the appreciation of art among primary school students? The results obtained from a longitudinal experiment highlight skills related to ToM and support socio-emotional development.

Keywords : aesthetic appreciation, visual arts, ToM, cognitive efficiency, socio-emotional development

Introduction

L'appréciation esthétique et le développement de la théorie de l'esprit (ToM) chez les enfants en âge scolaire sont des sujets d'intérêt croissant dans les domaines de la psychologie et de l'éducation artistique. La ToM, capacité à comprendre les états mentaux des autres, est cruciale pour le développement socioémotif et pour l'expérience esthétique, où l'observateur tente d'interpréter les intentions de l'artiste ou les émotions des personnages d'une œuvre. Cet article examine comment les *Visual Thinking Strategies* (VTS), une méthode d'observation et d'interprétation des œuvres d'art, peuvent influencer les compétences liées à la ToM chez les élèves du primaire. En analysant les réponses et interactions d'enfants dans un cadre éducatif, notre étude met en lumière les liens entre l'exposition artistique et le développement de la ToM, contribuant à une meilleure compréhension de l'impact des pratiques d'appréciation esthétique sur le développement socioémotif des jeunes.

1. La ToM

La ToM peut se définir comme une habileté à identifier ses propres états mentaux ainsi que ceux d'autrui, à saisir le fait que les autres ont des croyances, des perspectives, des intentions et des désirs qui peuvent être différents des nôtres. Cela implique d'autres capacités incluant celles d'imaginer, d'adopter des perspectives diverses, d'interpréter, de décoder et de reconnaître l'expression des émotions (Baron-Cohen, 2003). Ce sont toutes des habiletés essentielles au développement de ce qu'on appelle parfois « l'empathie cognitive » chez un individu, et qui contribuent à interpréter les signaux sociaux (Bensalah et al., 2015; Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). En fait, la ToM inclut autant des composantes cognitives qu'affectives (Baron-Cohen; Hynes et al., 2005). Chez les jeunes du primaire, la ToM se développe de l'affectif au cognitif et plus tard, de l'intrapersonnel à l'interpersonnel (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Cependant, il ne s'agit pas d'un processus linéaire. Des facteurs, tels que le contexte familial, le nombre d'enfants à la maison ou la qualité des interactions familiales, peuvent affecter le développement de la ToM (Arranz et al., 2001). De plus, les aléas de la vie ou des contextes comme la violence familiale, des difficultés de nature sociale ou même de santé pourraient affecter la cognition et les habiletés reliées à la ToM. Ce processus est aussi influencé par le fait que l'enfant intègre de plus en plus les conventions sociales et rationalise davantage son jugement. En somme, le jeune en développement, auparavant uniquement synchrétique et émotif, devient plus rationnel et complexe. La ToM participe à cette tendance

développementale vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, cette dernière faisant partie des habiletés fondamentales dans le processus du jugement esthétique. Leder et Nadal (2014) mentionnent trois composantes de l'expérience qui lui donne son caractère esthétique (Bergeron et Lopes, 2012; Shusterman, 1997):

1. L'expérience esthétique a une dimension évaluative qui implique l'évaluation d'un objet;
2. L'expérience esthétique a une dimension phénoménologique ou affective, en ce sens où elle est ressentie et savourée subjectivement en captant notre attention;
3. L'expérience esthétique a une dimension sémantique, au sens où elle n'est pas seulement une expérience sensitive, mais aussi une expérience significative.

La dimension sémantique est aussi en lien avec une réponse empathique, comme établi par les différentes recherches sur le sujet (Savazzi et al., 2016; Freedberg et Gallese, 2007). La ToM est non seulement présente dans le jugement esthétique, mais est même essentielle à l'avènement de l'expérience esthétique. En ce sens, White (2013) écrit: « To have an aesthetic experience is to be viscerally, cognitively, imaginatively, and emotionally attentive » (p. 101)¹. La ToM est elle-même présente dans l'expérience esthétique quand la personne porte attention et est réceptive, tout en essayant par exemple de se mettre dans la peau de l'artiste pour mieux comprendre, interpréter et accorder un sens à l'œuvre. La ToM est aussi présente quand un jugement est porté sur la valeur de l'œuvre en termes d'habileté technique de l'artiste ou, chez les enfants entre 4 et 6 ans, quand ils se réfèrent à l'artiste en tant que créateur de l'œuvre (Rodway et al., 2016) ou quand l'enfant de 8 ans comprend qu'une même image peut être perçue de différentes manières (Gilli et al., 2016; Rodway et al. 2016). De plus, la ToM émerge, par exemple, lors de l'appréciation collective d'une œuvre dans la classe, quand l'attention conjointe (Broadbent, 1958) entre en jeu dans un groupe et qu'un élève interprète et ressent l'œuvre différemment des autres ou encore partage et confronte ses interprétations avec les autres membres de son groupe. Ainsi, l'interprétation complexe des œuvres serait non seulement liée à l'exposition à la culture, mais aussi au développement de la ToM (Gilli et al., 2016). Un bon niveau de ToM favorise une expérience esthétique plus forte à travers l'attention et la réceptivité de l'enfant (Keskin, 2009). En ce sens, Guariglia et al. (2015) ont mesuré la ToM chez des personnes qui ont

¹ Traduction: Vivre une expérience esthétique, c'est être attentif de manière viscérale, cognitive, imaginative et émotionnelle.

justement une grande réceptivité aux arts en comparaison avec la population en général. Leur étude portait sur une population d'artistes (9 peintres, 4 sculpteuses et sculpteurs, 24 musiciennes et musiciens et 12 danseuses et danseurs) et des non-artistes. Leurs résultats montrent des habiletés reliées à la ToM nettement supérieures chez les artistes comparées aux non-artistes. Guariglia et al. (2015) suggèrent que la ToM pourrait développer une créativité plus grande, ce que suggèrent aussi Craig et Baron-Cohen (1999). Cette créativité favorise certainement aussi les expériences esthétiques. De nombreuses études empiriques sur l'expérience esthétique soulignent les liens entre cette dernière, l'imagination et la ToM ou les habiletés empathiques (Freedberg et Gallese, 2007; Menninghaus et al., 2017; Myszkowski et al., 2014; Myszkowski et Zenasni, 2016). Enfin, la ToM a fait l'objet de nombreuses recherches en contexte éducatif (Knupsky et Caballero, 2020; Lecce et Devine, 2021; Sigirtmac, 2016; Smogorzewska et al., 2020; Wang, 2015; Wellman et Lagattuta, 2004). Les connaissances, les habiletés cognitives et le langage sont aussi essentiels dans le processus de développement de la ToM. Des études ont d'ailleurs montré des relations importantes entre la ToM et le développement du langage (Blijd-Hoogewys et Van Geert, 2017; Lockl et al., 2017; San Juan et Astington, 2017). Les habiletés langagières, à leur tour, aideraient à éviter les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017).

