



DE LA DÉMARCHE ANTHROPOLOGIQUE À LA POSTURE D'AUTEUR EN DIDACTIQUE

John Didier

Démarches d'auteurs: le bricoleur, l'ingénieur, le savant et l'artiste

En questionnant la science du concret, Lévi-Strauss (1962) propose de comparer les démarches du bricoleur, de l'ingénieur, du savant et de l'artiste. Ces démarches, rassemblées autour d'une science dite première et communément désignée sous l'appellation de bricolage, nous amènent à reconsidérer la notion de démarche et sa migration au sein des sciences humaines.

Développer une didactique de la création nécessite de questionner sa nature paradigmatique en convoquant de multiples traditions disciplinaires qui s'attellent à enrichir et à approfondir une meilleure connaissance des phénomènes naturels et sociaux. Le parti pris de cet article consiste à réactualiser un des regards portés par Lévi-Strauss dans *La Pensée Sauvage* (1962) sur l'activité humaine lorsque celui-ci compare et met en lumière différentes démarches de recherches pragmatiques et épistémiques. Ainsi, nous proposons de mener une enquête théorique nous permettant de mieux comprendre le fonctionnement de ces démarches et de mieux cerner ces relations avec la notion de posture, exploitée en didactique.

Didier, J. (2017). De la démarche anthropologique à la posture d'auteur en didactique. In G. Giacco, J. Didier & F. Spampinato (Eds), *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche* (pp. 91- 104). Louvain : EME.

De la comparaison de démarches à l'analyse de l'activité

Lévi-Strauss (1962) identifie des moyens d'actions sur la matière, spécifiés en fonction de démarches soit spontanées et improvisées, soit structurées, organisées et planifiées. Au-delà d'un simple modèle théorique, ce cadre anthropologique porté sur l'activité humaine propose une série de comparaisons entre l'activité de recherche et l'activité de production d'un objet, d'un produit ou d'une œuvre. Notre analyse se concentre sur la comparaison entre les différentes démarches proposées par Lévi-Strauss (1962) qui donnent lieu à un système de démarches comparées. Ce modèle théorique des démarches comparées se rapproche d'une véritable méthode de recherche capable d'éclairer les sciences humaines et toute didactique intéressée par le processus de création d'objets techniques et d'objets de connaissances.

Lévi-Strauss (1962) propose une analyse sur l'activité de production d'objets au quotidien en rappelant cette science première¹ qui perdure encore de nos jours. La notion de bricolage n'apparaît pas uniquement cantonnée à l'activité de production d'un objet et rattachée à l'activité du bricoleur, de l'ingénieur et de l'artiste. Au contraire, l'action pragmatique rejoint l'action épistémique sur plusieurs registres. Le processus de recherche usité par la figure du savant, le chercheur, se déploie en parallèle à l'action sur la matière et privilégie donc l'action conceptualisée et consciencisée.

Dans un contexte d'analyse de l'activité, induite lors du processus de production d'un objet, l'action du bricoleur est contrainte par les objets ou les fragments d'objets qu'il collecte et introduit dans de nouveaux ensembles. À son tour, le savant, cette figure du chercheur, reprend un fonctionnement similaire en identifiant les cadres théoriques à partir desquels il fonde son action conceptuelle en exploitant un registre essentiellement épistémique. Cette figure du savant permet de rappeler que l'activité du chercheur se rapproche d'une sorte de *bricolage intellectuel* (Lévi-Strauss, 1962).

L'action de l'ingénieur trouve son origine au sein du monde conceptuel et propose une action anticipée qui analyse les différents besoins nécessaires à son projet.

