

*APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS
L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE*



**APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À
TRAVERS L'EXPÉRIENCE
ESTHÉTIQUE**

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
L'IMPACT DE L'ART SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE	3
ART ET APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF	4
PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA MÉTHODE « <i>APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE</i> »	7
ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE	8
OBSTACLES À LA MISE EN PRATIQUE DE LA MÉTHODE	11
POSTFACE	13
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	14

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

INTRODUCTION

L'apport de l'expérience esthétique au développement de la pensée critique et du processus pédagogique a été étudié par plusieurs savants, surtout dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie. À la 8^{ème} Conférence de l'apprentissage transformatif, Alexis Kokkos a présenté sa méthodologie de l'« *Apprentissage transformatif à travers l'expérience esthétique* », qui est centrée sur l'importance de l'observation systématique et de l'analyse critique d'œuvres d'art authentiques, dans le cadre de l'apprentissage transformatif. Cette méthodologie se compose de six étapes et ses principes fondamentaux puisent aux idées de Freire, Mezirow, de l'École de Francfort et de la technique Perkins.

L'IMPACT DE L'ART SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE

L'impact de l'expérience esthétique sur l'apprentissage de la vérité et sur la transformation qualitative de la manière dont une personne pense a été étudié en premier lieu par les philosophes idéalistes allemands Kant, Hegel et Schelling. Au début du 20^{ème} siècle, Dewey a soutenu que l'expérience esthétique représente le moyen idéal pour développer l'imagination, qu'il tenait pour un élément fondamental dans le processus d'apprentissage. Les perspectives anciennes, préexistantes et les nouvelles, issues du contact avec l'art contribuent à la reconstruction du passé et à la compréhension d'une manière différente de la réalité. Proust et Sartre ont défendu des positions proches à celles de Dewey.

La théorie de Gardner sur l'intelligence multiple est également importante, à cet égard. Gardner soutient que les gens possèdent plusieurs types d'intelligence et, afin de développer pleinement leur personnalité, le système éducationnel doit les cultiver tous. L'expérience esthétique donne aux élèves l'occasion de saisir une multitude de symboles, à travers lesquels des concepts subtiles, holistiques trouvent expression, des états émotionnels sont précisés, des métaphores sont utilisées et, de manière générale, les divers aspects de la réalité sont exprimés. La théorie de Gardner a été reprise par Eisner, Broudy, Perkins, Olson et d'autres encore. Ces trois-ci ont

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

développé les techniques éducatives créatives, à travers lesquelles le sens est extrait par une observation systématique d'œuvres d'art (Kokkos, 2009 a, · 2009 b).

Les écrits des penseurs de Palo Alto ont amplement documenté la portée éducative de l'expérience esthétique ; partant de l'anatomie et de la neurophysiologie, ils ont démontré que la pensée intégrée requiert le fonctionnement égal et complémentaire des deux hémisphères du cerveau. L'hémisphère gauche fournit l'interprétation logique de la réalité, alors que le droit a la faculté de juger les situations de manière holistique ; ceci nous permet de percevoir des phénomènes complexes et les multiples facettes de la réalité, d'accueillir des perspectives alternatives des choses et fortifie la capacité à penser de manière critique et créative. Le contact des œuvres d'art, recelant une immensité d'éléments qui correspondent au fonctionnement de l'hémisphère gauche, contribue à son activation et renforce le processus de transformation (Kokkos, 2009a ; 2009b).

La contribution des fondateurs de la théorie critique sur la participation de l'art au développement de la pensée critique, formulée dans les années 1930 par l'École de Francfort, a été importante aussi. Ses penseurs (Adorno, Marcuse et Horkheimer) ont défini les critères en vertu desquels les œuvres d'art authentiques peuvent être comprises et distinguées des œuvres d'art populaires ou commerciales et ont argumenté que le contact avec l'art contribue à l'émancipation de l'homme, cultive la pensée critique et aide les individus à défier les normes sociales dominantes imposées par l'idéologie hégémonique spécifique de l'époque. Qui plus est, les œuvres d'art sont ouvertes à des possibilités d'interprétation illimitées, d'une manière qui permet à chaque personne de les approcher à sa guise et d'en découvrir leur propre sens (Kokkos, 2009a).

