

## L'Influence des Références aux Industries Culturelles et Créatives sur la Créativité des Elèves en Arts Appliqués, une Etude de Cas en Lycée Professionnel

### The Influence of References to Cultural and Creative Industries on the Creativity of Students in Applied Arts: A Case Study in Vocational High School

Roy Émeline



Maitresse de conférences en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université  
Chercheuse associée UR 4671 ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation)  
[emeline.roy@univ-amu.fr](mailto:emeline.roy@univ-amu.fr)

Cet article est soumis à une licence Creative Commons. [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



#### Résumé

Cet article interroge l'influence des références aux industries culturelles et créatives (ICC) sur la créativité des élèves en arts appliqués en lycée professionnel. À partir d'une étude de cas menée auprès de 54 élèves de seconde, nous analysons la manière dont les ICC structurent les productions graphiques et artistiques. L'évaluation des travaux repose sur deux dimensions : l'originalité et l'élaboration, en mobilisant la grille de Torrance (1966). Les résultats montrent que les élèves intégrant des références explicites aux ICC obtiennent des scores d'originalité et d'élaboration supérieurs à ceux s'appuyant sur des référents plus génériques. Les productions inspirées du jeu vidéo, du cinéma ou du streaming témoignent d'une mise en scène plus affirmée et d'une meilleure structuration visuelle. Toutefois, ces références peuvent aussi induire des schémas prévisibles, limitant l'innovation. Ces résultats soulignent l'importance des ICC comme levier de créativité tout en questionnant leur rôle dans l'apprentissage. L'article invite à une réflexion sur les modalités pédagogiques permettant une appropriation critique des ICC pour favoriser une créativité originale et contextualisée en arts appliqués.

**Mots-clés** : créativité, industries culturelles et créatives, arts appliqués, lycée professionnel, éducation artistique.

#### Abstract

This article examines the influence of cultural and creative industries (CCIs) on the creativity of vocational high school students in applied arts. Based on a case study involving 54 second-year students, we analyze how CCIs shape their graphic and artistic productions. The evaluation of the students' work is structured around two dimensions: originality and elaboration, using Torrance's creativity framework (1966). The results show that students who incorporate explicit references to CCIs achieve higher originality and elaboration scores compared to those relying on more generic references. Productions inspired by video games, cinema, or streaming platforms demonstrate stronger visual composition and narrative structuring. However, these references can also lead to predictable patterns, which may limit innovation.

These findings highlight the role of CCIs as a catalyst for creativity while questioning their impact on learning. The article calls for a pedagogical approach that fosters a critical appropriation of CCIs to encourage original and contextually relevant creativity in applied arts education.

**Keywords**: creativity, cultural and creative industries, applied arts, vocational high school, arts education.

## 1. Introduction

Dans un monde où la créativité s'érige en axiome éducatif et se présente comme un tropisme essentiel du XXI<sup>e</sup> siècle (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2013), l'enjeu de son développement en lycée professionnel (LP) demeure une question ouverte. Si l'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques (AACA) s'efforce de subsumer une part d'expérimentation dans la formation des élèves, la dynamique créative peine parfois à essaimer au-delà des cadres prescrits (Ministère de l'Éducation National [MEN], 2019). Or, les politiques institutionnelles insistent sur la nécessité de faire de la créativité un levier d'autonomisation et d'innovation (OCDE, 2018), interrogeant ainsi les modalités effectives de son déploiement en milieu scolaire.

Le LP, par sa structuration même, occupe une place particulière dans cette équation. Il conjugue l'exigence de l'acquisition de savoir-faire techniques avec celle d'une capacité à articuler pensée et pratique, suivant une logique de praxis propre aux enseignements professionnels. La discipline AACA et une initiation au design et constitue à ce titre un espace d'expérimentation où la créativité est à la fois sollicitée et contrainte. Pourtant, une forme de syncrétisme des motivations semble émerger : alors que les élèves présentent un intérêt manifeste pour les formes expressives qui leur sont proposées, leurs attentes oscillent entre une quête de validation scolaire et un désir de différenciation stylistique (Moineau et al., 2023).

Ce paradoxe mérite d'être examiné au prisme d'un facteur souvent relégué en périphérie des études sur la créativité scolaire : l'influence des industries culturelles et créatives (ICC). Si la créativité en milieu éducatif est souvent pensée dans des cadres normatifs, elle s'élabore également par le truchement de référents extérieurs qui façonnent l'imaginaire des élèves. Dans le prolongement des *Cultural Studies*, qui ont mis en lumière la manière dont les publics populaires s'approprient les produits culturels pour construire du sens (Hall, 1997), les ICC, regroupant notamment le cinéma, les jeux vidéo, l'animation et le design graphique (UNESCO, 2013), constituent une matrice esthétique et narrative à laquelle les élèves se réfèrent de manière plus ou moins explicite dans leurs productions. Ce corollaire de la culture visuelle contemporaine suggère que l'originalité ne naît pas dans un vide conceptuel, mais qu'elle s'ancre dans un processus poïétique où l'appropriation et la transposition jouent un rôle clé (Miège, 2012).

L'objet de cet article est donc d'interroger l'influence des ICC dans la construction de la créativité des élèves de LP en arts appliqués. Nous chercherons à établir dans quelle mesure ces références participent à la structuration des productions artistiques et graphiques des élèves et si elles constituent un levier pour développer des formes d'innovation visuelle et conceptuelle.

Deux hypothèses seront examinées. D'une part, l'originalité des productions des élèves pourrait être renforcée par l'ancrage dans les références issues des ICC, notamment celles du cinéma dystopique, du jeu vidéo et de la science-fiction. L'essor de ces univers narratifs et esthétiques offrirait aux élèves des registres d'expression plus vastes, favorisant des créations plus singulières (Jenkins, 2006). D'autre part, la créativité des élèves se manifesterait également dans l'élaboration de leurs réalisations, qui témoigneraient d'un travail de réinterprétation et de réagencement des éléments culturels empruntés aux ICC. Cette hybridation se traduirait par l'adoption de stratégies de composition

cinématographiques, une structuration visuelle plus aboutie et un usage symbolique des éléments graphiques (Manovich, 2013).

