

## PUZZLE

**Éditorial**

Jean-Louis DUMORTIER	
Julien VAN BEVEREN .....	2

**Dossier :** Quelques projets menés à propos de la formation initiale en haute école et à l'université

**Réflexion sur la place des savoirs dans une approche-programme en haute école**

Guillaume FRANÇOIS	
Nathalie KINIF	
Françoise VANDER POORTEN .....	4

**Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences: un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur**

Corentin POFFÉ	
Marie-Noëlle HINDRYCKX	
Dominique DOYEN .....	9

**Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et de hautes écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur**

Jacqueline BECKERS	
Anne CAMPO	
Charlène LEROY .....	16

**Dossier :** Réflexions sur des composantes disciplinaires à caractère artistique

**Compétences, littérature et humanisme**

Jean-Louis DUMORTIER.....	20
---------------------------	----

**Histoire de l'art à l'école et architecture.**

<b>Sur quoi communiquer ? Quelques éléments de lecture et de réflexion</b>	
Pascal HEINS .....	28

**Activités du CIFEN**

<b>Échos de la recherche au sein du CIFEN .....</b>	32
---	----

<b>Discours prononcé par Dominique LAFONTAINE à l'occasion de la mise à la retraite de Jacqueline Beckers .....</b>	35
---	----

<b>Retrouvailles agrégés des promotions 2004 à 2013 .....</b>	36
---	----

<b>Extraits du discours prononcé par Germain SIMONS à l'occasion de la mise à la retraite de Jacqueline Beckers .....</b>	37
---	----

**Bilan de l'Université d'été 2013**

Germain SIMONS .....	39
----------------------	----

**Jean-Louis DUMORTIER**, Professeur  
**Julien VAN BEVEREN**, Assistant  
Université de Liège  
Service de Didactique du français

## ÉDITORIAL

Chères et chers Collègues,

Le 6 novembre dernier, les membres du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont décidé d'adopter le décret « Paysage ». Il s'agit incontestablement de la plus importante réforme qu'ait connue l'enseignement supérieur depuis celle dite de Bologne, dont on a fêté à la fin mars, les dix années d'application en Belgique francophone. Dans ce contexte, il nous a semblé intéressant de consacrer un dossier à quelques projets menés à propos de la formation initiale, tant à l'université qu'en haute école. Trois articles constituent ce dossier.

Proposé par Guillaume FRANÇOIS, Nathalie KINIF et Françoise VANDER POORTEN, de la Haute École en Hainaut, le premier article est consacré à une expérience menée au sein de cet établissement à propos d'une révision des programmes, cette révision ayant pour point de mire un décloisonnement des apports des différents cours. Dominique DOYEN, Marie-Noëlle HINDRYCKX et Corentin POFÉ évaluent un projet de collaboration impliquant des formateurs d'instituteurs et des formateurs d'A.E.S.S. en sciences biologiques ; bien que cette contribution ait trait à l'enseignement des sciences, chacun peut y trouver du grain à moudre s'agissant d'une mutualisation des apports de deux manières assez différentes — pour l'heure — de concevoir la formation initiale. Dans la troisième contribution, Jacqueline BECKERS, Anne CAMPO et Charlene LEROY présentent succinctement une recherche ayant rassemblé trois groupes de formateurs d'enseignants œuvrant à l'Université de Liège ou dans des hautes écoles de la région liégeoise et respectivement spécialistes des mathématiques, du français (langue maternelle) et des sciences. Chacun de ces groupes s'est penché sur un ou deux objet(s) disciplinaire(s) afin d'envisager une progression des apprentissages relatifs à celui/ceux-ci : le bref compte rendu de cette recherche donne un aperçu des possibilités existant, dans le pôle géographique liégeois, en matière de réflexion sur la formation initiale des maîtres des différents niveaux.