L'ART ET L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF

Freire a été le premier penseur dans le domaine de l'éducation des adultes à développer le concept de conscience critique (1974), jetant, d'une manière générale, les bases de ce que Mezirow appellera plus tard l'apprentissage transformatif. En développant sa méthode pédagogique, Freire a accordé une attention particulière au traitement et à l'analyse des « codifications », souvent des œuvres d'art, par les

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

apprenants. Chaque codification était largement adaptée aux conditions politiques, sociales et éducatives vécues par les apprenants et contenait des éléments représentant une sous-question du problème abordé à chaque fois. Elles étaient spécialement conçues pour être utilisées dans l'analyse critique (« décodage ») de diverses problématiques de la réalité sociale. En parachevant le processus à travers une analyse synthétique et holistique de toute la sous-question, les apprenants étaient amenés à remettre en question leurs perspectives et leurs perceptions de la problématique prise en compte. La méthode de Freire a connu un large succès. Le collaborateur de Shor a travaillé sur cette méthode pour y élargir le champ des œuvres d'art et inclure les pièces de théâtre, la poésie et les œuvres musicales. Il a également ajouté à l'idée de Freire la production d'œuvres d'art par les apprenants eux-mêmes, postulant que ces activités les aidaient à envisager de manière critique les situations sociales, à développer leur capacité esthétique, à se libérer de l'influence de la culture de masse et à devenir des créateurs à leur tour. Ces dernières décennies, la tendance à faire créer aux apprenants des œuvres d'art, afin de développer la pensée critique et l'apprentissage transformatif (Kokkos, 2009a) a gagné du terrain.

En 1978, Mezirow, influencé par la méthode du pédagogue brésilien Freire et l'École de Francfort, s'est mis à développer la théorie de l'apprentissage transformatif, qu'il définissait comme un « *apprentissage qui transforme les cadres de référence problématiques pour les rendre plus inclusifs, discriminants, réflexifs, ouverts et émotionnellement aptes au changement* » (Mezirow et collaborateurs 2009, page 92). Dans le détail, Mezirow soutenait que tous les individus deviennent inconsciemment les récepteurs de la philosophie et de la culture sociale spécifiques dans lesquelles ils sont nés. Le cadre de référence (famille, religion, idéologie, vision du monde, environnement culturel) dirige et pilote pensées et actions. Mezirow appelle toutes croyances et opinions acquises de manière non critique dès le plus jeune âge - présumés. Les présumés et la manière dont on les regarde sont questionnés à travers la pensée critique. À l'âge adulte, les gens découvrent que « *souvent, les interprétations et les perspectives qui marchaient de manière positive pour eux dans leur enfance ne fonctionnent plus de la même manière* » (Mezirow, 2009, page 44). La prise de décisions requiert aussi une « *pensée critique sur la validité des présumés ou arguments sur lesquels elles sont fondées* » (Mezirow,

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

2009, page 47). L'apprentissage transformatif peut y contribuer par un processus de changement de la manière de penser, appelé transformation de la perspective, pour que les individus puissent transformer un cadre de référence problématique et acquérir une perspective plus objective de la réalité sociale dans laquelle ils évoluent.

De nos jours, la théorie de l'apprentissage transformatif se trouve en développement dynamique, car beaucoup de chercheurs et d'éducateurs des adultes (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor) ont fait leur ce concept et l'ont enrichi de leurs propres perspectives.