Afin d'éclairer cette problématique, nous commencerons par situer notre réflexion dans le cadre théorique des recherches sur la créativité et les ICC, en précisant les spécificités de la créativité en LP ainsi que ses modalités d'évaluation. Nous présenterons ensuite la méthodologie adoptée, détaillant le dispositif pédagogique mis en place et les critères d'analyse des productions des élèves. Les résultats obtenus permettront d'examiner les effets des références aux ICC sur l'originalité et l'élaboration des travaux, avant d'ouvrir une discussion sur le rôle des ICC dans les processus créatifs en arts appliqués et sur les implications pédagogiques de ces observations.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1 La créativité en lycée professionnel**

La créativité, reconnue par les grandes instances politiques et éducatives comme une compétence déterminante pour répondre aux défis contemporains (MEN, 2016 ; OCDE, 2018 ; UNESCO, 2013), occupe une place centrale dans la formation des élèves de LP. L'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques (AACA) participe de cette dynamique, en offrant un espace de praxis où expérimentation et conceptualisation se croisent. Toutefois, son intégration curriculaire demeure limitée : avec une durée indicative de 28 heures par an, il constitue un temps d'apprentissage restreint au regard des ambitions pédagogiques affichées (MEN, 2019).

Si ce cadre institutionnel vise à promouvoir une pratique créative encadrée et valorisée, il se heurte néanmoins à un écart entre prescription et réception. En effet, les élèves de LP entretiennent une relation ambivalente à la créativité. Selon Roy (2023), si les arts appliqués sont initialement perçus comme un domaine propice au développement de l'inventivité, cette perception tend à s'effriter au fil du cursus. Cette évolution s'explique par un désengagement progressif, notamment chez les élèves engagés dans des filières dites « industrielles », qui associent plus volontiers la créativité à des domaines tertiaires. En outre, la représentation de la créativité des élèves de LP évolue au cours de leur scolarité, en ce sens où plus, ils se rapprochent de la certification, plus ils la perçoivent comme une démarche (Roy, 2023).

Sur le plan conceptuel, la créativité est définie comme la capacité à produire des idées ou des réalisations à la fois originales et adaptées au contexte (Amabile, 1996 ; Bonnardel, 2009). Cette approche met en évidence une tension entre la spontanéité créative et les cadres normatifs dans lesquels elle s'exprime. En LP, cette dynamique est d'autant plus marquée que les élèves évoluent dans des contextes où les injonctions à l'efficacité et à la standardisation des productions peuvent limiter l'expression de leur potentiel inventif (Moineau et al., 2024). Cette perception différenciée de la créativité interroge donc la manière dont les références culturelles des élèves pourraient renouveler leur engagement dans l'acte créatif.

Au-delà des aspects institutionnels, les manifestations de la créativité sont assujetties par des déterminants psychosociaux et cognitifs. La perspective multivariée développée par Lubart (1999) souligne que la créativité à l'adolescence dépend de la réorganisation cognitive et identitaire propre à cette période de la vie (Barbot & Lubart, 2012 ; Kleibeuker et al., 2016). Dans ce cadre, l'environnement scolaire et social joue un rôle déterminant, notamment pour les élèves issus de milieux défavorisés, qui représentent une part des

effectifs en LP (Ahmad, 2014 ; Besançon et al., 2015). L'articulation entre contingences sociales et développement créatif pose donc la question des leviers pédagogiques les plus aptes à favoriser l'engagement des élèves (Balleydier & Roy, à paraître).

Dans le contexte spécifique de l'enseignement du design, la créativité s'inscrit dans une logique de poïétique, mobilisant des processus de conception à la fois techniques et réflexifs. Bonnardel (2006) distingue ainsi entre des activités de conception créative « mineures » et « majeures », insistant sur le fait que la créativité en design ne relève pas seulement d'un talent spontané, mais d'une structuration méthodique du processus créatif. Cette approche est particulièrement opérante dans le cadre des LP , où les élèves doivent intégrer des références culturelles et esthétiques tout en respectant des contraintes fonctionnelles et techniques (Cusenier & Colson, 2022 ; Didier & Bonnardel, 2015 ; Roy & McLain, 2024 ; Roy et al., 2021). Dès lors, la question du rôle des ICC dans la formation de ces futurs créateurs mérite d'être posée : si l'enseignement des AACA en LP vise à favoriser une créativité contextualisée, les imaginaires des élèves sont également nourris par des références culturelles disparates, puisées dans des univers médiatiques souvent sous-estimés dans les cadres scolaires (Roy, 2023).

## 2.2 Évaluation de la créativité

La créativité, longtemps perçue comme une qualité innée, fait désormais l'objet d'une reconnaissance institutionnelle croissante, notamment en tant que compétence clé du XXI<sup>e</sup> siècle (OCDE, 2018). Elle n'est plus exclusivement associée à l'exceptionnel, mais est comprise comme étant « fondée sur les processus ordinaires de cognition même si les résultats de ces processus peuvent être "extraordinaires" » (Lubart et al., 2015, p. 22). Dans le cadre scolaire, cette évolution a conduit à une formalisation progressive des méthodes d'évaluation de la créativité, en cherchant à objectiver un processus par nature fluide et multidimensionnel. L'un des outils les plus influents dans ce domaine reste le test de pensée créative de Torrance (1966), qui permet d'analyser la créativité à travers quatre dimensions fondamentales : l'originalité, la fluidité, la flexibilité et l'élaboration. Ces critères, largement repris dans les recherches sur l'éducation artistique et le design, offrent une grille de lecture permettant d'appréhender la diversité des manifestations créatives chez les élèves.

### 2.2.1 L'originalité comme indicateur d'innovation

L'originalité est définie comme la capacité à produire des idées peu conventionnelles ou inattendues (Torrance, 1966). Dans le contexte du design et des arts appliqués, elle se traduit par la propension des élèves à s'éloigner des stéréotypes visuels et à proposer des solutions esthétiques inédites. Des recherches récentes montrent que cet aspect est particulièrement influencé par l'environnement pédagogique : les élèves évoluant dans des cadres où la prise de risque est valorisée développent une plus grande capacité à produire des réponses innovantes (Runco & Jaeger, 2012).