2. L'expérience esthétique, l'imagination et la ToM

Une réaction esthétique réfère à une réponse psychologique ou physiologique face à la beauté ou au dégoût, tandis que le jugement esthétique se rapporte plus précisément à une contemplation, par nos sens, et à l'appréciation d'un objet, d'un événement, d'un paysage ou à la justification de nos réactions esthétiques (Leder et al., 2004). À travers son interprétation et son jugement, l'observateur ressent de l'empathie, c'est-à-dire qu'il porte attention et est réceptif, en essayant, dans le cas d'une œuvre d'art, de se mettre dans la peau de l'artiste ou des personnages représentés pour mieux comprendre et porter un jugement personnel sur l'œuvre. Cette empathie de l'observateur sous-tend une habileté: celle de décoder et de partager les expériences émotionnelles d'autrui (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). Au début du 20^e siècle, l'historien d'art Worringer (1997) concevait déjà l'art comme un appel à l'empathie. Selon lui, le plaisir esthétique est le sous-produit d'un acte d'empathie, lequel permet la connexion

entre un objet sensuel présenté et l'activité perceptive requise de la part de l'observateur. Worringer écrivait, en 1908: « [l'expérience esthétique dépend de mon habileté] to enjoy myself in a sensuous object diverse from myself, to empathise with it » (p. 5)². On s'aperçoit que l'établissement d'un lien entre l'empathie et l'expérience esthétique n'est pas une idée nouvelle. Depuis, les liens entre l'imagination et la ToM ont été largement documentés comme des composantes clés lors des expériences esthétiques ou lors de l'appréciation d'œuvres d'arts visuels (Bullot et Reber, 2013; Mendonça, 2020). La ToM et l'expérience esthétique apparaissent donc indivisibles. En percevant les mondes imaginaires des œuvres appréciées, les observateurs attribuent des états mentaux, des croyances ou des désirs aux personnages fictifs. De plus, lors de l'appréciation esthétique, les jeunes observateurs reconnaissent que les œuvres ont été conçues avec une intention et cherchent à la comprendre (Parsons, 1987; Pellowsky et Akiba, 2011). De là émerge notre question de recherche: Comment la ToM se manifeste-elle lors de l'appréciation d'œuvres d'art auprès des élèves du primaire ?

3. Les Visual Thinking Strategies (VTS)

Les VTS constituent une méthode d'observation basée sur des leçons et des exercices d'appréciation d'œuvres d'art. Cette méthode est née dans les musées de New York vers les années 2000, adaptée et diffusée par Housen et Yenawine (2002). Les VTS sont nés du besoin des directions de musées de stimuler le dialogue entre les visiteurs et les œuvres d'art. Cette méthode suit un protocole qui encourage l'observateur à adopter une posture suggérée, où il engage activement sa perception, son interprétation et son expression. La méthode nécessite une personne animatrice, laquelle posera une série de questions dans un ordre précis. Il s'établira ainsi un dialogue entre l'audience et l'œuvre, assisté par la personne animatrice. Cette dernière est centrale dans le processus, mais elle ne doit pas adopter une posture autoritaire. La discussion sera orientée par l'audience ou les élèves eux-mêmes. Les VTS, par le biais de l'art, enseignent des habiletés liées à la communication ainsi que la littératie visuelle, c'est-à-dire une forme de pensée et lecture critique de la réalité visuelle. Le protocole VTS s'établit comme suit: dans un premier temps, la personne enseignante/animatrice présente une œuvre illustrée sur un support carton ou projetée sur écran, et demande aux élèves

² Traduction: ... à prendre plaisir à travers un objet sensoriel différent de moi-même, à éprouver de l'empathie envers lui.

d'en effectuer l'observation attentive et en silence pendant une minute. Ce moment est essentiel pour une observation optimale. Dans un deuxième temps et pendant l'animation, les trois questions du protocole sont mises en pratique: «Que se passe-t-il dans cette image?; Qu'est-ce qui te fait dire cela?; Que peux-tu dire de plus?». La personne enseignante/animatrice écoute bien ce que répondent les élèves, pointe ce que ces derniers mentionnent et répond à chaque commentaire en paraphrasant les propos des élèves. Enfin, la personne enseignante établit des liens entre les accords et les désaccords de tous les participants sur ce qui est observé, sans toutefois ajouter, corriger ou diriger l'attention des élèves. Le choix des œuvres suit les critères proposés par les créateurs de la méthode, des œuvres figuratives incluant une trame narrative et des personnages en action. Avec la méthode VTS, c'est vraisemblablement ce caractère figuratif des œuvres qui favorise le développement d'habiletés reliées à la ToM. Van Leeuwen et al. (2023) ont démontré que la visualisation d'images, en utilisant les VTS, a dirigé le regard des participants vers des indicateurs socioémotifs (des éléments animés) uniquement lorsque de l'information contextuelle était fournie. Par ailleurs, l'étude de Sinquefield-Kangas (2023) éclaire sur les comportements empathiques suscités pendant l'exercice VTS et comment cela coïncide avec la capacité des spectateurs à modifier leurs hypothèses initiales sur l'image, alternant leurs propres perceptions pour prendre en considération ce que les autres participants suggèrent. En somme, les liens entre les pratiques d'appréciation esthétique et les comportements empathiques sont nombreux, nous incitant à approfondir notre compréhension de la manière dont ces comportements sont encouragés chez les jeunes du primaire lors des interactions avec les œuvres présentées dans le cadre des exercices d'appréciation esthétique.

4. L'expérimentation

Pendant l'année scolaire 2020, le protocole VTS a été appliqué dans trois salles de classe de deux écoles du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke. En tout, neuf leçons VTS ont été administrées dans chaque salle de classe aux dix jours, pour un total de 27 images appréciées à l'aide du protocole. Au total, quelque 82 jeunes âgés de 7 à 11 ans (2^e et 3^e cycles du primaire) ont vécu l'expérience et apprécié les 27 œuvres d'art (voir Annexe 1). Parmi eux, 50 sont de sexe féminin et 32 de sexe masculin. Le choix des œuvres, sur le site Internet des créateurs de la méthode VTS (s.d.), nous renseigne sur les critères de sélection selon les niveaux de scolarité. Toutefois, cette présélection est souvent contextualisée à la culture des États-Unis, avec

des icônes culturelles ou des références spécifiques à des événements historiques américains. Par ailleurs, d'autres œuvres présélectionnées sont à caractère international et transposables dans toutes les cultures (Yenawine, 2013). Lors de cette recherche, nous avons choisi, en partie, nos propres œuvres parmi ces œuvres présélectionnées à caractère international. Pour compléter notre liste d'œuvres et pour l'adapter au contexte québécois dans lequel s'effectue notre étude, nous avons également intégré des œuvres de la culture québécoise, tout en respectant les paramètres suggérés par les concepteurs de la méthode VTS. Ce choix a été approuvé par un jury de spécialistes avant d'être utilisé dans notre étude (voir Annexe 1). Les critères de sélection des œuvres sont paramétrés selon l'aspect figuratif, les couches d'interprétation possibles et une intrigue qui est accessible, de manière que les enfants puissent reconnaître les éléments représentés et accéder à différents niveaux de narration.

