

Création artistique et apprentissages en français : les classes à Projet Artistique et Culturel

Myriam Lemonchois
Université de Montréal
myriam.lemonchois@umontreal.ca



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 43-54

Résumé : *L'article présente les résultats d'une étude sur les classes à Projet Artistique et Culturel (PAC) dans des lycées professionnels de l'Académie de Lyon (France). La création artistique est une forme particulière de créativité, à la fois démarche d'organisation des matériaux et processus de développement personnel. Elle se développe dans des interactions sociales. Les effets des projets artistiques et culturels sont difficilement repérables du côté des apprentissages disciplinaires en français, mais énoncés clairement en termes de compétences transversales.*

Mots-clés : *Classes à Projet Artistique et Culturel, intégration des arts, lycées professionnels, enseignement du français*

Abstract : *The article presents the results of a research on Artistic and Cultural Project (PAC) in vocational schools (Lyon, France). Artistic creation is a particular form of creativity, at the same time a method for organizing materials and a process of personal fulfillment. It develops in social interactions. The effects of artistic and cultural projects are difficult to identify with regard to the curricular achievements in French, but expressed clearly in terms of transdisciplinary skills.*

Keywords : *Artistic and Cultural Project-oriented classes, integration of arts, vocational secondary school, teaching of French*

Actuellement, un peu partout dans le monde, les politiques éducatives assignent aux arts de nombreuses fins dont celle de développer la créativité des élèves (Valentin, 2006 ; Kerlan, 2005). Dans les écoles, les dispositifs artistiques et culturels en partenariat avec des artistes ou des institutions culturelles se multiplient. En France, les classes à Projet Artistique et Culturel (PAC) appartiennent à ce type de dispositifs. Deux objectifs essentiels y sont associés : la démocratisation des arts et de la culture et le développement de l'intelligence sensible et créative, selon la documentation fournie par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2001). Ces classes permettent aux élèves des rencontres avec des intervenants du monde artistique et un réinvestissement pédagogique dans plusieurs disciplines. La mise en place des différentes actions

a pour objectif d'inventer un dispositif nouveau, qui ne soit plus un face à face pédagogique classique : une thématique fédère plusieurs enseignants. Les projets artistiques offrent un desserrement de la forme scolaire (Chappuis et al., 2008). Le dispositif fait sortir de l'école au sens propre et au sens figuré : en impliquant des sorties et en modifiant le contexte d'apprentissage. La durée des apprentissages n'est plus découpée selon les grilles horaires de l'établissement. Ils se déroulent dans plusieurs cours et sur une longue durée. Le travail de création s'effectue sur différents modes temporels : la profondeur de l'instant (Bachelard, 1992), la lenteur pour apprendre à s'attarder (Kerlan et al., 2008) et un travail dans la durée, un travail de gestation (Lemonchois, 2003). Les modifications dans l'espace et la durée de l'école permettent aux élèves d'entrer dans une démarche de création complexe qui peut enclencher un processus de développement personnel.

Il est courant d'entendre que les arts développent la créativité et que les compétences issues de l'art sont transférables dans les autres domaines : ce serait entre autres un atout pour mieux maîtriser la langue (MEN, 2001). De nombreuses recherches recensent des effets des arts sur les apprentissages (Valentin, 2006), tel le développement de la créativité, de l'imagination et du sens critique (Perkins, 1981, Burton et al., 2000). La créativité n'est pas une affaire d'artiste seulement, elle intervient dans presque toutes les activités humaines, mais l'éducation artistique a une vieille histoire d'amour avec cette notion (Wright, 1990). Au début du XXe siècle, Wallas (1926) associait créativité et création artistique, mais récemment d'autres auteurs nous ont mis en garde contre cette association peut-être un peu trop rapide (Csikszentmihalyi, 1997 ; Gruber, 1981). La créativité est souvent associée à la pensée divergente pour exploiter sans contrainte le champ des possibles, afin de résoudre un problème.

