

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 rela-
tionnelle » (Bourriaud, 1998) entre l'enseignant-e et l'élève,
les participant-e-s et le/la chercheur-se, le créateur/la créa-
trice et le milieu, les différents arts, les arts et d'autres disci-
plines, 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) fa-
çonne 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 performa-
tifs invitent-ils à reconsidérer la place donnée dans les dif-
férents 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, notam-
ment 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 perfor-
mance 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 Clave-
rie, 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'uni-
versité, défini par des programmes scolaires du cycle 2 au
lycée (de la première année de scolarisation en école élé-
mentaire 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 fondamen-
tales. 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, commu-
nicative 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).

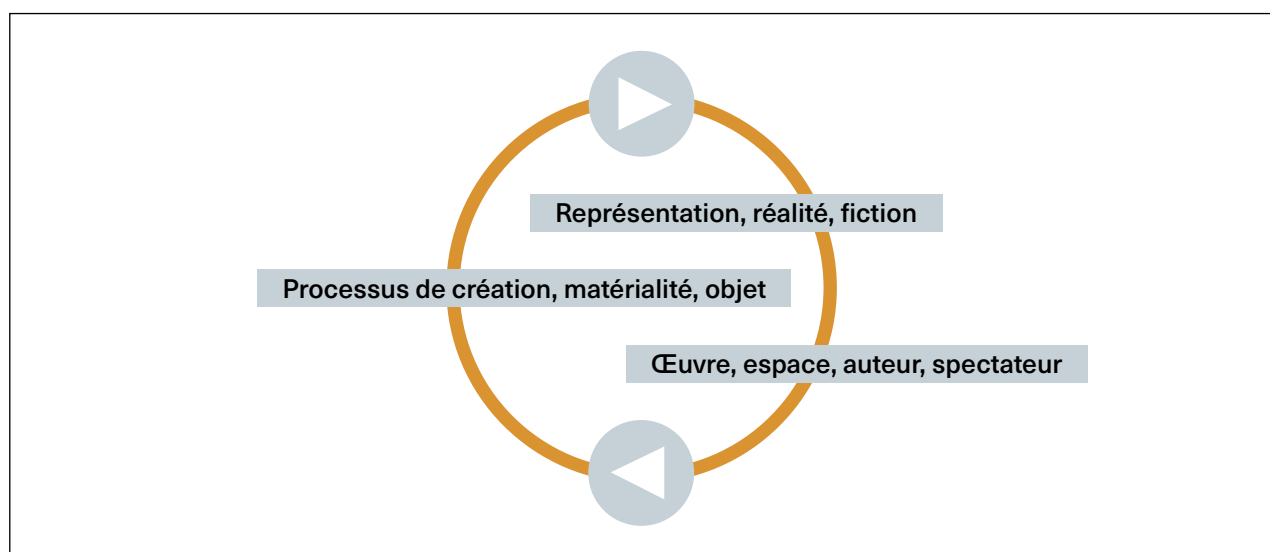
Nous constatons que les deux formes artistiques, théâtre/performance et arts visuels/arts plastiques se rejoignent dans des objectifs communs que l'on trouve dans la logique des programmes du cycle 4 en arts plastiques en France. Ceux-ci mettent au cœur des processus d'ap-

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/ Tography: 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.