Cependant, l'originalité est souvent mise en tension avec les attentes institutionnelles, qui imposent des cadres de production parfois rigides. Moineau et al. (2023) soulignent que les élèves de LP oscillent entre une logique de conformité évaluative (répondre aux attentes scolaires pour obtenir une bonne note) et un désir de différenciation stylistique. Cette dualité peut influencer sur leur engagement créatif, certains préférant privilégier une stratégie docimologique, où la conformité aux attentes évaluatives prévaut sur l'exploration de propositions plus audacieuses, afin d'optimiser leur notation.

### *2.2.2 La fluidité et la flexibilité comme indicateurs de la pensée divergente*

La fluidité, entendue comme la capacité à générer un grand nombre d'idées en un temps limité, constitue un indicateur essentiel de la pensée créative (Torrance, 1966). En arts appliqués, elle se manifeste dans les processus d'exploration graphique et conceptuelle, notamment à travers les esquisses et phases de recherche. Selon Beghetto (2013), un environnement éducatif permissif, où la quantité l'emporte sur la qualité dans les premières étapes du travail, favorise cette dimension.

La flexibilité, quant à elle, désigne la capacité d'un individu à changer de perspective ou à adopter de nouvelles stratégies face à un problème donné (Torrance, 1966). Cette aptitude est particulièrement pertinente en design, où l'adaptation aux contraintes du projet est essentielle. Des études récentes montrent que les élèves ayant une grande flexibilité cognitive tendent à produire des créations plus diversifiées et adaptées aux contraintes du projet (Barbot & Heuser, 2017).

Dans le contexte du LP, ces deux critères sont toutefois soumis à des tensions spécifiques. D'une part, les référentiels d'évaluation tendent à privilégier la cohérence et la finalisation du projet, ce qui peut brider la fluidité expérimentale (Besançon et al., 2015). D'autre part, les ICC jouent un rôle ambivalent dans la flexibilité des productions : si elles fournissent un répertoire esthétique riche, elles peuvent également induire des effets de formatage, en encourageant une reproduction des codes dominants (Miège, 2012).

### *2.2.3 L'élaboration comme critère de structuration du projet créatif*

L'élaboration correspond à la capacité à approfondir une idée en y intégrant des détails et des raffinements (Torrance, 1966). Dans le champ des arts appliqués et du design, elle renvoie à la structuration progressive du projet, à la qualité de la mise en scène graphique et à la pertinence des choix esthétiques. Cette dimension est particulièrement sensible à la manière dont les enseignants formulent leurs retours (Baer, 2016).

En LP, cette notion prend un relief particulier, car elle s'inscrit dans une logique d'opérationnalisation des compétences créatives. L'élaboration ne repose pas uniquement sur une esthétique personnelle, mais doit aussi répondre à des contraintes fonctionnelles et techniques (Gajda et al., 2017). Cette exigence impose aux élèves de négocier entre expression personnelle et efficacité formelle, ce qui peut les confronter à une mise en lumière de leur démarche et parfois renforcer un sentiment de vulnérabilité (Jellab, 2017).

## **2.3 Les industries culturelles et créatives et leur impact sur la créativité en arts appliqués**

### *2.3.1 Les ICC comme levier de développement de la créativité en arts appliqués*

Les ICC désignent un ensemble de secteurs économiques et artistiques produisant des contenus à forte valeur symbolique. Elles incluent notamment le cinéma, l'animation, les jeux vidéo, le design graphique, la bande dessinée et la musique (UNESCO, 2013). Ces industries occupent aujourd'hui une place centrale dans la diffusion des imaginaires contemporains et constituent un support d'inspiration largement mobilisé par les jeunes générations (Miège, 2012).

L'influence des ICC ne se limite pas à la sphère du divertissement. Elles constituent un répertoire de références culturelles et esthétiques qui enrichit la créativité des élèves, en particulier dans les disciplines artistiques et de design (Gauntlett, 2018). Toutefois, leur rôle demeure ambivalent : si elles favorisent l'émergence de nouvelles pratiques créatives en facilitant l'accès à une diversité d'univers graphiques et narratifs, elles peuvent également

induire une forme de standardisation esthétique. En s'appuyant sur des codes visuels dominants, les élèves risquent d'assimiler des schémas préexistants plutôt que d'expérimenter des démarches réellement innovantes (Manovich, 2013).

### 2.3.2 L'intégration des ICC dans l'apprentissage du design et des arts appliqués

Dans le cadre de l'enseignement des AACA en LP, les ICC jouent un rôle structurant dans les productions des élèves, notamment à travers leur capacité à mobiliser des référents culturels partagés (McLuhan, 1964 ; Miège, 2017). Cette appropriation ne s'effectue pas sous la forme d'une simple imitation, mais plutôt comme un processus d'interprétation et de transformation. En effet, la créativité ne repose pas uniquement sur une invention *ex nihilo*, mais s'ancre dans un dialogue avec des formes culturelles existantes (Fiske, 1989 ; Lubart, 2010) ou comme le souligne Gauntlett (2018, p. 6), « *Making is connecting because you have to connect things together (materials, ideas, or both) to make something new<sup>1</sup>* ».

Les productions des élèves en design témoignent ainsi d'un ancrage fort dans les esthétiques et codes issus des ICC, que ce soit par l'intégration de motifs graphiques empruntés aux jeux vidéo, par des références cinématographiques dans la composition de leurs images, ou encore par l'utilisation de palettes chromatiques propres à la culture numérique (Gauntlett, 2018 ; Manovich, 2013). Ces influences se traduisent principalement à travers deux dimensions majeures de la créativité. D'une part, l'originalité des productions semble être favorisée par l'exposition aux ICC, qui offrirait aux élèves un répertoire d'inspiration élargi et propice à l'émergence de propositions singulières. Les références issues du cinéma dystopique, de la science-fiction ou du fantastique apparaissent comme des ressources mobilisées pour produire des œuvres qui s'éloignent des standards académiques et enrichissent leur capacité d'innovation (Jenkins, 2006). D'autre part, l'intégration des ICC dans le processus créatif ne se limite pas à un emprunt passif, mais se manifeste dans un travail de réinterprétation et d'enrichissement des références culturelles. Cette appropriation se traduit par l'adoption de stratégies de composition cinématographiques, l'élaboration d'un message visuel structuré ainsi que par une mise en scène graphique qui mobilise des contrastes visuels empruntés aux médias numériques (Manovich, 2013).

