



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire

Francisco MÁRQUEZ CUESTA¹ (Université de Genève, Suisse)

Dans cette contribution, nous abordons l'étude des objets d'enseignement-apprentissage dans leurs rapports à une tradition diffuse des formes scolaires de travail liées au processus de disciplinarisation. Dans une comparaison inter-institutionnelle du secondaire romand (cycle d'orientation et école professionnelle) nous montrons que la manière de convoquer les champs institutionnels et le choix des modalités scolaires du travail ont des effets en retour à la fois sur les contenus (phénomènes de transposition) et sur les enjeux (activités proposées aux élèves). Entre le secondaire I et le secondaire II, la distinction puis la complémentarité entre processus de créativité et processus de création ne sont perçues et utilisées que lorsque les formes scolaires retenues signent une certaine conception des formes de fonctionnement des objets et des pratiques de référence. Selon le choix opéré, la complémentarité entre processus de créativité et processus de création devient une alternative à l'amalgame entre création et créativité en tant que compétence phylogénétique prétendument non enseignable. Cela consiste à poser la question des avancées épistémiques et de leur exploitation par les élèves.

Mots-clés : Processus de créativité, processus de création, complémentarité des apprentissages, progressivité des gestes professionnels, secondaire romand I et II.

Introduction

Dans cet article, nous proposons une comparaison portant sur l'enseignement des arts plastiques et visuels (APV) entre deux écoles du secondaire romand. La première se situe à Genève, au cycle 3, et marque la fin de la scolarité obligatoire (secondaire I) ; la seconde, une école préprofessionnelle de Vevey, du secondaire II. Nous analyserons dans quelle mesure il y a (ou pourrait y avoir) une double continuité entre secondaire I et secondaire II romand en considérant, d'une part, la complémentarité entre l'accès aux processus de créativité par le biais d'apprentissages avérés et la mise en pratique des processus de création qui en découlent ; d'autre part, la progressivité des contenus d'enseignement et des gestes professionnels.

L'enseignement des pratiques artistiques² est un domaine disciplinaire dont la structure institutionnelle, ne s'apparentant pas aux disciplines canoniques, octroie d'amples espaces de responsabilité aux enseignants, tant sur la question des contenus d'enseignement que sur leur place dans le cursus des élèves. L'avènement du Plan d'études romand (PER)³ a permis de reconsidérer les enjeux de l'enseignement

1. Contact : francisco.marquez@unige.ch

2. Le domaine Arts du Plan d'études romand (PER) réunit trois disciplines : les activités créatrices manuelles et textiles, les arts visuels et la musique.

3. Le Plan d'études romand (PER) a été mis en place en 2010. Il s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, alinéa 4) et vise l'harmonisation de l'école publique en Suisse romande.



artistique scolaire, compte tenu de plusieurs décennies d'indéfinition tant de l'objet d'enseignement que des savoir pour et à enseigner. Sur le plan épistémologique, cela fait apparaître une forte disparité lorsque l'institution scolaire requiert un « arrêt sur image », dans la mesure où les enseignants des APV partagent certes une visée idéalement raisonnée quant au rôle incontournable de la discipline, mais rencontrent des difficultés quant à fédérer ou mutualiser concrètement une continuité entre les 3 cycles de la scolarité obligatoire et le post obligatoire. Cette disparité s'exprime généralement par un discours largement inspiré par les pratiques sociales de référence et par les milieux qui gravitent autour d'elles. Ces propos expriment, par exemple, des conceptions liées au cursus académique en écoles d'art, à la vision de la pratique artistique et à son rôle ou à son statut social, à la conception des composantes des métiers d'arts (notamment la question des processus de créativité ou de création), à l'enjeu et aux finalités des disciplines artistiques en milieu scolaire, et donc également à leurs objets d'enseignement...

Dans notre étude comparative les paramètres ci-dessus n'ont pas tous été relevés de façon indicielle, et le fort impact qu'ils ont sur la diversité des choix dans la conduite de l'enseignement des APV nous induit à en préciser préalablement certains aspects, afin de permettre une meilleure explicitation des résultats obtenus dans nos analyses.

Les arts plastiques et visuels entre calque, décalque et transposition

L'enseignement artistique suppose, à l'instar de l'ensemble des disciplines, de transposer des pratiques sociales de référence. Cette transposition didactique requiert que de toutes les finalités et composantes de ces pratiques de référence, ne soient retenues que celles jugées les plus compatibles avec les finalités éducatives. Nous sommes donc, a priori, face à deux contraintes : sélectionner puis transposer. Sachant que les disciplines artistiques scolaires n'ont pas de programme, il en résulte des choix qui seront à la fois diversifiés et variables, dans la mesure où chaque enseignant est responsable de ses choix et de leur transposition. Selon Martinand (1981, p.137), le concept de pratique sociale de référence

(...) consiste à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Ces activités concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels et la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison.

Ce qu'énonce Martinand est le processus inverse d'une assimilation par la pratique scolaire des pratiques sociales de référence. Le recours au didactique pré-suppose que si la pratique scolaire s'apparente, s'inspire et se complète grâce aux pratiques sociales de référence, c'est bien parce qu'elle est fondamentalement distincte. Et de rappeler avec Johsua (1995, p.65) que pour ce qui concerne en particulier les pratiques artistiques :

(...) seuls les apprentissages de type mimétique, ou initiatique, chez un artisan ou un artiste par exemple (et si toutefois ils existent sous une forme pure, ce qui est peu probable), peuvent relever de références pratiques. Le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique. Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement.