4.1. Le traitement des données

Les leçons VTS étaient enregistrées à l'aide d'un magnétophone suspendu au plafond des salles de classe, afin de capter tous les propos des jeunes participants. Ainsi, les données récoltées témoignent des échanges entre la personne animatrice et les élèves. Les transcriptions ont été regroupées par leçon et par image appréciée. Les catégories conceptualisantes ont été créées depuis les définitions entourant la ToM.

La ToM cognitive peut être définie comme une tentative d'entrer dans l'esprit de l'autre ou de mentalement s'approcher de lui ou elle, à travers un effort intellectuel volontaire, pour ainsi lire ses intentions et comprendre sa perspective. Il s'agit de reconnaissance des états mentaux des autres à travers un processus métareprésentationnel (Wilson, 2000). La ToM cognitive fait voir le monde avec les yeux d'autrui, comprendre la perspective de ce dernier, avec les croyances, les peurs, les expériences formatrices et les besoins de cette autre personne. Cela peut même aller jusqu'à comprendre la perception qu'a cette personne d'elle-même. La ToM cognitive implique donc des réponses actives, par opérations mentales: observer, écouter, percevoir, discerner, déduire, inférer, saisir, comprendre et interpréter. Il est à noter qu'aucune contagion émotionnelle ou projection de soi n'est ici impliquée. Pour la ToM cognitive, nous avons décliné trois niveaux, interpersonnelle, niveau 0 et 1 et intrapersonnelle (Duval et al., 2011). La ToM cognitive interpersonnelle de niveau 0 désigne des réflexions de la part des élèves, mais sans recherche de sens, alors que le niveau 1 désigne des réflexions où une recherche de

compréhension est effectuée, par l'établissement de liens ou d'analogies par exemple.

La ToM affective, quant à elle, peut aussi être définie comme une réaction émotionnelle de l'individu lorsqu'il voit une autre personne vivre une émotion, comme une sorte de miroir affectif, quand, par exemple, la personne regarde le visage triste d'un proche et répond de manière appropriée. La résonance émotionnelle avec autrui et le partage de l'expérience émotionnelle sont donc nécessairement impliqués (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014). À intensités très variables, on parle d'une réponse passive et involontaire teintée d'affectivité. L'individu ressent une contagion émotionnelle, une projection de soi et une identification, une présence à l'autre et même une perte de soi momentanée qui n'est pas sans rappeler l'expérience esthétique. Les recherches récentes sur la ToM s'entendent sur quatre dimensions de cette dernière :

1. Cognitive interpersonnelle (niveau 0 et 1)
2. Cognitive intrapersonnelle
3. Affective interpersonnelle
4. Affective intrapersonnelle

Ces quatre dimensions se développent, interagissent et se manifestent à différents âges ou stades de développement de l'enfant (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Elles nous ont permis de cadrer et de prélever, dans nos données, les énoncés en lien avec les habiletés empathiques reliées à la ToM.

5. Les résultats

Au total, sur les 27 images appréciées et pour chaque leçon avec trois images appréciées, quelques 119 967 mots ont été

échangés entre la personne animatrice et les différents groupes ayant participé à l'étude. De ces 119 967 mots, 8 992 ont été codés et reliés à un concept de la ToM, soit 7,5 %, approximativement. Le Tableau 1 affiche la déclinaison des références codées, du nombre de mots codés et le nombre d'images affectées par les codes relatifs aux concepts de la ToM.

Le tableau 1 explicite le travail de codage en lien avec les concepts reliés à la ToM. Ce sont les codes relatifs à la ToM cognitive de 1^{er} niveau qui ont reçu le plus de codages (181), suivis des codes pour la ToM affective interpersonnelle (154) et de la ToM cognitive de niveau zéro (110). Les codes pour la ToM intrapersonnelle ont reçu le moins de codages, pour la ToM affective intrapersonnelle (3) et cognitive (1).

5.1. Exemples pour chacune des dimensions de la ToM

Les énoncés suivants explicitent des exemples tirés des données travaillées et leur lien avec les concepts ciblés.

5.1.1. Affective interpersonnelle

Leçons 1, image 1 :

Moi j'ai l'impression que c'est comme triste.

Leçons 1, image 1 :

Il n'ose comme pas rentrer dans l'eau.

Leçon 2, image 1 :

Je pense qu'il y a des enfants qui s'amuse...

Leçon 6, image 1 :

À cause des manteaux. La petite fille, elle a l'air triste, je trouve.

Leçon 9, image 3 :

Ben je ne suis pas d'accord avec Éliane qu'ils sont malheureux. Je pense plus qu'ils sont placés cool.

Tableau 1

Synthèse des données

Concept de la ToM	Nombre de références (codes)	Nombre de mots codés	Nombre d'images affectées
Affective interpersonnelle	154	2092	27
Affective intrapersonnelle	3	102	3
Cognitive interpersonnelle niveau 0	110	1525	24
Cognitive interpersonnelle 1 ^{er} niveau	181	5269	25
Cognitive intrapersonnelle	1	4	1
Totaux	449	9992	S/O

5.1.2. Affective intrapersonnelle

Leçon 6, image 2 :

Je trouve que c'est un petit peu froid. C'est comme plus noir dans le fond là, puis c'est comme mystérieux. Puis, il y a une des genres de poupées-personnes, celle qui est habillée en bleu foncé, elle fait peur.

Leçon 6, image 2 :

Ben c'est comme on dirait que c'est comme poussiéreux puis que les personnages sont comme, je ne sais pas, mais étranges. Il y en a une qui fait peur. Ils ont tous le teint très très pâle.

Leçon 9, image 2 :

On dirait que la madame est contrôlée par un esprit parce qu'elle a un vraiment long cou puis elle fait peur.

5.1.3. Cognitive interpersonnelle niveau 0

Leçon 1, image 1 :

Elle a l'air comme moins proche que s'ils étaient ses vrais enfants.

Leçon 1, image 2 :

Eh, y'a deux petites filles qui essaient de rentrer dans la, dans la rue.

Leçon 3, image 1 :

[Bin] moi je pense que [bin] la grande c'est la mère puis l'autre c'est l'enfant puis elle dans, elle est assise sur une chaise puis elle fait manger.

Leçon 7, image 1 :

Mais, moi d'après moi, ils faisaient un concours puis là ils sont arrivés en finale les trois puis là lui qui a des lunettes il a gagné.

Leçon 8, image 2 :

Puis, je crois qu'avec la peinture, genre là, oui, elle fait un dessin d'oiseau. Puis, là après elle pogne sa loupe, elle la met sur la peinture, puis là l'oiseau sort.

5.1.4. Cognitive interpersonnelle 1^{er} niveau

Leçon 1, image 1 :

Moi je trouve que l'image comme oui genre une famille puis genre qui est pauvre puis qui est triste, mais comme la [inaudible] du bateau, je ne sais pas moi, leur père pourrait être [décidé] en bateau, décédé en bateau.

Leçon 1, image 2 :

Eh, moi je trouve [bin] je pense que c'est le grand-papa au petit gars puis le grand-papa lui montre son métier puis qu'il travaillait ici avant, peut-être.

Puis, il faisait du bateau. Il était capitaine de bateau.

Puis, il donne, il essaie de donner le goût à son petit-fils de ...