Ces éléments soulèvent des enjeux pédagogiques majeurs quant à la manière dont l'enseignement du design pourrait formaliser l'intégration des ICC dans les méthodologies d'apprentissage (Beghetto, 2005 ; Gajda et al., 2017 ; Stiegler, 2010). Plutôt qu'une simple incorporation des ICC comme matériaux d'inspiration, il s'agirait d'en faire un levier d'analyse et d'expérimentation, permettant aux élèves de dépasser la reproduction des codes dominants et d'essaimer vers des pratiques de design.

Cette lecture des ICC comme répertoire d'inspiration peut être prolongée à la lumière des *Cultural Studies*, qui considèrent les productions culturelles populaires non comme de simples produits à consommer, mais comme des matériaux à investir, réinterpréter et reconfigurer dans des pratiques quotidiennes. Hall (1997) souligne que les significations culturelles circulent au sein d'un espace conflictuel, dans lequel les jeunes s'approprient des formes symboliques pour négocier leur position sociale. Dans le contexte scolaire, les références aux ICC deviennent alors les vecteurs d'une expression esthétique située, voire d'une forme de résistance créative (Willis, 1990). Cette perspective permet de ne pas réduire l'appropriation des ICC à un phénomène de mimétisme, mais de la considérer comme une stratégie culturelle active, où les élèves, bien que marginalisés dans les rapports

---

<sup>1</sup> Créer, c'est établir des connexions, car il faut relier entre eux des éléments (matériaux, idées ou les deux) pour produire quelque chose de nouveau (traduction de l'autrice).

institutionnels de savoir, manifestent une capacité d'agir symbolique. Selon Hebdige (1979), les sous-cultures juvéniles se caractérisent par un bricolage sémiotique, c'est-à-dire un processus de réappropriation d'objets ou de signes culturels ordinaires, investis de nouvelles significations subculturelles. Cette opération, qu'il associe à une forme de « *semiotic guerrilla warfare* » (p. 105, citant Eco, 1972), illustre la capacité des jeunes à détourner les codes dominants pour produire des expressions visuelles singulières. Cette relecture trouve un écho dans les travaux de Buckingham (2003), qui plaide pour une reconnaissance des savoirs culturels juvéniles dans les processus éducatifs. Dans cette optique, les productions observées en LP peuvent être interprétées comme des pratiques de design vernaculaire, où la créativité s'exerce à travers l'agencement de références issues de la culture médiatique. L'analyse de ces productions permet alors de révéler non seulement les influences formelles des ICC, mais aussi les logiques culturelles et identitaires qui les traversent.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Description du dispositif

Cette étude repose sur une séquence de cours menée auprès de 54 élèves de seconde en baccalauréat professionnel, âgés de 15 à 16 ans, répartis en quatre demi-groupes, dans un établissement du sud de la France. L'objectif était de stimuler leur potentiel créatif à travers une pratique inspirée du street art. Le dispositif s'appuie sur le travail de l'artiste Oakoak, connu pour ses détournements d'éléments urbains. Dans cette activité, les élèves devaient identifier un détail architectural de leur établissement et le transformer en production de street art, réalisée directement sur les murs du lycée.

Pour guider cette transformation, les élèves ont été amenés à expérimenter des notions de changement d'échelle et de changement de point de vue. De plus, la notion de contextualité était centrale : les propositions artistiques devaient être ancrées dans une réalité actuelle, une culture spécifique, ou une problématique contemporaine, ce qui s'inscrit dans les objectifs d'ouverture culturelle et civique (MEN, 2019, p. 2).

Au-delà du travail d'Oakoak, les élèves ont été encouragés à convoquer des références culturelles personnelles dans leur détournement. Cette ouverture permet d'examiner dans quelle mesure les élèves réinvestissent des références culturelles dans une pratique artistique inscrite dans un contexte local et architectural.

L'évaluation des productions s'est appuyée sur deux dimensions essentielles : l'originalité et l'élaboration. L'originalité a été analysée à travers la pertinence du détournement et la capacité des élèves à produire des solutions inédites ou inattendues. L'élaboration a quant à elle été appréciée à travers la qualité du tracé, l'intégration de la couleur et la prise de vue photographique visant à valoriser l'œuvre in situ.

Cette méthodologie visait ainsi à articuler des compétences de conception et de communication, dans une approche concrète et contextualisée, favorisant une compréhension élargie de la créativité en lien avec des enjeux contemporains.

#### 3.2 Recueil et analyse des données

Les données collectées prennent la forme de photographies envoyées par les élèves à leur enseignante. La consigne imposait que chaque détournement photographié puisse être compris sans explication écrite, en accord avec la démarche d'Oakoak, où l'image seule doit produire un effet de sens immédiat. L'enjeu est de saisir comment les élèves mobilisent le détail architectural choisi pour lui attribuer une autre fonction visuelle et symbolique.

L'analyse des productions (tableau 1) repose sur une grille adaptée de Torrance (1966), structurant l'évaluation autour de l'originalité et de l'élaboration. La première dimension interroge la capacité des élèves à produire des détournements inattendus, s'écartant des solutions évidentes ou stéréotypées. La seconde concerne la précision du tracé, l'intégration des couleurs et le soin apporté à l'articulation entre l'élément architectural et l'intervention graphique. Cette double approche permet d'appréhender des formes de créativité qui relèvent à la fois de la conception et de la mise en œuvre technique.

**Tableau 1.** Grille d'évaluation de la créativité adaptée de Torrance (1966) pour l'analyse des détournements artistiques.

Niveau	Originalité	Élaboration
1 point	Aucun détournement ou détournement incompréhensible.	Réalisation sans effort apparent : sans couleur, très mal découpée et mal positionnée par rapport à l'élément choisi.
2 points	Détournement classique ou déjà vu, avec peu d'innovation par rapport à l'élément choisi.	Quelques détails présents, mais exécution approximative ; découpage et mise en couleur limités.
3 points	Interprétation intéressante mais légèrement conventionnelle ; l'originalité est modérée.	Détails présents mais avec une exécution moyenne ; la mise en couleur et le découpage sont acceptables mais sans précision.
4 points	Idée créative et assez originale, apportant une nouvelle perspective, même si certains éléments sont familiers.	Détails bien réalisés, bonne mise en couleur et découpage propre, malgré quelques imperfections mineures.
5 points	Concept créatif et inattendu, contextualisé dans l'actualité ou dans une culture particulière.	Réalisation très soignée avec des détails précis, technique maîtrisée, découpage parfait, mise en couleur impeccable.