Mais, le processus créateur en arts se distingue du processus de résolution de problème en sciences. Résoudre un problème est une action prise en vue de trouver une solution qui a pour effet de faire disparaître le problème, tandis que créer est une action prise pour donner naissance à quelque chose (Fritz, 1993). Une fois la solution trouvée, il n'y a pas pour autant création : seule la recherche de moyens inusuels pour y parvenir peut être créative. La création artistique implique bien plus que des méthodes de résolution de problème (Getzels, 1985). Par ailleurs, elle n'est pas un phénomène individuel, elle se développe dans des interactions sociales (Amabile, 1983). Vygotsky (1997) a insisté sur l'importance des interactions élève/enseignant et élève/élève(s) dans le développement de l'imagination, ce qui signifie que le développement de la créativité est lié, comme toutes les autres fonctions mentales, au développement de la parole (Smolucha, 1992). Ainsi, contrairement à l'idée répandue, si l'enfant est capable de faire plus souvent appel à son imagination que l'adulte, les produits de son imagination sont plus pauvres (Smolucha, 1992). Le processus de création est un long et laborieux travail d'élaboration (Gruber, 1981 ; Csikszentmihalyi, 1997).

Selon les auteurs, ce processus est divisé en trois (Gingras, 1986 ; Fritz, 1993 ; Gosselin et al., 1998) ou cinq phases (Anzieu, 1981). La création artistique peut être définie comme une forme particulière de créativité (Fritz, 1993 ; Beaudot, 1973 ; Lemonchois, 2003) : c'est une démarche complexe de structuration et

d'organisation de matériaux (Beaudot, 1973 ; Anzieu, 1981 ; Fritz, 1993 ; Gosselin et al., 1998) et une expérience de l'ordre du développement personnel (Rogers, 1954 ; Valery, 1957). Elle exige le développement de l'imagination dans des interactions sociales (Vygotsky, 1997), pour aider l'élève à envisager diverses éventualités et à faire des choix (Dewey, 1980).

L'enrichissement des programmes scolaire par les arts et la culture repose sur l'hypothèse que le développement de la créativité peut être utile dans d'autres domaines que les arts (Perkins, 1994). À partir de cette hypothèse, nous avons mené une recherche en 2005-2006, sur les classes à PAC dans des lycées professionnels de l'Académie de Lyon (France). L'objectif de cette recherche était de repérer les effets des PAC sur le développement personnel et social des élèves et sur leurs apprentissages en français. La méthodologie relevait de l'approche qualitative (Van der Maren, 1987). L'approche de la recherche n'a pas utilisé d'outil de mesure des effets, elle permet seulement de repérer ceux constatés par les participants (élèves et enseignants). Les principaux instruments de collecte de données étaient l'entretien de groupe (Boutin, 2007) et l'entrevue semi-structurée. Les données ont été recueillies en deux temps : lors des visites du groupe de pilotage académique pour évaluer de manière formative les PAC et dans les jours suivant les réunions en entretien individuel. Lors des entretiens de groupe étaient toujours présents, en plus des membres du groupe de pilotage : un enseignant de français, un enseignant d'arts appliqués et trois élèves. D'autres personnes y ont parfois participé : des documentalistes, des enseignants et/ou des artistes. L'entretien de groupe est considéré comme un instrument de recherche fort utile, en particulier dans le domaine qualitatif, car la perception de chacun est influencée par la rétroaction obtenue des autres participants (Boutin, 2007). Toutes les données ont été recueillies par enregistrement audio : les échanges entre les participants (les enseignants, la direction de l'établissement, des élèves et parfois les artistes) et avec le groupe de pilotage, pendant les huit entretiens de groupe de 2h ; ainsi que les échanges avec les enseignants de français, pendant les trois entrevues d'une heure, réalisées dans les jours suivants les réunions. Lors des entretiens de groupe, les questions portaient sur le cadre du dispositif et sur des aspects didactiques : les passerelles entre les domaines de connaissance ; la création réalisée par les élèves ; l'évaluation pratiquée lors des projets et leurs effets sur les apprentissages. Les questions en entretien individuel étaient centrées sur les effets du dispositif sur les acquis des élèves. Chaque PAC est unique. Les huit cas sélectionnés pour cet article sont très divers.