Cette précision explicite pourquoi la pratique artistique scolaire ne peut être qu'un modèle de la pratique sociale de référence, indépendamment du fait que l'agir créatif ou créateur puisse être mobilisé de façon similaire par l'élève ou l'artiste. Ce modèle et l'écart qualitatif subi par les pratiques artistiques scolaires, cristallisent également la question des conceptions autour de la créativité. Dans la profession les extrêmes dénotent, pour les uns, une conception spontanéiste et innéiste ; pour les autres, une capacité transversale (pensée créatrice) à développer sous formes d'apprentissages avérés. Sur cette question, tant la recherche scientifique que les sciences de l'éducation ne peuvent que retenir la seconde version. De la part des enseignants, ces prises de positions dévoilent beaucoup plus la problématique de l'adhésion à une didactique des arts plastiques et visuels qu'une forte divergence en matière de finalités disciplinaires. C'est bien parce qu'en tant qu'enseignant l'on ne se remémore plus ses propres étapes de construction et de développement des processus de créativité, pas plus que leurs formes d'apprentissage sur le très long terme, que l'on peut défendre une conception innéiste de la créativité. En même temps, l'on ne reconnaît pas cette compétence à tout un chacun, ce qui signifie qu'il y a bien eu création d'une expertise et donc des apprentissages qui l'ont permis. D'où que la pratique artistique scolaire doit également développer des compétences, que son champ d'investigation se réfère à la pensée créatrice en tant que capacité transversale et que soient proposés des apprentissages donnant l'accès aux processus de créativité. Le tout dans une finalité de construction et de développement du soi, par l'articulation faite entre deux orientations prescrites par le PER : l'accès aux processus de créativité et à l'œuvre en termes de processus de réception culturelle (Mili, Rickenmann, 2005).

En milieu scolaire obligatoire, le développement de la pensée créatrice devrait donner accès à la créativité et constituer l'apprentissage prioritaire. Aussi, en raison de l'écart avec les pratiques sociales de référence, certaines conditions ne peuvent pas être remplies, par exemple, l'atteinte d'un certain niveau de compétences, notamment sur le plan technique, ou œuvrer dans une entière liberté quant à la production et la matérialisation des idées. Si l'on s'en tient au prescriptif des pratiques artistiques, les finalités de la scolarité obligatoire orientent majoritairement les apprentissages vers des savoirs-être en termes d'intégration de l'individu dans le corps social : « ces disciplines contribuent au projet global de l'épanouissement intellectuel, social et affectif de l'élève, plus particulièrement au développement de sa personnalité (...), de sa créativité et de son sens esthétique ». ⁴ Cette orientation des finalités, bien qu'évidente si l'on pose un regard global sur le rôle de l'institution scolaire obligatoire, provoque néanmoins, au secondaire II, des questions vives auprès des enseignants, en particulier ceux des APV. Ces questionnements sont logiquement relayés dans les institutions de formation des enseignants.

Agir dans la formation des enseignants implique, sur un premier versant, que l'on soit en mesure de répondre à ces préoccupations et convaincre un public – pas encore enseignant mais déjà plus étudiant dans une école d'art – de la nécessité de questionner tant les savoirs de référence (académiques, institutionnels) que les savoirs pratiques (de la pratique, expérientiels) et de les articuler aux savoirs pour et à enseigner. Le but étant de démontrer en quoi le travail enseignant n'obéit pas au même paradigme que celui de l'artiste, parce que l'enseignement requiert des

4. Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003, in PER (2010), présentation générale, p.13.



objets qui matérialisent la transmission et les apprentissages. Comme le préconise Schneuwly (2000), qui relève «l'existence d'un point aveugle» quant à l'objet d'enseignement: «tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions mêmes étaient l'objet d'enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport enseignant-élève» (p.20).

Force est de se confronter aux représentations et autres convictions, et d'explicitier qu'il convient de resserrer l'acte d'enseignement sur des actions devant permettre un développement du potentiel créatif de l'élève, parce que prioritairement constitutif de la construction de soi, et indépendamment d'un hypothétique et futur agir dans le domaine artistique.

L'autre versant est composé des notions ou concepts qui nécessairement alimentent le travail en atelier. À l'évidence, le concept majeur est celui de la créativité, concept chargé de représentations ordinaires, parfois erronées (Vygotski, 1930/2004 ; Beaudot, 1973, 1974) qui oblige à la prudence face à une terminologie confuse et galvaudée, qui alimente le plus souvent les discours au sein des pratiques artistiques scolaires: le mystère, l'inénarrable, l'impondérable... Ou encore, faisant référence à l'implication de l'élève: l'application, la motivation, l'originalité, le don... Non que l'emploi de ces termes soit a priori impropre, mais avoir à les utiliser prioritairement en résonance avec la progression des apprentissages de l'élève dans une activité de développement et de construction du soi, nous oblige à en réduire fortement leur nombre.

Les questions relatives aux pratiques sociales de référence, à la transposition didactique et à la définition de l'objet d'enseignement, nous incitent à revoir le principe que seule l'activité artistique sous-tendrait l'approche de la pensée créatrice en milieu scolaire. Ce principe est aujourd'hui remis en question par l'introduction du PER: la spécialisation n'a pas cours à l'école obligatoire, et ce sont les écoles du post obligatoire et les écoles spécialisées qui déterminent les orientations spécifiquement artistiques. Il convient alors de mesurer l'importance de préserver dans l'école obligatoire le développement de la pensée créatrice donnant à tout un chacun la possibilité d'apprendre à exercer sa créativité dans des domaines de prédilection, quels qu'ils soient.

