

De l'expérience d'une écriture créative à la reconnaissance d'un sujet sensible

From the experience of creative writing to the recognition of a sensitive subject

Nadine Pairis, docteure en Sciences de l'Éducation, attachée d'Enseignement et de Recherche (équipe EFST), Université Toulouse Jean Jaurès

Cet article propose une réflexion sur une médiation pédagogique permettant d'étudier la mise en place d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle aux cycles 2 et 3 pendant quatre ans. Plus particulièrement, notre étude donne à comprendre la reconstruction du rapport au savoir (Charlot, 1997) d'élèves, âgés de 7 à 11 ans, au sein d'ateliers d'écriture créative animés par le même auteur-illustrateur. Les données ont été recueillies dans une classe, du CE1 au CM2. Les hypothèses sont celles de l'engagement scolaire des élèves grâce à la créativité et à l'imagination (Vygotski, 1934). Ce dispositif de création de quatre albums a pu favoriser l'accès au monde de l'imaginaire pour construire une nouvelle réalité répondant aux besoins des élèves. La littérature, les arts visuels et l'art ont constitué un « laboratoire » afin d'expérimenter leur pensée (Ricoeur, 1991). Le volet pluriel culturel du projet a favorisé la réussite des élèves en contribuant à l'éducation au sensible.

Mots-clés : arts visuels, créativité, éducation au sensible, engagement scolaire, littérature de jeunesse

In our article consideration could be given to a mediation in an experimental class of arts and cultural education, in cycles 2 and 3, during four years. Specifically, our study sets out to understand pupils from 7 to 11 years' knowledge recovery (Charlot, 1997) within writing and visual arts workshops with an author-illustrator. The data were collected in a classroom from the 2nd year to the 5th year of primary school. The study hypothesis argues that increased pupil engagement was as a result of the creativity and imagination involved in the creation of albums (Vygotski, 1934). This project leading to the creation of four albums in children's literature promoting access to the world of imagination. Pupils were inspired to see their own real-life experience being used as the basis of a work of fiction. Literature, visual arts and art formed a "laboratory" for experimenting with their thinking (Ricoeur, 1991). This mediation has been developed as a tool for school mobilization and success, a strategy in order to facilitate a sensitive education.

Keywords : visual arts, creativity, sensitive education, involvement in school, children's literature

Introduction

Nous avons choisi de mener une recherche-action expérimentale (Barbier, 1996 ; 1998) en concevant un dispositif d'éducation artistique et culturelle en cycles 2 et 3 (Primaire 2 à 5), dans une école située au sein de quartiers précarisés. Notre article analyse ces résultats en proposant une réflexion sur une médiation comme outil de l'engagement scolaire pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cette dernière a été créée dans le but de dynamiser l'activité intellectuelle d'élèves en difficulté afin d'améliorer leurs capacités à apprendre. Nous avons pu comprendre comment l'apport de la littérature de jeunesse, des arts visuels et de l'art, au cours de la réalisation d'albums, permet de développer différentes formes d'engagement des élèves. Nous avons analysé la nature de l'effet éducatif produit sur



les élèves en difficulté en recueillant leurs perceptions sur leurs pratiques. Pour notre cadre théorique, nous avons mobilisé les différents courants issus de la pensée de L. S. Vygotski (1934), liés à l'imagination et à la créativité, et de J. Dewey (1934), liés à l'apprentissage en expérimentant. Enfin, nous avons utilisé la pédagogie par projets afin de privilégier l'apprentissage de stratégies relatives à des connaissances particulières.