Le tableau ci-dessous en donne un aperçu.

Nom	Classe	Enseignants	Objectif	Institution culturelle	Artiste	Projet réalisé
Correspondances	1 ^{ère} Bac pro Commerce 32 élèves	Lettres-Histoire Arts appliqués	traiter du genre épistolaire, à partir des correspondances de divers auteurs, et en particulier celles de la marquise de Sévigné	Château de Grignan Musée des Tissus de Lyon	Metteur en scène	Représentation théâtrale
Quand l'utopie se mêle d'architecture	1 ^{ère} Bac pro Secrétariat 29 élèves	Français Arts appliqués Anglais	sensibiliser les élèves à leur environnement architectural	Musée Tony Garnier	Architecte	Projet architecture
Portraits de mécaniciens	2 ^{ème} BEP productive 24 élèves	Français Arts appliqués Documentaliste	Créer des liens entre le milieu professionnel et l'art	Ville de Lyon (Parc des Sculptures) Fonderie	Sculpteur	Sculpture
Nombre d'or	Terminale BEP Comptabilité 24 élèves	Lettres-Histoire Mathématiques Arts appliqués	Initier aux liens entre culture scientifique et culture artistique	Musée des Beaux-arts Couvent de la Tournette		Création plastique Écriture de nouvelle
Costumes romantiques	Terminale BEP métiers de la mode 24 élèves	Lettres-Histoire Arts appliqués Habillage	Initier aux métiers du spectacle	Théâtre de Bourg en Bresse		Costumes décor de présentation des costumes
Tableaux d'Orient	BEP sanitaire et social 32 élèves	Lettre-Histoire Arts appliqués EPS	Initier aux autres cultures		Compagnie de danse « Litécox »	Chorégraphie
Formes et Matériaux	BEP architecture Habitat 24 élèves	Arts appliqués Lettres Documentaliste	Créer des liens avec la communauté : école maternelle du quartier	Centre culturel Le Corbusier École d'architecture de St-Étienne		
Autour d'un carnet de voyage	BEP architecture Habitat BEP habitat bois 70 élèves	Arts appliqués (2) Lettres Documentaliste	Mettre des mots et images sur les émotions liées à l'architecture	Ville de Venise Basilique St-Marc	Graphiste	Sculpture ; Carnet de voyage à Venise

Les données enregistrées ont été retranscrites et analysées. L'analyse de contenu a suivi le modèle proposé par Miles (1991) qui s'interprète par trois mouvements soit: 1) la condensation des données, 2) leur organisation et leur présentation ainsi que 3) l'interprétation des conclusions. La condensation s'est fait en plusieurs étapes de codage, reformulation des unités de sens, retranscription, recodage, etc. pour arriver à une réduction maximale, tout en gardant en perspective le respect des dires de chaque participant. L'organisation et la présentation des données a facilité donc la comparaison de différents ensembles de données. Enfin, l'interprétation des données a permis d'attribuer une signification aux données recueillies et réduites.

Les résultats de la recherche montrent que les effets de l'intégration de la création artistique aux enseignements en français sont difficiles à décrire en termes d'apprentissages disciplinaires, mais sont énoncés clairement par les enseignants et les élèves en tant que compétences transversales. Par ailleurs, l'intégration de la création artistique a pour conséquence principale la modification de la relation pédagogique.