Longtemps, les pratiques artistiques scolaires ont été en position pour le moins délicate sur la scène éducative. Notamment en raison d'une hiérarchisation des disciplines scolaires qui a modelé du même coup les esprits et donc les représentations quant à avoir «le droit à dire le vrai», puisque ce domaine disciplinaire appartient aux groupes ayant, selon la formulation de Johsua (1996), un «droit de tirage limité sur la vérité» et donc ne saurait dispenser des savoirs savants. Cette situation n'a pas changé, mais ce qui est devenu plus clair, c'est que la pratique artistique scolaire se transforme et se redéfinit dans une optique éducative mieux balisée. Avec le PER, l'on constate que l'orientation paradigmatique des disciplines artistiques est passée des mains de la recherche en psychologie⁵ à celles des

5. L'avènement des arts plastiques et visuels en contexte scolaire obligatoire est indissociable de l'essor, dès la première partie du 20^e siècle, de la recherche en psychologie. Cela a permis au *dessin* d'être un moyen privilégié pour analyser la construction intellectuelle et marque ainsi la reconnaissance de la discipline *dessin artistique* au sein des matières scolaires. La pratique artistique du moment se transformait aussi radicalement que spectaculairement, mettant en exergue le paradigme expressionniste qui, aujourd'hui encore, influence fortement les pratiques artistiques scolaires.



responsables politiques, l'attente institutionnelle œuvre pour que l'enseignement artistique se focalise dorénavant – et prioritairement – sur les apprentissages qui donnent accès aux processus d'entrée en créativité. Si l'historique de la discipline témoigne du souci d'éduquer par l'intermédiaire d'un travail à la fois intellectuel et sensoriel, aujourd'hui ce postulat requiert que soient parfaitement visibles tous les processus qui le composent. Cet objectif n'est pas sans poser quelques problèmes, notamment autour de l'objet de savoir disciplinaire peu stabilisé. En cause la difficulté à cerner, d'une part, de quelle façon et à quel niveau doit être convoquée la pratique de l'art dans l'enseignement obligatoire ; d'autre part, puisque l'accès aux processus de créativité doit être une réalité, comment concevoir des dispositifs didactiques permettant des apprentissages appropriés ?

D'une réorientation vers un nouveau paradigme

Selon le PER, les finalités des APV convergent vers la formation des élèves à la réception des objets⁶ culturels de référence et à l'expérimentation créatrice, ce qui signifie accorder la place qui revient aux sciences de l'éducation dans l'adaptation de cette expérimentation aux spécificités éducatives de l'école obligatoire. C'est précisément dans cette adéquation qu'apparaissent des limites. Si la légitimation des pratiques artistiques scolaires se fonde pour beaucoup sur l'idée élevée que l'on en a, elle s'accommode mal des prescriptions institutionnelles. La difficulté des artistes-enseignants à se décentrer dans le rapport aux pratiques de référence, à œuvrer dans la transposition didactique et à définir des contenus d'enseignement, les pousse majoritairement à rendre visible la progression des apprenants en légitimant les résultats qu'offre l'acquisition des techniques, parce que ces résultats sont aisément perceptibles, mesurables, chiffrables et tangibles et qu'ils apparaissent dans des délais relativement courts. Alors se dessine une trame techniciste qui, par ailleurs, ne se structure pas à partir de savoirs procéduraux issus des expérimentations de l'élève avec des instruments et des matériaux. En fait, ces savoirs procéduraux sont fortement concurrencés par la maîtrise de procédures, par rapport à laquelle ces mêmes instruments et matériaux passent également au second plan.

Sur la base des observations que nous avons menées et des analyses présentées ici, nous restons convaincus qu'agir dans la formation des enseignants, c'est susciter une prise de conscience quant à l'articulation entre le registre technique et les résultats impondérables, de leur valeur essentielle et de ce qui les produit afin que l'enseignement puisse être caractérisé dans des composantes multiples : théoriques, techniques, axiologiques ou philosophiques. Précisément, le PER prévoit quatre axes de domaines qu'il convient d'équilibrer : *expression et représentation* (processus de créativité) ; *perception* ; *acquisition des techniques* et *culture* (réception culturelle). Permettre que l'élève devienne apte à une activité de création, c'est établir un équilibre entre les apprentissages relatifs à ces axes, tant ceux pour accéder aux processus de créativité que ceux pour optimiser l'utilisation des outils qui matérialisent ces expérimentations.

6. *L'objet culturel de référence* peut, en fonction de ce qui est retenu, se décliner sous forme d'*œuvre*, d'*artefact* ou de *bien culturel ou patrimonial*. Ces termes évoquent, dans les manifestations et productions culturelles élargies, des supports susceptibles de fournir des caractéristiques transposables sous forme de contenus d'enseignement.



En dépit de la tendance à croire que les composantes en matière de créativité constituent essentiellement la «part de l'autre» et opèrent selon une programmation innéiste, la recherche en sciences de l'éducation démontre, au contraire, qu'elles doivent être développées en termes d'apprentissages. Autrement dit, puisque l'acte pédagogique est forcément le lieu d'une tension ou d'une torsion entre des exigences apparemment incompatibles, le sentiment d'incomplétude peut accaparer l'agir des enseignants. D'où la nécessité d'aborder ce domaine d'enseignement avec une connaissance profonde de la pratique enseignée et que celle-ci soit articulée à une transposition didactique qui garantisse leur compatibilité en matière d'éducation.