¹ « D'ailleurs, une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler "première" plutôt que primitive: c'est celle communément désignée par le terme bricolage. » (Lévi-Strauss, 1962, p.26)

L'analyse des contraintes et des différentes phases, intrinsèques à son plan d'action, va donc aboutir à une intervention sur la matière qui identifie les possibles, les limites et les imprévus. L'artiste quant à lui se situe à mi-chemin entre le monde matériel et le monde conceptuel, car il est à la fois savant et bricoleur (Lévi-Strauss, 1962). Ces différentes démarches sur la production d'objets, de projets ou de concepts, nécessitent le fait d'inventorier, d'associer, de comparer, de s'appropriier un objet conceptuel ou matériel en vue de répondre à une situation. Le bricoleur œuvre de ses mains tandis que l'ingénieur conceptualise et propose un plan d'action lié à un processus de production. Le bricoleur détermine son action en s'appuyant sur un ensemble d'outils et d'objets prédéterminés tandis que l'ingénieur interroge l'univers (Lévi-Strauss, 1962). La comparaison entre la démarche du bricoleur et de l'ingénieur s'impose comme emblématique dans l'analyse de Lévi-Strauss sur la science dite première. Les deux axes forts de cette analyse de l'activité reposent sur une distinction entre la démarche du bricoleur associée à l'action pragmatique, le monde matériel, l'en-deçà, et la démarche de l'ingénieur qui renvoie au mode d'agir épistémique, situé au-delà et habitué à l'investigation et au questionnement (Lévi-Strauss, 1962).

À l'instar de l'artiste qui, selon Lévi-Strauss (1962), transforme un objet bricolé en un objet de connaissance, le chercheur tente à son tour de produire de la connaissance. Dans cette comparaison de démarches, celle de l'artiste nous intéresse au plus au point car elle nous permet de dépasser la notion de production pour aboutir à une création d'un objet artistique, une œuvre.

L'artiste/artisan, cet auteur créateur

Poser les bases d'une didactique de la création artistique nous amène naturellement à approfondir la démarche de l'artiste, et dans cette logique arpenter la nature même de la création. Aussi, nous quittons momentanément l'approche anthropologique de démarches comparées de Lévi-Strauss, pour emprunter une approche philosophique. Pour mieux saisir cette démarche de l'artiste, par essence auteur de sa production, il convient de revenir à cette distinction entre l'activité artistique et le reste de la production humaine explicité.

Platon est certainement le premier à penser spécifiquement la création du monde en termes artistiques, ou plus exactement artisanaux, avec la figure du *démiurge* (*démiourgos* = artisan)

qu'il développe longuement dans le *Timée* (29-50), et plus succinctement dans le *Sophiste* (265) ou la *République* (VII, 530 a). (Métral, 2015, p. 117)

La figure du demiurge renvoyant à l'artisan associe la création à la production réalisée par le sujet. Ainsi, penser la création en convoquant le mythe dépasse cette relation à l'artiste pour la réaffirmer dans son rapport à l'artisanat, ce sujet auteur de sa production, de sa création.

Bien que tous ne s'accordent pas sur la nature et le statut de ce demiurge, ils ont en commun, à la suite de Platon, de le représenter comme l'intelligence organisatrice qui, tel un artisan fabriquant son objet, a façonné le monde, à partir de la matière préexistante : la *prima materia* ou la substance contenant en puissance toutes les formes possibles. (Métral, 2015, p. 118)

Comprendre la démarche d'auteur nécessite donc de se reconnecter à cette figure de l'artiste/artisan agissant sur le monde et tout en façonnant celui-ci en mobilisant son intelligence organisatrice. Aussi, définir l'auteur consiste selon nous à réaffirmer ces gestes cognitif et sensible mobilisés par l'artiste/artisan qui façonne la matière extérieure en partant d'un contexte du déjà-là, réorganisant cette *prima materia*. Se pose donc la question liée à l'intention, à la décision, à la projection d'une pensée qui se cristallise dans la matière qui résiste, mobilisant sa capacité à évoluer dans un ensemble de contraintes préexistantes.

L'intérêt de l'analogie avec l'activité artistique réside dans cette conception d'un créateur du monde extérieur à sa création – ce qui implique une claire séparation entre sujet et objet. (Métral, 2015, p. 118)

Cette séparation entre sujet et objet pose les prémices d'une explicitation de la démarche d'auteur, ce sujet amené à agir sur le monde, confronté à un matériau déjà-là, déjà constitué, cristallise son acte dans une production, un objet qui devient le témoin de l'acte de création et de sa propre transformation.