Le second dossier est moins directement lié à l'actualité du monde éducatif : il est composé de deux articles qui nous invitent à réfléchir à la place accordée et au rôle dévolu, dans l'enseignement secondaire supérieur, à deux composantes disciplinaires à caractère artistique : la littérature, d'une part ; l'architecture, d'autre part. Ces articles de Jean-Louis DUMORTIER et de Pascal HEINS sont notamment des incitants à considérer les conséquences possibles d'une éviction des savoirs que l'on dit parfois « gratuits » — en fait, des savoirs où l'utile se joint à l'agréable.

La plupart des autres contributions de cette livraison rendent compte de la vie du CIFEN — soit du Centre Interfacultaire de Formation des ENseignants de l'Université de Liège. Outre l'introduction d'une nouvelle

Pascal HEINS

Université de Liège

Service de Didactique de l'histoire de l'art et de l'esthétique

## Dossier :

### Réflexions sur des composantes disciplinaires à caractère artistique

# HISTOIRE DE L'ART À L'ÉCOLE ET ARCHITECTURE. SUR QUOI COMMUNIQUER ? QUELQUES ÉLÉMENTS DE LECTURE ET DE RÉFLEXION

Rappelons cette première évidence : l'architecture est pour chacun d'entre nous le cadre de l'espace physique et quotidien dans lequel nous nous mouvons. Elle nous enveloppe ; elle nous englobe ; elle nous inclut et nous exclut. Elle détermine de manière conséquente nos espaces de vie, souvent à notre insu. Nous vivons ; nous habitons ; nous demeurons. « Si chacun est libre de tourner le bouton de la radio, de désertier les salles de concert, de cinéma ou de théâtre, comme de ne pas lire un livre, personne ne peut fermer les yeux devant les édifices qui constituent le décor de notre vie. » (ZEVI, 1959, p. 9) L'architecture est contraignante, toujours. Elle change la vie de ses utilisateurs, pour le meilleur ou pour le pire — pour le pire, on (re)lira l'étude de Michel Foucault, *Surveiller et punir*, en particulier sur le rôle de l'architecture dans le sentiment de réclusion et l'accomplissement de la peine infligée.

Il est pourtant des évidences qui, en matière éducative, ne débouchent sur rien, contrairement à d'autres. Selon COURALET, GRANDGUILLOT & NYS (2008), le « refoulement » d'une sensibilisation à la culture architecturale s'expliquerait d'abord par l'omniprésence de l'architecture dans notre environnement, ensuite par la complexité essentielle de cette dernière. D'une part, comme l'architecture est « constamment accessible, comme c'est là, comme on vit dedans, (on croit qu') il n'est pas nécessaire de

l'apprendre. On sait. » (p. 87) D'autre part, comme l'architecture est un objet particulièrement complexe étant donné la diversité des langages qu'elle recèle — une voie royale pour entrer dans la complexité des savoirs —, son enseignement et son apprentissage s'avèrent difficiles. Tel serait le paradoxe pédagogique.

Certes, l'école ne peut pas couvrir tous les champs du savoir. Mais là n'est pas tant le constat, qu'il nous faut formuler autrement. Durant leur scolarité obligatoire, tous les élèves sont « initiés » aux arts plastiques et visuels, parfois même un peu à leur histoire. Par contre, nous observons qu'ils sont très rarement mis en contact avec les arts de l'espace, en particulier avec l'architecture. Si chacun s'accorde sur le fait que l'école est l'endroit privilégié pour toucher de nouveaux publics et pour transmettre un peu de cette culture-là, la question des contenus à aborder, des accès à privilégier et des méthodes à développer, reste particulièrement vive (CHAMPY, 2004 ; COURALET, GRANDGUILLOT ET NYS, 2008).