Leçon 2, image 1 :

[Bin] moi je dis que genre ils jouent à un jeu comme si [mettons] celui qui est tombé il est dans une falaise puis ils ne doivent pas se lâcher comme pour faire une chaîne comme pour aller le chercher. Puis, eux en arrière qui se tiennent très fort c'est comme dans le jeu pour se retenir en haut de la falaise. Puis, là eux ils ne doivent pas se lâcher...

Leçon 2, image 2 :

...fille qui veut montrer qu'il sait une pièce par cœur sans même regarder ses doigts fait qu'il la joue en arrière de sa tête.

Leçon 3, image 1 :

...il y a le pot, là qui pourrait peut-être dire que c'est un truc à prendre pour ne pas qu'elle, pour l'aider à guérir...

Leçon 3, image 2 :

... qu'ils jouent au ricochet, mais, en plus ils essaient genre de faire un concours vu qu'ils regardent tous bien pour voir lequel vu le plus loin puis lequel fait le plus de bonds.

Leçon 6, image 1 :

Moi, je pense que la petite fille, elle attend quelqu'un à son école. Elle attend sûrement quelqu'un pour aller à la maison. Puis, je pense que le gars qui est à terre, soit qu'il se sent comme Juliette, ou qu'il s'est fait mal. Il est tombé.

Leçon 7, image 1 :

Moi, je vois une tortue qui se fait massacrer par quelqu'un. Je pense que c'est deux personnes qui pêchent pour de la nourriture puis ben ils ont pêché une tortue.

Leçon 8, image 3 :

Moi, je pense que le taux c'est comme leur cachette secrète. C'est genre leur base à eux. Puis, soit le gars il fait de l'échange avec l'autre gars ou les deux sont ensemble puis ils ont volé quelque chose là. Il se le montre genre « regarde, regarde ».

Leçon 9, image 3 :

Moi, je pense que c'est un garçon qui aime la fille donc il vient chanter à sa fenêtre.

5.1.5. Cognitive intrapersonnelle

Leçon 1, image 1 :

Moi j'ai l'impression que c'est comme triste. Je ne sais pas pourquoi.

6. Discussion

Les références liées à la ToM sont explicites et elles cadrent à la fois avec les concepts reliés à la ToM et au jugement esthétique (Mendonça et al., 2019). Le Tableau 2 permet d'observer le nombre de codes repérés pour chacune des images présentées lors des leçons.

Les raisons derrière la variation du nombre de références liées à la ToM sont de nature multifactorielle. La ToM n'est pas un processus linéaire, elle peut varier dans son développement, selon la culture, les contextes et la disposition des individus au moment des appréciations (Baron-Cohen, 2003). Elle peut également varier en fonction de l'efficacité cognitive des participants. Cette efficacité cognitive, c'est-à-dire la capacité des enfants à traiter rapidement et efficacement les informations, joue un rôle central dans la manière dont les jeunes interprètent et réagissent aux œuvres d'art. D'ailleurs, plus cette efficacité est grande, plus les élèves sont capables de percevoir des indices complexes à l'intérieur de l'œuvre. Pour toutes ces raisons, il est difficile de cibler des images favorisant davantage les interactions reliées à la ToM. Toutefois, le contact des élèves participants aux œuvres choisies semble inciter de manière explicite les échanges qu'implique la reconnaissance des intentions, des émotions ou des pensées d'autrui. D'ailleurs, il a été possible de repérer un grand nombre de propos prononcés par les jeunes se rapportant à la projection d'eux-mêmes ou de leur propre identification dans leur interprétation. De plus, du point de vue cognitif, plusieurs propos se rapportaient à la déduction et à l'interprétation. Lors des appréciations, nos jeunes participants ont mis en

œuvre des processus de raisonnement leur permettant de comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions des personnages dans les images observées. Ce travail a requis l'accès à leurs connaissances ou des faits concernant soit le protagoniste, soit les circonstances contextuelles. Comme indiqué dans la littérature concernant la ToM et les expériences esthétiques, selon les situations, plusieurs significations peuvent être inférées à partir d'une même expression faciale ou d'une image. En exemple, la citation d'un échange entre deux élèves explicite cet aspect mettant l'emphase sur la multiplicité de perspectives lors de la leçon 8, image 2 :

Élève Z: Ben je pense qu'elle ne fait pas des oiseaux, mais c'est genre leur manoir avec beaucoup d'oiseaux, ils se promènent partout pendant qu'elle est en train de peindre.

Élève K: J'ai l'impression, je suis contre tout le monde moi. Je dis qu'elle tue les oiseaux.

Figure 1

Leçon 8, image 2, *Creation of birds*, Remedio Varos, 1957

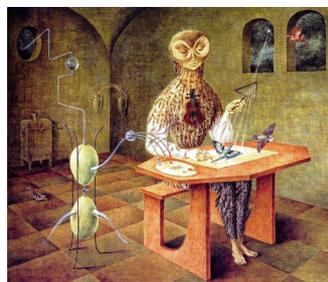


Tableau 2

Nombre de codes par image

Leçon	Image 1	Image 2	Image 3
#1	14	13	12
#2	16	15	18
#3	27	31	29
#4	21	32	24
#5	8	7	18
#6	24	13	9
#7	4	13	18
#8	7	26	5
#9	20	14	11

Le choix initial des images ne contient que des images figuratives exprimant souvent des interactions entre des humains. Ce choix a été fait selon les critères proposés par les créateurs de la méthode VTS (Yeanwine, 2013). Les résultats obtenus explicitent aussi l'émergence de la ToM lors de l'appréciation collective d'une œuvre dans la classe, quand l'attention conjointe entre en jeu dans un groupe et qu'un élève interprète et ressent l'œuvre différemment des autres ou encore partage et confronte ses interprétations (Savoie et Mendonça, 2018). Le décodage des états mentaux dans les œuvres d'art, qu'ils soient cognitifs ou affectifs, se réfère à la perception et à l'identification des informations sociales ainsi que des indices présents dans l'environnement, dans le cas de notre recherche, les œuvres d'art projetées en salle de classe. Ces éléments peuvent être, par exemple, l'action réalisée par un personnage, la direction de son regard ou encore son expression faciale (Duval et al., 2011).

Très peu de références en lien avec les aspects touchant la ToM intrapersonnelle ont été recensées. Ce constat va à l'encontre de la littérature, qui mentionne que chez les élèves du primaire, la ToM se développe d'abord de l'affectif au cognitif, puis de l'intrapersonnel à l'interpersonnel (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Nous croyons que cette constatation peut s'expliquer par les caractéristiques extrinsèques du design du protocole VTS, puisqu'il invite les participants à effectuer des observations depuis les images et à tenir leurs propos à partir des preuves visibles dans ces dernières.

Les données récoltées dans cette étude explicitent également les relations entre le développement de la ToM et celui du langage. Étant jeunes enfants, les participants éprouvaient parfois de la difficulté à exprimer leur pensée ou leurs sentiments, se manifestant dans nos résultats par des expressions reliées à la ToM parfois peu élaborées, très explicites ou directes. Par ailleurs, ce constat corrobore le rôle central du langage dans le développement de la ToM, exploré dans la littérature des récentes années, indiquant une corrélation importante entre le développement du langage et la ToM (Atkinson et al., 2017; Lockl et al., 2017; Weimer et al., 2017).