Contextualisation de cette recherche

Nous nous sommes interrogée sur la manière dont les pratiques artistiques pouvaient traiter le problème du manque d'engagement des élèves en difficulté et notamment les élèves placés en situation d'écrire. Les observations se sont déroulées dans une école relevant de l'éducation prioritaire dans une seule classe avec une enseignante référente et 23 élèves du CE1 au CM2. À la suite de nos observations, nous avons opté pour une médiation pédagogique qui, intégrée au projet d'école, a pris la forme d'ateliers d'écriture, de réécriture, d'arts visuels et de jeux scéniques. Nous avons fait intervenir un auteur-illustrateur qui, en développant l'écriture créative, a permis aux élèves de scénariser leurs histoires. Ils ont été acteurs de leur production d'écrits. La littérature de jeunesse, les processus de créativité et l'art ont alors été le noyau de la médiation. Selon nous, l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu ; nous nous sommes interrogée sur la manière dont l'éducation au sensible pouvait être favorisée par un parcours de création.

Notre recherche a reposé sur trois questions fondamentales. Premièrement, comment faire en sorte que les élèves en difficulté puissent s'exprimer sans crainte de commettre une erreur ? Deuxièmement, comment enclencher une réduction du décalage entre leur potentiel et son expression, en favorisant à la fois une mise au travail et son maintien dans le temps ? Nous nous intéressons à la mise au travail des élèves permettant, d'une part, une prise d'initiative et, d'autre part, une organisation consciente de conduites en fonction d'un résultat précis (Sounalet, 1976). Troisièmement, comment telle mise au travail est-elle susceptible de favoriser l'expression d'un sentiment de plaisir lié à la reconnaissance et à l'« estime de soi » ? Selon P. Ricœur, il s'agit de « l'interprétation de soi-même médiatisée par l'évaluation éthique de nos actions. Cela veut dire enfin qu'en appréciant nos actions, nous nous apprécions indirectement nous-mêmes en tant que sujet d'action » (1990 : 132).

Méthodologie d'une recherche-action impliquée

Dans le but de mener notre recherche-action longitudinale, nous avons réalisé le suivi d'un cœur de cohorte d'une classe de CE1 (2^e Primaire) jusqu'au CM2 (5^e Primaire). Puis, nous avons constitué un projet d'école (Classe d'Éducation Artistique et Culturelle expérimentale) qui a permis à ce groupe de faire l'objet d'un suivi et d'un accompagnement spécifiques, sur la base de pratiques artistiques et culturelles.

Nous avons choisi la démarche d'analyse de données qualitatives constituées d'observations ethnographiques des séances et des ateliers, ainsi que de données textuelles (entretiens semi-directifs avec l'enseignante et l'auteur illustrateur) sonores et visuelles (entretiens d'autoconfrontation avec des situations filmées en classe). Notre cadre théorique et méthodologique est celui de l'action située, car il permet d'étudier l'activité en classe *in situ*.

L'analyse des données du « cours d'expérience » (Theureau, 2004) s'appuie sur des traces d'activité, sur « ce qui émerge de la conscience préréflexive » d'élèves en interaction en classe lors de l'écriture de leurs quatre albums. Grâce aux entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2004), nous pouvons essayer de saisir le vécu du sujet.

Entretiens d'autoconfrontation – RAY – ADJ – WYS – Année - N4 - 2016

« Ça fait de la peine de ne pas être choisi quand on ne voit pas nos dessins dans les livres. Avec ce dernier livre, je suis heureux... » RAY ne sait pas encore qu'il sera en première page du dernier album.

« Quatre ans de projet, ça m'a fait grandir. Je me sens différente... Artiste ! » WYS

Résultats issus des observations et analyses des données

Le trio pluriprofessionnel, constitué par l'enseignante, l'auteur-illustrateur et le chercheur, a pu alors favoriser le mouvement vers le culturel (Bruner, 2008) afin que l'élève se l'approprié. Nous appartenons tous au monde, nous y appartenons avant de comprendre cette appartenance dans un mouvement second (Ricoeur), « culturel ». Cette ouverture vers le culturel a été marquée par l'appartenance au monde des apprenants. Pour que ce nouveau contexte d'apprentissage ait lieu, nous avons développé la créativité des élèves. Ils ont pu développer leur imagination en s'inspirant du réel. Nous considérons que l'imagination et le sensible ont occupé une place centrale dans l'activité de créativité et sont devenus un outil de la pensée qui a contribué à l'écriture des quatre albums. En effet, selon Ricœur (1991), la fiction littéraire constitue un espace autonome de pensée.