La notion de transposition didactique, forgée par Chevallard dans la didactique des mathématiques, permet, dans une certaine mesure, de décrire et d'analyser les phénomènes d'enseignement (REUTER et al., 2010, p. 230). Elle explicite une partie du processus de transformation par lequel un savoir qualifié de « savant », constitué des objets théoriques et des pratiques rela-

tives à une communauté scientifique, devient un savoir d'enseignement. Elle renvoie de fait à la question de la sélection des savoirs à enseigner à l'école, en général — pourquoi et comment certains savoirs constituent-ils des matières d'enseignement, alors que d'autres pas ? —, et en particulier — pourquoi, au sein d'une discipline d'enseignement, choisit-on de faire apprendre certains aspects, et d'autres pas ? (PHILIPPE, 2004, p. 31). La notion de transposition didactique porte également en elle la question de la « légitimité » des savoirs disciplinaires enseignés. Transformés, remodelés ou traduits en fonction d'exigences proprement didactiques afin d'être appréhendés en dehors de la sphère scientifique, les savoirs enseignés doivent cependant continuer à entretenir une « ressemblance minimale » avec les savoirs savants. Nécessairement, il y a également « une distance entre savoir savant et savoir enseigné, mais elle ne doit pas être trop grande », sous peine de frapper le second « d'obsolescence » (PHILIPPE, 2004, p. 31).

Dans le rapport, déjà cité, de COURALET, GRANDGUILLOT & NYS (2008), six domaines ou pratiques d'intervention ont été identifiés en matière de sensibilisation des jeunes publics à l'architecture : la relation à l'espace, la relation à l'environnement, l'habitat proche, la technique, la citoyenneté et, enfin, la dimension artistico-esthétique. Il s'agit d'une typologie toute préliminaire, qui devrait encore faire

l'objet d'une étude plus approfondie. Selon les rédacteurs du rapport, elle offrirait « des repères et des perspectives pédagogiques » (p. 52).

Rappelons cette seconde évidence : l'architecture fait partie du domaine des beaux-arts. On la cite même en premier lorsqu'on énumère ceux-ci. Ce positionnement n'est pas tant alphabétique que statutaire : l'architecture, en effet, est considérée comme la matrice de tous les arts, au confluent des arts et des techniques, originelle par nature. L'architecture compte ainsi parmi les objets d'étude de l'histoire de l'art. Par sa substance, elle est un objet de savoir complexe : diversité des langages qu'elle recèle, on l'a dit ; diversité — c'est lié — des points de vue qu'il faudrait adopter pour tenter d'en cerner toute l'épaisseur anthropologique. On évitera les généralisations abusives selon lesquelles, notamment, l'architecture ne serait pas l'objet d'étude préféré des historiens de l'art qui, dans leur approche ordinaire, la réduisent souvent à une manière d'écriture circonscrite aux façades. On évitera de généraliser, mais on l'aura constaté à de multiples reprises : dans des histoires de l'art, dans des enseignements, en formation initiale, dans des classes du secondaire, lors de la Journée interuniversitaire des didactiques de l'histoire de l'art qui fut consacrée, en mai 2011, au volet « architecture » des programmes d'études en histoire de l'art.

La séparation opérée entre la dimension artistico-esthétique de l'architecture et, en particulier, les aspects techniques et les valeurs spatiales de celle-ci, ne nous surprend donc guère : elle correspond à des pratiques avérées. En amont des questions de traduction et de didactisation, subsiste celle des contenus de référence et des pratiques-sources en histoire de l'art. Peut-on se satisfaire de données aussi peu consistantes, dans une visée citoyenne qui devrait, dans un souhait d'efficacité, sensibiliser à l'environnement bâti — la scène de nos vies — et transmettre un peu de la densité de ces objets-là ? Quel point de vue, dès lors, adopter ?

