

Entre référence artistique et « incitation » :
un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques.

Laurence Espinassy

Equipe ERGAPE - EA 4671 ADEF
Aix-Marseille Univ.; ENS de Lyon, IFE 13248, Marseille, France

Mots clés : enseignement arts plastiques – analyse ergonomique de l'activité – didactique – rapport aux œuvres

Résumé : Notre contribution vise à questionner le rapport aux œuvres en cours d'arts plastiques en France et sa place déterminante dans le fondement de la didactique de cette discipline scolaire (AP par la suite). Il s'agit de revenir ici sur la situation imaginée et aménagée par le professeur d'arts plastiques (PAP) afin que les élèves apprennent. Nous approfondissons la manière dont un outil professionnel souvent appelé « incitation » par le métier participe à la création d'un milieu dialogique par-pour et autour de l'œuvre. Cette façon de faire permet d'une part d'allier la structure du cours et l'intentionnalité didactique du professeur, et d'autre part, de favoriser la rencontre de sphères d'activités différentes : scolaires et artistiques dans une perspective historico-culturelle.

Introduction

Notre contribution vise à questionner le rapport aux œuvres en cours d'arts plastiques en France et sa place déterminante dans le fondement de la didactique de cette discipline scolaire (AP par la suite). Comme les précédents, les derniers programmes d'enseignement en AP précisent dans la présentation générale de la discipline : « *L'expérience pratique et la connaissance de la création artistique fondent cet enseignement ... L'œuvre y est considérée tant par ses dimensions plastiques et matérielles que par le réseau de ses significations historiques et sociales. Cette articulation du sensible et de l'intelligible est référencée à des contextes et des problématiques artistiques actuels ou légués par l'histoire...* » (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008).

Il s'agit de revenir ici sur le milieu imaginé et aménagé par le professeur d'arts plastiques (PAP) afin que les élèves apprennent (Espinassy 2006, 2008, 2011, 2013 a & b, et à paraître, Espinassy & Saujat 2003).

Alors que dans d'autres contributions, nous avons analysé le rôle d'un outil professionnel souvent appelé « incitation » par le métier (Espinassy 2006, 2008, et 2014 à paraître), nous approfondirons ici la manière dont il participe à la création un milieu dialogique par-pour et autour de l'œuvre. Cette façon d'enseigner permet d'une part d'allier la structure du cours et l'intentionnalité didactique du professeur, et d'autre part, de favoriser la rencontre de sphères d'activités différentes : scolaires et artistiques dans une perspective historico-culturelle.

La première partie décrit une situation de cours en AP et la manière dont s'articulent les façons de dire, faire et penser dans cette discipline. La deuxième partie s'arrête sur le rapport aux références artistiques convoquées en regard de la réflexion et de la production des élèves. On s'interroge sur leur rôle dans l'élucidation du *registre des compromis opératoires* auquel tout plasticien se soumet pour faire face aux *dilemmes* de son activité.

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d'un cadre méthodologique « d'autoconfrontations » (Clot, Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés.

1- Un cours d'arts plastiques

Il s'agit d'un collège en zone d'éducation prioritaire, en classe de sixième au second trimestre, où l'enseignante fait travailler ses élèves selon la proposition « *Déluge extraordinaire* ». Ce type de formulation, associée à des contraintes matérielles, temporelles ou à l'usage de technique, d'objet, ..., particuliers (*ici* : « *ce Déluge extraordinaire se produira, lors du prochain cours, dans classe d'AP, en utilisant au maximum les objets qui s'y trouvent* »), est ce que l'on nomme souvent « incitation ». Le choix d'Alice correspondant à l'étude des textes fondateurs (*ici* l'épisode du « Déluge ») qu'effectue sa collègue de français avec cette même classe. Sans disposer ni des objectifs ou compétences précisément ciblés, en se référant aux programmes d'enseignement, on peut faire l'hypothèse que la situation vise à « *engager les élèves dans une investigation des moyens plastiques à disposition, ... à travailler les questions de la représentation, de l'expression, de la symbolisation, et d'aborder le travail sur l'objet et l'espace* » (BO. N°6 28/08/08, p.6-7).

Alice explique qu'en AP « le temps de pratique prend vingt à vingt cinq minutes » (sur 55 de cours), et qu'ensuite « *on prend les travaux en photo ou vidéo, on les projette sur l'écran à côté du tableau. Ils expliquent en quoi leur production a rencontré les notions indiquées, et sur le même écran on projette les références artistiques. Ensuite ils font le croquis dans le cahier, marquent la date, le titre, l'artiste, la technique etc., et on en parle, et on tente d'établir un rapprochement entre les notions à aborder, leurs travaux, les vocabulaires, et cela me permet de les évaluer* ». Ce déroulement est habituel en cours d'AP et correspond à une forme reconnue efficace par le milieu des PAP, dans ce cadre particulier d'enseignement où il est impératif de *faire faire pour faire apprendre*, et ce en 55 minutes hebdomadaires.