Nous avons repéré des résultats par catégories représentatives de l'activité de créativité au cours de la création d'albums. Il s'agit du bien-être scolaire, de l'apprentissage et du développement, ainsi que de la confiance entre élèves et entre pairs. Nous constatons un développement du **bien-être scolaire** (Compton et Hoffman, 2013) qui traduit le rapprochement qu'effectuent les élèves entre joie, plaisir et créativité. Ces moments semblent participer au sens donné aux apprentissages en le favorisant. « Le bien-être des élèves, entendu comme l'appréciation subjective de leur expérience à l'école, revêt des enjeux majeurs en termes [...] de réussite éducative » (Sauneron, 2013 : 2). Les indicateurs relevés sont la motivation, la joie, le plaisir, le progrès, l'enthousiasme, la satisfaction et l'épanouissement. Selon notre recueil d'analyse de données du « cours d'expérience », les élèves nous le confirment, tels que S. : « *moi j'aime bien ces moments, ça donne de la joie* », tout comme W. : « *faire un livre, c'était bien. J'aime mieux faire les histoires que les exercices. L'écrivain [interventions de l'auteur-illustrateur], il nous aide à faire des belles choses* ».

De plus, concernant l'**apprentissage** et le **développement**, nous avons pu constater que la créativité permet de nommer de nouveaux experts là où on ne les attendait pas. Il y a un facteur de reconnaissance et lors de l'entretien semi-directif avec l'enseignante, elle l'exprime ainsi : « *ses camarades ont reconnu qu'il savait faire quelque chose de beau, finalisé. Il était "expert", eux disent bon. Ça lui a fait du bien* ».

La mobilisation scolaire grâce aux ateliers

En créant un lien entre créativité et apprentissages, ces ateliers impliquent l'éducation au sensible comme vecteur de l'acquisition des savoirs scolaires et culturels. Grâce à l'auteur-illustrateur, les élèves ont pu effectuer un transfert de connaissances vers les activités de lecture et d'écriture. Souvent, les élèves apportaient des informations, tandis que d'autres se chargeaient de la transmission, de l'appropriation puis du réinvestissement et de la transformation de cette information en connaissance. J. D. Bransford, N. Vye, C. K. Kinzer et V. Risko (1990) préconisent l'apprentissage de stratégies générales en faisant des liens avec un domaine précis de connaissances afin de privilégier les démarches qui mettent l'accent sur un savoir particulier. Dans les interventions pédagogiques, ils insistent sur les stratégies permettant le traitement et la réutilisation de connaissances particulières. Une fois que les élèves ont la maîtrise de ces stratégies, contextualisées dans des domaines de connaissances précis, les enseignants peuvent alors les décontextualiser et ensuite veiller à ce qu'elles acquièrent, pour eux, un caractère général. Dans le fonctionnement de groupe, chacun renvoie une image positive de l'autre. Au CM1, ils ont écrit une courte pièce à jouer intitulée « *le coup de foudre de l'amitié* ». « L'écriture n'a pas été perçue comme une technique, mais un geste puisant sa force symbolique dans l'environnement culturel dans l'histoire du scripteur » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000 : 109).