Les apprentissages en français relèvent de la compétence à communiquer. La création collective suscite de nombreuses possibilités d'échanges entre les élèves, les enseignants et les artistes. Les élèves doivent donc adopter différents niveaux de langue et prennent conscience de l'importance de s'exprimer clairement à l'oral. Par ailleurs, les élèves sont amenés aussi à communiquer par écrit. Dans ce cas, l'écriture a toujours une finalité, les élèves ont des lecteurs et des auditeurs : créer une nouvelle qui sera diffusée, une pièce de théâtre jouée en public, un carnet de voyage qui sera exposé et lu. Les enseignants disent que le projet et ses exigences de communication orale et écrite permettent aux élèves de se rendre compte de l'importance des apprentissages en français, et deviennent prêts à demander de l'aide. Les activités d'apprentissage intégrant des expériences artistiques contribuent à la motivation des élèves et retiennent leur attention : un des effets des PAC, formulé par la plupart des enseignants, est de « raccrocher » les élèves aux études. Les connaissances sont acquises dans des situations différentes. Les élèves témoignent : « on apprend mieux, cela perd son caractère scolaire » ; ils n'ont « plus l'impression d'être à l'école ». En reprenant l'expression d'une élève « un cours, c'est carré », on peut interpréter et dire que les projets artistiques permettent aux enseignants d'arrondir les angles des connaissances qui apparaissent souvent abruptes aux élèves. Ici se pose la question de savoir si ces connaissances « arrondies » sont toujours des connaissances au sens donné par l'institution scolaire.

Certains élèves s'approprient le langage poétique pour exprimer ce qu'ils n'avaient pu dire jusque-là. Ainsi un enseignant constate qu'une élève, habituellement très renfermée, s'est révélée à travers un langage plus poétique. Les projets se déroulent dans un contexte où l'imaginaire et le poétique se côtoient. « On n'a jamais bien vu le monde si l'on n'a pas rêvé ce que l'on voyait » nous rappelle Bachelard (1960 : 148). Les rencontres artistiques permettent aux élèves de mieux se connaître et mieux connaître le monde dans lequel ils vivent. L'enseignement artistique et culturel interpelle la personne, le façonnement des matériaux façonne le créateur. Valéry (1957) insiste sur la

formation intérieure de la personne qui vit l'expérience d'un processus créateur. Les PAC laissent une grande place à la subjectivité des élèves. Chacun peut y trouver sa place et son mode d'expression, sans pour autant faire n'importe quoi, puisque l'art implique la connaissance de règles et de normes.

Lors du projet « L'utopie dans l'architecture », les élèves développent un regard différent sur leur propre culture : une élève dit qu'elle passait tous les jours devant les peintures murales sans même y prêter attention. La création artistique met en jeu la petite et la grande histoire : elle permet ainsi d'intégrer les éléments de sa culture première et d'expérimenter les incertitudes et les angoisses qu'amène le contact avec la culture seconde (Dumont, 1968). Ce qui n'est pas sans rappeler la définition de l'éducation culturelle de Bruner (1996) : « enseigner le passé, le présent et le possible » : « Car comprendre les événements humains, c'est sentir qu'il peut y avoir d'autres possibles humains. » (Bruner, 2000 : 73). Les projets artistiques partent des questionnements des élèves et leur apportent des systèmes symboliques propres à la culture pour leur permettre de créer un pont entre culture première et culture seconde. Ils sont pour les enseignants une « plus-value culturelle » selon les mots de l'un d'entre eux. L'œuvre d'art provoque des incertitudes, et l'incertitude appelle le questionnement. L'art ne donne pas une réponse unique face à un problème de la vie, mais demande à chacun de fournir sa propre réponse. L'interprétation des œuvres du passé en lien avec les préoccupations des élèves au présent permet aux élèves de se cultiver, d'élargir leur horizon. Apprendre, se souvenir, parler, imaginer : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture.