Dans une approche d'analyse ergonomique de l'activité, nous considérons que PAP crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, et nous tentons de comprendre les ressorts de l'activité de ces professeurs.

1.1 Dire avant

Un cours d'AP débute souvent, par une sorte de "brain storming" autour des mots de l'incitation ; cette spéculation collective permet de fixer un horizon commun et ainsi de concevoir des transpositions envisageables dans le domaine plastique. Ici, on peut imaginer que les élèves sont d'abord amenés à s'interroger sur ce qu'est un *déluge* et si l'acception que l'on peut en faire en AP est de même nature que ce qu'ils ont appris en Français ou dans le domaine météorologique. Une fois circonscrits les caractères distinctifs d'un tel phénomène déjà extraordinaire en soit, on se demande comment et en quoi un déluge pourrait-il être plastiquement « extraordinaire », en utilisant les « moyens du bord » et à l'intérieur de la salle d'arts plastiques ? Il s'agit que les élèves « *découvrent le potentiel d'expression offert par le caractère concret, matériel et poétique de l'objet quand il est abordé d'un point de vue artistique* » (Prog. 6^{me} BO. N°6 28/08/08).

1.2 Produire

La description de quelques travaux nous éclaire sur la façon dont les élèves se sont appropriés cette « incitation » ; ils ont travaillé par groupe de 3 à 4. A la fin, les productions sont filmées par le professeur pendant que les élèves les présentent et les lui expliquent.

- Un premier groupe a déposé un tas de petits morceaux de papiers colorés au coin d'une armoire qu'ils vont faire voler d'un coup de balai en créant un déluge de confettis, in situ dans l'espace de la classe ; ils en modifient ainsi l'ambiance studieuse et la perception de l'espace qui devient moucheté de couleurs.
- Un deuxième groupe, par le biais d'un panneau disposé en arc de cercle juxtaposant plusieurs figurations de « catastrophes », souhaite effectuer une dénonciation écologique des effets dévastateurs d'un déluge à craindre si on ne respecte pas la nature.
- Un troisième groupe a fabriqué une boîte ouverte devant et sur le dessus, sorte de maquette figurant au fond, à toute petite échelle des éléments architecturaux simples (village), mais où les phénomènes météorologiques exceptionnels par leur taille et leur mobilité sont activables par des systèmes de languettes (tornade, éclairs, rideau de pluie) et envahissent à volonté l'espace initial.

- Un quatrième groupe a manifestement pensé au fracas du bruit du tonnerre : les élèves ont fabriqué des instruments de type maracas (boîtes remplies de divers objets et ne produisant pas les mêmes sons) ; il y a création d'un environnement sonore préalable à l'effondrement progressif d'une étagère. Les fragments ainsi tombés s'envolent sous le souffle des sèche-cheveux activés, dont le bruit relaie les premiers sons (ils font partie de l'équipement de la salle d'AP, habituellement destinés au séchage rapide de peinture ou de colle).
- Un cinquième groupe crée un événement festif : dans une boîte « cadeau anniversaire » (avec tous les détails qui évoquent ce type de fête), un déluge de bonbons colorés et translucides advient et chacun est invité à se servir.
- Enfin, le dernier groupe a fabriqué un bateau-radeau qu'ils installent dans le lavabo : brusquement au dessus les robinets s'ouvrent bruyamment remplissant le bateau, et des mains hors champ font bouger l'eau alentour. La tempête emporte les petits personnages de carton pendant que le bateau sombre. Ainsi l'élément liquide est partout ...

Rappelons qu'il s'agit d'élèves de sixième et qu'ils n'ont eu qu'un trimestre pour s'approprier des modes de fonctionnement inhérents à cette discipline scolaire qui n'existe que rarement sous cette forme à l'école primaire. Du point de vue organisationnel, manifestement, les élèves ont su profiter de l'espace, du mobilier et de l'équipement de la classe (armoire, étagère, lavabo, sèche-cheveux) en plus du matériel spécifiquement dédié aux arts plastiques (papier, carton, peinture, ...) ; de plus, ils ont amené les éléments manquants pour la réalisation de leur projet (bonbons, coupures de presse, etc.). Pour répondre à *Déluge extraordinaire*, ils ont su reconvoquer dans un dispositif plastique des éléments disparates « venus d'ailleurs » : événement amical ou familial (anniversaire), discours politique (écologie), phénomènes sonores (tonnerre, tornade). Enfin, sans le formuler ainsi, plusieurs groupes s'autorisent néanmoins à questionner la forme sociale scolaire en y provoquant des événements *extraordinaires in situ* (faire du bruit, modifier l'apparence de la classe, faire la fête, etc.).

Des objectifs du programme d'enseignement de 6^{me} semblent atteints car les réalisations plastiques « *à partir de fabrications, de détournements et de représentations en deux et trois dimensions* » permettent de travailler « *les questions à des fins narratives, symboliques, poétiques, sensibles et imaginaires* » ; de plus, ces mêmes productions permettent d'interroger « *l'objet et son environnement* » en explorant « *les modalités et les lieux de présentation de l'objet (exposition, installation, intégration), ainsi que les choix d'organisation et de construction opérés à des fins, d'expression, de narration ou de communication* » (BO. N°6 28/08/08).

