

LES PRATIQUES DE RÉGULATION EN ARTS PLASTIQUES FACE AUX QUESTIONS SENSIBLES : PROPOSITION D'UN MODÈLE

Alexandra Pilote, doctorante
Myriam Lemonchois, professeure
Université de Montréal

En classe d'arts plastiques au secondaire, enseignants et élèves sont parfois confrontés à des questions sensibles issues de l'actualité, de manifestations artistiques, de la culture populaire ou d'évènements du quotidien. Par ailleurs, le programme de formation évoque les besoins d'expression des élèves sans jamais émettre de réserves. De ce fait, les enseignants se retrouvent seuls face au défi d'intégrer ou non ces questions sensibles en fonction de visées didactiques, d'une réalité vécue en classe et des pratiques valorisées dans le monde de l'art. Ma recherche tente de cerner les pratiques de régulation des enseignants face à ces questions afin de cibler celles qui s'avèrent les plus constructives, tant pour l'enseignant que pour les élèves et le public potentiel. De type descriptif, elle analyse des données issues d'entrevues avec cinq enseignants d'arts plastiques du secondaire et d'un journal de bord consignait des éléments provenant de ma pratique enseignante. Cet angle heuristique me permet de porter attention aux phénomènes en fonction de ma sensibilité en tant que chercheure, tout en bonifiant mon point de vue grâce à des éléments externes issus de la pratique d'autres enseignants.

Modèle

Le cadre théorique de la recherche s'appuie sur des assises didactiques consensuelles, telles que le triangle didactique (Chevallard, 1991). Afin de répondre aux objectifs de recherche, ce modèle didactique a été bonifié pour tenir compte de l'acte de créer, du contexte et du public.