Le suivi du même cœur de cohorte pendant quatre ans a facilité la mise en **confiance** des élèves les uns avec les autres. Cette confiance leur a permis de s'engager de façon plus libre et authentique dans une communication entre élèves, avec les intervenants et l'enseignante. Lors de son entretien d'autoconfrontation, I. nous en apprend davantage sur l'écriture du conte : « *on réécrit les textes ensemble, on écoute les idées des autres et ça nous donne plus d'idées. C'est mieux que tout seul* ». R. Glaser (1992) indique qu'en milieu scolaire, par l'intermédiaire de connaissances particulières et de leurs interactions, les enseignants peuvent favoriser le transfert de connaissances construites par leurs élèves, contribuant à l'apprentissage de stratégies générales. L'accent serait d'abord placé sur la construction de connaissances organisées, issues de domaines particuliers, les élèves pouvant alors acquérir des schémas incluant des connaissances théoriques, mais également des contraintes liées à leur traitement et à leur réutilisation opérationnelle. L'élève transfère mieux lorsqu'il perçoit une similitude de situations et quand il découvre la possibilité d'intégrer des connaissances lui permettant de se constituer comme sujet de ses propres actes.

Discussion des résultats : le mouvement, l'illustration, l'art reformulent la relation avec l'espace, le temps

Il apparaît que différents auteurs, tels A. Bamford (2006), E. Winner, T. Golstein et S. Vincent-Lancrin (2014) ainsi que M. Gaspar et T. Ventura (2016), attestent de l'impact de l'éducation artistique et des arts dans l'enseignement. Cela favorise une culture de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage afin, non seulement, d'améliorer les résultats scolaires, mais également de développer esprit créatif, compétences sociales et émotionnelles. Notre expérimentation a également mis en exergue que l'activité de créativité a permis aux élèves de connaître le succès en passant d'une position de sous-réalisation à une stratégie de mise au travail.

En effet, lors des ateliers, les élèves ont pu connaître un espace-temps différent, dynamisant, favorisant l'action plutôt que la passivité. Cela a également développé leur sentiment de

capabilité à être efficace (Nussbaum, 2012). En effet, à l'inverse d'une logique de besoins (Maslow, 1943), partant d'un déficit à combler, le principe de capacités de Nussbaum concerne plutôt les potentialités, notamment les capacités potentielles à réaliser. Elle distingue les capacités internes qui sont les attitudes ou talents appris et développés dans un cas particulier, les capacités combinées qui sont ce que le contexte permet de faire avec ce que l'individu est capable de faire dans une situation particulière, et les capacités de base qui sont les dotations naturelles de l'individu. Étant davantage dans une logique sociale et éducative, nous nous sommes appuyés sur la quatrième capacité centrale concernant le pouvoir d'user de ses sens, imaginer, penser de façon éduquée en lien avec des expériences littéraires. Afin de développer cette capacité, les élèves ont pu utiliser leur imagination, pensée et esprit critique grâce à l'éducation artistique et culturelle. Lors d'un entretien semi-directif, l'enseignante illustre comment l'accomplissement d'une forme de réalisation avec l'émergence de potentialités passant par une création particulière (récit, couleur, référence picturale, différents genres – roman, conte, théâtre, poésie –, fabrication – ordinateur, imprimerie –) a pu se réaliser (2012) : « *Les enfants savent pourquoi ils travaillent. La tâche et le but sont clairs. Eux, ils le voulaient ce livre, ils en avaient envie de ce livre, il fallait que le 15 juin, tout soit envoyé à l'imprimeur, alors ils savaient qu'on n'avait pas le temps de tergiverser. Je pense que c'est pour cela qu'ils étaient à fond dans leurs dessins, parce qu'ils avaient envie de l'avoir, cet album* ».