En tant qu'organisation artefactuelle et sociale, le milieu classe est une condition nécessaire à l'appropriation des contraintes de réalisation transformées en outils pour agir ; elle crée un système de contraintes et de ressources dans lequel vont évoluer les élèves pour donner des formes matérielles à des mots, des associations d'idées, etc. En cours d'AP, afin de répondre plastiquement à une « incitation » de ce type, les élèves doivent conjointement choisir et attribuer un sens à un mot ou une formulation, tout en attribuant une fonction à un objet, des matériaux, etc., puisqu'il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à « *Déluge extraordinaire* » que l'élève pourrait immédiatement réinvestir. Decortis (2013, p.6-7) montrant les « *dimensions créatives de l'activité narrative* » souligne que pour Vygotski (1930/1983) « *c'est par le jeu ou par le récit, qui ne sont pas de simples reproductions d'impressions vécues, mais des réélaborations créatrices de celles-ci, que l'enfant met en relation et assemble les données de l'expérience pour construire une nouvelle réalité répondant à ses curiosités et à ses besoins. Dans la mesure où l'imagination se construit avec des matériaux pris dans la réalité, l'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences* ». Decortis note encore que pour Vygotski (1930/1983), les produits de l'imagination ont une longue histoire et leur développement suit un chemin circulaire : « *les éléments à partir desquels ils ont été construits sont issus de la réalité, ils sont ensuite retravaillés par celui qui crée avant de retourner à la réalité pour constituer de nouvelles forces actives, transformatrices de cette réalité. Ceci correspond au cycle complet de l'opération créative de l'imagination* ».

1.3 Articuler « le dire et le faire »

Cette séquence d'enseignement aura en tout duré deux séances de 55 minutes de cours. Au préalable des productions que nous avons décrites il y a eu la présentation de la proposition *Déluge extraordinaire*, le « brain storming » puis la constitution des groupes et un travail en autonomie pendant 12 minutes pour s'accorder sur le projet de réponse collectif. Dans la perspective du fort coefficient attribué à l'évaluation de l'épreuve orale d'Histoire des Arts au brevet des collèges, Alice dit vouloir « *les habituer très vite et très tôt à prendre position à l'oral, pour apprendre à expliquer, à argumenter, à répondre à des questions sans être décontenancés. Donc, ils passent en groupe au tableau, et ils expliquent leur projet à l'ensemble de la classe pour que chacun soit au courant du travail des autres* ». Afin de présenter leur projet à l'oral, il a fallu que les élèves organisent non seulement leur propos (notes, croquis et schémas lisibles, vocabulaire adapté, élocution compréhensible), mais encore la distribution des rôles et de la parole au sein du groupe, et tout cela n'a rien d'évident quand on est issu de quartiers particulièrement défavorisés. Alice souligne que « *quand on arrive au bilan de la séance et qu'on projette les productions finales, les élèves se souviennent très bien de la manière dont chaque groupe a présenté son projet* ».

Une cohérence se lit du début à la fin de la séquence d'Alice ; elle a conçu et fait fonctionner un milieu à la fois de travail (permettant la production plastique) et un milieu didactique permettant l'atteinte de certains objectifs d'apprentissages des programmes d'enseignement. Cette articulation s'opère par le biais d'un milieu dialogique issu des négociations autour du sens de « l'incitation ». Cette dernière est une sorte d'événement au sens que sa formulation peut surprendre, questionnant généralement le sens commun des mots ou les relations habituelles entre les éléments matériel ou linguistique qu'elle propose de travailler ensemble ; elle oblige de passer « *par le jeu ou par le récit* » pour reprendre à nouveau Vygotski (1930/1983), afin de « *réélaborer l'expérience* ». Les verbalisations collectives font entrer la classe dans le cadre d'échanges et de circulation d'expériences, nés du besoin de « comprendre » le travail plastique, celui qu'il est possible de faire (y compris en définissant ensemble les critères de pertinence), puis celui qui a été réalisé par soi-même, son groupe ou les autres. Ces confrontations d'expériences révèlent la différence « *entre ce qu'on croit être, savoir, et ce que donnent à entendre et percevoir les autres* » ; c'est cet étonnement qui est déclencheur des histoires qui nous obligent à dire ce qui contrarie « *le sens du normal* » ; selon Bruner « *le récit consiste en une dialectique entre ce que nous attendons et ce qui se produit effectivement. Pour qu'il y ait une histoire, il faut qu'un événement survienne* » (2002). Nous estimons que « l'incitation » est génératrice des histoires qui déclenchent du « faire » à partir du « dire » collectif et individuel, jusqu'à la phase finale dite de « verbalisation » autour des productions des élèves : cette phase se déroule le plus souvent en deux temps, l'un sous forme d'échanges collectifs, l'autre prenant en compte l'argumentaire succinct écrit (ou ici enregistré par vidéo) de chacun des élèves, permettant leur évaluation individuelle.