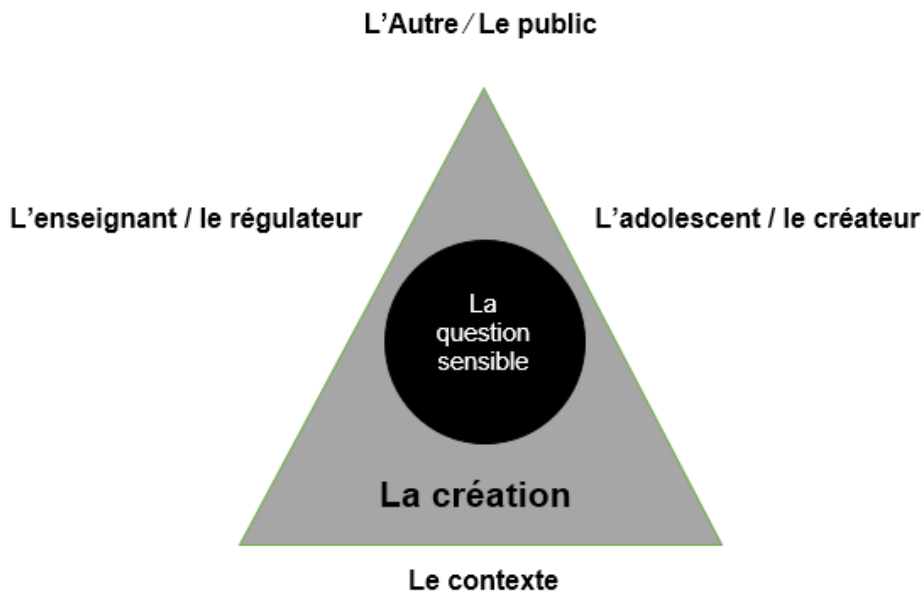


Figure 1. Modèle en évolution

Dans ce modèle en évolution (figure 1), les questions sensibles font figure de noyau autour duquel s'articulent les autres composantes. L'enseignant est l'initiateur des projets, il a la tâche délicate de réguler les suggestions des adolescents en leur assurant une certaine liberté d'expression tout en les amenant à développer une pensée critique vis-à-vis des questions sensibles. Il doit aussi tenir compte du contexte ainsi que du jugement potentiel pouvant émaner du public. Le rôle de l'adolescent est de donner suite aux propositions de l'enseignant en faisant des suggestions en fonction de ce qui semble significatif à ses yeux. Il doit apprendre à adopter une attitude d'artiste capable de faire face au jugement du public. Le public, celui qui reçoit, est la composante sous-entendue de l'équation créateur/régulateur. Malgré son aspect plutôt diffus, il n'est pas difficile de croire en l'importance de sa présence. Sa place, bien en haut du modèle, s'explique par l'hypothèse voulant qu'il incite les adolescents à tendre vers des buts de création plus élevés. Nous retrouvons le contexte à la base du modèle puisque c'est sur lui que reposent les autres composantes. Ainsi, selon le contexte, une suggestion sera acceptée, tolérée, ou discréditée. Voyons maintenant en détail chacun des éléments.

L'enseignant le régulateur

Quel type de régulation favorise la présence constructive de questions sensibles en classe ? Afin de répondre à cette question il est bon de s'interroger sur la définition du terme « pratique » tel qu'il est utilisé en enseignement. Selon Altet (2002), cette pratique est à la fois une manière de faire singulière d'une personne et une façon propre d'exécuter une activité professionnelle. Elle s'envisage non seulement à partir des actions et des réactions, mais aussi en fonction de l'idéologie, des choix, des objectifs, des stratégies et des prises de décisions qui précèdent sa mise en œuvre. L'analyse des pratiques des enseignants tente ainsi de mettre en relief ce que les enseignants font, ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils ne sont pas en mesure d'accomplir dans le contexte où elles se réalisent.

Vu sous cet angle, le rôle d'un enseignant en arts se révèle un rôle complexe qui comporte une bonne part de subjectivité puisque les actions posées varient grandement d'une personne à l'autre. Celui-ci bénéficie d'une liberté académique qui, selon Scelza (1998) et Harrig (2007), lui permet de décider des méthodes, des symboles ou du matériel qu'ils jugent pertinents pour poursuivre une vérité intellectuelle et scientifique. En contrepartie, l'enseignant se doit d'être compatible avec les standards attendus, de ne pas nuire aux autres activités de l'école et de tenir compte du niveau ou de la maturité des élèves. Il assume aussi une certaine responsabilité éthique définie comme étant la capacité de pouvoir répondre du sens de ses actes en concordance avec sa mission sociale et à son engagement professionnel. Cette responsabilité influence inévitablement les réactions et les décisions des enseignants.

La face visible de la pratique se dévoile à travers « l'action du professeur », un acte signifiant et réfléchi dirigé vers un objectif pédagogique atteint à l'aide de moyens. Cette action se manifeste sous les traits d'un comportement que l'on peut observer (discours, gestes, objets réalisés, etc.). Dans sa théorie portant sur l'action, Sensevy (2001) mentionne que l'action d'enseigner comporte quatre éléments structuraux essentiels soit : la définition, la régulation, la dévolution et l'institutionnalisation. De ces quatre actions, la régulation traduit ce que l'enseignant fait en vue d'obtenir une stratégie gagnante de la part des élèves lorsqu'il est question de propositions plus sensibles. En effet, les régulations didactiques guident, contrôlent, ajustent et réorientent, elles sont

des communications réalisées par l'enseignant auprès d'élèves alors que ceux-ci sont engagés dans une tâche donnée (Boudard, 2010). Elles peuvent se produire durant l'action des élèves ou entre deux actions et visent à maintenir la relation des élèves avec le savoir enseigné.

L'enseignant n'est toutefois pas seul à générer cette régulation puisque la régulation des processus d'apprentissage peut naître des interactions entre élèves, d'utilisation d'outils ou de dispositifs mis en place lors de la séquence didactique (Perrenoud, 1993). Une autre forme de régulation est aussi à considérer soit la régulation par le sens. Développé par Develay (2007), ce type de régulation vise ce qui est signifiant ou exprime quelque chose pour l'élève. Il est ainsi possiblement plus facile d'installer des situations de régulation qui aident l'apprentissage de l'élève lorsque ces situations font sens pour lui et lui permettent de construire un rapport d'intimité avec lui-même, les autres, le savoir et le monde.

