

---

## Explorer, bouger, créer : la didactique des arts visuels à l'ère des technologies mobiles

*Exploring, Moving, Creating: Visual Arts Didactics in the Age of Mobile Technologies*

Clara Périssé

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ced/7857>

DOI : 10.4000/15f4i

ISSN : 2551-6116

**Éditeur**

Presses universitaires des Antilles

Ce document vous est fourni par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



UNIL | Université de Lausanne

**Référence électronique**

Clara Périssé, « Explorer, bouger, créer : la didactique des arts visuels à l'ère des technologies mobiles », *Contextes et didactiques* [En ligne], 26 | 2025, mis en ligne le 15 décembre 2025, consulté le 15 avril 2026. URL : <http://journals.openedition.org/ced/7857> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15f4i>

---

Ce document a été généré automatiquement le 7 janvier 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

---

# Explorer, bouger, créer : la didactique des arts visuels à l'ère des technologies mobiles

*Exploring, Moving, Creating: Visual Arts Didactics in the Age of Mobile Technologies*

Clara Périssé

---

## 1. Introduction

- 1 Cet article se propose d'explorer les techniques du corps (Mauss, 1936/2023) mobilisées dans des processus de création artistique impliquant les technologies mobiles, principalement smartphones et tablettes, en didactique des arts visuels à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), dans la formation de futures enseignantes généralistes<sup>1</sup>.

Mauss définit les techniques du corps comme des manières socialement construites d'utiliser son corps, acquises par imitation, éducation ou habitude, et propres à chaque société. Ces techniques, culturellement transmises, varient selon l'époque, le contexte social, le genre, l'âge ou la fonction. Cette perspective conduit à interroger la prise en compte des techniques du corps dans la formation des enseignants. Or, comme le relèvent Milli et Leutenegger (2016) en didactique disciplinaire et Terrien (2022) en didactique artistique, le corps demeure marginalisé, voire absent. Cependant, un intérêt croissant émerge ces dernières années pour sa place dans l'enseignement, notamment en arts (Didier, 2016 ; Giacco, 2016 ; Joliat & Trajanoski, 2024 ; Milli & Leutenegger, 2013, 2016 ; Terrien & Huart, 2022 ; Terrien & Chatelain, 2024).

En arts visuels comme dans d'autres disciplines artistiques et en éducation physique, la relation au corps reste centrale. Celui-ci n'est pas qu'un vecteur de transmission : il constitue aussi un savoir à construire. Dans les activités de production et d'interprétation, la corporéité est à la fois moyen, le corps étant engagé dans la création, et finalité, en tant que sensibilité mobilisée dans la réception, l'interprétation

et la médiation des œuvres (Milli et al., 2013). Ces auteurs montrent le lien entre conception de l'œuvre et corporéité spécialisée visée par la formation. Le corps est ainsi sollicité différemment selon la forme de l'œuvre, sa matérialité et les instruments utilisés, envisagés comme des prolongements corporels.

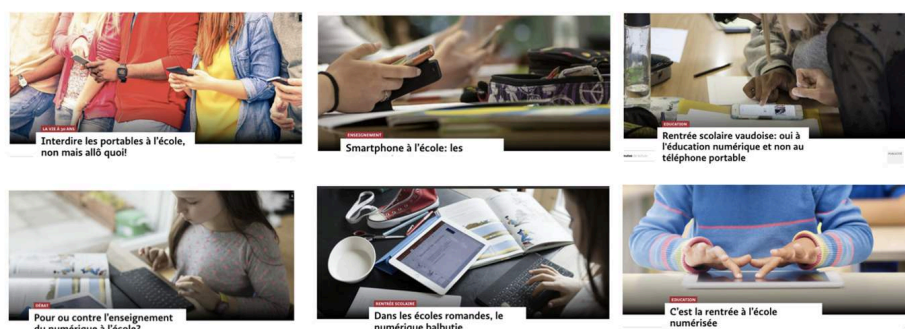
Cette réflexion se poursuit avec la question de la massification des appareils mobiles, qui amène à examiner leur impact sur la conception de l'œuvre en contexte éducatif et sur les formes d'engagement corporel. Dans cette optique, et en mobilisant une approche poïétique et phénoménologique, cet article identifie les techniques corporelles à l'œuvre dans les pratiques de création intégrant les technologies mobiles, dans un contexte de formation en didactique des arts visuels. L'étude analyse les relations au corps observables lors de l'utilisation de smartphones ou tablettes, les confronte aux démarches créatives d'artistes utilisant ces outils, et dégage, à partir de cette double analyse, de nouvelles pistes de scénarios pédagogiques en arts visuels.

## 2. Problématique

- 2 S'il reste essentiel de s'intéresser au corps dans les didactiques disciplinaires, c'est pour que les futurs enseignants élaborent des scénarios pédagogiques mobilisant davantage le corps des élèves. Cette réflexion s'inscrit dans une histoire déjà ancienne : dès les années 1970, Anzieu (1974) attirait l'attention sur l'invisibilisation du corps dans les pratiques éducatives. Quelques décennies plus tard, Pujade-Renaud (2005) identifie la passivité corporelle des élèves comme un problème majeur. Selon elle, seules l'oreille et la main de l'élève semblent véritablement mobilisées, tandis que le reste du corps demeure inactif. Elle décrit ainsi un élève s'enfonçant dans la passivité jusqu'à devenir un « élève zombie » (2005, p.13), et affirme que « le rétablissement d'une vie relationnelle, corporelle et affective, facilitée par le changement spatial, favorise la circulation du langage » (p. 51). Andrieu (2004) souligne que l'école privilégie « une désincarnation tactile et une apologie de la vue » (p. 114), exigeant de l'élève qu'il reste immobile et attentif, reléguant le corps à l'arrière-plan de l'apprentissage au profit des seules fonctions cognitives. Si des travaux récents reconnaissent l'importance du corps dans l'apprentissage (Bremmer & Nijs, 2024 ; Craig, 2018 ; Duval et al., 2022 ; Eddy, 2016 ; Hegna & Ørbæk, 2021 ; Marsault & Lefèvre, 2022 ; Nijs, 2012), cette prise de conscience peine à se traduire dans les pratiques pédagogiques. Certaines disciplines comme les arts visuels ou la musique sollicitent davantage le corps (Maulini et Maulini, 1999 ; Milli et al., 2013), mais cette mobilisation demeure souvent intuitive, peu formalisée et rarement articulée à une approche réflexive orientée vers les apprentissages. Dans ce contexte, Terrien (2022) parle du corps comme d'un « impensé didactique », soulignant son absence dans la planification. Fabre (2015), s'appuyant sur Dewey, rappelle que l'éducation ne se réduit pas à la transmission de savoirs, mais engage une dimension normative, entre contraintes institutionnelles et appropriation par les élèves. L'enseignement artistique, conçu comme un « laboratoire », pourrait ainsi explorer comment les corps deviennent acteurs de nouvelles manières d'agir et de percevoir. Pourtant, l'organisation scolaire continue de privilégier l'immobilité : la posture assise, imposée toute la journée, symbolise cette inertie corporelle et renforce l'idée que « l'école est immobilité » (Chaubet et al., 2022, p. 39).
- 3 Dans ce contexte déjà marqué par une mise à distance du corps, l'introduction des technologies numériques à l'école invite à repenser cette relation. Quelles

transformations les smartphones et tablettes opèrent-ils sur la place du corps en classe ? Les représentations médiatiques offrent un premier indice : dans plusieurs articles parus entre 2016 et 2018 dans le journal suisse *Le Temps*, illustrant l'intégration du numérique à l'école, les images montrent des élèves souvent assis, isolés dans leur usage de l'écran, ou debout en groupe sans interaction physique, les yeux fixés sur les dispositifs. Le corps y apparaît figé, peu engagé.