Ainsi on peut considérer à la suite de Amigues (2000) que la triade – dire - faire - penser – est insécable : on a « dit ensemble » pour « imaginer le faire », puis les élèves « font » pour pouvoir « dire » – « dire » leur permet de « penser le faire », mais « dire le faire » leur permet de « penser » ... etc. Ainsi, dans la classe d'Alice, lors de la « verbalisation » en fin de séquence, il s'agit bien que le « faire » suscite des commentaires collectifs, appelle à requestionner ensemble le jeu de chacun entre le « dire - le faire - le penser », et de valider l'adéquation de la réponse plastique en regard des arguments qui lui auront été associés et de la justesse du vocabulaire plastique. Cette phase met à jour, avec l'aide du professeur, les mécanismes « *d'association et de dissociation* » individuels et collectifs nécessaires à « *l'activité créatrice, dont le cycle n'est complet que quand l'imagination est incarnée, ou cristallisée, dans des images extériorisées* » (Decortis 2013, p.7).

Il apparaît donc que le choix effectué au niveau de la structuration du cours et de la nature de « l'incitation », et par là-même de la construction discursive provoquée, initie chez chaque élève un travail différent et apparemment imprévisible. La divergence des interprétations et la diversité des productions pourraient faire craindre un éparpillement des apprentissages si l'on ne se référait aux thèses Bakhtiniennes selon lesquelles les « mots » de mon discours ne font « sens » pour moi qu'en relation (opposition) à ceux des autres (Faïta 2012-b), et si l'on oubliait que le cours s'achève généralement sur une synthèse opérée par l'enseignant et sa

classe, afin que les élèves gardent trace du travail accompli : ce qui a été fait et appris ensemble, et qui émerge de ces rapports dialogiques.

2-Le rapport aux œuvres

Rappelons la formulation des programmes en AP : « *L'expérience pratique et la connaissance de la création artistique fondent cet enseignement ... L'œuvre y est considérée tant par ses dimensions plastiques et matérielles que par le réseau de ses significations historiques et sociales. Cette articulation du sensible et de l'intelligible est référencée à des contextes et des problématiques artistiques actuels ou légués par l'histoire...* ». Il ne suffit donc pas que les élèves produisent et argumentent de la pertinence de leur travail en regard de « l'incitation », encore faut-il qu'ils articulent leur pensée et leur pratique avec celles qui ont présidé à la création d'œuvres du passé ou contemporaines. Selon Brossard & al. (2003), « une « discipline » n'est pas une « matière », mais un fonctionnement sociohistorique caractérisé par un ou plusieurs genres de l'activité, sémiotisés et socialisés par des genres discursifs, qui leur donnent leur substance ». Nous allons tenter de comprendre comment cela se fonde en AP dans le rapport aux œuvres.

Souvenons-nous qu'Alice annonçait en début de propos : « *on prend les travaux en photo ou vidéo, on les projette sur l'écran à côté du tableau. Ils expliquent en quoi leur production a rencontré les notions indiquées, et sur le même écran on projette les références artistiques [...] et on en parle, et on tente d'établir un rapprochement entre les notions à aborder, leurs travaux, le vocabulaire, et cela me permet de les évaluer* ». Il ne suffit donc pas en fin de séquence de « dire ce qu'on a voulu faire », mais au-delà il faut pouvoir penser les œuvres d'autrui, et comprendre pourquoi le professeur a choisi de montrer certaines références (et pas d'autres) en regard du travail de la classe.

Alice explique que : « *si je ne présente pas leurs travaux avant les références artistiques, je les perds, ils s'en moquent ; alors que si je présente les références artistiques après leurs travaux, leur production prend la même ampleur que la référence, et là ça les interpelle* ». On peut se demander pourquoi ? Au-delà de l'« interpellation » émotionnelle, de « *cette technique sociale d'aiguïsement des affects* » par laquelle Vygotski ([1925]-2005) qualifie l'art, il ne suffit pas en cours d'AP de faire constater le rapport entre *ce qui est fait, ce qui est dit, de ce qui est fait de ce qui est dit*, mais bien de mettre ce rapport en discussion en regard des conditions réelles de travail et de pensée qui ont présidé à l'élaboration de la réponse à la question posée. Ce qui préoccupe en premier lieu les élèves, c'est la manière dont ils ont passé des compromis avec les contraintes posées par « l'incitation » qui oriente leur activité vers la manipulation d'artefacts ; le caractère problématique de cette dernière ouvre aussi sur les dimensions sociales de la réalisation individuelle. Une fois cet aspect élucidé et les « trouvailles » individuelles mises en patrimoine, ils seront à même d'apprécier et de comprendre les solutions plastiques que les artistes convoqués ont trouvés, en leur temps, pour répondre à des problèmes plastiques voisins de ceux abordés en classe (dont les caractéristiques sont à élucider par le jeu des interactions professeur-élèves), nous rappelant ainsi que le « *trait d'union des rapports individuels aux objets du monde ce sont les relations avec les autres hommes* » (Léontiev 1984).