En effet, puisque la finalité des APV s'appuie fortement sur le projet de construction et de développement du soi, alors les dispositifs didactiques doivent mettre l'accent sur des tâches laissant une large marge aux élèves en ce qui concerne leurs stratégies gagnantes dans le jeu didactique (Sensevy), avec un milieu parfaitement balisé en termes d'apprentissages. Œuvrer dans cette perspective implique que les expérimentations retenues participent d'une éducation esthétique s'apparentant à autre chose que des œuvres hermétiques ou à une taxonomie historiciste, le plus souvent propres au domaine des beaux-arts. Si l'on suppose pouvoir restaurer la continuité entre les formes de l'expérience et les événements qui constituent l'expérience quotidienne (Dewey, 2010), cela signifie que l'expérimentation artistique, définie et pratiquée à la fois comme expérience esthétique et réception culturelle, est l'une des conditions pour développer la pensée créatrice en scolarité obligatoire.

L'orientation donnée jusqu'ici à l'enseignement des APV, outre son façonnage par le paradigme expressionniste quant à l'apprentissage de la créativité, est également dû à des aspects structurels et logistiques très contraignants. Au secondaire I, la répartition des heures sur l'année en deux périodes hebdomadaires ne permet pas d'offrir les meilleures conditions pour les apprentissages créatifs basés sur l'expérimentation et la découverte. La contrainte d'une salle occupée avant et après soit par d'autres collègues, soit par d'autres élèves, implique des rangements du matériel drastiques et chronophages. Nous ne développons pas ces aspects ici, mais sommes conscients qu'ils participent d'une certaine forme scolaire de standardisation du travail et une conception de l'enseignement qui pourrait quelque peu limiter les résultats au regard des attentes prescrites (voir Espinassy dans cet ouvrage).

Progressivité et complémentarité entre le secondaire I et II

En APV, les enseignants définissent les contenus d'enseignement et d'apprentissage et leurs modes opératoires (Le Boterf, 1994) qui constituent le champ disciplinaire, ils déterminent l'ensemble des pratiques regroupées sous des savoir-faire ou des savoir-être censés construire l'accès aux démarches de créativité. Dans le cadre de la formation des enseignants, nous sommes amenés à observer régulièrement la présence de phénomènes récurrents, notamment que les objets et médium qui peuplent les milieux didactiques ne sont pas toujours transparents aux pratiques afférentes qui les font fonctionner culturellement : principalement a) l'œuvre de référence, qui n'est que peu considérée sous l'angle de la réception culturelle (Mili & Rickenmann, 2005) ; b) les méthodes d'exploration non convoquées ou peu visibles dans le recours aux processus de créativité.



Plusieurs effets, dont nous avons tenu compte pour esquisser notre étude, sont visibles :

- a. une prévisibilité dans l'interprétation de l'espace de dévolution qui, au-delà de favoriser à l'élève l'entrée dans une situation adidactique, impose à ce dernier non seulement de devoir résoudre un problème posé, mais aussi de...
- b. ...concevoir la problématique dans une visée créatrice, sans aménagement particulier, c'est-à-dire selon une potentialité créative attribuée d'office ;
- c. l'aménagement restreint du milieu, notamment par la tradition avérée que l'élève travaille en règle générale avec un support unique, sur lequel l'ensemble des étapes du travail devraient idéalement se succéder, sous forme de strates, jusqu'au résultat final ;
- d. les étapes de construction des savoir-faire ou des savoir-être sont peu visibles, car les modèles des pratiques enseignantes observées, induits par une certaine conception de la posture artistique, permettent de détecter une logique orientée vers le résultat, vers un produit à « valeur créative ajoutée », sans rendre explicites d'éventuelles étapes intermédiaires du processus créatif attendu, qui seraient révélatrices des stratégies et des savoirs convoqués par l'élève ;
- e. le rôle que joue l'œuvre de référence en termes de réception culturelle, puisque, dans les conditions citées ci-avant, l'œuvre ne permettant pas d'enclencher un processus créatif, elle se transforme souvent en modèle à imiter.

Les enjeux des conduites de créativité mettent en évidence un malentendu à propos des productions en APV. Lorsque dans la conception des enseignants, la créativité est pressentie comme non transmissible, il n'y aurait que des situations et des milieux pour des apprentissages essentiellement techniques. Dès lors, la dévolution et l'institutionnalisation posent des problèmes parce qu'au-delà du doute quant à la nature de l'enjeu en APV entre des visées pragmatiques ou psychologiques, on ne recourt pas à une transmission construite sur un dispositif qui permet d'aménager l'espace de dévolution. D'où la prégnance des formes scolaires issues des pratiques de transmission traditionnelles, privilégiant le technique mais incomplètement car dans un équilibre précaire avec l'enjeu créatif et en résonance avec un agir idéalisé de l'élève, selon le mythe de la créativité enfantine. Ce qui expliquerait que le milieu didactique reste indéfini. En ce qui concerne la réception culturelle, il y a peu de place laissée à l'épaisseur historique et pragmatique des œuvres du patrimoine culturel élargi, dont l'usage est souvent un impensé, car supposé fonctionner de manière universelle, dans tout contexte et pour tout individu, selon le principe que l'on n'interroge pas l'œuvre puisque l'œuvre « livre son message ».

Contexte théorique et pratique de la recherche

Notre réflexion s'inscrit dans la perspective ouverte par les travaux de Chervel concernant les « effets en retour » que le développement des disciplines scolaires produit sur les champs de savoirs qui constituent leur(s) référence(s) institutionnelle(s), et s'appuie sur la théorie des situations didactiques de Brousseau. Les visées éducatives ou de formation ont des conséquences similaires dans le choix des modalités scolaires du travail (identification des objectifs, des contenus d'apprentissage, des choix d'activités...), modalités assumées à partir de



repères pour l'action basés sur la tradition diffuse des formes scolaires de travail liées aux processus de disciplinarisation, et qui dépendent d'une articulation entre des habilités pragmatiques et des capacités psychologiques dans l'entrée en processus de créativité.