Selon quel angle d'attaque manœuvrer ? Quels seraient donc, question posée, les caractères ou les spécificités de l'architecture du point de vue de (l'histoire de) l'art ? « Ainsi va l'illusion scientifique en histoire de l'art. Ainsi va l'illusion de spécificité, à propos d'un champ d'étude pourtant indéfinissable, si ce n'est comme champ relatif et ô combien mouvant. L'historien de l'art croit peut-être garder pour soi et sauvegarder son objet en l'enfermant dans ce qu'il nomme une spécificité. Mais, ce faisant, il s'enferme lui-même dans les limites imposées à l'objet par cette prémisse — cet idéal, cette idéologie — de la clôture. » (DIDI-HUBERMAN, 1990, p. 45) Affirmation redoutable, que l'on n'oubliera pas. Mais peut-on faire autrement qu'adopter un certain point de vue pour introduire à la complexité des savoirs ? Et cette position-là équivaldrait-elle, pour autant, à opérer un mouvement d'absolue fermeture ? En dissociant l'approche de l'architecture par l'histoire de l'art, qui ne pourrait « suffire à aborder la multitude des domaines concernés », de l'approche par l'espace comme révélateur « des possibilités et des croisements multiples, nécessaires, pour percevoir toute la complexité du sujet [mobilisation d'un ensemble de savoirs] » (COURALET, GRANDGUILLOT & NYS, 2008, p. 73), on se méprend sur ce que sous-entendrait cette spécificité disciplinaire-là.

Comme l'écrivait le philosophe Philippe MINGUET, « parler de l'architecture "en tant qu'art", c'est sous-entendre, bien sûr, qu'on pourrait entreprendre d'en parler à d'autres points de vue que le point de vue de l'art. L'art est un aspect du phénomène architectural, qui peut s'appréhender sous d'autres angles ». Et l'auteur de constater dans la foulée qu'une telle affirmation « implique d'abord qu'il n'y ait pas de désaccord sur le point de vue de l'art. Or, sur la réalité et le contenu de ce point de vue de l'art, il n'est pas sûr qu'on éviterait sans mal des controverses » (MINGUET, 1992, p. 61). L'entreprise définitionnelle

comporte en effet des difficultés : elle renvoie à la question des propriétés communes qui confèreraient un caractère unitaire à l'ensemble des activités humaines qualifiées d'artistiques. Concernant les propriétés artefactuelles, cette spécificité-là n'existe nulle part complètement, et tout au plus les définitions de l'art mettent-elles en évidence le caractère flexible de la notion. Comment, dès lors, sortir de cette situation qui nous engluerait ? « Une esthétique comparative, attentive à dégager les lois communes aux différentes espèces d'art, appelle nécessairement le contrepoint d'une esthétique différentielle [...] En principe, tout se passe comme si les arts étaient d'autant plus manifestement de l'Art qu'ils réalisent leur essence propre. » (MINGUET, 1992, pp. 62-63) Ce qui nous ramène aux « distinctions d'espèces » et aux caractères spécifiques de l'architecture. « Le plus souvent, on présente les choses comme si l'architecture n'était pas de l'art dans la mesure où elle est étrangère à la formule de "l'art pour l'art", parce que tributaire d'une destination utilitaire, l'habitation individuelle ou collective. Dans une formule binaire, dont chacun sait l'immense succès, on exprime cette dualité en disant que l'architecture est une "forme en fonction". Mais est-elle art en tant que forme et technique en tant que fonction ? [...] En vérité, on peut conjurer ce double danger par une approche directe de l'œuvre architecturale, qui n'a pas deux aspects distincts — un aspect esthétique et un aspect technique, une forme et une fonction —, mais qui est, comme toute œuvre d'art, une forme fonctionnelle ou une fonction mise en formes. Les arts ne deviennent de l'art qu'en assumant leur programme, c'est-à-dire leur condition propre. Or, quel est le programme de l'architecte ? Construire une demeure. Là est l'essentiel de cet art, et toute esthétique de l'architecture doit nécessairement partir de là. Dans ces deux actes complémentaires — édifier et habiter — réside l'essentiel de l'architecture. » (MINGUET, 1992, pp. 64-66)