L'adolescent le créateur

Mais qu'est-ce qui peut bien pousser des adolescents à vouloir incorporer des suggestions questionnables pouvant laisser leur enseignant perplexe ? Une des pistes avancées est qu'à l'adolescence, l'identité des jeunes soit ébranlée et tend à s'affranchir de certaines règles et de l'emprise des parents. Cette idée de distanciation face à la règle est aussi présente dans le monde de l'art, ce qui laisse donc à penser que certains adolescents pourraient miser sur une énergie et une volonté présente dans le discours de certains artistes. Les adolescents sont aussi à la recherche de nouveaux modèles. D'ailleurs, comme le soulignent Diket et Muncha (2002), l'école est l'endroit neutre par excellence où les enseignants peuvent apprendre aux jeunes à exprimer les savoirs, les peurs et les appréhensions qu'ils vivent, ce qui, dans bien des cas, peut aider à prévenir certains ennuis vécus à l'adolescence.

Il se peut aussi que la proposition de questions plus sensibles soit motivée par un désir de prendre des risques. Pour Scelza (1998), la prise de risque peut être considérée de manière négative, mais elle peut aussi s'avérer positive lorsqu'elle vise à essayer des solutions dites alternatives. Clifford et Chou (1991) vont dans le même sens en affirmant

que la prise de risques peut être définie par la capacité à proposer des idées nouvelles contenant le risque que cette idée soit mise en échec. Elle est favorisée par le trait d'une personnalité ayant des intérêts assez vastes et ouverte aux expériences, donc plus présente chez les élèves dont le statut identitaire comporte un taux moyen ou élevé d'exploration et d'engagement. Il semble toutefois que plus les élèves avancent dans leur parcours, moins ils s'exposent au risque de crainte que cela ne les mène vers un échec scolaire. Ningyu (1999) note que l'autocensure correspond à une action de suppression ou de restriction conduite par l'artiste. On peut ainsi se demander si les élèves s'autocensurent et choisissent des sujets jugés plus consensuels de peur de représailles ou de notes moins avantageuses et ce, même si les projets plus audacieux ont souvent la côte dans le monde de l'art et auprès des enseignants.

Selon Allal (2007), l'autorégulation est un mécanisme psychologique de guidage, de contrôle et d'ajustement chez un apprenant. Il se manifeste lorsqu'un élève emploie tous les moyens mis à sa disposition afin de faire face à une situation d'apprentissage qui comporte de vrais enjeux susceptibles de le toucher en profondeur. Au-delà de l'autocensure, nous souhaitons surtout que les questions sensibles proposées par les élèves soient soumises à leur propre système de régulation, mis en application de manière autonome à la lumière de réflexions et de savoirs auxquels ils font référence.

La présence des questions sensibles en arts plastiques se construit donc à partir d'actions et de réflexions effectuées à la fois par l'enseignant et l'élève. Cet aspect bilatéral de la relation didactique est explicité dans la théorie de l'action conjointe pensée par Sensevy (2008). Selon lui, l'activité didactique peut être décrite comme un jeu dialectique d'enseignement et d'apprentissage dans lequel coopèrent et se coordonnent deux joueurs, soit un enseignant qui dirige l'étude et un élève qui s'avère responsable de ses expériences. Tout comme pour les vrais jeux, les joueurs doivent en connaître la logique ainsi que les règles : seules les stratégies pertinentes mènent à la victoire et il est possible de faire de mauvais choix ou de perdre.