Nous souhaiterions, d'une part, interroger l'accès par les élèves aux processus de créativité à l'école obligatoire (secondaire I); d'autre part, interroger l'accès par les étudiants aux processus de création au secondaire II.

A l'instar de Anzieu (1981), nous partageons l'idée d'un double processus qui articule les concepts de créativité et de création. Précisément, dans les deux cas retenus ici, l'analyse du corpus dévoile l'influence que les représentations autour des concepts de créativité et de création peuvent avoir à la fois sur les gestes professionnels et sur l'usage de l'œuvre comme processus de réception. Selon ce postulat, comment s'articulent alors, dans les deux niveaux du secondaire romand, la progressivité (des apprentissages) avec la complémentarité (des contenus d'enseignement et des gestes professionnels), nécessaires à la double visée de la réception culturelle et du recours à la créativité?

Pour cela, nous tentons d'abord de montrer, autour de l'élément commun qu'est le travail de réalisation dans l'atelier comme espace de pratiques spécialisées (Heinrich, 2009), quelles conceptions de l'enseignement sont convoquées lorsque les concepts de *créativité* et de *création* sont, soit considérés comme un seul et même processus, soit discriminés sous forme de deux processus articulés dans une complémentarité. Puis, observant comment la transposition didactique est appliquée sous l'angle des «savoirs sur la pratique», quelles conceptions sur la pratique didactique des enseignants surgissent.

Sur la base des dispositifs d'enseignement analysés, en regard des modalités de fonctionnement du concept de *milieu* nous tentons de dégager certaines caractéristiques liées à l'enseignement des APV en termes d'espace de dévolution qui révéleraient, dans les analyses qui suivent, quels aménagements sont faits (ou pas) dans la visée de permettre à l'élève une entrée dans les processus de créativité ou de création.

Le travail en atelier fait émerger des contrastes liés à l'abord des processus de créativité entre le secondaire I et le secondaire II. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure, pour le 3^e cycle, l'aménagement de planifications intégrant les domaines (axes) prescrits par le PER est porteur, d'une part, d'une redéfinition en matière d'apprentissages liés à la créativité et, d'autre part, d'un changement perceptible dans l'agir enseignant quant à l'œuvre en tant que processus de réception. Pour ce qui concerne le secondaire II, il s'agit de cerner quel(s) usage(s) des processus de créativité étaye(nt) les productions déclarées en termes de création.

Questions de recherche :

- a. Comment, dans les cas observés, se construit l'accès aux processus de créativité, du point de vue des contenus d'apprentissage, des milieux didactiques et du concept de dévolution?
- b. Quelles sont les types d'activités que l'enseignant propose avec les objets et les praxéologies afférentes au milieu didactique?



- c. De quelle manière le modèle de la pratique devient (ou pas) un outil pour l'accomplissement des tâches proposées aux élèves ?
- d. Avec l'introduction du PER, les processus de créativité et de création sont-ils différenciés et font-ils l'objet d'une complémentarité du parcours scolaire des élèves ? Si oui, quelle serait la nature de cette complémentarité ?
- e. Quels sont les liens de cette complémentarité avec les conceptions de l'œuvre comme processus de réception ?

Méthodologie

Nous abordons l'étude comparée de projets d'enseignement autour du moment de rupture marqué par la fin de la scolarité obligatoire (3ème cycle) et une filière professionnelle du post-obligatoire :

- pour le 3^e cycle : la planification d'une séquence établie par trois enseignants du CO genevois encadrant 4 classes de 10^e année HarmoS.
- pour le secondaire II : la planification de deux enseignants du Centre d'enseignement professionnel (CEPV) de Vevey encadrant une classe d'étudiants de 2^e année en Décoration.

La comparaison se veut indiciaire, il s'agit de repérer dans les documents de planification, a) la répartition des *objectifs d'apprentissages* sous formes de *types d'activités* (réception-interprétation / production-transformation / communication-métacognition), b) la *nature de l'énoncé des objectifs d'apprentissages*.

Ces indices permettraient de déceler les enjeux significatifs en termes de progressivité (contenus d'enseignement et gestes professionnels) et de complémentarité (processus de créativité et processus de création) entre les deux niveaux d'enseignement.

Les repères pour déterminer l'existence d'une visée progressive dans les parcours, reposent sur les indices qui démontreraient comment, dans les deux cas retenus, les types d'activités sont orientés au regard des finalités disciplinaires déclarées pour chaque niveau d'enseignement :

- pour le **3^e cycle** :
une orientation privilégiant la construction de l'individu, par la priorité donnée au développement de son imagination en tant que fonction mentale supérieure (Vygotski), en vue d'approfondir sa compréhension du réel et sa capacité à interagir avec les autres dans le contexte social élargi.
- pour le **secondaire II** :
une orientation qui vise une performance accrue de l'imagination en tant que fonction mentale supérieure en vue d'une capacité effective de création d'œuvres originales de type artistique.

Problématique

En 2012, au 3^e cycle de l'école obligatoire genevoise, a été créée une commission en APV ayant comme objectif de faciliter l'introduction du PER et son application par le corps enseignant. Cela atteste que des changements importants apparaissent concernant les gestes didactiques des enseignants (Sensevy & Mercier, 2007) qui



ont des conséquences sur les rapports au savoir. De plus, cette prise de conscience cristallise les « difficultés qu'éprouvent les praticiens à quitter un référentiel disciplinaire formulé en termes de savoirs notionnels et de savoir-faire procéduraux et décontextualisés » (Mili & Rickenmann, 2005, p.446).