En groupe, les jeunes questionnent, réfléchissent, observent et discutent autour de l'image appréciée (Yeanwine, 2013). L'efficacité cognitive des élèves joue un rôle clé dans ces interactions, en influençant, entre autres, la capacité des jeunes à analyser et à interpréter les éléments visuels des œuvres. Ces interactions observées dans

les résultats obtenus confirment les liens entre les expériences esthétiques et la ToM, vérifiés dans les recherches précédentes à travers le langage, le sens de l'observation et l'attention conjointe du groupe (Bulot et Reber, 2013; Mendonça et al. 2019; Mendonça, 2020). Ces éléments explicitent comment les expériences esthétiques vécues en salle de classe peuvent contribuer au développement socioémotif des jeunes du primaire

Conclusion

Le caractère fictif et figuratif des images appréciées à l'aide du protocole VTS suscite les questionnements, les présuppositions, l'imagination tout comme la ToM de nos jeunes participants. Cette dernière participe à cette tendance développementale vers la socialisation et la prise de perspectives diverses, faisant partie des habiletés qui sont aussi essentielles dans le processus du jugement esthétique (Mendonça et al., 2020).

Nous savons que les habiletés liées à la ToM et au langage contribuent à prévenir les comportements agressifs à l'école (Weimer et al., 2017). Ces habiletés, parfois complexes, interagissent également avec l'efficacité cognitive des jeunes, qui influence leur capacité à traiter les informations, à analyser les situations sociales et à prendre des décisions éclairées. Cette efficacité cognitive, combinée aux habiletés reliées à la ToM et au langage, peut influencer de nombreuses sphères de la vie des jeunes, de leur parcours scolaire à leur vie sociale, voire à leur créativité (Beloiananni et al., 2024). Ainsi, les bénéfices qui découlent des activités à caractère esthétique participent à la fois au développement intellectuel et émotionnel des élèves ainsi qu'à leur créativité, en renforçant leur ToM et en améliorant leur capacité à raisonner et à résoudre des problèmes.

L'expérience esthétique, centrale aux diverses formes d'arts, les manifestations artistiques ou l'appréciation maximisent l'éveil de nos sens. Nous sommes alors dans le moment présent, raisonnons avec excitation et devenons éveillés (Robinson, 2000, 2015). Burton (1994) précise que les élèves sont invités à transformer leur expérience humaine en expressions artistiques et à trouver du sens dans leur créativité et celle des autres. Ils apprennent à apprécier et à se construire une conscience des arts. De plus, en encourageant l'appréciation et la sensibilité esthétique, l'éducation esthétique visera le développement de traits de personnalités liés à l'imagination et à l'expressivité amenant aussi la confiance en soi, la persévérance, la pensée critique et l'empathie (Aghaosa, 2015; Burton, 1994; Gree-

ne et al., 2013, 2014). Le travail ici présenté met en exergue la pertinence de faire vivre des expériences esthétiques en contexte éducatif.

Pistes pour de futures recherches

Les activités d'appréciation esthétique pratiquées en groupe et facilitées par le protocole VTS cultivent les habiletés reliées à la ToM interpersonnelle. Tel que constaté dans nos données, les jeunes n'ont pas mis en exergue leurs habiletés reliées à la ToM intrapersonnelle, même si

cette dernière est davantage développée chez eux (Dvash et Shamay-Tsoory, 2014; Westby et Robinson, 2014). Cependant, ils ont mis de l'avant des habiletés reliées à leur efficacité cognitive. Quelles sont les activités artistiques, d'appréciation ou de création pouvant susciter davantage les habiletés intrapersonnelles des élèves? Quels impacts pourrions-nous observer sur leur efficacité cognitive à la suite d'activités d'appréciation? Voilà des pistes pour de futures recherches en enseignement des arts.

Références

- Aghaosa, I.-P. (2015). The epistemic links between aesthetic knowledge and extra-aesthetic values and experiences: Implications for aesthetic learning curricula and rational pedagogy. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 5(3), 29–34.
- Arranz, E., Artamendi, Olabarrieta, F. et Martín (2010). Family context and Theory of Mind development. *Early Child Development and Care*, 172(1), 9–22.
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J.-P. (2017). Theory of Mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(16), 190–194.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Baron-Cohen, S. (2003). *Male and female brains and the truth about autism. The essential difference*. Basic Books.
- Beloyianni, V., Zbainos, D., & Karagianni, M.-P. (2024). From mindreading to originality: Exploring the relationship between Theory of Mind and creativity across the lifespan. *British Journal of Developmental Psychology* 42(2), 215–233.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12476>
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2015). Links between cognitive empathy, Theory of Mind, and affective perspective taking by young children. *Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17–31.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Bergeron, V., & Lopes, D.-M. (2012). Aesthetic theory and aesthetic science. In A. P. Shimamura, & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic science. Connecting minds, brains, and experience* (pp. 61–79). Oxford University Press.
- Blijd-Hoogewys, E.-M.-A., & van Geert, P.-L.-C. (2017). Non-linearities in Theory-of-Mind development. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01970>
- Broadbent, D. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press.
- Bullot, N.-J., & Reber, R. (2013). The artful mind meets art history: Toward a psycho-historical framework for the science of art appreciation. *Behavioural Brain Sciences*, 36, 123–137.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X12000489>
- Burton, J.-M. (1994). The arts in school reform: Other conversations. *Teachers College Record*, 95(4), 477–493.
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319–326.
<https://doi.org/10.1023/a:1022163403479>
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S.-G. (2014). Theory of Mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282–295.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit: aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41–51.
- Freedberg, D., & Gallese, V. (2007) Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Science*, 11(5), 197–203.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003>
- Gilli, G.-M., Ruggi, S., Gatti, M., & Freeman, N.-H. (2016). How children's mentalistic theory widens their conception of pictorial possibilities. *Frontiers in Psychology*, 7(177).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00177>
- Greene, J.-P., Kisida, B., & Bowen, D.-H. (2013). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37–44.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X13512675>
- Greene, J.-P., Kisida, B., & Bowen, D.-H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78–86.
<https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>