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA MÉTHODE «APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE»

L'apprentissage transformatif à travers l'expérience esthétique est une méthodologie développée par Kokkos et présentée, en 2009, à la 8^{ème} Conférence de l'apprentissage transformatif. Selon Kokkos (2011, pages 71-72), « *l'expérience esthétique, c.à.d. l'observation systématique d'œuvres d'art peut conduire les adultes à un processus de pensée critique qui les aidera à s'émanciper par rapport aux idéologies qui ont déterminé leur réflexion et qui cherchent à inculquer dans leur conscience un ordre des choses préétabli, qui va d'habitude à l'encontre de leurs intérêts vitaux* ». L'apprentissage transformatif à travers l'expérience esthétique se sert d'œuvres d'art afin de développer une pensée critique sur les idées et prémisses stéréotypées. Il a été appliqué surtout dans le domaine de l'éducation des adultes par des institutions et organisations telles que l'Université ouverte grecque, KETHEA (Centre de thérapie pour les personnes dépendantes), écoles de la seconde chance, centres de formation professionnelle, centres de désintoxication, prisons, centres de formation pour les adultes, compagnies, écoles de parents etc.

L'apprentissage transformatif à travers l'expérience esthétique se fonde sur ces six principes de base : (Kokkos, 2009a ; · Kokkos, 2009c)

a) L'emploi des œuvres d'art et de leur dynamique est l'élément central du processus d'apprentissage transformatif et elles devraient être utilisées le plus souvent possible. Il ne remplace pas d'autres méthodes (comme le brainstorming, le jeu de rôles etc.), qui contribuent aussi au développement de la pensée critique.

b) L'idée de Freire que l'exploration holistique d'une question à travers le contact des apprenants avec plusieurs expériences esthétiques sert de catalyseur et renforce le processus transformatif.

c) l'étude d'œuvres d'art majeures plutôt que d'œuvres de la culture populaire est requise pour enrichir le processus d'apprentissage.

d) la théorie critique de l'École de Francfort, qui fournit des critères pour comprendre la valeur des œuvres d'art et soutient que le contact avec elles peut conduire à l'émancipation.

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

e) la technique Perkins pour l'observation systématique des œuvres d'art, détaillée ci-après, et

f) sur le cadre théorique de l'apprentissage transformatif développé par Mezirow, et les perspectives des penseurs de Palo Alto, selon lesquels pour parvenir à un apprentissage intégré le fonctionnement complémentaire des deux hémisphères cérébraux est requis. En pratique, cela veut dire que dans le contexte de l'apprentissage transformatif, les éducateurs - facilitateurs doivent s'assurer que l'hémisphère droit du cerveau, d'habitude négligé, est constamment activé à travers aussi bien l'expérience esthétique que d'autres stimuli.

À partir des principes ci-dessus, les éducateurs peuvent concevoir les étapes du processus de transformation en se servant de l'art comme outil pédagogique, afin d'envisager de manière critique divers sujets.

ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

Les étapes de la mise en pratique de la méthodologie (Kokkos & co 2011, page 97-100) sont les suivantes :

1^{ère} étape : explorer le besoin de pensée critique

À ce stage, les formateurs explorent le besoin d'examiner de manière critique certains présupposés cognitifs des apprenants sur le sujet. Au début, les formateurs peuvent constater que les apprenants tiennent leurs habitudes mentales pour correctes, alors qu'à vrai dire elles sont dysfonctionnelles soit pour eux-mêmes soit pour la communauté. Ceci déclenchera le processus d'exploration des besoins éducationnels des apprenants. Par des discussions, les formateurs, qui agissent en tant que coordinateurs de l'équipe, essaient de fissurer la certitude des apprenants à propos de la fonctionnalité d'une certaine habitude mentale, un processus qui fonctionne comme un dilemme de désorientation, selon les termes de la théorie de Mezirow. Ensuite les formateurs demandent aux apprenants s'ils veulent bien examiner de manière critique le problème lors des prochaines réunions. Une fois recueilli le consentement de tout le monde, le processus de pensée critique peut démarrer.