L'analyse des productions a consisté en une description et une annotation systématique des travaux des élèves, permettant de catégoriser leurs stratégies de détournement et d'identifier les logiques créatives sous-jacentes. Chaque production a été examinée une première fois par l'enseignante, en fonction de son interaction avec l'espace architectural et de la manière dont elle mobilise ou non des références aux ICC. Une seconde lecture a été réalisée par la chercheuse afin de croiser les analyses, et de confirmer ou nuancer l'identification de ces références. Dans certains cas où subsistait un doute sur l'origine culturelle d'un élément (personnage, style graphique, mise en scène), l'outil d'identification visuelle Google Lens a été utilisé, puis, en complément, ChatGPT a été mobilisé comme assistant heuristique, pour formuler des hypothèses de rattachement à des univers culturels spécifiques (manga, jeu vidéo, cinéma d'animation, etc.). Ces outils n'ont toutefois occupé qu'une place marginale dans le protocole d'analyse et n'ont jamais été investis d'une fonction décisionnelle : ils ont servi à élargir les pistes d'interprétation sans se substituer à l'expertise de l'enseignante et de la chercheuse dans le processus de catégorisation.

Dans plusieurs productions, les élèves ont mobilisé des codes visuels issus du cinéma d'animation, du jeu vidéo ou de la bande dessinée, non seulement dans la représentation graphique, mais aussi dans l'organisation spatiale de l'image. Ces références ne se limitent pas à des citations directes ; elles participent à une reconfiguration des détournements architecturaux, introduisant une charge narrative et une esthétique spécifique. L'analyse a ainsi cherché à mesurer l'influence des ICC sur l'originalité et l'élaboration des productions, tout en examinant comment ces influences dialoguent avec les contraintes spatiales du projet.

## 4. Résultats

### 4.1 Présentation générale des productions

L'analyse des 54 productions réalisées par les élèves de seconde en baccalauréat professionnel met en évidence une grande diversité thématique et une hétérogénéité des approches graphiques. Les travaux se répartissent en plusieurs catégories thématiques dominantes : icônes de la culture populaire contemporaine (personnalités du web, héros de fiction), objets et espaces du quotidien, et motifs empruntés à des genres fictionnels tels que la science-fiction ou le fantastique. L'intégration d'éléments architecturaux dans la composition des productions est une constante, qu'il s'agisse de fissures murales transformées en motifs narratifs, d'objets du mobilier scolaire détournés ou de jeux d'ombres exploités pour structurer la mise en scène graphique.

Sur le plan de l'évaluation, les scores obtenus en originalité s'échelonnent entre 1 et 5, avec une moyenne située autour de 3,7. Les notes d'élaboration présentent une distribution similaire (moyenne de 3,5), traduisant une capacité globale des élèves à investir leurs productions dans un cadre à la fois technique et conceptuel.

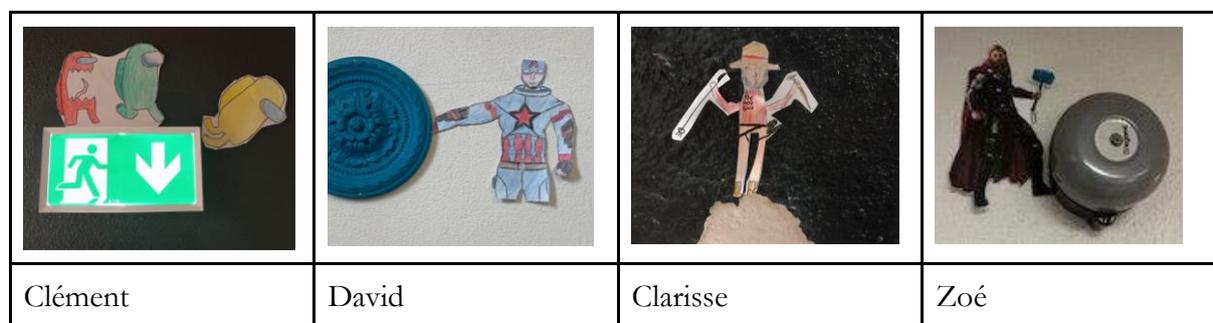
### 4.2 Hypothèse 1 : ICC et originalité

L'analyse des productions révèle que les références explicites aux ICC apparaissent dans 13 des 54 travaux, soit 24,1 % de l'ensemble. Ces références directes incluent des emprunts manifestes à des personnages, jeux vidéo, films, objets culturels identifiables, ou encore des esthétiques propres aux jeux en ligne et aux séries télévisées.

Si l'on élargit l'analyse aux emprunts plus subtils aux codes esthétiques, narratifs ou iconographiques des ICC, notamment des compositions inspirées de jeux vidéo, d'animations ou de tendances graphiques populaires, alors le nombre de références s'élève à 22 sur 54, soit 40,7 % des productions. Ces œuvres ne reprennent pas directement une figure connue mais s'inscrivent dans un imaginaire collectif influencé par les ICC (ex. : esthétique du *stickman*, iconographie de la conquête spatiale, références aux effets visuels de jeux et films, ou encore à la culture urbaine et sportive médiatisée).

Le cas des productions inspirées par la science-fiction et le fantastique illustre cette tendance. Par exemple (figure 1), les travaux empruntant directement aux codes du jeu vidéo *Among Us* (Clément), des super-héros de la culture populaire comme *Captain America* (David) et *Thor* (Zoé), ou encore d'une figure du streaming et du défi sportif avec Inoxtag en grimpeur de l'Everest (Clarisse), témoignent d'une appropriation manifeste des ICC. Ces références ne sont pas de simples citations, mais sont réinvesties dans une mise en scène visuelle immersive, intégrant des éléments du contexte environnant pour les transformer en dispositifs narratifs. Ce processus d'appropriation graphique et scénographique ne se

limite pas à la reproduction de figures iconiques : il révèle la manière dont les référents médiatiques structurent l'imaginaire des élèves tout en servant de support à une expression située. Cette dynamique peut être éclairée par les *Cultural Studies*, qui analysent les pratiques culturelles des jeunes comme des formes actives de re-signification. À la suite de Hebdige (1979), ces productions peuvent être comprises comme des « bricolages sémiotiques », mobilisant des signes issus des ICC pour composer des narrations visuelles singulières. Il ne s'agit donc pas d'un mimétisme passif, mais d'une stratégie culturelle permettant aux élèves de négocier leur position identitaire et esthétique dans un espace scolaire normé (Hall, 1980).