Lors des PAC, les apprentissages ont toujours un aspect pragmatique, ils ont pour finalité d'alimenter la démarche de création (s'organiser, prendre des décisions...). L'art est une expérience du faire, on retrouve le concept du « learning by doing », développé par J. Dewey. En participant au projet sur les Lettres de la Marquise de Sévigné, les élèves ont l'impression de s'être familiarisés avec la culture du XVII^e siècle : une élève raconte qu'elle a eu l'occasion de « vivre ce siècle par elle-même », en étant « dans la peau du personnage ». La création artistique permet de rendre vivant l'histoire et d'aborder la littérature de manière plus concrète. L'excitation des élèves pour les projets, leurs discussions vives signifient qu'ils sont interpellés. Les enseignants concluent : « là on est dans le vrai, on les touche vraiment ». Les élèves attribuent du sens aux apprentissages, ce sont pour eux des savoirs « parlants »¹ selon l'expression de Jellab (2003). Les PAC permettent aux élèves de faire appel à une pensée sensible (Lemonchois, 2003), qui développe la capacité d'avoir « un sentiment de la différence des choses infiniment vif » (Valéry, 1957 : 11). La sensibilité est suscitée et apporte une nouvelle façon de penser, un nouveau rapport à l'école et au monde. Comment évaluer les apprentissages disciplinaires en lien avec cette pensée sensible ?

Si les effets des PAC sur les apprentissages sont difficilement repérables du côté des apprentissages disciplinaires, ils sont énoncés clairement en termes de compétences transversales. Ce qui n'atténue pas la réussite des projets, car ces compétences ont un impact majeur sur la réussite scolaire. Elles peuvent se classer en trois groupes : ordre intellectuel, ordre méthodologique et ordre personnel et social.

Les compétences transversales d'ordre intellectuel regroupent toutes les tâches que l'élève effectue pour s'approprier le savoir. Des auteurs comme H. Gardner et D. Perkins ont amplement participé à la reconnaissance, désormais acquise, de l'art comme une activité cognitive. L'artistique est, par exemple, le lieu privilégié de l'exercice du jugement critique. Les arts exigent un engagement personnel (Perkins, 1994), les dispositifs artistiques impliquent un rapport actif au savoir. Les élèves qui ont participé aux PAC témoignent : « on travaille mieux en faisant des choses qu'en étant en cours » ; « on s'ennuie moins, on est plus actif ». Les enseignants remarquent qu'ils ont des élèves « engagés et motivés ». Kerlan constate cette même « capacité surprenante d'attention, de concentration » lors de l'intervention d'artistes dans les maternelles (Kerlan et al., 2008, p. 243). La création artistique favorise le pouvoir décisionnel des élèves, leur capacité de transiger avec la matière et de tirer parti des différentes techniques. Ils apprennent à relativiser leurs jugements : les enseignants constatent qu'au départ leurs prises de position sont davantage déterminées par le besoin d'identification à une personne ou à un groupe que par la réflexion et qu'ils quittent leur vision naïve des choses en acceptant de nouvelles sources d'inspiration : « ça m'a ouvert l'esprit », dit l'une des élèves.

Les compétences d'ordre méthodologique impliquent, l'esprit de discipline et de rigueur, l'aptitude à s'organiser et à persévérer. La création artistique permet de découvrir la rigueur du travail artistique. Les créations obligent les élèves à « se donner des méthodes de travail efficace ». Les élèves qui travaillent sur un projet ont une attitude différente selon les enseignants : ils connaissent mieux le centre de documentation et adoptent des façons différentes de s'adresser aux adultes. Une élève avoue « regarder les choses différemment » : elle reconnaît que sa curiosité est éveillée et qu'elle ira voir l'hôpital construit par l'architecte étudié dans le cadre du projet. Le dispositif des classes à PAC offre aux élèves des occasions d'exploiter l'information, qu'elle soit livresque ou non, et surtout il semble piquer leur curiosité et leur donner la motivation pour aller chercher seuls l'information. Le dispositif permet aux élèves d'apprendre à apprendre : ils développent des stratégies d'apprentissage en fonction de ce qu'ils comprennent de leur manière d'apprendre.