Selon MINGUET, toute demeure — acception large — comporte donc deux aspects répondant à deux « intentions » : celui de la construction, qui correspond à l'acte d'« instauration », et celui de l'habitation, qui correspond au moment de la « consommation », le premier réalisant l'autre. La construction se manifeste dans le « geste » ou dans le « principe constructif » ; l'habitation, dans le « sentiment de l'espace » ou dans la forme spatiale. La source de notre plaisir esthétique réside dans leur *manifestation* et dans leur *perception*, c'est-à-dire dans l'image constructive et dans le sentiment de l'espace. « Les modes de construction ne nous intéressent, esthétiquement, que dans la mesure où ils nous permettent de les réaliser intuitivement. Si le fait que nous nous dressions avec la colonne constitue l'exemple type de l'acte de sympathie symbolique, c'est bien parce que l'architecture comme art s'adresse à l'homme, à ce vivant qu'est l'homme [...] La différence entre l'espace architectural et les espaces pictural et sculptural n'est pas une question de réalité ou de virtualité de l'espace. Sans doute n'y a-t-il rien de plus concret qu'un bâtiment. Mais l'espace dont nous parlons en esthétique n'est pas l'espace de la géométrie ni de la physique, c'est un espace qui peut être qualifié d'"harmonieux" ou d'"organique" ou de "dynamique", ce qui n'aurait évidemment aucun sens du point de vue scientifique. » (MINGUET, 1992, pp. 67 et 69)

Perception de l'architecture, impressions visuelles générées par celle-ci et qualification esthétique des espaces habitables sont au cœur de l'approche. Car toute demeure est perçue et vécue, espace englobant, interface entre un usager, un dehors et un dedans. Analyser les qualités et les significations expressives de l'architecture, c'est tenir compte de l'aspect le plus manifesté et le plus immédiat de cet « art ». On s'en voudrait d'ignorer cette évidence-là. Les « bâtiments

parlent», pour emprunter au philosophe Alain DE BOTTON (2007, p. 97). Nous communiquons avec eux.

Il n'est pas surprenant que MINGUET soit à l'initiative de la traduction en français de l'ouvrage de Rudolf ARNHEIM, *The Dynamics of Architectural Form*, paru pour la première fois en 1977. ARNHEIM est un des principaux représentants de la Gestalttheorie. Son essai sur l'architecture porte sur les effets visuels produits par l'architecture et par l'environnement bâti sur les usagers. ARNHEIM étudie la réalité perceptive des édifices dont il analyse les « qualités visuelles expressives » inhérentes aux formes. Rappelons une fois encore que l'architecture, comme le soulignait MINGUET, est une fonction mise en formes ; la seule construction qui soit pertinente du point de vue de l'art est celle qui est exprimée par des formes perceptives. « On peut négliger la forme d'un objet mais on ne peut s'en passer. L'opposition à l'étude formelle est due en partie aux rumeurs accusant les architectes et théoriciens de vouloir traiter les bâtiments comme des formes pures sans considération pour leurs fonctions pratiques et sociales. Quiconque possède un sens aigu des relations réciproques entre les bâtiments et la communauté humaine ne peut que se rebeller contre ce formalisme [...] On ne peut comprendre la forme d'une porte ou d'un pont sans le replacer dans le contexte de sa fonction. Mais il est également vrai que seul un esprit pervers peut considérer un bâtiment comme un simple moyen destiné à une fin. » (ARNHEIM, 1986, pp. 12-13)

Ouvrons ici une parenthèse. Dans la *Saveur des savoirs*, le didacticien des sciences Jean-Pierre ASTOLFI rappelle la différence qui existe entre l'« élémentation » du savoir et l'« abréviation » du savoir. Pour ASTOLFI, l'abréviation est fermeture, l'élémentaire, ouverture. Abréger le savoir, c'est le réduire au minimum acceptable, c'est sélectionner les données par « soustraction », c'est éliminer les informations trop complexes, c'est le « nommer par un procédé d'étiquette ».