Simondon (1989)² caractérise l'individuation du sujet par son effort technique et reprend cette figure de l'artisan individué par sa

² Dans la liste des références à la fin de cet article, le lecteur trouvera deux éditions du même ouvrage de Simondon, celle de 2008 et celle de 1989. Cela s'explique par le fait que certaines parties – comme l'introduction, qui développe toute une partie sur la culture technique – aient été publiées uniquement dans l'ouvrage de 1989.

production. En projetant une partie de soi-même dans sa production (intention, décision, inspiration, réflexion, contemplation...), la création jaillit à la fois sur l'objet et sur le sujet. La démarche de créateur est donc double, elle agit au niveau de sa personne mais également au niveau de son objet, faisant de celui-ci le témoin de cet acte d'individuation. En cela, la posture d'auteur se qualifie en tant que démarche d'individuation et c'est en cela qu'elle est émancipatrice (Didier, 2015). Nous postulons que cette démarche accompagne et alimente les postures où il y a apparition d'un sujet et d'un objet. À partir du moment où celui-ci décide d'agir sur le monde en réalisant une production, il fait intervenir les mécanismes d'individuation activés par la démarche d'auteur.

L'auteur, ce chercheur

La démarche se définit en tant que manière d'agir ou de penser, elle signifie également dans son sens premier une manière de marcher. Dès lors, elle nous rapproche de l'enquêteur de terrain, de ce chercheur amené à varier ses différentes manières d'observer, du pur participant au pur observateur (Gold, 2003). La démarche entraîne donc un rapport à l'enquête de terrain qui se définit en tant que lieu privilégié de recherches mixtes (Cicourel, 2003). Dans l'enquête sociologique, la notion de rôle intervient de manière spécifique (Gold, 2003). Le rôle invite à la distance, à cette capacité à maintenir son objet de recherche. En ce qui concerne la notion de rôle, celle-ci nous renvoie à ce qui doit être fait par l'acteur et fait donc référence à la fonction exercée par le sujet. En comparant le savant, l'ingénieur, le bricoleur et l'artiste, nous sommes donc davantage dans des manières d'agir et de penser spécifiques à une sensibilité et à un contexte donné (Gasharian, 2004). Au-delà d'une opposition entre la démarche et le rôle, il semble pertinent de comparer ces spécificités de processus de recherche, permettant de construire des objets de connaissances en fonction de sensibilités variées.

La démarche du savant renvoie à une représentation du chercheur distancé du monde matériel. Pourtant, le savant et le bricoleur se ressemblent. En posant ce constat, Lévi-Strauss (1962) met à disposition un héritage qui alimente les sciences humaines et féconde les recherches en didactique de la création. Les travaux sociologiques menés par Latour et Wooglar (1996) sur le laboratoire et l'activité du chercheur questionnent cette démarche du savant. En comparant

des démarches, Lévi-Strauss identifie les analogies et les divergences qui permettent de mieux cerner la posture de chercheur en enquête.

Lorsque celui-ci investit, il intervient et agit au sein du monde matériel et conceptuel, il rejoint à la fois l'action du bricoleur, de l'ingénieur et de l'artiste. Ainsi, ces démarches donnent lieu à une posture de recherche plurielle capable de s'adapter aux différents terrains, qu'ils soient artistiques ou scolaires.

La démarche du savant tente de constituer une réalité scientifique, une poche d'ordre créée à partir du désordre (Latour et Wooglar, 1996) car le chercheur est à l'affût de messages et de signaux. De son côté, le bricoleur collectionne des messages pré-transmis (Lévi-Strauss, 1962). Dans les deux cas de figure, nous relevons un travail d'analyse et de décryptage de signaux préexistants qui rappellent l'activité du chercheur en laboratoire effectuant des opérations sur des énoncés. L'activité du chercheur consiste à produire des informations nouvelles obtenues par la rencontre inattendue de réseaux informels (Latour et Wooglar, 1996).

La création d'ordre à partir du désordre nous ramène à une stabilité précaire où la réalité scientifique tente de structurer une réalité qui résulte du bricolage et du hasard (Latour et Wooglar, 1996). L'intérêt porté sur la notion de bricolage continue d'alimenter la recherche en sciences humaines (Odin et Tuderoz, 2010) qui tente de mieux cerner les phénomènes sociaux résultants de l'activité de création. La notion de démarche, peu présente en éducation, semble prendre un poids plus conséquent quand il s'agit des arts où il est question de démarches artistiques et de pratiques associant recherche, réflexion, expérimentation et création. L'artiste, à la fois savant et bricoleur, va progressivement questionner le sens de sa démarche mais également son statut (Heinich, 2005). La notion de démarche trouverait une résonance conséquente dans la création, dans cette volonté de produire de la connaissance, voire des objets de connaissances.