Figure 1 : Quelques exemples de photographies illustrant des articles du journal *Le Temps* entre 2016 et 2018



- 4 Ces représentations, générales et peu contextualisées, ne rendent toutefois pas compte des variations selon les matières ou les niveaux. Elles rejoignent néanmoins la réflexion d'Andrieu (2004), qui conçoit l'ordinateur comme un « organisateur opératoire » (p. 122) : il régule le corps, capte le regard et transforme la cognition par le multitâche. Le numérique modifie ainsi attention, cognition et sociabilité. Andrieu en souligne les risques : fragmentation du savoir, attention discontinue, apprentissage lacunaire face au modèle encyclopédique ; mais aussi les potentialités : autonomie cognitive, création d'un « intermonde » (p.123) social via forums et jeux en ligne. Plutôt que d'opposer tradition et modernité, il invite à articuler corps, esprit et écrans, et à accompagner ces pratiques pour en faire de véritables ressources éducatives. Selon nous, cela suppose toutefois d'interroger, matière par matière, la manière dont les outils numériques transforment les dispositifs pédagogiques et la place du corps en classe.
- 5 En contrepoint de ces représentations de corps passifs, certaines recherches (Castro, 2019 ; Ehret & Hollett, 2014 ; Lalonde, 2015 ; Pachler, Bachmair & Cook, 2009 ; Wargo, 2015) mettent en lumière des usages techno-incarnés. Avec les technologies mobiles, l'apprentissage devient nomade, sensible et situé. Pourtant, dans les pratiques enseignantes, notamment en arts visuels, ces potentialités restent peu exploitées. Les outils numériques sont rarement envisagés comme leviers d'apprentissage sensorimoteur ou catalyseurs d'une mise en mouvement corporelle dans le processus créatif (Périssé, 2024). Cela pose une question centrale : comment former les futurs enseignants à intégrer ces modalités corporelles, rendues possibles par les technologies numériques, dans leurs scénarios pédagogiques ?
- 6 À partir de ce double constat, celui d'un « impensé didactique » du corps à l'école et celui de l'émergence de nouvelles pratiques techno-incarnées, cet article interroge les techniques du corps issues de la rencontre entre corporéité et technologies mobiles dans la formation des futurs enseignants généralistes, notamment dans le champ des arts visuels. Il s'attache à examiner comment cette articulation peut être pensée et

intégrée dans des scénarios pédagogiques de création artistique. Plusieurs questions guident cette réflexion :

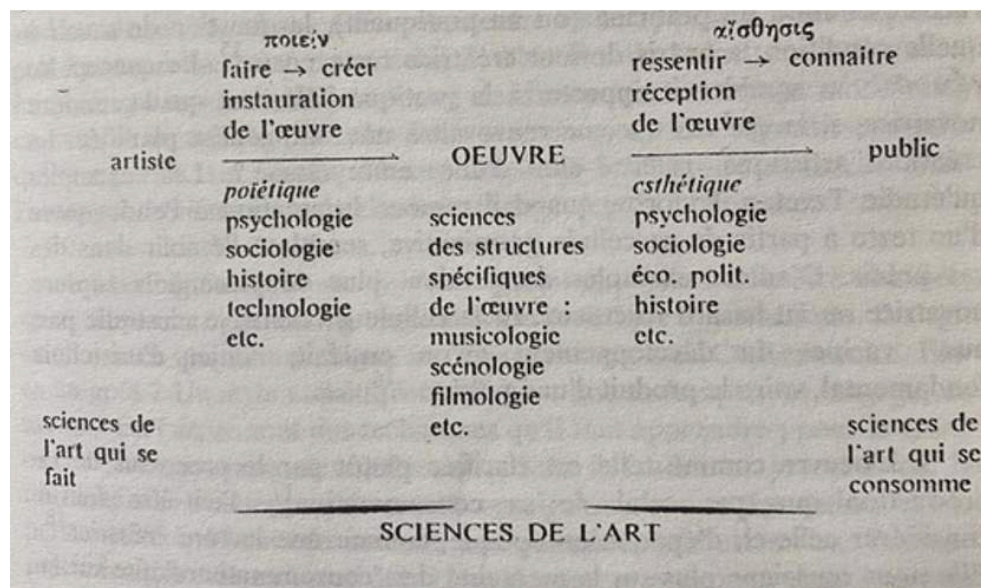
Comment ces technologies permettent-elles d'engager autrement le corps d'étudiants futurs enseignants dans l'acte créatif? Peut-on identifier des continuités entre les techniques corporelles mobilisées par ces étudiants et celles développées par des artistes travaillant avec les mêmes technologies? Enfin, à partir de cette mise en perspective, comment penser un renouvellement des approches pédagogiques qui réintègrent le corps comme un vecteur essentiel de savoirs sensibles et expérientiels?

### 3. Éléments du cadre théorique

#### 3.1. L'approche poïétique et didactique des arts visuels

- La poïétique, définie par Passeron (1989) comme « la science normative des critères de l'œuvre et des opérations qui l'instaurent » (p. 22), se distingue par son attention portée non pas à l'œuvre achevée, mais aux processus de création eux-mêmes. Elle place au cœur de son analyse la relation dynamique entre l'auteur, son geste et le matériau transformé, offrant ainsi un cadre particulièrement adapté à l'étude des pratiques créatives. Elle permet d'éclairer les mécanismes à l'œuvre dans les processus de création à travers l'apport de divers champs théoriques (voir Figure 4, schéma repris de Passeron, 1989, p. 17).

Figure 2 : Schéma repris dans « Pour une philosophie de la création »



Crédits : Passeron, 1989, p. 17.

- Comme le soulignent Giacco et Didier (2017), une tendance majeure en didactique des arts consiste à s'appuyer sur les démarches d'artistes pour concevoir des situations d'enseignement. En rapprochant les processus créatifs des étudiants de ceux d'artistes recourant à des dispositifs similaires, la poïétique devient un outil d'analyse à double portée : elle permet, d'une part, de documenter les conduites créatrices des étudiants et, d'autre part, d'identifier dans les pratiques artistiques des leviers didactiques utiles

à la formation en arts visuels. L'analyse de ces conduites vise ainsi à mettre en évidence les connaissances techniques, théoriques et culturelles mobilisées, ainsi que les savoirs opératoires, c'est-à-dire la capacité à articuler ces connaissances dans une démarche de création (Gaillot, 1999).

- 9 L'approche poïétique peut permettre également de révéler les formes d'engagement corporel propres aux pratiques de création. Dans cette étude, elle sert à analyser les interactions entre corps, espace et interface numérique.
- 10 La section suivante présentera ainsi les modalités corporelles observées chez des artistes utilisant les technologies mobiles, afin de les mettre ensuite en regard avec celles relevées chez des étudiants en formation initiale en arts visuels à la HEP Vaud.

### 3.2. Le corps comme vecteur d'expression artistique

- 11 Le corps, vecteur de l'expression, constitue un élément dynamique du processus créatif. Selon Merleau-Ponty (1964, 1979, 2001), il n'est pas simplement une extension de l'esprit, mais une structure déterminant comment le monde est perçu et vécu. L'esprit s'incarne dans le corps : percevoir revient à penser et à être au monde de manière signifiante. Dans cette dynamique incarnée, l'œil occupe une place centrale, notamment dans les arts visuels. Loin d'être un simple organe sensoriel, il est, chez Merleau-Ponty (1964, p. 82), une « fenêtre de l'âme » reliant l'individu à la réalité et exaltant la visibilité dans la peinture, en révélant ce que le regard, en tant que geste corporel, saisit du monde. Indissociable du mouvement, l'œil se laisse saisir « par un certain impact du monde » (Merleau-Ponty, 2001, p. 26), que l'artiste traduit en formes sensibles. Si Merleau-Ponty (1964) le considérait comme instrument privilégié de l'artiste, les sciences cognitives contemporaines invitent à dépasser cette conception, montrant l'interdépendance des sens (Lauwrens, 2019). L'implication corporelle devient ainsi globale : le corps entier participe à la perception et à l'action. En contexte artistique, cette approche se manifeste dans des pratiques variées telles que la performance, les installations sonores, les formes hybrides et multimodales, qui mobilisent plusieurs sens et intègrent pleinement le corps au processus de création et de réception.