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

2^{ème} étape : les apprenants s'expriment

Le but de cette étape est l'expression et la prise en compte des avis des apprenants sur les sujets en discussion, à travers leurs réponses à des questions ouvertes posées par le formateur. Ceci permet de recueillir le matériau d'étude, de créer une stratégie pour transformer les habitudes mentales et, d'autre part, sert de base de comparaison, à la fin du processus, des changements intervenus dans les opinions des apprenants. Les opinions des apprenants sont d'abord discutées en petits groupes, puis devant tout le monde où elles sont prioritisées et une proposition quant à celles qui peuvent être soumises à la reconsidération critique est formulée.

3^{ème} étape : définir les points de vue à soumettre au débat

À ce moment, les sous-catégories de sujets et les questions critiques à faire débattre aux apprenants sont identifiées, d'habitude par la méthode collaborative, tout comme par d'autres techniques, comme le jeu de rôles, la discussion critique etc. Elles sont prioritisées sur la foi de l'intérêt qu'elles présentent chacune pour les membres du groupe.

4^{ème} étape : choix des œuvres d'art

Une fois choisie la question critique, le formateur et les apprenants choisissent de concert diverses œuvres d'art originales, de toutes les formes d'art, qui peuvent être débattues afin de produire de la pensée critique. À partir de cette information, les formateurs encadrent un processus qui vise à approcher le sujet à débat de plusieurs angles. Ceci révélera aux apprenants autant de dimensions que possible et les encouragera à reconsidérer leurs positions initiales. Par conséquent, à ce point, il est essentiel de faire particulièrement attention à la corrélation entre l'œuvre d'art et la perspective dysfonctionnelle, ainsi qu'à la question critique déterminée à l'étape précédente.

5^{ème} étape : pensée critique à travers l'expérience esthétique

À ce moment, par l'observation systématique des œuvres d'art, en appliquant le modèle de Perkins (1994), le groupe se penche de manière critique sur le point de vue qu'il a décidé de prendre en considération en premier. Plus précisément, Perkins a développé un modèle d'approche des œuvres d'art visuelles dans lequel, par une observation méthodique et organisée, les apprenants peuvent évoluer d'un contact

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

superficiel avec l'œuvre d'art vers une compréhension plus approfondie et un décodage de ses messages.

L'atteinte de ce but, d'après l'auteur de la méthode, contribue au développement de la pensée critique et créative, stimule l'intuition et l'imagination, favorise la compréhension et l'acceptation de soi-même et des autres et, peut-être, ouvre aux apprenants la voie vers la conscience de soi et l'empathie. Selon Perkins, le processus d'approche de l'œuvre d'art comprend quatre phases :

a) En première phase, on invite les apprenants à observer soigneusement et lentement l'œuvre d'art, pour autant de temps qu'ils le veulent, sans l'interpréter ou la juger. Ceci correspond en gros au stage de préparation pendant lequel les conditions sont créées pour activer le processus cognitif de l'observateur. On demande par la suite aux observateurs d'exprimer leurs premiers commentaires, superficiels et de répondre à certaines questions comme :

- Quelles sont vos premières pensées, vos premières réactions, vos premiers sentiments, vos premières questions ?
- Avez-vous aperçu quelque chose d'intéressant à l'œuvre d'art ?
- Y a-t-il quelque chose à propos de quoi vous avez besoin d'éclaircissements supplémentaires ? (Kokkos, 2009a ; Mega, 2010).

b) Dans la seconde phase, les apprenants observent l'œuvre d'art l'esprit ouvert et de manière créative, sans encore chercher à tirer des conclusions définitives. À ce point, les observateurs doivent tout remettre en question et traiter tous les possibles paramètres dans une lumière plus créative. Des possibles questions à ce stage peuvent être par exemple :