**Figure 1.** Exemples de productions intégrant des références explicites aux ICC

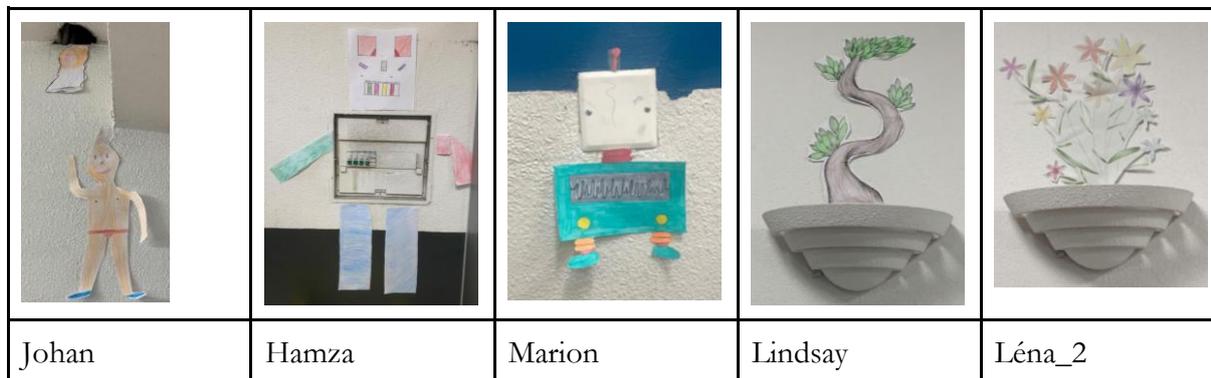
### 4.3 Hypothèse 2 : ICC et élaboration

Au-delà de l'originalité, l'influence des ICC se vérifie également dans l'élaboration des productions. L'analyse des scores d'élaboration montre que les élèves ayant mobilisé des références issues des ICC obtiennent un score moyen de 3,9, contre 3,2 pour les autres. La différence, bien que moins marquée que pour l'originalité, traduit une propension à investir davantage de stratégies de composition et de structuration visuelle.

On observe que les travaux inspirés des ICC présentent une mise en scène plus complexe. Certains élèves ont adopté des cadrages issus du cinéma, notamment en jouant sur les perspectives et les effets de profondeur. D'autres ont mis en place des compositions dynamiques qui rappellent les affiches de films ou les visuels promotionnels de jeux vidéo. Un exemple significatif est la mise en scène d'un personnage fictif interagissant avec un élément d'architecture pour créer une illusion narrative, la figure 2 présente notamment le travail de Johan et sa transformation d'une fissure murale en impact d'une attaque héroïque. Ce travail de structuration se retrouve également dans le détournement des objets architecturaux, une pratique qui fait directement écho aux esthétiques des ICC, surtout à travers le jeu vidéo, la bande dessinée et l'animation. L'exploitation des éléments du décor pour les transformer en objets narratifs ou symboliques est un procédé récurrent dans la culture visuelle contemporaine, où l'espace devient un terrain d'expérimentation graphique et scénographique. Ce principe est omniprésent dans les jeux vidéo qui exploitent les textures et les éléments du décor comme supports d'interaction (ex. : plateformes intégrées dans l'environnement, détournement d'objets du quotidien dans des univers animés comme Pixar ou les cartoons). De même, le street art et certaines formes d'art numérique participatif jouent sur l'insertion d'éléments visuels dans des contextes urbains réels.

Les productions les plus élaborées exploitent ainsi de manière plus approfondie la spatialité de l'environnement : fissures intégrées comme éléments scéniques, compteurs et éléments électriques devenant des interfaces de robots (Hamza et Marion), ou encore luminaires

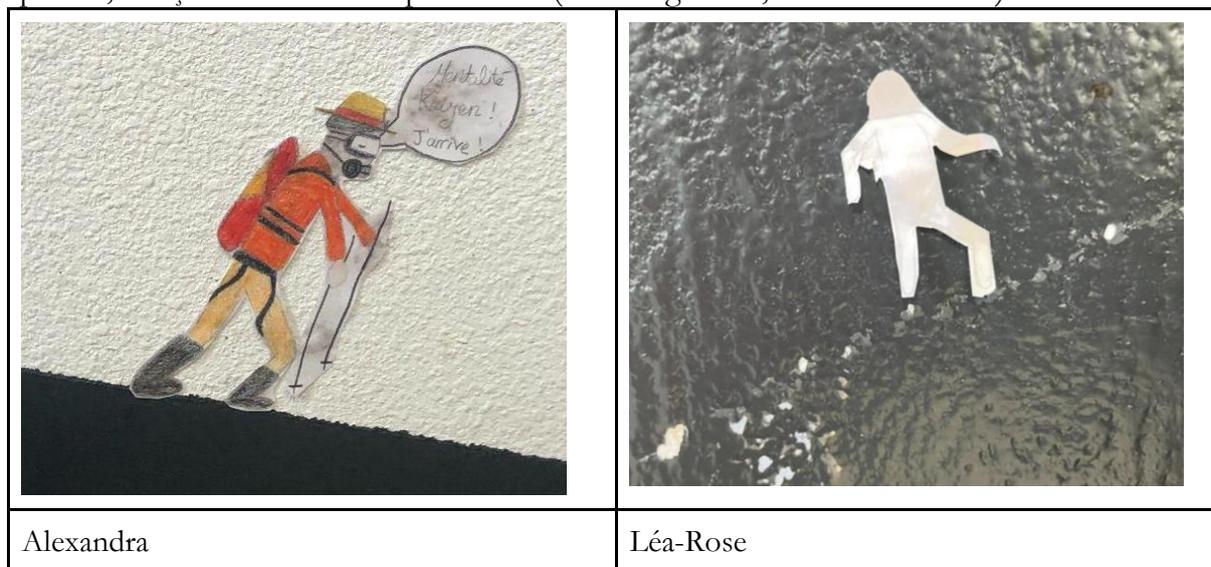
servant de base à des compositions intégrant des références organiques et végétales (Lindsay et Léna\_2). Ce processus de contextualisation et de détournement, en résonance avec les pratiques graphiques et interactives des ICC, témoigne d'une appropriation des codes esthétiques contemporains par les élèves, qui s'inspirent des modes d'expression visuelle et ludique diffusés par les médias et le numérique.