### 3.3. Quelques techniques du corps dans les démarches de création intégrant les technologies mobiles

- 12 Par ailleurs, le corps, dans sa relation avec son environnement, est influencé par divers facteurs qui ouvrent des possibilités d'actions. L'omniprésence des technologies numériques dans la vie quotidienne introduit ainsi de nouvelles formes de corporéité. Dans le champ artistique, elles transforment en profondeur les rapports entre création, perception et corps (Choinière et al., 2019), en proposant un « voir/sentir » renouvelé (Davidson, 2019). Le corps devient alors un « site privilégié dans la construction de connaissance » (Davidson, 2019, p. 181), situé au croisement du sensible, du spatial et du technologique.
- 13 De nouvelles « techniques du corps » émergent, notamment avec l'intégration du smartphone dans la pratique photographique. Rivière (2006) souligne que les caméras portables de l'ère numérique induisent une transformation profonde : elles rendent la pratique plus accessible, instantanée et émotionnelle, tout en l'inscrivant au cœur

d'une communication visuelle interpersonnelle renouvelée. Desjardins (2017, 2019b) montre quant à elle comment les artistes exploitent les potentialités des technologies mobiles telles qu'Internet, la géolocalisation, et les applications, pour créer, diffuser et interagir avec le public.

- 14 Ces évolutions modifient la nature même des œuvres, que Desjardins (2017) regroupe sous l'appellation de *Mobile art*. On observe ainsi de nombreuses pratiques de remix, illustrées par le travail d'Erik Beck, qui glane dans ses déambulations, réelles ou virtuelles, des matériaux sonores ou photographiques qu'il remixe ensuite pour produire des créations visuelles ou sonores. Parallèlement, des démarches participatives se développent, comme celles de Sophie Lambert, qui détourne les réseaux sociaux en espaces de co-création. Son projet *Confessional I* repose sur la collecte de confessions anonymes, transformées en une œuvre collective construite à partir des secrets confiés par les internautes. Enfin, un trait saillant pour notre propos réside dans l'engagement profond du corps, tant de l'artiste que du spectateur, au cœur du processus créatif comme de l'expérience esthétique, dimension que nous développerons dans les paragraphes suivants.

### 3.3.1. Une valorisation du corps nomade et la fluidité du geste dans le Mobile art

- 15 Tirant parti du caractère mobile des appareils connectés et quelquefois de la géolocalisation, de nombreuses pratiques artistiques<sup>2</sup> du Mobile art marquent la « valorisation du mouvement contre l'immobilité » (Tisseron, 2014, p. 123) et « une corporalité de l'image mobile » (David, 2018, p. 146). Le passage d'appareils analogiques principalement pensés pour être dans le prolongement de l'œil à des appareils numériques plus petits, plus maniables, pensés plutôt comme une extension du bras occasionne des images paraissant « en effet plus liées au geste qu'au regard et donc à l'œil » (Desjardins, 2019c), ou encore suscitant comme dans le *cinéma p*<sup>3</sup>, une « prolifération de séquences traduisant l'immédiateté et l'impulsivité du geste du filmage » (Odin, 2014, p. 46). L'artiste intégrant le smartphone dans sa démarche de création, facilite ainsi souvent une double mobilité dans son expression artistique : il se déplace facilement n'importe où et la taille réduite de l'appareil lui permet d'expérimenter différentes postures et gestes créatifs (Desjardins, 2017).
- 16 L'intérêt d'utiliser ces appareils peut être formel, comme le montre le cinéaste Jean-Claude Taki, qui a tourné *Sotchi 255* (2010) avec différents téléphones portables, soulignant la proximité immédiate avec les acteurs qu'ils permettent, contrairement aux dispositifs cinématographiques lourds. Il évoque même une « sensation physique » : filmer avec un téléphone reproduit un geste quotidien, modifiant profondément son attitude créative. Le film se construit progressivement, au gré des enregistrements réalisés lors de ses déplacements, considérés comme des fragments sensibles. Cette logique de collecte et de recomposition se retrouve chez l'artiste canadien Erik Beck, qui rassemble sons et images au fil de ses déambulations pour les transformer ensuite en productions visuelles ou sonores. Le smartphone devient ainsi non seulement un outil d'enregistrement, mais aussi un médium de latence, permettant une maturation avant la création finale. De même, Jean-Claude Mocik, avec *Midi Pile*, explore la dimension performative du mobile en proposant sur les plateformes en ligne des montages réalisés au smartphone. Grâce à la légèreté du dispositif, il peut approcher les passants, instaurer une intimité volontaire et produire « une chorégraphie du mouvement qui crée rythme et flux visuel » (Desjardins, 2019a).

- 17 Ces exemples témoignent d'une caractéristique essentielle des pratiques de création avec les technologies mobiles : l'ancrage dans une esthétique du mouvement, du déplacement et de l'instantanéité. L'outil technologique ne se limite pas à une fonction instrumentale : il structure la manière même de créer, en orientant l'engagement corporel et perceptif de l'artiste. Maniabilité et portabilité libèrent le geste, sollicitent le corps entier et favorisent une relation dynamique avec l'environnement. Filmer, photographier ou enregistrer ne consiste plus seulement à capter un objet, mais à inscrire une expérience sensible faite de postures, de rythmes et d'ajustements corporels (Desjardins, 2019c ; Tisseron, 2014). En ce sens, le *Mobile art* se définit moins par les images produites que par les modalités d'une pratique, où le processus créatif se nourrit de la mobilité, de l'attention perceptive, de la fluidité du geste et de la dimension partageable des œuvres. Car de la même manière que l'artiste se déplace pour créer, les productions circulent souvent elles aussi dans des espaces mobiles, réseaux sociaux, plateformes en ligne, messageries instantanées, prolongeant le mouvement initial dans une diffusion continue et nomade de l'expérience artistique.

### 3.3.2. Le corps au croisement de divers espaces

- 18 L'avènement de ces dispositifs numériques dans le champ de l'art permet de jouer de l'articulation entre espace réel, inscrit dans l'espace physique, et espace augmenté, présent sur des plateformes en ligne, sites web ou blogs. Les propriétés pervasives des technologies mobiles orientent de nouvelles réalités du corps. Selon Bernard et al. (2009), le terme « pervasif », issu du latin *pervago* (« se propager, se répandre, s'étendre »), désigne la capacité des appareils à reconnaître ou communiquer avec divers objets de l'environnement et à ouvrir des espaces en ligne composés de multiples données. Cette interaction peut s'opérer avec ou sans intervention humaine, par exemple via des QR codes ou coordonnées GPS, offrant ainsi « l'accès à une information circonstanciée, spécifique au lieu et au temps de la consultation » (Gentès & Jutant, 2011, p. 100). Les limites de l'espace physique sont ainsi augmentées par un espace numérique, conduisant le corps à éprouver une forme d'ubiquité. Pour Weber (2010), avec le développement des technologies numériques, nos espaces de vie s'articulent entre réel, imaginaire et virtuel : le corps en présence expérimente un espace flou et interconnecté. De nombreux artistes exploitent ces potentialités pour créer des expériences immersives et sensorielles élargies, où errance, jeu de piste ou exploration urbaine deviennent vecteurs d'une perception renouvelée du monde (Desjardins, 2019b). Les technologies mobiles permettent ainsi de combiner espace réel et espace en ligne selon une logique de réalités alternatives. Dans une perspective de création, il ne s'agit pas d'opposer ces dimensions, mais de les conjuguer pour former une nouvelle réalité composite.
- 19 Cette déambulation ne concerne pas seulement l'artiste lors de la conception ; elle intègre souvent la flânerie du spectateur comme partie essentielle de l'œuvre. Depuis 2007, le collectif Microtruc conçoit des dispositifs jouant sur la continuité entre espaces virtuel et physique. Dans leur projet *DCODD*, l'espace urbain est augmenté par des propositions vidéo : les promeneurs sont invités à scanner des QR codes inscrits sur les trottoirs des principales places de Paris. La playlist *Vous n'êtes pas ici* réunit des vidéos amateurs que les artistes ont appropriées et transformées. Le titre renvoie à la co-présence entre deux espaces et à la porosité entre espace physique et espace en ligne induite par la superposition de données multimédia. De même, Teri Rueb exploite la