Nous pressentons que le travail de cette commission peut avoir un réel impact quant à la *visibilité de la progressivité* pour chacun des niveaux d'enseignement, ainsi que sur la question des *conceptions de l'œuvre comme processus de réception*. À cela s'ajoute le fait que ce travail de réflexion sur le terrain, sous forme de mutualisation, pourrait être articulé aux dispositifs de la formation des enseignants.

Cela posé, la *progressivité*, esquissée au travers des gestes professionnels, des objectifs et des contenus d'enseignement, supposerait l'articulation à une *complémentarité* en termes de finalités disciplinaires, par l'articulation qui serait faite entre le processus de créativité et le processus de création. La perspective de rendre effective cette articulation requerrait qu'entre les deux niveaux du secondaire soient déclarées non seulement des visées, mais également des objets d'enseignement spécifiques.

À l'école obligatoire, travailler avec l'œuvre comme processus de réception conduirait à des pratiques en lien avec des références socioculturelles, en opposition avec des visées technico-esthétiques identifiées comme spécifiques à des institutions en charge de ces formations dans un cadre (pré)professionnel spécialisé. Cette distinction opérée, la *progressivité* déclarée jusqu'à maintenant entre les niveaux du secondaire, ne serait plus seulement une *progressivité* tacite selon des finalités institutionnelles, mais une *progressivité* aménagée par des visées et des objets d'enseignement avérés.

Analyses

Les analyses de cas montrent un schéma assez contrasté, quoiqu'également perméable entre le secondaire I et le secondaire II : il y a, en règle générale, une concentration importante dans des activités de réalisation/production d'œuvres. Emergent aussi des contrastes autant que des similitudes liés à la tradition enseignante et aux représentations sur les pratiques sociales de référence. Mais nos observations permettent d'esquisser et d'analyser les profils de la complémentarité (entre processus de créativité et processus de création) des deux niveaux d'enseignement sur d'autres plans plus significatifs, notamment :

a. pour le 3^e cycle :

- il existe une visée (qui s'apparente au processus de créativité) entendue comme démarche systématique et disciplinairement instrumentée, en vue de la construction de l'individu et de son intégration sociale par l'importance de la communication et des interactions sociales pour son développement cognitif.
- le travail en atelier induit nécessairement des activités de réalisation/production d'œuvres, mais cette production, parce qu'elle atteste prioritairement « sur pièce » que l'expérimentation a eu lieu, rend invisibles les savoirs procéduraux nécessaires à l'évaluation fine de la progression des apprentissages.
- en termes d'évaluation, la majorité des cas analysés jusqu'ici portent sur le développement cognitif ou comportemental (capacités transversales, comprenant certaines postures d'élèves caractéristiques du milieu éducatif tels la motivation, l'investissement ou l'autonomie...).

Récapitulatif de la planification du 3^e cycle, «Street-Art» :

Objectifs d'apprentissages	Types d'activités	Périodes
Introduire et expliquer la notion de Street- Art. Découvrir le travail de Banksy	réception-interprétation	1
Comprendre le fonctionnement d'un pochoir (réalisation d'un pochoir avec des formes simples ou des lettres)	production-transformation	1
Approfondir la notion de Street-Art Réfléchir à tout ce qui a été vu, discuter et répondre aux questions	réception-interprétation communication-métacognition	1
Expérimenter l'une des techniques du Street-Art Maîtriser les outils, comprendre le fonctionnement des vides/pleins pour le découpage des formes	production-transformation production-transformation	1 2
S'approprier un lieu bien connu Intervenir dans l'école à la manière des artistes du Street-Art Rechercher des solutions pratiques afin de réaliser son œuvre Installation éphémère de l'œuvre, prises de photos [en vue d'une] diffusion sur le réseau de télévision de l'école	production-transformation production-transformation production-transformation production-transformation	1 1 3 1

Les objectifs sont ici annoncés en termes d'apprentissages inédits. Il n'y a pas eu de déclaration de contenus opérationnels, ce qui sous-entend que les apprentissages portent sur de nouveaux contenus. La formulation des objectifs dénote une entrée en matière en termes de découverte et d'initiation, selon un apprentissage sous la conduite ou guidance de l'enseignant. Les indicateurs sont : *découvrir / comprendre / approfondir / réfléchir / discuter / répondre / expérimenter / maîtriser / s'approprier / rechercher*.

Le nombre d'activités se répartit à raison de **10 périodes pour les activités de production, 2 périodes pour les activités de réception, 1 activité de communication** (a lieu lors de l'approfondissement de la deuxième leçon de la séquence, sur une **durée de 15'**) ; pour un **total de 12 périodes** (6 leçons).

b. pour le secondaire II :

- il y a une visée du processus de création, entendue comme l'appropriation et la mobilisation des apports disciplinaires au projet de construction des rapports de la personne au monde des pratiques de travail artistique spécialisées (Heinnich, 2009). Cette visée de création répond à des attentes concernant les capacités à produire des « objets » dans une logique privilégiant la forme du « projet personnel » comme garante du processus de création, avec des résultats qui placent cette production en résultante d'une maîtrise avérée de savoirs spécifiques, relatifs tant à l'accès du processus de créativité qu'à la maîtrise des techniques.
- la planification est rédigée à l'instar d'un cahier des charges, marquant très nettement une orientation en termes de pratiques de production, ne laissant aucune ambiguïté quant à la visée prioritaire.