La posture d'auteur, entre productions et apprentissages

La didactique professionnelle nous rend attentifs au fait que, pour qu'il y ait véritablement apprentissage, il est fondamental de distinguer production et apprentissage.

L'origine de la distinction entre production et apprentissage se retrouve chez Marx qui dissocie l'activité productive et l'activité constructive (Pastré, 2006). Le fait de produire ne fait pas intervenir automatiquement l'activité constructive donnant lieu à des apprentissages. L'assimilation d'une action nécessite la répétition et l'entraînement jusqu'à son incorporation. Pourtant, pour qu'il y ait assimilation et apprentissage, il est indispensable de passer par la conscientisation, l'explicitation et la conceptualisation.

La didactique professionnelle, orientant son analyse sur l'activité constructive déployée dans l'activité productive (Pastré, 2006) va donc à son tour spécifier les différentes démarches intervenant dans tout processus de production.

Dans la production, les hommes agissent à la fois sur la matière mais aussi les uns sur les autres (Marx, 2007). La production apparaît suite à cette mise en relation des uns avec les autres qui induit des rapports sociaux (Marx, 2007). En cela, nous quittons progressivement la notion de démarche et nous nous concentrons sur la notion de posture. En effet, la posture rend compte de l'existence d'une forme de savoir que les concepteurs supposent partagée tout en pouvant être contredite par l'expérience (Akrich, 1993). La didactique se préoccupe davantage de cette question de la posture qui se voit rattachée aux gestes professionnels. La définition de la posture proposée par Bucheton (1999) se caractérise en tant que

schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de postures au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton, 1999, 2006). (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38)

Pour enseigner la création, la recherche en didactique des activités créatrices et techniques (Didier et Leuba, 2011 ; Didier, 2015, 2016) propose à son tour un modèle théorique qui renforce la dévolution chez l'élève en faisant de lui l'auteur de sa production (Dumas, 2005). La posture d'auteur invite le sujet à quitter une posture d'exécutant pour agir en tant que sujet autonome et compétent en vue de devenir l'auteur de sa production.

Une modélisation du processus de création, en trois phases distinctes: conception-réalisation-socialisation

Le modèle théorique « conception-réalisation-socialisation » (Didier et Leuba, 2011, Leuba *et al.*, 2012 ; Didier, 2016) se conçoit en tant que modélisation du processus de création, développée dans son ensemble et dans sa complexité lors de la création d'un objet technique, défini, selon Deforge (1989), d'œuvre ou de produit. Ce cadre théorique amène le sujet à utiliser différents instruments et techniques pour recueillir des informations sur la production d'objets de savoirs et d'objets matériels. Ce modèle propose une articulation en trois temporalités distinctes : la conception, la réalisation et la socialisation. De plus, il modélise le processus créateur qui entraîne le sujet à investir une posture en s'irriguant de démarches de création (celles du bricoleur, de l'artiste, du chercheur et de l'ingénieur).

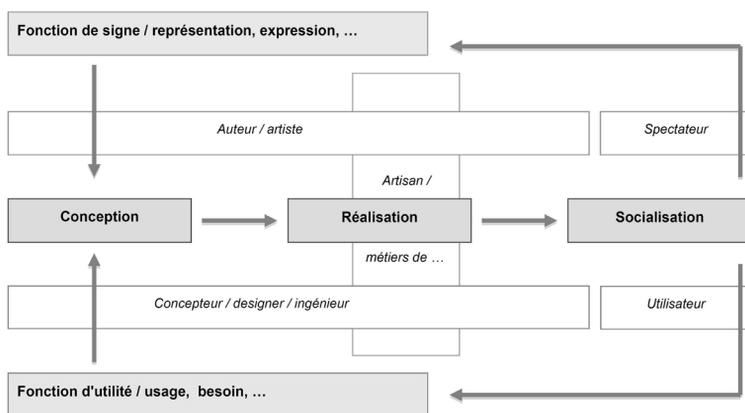


Fig.1 : Modèle conception-réalisation-socialisation (Didier et Leuba, 2011).