Les questions sensibles

Il est donc possible d'envisager un travail conjoint entre l'élève et l'enseignant afin de permettre la présence constructive de questions sensibles en classe. À cette étape-ci, il paraît pertinent de définir ce que l'on entend par « questions sensibles », une tâche difficile à première vue, car tout peut être sensible. Blair (1996) souligne d'ailleurs qu'il est pratiquement impossible d'anticiper ce qui va offenser puisque les opinions diffèrent selon le milieu où les questions sont abordées. Dans le cadre de cette recherche, le terme « sensible » sous-entend l'ensemble des phénomènes pouvant mener à un questionnement esthétique, mais surtout éthique. Une question sensible a ainsi le potentiel de déclencher une réaction, une mobilisation ou un traitement hors du commun de la part des autres élèves, des autres enseignants ou de toutes personnes gravitant autour de l'école. Elle doit être analysée sous un angle subjectif en tenant compte du contexte de création, de l'intention de l'élève et de l'interprétation qu'en font les divers acteurs impliqués.

Ces questions font inévitablement partie de l'histoire de notre monde, et plus particulièrement de celui des arts. Si leur présence dérange souvent, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent tendre vers des idéaux positifs et constructifs. À cet effet, Baucheron et Routex (2013) notent que le scandale en art « est bien plus qu'un argument de vente. Ses causes et ses conséquences sont multiples : il pousse à la réflexion, parfois à l'action; il rejette les idées préconçues et les règles désuètes ». (p. 5). Ainsi la nudité peut servir à évoquer une forme de protestation, une volonté de se libérer ou un désir de symboliser le désarmement de l'esprit. La violence, quant à elle, peut être comprise comme un effort de l'artiste pour élever l'expérience du spectateur vers le sublime.

Les questions sensibles ne sont donc pas à bannir. Duncum (1989) souligne toutefois que certains enseignants évitent les thèmes violents de peur que les élèves développent des aptitudes violentes ou deviennent insensibles à la violence et à ses conséquences. D'autres craignent que le travail de leurs élèves soit motivé par des desseins malveillants tel un besoin de vengeance, une envie de déranger ou une forme de ressentiment envers l'autorité. Il semble cependant qu'il y ait peu de risque à aborder ce type de question avec des élèves dont le comportement ou le milieu de vie est jugé adéquat. À ce sujet, Diket et Mucha (2002) indiquent que les enseignants doivent

s'inquiéter uniquement lorsqu'un même élève persiste à réaliser des interprétations dérangeantes cours après cours.

Le véritable défi pour l'enseignant est de déceler la motivation profonde qui se cache derrière les propositions des élèves. S'il est possible que quelques-uns d'entre eux cherchent la confrontation, il est fort probable que la majorité ne souhaite pas glorifier la violence, la sexualité ou la drogue. La plupart des auteurs s'entendent d'ailleurs pour dire que ces questions naissent souvent du désir des élèves de s'affirmer et de s'approprier des thèmes qui les bousculent et les « allument » afin d'en explorer les facettes et d'en arriver à une certaine compréhension sans risquer d'en subir les conséquences. On peut aussi penser que les questions sensibles peuvent occasionner certains bienfaits chez les adolescents aux prises avec des situations de vie difficiles qui utilisent la création pour s'exprimer sans que cela n'encourage les effets pervers qui peuvent y être associés. De ce fait, nous cherchons souvent à protéger nos élèves, mais Grube (2012) note que ce désir de protection peut nuire à l'opportunité qui s'offre aux jeunes de réfléchir à la vraie nature de notre société. Cela évacue les vrais risques, exclut l'expérimentation de véritables émotions et offre peu de chance aux élèves d'être transformés.

La présence des questions sensibles peut donc faire partie intégrante de tout bon apprentissage artistique. Les régulations adaptées à ces questions impliquent d'établir une relation de confiance avec les élèves, de rester ouvert au dialogue, de leur donner la chance de commenter les savoirs qui les ont inspirés, etc. À ce sujet, Henley (1995) suggère de conduire les élèves vers une prise de conscience de leurs expressions trop crues, de leurs élans primitifs et des stéréotypes médiatiques, afin de transformer les suggestions douteuses en expressions qui démontrent un meilleur contrôle de la subtilité et de la complexité. Il est primordial de développer le jugement critique et esthétique des élèves afin de les inciter à construire, exprimer à relativiser leur opinion. Il est aussi important de leur rappeler les conséquences sociales de leurs actes, de l'existence d'un public ainsi que des contraintes liées au contexte d'exposition.