Élémenter le savoir par contre, c'est non plus le soustraire, mais bien le distiller dans sa complexité, c'est le considérer en ses « fondements », en son « essence », en son « principe », comme une « invite » (une « mise en bouche »), c'est le « désigner », soit : « développer son *design*. Ce mot anglais intraduisible qui combine les connotations du dessin et du dessein, et montre l'importance de la forme d'ensemble des objets théoriques (comme des objets industriels), de leur esthétique, de leur signification globale et de leur visée perspective. » (pour les citations qui précèdent : ASTOLFI, 2008, p. 46) Reconnaissons qu'il y a, dans ce projet d'élémentation des savoirs qu'ASTOLFI défend de manière à donner aux élèves la « saveur des savoirs », des analogies qui, pour l'aspect qui nous occupe ici, vont bien au-delà des mots.

Avec quels outils sensibiliser aux aspects proprement visuels de l'architecture ? Un des intérêts de l'ouvrage d'ARNHEIM, indissociable de l'approche elle-même, réside dans la manière dont les principes psychologico-visuels abordés sont expliqués. Comme l'explique l'auteur dans l'introduction, on trouve ici peu de reproductions photographiques. ARNHEIM s'appuie, pour l'essentiel, sur des dessins au trait et sur des schémas. Les dessins permettent de maintenir un niveau d'abstraction ou d'élémentation nécessaire aux explications, sans les parasiter, et sans pour autant désincarner totalement les bâtiments qu'ils « reproduisent ». Les schémas, en tant qu'ils sont des résumés graphiques ou des représentations simplifiées, permettent de fixer les principes conceptuels de fonctionnement ; leur intérêt cognitif n'est plus à démontrer.

Ce dernier point nous renvoie à la question des ressources documentaires que l'on convoque habituellement pour donner à voir l'architecture et, en particulier, pour tenter de faire percevoir, lorsqu'on ose s'y frotter, les valeurs de spatialité. Nous restons frappé par l'utilisation automatique et peu raisonnée, dans les classes, des

documents d'architecte (les documents techniques). Il ne s'agit pas tant des difficultés liées à la lecture de ces documents — somme toute, avec un peu d'entraînement, leurs conventions s'apprennent assez vite — que de celles dues à leur incomplétude et aux conceptions erronées qu'ils induisent en matière d'appréhension de l'espace.

Dans *Apprendre à voir l'architecture* (1959), ouvrage parcouru par des générations entières d'étudiants en architecture, Bruno ZEVI démontrait, exemples à l'appui, que les vues en plan et les coupes, qui représentent le volume architectural selon une décomposition planimétrique et qui par conséquent le désincarnent, étaient la cause principale du manque d'éducation spatiale. Une construction ne se résume pas à « la somme des largeurs, des longueurs et des hauteurs de ses divers éléments : elle est l'ensemble des mesures du vide, de l'espace interne dans lesquels les hommes marchent et vivent. » (ZEVI, 1959, p. 11) La photographie fixe ce qui est bidimensionnel et tridimensionnel en architecture, la spatialité exceptée ; elle est incapable de restituer la succession continue des points de vue de l'utilisateur, succession qui permet de prendre la mesure de l'espace englobant de l'architecture. Chacune des ressources documentaires classiques — laissons de côté les modèles en réduction — présente donc des lacunes. Pour tenter de pallier leurs inconvénients, il faut les convoquer complémentirement, et non pas exclusivement. L'image animée, dont ZEVI attendait beaucoup, solutionne certains problèmes. « Le cinéma est en train d'entrer dans la didactique, et lorsque l'histoire de l'architecture s'enseignera, non par le livre, mais par les films, l'éducation spatiale sera grandement facilitée. » (ZEVI, 1959, p. 34) Constatons, d'une part, qu'aujourd'hui nous ne disposons pas encore de telles ressources pour analyser chacun des édifices majeurs qu'il nous faudrait étudier, d'autre part, que les films disponibles sont rarement produits à des fins didactiques : ils donnent à voir des découverts partielles, souvent aléatoires dans leur cheminement. Mais relativisons également l'intérêt de ce dernier

médium. « Certaines tentatives ont été faites pour illustrer au cinéma l'expérience architecturale de déambulation à travers un bâtiment [...] Le résultat peut être intéressant en soi mais il ne reproduit en aucune façon l'interaction entre un édifice et son visiteur qui constitue l'expérience architecturale. » (ARNHEIM, 1986, p. 121)