- Guariglia, P., Piccardi L., Giaimo, F., Alaimo, S., Miccichè, G., & Antonucci, G. (2015). The eyes test is influenced more by artistic inclination and less by sex. *Frontiers in Human Neurosciences*, 9(292). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00292>
- Housen, A., & Yenawine, P. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–131.
- Hynes, C.-A., Baird, A.-A., & Grafton, S.-T. (2005). Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking. *Neuropsychologia*, 44(3), 374–383. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.011>
- Iosifyan, M. (2020). Theory of Mind increases aesthetic appreciation in visual arts. *Art & Perception*, 9, 113–133. <https://doi.org/10.1163/22134913-bja10011>
- Keskin, B. (2009). How would Theory of Mind play a role in comprehending art? *Early Child Development and Care*, 179(5), 645–649. <https://doi.org/10.1080/0300a430701482167>
- Knupsky, A., & Caballero, M.-S. (2020). Do we know what they are thinking? Theory of Mind and affect in the classroom. *Teaching and Learning Inquiry* 8(1), 108–121. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.8>
- Lecce, S., & Devine, R.-T. (2022). Theory of Mind at school: Academic outcomes and the influence of the school context. *Infant and Child Development*, 31(1), e2274. <https://doi.org/10.1002/icd.2274>
- Leder, H., & Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105, 443–464. <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489–508. <https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- Lockl, K., Ebert, S., & Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences*, 53, 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.007>
- Mendonça, P. (2020). *Influence d'activités d'appréciation d'œuvres d'art visuel Visual Thinking Strategies (VTS) sur l'attention sélective et soutenue d'élèves du 2^e cycle du primaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17155>
- Mendonça, P., Savoie, A., & Émond, A.-M. (2019). Theory of Mind, aesthetic judgment and child development issues: A narrative review. *Canadian Review of Art Education*, 46(2). <https://crae.mcgill.ca/article/view/69/161>
- Menninghaus, W., Wagner, V., Hanich, J., Wassiliwizky, E., Jacobsen, T., & Koelsch, S. (2017). The Distancing-Embracing model of the enjoyment of negative emotions in art reception. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, E347. <https://doi.org/10.1017/S0140525X17000309>
- Myszkowski, N., & Zenasni, F. (2016). Individual differences in aesthetic ability: The case for an aesthetic quotient. *Frontiers in psychology*, 7, 750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00750>
- Myszkowski, N., Storme, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2014). Is visual aesthetic sensitivity independent from intelligence, personality and creativity? *Personality and Individual Differences*, 59, 16–20. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2013.10.021>
- Parsons, M.-J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.

- Pellowski, M., & Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology, 29*, 80–97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>
- Robinson, K. (2000). Arts Education's place in a knowledge-based global economy. In *Learning and the arts: Crossing boundaries* (pp. 2–4) [Proceedings from an invitational meeting for education, arts and funders, Los Angeles]. Spitz & Associates, Inc. 322. <https://www.giarts.org/sites/default/files/learning-and-the-arts-crossing-boundaries.pdf>
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.
- Rodway, P., Kirkham, J., Schepman, A., Lambert, J., & Locke, A. (2016). The development of shared liking of representational but not abstract art in primary school children and their justifications for liking. *Frontiers in Human Neuroscience, 10*(21). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00021>
- San Juan, V., & Astington, J. (2017). Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding. *Cognitive Development, 41*, 19–32. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.12.003>
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., & Marchetti, A. (2014). Exploring responses to art in adolescence: A behavioral and eye-tracking study. *PLoS ONE 9*(7), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>
- Savoie, A. et Mendonça, P. (2018). Empathie, théorie de l'esprit (tom) et jugement esthétique. *Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. <https://www.erudit.org/en/books/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels-2018/0047111.co.pdf>
- Shivers, J., Leneson, C., & Tan, M. (2017). Visual literacy, creativity and the teaching of argument. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15*(1), 67–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141995.pdf>
- Shusterman, R. (1997). The end of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 55*, 29–41.
- Sigirtmac, A.-D. (2016). An investigation on the effectiveness of chess training on creativity and Theory of Mind development at early childhood. *Academic Journals, 11*(11), 1056–1063. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2676>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2020). Theory of Mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLoS ONE 15*(8), e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>
- Sinquefield-Kangas, R. (2023). Matter(s) of empathy in art education & research. *Helsinki Studies in Education, 153*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8814-4>
- van Leeuwen, J.-E.-P., Crutch S.-J., & Warren, J.-D. (2023). Thinking eyes: Visual thinking strategies and the social brain. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1222608>
- Wang, Z. (2015). Theory of Mind and children's understanding of teaching and learning during early childhood. *Cogent Education, 2*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1011973>
- Weimer, A.-A., Dowds, S.-J.-P., Fabricius, W.-V., Schwanenflugel, P.-J., & Suh, G.-W. (2017). Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 154*, 28–45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development, 19*(4), 479–497. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.09.003>
- Westby, C., & Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Topics in Language Disorders, 34*(4), 362–382. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.011>

White, B. (2013). Pay attention, pay attention, pay attention. In B. White, & T. Costantino (Eds.), *Aesthetics, Empathy and Education* (pp. 99–116). Peter Lang Publishing.

Worringer, W. (1997). *Abstraction and empathy. A contribution to the psychology of style*. Ivan R. Dee Publisher. (1st ed. 1908)

https://monoskop.org/images/a/a2/Worringer_Wilhelm_Abstraction_and_Empathy_1997.pdf

Wilson, D. (2000). Metarepresentational in linguistic communication. In D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 411–48). Oxford University Press.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies. Using Art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Annexes

Liste des images appréciées

Leçon #1

Image 1

Titre : Les enfants de la mer
 Artiste : Jozef Israels
 Date : 1863
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 91,5 x 132 cm
 Lieu/Institution : Rijks Museum, Amsterdam

Image 2

Titre : The Stay at Homes (Outward Bound)
 Artiste : Norman Rockwell
 Date : 1927
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 99,6 x 81,2 cm
 Lieu/Institution : The Norman Rockwell Museum at Stockbridge, Massachusetts

Image 3

Titre : Parade sur Hammond Street
 Artiste : Allan Rohan Crite
 Date : 1935
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 43,2 x 58,4 cm
 Lieu/Institution : The Phillips Collection, Washington, D.C.

Leçon #2

Image 1

Titre : Snap the Whip
 Artiste : Winslow Homer
 Date : 1872
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 55,8 x 91,4 cm
 Lieu/Institution : Butler Institute of American Art, Youngstown, Ohio

Image 2

Titre : Father and Daughter Playing Guitar
 Artiste : David Turnley
 Date : 1986
 Médium : Photographie couleur
 Dimensions : SO
 Lieu/Institution : David Turnley/CORBIS

Image 3

Titre : La Ronde des petites Bretonnes
 Artiste : Paul Gauguin
 Date : 1888
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 57 x 74 cm
 Lieu/Institution : National Gallery of Art, EUA

Leçon #3

Image 1

Titre : The Sick Child
 Artiste : Gabriel Metsu
 Date : 1660
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 33 x 25 cm
 Lieu/Institution : Rijks Museum, Amsterdam

Image 2

Titre : Boys Throwing Pebbles into the River
 Artiste : Karoly Ferenczy
 Date : 1890
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 51 x 61 cm
 Lieu/Institution : Galerie Nationale de Hongrie

Image 3

Titre : A Meeting
 Artiste : Maria Bashkirtseff
 Date : 1884
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 188 x 172,7 cm
 Lieu/Institution : Musée d'Orsay, Paris France

Leçon #4

Image 1

Titre : The Stephens Children
 Artiste : non identifié
 Date : 1845
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 160 x 129,5 cm
 Lieu/Institution : Smithsonian American Art Museum, Washington, D.C.