Afin d'éviter que les suggestions des élèves se révèlent vides de sens ou malhabiles, les questions sensibles soulevées doivent faire partie d'un questionnement

artistique, tant au niveau de la forme que du fond et les œuvres devenant ainsi le fruit de réflexions, d'expérience, de connaissance et de convictions personnelles. Cette notion de posture d'auteur, ou posture auctoriale, a été documentée par les didacticiens en enseignement du français. Pour Tauveron (2004), cette avenue amène à concevoir l'acte d'écrire (ou de créer) comme un travail de construction qui encourage les élèves à intégrer leurs expériences personnelles dans leur création tout en demeurant ouverts au dialogue avec le lecteur. Selon elles, être auteur (ou artiste) signifie que le créateur assume sa position et soit conscient que les résultats de son processus auront un effet sur un potentiel public dans un contexte de réception particulier.

La création

Il y a probablement autant de façons de créer que d'humains, si bien que la création est vue comme un parcours complexe et hétérogène. Selon Ilhareguy (2008), l'artiste qui crée est partagé entre deux modes de fonctionnement : un mode analytique, qui opère de manière rationnelle, intentionnelle et focalisée, et un mode plus instinctif qui fonctionne de manière diffuse et inclusive. En cours de création, l'artiste se doit de déterminer la meilleure solution parmi une série de solutions pertinentes, de composer avec l'autocritique, de bousculer les conventions, de braver les interdits, etc. Il doit aussi être en mesure de court-circuiter certaines décisions antérieures ou de remettre en cause la nature même de son projet.

Ilhareguy note que ce mode de fonctionnement, qui n'est pas unique au monde des arts, repose en partie sur notre façon naturelle d'appréhender le monde et de nous adapter aux situations nouvelles. De ce fait, la création peut être perçue comme un acte qui se fonde sur l'innovation et favorise la découverte, et la nouveauté qui chasse ce qui est devenu convenance et répétition. Toutefois, certaines œuvres qui ne font pas preuve d'originalité peuvent aussi être perçues comme de véritables créations. Selon les époques, l'artiste a tenu un rôle révolutionnaire ou conservateur. De nos jours, l'art contemporain repose en grande partie sur l'idée de transgression des frontières de l'art et d'expérience de ses limites (Heinich, 2014). Cela explique sans doute pourquoi, en

tant qu'enseignants en arts, nous sommes parfois déçus lorsque les élèves réalisent des œuvres qui nous semblent trop convenues.

Afin d'inciter les élèves à sortir des sentiers battus, il paraît judicieux de les inciter à travailler comme le feraient des créateurs professionnels. Pour ce faire, il est essentiel de comprendre comment s'articulent les phases du processus de création tel que vécues par les artistes afin de les transposer en un savoir facilement conciliable avec le parcours des élèves. Dans le programme de formation québécois, le modèle privilégié afin de leur faire vivre ce processus est celui de Gosselin (1998). Il comprend trois phases : l'inspiration, une phase d'ouverture ; l'action productive, qui se traduit par ce que nous appelons le travail et la séparation qui invite l'artiste à prendre du recul et à se détacher de l'œuvre une fois celle-ci complétée.

Le modèle de Gosselin (1998) présente l'inspiration, la recherche d'idées, comme la première étape du processus suivie de l'élaboration, une exécution technique. Même s'il porte en lui l'idée d'un déroulement avec ces trois phases se succédant dans le temps, ce modèle peut difficilement accompagner les enseignants qui désirent faire évoluer graduellement des propositions sensibles d'élèves nées spontanément qui se doivent d'être peaufinées et réfléchies en cours de réalisation, c'est-à-dire où l'étape d'élaboration est essentielle, parce qu'elle n'est pas que l'exécution de ce qui a été décidé préalablement. Dans le modèle de Gosselin, les idées déterminent l'élaboration, alors que notre problématique nous invite à chercher un modèle où l'élaboration transforme les idées au cours du processus de régulation avec soi-même, avec les autres, avec un contexte, avec des matériaux.