**Figure 2.** Exemples de productions élaborées exploitant la spatialité de l'environnement et le détournement d'objets architecturaux.

## 5. Synthèse discutée

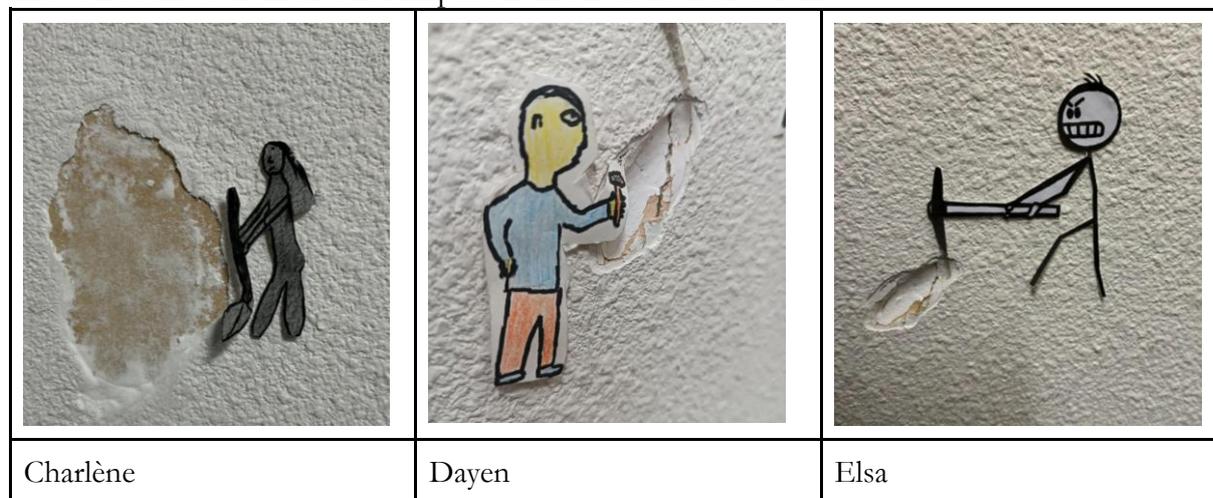
Ces résultats sont corroborés par l'analyse qualitative de certaines productions. Par exemple (figure 3), deux élèves ayant représenté un personnage en train d'escalader une pente ont obtenu des scores opposés. Alexandra, qui a mobilisé une figure connue des ICC (Inoxtag), a soigné la mise en scène en intégrant un phylactère et en exploitant la pente du mur, ce qui lui a valu une évaluation élevée (5 en originalité, 5 en élaboration). À l'inverse, Léa-Rose, dont la production repose sur un personnage générique sans mise en couleur ni intégration spatiale, a reçu une note bien plus faible (1 en originalité, 1 en élaboration).



**Figure 3.** Influence des références aux ICC sur l'originalité et l'élaboration : comparaison entre deux représentations d'un personnage en ascension.

Une logique similaire se retrouve dans les productions basées sur l'interaction avec un trou dans le mur (figure 4). Charlène adopte une approche descriptive et statique, tandis que

Dayen et Elsa développent des compositions plus immersives, empruntant aux codes du jeu vidéo et de l'animation numérique. Dayen, avec son personnage frappant un mur à l'aide d'un marteau, évoque l'univers des jeux de construction et d'exploration tels que Minecraft ou Terraria, où la destruction et la transformation du décor sont des mécaniques centrales. Elsa, quant à elle, mobilise une esthétique stylisée proche des stickmen, largement popularisée dans les animations en ligne et les jeux interactifs comme *Stick Fight* ou *Henry Stickmin*. En intégrant ces référents culturels, ces productions structurent davantage leur mise en scène et renforcent l'impact narratif de leur création.



**Figure 4.** Différences d'élaboration et d'appropriation des ICC dans les représentations de personnages interagissant avec un trou dans le mur.

Si l'ancrage dans les ICC favorise une plus grande diversité visuelle et narrative, il soulève également des interrogations. Certaines références sont détournées de manière créative, mais d'autres restent dans un registre mimétique, limitant l'engagement inventif. Ce constat questionne les pratiques pédagogiques en arts appliqués : comment accompagner les élèves vers une appropriation critique et distanciée des ICC, sans tomber dans la simple reproduction de codes visuels préexistants ? Ces perspectives ouvrent des pistes de réflexion pour une didactique de la créativité articulée autour des ICC.

## 6. Conclusion

Cette étude visait à examiner dans quelle mesure les ICC influencent la créativité des élèves en arts appliqués, en particulier leur capacité à produire des réalisations originales et élaborées. Nos hypothèses supposaient que les ICC jouent un rôle structurant dans l'imaginaire des élèves et participent à la diversification de leurs registres d'expression visuelle. Les résultats obtenus montrent que ces références contribuent significativement à l'originalité des productions et, dans une moindre mesure, à leur élaboration, de manière congruente avec les attentes formulées en amont.