Récapitulatif de la planification du secondaire II, « Nature et Artifice » :

Objectifs d'apprentissages	Types d'activités	Périodes
Savoir analyser et faire la synthèse des informations théoriques	réception-interprétation	5
Savoir développer un concept à partir de cette synthèse et à partir des cahiers des charges	réception-interprétation production-transformation	4
Etre capable de visualiser ce concept en croquis et en volume	production-transformation	4
Etre capable de réaliser une planche graphique et une maquette qui expliquent la démarche du projet	production-transformation communication-métacognition	8
Savoir présenter et défendre son projet	communication-métacognition	4

La formulation des objectifs dénote une entrée en matière sous forme d'injonction, dans une réalisation pour une large part sous la responsabilité de l'étudiant. La production attendue doit attester de la capacité à répondre le plus adéquatement possible à une demande particulière, aussi bien en termes contractuels (respect des délais impartis par les enseignants, respect du cahier des charges) qu'en termes de création, puisque l'apprentissage porte sur des enjeux nouveaux mais avec des compétences techniques avérées. Les indicateurs sont révélateurs des contenus opérationnels : *savoir analyser/savoir développer/être capable de visualiser/être capable de réaliser/savoir présenter/savoir défendre*.

Les vidéos de cette séquence montrent un encadrement très ciblé sur certaines phases du travail, avec des espaces de dévolution importants. Le nombre d'activités se répartit à raison de **16 périodes pour les activités de production**, **5 périodes pour les activités de réception** et **4 périodes pour les activités de communication** ; pour un **total de 25 périodes**.

Les chiffres obtenus pour les deux cas, traduits en pourcentages, démontrent que dans le premier cas (cycle 3), les activités de **production** atteignent **83%** et celles de **communication** **17%**. Dans le second cas (secondaire II), les activités de **production** se montent à **64%**, celles de **réception** à **20%** et celles de **communication** représentent **16%**.

Ce qui correspond bien aux habitus institutionnels que nous évoquions : le cycle 3 octroie une forte priorité aux activités de production, les activités de réception sont bien moindre compte tenu de l'usage fait de l'œuvre de référence, convoquée plus comme « catalyseur » en termes d'inspiration que comme support aux méthodes de créativité.

En revanche, le second cas (secondaire II) témoigne d'une large part accordée aux échanges et à la mise en route du processus de création pour concevoir la production attendue : les activités de **réception** additionnées à celles de **communication** totalisent (**36%**), plus de la moitié de ce que représentent les activités de **production** (**64%**), ce qui en fait des objets en articulation parce que déterminants pour la conception finale.

Au regard d'une potentielle progressivité des contenus d'enseignement et de l'agir enseignant, l'analyse de cas montre un schéma assez contrasté quant à la nature des gestes professionnels, des objectifs d'apprentissages et de l'utilisation de l'œuvre comme processus de réception. Pour ce qui est de la complémentarité entre les niveaux du secondaire, l'interprétation des concepts de créativité et de création (en tant que finalités) oriente vers une centration importante dans des activités de réalisation/production d'œuvres.



Dans la planification du secondaire II, les œuvres de référence sont multiples et sont présentées comme une longue liste de référents culturels diversifiés (œuvres d'art emblématiques, architecture, publicité...). La partie introductive de la planification pointe certaines conceptions similaires à celles de la planification du 3^e cycle, notamment le fait que les dimensions créatives et créatrices impliquent une dimension personnelle. Cependant, cette liste des référents culturels (secondaire II) est contextualisée par rapport à un certain type d'usages, impliquant des postures expertes : elle s'utilise comme une méthode de créativité et illustre le fonctionnement des techniques professionnelles proposées par les enseignants sur la base des propositions de Bruno Munari (1971), non comme une fin en soi, mais comme levier du processus de création.

Alors que dans la planification du 3^e cycle, l'œuvre de référence est présentée dans une logique différente, car elle reste cantonnée dans une utilisation directe en tant que modèle. L'œuvre occupe toute la place et n'en laisse que peu ou pas à l'interprétation ou à l'association (avec d'autres œuvres ou d'autres cas) qui sont des moteurs du processus de créativité. L'absence de milieu didactique suffisamment riche pour étayer un processus de créativité est compensée par une *thématique* illustrée par l'œuvre, limitant ainsi la demande sous la forme du «à la manière de...» au sens le plus étroit. L'apprentissage des techniques reprend celles associées à l'œuvre, et les registres pragmatiques sont standardisés (technique de pochoir et chablonnage). En termes de contenus d'enseignement, sont retenues l'appropriation technique et une posture d'imitation, comme le démontrent deux des objectifs déclarés : «*s'approprier la technique du pochoir pour réaliser un chablon personnel*» et «*intervenir dans l'école à la manière des artistes du Street Art*», qui contredisent l'attente déclarée en termes de spontanéité ou d'originalité.

Dans le cas concernant le secondaire II, le savoir est relatif à un certain mode de **travailler/modifier** le fonctionnement ordinaire d'objets culturels, dans une conception des savoirs en termes d'«usages experts». Dans l'autre cas (3^e cycle), le savoir est relatif à un certain mode d'**apprendre/imiter** le fonctionnement des objets culturels dans une conception des savoirs en termes d'«habilités pragmatiques».