À cet effet, Ilhareguy (2008) propose un modèle en continu plus souple qui s'avère une bonne alternative à celui de Gosselin. L'œuvre devient une sorte de problème que le créateur s'emploie à résoudre par une combinaison de gestes et de décisions qui s'actualisent au fur et à mesure que progresse le travail de création. Plus le processus avance, plus la finalité approche, plus l'étau se resserre et plus les choix d'options s'avèrent difficiles, mais décisifs. Pour Ilhareguy, l'intention est importante puisqu'elle est le vecteur du discours de l'artiste et qu'elle vient légitimer les ambitions ou les prétentions

artistiques des créations. Mais elle n'est pas le produit d'une intuition en début de création comme dans Gosselin, elle est un complexe d'intentions, produit à la fois d'intuitions et d'actions réfléchies.

Le public

La création sous-entend la présence inéluctable de « l'Autre » qui vient directement, ou indirectement, s'immiscer dans son processus. Dans un cadre scolaire, ce public est défini comme toute personne susceptible d'entrer en contact, d'apprécier, d'interpréter ou de critiquer les projets réalisés par les élèves. La présence de ce tiers qui s'ajoute à l'équation adolescent / enseignant pèse, de façon consciente ou non, sur la régulation des questions sensibles. En effet, de nombreuses recherches portant sur la censure en milieu scolaire, démontrent que le jugement et l'interprétation d'individus extérieurs à ce qui se déroule en classe n'est pas toujours sans conséquence. La réaction et la réception du public doivent être pris en considération en présence de questions sensibles.

La réception esthétique est définie comme le sens que le public attribue à une œuvre. Elle dépend du contexte socio politique, culturel et historique dans lequel elle prend place. Elle dépend aussi des attentes du public qui sont souvent teintées par les connaissances acquises suite à l'appréciation d'œuvres vues antérieurement. À ce sujet, Tauveron (2004) mentionne que le public ne connaît pas toujours tous les codes pouvant servir à bien comprendre une œuvre. Ainsi, un public habitué aux réalisations scolaires portées sur le « beau » n'est pas toujours en mesure de juger de ce qui lui semble moins familier et plus dérangeant. Jauss (1978) nomme « écart esthétique » cette distance entre l'horizon d'attente préexistant et la réception d'œuvre qui s'avère moins habituelle. Le public peut être déçu ou même heurté par des créations réalisées en classe même si celles-ci devraient être évaluées aussi en fonction du parcours des élèves, de l'évolution des savoirs, de la création de sens et les nombreuses régulations sous-entendues derrière le travail. Les artistes ont le droit de créer ce qu'ils veulent. Cependant, lorsqu'ils décident de montrer leur création, ils doivent prendre en considération le fait qu'ils ont une certaine responsabilité sociale. Ainsi, il est important d'amener les élèves à réfléchir

aux impacts qu'auront leurs créations dans une exposition en dehors des murs de la classe.

Dans un cadre scolaire, on peut établir qu'il existe deux types de public : le public restreint et le public général. Le public restreint est circonscrit aux personnes se trouvant dans la classe ou le lieu de création. Il connaît le contexte de création et on peut potentiellement gérer ses réactions et prévoir des discussions ou de la médiation en cas d'incompréhension ou de malaise. Le public général, quant à lui, implique non seulement les pairs, mais aussi les parents, la direction, les autres collègues, les gens de passage et toutes les autres personnes pouvant se retrouver face aux œuvres. Ce public ne connaît pas toujours le contexte de création et il peut s'avérer difficile de prévoir une forme de médiation pour l'aider à comprendre l'intention du créateur.