L'influence des ICC se manifeste particulièrement dans l'ancrage des élèves à des univers narratifs et esthétiques issus du cinéma, du jeu vidéo et des cultures médiatiques populaires (Jenkins, 2006 ; Manovich, 2013). L'exposition à ces référents semble favoriser des détournements plus expressifs, des compositions plus dynamiques et une appropriation plus immersive de l'environnement architectural. Ce constat rejoint les analyses de Miège (2017) et McLuhan (1964) sur le rôle des ICC dans la diffusion des imaginaires

contemporains et leur capacité à structurer de nouveaux modes d'expression. Cependant, bien que les ICC puissent stimuler l'originalité, elles peuvent aussi induire une forme de mimétisme, où les élèves reproduisent des schémas visuels préexistants sans nécessairement les transformer (Lubart, 2010). Cette posture rejoint certaines analyses issues des *Cultural Studies*, selon lesquelles les jeunes issus de milieux populaires mobilisent des fragments de culture médiatique pour affirmer une subjectivité propre et négocier leur place dans des espaces sociaux souvent peu inclusifs (Hall, 1980 ; Willis, 1990). Les productions observées peuvent dès lors être interprétées comme des actes de réappropriation sémiotique, où les élèves ne se contentent pas de consommer des contenus, mais les transforment en outils d'expression situés. À ce titre, les ICC apparaissent non seulement comme des répertoires symboliques, mais aussi comme des vecteurs de reconnaissance culturelle dans un cadre scolaire parfois peu sensible à ces formes d'esthétique juvénile.

Ces observations soulignent l'importance d'un accompagnement pédagogique permettant d'exploiter les ICC comme un levier de créativité sans tomber dans la simple imitation. Le potentiel créatif des élèves est renforcé lorsqu'ils sont amenés à questionner, réinterpréter et hybrider leurs références culturelles (Barbot et al., 2015 ; Gajda et al., 2017). Ainsi, au-delà d'un simple réservoir d'inspiration, les ICC peuvent être envisagées comme des supports de réflexion critique et de mise en scène plus affirmée.

Nos résultats font écho aux interrogations soulevées par l'appel à articles *Devenir Culturel, Design et Stratégies Créatives*, qui questionne la manière dont les ICC participent à la construction des savoirs et des pratiques créatives. Loin d'être des éléments périphériques de la formation en design, elles apparaissent ici comme un véritable champ d'expérimentation, structurant les modalités d'appropriation et de transformation des élèves.

Enfin, cette étude invite à repenser l'intégration des ICC dans l'enseignement des arts appliqués, non pas comme une simple passerelle vers des univers familiers aux élèves, mais comme un espace de réinvention et d'exploration. Elle comporte toutefois certaines limites : fondée sur une activité unique, elle ne permet pas une généralisation étendue des résultats ; l'absence de données sociologiques sur les élèves restreint l'analyse des déterminants sociaux de leurs choix graphiques ; et, malgré une triangulation du codage, une part de subjectivité interprétative demeure. Ces limites appellent des prolongements méthodologiques pour approfondir les rapports entre culture, créativité et scolarité. En offrant aux élèves des cadres de travail où la confrontation avec les ICC devient un moteur de création plutôt qu'un frein à l'innovation.

## **7. Remerciements**

Cette recherche n'a bénéficié d'aucune subvention spécifique de la part d'organismes de financement des secteurs public, commercial ou à but non lucratif.

## **8. Conflit d'intérêts**

Les auteurs déclarent qu'il n'y a pas de conflit d'intérêt.

## Liste de références

- Baer, J. (2016). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315734198>
- Balleydier, N., & Roy, É. (à paraître). L'erreur en arts appliqués et cultures artistiques : valorisation et dépassement par la démarche de projet en lycée professionnel. *Didactique*.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371–381.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Barbot, B., & Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective. In *The creative self* (pp. 87–98). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809591-1.00007-2>
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69(2), 254–263. <https://doi.org/10.1080/00131720508984694>
- Beghetto, R. A. (2013). Creativity on the brink. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(1), 7–11. <https://doi.org/10.1037/a0031278>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Routledge.
- Gajda, A., Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multilevel typology of creativity fostering teacher behavior. *Educational Psychology Review*, 29(3), 617–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9369-1>
- Gauntlett, D. (2018). *Making is Connecting: The Social Power of Creativity, from Craft and Knitting to Digital Everything* (2<sup>e</sup> éd.). Polity Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE / Open University.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. Methuen. <https://www.erikclabaugh.com/wp-content/uploads/2014/08/181899847-Subculture.pdf>
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155(3), 109-121.  
<https://doi.org/10.3917/admed.155.0109>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Lubart, T. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. Dans J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p. 265-278). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.017>
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury Academic.  
<https://www.bloomsbury.com/us/software-takes-command-9781623567453/>
- MEN. (2016). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*. Éducation.gouv.fr.  
<https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496>
- MEN. (2019). *Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au baccalauréat professionnel*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.  
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special5/MENE1908614A.htm>
- Miège, B. (2017). *Les industries culturelles et créatives face à l'ordre de l'information et de la communication*. Presses Universitaires de Grenoble.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- Moineau, C., Farsy, S., Tortochot, É., & Roy, É. (2023). Le rapport à l'évaluation dans trois situations d'« éducation à » la conception. *Travail et Apprentissages*, 26, 160-186.  
<https://doi.org/10.3917/ta.026.0160>
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OCDE. Récupéré sur <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and->

[learning/learning/transformative-competencies/Transformative Competencies for 2030 concept note.pdf](#)

- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Roy, É. (2023). Les représentations de la créativité en arts appliqués d'élèves de lycée professionnel. *Didactique*, 4(1), 26-49. <https://doi.org/10.37571/2023.0102>
- Roy, É., & McLain, M. (2024). The disciplinary matrix of applied arts and artistic cultures. *The Curriculum journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.251>
- Roy, É., & Sido, X. (2023). L'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques en lycée professionnel, une configuration disciplinaire duale et éclatée. *Recherches en didactiques*, 35, 59-78. <https://doi.org/10.3917/rdid1.035.0059>
- Roy, É., Tortochot, É., & Moineau, C. (2021). L'expérience de design : une activité transdisciplinaire de création-conception qui s'apprend pour (ré)engager l'élève dans l'activité d'apprentissage. Dans Arnaud-Bestieu, A. et Tortochot, É. (dir.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques*. L'Harmattan. <https://amubox.univ-amu.fr/s/rCtJ3GFzFiwZSRq>
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Stiegler, B. (2010). *Technics and time, 3: Cinematic time and the question of malaise*. Stanford University Press.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking—Norms-Technical Manual Research Edition—Verbal Tests, Forms A and B—Figural Tests, Forms A and B*. Personnel Press.
- UNESCO (2013). *Creative Economy Report 2013 Special Edition: Widening Local Development Pathways*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224698>
- Willis, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Open University Press.