Les compétences transversales d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Les élèves remarquent que les projets artistiques leur permettent de mieux se connaître, dans des situations nouvelles. Ils apprécient le changement par rapport au cours ordinaire. Le travail de groupe à 2 ou 3 élèves les intéressent : « on pouvait discuter entre nous ; il n'y avait pas de livre ». Les créations collectives génèrent une dynamique d'interactions : « on s'entraide entre nous ». Les enseignants constatent que leur classe ne fonctionne plus par petits groupes fédérés par des affinités, mais qu'ils ont en face d'eux une classe qui se structure en grand groupe. Piaget (1978) a démontré que la compétence de coopérer est l'expression d'un grand progrès dans l'évolution d'un enfant, elle implique la capacité de se décentrer de son propre point de vue, pour regarder le monde avec les yeux de l'autre. L'intégration des arts dans l'enseignement du français permet de développer un sentiment d'appartenance et d'identification personnelle : les activités artistiques

contribuent à la construction de la personnalité des élèves tout en les motivant à apprendre leur langue et les moeurs de leur culture.

Enfin et surtout, les PAC modifient la relation pédagogique. La création artistique implique toujours le sujet qui regarde ou qui crée : les enseignants accompagnent les élèves individuellement ou en petit groupe dans leur création. Ils reconnaissent que durant les PAC, ils se dévoilent plus et constatent que les élèves leur font plus confiance. De plus, ils portent un autre regard sur leur classe, ils se disent souvent surpris de découvrir des potentialités insoupçonnées. Le projet se construit avec les élèves et les enseignants leur laissent beaucoup d'autonomie : ils n'interviennent pas en fonction de leur planification mais en fonction de la demande des élèves. Durant ce dispositif, la classe apparaît comme un écosystème dans lequel l'élève apprend en interagissant avec son enseignant et ses pairs, en travaillant sa production et en participant aux critiques. « On peut aller plus loin », disent plusieurs enseignants. D'autres chercheurs ont constaté aussi que la démarche artistique permet de « repousser les limites du possible » (Filliod, 2006). Kerlan avance une hypothèse qui emprunte aux théories de Vygotsky : le projet artistique et culturel installerait une zone proximale de développement (Kerlan et al., 2008). Il est donc nécessaire de développer de plus amples recherches pour comprendre quelles sont les modifications de la relation pédagogique liées à l'intégration de la création artistique et ses conséquences sur l'apprentissage.

Conclusion

L'approche qualitative de la recherche ne permet pas d'affirmer ou d'infirmer les liens entre les arts et les performances académiques en français, mais l'analyse des résultats permet de répertorier des effets sur la relation pédagogique et sur les compétences transversales d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique et d'ordre personnel et social.

Les apprentissages disciplinaires ne sont presque jamais évalués lors des PAC. Les enseignants inventent parfois des dispositifs d'évaluation en adéquation avec les projets, mais c'est pour évaluer des apprentissages non disciplinaires. Lorsqu'on demande aux élèves ce qu'ils ont appris, ils ont beaucoup de difficultés à répondre. Ils ne sont pas habitués à cette question, c'est toujours à l'enseignant d'y répondre. Comment comprendre cette absence d'évaluation des acquis disciplinaires ? Les apprentissages individuels selon l'investissement de chacun sont difficiles à évaluer. L'art amène les élèves à saisir les enjeux esthétiques d'une situation ou d'une question (l'utopie dans l'architecture, le concept d'harmonie...) ; ils débattent de questions philosophiques reliées à des problèmes de société, qui ne sont pas au programme dans les lycées professionnels. Les connaissances sont acquises dans des interactions, lors de la création collective et avec des partenaires extérieurs : l'enseignant n'en a pas toujours la maîtrise. Les élèves développent des compétences transversales et acquièrent des connaissances qui ne sont pas au programme : la mesure de l'apprentissage n'est pas simple, car sélectionner et articuler des critères d'évaluation en interdisciplinarité est complexe. De plus, le dispositif des PAC exige beaucoup de mobilisation de la part des enseignants pour les concevoir, les organiser, collaborer avec leurs collègues