Éléments de conclusion

Cette étude met en exergue la conception la plus répandue dans l'enseignement des APV au secondaire I, et les difficultés à opérer une articulation effective entre secondaire I et secondaire II quant aux processus de créativité articulés à ceux de la création. Lorsque la capacité créatrice de l'élève est considérée comme la «part de l'autre», nous sommes confrontés à une conception qui idéalise l'agir de l'élève en immersion dans *son* processus créatif, selon le paradigme expressionniste. L'agir enseignant se centre alors sur une projection de ce que les élèves font et pensent lors d'activités en APV, dans une conception spontanéiste d'une créativité innée, étayée par l'idée «qu'il suffit de mettre les élèves en situation pour qu'ils apprennent», caractéristique principale du mythe de «la magie de la tâche» (Marsenach, 1991). Cette conception de la relation maître-élève au secondaire I, contrairement à celle des postures plus dynamiques de l'interaction expert-novice constatée dans nos analyses au secondaire II, ne nécessite pas un milieu particulièrement pensé ni un espace de dévolution aménagé par des apprentissages



successifs, portés par différents types d'activités et anticipés en termes de contenus d'apprentissages. Dans la relation maître-élève, on assiste à une césure des échanges au détriment de leur interaction dont la cause est un dispositif didactique insuffisamment développé. Comme l'expose Perrenoud (1998, p.504) :

On peut avancer l'hypothèse d'une valorisation de l'opacité des pratiques, signe du talent et de l'originalité des créateurs ou des interprètes. L'analyse ergonomique de la création artistique pourrait être vécue comme un désenchantement, un déni du mystère, un mépris de l'esthétique et de la part ineffable dans l'art. [...] Si l'on conçoit l'essentiel comme un don ou un talent qui ne doit rien à un enseignement ou à une formation, la quête d'une transposition didactique adéquate s'arrête là.

Comme tendent à le montrer les analyses du deuxième cas, développer les processus d'entrée en créativité à l'école obligatoire demeure un projet vain s'il n'est pas associé à l'expérience esthétique qui résulte du travail d'interaction avec les œuvres d'art et autres objets et pratiques culturelles du patrimoine. Une éducation artistique peut donner lieu à des expériences esthétiques, car, selon Dewey (1915-2010) ni la qualité de l'objet artistique ni le niveau de génie du sujet créateur ou la valeur du contexte où cela se produit doivent apparaître comme une priorité. L'activité expérimentale implique de restaurer la continuité entre les formes de l'expérience (rapport aux œuvres d'art) et les événements qui constituent l'expérience quotidienne. Lorsque l'expérience artistique est définie et pratiquée comme une expérience esthétique et de réception culturelle, alors le recours à la capacité créatrice, plus qu'une exception, devient une norme tout au long de la vie d'un individu. (Vygotski, 1982, p.37 ; Efland, Freedman & Stuhr, 1996, p.73).

L'articulation entre l'accès aux processus de créativité et la capacité de création, quel que soit le domaine d'activité vers lequel l'élève se dirigera un jour, doit également favoriser l'expérience esthétique dans les transactions avec le fait culturel, qui demeure avant tout une combinaison ouverte, dans une interaction où se résolvent à la fois des questions de sens, une articulation sociale ou une définition identitaire (Geertz, 1986). Il faut donc faire une place à la possibilité qui est annoncée (Dewey, Shusterman) de considérer que l'expérience esthétique n'est en aucun cas uniquement contemplative mais bel et bien active selon les formes que l'on donne à cette expérience. Considérer l'œuvre culturelle au sens large comme potentiel pour entreprendre une expérience esthétique doit mener à des actes concrets de créativité voire de création.

Nos analyses laissent entrevoir, dans le cas du cycle 3, un paramètre indiciel révélateur dans l'usage encore restreint a) de l'œuvre culturelle de référence pour définir des contenus d'apprentissages ; b) de l'œuvre en tant que processus de réception. Puisque les référents culturels sont des sources potentielles d'apprentissages et de développement (Vygotski), il s'agit de prendre en compte la circulation des significations liées aux objets d'apprentissages. Ce rapport à l'œuvre sous ces deux formes influent à la fois sur les gestes professionnels et sur une révision des finalités disciplinaires. La réorientation de l'usage de la référence culturelle et la mise en pratique de l'œuvre comme processus de réception favoriseraient la progressivité de l'enseignement et la complémentarité de l'accès aux processus de créativité, entre le secondaire I et le secondaire II.



Déjà, il y a une prise de conscience de la part des enseignants, sous forme de mutualisation du travail, de la nécessité de diffuser et d'encourager l'approche des pratiques artistiques scolaires comme autant d'activités sociales de références, notamment parce que l'activité artistique scolaire implique également des pratiques de production, de circulation et de réception qui sont fondamentalement sociales, culturellement organisées et donc potentiellement structurantes pour les individus. L'enseignement artistique scolaire doit permettre de participer à la création de soi-même (Rorty, 1989), parce qu'il s'agit là du seul caractère transformatif que peut revêtir l'œuvre d'art et donc l'enseignement artistique.



Références

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre, essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : Editions ESF.
- Beaudot, A. (1974). *La créativité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- Dewey, J. (1915-2010). *L'art comme expérience* (trad. de l'anglais, présentation de l'édition française par Richard Shusterman). Paris : Gallimard.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Geertz, C., (1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Heinrich, N., (2009). *Faire voir : l'art à l'épreuve de ses médiations*. Paris : Les impressions nouvelles.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?. In C. Raiski., & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 61-73). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Marsenach, J. (1991). *Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 431-452.
- Munari, B. (1971). *Artista e designer*. Milan : Laterza.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Shusterman, R. (1999). *La fin de l'expérience esthétique*. Pau : Presses Universitaires de Pau.
- Vygotski, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.