Un aspect fondamental du modèle « conception-réalisation-socialisation » provient de la prise en compte de l'activité de socialisation (Marx, 2007) comme genèse de l'activité de conception. L'activité de socialisation possède la fonction de répondre à un contexte de réception et/ou d'utilisation. Deforge (1990) questionna la réception et la fonction de l'objet en proposant une distinction fonctionnelle du processus de fabrication et de la démarche employée. Cette distinction implique la spécification de deux démarches distinctes : la démarche d'auteur/d'artiste qui élabore un objet avec une fonction de signe,

répondant à une expression ou une communication ; et la démarche de concepteur/designer/ingénieur qui conçoit un objet à fonction d'utilité, répondant à un usage ou à un besoin (Didier et Leuba, 2011).

Ces deux spécificités irriguent l'activité de conception et l'activité de réalisation. L'activité ne se voit plus réduite à une étape du processus mais à son ensemble. Le travail manuel, considéré autrefois comme l'unique étape visible et indispensable lors de l'enseignement des activités créatrices et techniques se voit complété par une activité de réflexion (l'activité du bricoleur s'irrigue de l'activité du chercheur, de l'ingénieur et de l'artiste). Ceci invite l'élève à réfléchir sur la connaissance des matériaux, l'anticipation, la planification du travail à réaliser, les contraintes de l'utilisation et/ou de la réception de l'objet. Ces différentes opérations cognitives entraînent progressivement l'élève à résoudre des situations complexes, à devenir autonome, en quittant une posture d'exécutant pour résoudre des situations-problèmes en évoluant dans un espace de contraintes. Ces différents aspects développent une démarche de création dans des situations concrètes et en lien avec la vie courante. En cela, ce modèle renoue à une pédagogie du projet (Didier, 2015). L'élève devient progressivement capable de questionner le monde (Gosselin et al, 2015) qui l'entoure et de s'appropriier la genèse des objets techniques (Simondon, 2008) en investiguant les différents processus de productions, d'utilisation, de réception voir de contemplation.

Le modèle « conception-réalisation-socialisation » renforce une plus grande compréhension de l'articulation entre production et conceptualisation. Ce modèle concilie recherche industrielle, artistique et didactique. De l'enseignement du design en passant par la technologie, le modèle théorique « conception-réalisation-socialisation » invite le sujet à devenir auteur du savoir convoqué et investigué. De plus, il le rend conscient des enjeux sociaux en lien avec les différents savoirs disciplinaires investigués lors du processus de production d'un objet ou d'un projet d'objet. Plus encore, ce modèle possède une structuration fractale capable d'analyser des micro-phases de conception-réalisation-socialisation au sein de chacune des activités. En quelque sorte, il amène l'enseignant à quitter un enseignement transmissif uniquement focalisé sur la transmission de techniques pour amener l'élève à rechercher, concevoir, réfléchir, prospecter, décider, concrétiser ses intuitions. Dès lors, il renoue avec l'activité de chercheur en remettant le sujet en quête de questions et d'informations. Ce faisant, il réconcilie cette distinction entre la démarche du bricoleur, de l'ingénieur, du savant et de l'artiste en superposant les spécificités et les

complémentarités de ces modes d'agir. Le modèle « conception-réalisation-socialisation » invite le sujet à dépasser une compréhension réductrice du processus de production traditionnellement limité à l'activité de réalisation. En déployant l'activité de conception, l'élève s'approprie la démarche du *savant* mais également celle de l'*ingénieur* capable de répertorier l'ensemble des possibles en lien avec les différentes contraintes données. L'activité de socialisation nécessite pour le sujet d'investiguer le contexte de réception, en passant par l'utilisation de l'objet à l'étude comportementale du récepteur destiné à recevoir l'objet. Ainsi, l'élève est entraîné à passer d'un registre à un autre, à comprendre et à s'approprier une démarche. La production ne se voit plus limitée à de la reproduction automatisée, mais celle-ci devient le centre de questionnements, d'expérimentations et d'appropriation de connaissances et de savoirs.