Le choix des références et des œuvres effectué par le PAP, en toute liberté, constitue une part du milieu de travail aménagé pour ses élèves ; hormis les quelques œuvres qu'il estime incontournables pour aborder la question du jour, bien souvent il en sélectionne d'autres *a posteriori*, en regard du travail qui a été produit en classe et des types de réponse trouvés par les élèves. Ainsi, les PAP cherchent à faire appréhender à leurs élèves, au travers d'une « pratique sociale de référence » (Martinand, 2000), celle des artistes plasticiens, une posture subjective nouvelle à partir d'une problématisation historique. En aménageant la rencontre entre le travail des élèves et celui des artistes, le PAP offre ainsi la possibilité de sortir, en se les appropriant, des jeux normatifs (scolaires, esthétiques, pratiques...) qui les enserrant (Espinassy 2012), en permettant de considérer dans l'échange avec autrui l'enchevêtrement d'interprétations des façons d'agir et d'être dans le travail plastique. De plus, comme le note Alice : « *les élèves ont un certain respect de leur production, du coup ils adoptent une attitude respectueuse par rapport aux références projetées* » ; certes cette généralisation peut paraître naïve, voire abusive, mais elle resitue le débat autour du « travail accompli » par les uns et les autres, dans différentes sphères d'activités.

Alice précise par ailleurs que dans le cadre d'Histoire des Arts, elle choisit de projeter les mêmes reproductions œuvres que sa collègue de français : *Le radeau de la Méduse* de Géricault (1818-19) et le plafond de la *chapelle Sixtine* de Michel Ange avec le détail du Déluge (1508-09). Elle y rajoute deux œuvres contemporaines : Wang Du (une installation : un déluge d'informations matérialisé par une multitude de journaux empilés, XXI^e s) et un photogramme d'une vidéo de Bill Viola *Water Crossing*, (1996, où l'on voit indéfiniment un homme traverser une cataracte d'eau). Au-delà des prescriptions des programmes d'enseignement en matière de culture artistique « *prenant appui pour partie sur l'histoire des arts* », pour permettre aux élèves de « *reconnaître, distinguer, et nommer différentes formes de productions plastiques en utilisant un vocabulaire descriptif approprié* », sans entrer dans les détails, les œuvres ci-dessus présentent certaines caractéristiques plastiques : représentation d'une détresse humaine liée à une catastrophe maritime, adaptation d'une œuvre à l'architecture de la Chapelle Sixtine (problèmes d'exécution liés aux dimensions, à la technique de la fresque, au point de vue du spectateur,...), récupération et installation d'objets du quotidien (journaux) et, suggestion à la fois de la fragilité et de la résistance humaine confrontées à la force des éléments naturels, par le biais de moyens d'apparence sobre mais néanmoins spectaculaires.

Nous considérons ci-après l'impact probable les œuvres artistiques projetées *a posteriori* en référence du travail des élèves ; mais à l'inverse, il faut se souvenir ici du travail du cinquième groupe d'élèves sous forme de radeau dans lequel se tiennent de petits personnages non fixés et partant à l'eau lors du déluge qu'ils ont créé. Ces élèves font indéniablement référence en retour à Géricault que leur professeur de français avait utilisé pour illustrer son cours. Ici en AP, loin d'une simple illustration, non seulement ils sont capables de convoquer cette œuvre d'une discipline à l'autre de façon pertinente, mais d'inventer un dispositif plastique en trois dimensions intégrant l'élément liquide.

Néanmoins, Alice remarque que les élèves ont des difficultés à établir le lien entre les œuvres qu'elle leur soumet et le Déluge. Ils ne discernent pas *a priori* les caractéristiques énoncées précédemment. Une fois le dialogue engagé sur le « *pourquoi ?* » et des explications fournies par l'enseignante, les élèves trouvent que Michel Ange « *c'est très bien fait et c'est beau* », mais ils ont trouvé que Bill Viola était une œuvre plus appropriée pour signifier la puissance du Déluge, alors qu'ils l'avaient initialement qualifiée de « *n'importe quoi* ».

Il semble donc qu'une « méthode de lecture » s'instaure progressivement dans la relation aux œuvres, mais selon quelles modalités et pour une lecture de quoi ?

2.1 Apprendre à lire le travail invisible

Considérant avec Wisner que le travail consiste moins à appliquer des prescriptions qu'à vaincre des *difficultés du métier* nous soutenons l'hypothèse que « l'incitation », par le système de contraintes et de questionnement qu'elle induit, permet une *entrée par les difficultés du métier* (Wisner, 1995). En effet, les « incitations » des cours d'AP plongent quiconque voulant y répondre dans les difficultés et des dilemmes du métier de plasticien ; leur forme souvent elliptique ne donne pas directement accès à la réalité du travail plastique, mais elles sont une sorte de « *référentiel de dilemmes* » (Prot 2011) entre projet plastique et réalisation de l'œuvre, que l'on soit modeste élève ou artiste reconnu. Pour le dire à la manière de Chevallard, il faut revenir aux questions qui ont présidé à la création de l'œuvre, soit ici : comment rendre perceptible l'idée du déluge ?