Image 2

Titre : Woman and Child in a Room
 Artiste : Paul Mathey
 Date : Autour de 1890
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 48,2 x 38,1 cm
 Lieu/Institution : Musée d'Orsay, Paris, France

Image 3

Titre : La voiture d'enfant
 Artiste : Marcelin Desboutin
 Date : Entre 1823 et 1902
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 139 x 104 cm
 Lieu/Institution : Musée Fabre

Leçon #5

Image 1

Titre : Pastoral Visit (Visite pastorale)
 Artiste : Richard Norris Brooke
 Date : 1881
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 119 x 67 cm
 Localisation : Howard University Gallery of Art, Washington DC

Image 2

Titre : Parson Weems' Fable
 Artiste : Grant Wood
 Date : 1938
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 47 x 40 cm
 Lieu/Institution : Amon Carter Museum of American Art

Image 3

Titre : Cheever Meader and His Daughters
 Artiste : Doris Ulmann
 Date : 1933
 Médium : Photographie
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : Doris Ulmann Collection, University of Oregon Library System

Leçon #6

Image 1

Titre : Girl with Polio, Rivington Street
 Artiste : Walter Rosenblum
 Date : 1938
 Médium : Photographie
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : The J. Paul Getty Museum

Image 2

Titre : Las Meninas
 Artiste : Diego Rodriguez Velázquez
 Date : 1656
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 314,9 x 274,3 cm
 Lieu/Institution : Musée de Prado

Image 3

Titre : Xina Graham-Vannais, Tyler State Park, Newtown, Pennsylvania
 Artiste : David Graham
 Date : 1994
 Médium : Impression Double-coupler
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : Laurence Miller Gallery, New York

Leçon #7

Image 1

Titre : The Art of Painting
 Artiste : Johannes Vermeer
 Date : 1666
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 129,5 x 109,2 cm
 Lieu/Institution : Musée d'histoire de l'art de Vienne

Image 2

Titre : The Turtle Pond (Le lac aux tortues)
 Artiste : Winslow Homer
 Date : 1898
 Médium : Aquarelle sur crayon
 Dimensions : 38 x 54 cm
 Lieu/Institution : The Brooklyn Museum of Art, New York

Image 3

Titre : Cousin Reginald Spells Peloponnesus (Spelling Bee) (Le concours d'orthographe)
 Artiste : Norman Rockwell
 Date : 1918
 Médium : Huile sur toile
 Dimensions : 76,2 x 76,2 cm
 Lieu/Institution : The Norman Rockwell Museum at Stockbridge, Massachusetts

Leçon #8

Image 1

Titre : St Albans, Vermont
 Artiste : Sheron Rupp
 Date : 1991
 Médium : Impression dye-coupler
 Dimensions : N/A
 Lieu/Institution : The J. Paul Getty Museum

Image 2

Titre : Creation of the Birds

Artiste : Remedios Varo

Date : 1957

Médium : Huile sur Masonite

Dimensions : 52,3 x 62,7 cm

Lieu/Institution : Collection privée

Image 3

Titre : Friends

Artiste : Walter Rosenblum

Date : Non connue

Médium : Photo noir et blanc

Dimensions : N/A

Lieu/Institution : Collection de l'artiste

Leçon #9**Image 1**

Titre : La danse de l'œuf

Artiste : Pieter Aersten

Date : 1552

Médium : Huile sur toile

Dimensions : 84 x 172 cm

Lieu/Institution : Amsterdam, Rijksmuseum

Image 2

Titre : July 7

Artiste : Frederick Jones

Date : 1958

Médium : Huile sur toile

Dimensions : 73,6 x 60,9 cm

Lieu/Institution : Minnesota Museum of American Art

Image 3

Titre : Negro Boys on Easter Morning. Southside, Chicago, Illinois

Artiste : Russell Lee

Date : 1941

Médium : Photographie

Dimensions : N/A

Lieu/Institution : Farm Security/Administration/Office of War Information collection at the Library of Congress

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

Macarena-Paz **CELUME**
Aix-Marseille Université

Marion **BOTELLA**
Université Paris Cité



**JOURNAL DE RECHERCHE
EN ÉDUCTIONS ARTISTIQUES**
JOURNAL OF RESEARCH
IN ARTS EDUCATION

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


 Tristesse


 Peur


 Frustration

Qu'est-ce que j'ai appris pendant l'atelier d'aujourd'hui ?

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 attribuée. 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

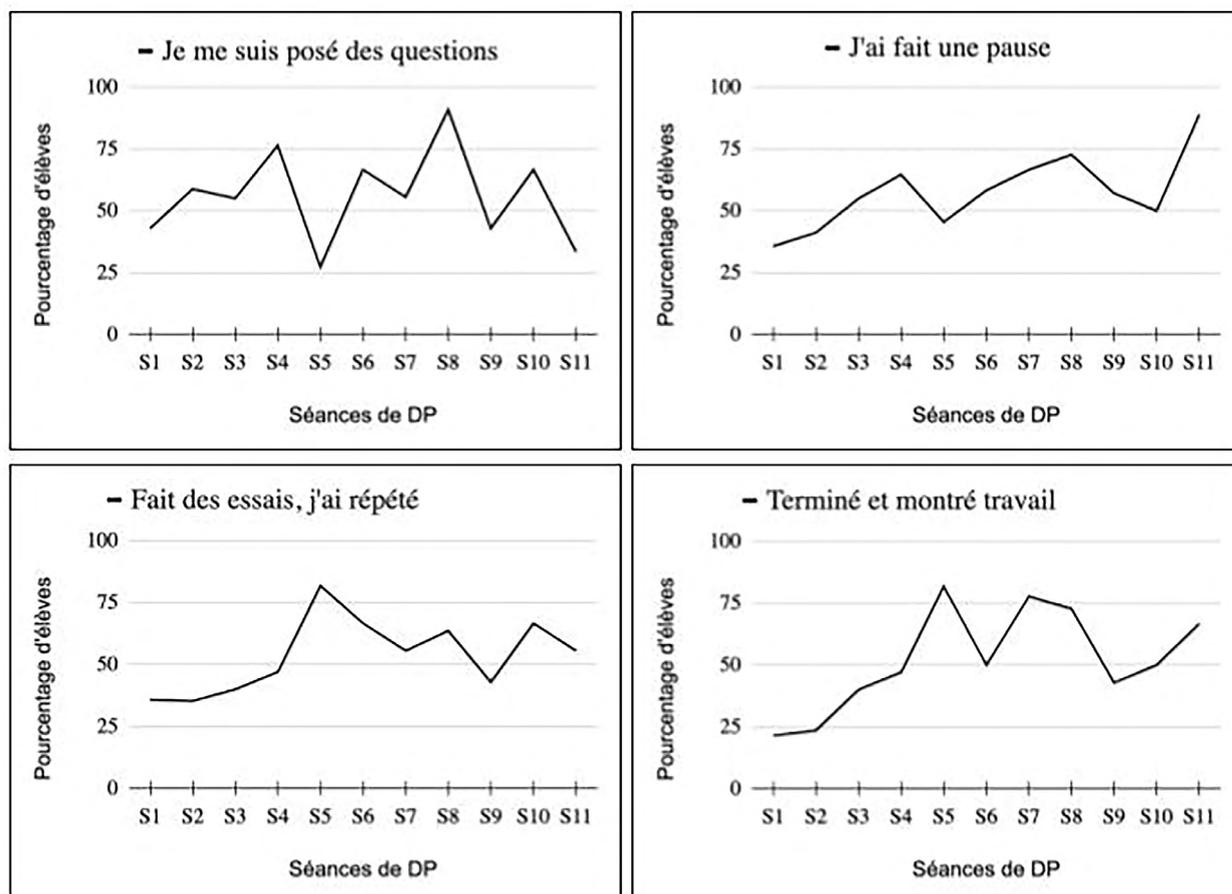
6.1. Le récit des enfants

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 Berruero, 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).