Plus encore, ce dispositif entraîne l'enseignant des disciplines techniques à quitter la posture de bricoleur pour s'approprier le mode d'agir du chercheur, de l'ingénieur et de l'artiste habitués à s'approprier des méthodes de recherches mixtes. En cela, il induit une migration de la démarche vers la posture de chercheur mais également d'auteur. La figure de l'enquêteur de terrain, faisant référence à la figure du savant, prend ainsi tout son sens.

Devenir auteur, du bricoleur au chercheur

Le modèle « conception-réalisation-socialisation » quitte une tradition séculaire liée à la réalisation d'objet pour déployer le potentiel du savoir, cristallisé dans l'objet (Didier, 2012), pour en faire un projet d'apprentissage pour le sujet (Didier, 2015). Ainsi, ce modèle didactique encourage la collecte et l'analyse des données par une investigation réflexive intervenant lors du processus de production qui donne lieu à des apprentissages. Ce modèle théorique favorise une démarche de recherche rationalisée et orientée sur la production en invitant l'enseignant à étayer les choix didactiques mais également disciplinaires, dans le sens où il induit une formalisation des savoirs. Il amène l'enseignant-chercheur et l'élève-chercheur à découvrir et à comprendre le sens et la signification d'un phénomène et de le décrire (Fortin, 2010). Le modèle « conception-réalisation-socialisation » introduit des phases de recherche au sein de la production d'objets ou de projets d'objets, réalisés dans le contexte scolaire en leur permettant d'atteindre le statut d'œuvre et/ou de produit de manière consciente.

La mise en évidence de la conception dans ce modèle théorique donne lieu à une analyse des phases de production d'un objet ou d'un projet en vue de rendre accessible sa complexité. Irrigué par les démarches professionnelles liées à l'ingénierie, le design, l'architecture, le stylisme, l'artisanat, de démarches artistiques, ce modèle introduit une approche esthétique et scientifique basée sur l'investigation. En cela, il permet de questionner et d'enquêter sur les étapes nécessaires à la création d'un objet technique, sur sa fonction d'utilité et sa fonction de signe (Deforge, 1990). Dans cette perspective, il invite le sujet à s'appropriier des démarches créatives en relation avec le contexte industriel, artisanal et artistique. L'activité de conception occupe une place centrale dans cette modélisation du processus de création. Celle-ci permet l'identification et l'analyse des différents problèmes qui apparaissent dans le cadre de la production d'un objet technique. Elle entraîne le sujet à résoudre des situations complexes en mobilisant des solutions innovantes et adaptées à la situation (Perrin, 2001 ; Bonnardel, 2006). L'activité de conception reprend les étapes du processus de création en exploitant la pensée divergente, la pensée convergente, la flexibilité cognitive, l'analyse et la synthèse (Bonnardel, 2006). La phase de conception facilite l'appropriation d'une posture d'auteur/concepteur en amenant le sujet à dépasser le quotidien pour explorer le monde des idées afin de proposer des solutions nouvelles, innovantes et adaptées au contexte. La conception développe la pensée divergente, pensée peu travaillée dans le contexte scolaire essentiellement fondé sur des situations de restitution du savoir (Lubart *et al.*, 2003). L'activité de conception induit des phases d'idéations qui mobilisent l'évaluation et la sélection des idées. Cette opération cognitive requiert la pensée convergente qui prend en compte les différents paramètres liés à l'objet. Ces activités de conception créatives font intervenir plusieurs compétences transversales (Didier et Bonnardel, 2015), travaillées dans les autres champs disciplinaires. Le travail d'analyse des différentes contraintes liées aux matériaux, à l'exécution et à l'utilisation de l'objet, stimule et entraîne de manière systématique l'anticipation chez l'élève. Celui-ci se voit positionné en posture d'apprenti-concepteur amené à déployer des phases de recherche associant production et réflexion pour répondre à un contexte donné. À l'aide des activités de conception créatives, l'élève apprend à se positionner en tant que sujet opérant des choix, des manières d'agir et de penser en fonction de champs de contraintes (Didier et Bonnardel, 2015). Les phases de recherches permettent de travailler de manière progressive un niveau d'abstraction élevé en habituant l'auteur/concepteur à com-

muniquer ses idées, à construire des scénarios de conception et donc à modéliser sa pensée en fonction de situations concrètes en lien avec la vie courante.