Contexte

Il est possible de dégager trois types de contextes qui permettent, ou non, la présence de questions sensibles dans un cours d'arts plastiques. Dans le premier contexte, les questions sensibles ne sont pas permises puisqu'elles ne correspondent pas à la proposition initiale, donc aux visées didactiques désirées par l'enseignant. L'attitude de l'élève pourrait aussi suggérer un désir de confrontation ou être jugée inappropriée par l'enseignant. Dans un tel contexte, une question sensible ne serait pas permise et l'enseignant poserait des gestes de régulation afin que l'élève réoriente sa suggestion de création de manière à convenir aux attentes. Dans le deuxième contexte, la proposition de création présentée par l'enseignant permet la présence de questions sensibles. L'élève a une attitude appropriée et il peut s'exprimer librement puisque le contexte s'y prête. L'enseignant cherche à mener l'élève vers une posture d'artiste qui fait sens pour lui et qui respecte le programme de formation sans toutefois réguler en fonction d'un public extérieur puisqu'il n'y a pas d'exposition de prévue. Le troisième contexte laisse entrevoir la possibilité que la réalisation effectuée puisse être exposée en dehors des murs de la classe. Il suppose une régulation plus soutenue de l'enseignant qui intervient de manière à s'assurer que la suggestion de l'élève fasse sens pour lui et s'inscrive dans une démarche se rapprochant de celle d'un artiste professionnel. La

réalisation créée doit miser sur ses possibilités communicationnelles et tenir compte de l'interprétation possible du public ainsi que du contexte d'exposition.

Conclusion

Le modèle présenté dans cet article nous permet de visualiser les éléments fondamentaux en présence dans les pratiques de régulation d'enseignants face aux questions sensibles des élèves. Nous avons exposé le cadre théorique qui permet d'étudier ces différents éléments et d'affiner la méthodologie de recherche sur les pratiques de régulation des enseignants face aux questions sensibles proposées par des élèves du secondaire. Ce modèle donne une image de la complexité de la situation. Il s'est construit au fur et à mesure de l'élaboration de la problématique et du cadre théorique. Dans un contexte de recherche heuristique comme la nôtre, il est un premier résultat de recherche, qui sera certainement amené à être affiné selon les résultats obtenus et analysés à partir des données collectées.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, 138(2002), 85-93. Consulté à : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Baucheron, É. et Routex, D. (2013). *Le musée des scandales : l'art qui fâche*. Paris : Éditions Gründ.
- Blair, L. (1996). Strategies for dealing with censorship. *Art Education*, 49(5), 57-61. doi : 10.2307/3193612.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^{ème} éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clifford, M. et Chou, F. C. (1991). Effect of payoff and task context on academic risk tasking. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 499-507. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.499>

- Diket, R. et Mucha, L. (2002). Talking about violent images. *Art Education*, 55(2), 11-17.
- Duncum, P. (1989). Children's unsolicited drawings of violence as a site of social contradiction. *Studies in Art Education*, 20(4), 249-256.
doi :10.1080/00393541.1989.11650727.
- Gosselin, P. (1998). *Pour un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Grube, V. (2012). Drawn and quartered : reflexions on violence in youth's art making. *Journal of Aesthetic Education*, 46(2), 25-33.
- Harrig, B. (2007). *The censorship experience of theater directors in high school academic setting : a phenomenological study*. (publication n° 3273544) [Thèse de doctorat, Union Institute and University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain : structure d'une révolution artistique*. Paris : Gallimard.
- Henley, D. (1995). Political correctness in the art room : pushing the limits of artistic license. *Art Education*, 48(5), 57-66.
- Ilhareguy, É. (2008). *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. Consulté à l'adresse :
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6575/Ilhareguy_Eric_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Ningyu, J. (1999). *Art censorship in contemporary american higher educational institutions : the controversy and its implications*. (publication n° 9960610).

[Thèse de doctorat, Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*. (pp. 31-50). Paris : Delachaux et Niestlé.

Scelza, T. (1998). *An analysis of behavior response and censorship beliefs of undergraduate education majors*. (publication n° 9910804) [Thèse de doctorat, Central Florida University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57 (2008), 39-50. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>

Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, 26 au 28 août 2004 à Québec*. Consulté à l'adresse : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>