géolocalisation des appareils mobiles pour offrir au spectateur une expérience sonore liée aux lieux visités. Sa pièce *Fens* (2017) propose une déambulation dans les marais de Boston, mêlant enregistrements réalisés à différentes saisons et fragments de discours. Ces strates sonores font écho à l'histoire dense et mouvementée du site. Au cœur de ces expériences, le principe de variabilité (Manovich, 2010), caractéristique des nouveaux médias, occupe une place centrale. Le théoricien des médias définit ce principe comme la possibilité de personnaliser, moduler et transformer à tout moment le processus de création. Cette variabilité se manifeste également dans l'interaction du spectateur avec les objets des nouveaux médias (sites web, installations numériques), où chaque parcours à travers les hyperliens génère une expérience singulière. Elle conduit ainsi à envisager la plupart des productions néomédiatiques non plus comme des objets destinés uniquement à la contemplation, mais comme des créations conçues en relation avec un spectateur actif.

- 20 De la même manière, chaque promeneur, selon son parcours ou ses gestes, vivra une expérience individuelle, et cette variabilité est particulièrement prise en compte lors de la conception de l'œuvre. Ces propositions de déambulation artistique augmentée renouvellent le rapport à la corporéité et aux conditions de perception. Cette reconfiguration est d'autant plus importante qu'elle touche à la fois l'artiste dans ses « agirs » de création et le regardeur dans sa rencontre avec l'œuvre, ce dernier devenant « agent de l'œuvre » (Bernard et Andrieu, 2015).

## 4. Contextualisation

- 21 Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée phénoménologique, visant à mettre au jour l'essence d'un phénomène ou ses structures caractéristiques à partir de l'expérience vécue des sujets concernés (Mucchielli, 1983 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Elle a été conduite dans le cadre de deux modules de formation en didactique des arts visuels, destinés à des étudiant·es généralistes inscrits à la HEP Vaud en Suisse<sup>4</sup>.

Le premier module s'est déroulé durant le semestre d'automne 2020 et a réuni 28 étudiant·es en deuxième année de formation, le second au printemps 2021, avec 26 étudiant·es en troisième année. Dans les deux cas, les participant·es ont pris part à quatre séances de trois heures, au cours desquelles ils ont vécu différentes expériences de création artistique. Ces activités mobilisaient des technologies mobiles, telles que smartphones ou tablettes, pour produire des œuvres du type photographie numérique, vidéo, films d'animation ou GIF animés, et s'inspiraient de scénarios pédagogiques déposés par des enseignants en arts visuels français sur les sites web de diverses académies<sup>5</sup>.

- 22 En phase certificative, chaque étudiant·e, seul·e ou en groupe, devait constituer un dossier mêlant textes et images, incluant une planification d'enseignement en arts visuels intégrant les technologies mobiles. Cette planification devait s'appuyer sur le schéma circulaire développé par Lagoutte (1993). Dans le module de printemps, certains étudiant·es ont également eu l'opportunité de tester leurs planifications en classe, dans le cadre de leur stage (3<sup>e</sup> année), et de les analyser de manière réflexive dans leur dossier.

- 23 Dans une perspective poïétique (Passeron, 1996), nous avons cherché à comprendre le processus de création tel qu'il est vécu par les étudiant-es, ainsi que la place du corps dans ce processus. Trois types de données ont été recueillis :
- l'analyse de 16 dossiers certificatifs comprenant des récits réflexifs de pratique, mettant en évidence gestes, actions, lieux d'expérimentation, interactions et ressentis mobilisés par les stagiaires au cours de leur démarche de création ;
  - les échanges issus de deux focus groups (5 et 7 étudiant-es respectivement), organisés en fin de semestre, permettant aux participant-es de revenir collectivement sur leurs expériences créatives, d'en partager les enjeux, découvertes et questionnements ;
  - des observations consignées dans un carnet de bord et complétées par des photographies, réalisées lors des activités de création menées dans les modules.
- 24 L'analyse de ces données a été conduite selon une démarche thématique (Paillé & Mucchielli, 2016), visant à identifier les éléments récurrents ou significatifs dans les discours et pratiques. Elle visait à examiner dans quelle mesure les pratiques créatives observées dans la scène artistique contemporaine se retrouvent également dans la formation des futurs enseignants en arts visuels.

## 5. Analyse synthétique

### 5.1. Un corps dans tous ses états

- 25 Les témoignages des étudiant-es et nos observations dans les modules de formation en didactique des arts visuels montrent que l'intégration des technologies mobiles reconfigure l'espace de la classe et transforme profondément la place du corps de l'apprenant. La posture scolaire habituelle (rester assis derrière un pupitre) s'efface progressivement au profit d'une pluralité de positions : élèves assis par terre, accroupis, debout autour d'une table ou en mouvement pour chercher du matériel. Ces changements se manifestent concrètement, comme le montrent les photographies prises au cours des modules.

Figure 3 : Photographies prises lors d'un module de formation en 2e année (BP32AVT) d'étudiants généralistes en didactique des arts visuels à la HEP Vaud



- 26 Le corps est alors pleinement sollicité pour s'adapter aux dispositifs installés. Ces postures résultent de l'interaction des apprenants avec les appareils mobiles utilisés à des fins créatives, par exemple pour réaliser des films d'animation. Il est difficile de disposer en classe de tout le matériel professionnel nécessaire pour vingt apprenants, notamment des trépieds. Les étudiants doivent donc imaginer des stratégies pour positionner les tablettes avec le matériel disponible. Des dispositifs improvisés apparaissent, utilisant chaises, protections de tables ou même les skates des apprenants pour placer les appareils au-dessus des éléments à filmer. L'utilisation des tables implique souvent de rester debout autour d'elles, de monter sur une chaise selon la taille des élèves ou de se mettre au sol pour travailler plus efficacement.
- 27 Cette reconfiguration ne concerne pas seulement les postures, mais aussi l'aménagement matériel de l'espace. Lors de son stage, Sophie (3e année) raconte qu'elle a dû « bouger les tables » et créer des îlots afin de permettre à chaque groupe de disposer « de son univers » pour réaliser un film d'animation. Son témoignage souligne combien le projet pédagogique impose à l'enseignant·e de repenser en profondeur l'organisation spatiale de la classe, condition indispensable pour permettre aux élèves de déployer leurs gestes créatifs. Elle insiste également sur le caractère inhabituel des attitudes corporelles observées :

« C'est complètement différent. C'est clair, ils ne sont pas assis à leur table avec leurs crayons devant, ils bougent... Oui, ils sont dans plein de positions, finalement. Et puis, ils cherchent, ils vont aussi chercher du matériel. Ils regardent autour d'eux, ça n'a pas grand-chose à voir avec une séance de dessin où on leur donne les outils. Le médium, le support... Là, ils vont un petit peu plus chercher. Et si c'est au niveau des positions vraiment au niveau physique. Ils sont debout ou assis, ils sont accroupis. »