- Y a-t-il un évènement ou « histoire » que vous n'aviez pas aperçu auparavant ?
- Quelles surprises l'œuvre d'art recèle-t-elle ? (e.g. objets étranges, combinaisons de couleurs, un élément clef, l'inclusion de gens dans l'espace, etc.).
- Chercher le « message » et les possibles symboles dans l'œuvre d'art (Kokkos, 2009 a ; Mega, 2010).

c) En troisième phase, les apprenants tirent profit de ce qui a été accumulé lors des deux phases précédentes pour observer l'œuvre d'art en détail et en profondeur, expriment leurs sentiments, s'avancent plus loin pour trouver des réponses à leurs

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

questions, tirent des conclusions et trouvent les sens plus profonds de l'œuvre d'art, en adoptant une approche critique. Ils répondent à des questions telles :

- Quels éléments du projet (techniques ou thématiques) ajoutent du sens ou de la gravité ?
- Quelles réponses donnez-vous désormais aux questions fondamentales que vous avez traitées jusqu'ici ? (Grain, 2009a)

d) Enfin, lors de la quatrième phase, qui est essentiellement celle de l'observation holistique, les apprenants regardent de nouveau l'œuvre, en synthèse, prenant en compte l'expérience des phases précédentes et y réfléchissent (Kokkos, 2009 a ; Mega, 2010).

Il en va de même pour toutes les œuvres d'art choisies, et les idées qui surgissent à chaque fois sont corrélées avec des éléments du sujet débattu, renforçant la pensée critique en ce qui le concerne. Au lieu d'un travail individuel des apprenants, le même processus peut être déroulé en groupes, qui présentent leurs idées en réunion plénière et font une évaluation synthétique de leurs opinions.

6^{ème} étape : réévaluation des prémisses :

À ce stage, qui est le dernier, les apprenants écrivent un petit texte sur leur expérience d'observation des œuvres d'art ; le texte a le même sujet que celui envisagé en phase 2 et expose leurs points de vue finaux. Ensuite, les points de vue finaux sont comparés à ceux exprimés en deuxième étape et les transformations de leurs pensées initiales et des prémisses sont mises en évidence. S'ensuit un débat en réunion plénière, où toutes les idées et suggestions issues sont synthétisées. Kokkos souligne (2011, p. 100) que « *la méthode n'est pas conçue pour un usage occasionnel, mais elle doit être appliquée à toutes les étapes de la mise en pratique de chaque programme associé au traitement critique d'autant d'opinions et habitudes cognitives que possible* ».

OBSTACLES À LA MISE EN PRATIQUE DE LA MÉTHODE

Pour ce qui est des obstacles qu'on peut rencontrer lors de la mise en pratique de la méthode, ils peuvent provenir des formateurs comme des apprenants. En ce qui concerne les formateurs, les routines qu'ils développent très souvent dans leur vie professionnelle constituent une résistance à la mise en pratique de processus

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

complètement nouveaux et qui exigent des efforts supplémentaires de leur part. À part cela, un autre obstacle est représenté par l'effort requis pour atteindre les buts, dans un délai précis, comme indiqué dans le curriculum (Raikou, 2013).