ou les partenaires, accompagner les élèves individuellement ou en petit groupe, tout en assurant en parallèle leurs enseignements pour boucler le programme. Ils ne prennent donc pas le temps de se rencontrer pour créer des dispositifs d'évaluation, d'autant plus que l'évaluation des PAC selon les textes officiels ne porte pas sur des examens mais sur une réalisation (MEN, 2001). Par ailleurs, les enseignants disent éviter de pratiquer une évaluation formelle, par peur de perdre les bénéfices transversaux des projets (la motivation, l'engagement...). Ils semblent dissocier leurs pratiques durant les PAC de celles qu'ils ont en classe. Nous retrouvons ce que la recherche, dirigée par A. Kerlan, sur des collèges français, avait constaté : le recours à la création reste dans les marges, il participe d'une stratégie du détour (Chappuis et al., 2008) pour réengager l'élève sur le chemin de l'école. Les pratiques interdisciplinaires en lien avec les arts impliquent des changements majeurs dans le processus d'évaluation des apprentissages : utiliser des formes diversifiées d'évaluation ; développer une évaluation rendant compte des apprentissages qui peuvent émerger ; planifier des procédures d'évaluation avec le partenaire pour homogénéiser l'évaluation ; développer des stratégies d'évaluation autre que textuelles, telles que des grilles. A. Bamford, qui a effectué une revue de littérature des recherches sur l'intégration des arts, constate aussi l'absence d'évaluation des apprentissages académiques par les enseignants lors de ces projets et affirme qu'il est urgent que la recherche s'intéresse aux méthodes d'évaluation des apprentissages artistiques et culturels (2006). Mais pour développer des instruments d'évaluation, il est nécessaire de connaître tous les effets des arts sur les apprentissages (Bamford, 2006 ; Deasy, 2002).

Si une grande quantité de recherches affirment que la créativité des élèves est développée par les arts, d'autres recherches plus récentes nuancent le propos en précisant qu'actuellement rien ne prouve que les acquis soient transférables dans toutes les disciplines (Winner et al., 2000). E. Moga et son équipe (2000) ont analysé plus de mille études sur les liens entre l'intégration des arts et les performances académiques. Leur analyse montre que les résultats dépendent à la fois du type d'étude menée et de la forme de créativité testée (visuelle vs. verbale). Les tests pour évaluer la créativité mesurent souvent l'originalité des réponses des élèves, reste à savoir ce que les enseignants appellent une solution originale (Fryer et al., 1991). De plus, l'enseignement des arts est influencé par des facteurs sociaux, économiques et moraux (Efland, 1990), la présence des arts à l'école n'implique pas toujours une prise en compte de la créativité des élèves. Nous devons donc nous défier d'un « salmigondis de finalités hétéroclites » attribuées aux arts, alors que les arts ne sont pas pris au sérieux à l'école (Kerlan, 2005, p. 10). Comme Eisner (1998), nous pensons qu'il existe certainement des liens entre les arts et les apprentissages disciplinaires, mais que nous devons rester vigilants face aux encensements de l'art comme une solution aux difficultés d'apprentissage et mener des recherches plus poussées. Ces justifications instrumentales peuvent contribuer à maintenir une place marginale des arts à l'école (Einser, 1998). Au regard des résultats constatés par la recherche, nous pensons que la capacité de créer doit être développée dans les écoles, sans oublier que l'apprentissage créatif, c'est-à-dire un apprentissage qui sollicite la capacité de créer (Burnard, 2008) exige certaines conditions pour se réaliser. Considérant comme Vygotsky (1997) et Dewey (1980) que la création artistique est à l'intersection entre le social et le subjectif, nous pensons que pour permettre un apprentissage créatif, quatre éléments sont

essentiels : donner les moyens de créer (faire entrer dans un processus de création complexe), offrir des expériences de rencontres sensibles (transformer l'espace et le temps), nourrir l'imaginaire (dans des interactions où l'autonomie signifie faire librement des choix) et rendre accessible la culture (dans un mouvement de va-et-vient entre culture première et culture seconde).