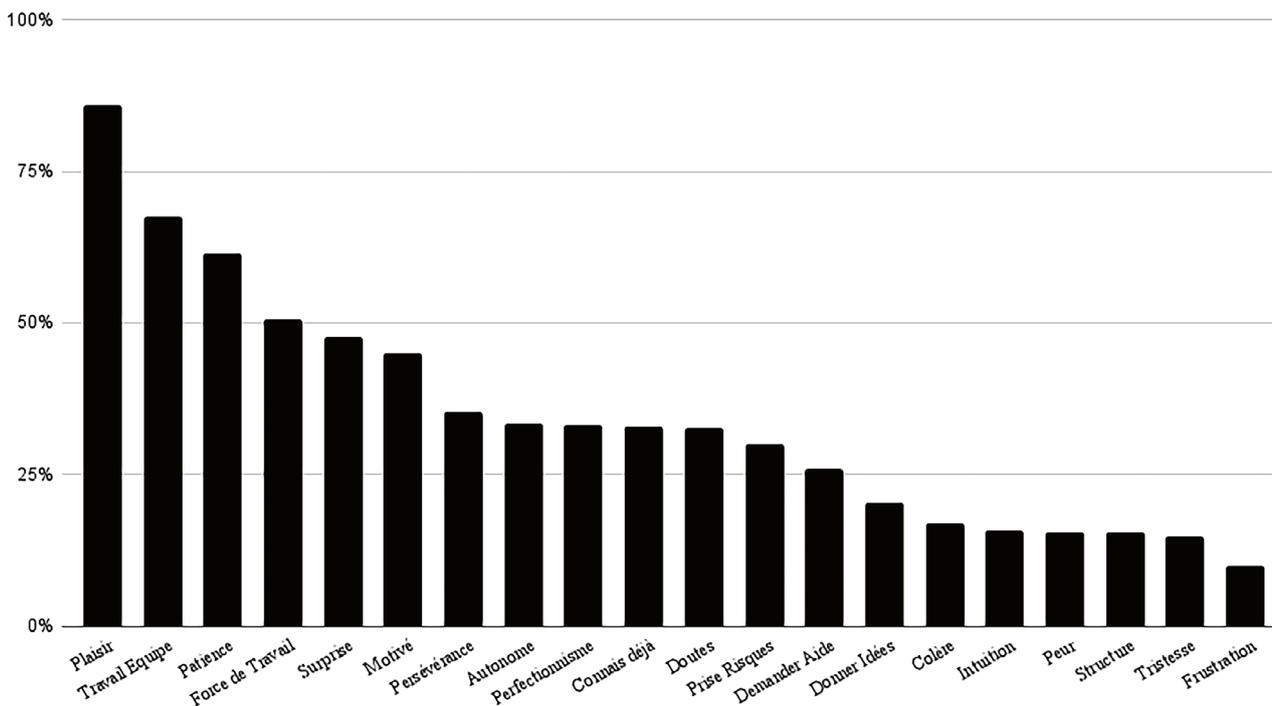
6.2.5. Les allers-retours entre les 4 étapes les plus mentionnées

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.

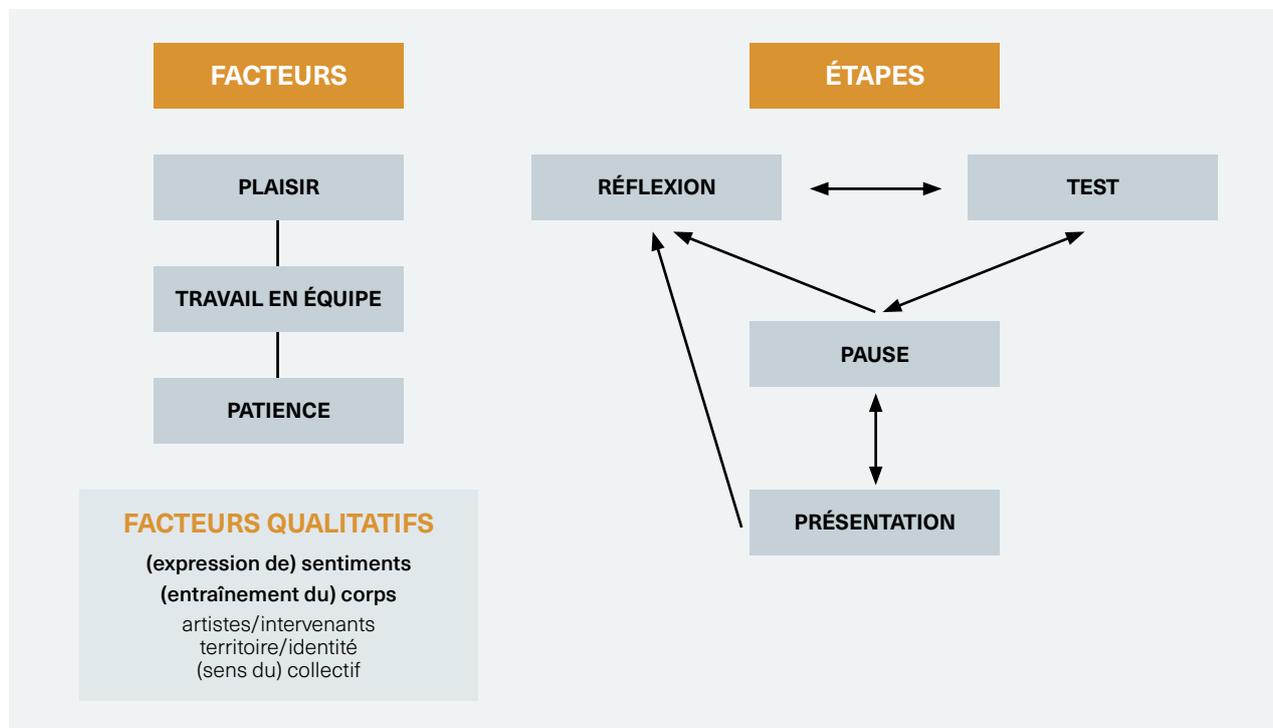
Il a été observé que, après l'étape de réflexion, il y a généralement une étape de test, parfois accompagnée d'une étape d'exploration (plus faible), qui peut mener à une étape de présentation ou à un autre cycle de réflexion et de test par le biais d'une pause ; ces itérations du processus impliquent 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., & Berruenco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608–618.
- Garaigordobil, M., Berruenco, 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.