La question du bonheur connaît aujourd'hui un véritable engouement. Il suffit de taper le mot « bonheur » sur Google ou sur Amazon pour constater le grand nombre des ouvrages consacrés au sujet. Comme l'écrit le philosophe Pascal BRUCKNER dans *L'Euphorie perpétuelle*, le bonheur est ce « nouveau stupéfiant collectif qui envahit nos sociétés occidentales » (BRUCKNER, 2000, p. 18), et qu'il nous faudrait engloutir par devoir. L'ouvrage d'Alain DE BOTTON, *L'architecture du bonheur*, surfe sur cette vague. Nous lui donnons cependant raison sur ce point que notre environnement bâti influence certainement nos pensées et nos manières d'être. L'architecture du bonheur n'est pas un livre d'histoire de l'architecture ; ce n'est pas non plus un ouvrage d'esthétique. C'est un essai, qui se laisse lire comme un roman au gré des sensations légères ou plus pesantes qu'il distille, et qui touche assez bien au cœur de ces choses, grandes ou petites, qui modèlent et façonnent notre environnement bâti. Il nous semble qu'il y a là une mise en bouche intéressante avant de travailler sur les questions proprement didactiques de sensibilisation — de sensibilité — à l'architecture. « La croyance en l'importance de l'architecture est fondée sur l'idée que nous sommes, pour le meilleur ou pour le pire, des personnes différentes dans des lieux différents [...] Nous acceptons avec gratitude le pouvoir qu'une simple pièce peut détenir. Mais la sensibilité à l'architecture a aussi des aspects plus problématiques. Si une pièce peut modifier notre état d'âme, si notre bonheur peut dépendre de la couleur des murs ou de la forme d'une porte, que ressentirons-nous dans une maison dont les fenêtres ressemblent à celles d'une prison, dont les moquettes sont tachées et les rideaux en plastiques ? » (DE BOTTON, 2007, pp. 20-21)

## Bibliographie

- ARNHEIM, R. (1986). *Dynamique de la forme architecturale* (M. SCHOFFENIELS-JEUNEHOMME & G. VAN CAUWENBERGE, Trad. de l'anglais [USA]). Liège : Mardaga. (1986 [1977]).
- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- BRUCKNER, P. (2000). *L'Euphorie perpétuelle. Essai sur le devoir du bonheur*. Paris : Grasset.
- CHAMPY, F. (2004). La profession d'architecte en France : crise structurelle et rapport au public, dans Genard, J.-L. & Lhoas, P. (Dir.). *Qui a peur de l'architecture ? Livre blanc de l'architecture contemporaine en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Éditions La Lettre Volée/ I.S.A. La Cambre, pp. 141-155.
- COURALET, S., GRANDGUILLOT, A. & NYS, P. (2008). *La sensibilisation des jeunes publics à l'architecture. Étude comparative dans six pays européens. Recommandations pour la France. Rapport final*. Juin 2008. France : Ministère de la Culture et de la Communication.
- DE BOTTON, A. (2007). *L'architecture du bonheur* (J.-P. Aoustin, Trad. de l'anglais). Paris : Mercure de France (Œuvre originale publiée en 2006).
- DIDI-HUBERMAN, G. (1990). *Devant l'image. Question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- MINGUET, P. (1992). Les caractères spécifiques de l'architecture en tant qu'art., dans Minguet, P. *Sens et contresens de l'art*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, pp. 61-73. (1992 [1969]).
- PHILIPPE, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, pp. 29-36.
- ZEVI, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture* (L. Trichaud, Trad. de l'italien). Paris : Les Éditions de Minuit. (1959 [1948]).