Aussi, il apparaît pertinent de s'interroger sur *comment rendre visible le travail de conception plastique ?*, sachant que l'observation d'une œuvre, ne nous renseigne ni sur les choix qui ont été opérés/écartés par l'artiste pour que « ça marche », ni sur ce qu'il a dû construire dans le temps pour que cela se passe de la sorte ... D'une certaine manière, se pose ici la question de la place et du rôle de l'observation et de l'articulation du « visible » et de « l'invisible » (Amigues, Felix, Espinassy, à paraître).

Nous considérons que le lien instauré par le PAP entre travail des élèves et analyse d'œuvre est une sorte de *méthode d'observation des traces du travail d'autrui* qui, s'inscrivant dans un temps long, permet de systématiser, de routiniser certaines pratiques réflexives sous-entendues par la

pratique plastique, et de « stocker » des manières de faire, de penser ce travail, établissant ainsi une sorte de fil rouge a-temporel, permettant des aller-retour entre différentes époques, différentes préoccupations plastiques, esthétiques, ..., dans une logique historico-culturelle, afin que les élèves puissent opérer un retour sur leur propre production.

2.2 Un registre de compromis opératoires

Nous appuyons notre réflexion sur des documents diffusés dans les milieux de l'enseignement des AP (notons qu'ils sont rares), où un inspecteur pédagogique régional d'AP, sous le titre « *Être capable de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction* », a synthétisé en trois fiches le travail d'un groupe de réflexion disciplinaire qui visait à faciliter l'analyse d'œuvre à des élèves en AP (Vieaux, 2011).

Il s'agit de questions qui montent en puissance dans un registre descriptif des œuvres. Hormis les points inhérents à la nature de la reproduction, la fiche 1 considère la réception de l'œuvre, « ce qui est donné à voir », sa nature et enfin un inventaire de ses composants plastiques. La fiche 2 aborde les choix plastiques effectués par l'artiste ; un registre de vocabulaire spécifique est mis à disposition pour nommer précisément la manière dont les « dilemmes » ont été tranchés par l'artiste (rapports fond/forme, effets de transparence, d'opacité, ..., et choix chromatiques, incluant le traitement proprement dit de l'œuvre : touche, aplats, modelé, ...). La fiche 3 ouvre le questionnement sur la présentation de l'œuvre, sa relation au lieu, au spectateur. Notons que rien n'indique que ces aides à la description des œuvres permettent d'aborder leur *sens*.

Au-delà de la progressivité de la complexité des notions abordées, notons que ce parcours n'est pas forcément linéaire ; si on rapporte les différentes questions à la pratique plastique des élèves, elles peuvent se poser de façon aléatoire en fonction de ce que chacun découvre par le biais de son expérience plastique. Ces questions sont celles que pose tout enseignant d'AP pour faire avancer « le temps didactique », non seulement face aux œuvres « instituées », mais également face aux productions de la classe. Pour des élèves, répondre à ces questions c'est chercher autant d'indices permettant d'une part de remonter le fil des histoires créatives, mais d'autre part de cerner l'intention didactique du professeur, de comprendre ce qu'il y avait à résoudre comme problème et de mettre à plat les compromis opératoires, soit « les choix plastiques » engagés. Car il se trouve que les termes de ces fiches reprennent souvent à l'identique les objectifs des programmes d'enseignement ; savoir dire ce que l'on a fait en regard des compétences et savoirs visés, c'est montrer combien, dans une logique de compréhension, on a appris en AP. Ces rapports formels deviennent dialogiques – s'imprègnent de sens – s'incarnent, car ils « *entrent dans une autre sphère d'existence* » (Bakhtine, 1998), p.255).

Concernant les œuvres et le différentiel de niveau d'analyse que sous-tendent les fiches précédentes, nous reprenons à notre compte les quatre « registres de technicité » proposés par Martinand (1994) ; considérant que l'activité de travail est opaque, surtout aux non initiés, il distingue différents niveaux d'appropriation des situations : les registres de *maîtrise*, de *participation*, de *modification*, et celui de *lecture et d'interprétation* (« lire », analyser et expliquer une pratique sans être forcément capable de faire soi-même).