- 28 Le corps de l'élève ne se réduit plus à ses oreilles et à sa main (Pujade-Renaud, 2005), il n'est plus celui de « l'élève zombie » (p.13) passif, assis, obéissant et immobile. Au contraire, l'ensemble du corps devient visible, actif et occupe l'espace disponible. Les apprenants explorent, se déplacent et se positionnent librement, en rupture avec les gestes traditionnellement attendus à l'école.
- 29 Les extraits recueillis montrent que cette liberté corporelle s'accompagne d'une liberté de création. Anne (3<sup>e</sup> année), ayant expérimenté une séquence autour du GIF animé lors de son stage, rapporte que ses élèves, surpris par cette autonomie, demandaient souvent : « On a le droit ? Est-ce qu'on peut ? » Ce questionnement traduit selon l'étudiante leur habitude d'évoluer dans un cadre normatif, centré sur la reproduction, où l'initiative personnelle reste limitée. Dans cette nouvelle configuration, circulation, diversité des postures et manipulation directe de l'appareil numérique ouvrent sur un espace d'expérimentation et de prise d'initiative.
- 30 Ainsi, l'articulation entre liberté de mouvement et liberté de création apparaît centrale. Autoriser les élèves à se déplacer, à adopter des postures non conventionnelles ou à s'installer différemment ne relève pas seulement d'un changement formel : cela leur permet de s'approprier les consignes, de faire des choix personnels et d'exercer une véritable autonomie dans leur création.
- 31 Au-delà des postures inhabituelles observées dans la classe, plusieurs témoignages soulignent que le corps des apprenant·es devient plus nomade lors des expériences de création appareillées. Cette mobilité accrue découle de la nature même des pratiques numériques : la photographie, la vidéo ou le stop motion exigent de collecter des données visuelles et sonores dans l'environnement immédiat. Les élèves sont ainsi amenés à se déplacer pour chercher des éléments de décor, des objets ou encore des fragments du quotidien à intégrer dans leurs productions.
- 32 Sophie (3<sup>e</sup> année) relève que ses élèves « bougent, vont chercher du matériel, regardent autour d'eux », une attitude qui contraste avec les cours d'arts visuels plus traditionnels. Elliot (3<sup>e</sup> année) rapporte quant à lui l'initiative de ses élèves qui, spontanément, souhaitent « fouiller dans les armoires » ou « sortir dehors » pour enrichir leurs scénarios, allant jusqu'à exploiter la neige comme matériau créatif. Ces exemples illustrent un transfert de l'intentionnalité : l'enseignant propose un cadre initial, mais ce sont les élèves eux-mêmes qui suggèrent de nouvelles situations, investissent l'espace et enrichissent la démarche.
- 33 Ce phénomène s'observe aussi chez les étudiant·es en formation. Darianne (3<sup>e</sup> année) explique avoir modifié son rapport au quotidien : elle s'arrête pour prendre des photos, enregistre des conversations, collecte des fragments de son environnement. Ce changement d'attention traduit ce que Boissier (2008) appelle une « esthétique de la saisie » : le numérique, par sa portabilité, incite à collecter, détourner et intégrer des éléments du réel dans la création. Le smartphone devient alors un dispositif du *voir/sentir* (Davidson, 2019), engageant le corps dans un mouvement constant d'exploration.

## 5.2. Déployer la classe parmi une multitude d'espaces

- 34 Dans de nombreuses expériences de création impliquant les technologies mobiles, les étudiants indiquent que l'espace de la classe devient rapidement trop limité pour les activités proposées.

35 Une des premières causes s'explique par le fait que l'espace physique de l'établissement scolaire se transforme fréquemment en un élément constitutif de l'œuvre, au point d'être considéré comme un matériau à part entière. Bien que la prise en compte de l'espace physique en tant que médium soit une pratique répandue dans l'histoire de l'art depuis plusieurs décennies, son application dans un contexte éducatif semble demeurer une approche inhabituelle, comme le suggère le témoignage de l'étudiant généraliste Mattis (FORM) revenant sur ses expériences de création avec des technologies mobiles durant sa formation à la HEP Vaud :

« Oui, [dans le travail plastique avec les technologies mobiles] c'était en fait jouer aussi avec l'espace, ce qui n'est pas forcément quelque chose qu'on fait souvent. Et ce qui est moins le cas dans le premier [le travail plastique au crayon gris], même si c'est dans l'espace de la feuille. Là, c'est vraiment de l'espace réel ».

36 En tentant ainsi de déceler les différences entre deux expériences de création qu'il a particulièrement appréciées durant sa formation et impliquant toutes deux un médium différent : la première, le crayon gris ; la deuxième, la vidéo avec le smartphone, on peut noter que l'expérience de création impliquant les nouveaux médias se détache pour lui par le fait qu'elle utilise et se déploie « vraiment » dans « l'espace réel ». En appuyant son propos par « vraiment » et auparavant en signalant que ce « n'est pas forcément quelque chose [qu'ils font] souvent », on peut supposer que cet aspect reste particulièrement inédit pour lui. Le fait d'utiliser cet « espace réel » comme matériau va souvent ressortir dans les différentes données et semble conduire les enseignants à chercher des solutions pour que celui-ci soit assez conséquent. En effet, les apprenants ont besoin de s'emparer d'un lieu qui leur est propre, ce que l'espace restreint de la classe ne permet habituellement pas comme dans le cas de ces trois étudiantes, Emilie, Elina et Erika (3<sup>e</sup> année), ayant mis en place en stage un travail autour du GIF animé<sup>6</sup> et relatant ceci dans leur dossier certificatif :

« Nous avons effectué nos essais dans la classe afin de pouvoir être confrontés aux mêmes difficultés que les élèves. Nous avons remarqué qu'il était difficile d'avoir un fond neutre différent de ses camarades en vue des espaces disponibles en classe. Nous avons alors décidé de laisser les élèves faire leur GIF également dans le couloir. »

37 Plus loin, elles continuent :

« Cela est en lien avec une autre faiblesse, qui est d'être resté uniquement en classe. C'est un choix que nous avons fait et les élèves ont rapidement commencé à nous demander s'ils pouvaient sortir de la classe, car il n'y avait pas suffisamment d'espace. Après cette demande, nous avons accepté de laisser quelques groupes aller dans le couloir, mais toujours sous la surveillance de l'une d'entre nous ».

38 Dans leur discours, les étudiantes expriment, lors de leurs essais personnels, le désir de varier l'environnement de leurs GIF animés. Elles projettent ainsi de laisser leurs élèves sortir de la classe et aller dans le couloir pour diversifier les réponses visuelles. Cependant, préoccupées par les défis de surveillance dans différents espaces, elles révisent cette décision lorsqu'elles mettent en place l'activité de création avec leurs élèves. Dès lors, il est intéressant de considérer que ce sont les élèves devant les mêmes difficultés rencontrées qui demandent à sortir, ce qui conduit les enseignantes à accepter qu'ils se déplacent hors de la classe. En qualifiant cette situation comme une « faiblesse » dans leur séquence, les étudiantes pointent la difficulté pour elles de laisser leurs élèves sortis « hors » de la classe, « hors » de leur contrôle, possiblement à la vue des autres enseignants et de l'équipe pédagogique. Cet aspect revient souvent

dans les propos des futurs enseignants généralistes en stage, et révèle une crainte de perdre de contrôle et de faire face au jugement de leurs pairs.

- 39 Ces situations montrent que la portabilité des technologies mobiles confronte les enseignant·es à une réalité incontournable : l'espace de la classe ne suffit pas toujours. Les productions utilisant photo, vidéo ou mise en scène nécessitent des environnements diversifiés. L'initiative vient souvent des élèves, qui souhaitent explorer d'autres lieux pour répondre aux contraintes de création. En outre, plusieurs étudiants de la HEP Vaud ont proposé, dans leurs dossiers certificatifs, des séquences hors de la salle de classe. Les technologies mobiles permettent ainsi de dépasser les limites de l'atelier, devenant un « atelier sans mur » (Weber, 2010, p. 16), avec des déplacements en ville ou dans un musée. Ces propositions se distinguent de celles habituellement présentées et montrent comment portabilité et facilité d'usage ouvrent aux étudiants de nouveaux champs d'exploration spatiale.

### 5.3. Des pratiques corporelles intenses : l'exemple du light painting

40

Le besoin d'un espace élargi dans ces expériences de création est étroitement lié à l'engagement corporel des apprenant·es, comme le montre la pratique du *light painting*. Dans l'enseignement des arts visuels<sup>7</sup>, cette technique ancienne est souvent réintroduite grâce aux technologies mobiles : la simplicité d'un smartphone et d'une application permet d'obtenir rapidement des résultats visuellement intéressants. Cette pratique induit une dynamique corporelle intense, comme le témoignent les étudiant·es de 2<sup>e</sup> année ayant expérimenté cette technique.