Pour ce qui est des apprenants, ils ont tous développé des croyances, points de vue et attitudes bien établies par rapport à la vie, et ils y ont investi du point de vue émotionnel. Ceci leur permet en fin de compte de répondre aux exigences de la vie quotidienne. En essayant de transformer ces perspectives, qui plus est à travers une méthode à laquelle ils ne sont pas habitués, il est probable qu'ils se sentent menacés, ou qu'ils y voient une mise en cause de leur personnalité et de leur mode de vie. Par ailleurs, beaucoup d'apprenants sont susceptibles de ne rien connaître à l'art ou de ne pas éprouver le besoin d'examiner des œuvres d'art, et peuvent ressentir des difficultés à les interpréter (Bourdieu et Darbel, 1991 dans Raikou, 2013). Ce sont donc des participants qui – en raison des conditions sociales qui les ont façonnés – manquent le capital culturel requis pour la familiarisation avec l'art. Donc, selon Kokkos (2011), les formateurs doivent préparer le groupe d'apprenants, en éclaircissant certains aspects importants, à savoir que l'évaluation des œuvres d'art n'est pas faite sur la foi de critères artistiques mais sur des critères liés au degré dans lequel lesdites œuvres peuvent servir de stimulants à la réflexion sur le sujet débattu et à orienter la pensée au-delà des prémisses stéréotypées. Ce processus requiert seulement les pensées et les vues des participants sur le sujet discuté, des éléments qu'ils peuvent tous fournir. En appliquant la méthode appropriée, il est possible d'utiliser « *l'expérience esthétique de haute valeur, même si les apprenants n'y sont pas habitués* » (Kokkos et collaborateurs, 2011, p. 96).

Les facteurs inhibiteurs précités s'accroissent dans le cas des apprenants qui présentent des traits de personnalité comme le manque d'estime de soi et de confiance ou qui n'osent pas « être eux-mêmes » ou alors qu'une atmosphère de communication substantielle et de respect réciproque n'a pas été établie.

Les formateurs d'adultes sont des facilitateurs, animateurs et catalyseurs du processus. Si les formateurs s'y prennent de façon graduelle, s'ils encouragent les apprenants, reconnaissent l'importance d'un environnement propice et créent une atmosphère d'acceptation, coopération et confiance, en se tenant en interaction

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

constante avec les apprenants et en témoignant du respect pour la culture des autres, cela ira mieux.

POSTFACE

L'utilisation de diverses formes d'art dans l'éducation des adultes facilite l'expression des émotions et le développement de la pensée critique mais aussi d'autres compétences, comme l'identification d'alternatives, la meilleure compréhension des situations complexes et la modification des positions et perceptions formées sous l'influence des cadres de référence. Toutefois, l'usage de l'expérience esthétique dans le contexte de l'apprentissage transformatif est une question assez complexe. Alexios Kokkos, l'initiateur de la méthode, écrit lui-même (2011a) qu'il y a plusieurs aspects à éclaircir, comme les méthodes de sélection et analyse des divers types d'œuvres d'art, les modalités d'impliquer de manière active et créative les apprenants, surtout ceux qui ne sont pas familiers avec l'art, ainsi que les méthodes d'évaluation des résultats.

APPRENTISSAGE TRANSFORMATIF À TRAVERS L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Kokkos, A. (2009 a). Transformative learning through aesthetic experience. *Presentation to the 8th International Transformative Learning Conference*, organisée par l'Université Columbia aux Bermudes, 18-20/11/2009. Consulté le 10/10/2018 à partir de http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_09.html.
- Kokkos, A. (2009 b). Developing creativity through contact with art. *1^{ère} conférence nationale hellénique de l'éducation artistique et environnementale*. Consulté le 11/10/2018 à partir de http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf.
- Kokkos, A. (2009 c). *Transformative learning through aesthetic experience: Theoretical framework and method of implementation*. Consulté le 11/10/2018 à partir de http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitiki_empeiria.pdf.
- Kokkos, A. et collaborateurs (2011). *Education through the arts*. Athènes, Metaichmio.
- Mega, C. (2010). Visible thought in adult training: a methodology proposal. Dans D. Vergidis & A. Kokkos (édit.), *Adult Education, international approaches and Greek itineraries*. Athènes, Metaichmio.
- Kokkos, A. (2013). *Adult education and tertiary education: investigating the possibility of developing critical thought through aesthetic experience in trainees and trainers*. Thèse de doctorat. Patras, Département des sciences de l'éducation et de l'éducation préscolaire, Université de Patras.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. Athènes, éditions Rappa.
- Mezirow, J. et collaborateurs (2009). *Transformative learning*. Athènes, Metaichmio.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Harvard Graduate School of Education.