Bibliographie

- Amabile, T. 1983. *The Social Psychology of Creativity*. New York : Springer Verlag.
- Anzieu, D. 1981. *Le corps de l'oeuvre*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. 1992. *La poétique de l'instant*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. 1960. *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.
- Bamford, A. 2006. *The WOW Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York : Waxmann/Munster.
- Beaudot, A. 1973. *La créativité*. Paris : ESF.
- Boutin, G. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Ed. Retz.
- Bruner, J. 2000. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Ed. Retz.
- Burnard, P. 2008. « Les apprentissages créatifs et la progression dans les arts. ». In : A., Séban, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris : La Documentation française\Centre Pompidou.
- Burton, J. et al. 2000. « Learning in and Through the Arts: The Question of Transfer ». *Studies in Art Education*, 41(3), pp. 228-257.
- Chappuis, V. et al. 2008. « L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. ». In : A., Séban, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris : La Documentation française\Centre Pompidou.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity*. New York : Harper.
- Deasy, R. 2002. *Critical Links : Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.
- Dewey, J. 1980. *Art as Experience*. New York : Perigee Books.
- Dumont, F. 1968. *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH.
- Efland, A. 1990. *A History of Art Education : Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York : Teachers College Press.
- Eisner, E. 1998. « Does experience in the arts boost academic achievement? ». *Art Education*, 51(1), pp. 7-15.

- Filliod, J.-P. 2006. *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle*. Lyon : IUFM de Lyon.
- Fritz, R. 1993. *Creating*. New York : Fawcett Columbine.
- Fryer, M., Collings J. A. 1991. « Teachers' views about creativity ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 61, pp. 207-219.
- Getzels, J. W. 1985. « Problem Finding and the Enhancement of Creativity ». *NASSP Bulletin*, n° 69, pp. 55-61.
- Gingras, J.-M. 1986. « Regards d'un créateur sur l'éducation: Paul Valéry ». *Bulletin des études valéryennes*, n° 41, pp. 21-36.
- Gosselin, P. et al. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), pp. 647-666.
- Gruber, H. E. 1981. *Darwin on Man: A Psychological Study of Scientific Creativity*. Chicago : University of Chicago Press.
- Jellab, A. 2003. « Culture et savoir en lycée professionnel. Quelques interrogations sociologiques ». *Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, n° 133.
- Kerlan, A., Erutti R. 2008. « Des artistes à l'école maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants, chez les enseignants ? ». In : A., Seban, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : La Documentation française\Centre Pompidou.
- Kerlan, A., 2005. *Des artistes à l'école maternelle*. Lyon : Sceren.
- Lemonchois, M. 2003. *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan
- Miles, M.B. et al. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2001. Circulaire, n° 2001-104 du 14-6-2001
- Moga, E. et al. 2000. « Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer ». *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 91-104.
- Perkins, D. 1981. *The mind's best work*. Cambridge : Harvard University Press.
- Perkins, D. 1994. « Creativity Beyond the darwinian pardigm ». In : M.A., Boden, *Dimensions of creativity*. Cambridge MA : MIT Press, pp.119-142.
- Piaget, J. 1978. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. R. 1954. « Towards a Theory of Creativity ». *ETC: A Review of General Semantics*, 9(4), pp. 249-260.
- Sawyer, R. et al. 2003. *Creativity and Development*. New York : Oxford University Press.
- Smolucha, F. 1992. « A Reconstruction of Vygotsky's Theory of Creativity ». *Creativity Research Journal*, 5(1), pp. 49-67.
- Valentin, E. 2006. *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale*. Québec : INRS.

- Valéry, P. 1957. *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*. Paris : Gallimard.
- Van der Maren, J.-M. 1987. *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal : CIRADE.
- Vygotsky, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallace, D. B., Gruber, H. E. 1989. *Creative People at Work*. New York : Oxford University Press.
- Wallas, G. 1926. *The Art of thought*. New York : Harcourt-Brace.
- Winner, E., Cooper M. 2000. « Muse Those Claims : No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement ». *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), pp. 11-75.
- Wright, J. 1990. « The Artist, the Art Teacher, and Misplaced Faith: Creativity and Art Education ». *Art Education*, 43(6), pp. 50-57.

Notes

- ¹ « Un savoir est parlant à partir du moment où il évoque pour l'élève des expériences vécues ou perçues pour la vie » (Jellab, 2003).