Conclusion

L'activité productive et l'activité constructive qui émergent d'un processus de conception et de production, et plus précisément dans une démarche de création, nous entraînent à orienter notre enquête théorique sur le sujet agissant sur la matière. La notion de démarche renvoie à une tradition anthropologique habituée à questionner et à mobiliser la pensée mythique (Lévi-Strauss, 1962) où l'homme produit en fonction de contraintes. Transposé dans la scolarité, le sujet focalisant exclusivement son effort sur la réalisation donne lieu à des situations où celui-ci se voit dissocié de la conscientisation et de la conceptualisation. En comparant des démarches liées à la production d'objets, Lévi-Strauss (1962) nous rappelle que la complexité intervenant dans les démarches de création, convoque une posture plurielle enrichie et alimentée à l'aide de la mixité disciplinaire. En s'appuyant sur différents cadres théoriques, le modèle « conception-réalisation-socialisation » modélise le processus de création en s'irriguant d'apports liés aux pratiques artistiques, artisanales et technologiques. Plus qu'un modèle théorique, ce dispositif d'enseignement de la création accompagne le sujet dans une méthode d'investigation, d'enquête de terrain qui aboutit à une création conscientisée et contextualisée.

Références

Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. Dans B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot, *Les objets dans l'action de la maison au laboratoire* (pp. 35-57). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.

Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail Humain*, 72, 5-22.

Bonnardel, N. et Didier, J. (2016). Enhancing creativity in the educational design context : An exploration of the effects of design project-oriented

methods on students' evocation processes and creative output. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15 (1), 80-101.

Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.

Bucheton, B. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.

Cefai, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Cicourel, A.-V. (2003). Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données. Dans D. Cefai (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 380-398). Paris : La Découverte.

Choulier, D. (2008). *Comprendre l'activité de conception*. Belfort-Montbéliard : UTBM.

Deforges, G. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel : Champ Vallon.

Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard [présentation de l'édition française par Richard Shusterman ; postface par Stewart Buettner ; traduit de l'anglais par Jean-Pierre Cometti, Christophe Domino, Fabienne Gaspari, et al.].

Didier, J. et Leuba, D. (2011). La conception d'un objet : un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.

Didier, J. (2012). Culture technique et éducation. *Prismes*, 16, 14-15.

Didier, J. (2015). La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève. Dans N. Giauque et C. Tièche Christinat (dir.), *La pédagogie Freinet : Concepts, valeurs, pratiques de classe* (pp. 135-144). Lyon : Chronique sociale.

Didier, J. et Bonnardel, N. (2015). Activités créatives et innovations pédagogiques dans le domaine du design. Dans N. Bonnardel, L. Pellegrin et H. Chaudet (Éd.), *Actes du 8^e colloque de Psychologie ergonomique – EPIQUE 2015* (pp. 165-173). Paris : Arpege Science Publishing.

Didier, J. (2016). Corporéité et créativité, entre traditions et innovations. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 38(1), 73-88.

Dumas, G. (2005). Questions orales à Guy Brousseau. Dans M.-H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy (dir.), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 34-38). Grenoble : La Pensée sauvage.

Fortin, M.-F. (2011). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Canada : Chenelière Éducation.

Ghasarian, C. (2004). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Collin.

Gold, R. (2003). Jeux de rôle sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. Dans D. Cefai (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 340-350). Paris : La Découverte.

Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université. Repéré à : <http://competenceacreeer.uqam.ca/>

Heinich, N. (2005). *Être artiste Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. Langres : Klincksieck.

Latour, B. et Wooglar, S. (1996). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Marx, K. (2007). *Travail salarié et capital*. Paris : L'Altiplans.

Métral, F. (2015). Création artistique et création du monde. Dans J. Poirier (dir.), *Dictionnaire des mythes et concepts de la création* (pp. 117-122). Reims : Presses universitaires de Reims.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-117). Paris : Presses universitaires de France.

Perrin, J. (2001). *Conception, entre art et science. Regards multiples sur la conception*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Odin, F. et Thuederoy, C. (2010). *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la Notion de bricolage*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires Romandes.

Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai : Aubier Philosophie.

Simondon, G. (2008). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai : Aubier Philosophie.