Afin de se construire, ils vont pouvoir s'émanciper (Simondon, 1958) ; s'acculturer au contact de leur environnement ainsi que de leurs pairs et, de ce fait, exprimer l'expression de leur sensibilité. Ils vont développer de nouvelles attitudes d'apprentissage liées à la découverte et à l'association d'idées par lesquelles ils vont se mettre au travail. Nous présenterons le cas de K., élève en difficulté présentant des stratégies d'évitement qui est également souvent absent. Ainsi compte-t-il sur ses camarades pour trouver des sources d'inspiration. Afin de créer sa poésie, il a d'abord utilisé l'illustration lui permettant l'appropriation de son texte. Lorsqu'il arrive à illustrer sa poésie en dessinant lui-même un chevalier qu'il n'arrivait pas à réaliser, il s'exclame : « *c'est moi qui l'ai fait tout seul, je me suis émerveillé !* ». L'élève a eu un regard positif sur ses propres capacités. Cet exemple illustre combien le sensible a permis de relier le vécu entre diverses pratiques artistiques, culturelles, sociales en créant du lien avec les disciplines scolaires. Ce dispositif, utilisant la pédagogie par projets (d'écriture), a ainsi pu favoriser une démarche d'écriture en littérature de jeunesse en suscitant de nouveaux apprentissages.

C'est en explorant leur rapport à l'espace que les élèves ont pu prendre conscience des autres. Ils ont alors pu construire un espace permettant d'engager une expérience sensible favorisant les apprentissages : « *En groupe, ça permet de mieux nous connaître et se respecter* » (entretien d'autoconfrontation, C.). Le sensible est un levier essentiel de communication, un vecteur de vie commune et de partage, mais également de connaissance. L'expérience sensible favorise alors des formes socialisées de savoir-être accordant sa place à la personne dans sa globalité. Ra. n'est pas impliqué dans le dispositif, la première année, et fait preuve de nombreuses stratégies d'évitement. En revanche, la seconde année, il s'investit dans les apprentissages et ne veut plus sortir en récréation. Il court montrer son illustration à l'enseignante alors qu'il refusait toute production d'écrit ou d'illustration au CE1. Il nous explique, lors de l'entretien d'autoconfrontation, les bienfaits de l'atelier de création d'albums illustrant combien le sensible a eu la capacité à être modulé à travers les échanges des uns avec les autres : « *J'ai plus de copains maintenant. Avant, ils ne voulaient pas être avec moi* ».

parce que je suis roumain. C'est bien les dessins, c'est le cœur ». Selon J. Rancière, « un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2000 : 12).

Restaurer la continuité de l'expérience : *L'art comme expérience* (Dewey, 1934)

En ce qui concerne les dimensions créatives de l'activité narrative, comme le souligne L. S. Vygotski, il faut passer « par le jeu ou le récit » afin de « réélaborer l'expérience » (1934), nous parlerons alors de l'expérience vécue du sensible. Après présentation du travail plastique par l'auteur-illustrateur, les élèves ont pu, d'une part, le comprendre et, d'autre part, l'expérimenter, eux-mêmes, en créant leurs œuvres. Ces confrontations d'expériences révèlent la différence entre ce qu'on croit savoir et ce que donnent à entendre et à percevoir les autres. Ils ont pu se rendre compte de leur capabilité puis stabiliser, sur le plan intrapersonnel, ce qui a été vécu et expérimenté sur le plan interpersonnel (Vygotski, 1978). En donnant de la valeur à leur réalisation concrète, ils ont perçu le plaisir du dépassement personnel. Ces écrits et illustrations ont mené les élèves à mesurer leurs connaissances (plus générales, non spécifiquement liées à l'art) face à leur réussite en les confrontant avec leur savoir antérieur et en les transférant vers des disciplines non artistiques, qu'elles soient cognitives, sociales ou motivationnelles. Ils ont également acquis de nouveaux savoirs culturels.