Chacun d'eux peut faire l'objet d'une appropriation graduelle, « *Restreinte, Intermédiaire, Affermie et élargie* », et selon le degré d'expérience des individus, le niveau d'exigence varie. A nos yeux, ces différents registres, et tout particulièrement celui de lecture, visent à *réhabiliter l'observation et la lecture de dilemmes de métier* comme un moyen d'y entrer progressivement (Espinassy, Félix, 2013). Nous affirmons qu'en partie, le travail du PAP consiste à instaurer le type de questionnement proposé précédemment afin que les élèves « entrent en lecture », non pas seulement d'œuvres qui seraient le « *résultat du travail refroidi de leurs concepteurs* », mais des dilemmes inhérents au travail des plasticiens, leur permettant ainsi d'y entrer progressivement, - du registre de lecture à celui de maîtrise -, dans la construction d'une histoire : celle des sujets actifs qui arbitrent entre « *ce qu'on leur demande* » et « *ce que ça leur demande* » dans ce domaine d'activité (Hubault, 1996), pour « *restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances, et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments de l'expérience* » (Dewey, 2005).

Ainsi, en mettant au travail les traces de l'activité de plasticiens reconnus et en les rendant accessibles en classe (par l'intermédiaire d'activités langagières), il ne s'agit pas de privilégier la recherche de significations au détriment de la production de sens, mais de donner lieu à des changements de position argumentative, de posture énonciative, de thème ou de genre, autant d'éléments vitaux du dialogue, que Faïta (2012) qualifie de « *berceaux du sens* » à la suite de Bakhtine.

3. Discussion

Nos recherches portent notamment sur l'analyse ergonomique de l'activité des PAP visant à rendre compte du travail engagé par le professeur et des effets en retour sur le travail et les apprentissages des élèves. Nous cherchons à comprendre comment s'enchevêtrent des enjeux didactiques aux enjeux ergonomiques autour de « tâches robustes » (Rogalsky, 2008), et dans le cadre de l'enseignement des AP, nous considérons que l'on peut qualifier ainsi la situation décrite dans cet article.

Les fiches mentionnées n'ont rien d'exceptionnel, si ce n'est qu'elles posent une sorte de recensement des organisateurs de l'activité didactique du « cours dialogué » en classe d'AP qui soutiennent l'*action conjointe* entre le professeur et les élèves (Sensevy et al, 2007), entre leurs travaux et les œuvres présentées. Le *jeu didactique* (Brousseau, 1998) ainsi installé fait partie des conditions que crée l'enseignant, en classe, pour que les élèves modifient leurs rapports de connaissance aux objets du milieu. Aussi, il est légitime de s'intéresser à la manière dont il « construit le jeu » du point de vue des objets cognitifs, des instruments psychologiques (Vygotski, 1997) au moyen desquels il organise son activité et l'adresse aux élèves, à ses pairs, à sa hiérarchie (Félix & Saujat 2008), dès lors qu'il n'y a pas ou peu de prescriptions définissant les manières dont les PAP doivent s'y prendre pour créer « un rapport aux œuvres ». L'approche ergonomique étudie la question des difficultés qu'il y a de mener ce jeu, les compromis que doit arbitrer l'enseignant, ceux qu'il assume et ceux qu'il refuse de passer. L'enseignant d'AP ne dispose pas d'un « répertoire des actes convenus » à partir duquel il peut se rapporter pour organiser ses dispositifs d'enseignement, et ce « vide » laissé par le déficit voire l'absence de prescriptions (Amigues et Lataillade, 2007) fait obstacle à l'identification des tâches qu'il incombe aux professeurs de prendre en charge dans l'organisation de leurs dispositifs, et renforce l'obligation qui leur est faite de construire, en les délimitant, les objets spécifiques qu'ils sont supposés faire vivre à l'intérieur de chacun d'eux.

Les « incitations » inventées par les PAP mises en regard des œuvres qu'ils choisissent (revitalisées par le jeu de questions établissant le lien avec l'actualité des productions des élèves) forment une sorte de *boucle didactique*, produite et reproduite dans la durée et au sein d'une relation ternaire entre un professeur, des élèves et des objets de savoirs, où il s'agit de décrire une grammaire des actions en considérant la relation didactique comme jeu, nécessairement en lien avec une situation donnée (Félix, Saujat 2008). Les réponses aux interrogations concernant la description des productions plastiques des élèves comme des artistes, obligent donc à déplier la situation entrelacée pour tenter d'élucider les enjeux et « les nécessités immanentes qui structurent leur logique » Sensevy (2008). Par ailleurs, la façon de garder trace des manières d'élucider le *rébus* des œuvres (Bruner 1996, p.192) contribue à constituer une mémoire du travail individuel et collectif et boucler ce système didactique en AP.

Pour conclure, nous soutenons que « l'incitation » et les œuvres auxquelles elle se réfère est un instrument à double fonctionnalité, didactique et ergonomique : d'une part, elle instaure la co-construction du milieu qui permet l'appropriation des façons de dire, faire et penser en AP, et d'autre part, elle facilite le pilotage de la classe en organisant à la fois les conditions de l'étude et la circulation des savoirs qui fondent l'expérience plastique.

Références

- Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle : un acte d'institution. In R. Amigues et M-T. Zerbato-Poudou (Eds). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 41-44.
- Amigues, R., et Lataillade G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante, Actes du symposium sur CD Rom :

Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? Congrès AREF, Université Louis Pasteur, Strasbourg 28-31 août 2007.

Bakhtine, M. (1998). *Poétique de Dostoïevski*. Paris, Seuil.

B.O. spécial n°6 du 28 août 2008. Programmes de l'enseignement d'arts plastiques.

Brossard, M., Bernié, J-P., Jaubert, M., Rebière, M. (2003). Langage, savoirs, développement : Quelle articulation, pour quelles didactiques ? Un défi aussi actuel que « politique ». Colloque pluridisciplinaire : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Bordeaux 2003

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques, en mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

Bruner, J. (1996a). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In F. Parot (Ed.). *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. (pp. 193-207). Paris : PUF

Bruner, J. (1996). L'Education, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz

Daniellou F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale du XXXVIIe Congrès de la SELF – Aix-en-Provence. Actes en ligne <http://www.ergonomieself.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>

Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *Activités*, 10(1), 3-30, <http://www.activites.org/v10n1/v10n1.pdf>

Dewey, J. ([1934] 2005). *L'art comme expérience*. Traduit de l'anglais sous la dir. De J-P Cometti. Editions Farrago, Université de Pau (*" Art as experience " 1934*)

Faïta, D., Saujat, F. (2010) Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000), " Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ", *Travailler* n°4 (7-43).

Espinassy L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. « Pratiques en classe en ZEP » *Recherche et Formation*, 44, 111-124

Espinassy L. (2006). Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'Arts plastiques au collège : les sous entendus du métier. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.

Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169 – 177

Espinassy, L. (2011). L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? *Le travail enseignant au XXIe siècle - Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* - Colloque international. Lyon, INRP-IFÉ., 16, 17 et 18 mars 2011. Actes en ligne : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/105.htm>

Espinassy, L. (2012). : Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. in J-C., Chabanne ; M., Parayre, E., Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. (pp. 173-184) Paris : L'Harmattan.

Espinassy, L. (2013-a). « *Histoire des arts : un nouvel enseignement ? Savoirs et compétences mis en jeu, Du point de vue des élèves et des enseignants* ». Communication orale présentée au 3^{me} Colloque international ARCD (Association pour les Recherches comparatistes en Didactique) thème 3. Marseille, 9-12 janvier 2013.

Espinassy, L. (2013-b). L'Enseignement de l'histoire des arts au collège en France : Appropriation des prescriptions et organisation collective du travail. *Colloque international en éducation. Montréal 2 et 3 mai CRIFPE 2013*.

Espinassy, L. (à paraître, 2014). « *Soyez créatif et original* ! Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. Ed. Perrine MARTIN. *La créativité peut-elle s'enseigner ?* Toulouse : Octarès.

Espinassy, L. (à paraître). *L'histoire des arts, un nouvel enseignement : le travail enseignant entre prescription et évaluation*. eds Saujat-Saussez.

Espinassy, L, Félix, C. (2013). D'une conception continuée à la continuité dans l'appropriation de l'artefact Néopass@ction. *Symposium Conception d'environnements de formation : une*

- entrée par l'analyse de l'activité. Coord.V. Lussi Borer, A. Muller, L. Ria & Frédéric Saussez. Congrès du REF Genève. 9-11 septembre.
- Faïta, D. (2012). Transmettre ou agir pour transformer ?, in Maggi B., Prot B. (Eds.), *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation* : 6-15, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.
- Félix, C., Saujat, F., (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique in *Analyse des situations didactiques : perspectives comparatistes*, Dossiers des Sciences de l'Education, n°20, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, France.
- Félix, C., Amigues R., Espinassy, L., (2013). Observer le travail enseignant. In « *De l'observation des pratiques enseignantes* ». Eds : J-F Marcel, P. Chaussecourte, L. Numa-Bocage. CREN
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? *L'ergonomie et ses principes*. Débats épistémologiques. (Ed.) F. Daniellou. Toulouse : Octarès. pp.103-139
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès : Moscou.
- MEN Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 (programmes APL)
- Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinand, J-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse, *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université (Perspectives en éducation et formation), p. 17-24.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), pp. 189-201
- Rogalsky, J. (2008). Le cadre général de la théorie de l'activité, in F. Van- debrouck, *La classe de mathématiques*. Toulouse, Octarès. pp. 23-30 et 429-454.
- Saujat, F. (2005). Le travail enseignant : des négociations d'efficacité au cœur des difficultés du métier. *Educateur*, 2, 37-40.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une activité située ? *Recherche et Formation*, n°57, 39-50.
- Sensevy, G., et Mercier A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : PUR.
- Vieaux, C. (2011) « Être capable de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction » <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/college-lycee/etre-capable-de-voir-et-de-comprendre-une-oeuvre-1657623> (consulté 17/08/2013)
- Vygotski, L.S. ([1930]-1983) *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Paideia, Italy : Editori Riuniti.
- Vygotski, L.S. ([1934] - 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3^{ème} réédition, 2002)
- Vygotski, L.S. ([1925] - 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.