Au plus, nous avons de l'espace, au mieux, nos œuvres rendent bien. Il serait donc pertinent de fournir un espace de travail relativement important pour les élèves pour créer. (Liliane et Armand)

Si nous voulons faire un mouvement précis, l'élève doit pouvoir avoir un endroit suffisamment grand pour pouvoir répéter son mouvement. [...] sinon le rendu ne donne pas aussi bien. (Liliane et Armand)

Quant à l'espace, il va falloir, pour que le résultat de chacun puisse être réalisé, diviser la classe en plusieurs secteurs [...]. Nous pouvons également ouvrir les portes de la classe et laisser les élèves installer leur dispositif dans une autre salle, dans les toilettes ou les couloirs si possible. (Elliot et Sabine)

Utiliser l'espace a été très intéressant et ludique, au bout d'une vingtaine d'essais, nous avons même l'impression d'être essoufflés comment si nous avions fait du sport, c'était intense ! (Elliot et Sabine)

- 41 Ces extraits montrent que l'espace disponible est déterminant. Le corps entier est engagé dans la création, et la distance entre le dispositif et le performer doit être suffisante. Les gestes plus amples produisent des résultats plus pertinents, révélant que la classe devient rapidement trop petite. Les enseignant·es cherchent alors à « pousser les murs » et à explorer des espaces alternatifs, comme Elliot et Sabine qui veulent autoriser leurs élèves à travailler « dans une autre salle, dans les toilettes ou les couloirs si possible ». Ils rapprochent même cette expérience d'un exercice sportif. Dans ce contexte, le corps devient acteur principal de la création, et ces expériences apparaissent comme des pratiques performatives et collectives. Les gestes et déplacements, l'exploitation de l'espace et le temps consacré aux essais s'inscrivent dans la matérialité de l'œuvre finale. Le light painting et les pratiques corporelles

associées illustrent ainsi comment les technologies mobiles transforment l'expérience artistique en un processus engageant tout le corps, où espace, mouvement et durée constituent autant de variables créatives.

## 6. Discussion : vers une didactique incarnée des arts visuels à l'ère du numérique

- 42 L'intégration des technologies mobiles dans l'enseignement des arts visuels ne constitue pas un simple changement d'outillage : elle transforme profondément la relation du corps, de l'espace et du geste dans le processus de création. L'analyse des expériences étudiantes à la HEP Vaud, et de leurs élèves en stage, montre à la fois des proximités avec les démarches du Mobile art et des écarts significatifs permettant d'esquisser quelques pistes pour la formation des futurs enseignants généralistes en didactique des arts visuels.

### 6.1. Reconfiguration du rapport corps-espace

- 43 Les témoignages des étudiants et nos observations révèlent que l'usage du smartphone ou de la tablette libère le corps des postures traditionnelles (assise, immobilité) et favorise une pluralité de positions (debout, accroupi, allongé, en mouvement). Les dispositifs bricolés pour réaliser un film d'animation ou les gestes amples nécessaires au *light painting* confirment ces usages techno-incarnés (Ehret & Hollett, 2014 ; Lalonde, 2015 ; Pachler et al., 2009 ; Wargo, 2015). Avec les technologies mobiles, l'apprentissage devient nomade, sensible et situé. L'« élève zombie » (Pujade-Renaud, 2005) disparaît au profit d'un sujet en mouvement, explorateur, qui s'approprie son environnement par des pratiques de saisie et de collecte. Cette diversité gestuelle rejoint la « double mobilité » décrite par Desjardins (2017), alliant nomadisme du corps et libération du geste. Dans le champ éducatif, cette porosité entre espace physique et création évoque les démarches d'artistes comme Erik Beck ou Jean-Claude Taki, pour qui déambulation et collecte d'éléments du quotidien deviennent matériaux artistiques. Chez les étudiants ou leurs élèves, elle se traduit par une réappropriation active de leur environnement (classe, couloirs, extérieur), transformant les contraintes spatiales en leviers créatifs. La classe n'est plus un cadre figé, mais un espace modulable et étendu. Cette « esthétique de la saisie » (Boissier, 2008) invite à reconsidérer les représentations sociales des espaces éducatifs : de lieu de contrôle, la salle devient un espace de liberté où chaque élément nourrit l'acte créatif.
- 44 Si ces perspectives ouvrent de nouvelles voies pédagogiques, elles se heurtent encore à des résistances institutionnelles (peur du désordre, normes spatiales, regard des pairs). Dans ce contexte, la formation initiale et continue des enseignants apparaît centrale. Il s'agit de les amener à concevoir et aménager des espaces modulables, capables d'accueillir à la fois pratiques artistiques traditionnelles et numériques. Dans une perspective inspirée de Mauss, les futur-es enseignant-es doivent être sensibilisé-es aux « techniques du corps » en contexte scolaire, afin de comprendre comment les postures et déplacements sont façonnés par l'architecture institutionnelle (pupitres alignés, escaliers, salles closes) et, plus largement, par les usages quotidiens des technologies mobiles telles que le smartphone ou la tablette numérique. Il s'agit dès lors, comme le souligne Fabre (2015), d'interroger avec les apprenants les dimensions normatives qui

traversent les pratiques éducatives. Dans ce contexte, l'enseignement artistique, conçu comme un véritable « laboratoire », offre un espace privilégié pour expérimenter cette tension et explorer comment les corps deviennent acteurs de nouvelles manières d'agir, de percevoir et de créer. Normaliser des comportements tels que s'allonger au sol, grimper sur une table ou se déplacer librement lors d'une création appareillée revient à les reconnaître comme des formes légitimes d'engagement corporel et artistique, plutôt que comme des transgressions. De même, détourner l'usage habituel des technologies mobiles pour proposer des pratiques d'enquête sensibles ou performatives ouvre la voie à une reconfiguration des rapports entre corps, techniques et apprentissage, en phase avec les pratiques artistiques contemporaines.

## 6.2. Le rapport aux pratiques de création combinant espace physique de l'œuvre et espace en ligne

- 45 Une différence majeure apparaît ici. Les artistes du *Mobile art* exploitent pleinement les potentialités pervasives des technologies numériques pour produire des œuvres où l'espace réel s'hybride avec des données stockées en ligne : géolocalisation, QR codes, réalités augmentées. Dans le contexte éducatif observé, cette dimension reste quasi absente. Les étudiants et leurs élèves investissent certes des espaces variés tels que classe, couloir, cour, parfois ville ou musée, mais ces lieux ne sont pas augmentés par des couches hypermédiées. L'espace réel est mobilisé comme matériau tangible, non comme support d'extension numérique.
- 46 Une hypothèse pour expliquer cette absence réside dans le manque de références culturelles actuelles mobilisées en contexte scolaire. Comme indiqué dans la partie « contextualisation », les séquences mises en place dans la formation des futurs enseignants et observées dans cette recherche s'appuyaient principalement sur des ressources pédagogiques publiées sur des sites académiques français. Ces propositions reposaient largement sur des références issues de l'ère médiatique, sans intégrer la spécificité des dispositifs numériques pervasifs contemporains. Le recours à des espaces augmentés, central dans de nombreuses pratiques artistiques actuelles, ne trouve donc pas encore de traduction pédagogique, marquant une différence notable entre pratiques artistiques et pratiques scolaires.
- 47 Pourtant, l'intégration de ces technologies pervasives (géolocalisation, QR codes, réalités augmentées) ouvre la possibilité d'« enquêtes sensibles » (Choinière, 2019), où les apprenants collectent, transforment et partagent des fragments de leur environnement en articulant réel et virtuel. Dans un contexte pédagogique, ces démarches gagneraient à être pensées dans une perspective interdisciplinaire : elles mobiliseraient non seulement le visuel et le geste, mais aussi le sonore et le textuel, ouvrant à des collaborations fécondes avec la musique, l'éducation physique ou encore le français.

## 6.3. Perspectives didactiques et propositions pratiques

- 48 Les résultats de cette recherche, confrontés aux apports du *Mobile art*, ouvrent ainsi plusieurs pistes pour développer une didactique des arts visuels adaptée à l'ère

numérique. Il s'agit moins de définir des modèles que de proposer des directions à explorer<sup>8</sup> :

- Proposer des espaces flexibles : favoriser des lieux modulables (classe, couloir, extérieur) qui autorisent des déplacements et une appropriation créative de l'environnement ;
  - Favoriser mobilité et exploration : encourager les élèves à investir leur environnement proche comme ressource artistique, en collectant images, sons ou textures hors de la salle de classe afin de les combiner dans une production finale ;
  - Engager des pratiques performatives : reconnaître l'engagement du corps entier dans la création appareillée et proposer des séquences qui valorisent le geste et le mouvement (light painting, performances filmées) ;
  - Jouer avec les technologies pervasives : introduire progressivement QR codes, réalité augmentée ou cartes interactives pour articuler espaces réels et virtuels ;
  - Enrichir les pratiques par des références culturelles actuelles : confronter pratiques scolaires et œuvres contemporaines afin de questionner les choix didactiques et leurs finalités.
- 49 Ainsi, les savoirs opératoires (Gaillot, 1999) mobilisés par les apprenants doivent se manifester dans leur capacité à investir des espaces modulables, à engager le corps dans le geste créatif et à développer une perception active, celle qui scrute, observe, analyse. Il s'agit pour les apprenants de mobiliser le visuel, l'écoute et le ressenti pour les traduire en créations visuelles, sonores ou littéraires, ce qui implique de penser des scénarios pédagogiques interdisciplinaires. Il ne s'agit plus seulement de travailler à travers un œil-caméra, mais avec un corps-caméra, rendu possible par la portabilité et la maniabilité des dispositifs mobiles. Les apprenants doivent être amenés à faire des choix de composition, à exploiter les spécificités des technologies mobiles et à déplacer leur point de vue en les utilisant comme outils de saisie, de collecte et de transformation de matériaux sensoriels. Ces démarches gagneraient à les inviter aussi à exploiter les technologies pervasives pour transformer leur propre perception et celle des autres d'un environnement donné. Enfin, la confrontation de leurs productions à des références contemporaines du *Mobile Art* permettrait d'affiner leurs choix créatifs.

## 7. Conclusion

- 50 Cette recherche menée auprès de futurs enseignants généralistes en arts visuels montre que les technologies mobiles, loin de désincarner les apprentissages, réactivent l'engagement corporel et élargissent les possibles créatifs. En mobilisant les apports du *Mobile Art* et une approche poïétique, la didactique des arts visuels peut être envisagée comme un laboratoire de savoirs sensibles, où corps, espace et numérique s'entrelacent dans des expériences esthétiques, artistiques et cognitives renouvelées. Pour les didacticiens et futurs enseignants, plusieurs orientations se dégagent : intégrer des références artistiques contemporaines travaillant avec ces technologies ; proposer des expériences de création « corps et numérique » centrées sur la déambulation, la performance, l'enquête sensible et les dispositifs pervasifs ; concevoir des séquences « nomades » transformant la classe en « atelier sans murs ».
- 51 Ces propositions demeurent exploratoires, car elles s'appuient sur une analyse comparative entre usages pédagogiques en didactique des arts visuels et pratiques artistiques contemporaines. À la HEP Vaud, elles ont toutefois déjà contribué à transformer la formation des futurs enseignants quant à l'usage des technologies

mobiles dans l'enseignement des arts visuels, et à la création du site *amorce.info*, qui partage diverses propositions d'expériences de création à mener en formation. De futures recherches seront nécessaires pour évaluer l'impact de ces expériences sur le développement professionnel des enseignants, notamment leur capacité à transférer et adapter ces approches dans leurs propres pratiques. C'est à cette condition que les technologies mobiles pourront pleinement devenir des leviers d'innovation didactique, inscrivant l'enseignement des arts visuels dans une pédagogie du sensible, de la mobilité et de la créativité.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Andrieu, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25(1), 113–124.
- Anzieu, D. (1974). *Le Moi-peau*. *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 9, 195–208.
- Bernard, A., & Andrieu, B. (2015). Les arts immersifs comme émergence spatiale du sensible. *Corps*, 13(1), 75–81.
- Bernard Claverie, Véronique Lespinet-Najib, Pascal Fouillat. Pervasion, transparence et cognition augmentée. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées (RIHM) = Journal of Human Mediated Interactions*, 2009, *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 10(2), 85–99. <https://hal.science/hal-01672718v1>.
- Boissier, J.-L. (2008). *La relation comme forme. L'interactivité en art. Nouvelle édition augmentée*. Les Presses du réel.
- Bremmer, M., & Nijs, L. (2024). Embodiment in music education. *Journal de recherche en éducation artistiques (JREA)*, 2. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.4717>.
- Castro, J. C. (Ed.). (2019). *Mobile media in and outside of the art classroom: Attending to identity, spatiality, and materiality*. Springer Nature.
- Choinière, I., Pitozzi, E., & Davidson, A. (2019). *Par le prisme des sens : médiation et nouvelles réalités du corps dans les arts performatifs. Technologies, cognition et méthodologies émergentes de recherche-crédation*. PUQ.
- Chaubet, P., Blanchet, M., Boelen, V., Boyer, S., Cadoret, G., Duval, H., & Robbes, B. (2022). *Remobiliser le corps à l'école : regards croisés. Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Davidson, A. (2019). Le corps médié/médiateur. Dans I. Choinière, E. Pitozzi et A. Davidson (dirs.), *Par le prisme des sens : médiation et nouvelles réalités du corps dans les arts performatifs. Technologies, cognition et méthodologies émergentes de recherche-crédation* (pp. 181–244). PUQ.
- Desjardins, M.-L. (2017). *De l'art mobile au Mobile art : ou comment la technologie mobile influence la nature des œuvres*. [Thèse de doctorat, Université Paris 1].

- Desjardins, M.-L. (2019a). De l'enregistrement du réel à l'animation, le mouvement possède l'image. *Artshebdomédias*. <http://www.artshebdomedias.com/article/de-lenregistrement-du-reel-a-lanimation-le-mouvement-possede-limage/>.
- Desjardins, M.-L. (2019b). Quand les technologies mobiles rendent l'art proche et partageur. *Artshebdomédias*. <https://www.artshebdomedias.com/article/quand-les-technologies-mobiles-rendent-lart-proche-et-partageur-2/>.
- Desjardins, M.-L. (2019c). Plus liée au geste qu'à l'œil, l'image mobile triomphe. *Artshebdomédias*. <http://www.artshebdomedias.com/article/plus-liee-au-geste-qua-loeil-limage-mobile-triomphe/>.
- Didier, J. (2016). Corporéité et créativité, entre traditions et innovations. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Swiss Journal of Educational Research*, 38(1), 73–88. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1973>.
- Duval, H., Raymond, C., & Odier-Guedj, D. (dirs.) (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Emond, G. (2022). Enseigner en sachant-être son corps : un processus innovant de cohérence entre soi et l'autre. Dans I. Capron Puozzo et A. Vuichard (dirs.), *De l'innovation à l'innovation pédagogique pour la transformation des pratiques* (pp. 161-177). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Ehret, C., & Hollett, T. (2014). Embodied composition in real virtualities: Adolescents' literacy practices and felt experiences moving with digital, mobile devices in school. *Research in the Teaching of English*, 428–452.
- Fabre, S. (2015). *Expérience et normativité : penser les modalités éducatives des projets artistiques à partir de John Dewey*. Sens public.
- Gaillot, B.-A. (1999). *Arts plastiques - Éléments d'une didactique-critique* (3<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Gentès, A., & Jutant, C. (2011). Expérimentation technique et création : l'implication des utilisateurs dans l'invention des médias. *Communication & langages*, 168(2), 97–111. <https://doi.org/10.4074/s0336150011012087>.
- Giacco, G. (2016). Geste et voix, entre corps et souffle : pour une didactique de la création artistique. *Recherche en éducation musicale*, 33. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REEM-33-Geste-voix.pdf>.
- Giacco, G., Didier, J., & Spampinato, F. (2017). *Didactique de la création artistique : approches et perspectives de recherche*. EME.
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>.
- Johnson, M. (2008). What makes a body? Redicovering the body. *Journal of Speculative Philosophy*, 22(3), 159–169.
- Joliat, F., & Trajanoski, A. (2024). Faciliter l'accordage des mouvements des jeunes élèves à la pulsation d'une œuvre musicale diffusée en classe. *Musiques : Recherches interdisciplinaires*, 1(2).
- Lagoutte, D. (1993). *La valise-musée : 90 œuvres d'art pour l'éducation artistique*. Hachette éducation.
- Lalonde, M. (2015). Théories de l'apprentissage mobile à la lumière de l'étude de la mobilité et de la pensée complexe. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(1).

- Lauwrens, J. (2019). Touch as an aesthetic experience. *Journal of Visual Art Practice*, 18(4), 323–341. <https://doi.org/10.1080/14702029.2019.1680510>.
- Manovich, L. (2010). *Le langage des nouveaux médias*. Les Presses du réel.
- Marsault, C., & Lefèvre, L. (2022). La présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs : Caractéristiques et enjeux méthodologiques. La présence corporelle : une nouvelle forme de savoir professionnel ? *Recherches & Éducatives*, 24. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13068>.
- Maulini, I., & Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ? In *Pratiques corporelles*, 126, 13–17.
- Mauss, M. (2023). *Les techniques du corps*. Flammarion.
- Merleau-Ponty, M. (1964) *L'œil et l'esprit*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Le visible et l'invisible : suivi de notes de travail*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchan Price, C., & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dirs.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 87–108). De Boeck.
- Mili, I. (2016). Leutenegger, Francia. Approches didactiques de corporités au service des apprentissages. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(1), 5–12.
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. PUF.
- Odin, R. (2014). Quand le téléphone portable rencontre le cinéma. Dans L. Allard, L. Creton, et R. Odin (dirs.), *Téléphone mobile et création*. Armand Colin.
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2009). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. Springer.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création* (vol. 49). Klincksieck.
- Périssé, C. (2024). *De la posture de l'amateur à l'ère numérique : utilisations didactiques des nouveaux médias en arts visuels dans une démarche de création*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Strasbourg.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan.
- Rivière, C. A. (2006). Téléphone mobile et photographie : les nouvelles formes de sociabilités visuelles au quotidien. *Sociétés*, 91(1), 119–134.
- Serres, M. (2015). *Petite poucette*. Le Pommier.
- Taki, J.-C. (2010). *Jean-Claude Taki Réalisateur FID 2010 « SOTCHI 255 »/Interviewer : FID*. « Parole de Doc », Festival International du Documentaire de Marseille.
- Terrien, P. (2022). Le corps : un impensé didactique. Dans Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj (dirs.). Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives. Formation et Recherche en Éducation Artistique (FRéA) (pp. 65–96). Les Presses de l'Université de Laval. <https://amu.hal.science/hal-03791344>.

Tisseron, S. (2014). De l'image dans la main à l'image en ligne ou Comment le numérique a affranchi la photographie des discours morbides. Dans L. Allard, L. Creton et R. Odin (dirs.), *Téléphone mobile et création* (pp. 117–127). Armand Colin.

Wargo, J. M. (2015). Spatial Stories with Nomadic Narrators: Affect, Snapchat, and Feeling Embodiment in Youth Mobile Composing. *Journal of Language and Literacy Education*, 11(1), 47–64.

## NOTES

1. La HEP Vaud forme, en didactique des arts visuels, des étudiants généralistes issus de l'enseignement secondaire postobligatoire. N'ayant pas suivi d'études artistiques supérieures, ils enseigneront les arts visuels à l'école primaire. Cette étude se concentre sur les futurs enseignants généralistes appelés à intervenir auprès d'élèves âgés de 8 à 12 ans.
2. Les artistes Teri Rueb, Hervé Fischer, Fred Forest, Erik Beck, Olga Kisseleva entre autres.
3. Par cette dénomination, Odin (2014) désigne les films qui ont été conçus et pensés pour être réceptionnés sur un smartphone.
4. Je remercie les étudiant·es ayant accepté de partager leurs récits de pratiques et de participer à la recherche dans le cadre d'entretiens collectifs. Les prénoms utilisés ont été anonymisés afin de garantir la confidentialité des données recueillies.
5. Ces sites web des différentes académies découpées en 32 parties géographiques (Besançon, Aix-Marseille, Bordeaux, etc.). Ces sites sont sous l'égide de différents services « officiels » et les contenus sont donc validés par les corps d'inspection.
6. GIF est l'acronyme de Graphics Interchange Format (littéralement « format d'échange d'images »). Il s'agit d'un format d'image numérique, à mi-chemin entre une image fixe et une courte vidéo contenant une suite d'images qui s'anime en boucle.
7. Lors de notre recherche de scénarios pédagogiques avec des technologies mobiles sur les sites web des académies, nous avons repéré de nombreuses propositions autour de la pratique du light painting.
8. Il est possible de voir plusieurs expériences de création menées dans le cadre de la formation des futurs enseignants en didactique des arts visuels de la HEP Vaud, et prenant en compte ces différentes directions sur le site suivant : <https://www.amorce.info/>.

---

## RÉSUMÉS

Cet article a pour objectif d'examiner la place du corps dans les processus de création artistique mobilisant des technologies numériques portables, telles que les smartphones et les tablettes, dans le contexte de la formation en didactique des arts visuels de futurs enseignants généralistes. Il s'appuie sur divers apports théoriques concernant le rôle du corps dans l'apprentissage en général, dans l'enseignement des arts visuels en particulier, ainsi que sur les transformations induites par l'usage des technologies mobiles dans les démarches de création sur la scène artistique contemporaine. Les capacités d'enregistrement et les modalités d'action offertes par celles-ci permettent de capturer des éléments auparavant peu perceptibles, transformant ainsi profondément la relation entre les arts, les modes de perception et le corps. Ces avancées technologiques donnent naissance, dans diverses démarches créatives, à de nouvelles réalités

corporelles. Dans une première partie seront présentées des contributions théoriques issues de la didactique des arts visuels et des théories des médias. Ils serviront, dans une seconde partie, à analyser la relation entre le corps des futurs enseignants généralistes, et l'espace de la classe dans la formation en didactique des arts visuels à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), et mobilisant les technologies mobiles. Enfin, l'article proposera plusieurs pistes d'expérimentation visant à exploiter les potentialités de ces outils pour stimuler des démarches artistiques performatives et sensibles chez les étudiants.

This article aims to examine the role of the body in artistic creation processes that use portable digital technologies, such as smartphones and tablets, in the context of visual arts education. It draws on various theoretical contributions concerning the role of the body in learning in general, in visual arts education in particular, as well as on the transformations brought about by the use of mobile technologies in creative processes in the contemporary art scene. The recording capabilities and modes of action offered by these technologies make it possible to capture elements that were previously difficult to perceive, thereby profoundly transforming the relationship between the arts, modes of perception, and the body. These technological advances are giving rise to new bodily realities in various creative approaches. The first part of the article presents theoretical contributions from visual arts education and media theory. In the second part, these will be used to analyse the relationship between the bodies of learners, future generalist teachers, and the classroom space in the context of visual arts education training at the Haute école pédagogique du canton de Vaud (Swiss), using mobile technologies. Finally, the article will propose several avenues for experimentation aimed at exploiting the potential of these tools to stimulate performative and sensitive artistic approaches among students.

## INDEX

**Mots-clés** : corps, technologie mobile, didactique des arts visuels, pratique de création, expérience sensible

**Keywords** : corporality, mobile technology, visual arts didactics, creative practice, sensitive experience

## AUTEUR

CLARA PÉRISSÉ

 IDREF : <https://idref.fr/281136297>

HEP Vaud  
clara.perisse@hepl.ch