Conclusion

Puisque certains élèves en difficulté ne sont pas, a priori, motivés, les ateliers de création d'albums ont fait le pari de les mobiliser en stimulant leur créativité. Au sein de ce dispositif, nous avons pu baser l'enseignement-apprentissage sur la confiance et la capacité à mobiliser les élèves qui rencontrent de nouveaux savoirs. Cette pédagogie, en soutenant leur construction identitaire, a pu favoriser la mise au travail des élèves sous-réaliseurs. En effet, ils ont pu accroître leurs différentes connaissances grâce à l'écriture, à la réécriture, à la lecture et aux illustrations et les transférer dans le domaine des apprentissages. Les élèves placés en situation d'écrire ont pu dépasser la peur de la page blanche à l'aide du dessin leur permettant d'acquérir ainsi une forme de sécurité. Par l'écriture créative, ils ont pu développer l'expression, la créativité et la réflexivité (Biagioli et Bucheton, 1999). Le moteur de toute activité créative, composante dans la constitution d'une culture définie par J. Bruner (2008) par tout ce qui démarque l'humanité de la nature, a alors favorisé l'accès au sens afin de privilégier l'apprentissage, notamment, de la littérature. Les activités de créativité ont constitué des ressorts permettant de débloquent les élèves qui ne pouvaient accéder au savoir traditionnel. Le fait de repérer ce qui leur a donné envie de se mettre en activité a représenté des ressorts en termes de capabilités (Nussbaum, 2012). La création d'albums et l'art ont participé à un processus d'apprentissage, de développement et d'individuation (Simondon, 1958) permettant ainsi de reformuler la relation avec l'espace, le temps et les autres. Les élèves ont pu se penser capables en agissant et en créant des albums. Par conséquent, mettre en place les conditions de l'expérimentation de cette activité a favorisé « la reconnaissance de la capabilité » de ces élèves en garantissant la possibilité d'être celui qui va voir et qui expérimente (Rancière, 1987), en offrant un accompagnement à l'apprentissage et à la co-construction de soi. En outre, J. Rancière (2000) définit le sensible comme une invitation à questionner la hiérarchie des modes du sentir et celle des rôles sociaux. Tout ceci nous conduit à considérer que ce qui a été éprouvé lors de cette expérience vécue par les élèves en situation

pédagogique d'écriture créative révèle une forme prénante de reconnaissance d'un sujet sensible.

Bibliographie

- BAMFORD, A. (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. New-York : Waxmann Münster.
- BARBIER, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARBIER, R. (1998). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos.
- BIAGIOLI, N. et BUCHETON, D. (1999). Écritures créatives. *Le français aujourd'hui*, 127, Armand Colin.
- BRANSFORD, J. D., VYE, N., KINZER, C. K., et RISKI, V. (1990). *Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach*. In B. F. Jones et L. Idol (éds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*(381–413). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BRUNER, J. (2008). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- COMPTON, W. et HOFFMAN, E. (2013). *Positive psychology: the science of happiness and flourishing*. Belmont : Wadsworth.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. et PENLOUP, M.-C. (2000). *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- DEWEY, J. ([1934]2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Faber.
- DEWEY, J. ([1934]2005). *L'art comme expérience*. Pau : Farrago.
- GASPAR, M. et VENTURA, T. (2016). Creativity applied to Fine Arts in Basic Education, in *Inclusive teaching of pupils with Autism – A Case Study in Lisbon, Portugal*. Proceeding the Ireland International Conference on Education, 25-28, 31-36.
- GLASER, R. (1992). Expert Knowledge and Processes of Thinking, in D.F. Halpern (dir.), *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics* (63-75). Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- LANARIS, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration, in L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- MASLOW, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats-Essais. Paris : Flammarion.
- RANCIERE, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Bayard.
- RANCIERE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique Éditions.
- RICŒUR, P. (1990). Éthique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, 34, 132.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P. (1991). *Temps et récit I : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- SAUNERON, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, in *Département Questions sociales du Centre d'analyse stratégique*. Note d'analyse 313.
- SIMONDON, G. (1958). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Millon.
- SOUNALET, G. (1976). *Genèse du travail à la maternelle*. Paris : J. Vrin.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action « méthode élémentaire »*. Toulouse : Octarès.
- VYGOTSKI, L. S. ([1934]1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society*. Paris : La dispute.
- WINNER, E., GOLDSTEIN, T. et VINCENT-LANCRIN, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE.