

LA RENCONTRE AVEC L'ŒUVRE

Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture

« Rencontrer » une œuvre d'art, cela s'apprend-il ? À l'école, au collège, au lycée, à l'université et tout au long de la formation professionnelle, cet apprentissage est « essayé », sans être interrogé. Les pratiques des acteurs mêmes permettent de s'interroger sur la réalité d'une démocratisation culturelle qui se fait trop attendre, à un moment où les instances internationales (Unesco), comme nationales (Haut Conseil à l'Éducation Artistique et Culturelle), défendent une éducation à la culture et aux arts, dans une perspective interdisciplinaire, comme un des piliers du projet éducatif fondamental (décret sur le socle commun, création d'un enseignement de l'histoire des arts).

Cet ouvrage présente les actes des Journées d'études scientifiques JEPEAC « Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture », organisées à Perpignan en octobre 2009. Elles ont rassemblé des chercheurs, des formateurs et des praticiens qui, en divers lieux, ont en partage un champ de problématiques communes dans le domaine des enseignements artistiques et culturels.

L'objet qui a été proposé à la réflexion est de ceux qui, dans ce domaine, semblent tellement aller de soi qu'on finit par en oublier l'importance et la complexité, alors même que la notion revient en permanence dans les textes et dans les intentions : la rencontre avec l'œuvre. Quels sont les enjeux d'une telle rencontre dans un cadre scolaire ? Quelles sont les conditions de sa réussite ? Quels gestes professionnels précis sont attendus des médiateurs ou des enseignants qui la prennent en charge ? Il n'était pas question de répondre définitivement à toutes ces questions, mais de commencer à les poser et à faire dialoguer un ensemble diversifié de travaux de recherche, issus des pratiques concrètes d'enseignement des arts et susceptibles de les nourrir en retour.

Jean-Charles Chabanne est professeur d'université en sciences de l'éducation à l'université Montpellier-2. Ses recherches actuelles sont consacrées à l'exploration de l'espace commun aux enseignements artistiques et culturels, abordé en particulier par le lien entre langage(s), expérience de l'œuvre, et éducation esthétique.

Marc Parayre est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'université Montpellier-2. Il a publié plusieurs travaux sur Georges Perec et sur la traduction littéraire mais il s'intéresse également à la littérature de jeunesse et aux questions liées à l'intertextualité.

Éric Villagordo est maître de conférences en art et didactique des arts à l'université Montpellier-2. Il travaille sur l'éducation artistique, la sociologie des arts (notamment sur le processus créatif) et les rapports entre les littératures graphiques et l'histoire.

ARTS
TRANSVERSALITÉS
ÉDUCATION

38,50 €

ISBN : 978-2-296-55879-3



LA RENCONTRE AVEC L'ŒUVRE

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre
et Éric Villagordo (éditeurs)

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre
et Éric Villagordo (éditeurs)

LA RENCONTRE AVEC L'ŒUVRE

Éprouver, pratiquer, enseigner
les arts et la culture

ARTS
TRANSVERSALITÉS
ÉDUCATION

L'Harmattan

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Éric Villagordo (eds)

La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture

Actes des Journées d'études scientifiques JEPEAC
« Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture »
Perpignan, 29-31 octobre 2009
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Université Montpellier 2
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche
en Didactique, Éducation & Formation

Éditions l'Harmattan, Paris, 2012

Présentation de l'ouvrage

Rencontrer une œuvre d'art, cela s'apprend-il ? À l'école, au collège, au lycée, à l'université et tout au long de la formation professionnelle cet apprentissage est *essayé*, sans être interrogé. Les pratiques des acteurs mêmes permettent de s'interroger sur la réalité d'une démocratisation culturelle qui se fait trop attendre, à un moment où les instances internationales (UNESCO) comme nationales (Haut Conseil à l'Éducation Artistique et Culturelle) défendent une éducation à la culture et aux arts, dans une perspective interdisciplinaire, comme un des piliers du projet éducatif fondamental (décret sur le socle commun, création d'un enseignement de l'histoire des arts).

Cet ouvrage présente les actes des Journées d'études scientifiques JEPEAC « Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture », organisées à Perpignan en octobre 2009. Elles ont rassemblé des chercheurs, des formateurs et des praticiens qui, en divers lieux, ont en partage un champ de problématiques communes dans le domaine des enseignements artistiques et culturels.

L'objet qui a été proposé à la réflexion est de ceux qui, dans ce domaine, semblent tellement aller de soi qu'on finit par en oublier l'importance et la complexité, alors même que la notion revient en permanence dans les textes et dans les intentions : la *rencontre avec l'œuvre*. Quels sont les enjeux d'une telle *rencontre* dans un cadre scolaire ? Quelles sont les conditions de sa réussite ? Quels gestes professionnels précis sont attendus des médiateurs ou des enseignants qui la prennent en charge ? Il n'était pas question de répondre définitivement à toutes ces questions, mais de commencer à les poser et à faire dialoguer un ensemble diversifié de travaux de recherche, issus des pratiques concrètes d'enseignement des arts et susceptibles de les nourrir en retour.

Jean-Charles Chabanne est professeur d'université en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 2-IUFM de Montpellier. Ses recherches actuelles sont consacrées à l'exploration de l'espace commun aux enseignements artistiques et culturels, abordé en particulier par le lien entre langage(s), expérience de l'œuvre, et éducation esthétique.

Marc Parayre est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Université Montpellier 2-IUFM de Montpellier. Il a publié plusieurs travaux sur Georges Perec et sur la traduction littéraire mais il s'intéresse également à la littérature de jeunesse et aux questions liées à l'intertextualité.

Éric Villagordo est maître de conférences en art et didactique des arts à l'Université Montpellier 2-IUFM de Montpellier, il travaille sur l'éducation artistique, la sociologie des arts (notamment sur le processus créatif) et les rapports entre les littératures graphiques et l'histoire.

www.editions-harmattan.fr

TABLE DES MATIÈRES

Jean-Charles CHABANNE Introduction et synthèse des propositions.	7
Éric AUZIOL & Brigitte CRETIN Des critères pour apprendre en arts appliqués. A propos d'un dispositif de co-évaluation comparative.	49
Marie-Christine BEAUDRY & Monique NOËL-GAUDREAULT Éveiller les élèves à l'album de jeunesse considéré comme œuvre d'art : avec quels critères de sélection ?	67
Gilles BOUDINET Enseigner les arts aujourd'hui, Oui, mais pourquoi ? Enjeux et perspectives.	79
Perrine BOUTIN Les actions artistiques à visée pédagogique : le cas des dispositifs de médiation cinématographique.	87
Catherine COMPAIN-GAJAC De l'histoire de l'art à l'université à l'histoire des arts à l'école. Vers l'invention d'un nouvel enseignement.	97
Christine DAVENNE Le cabinet de curiosités entre lisible et visible.	107
Christine DERONNE Quels effets des gestes de l'enseignant sur la rencontre avec l'œuvre littéraire ?	117
Rémi DESLYPER Apprendre la guitare électrique en école de musique : les conditions sociales d'une transformation de la pratique.	133
Micheline DISPY Pour une scolarisation de la conduite esthétique dans l'enseignement fondamental.	145
Jean-Louis DUMORTIER Contribuer à la formation d'amateurs éclairés.	159
Laurence ESPINASSY Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité.	173
Emmanuèle GOULON-FONTALIRAN Singulier pluriel : unité et diversité, les apports de la recherche inter-arts à la formation didactique et à la pédagogie.	185
Marie-Claude JAVERZAT La lecture d'albums en première année d'école maternelle : une propédeutique aux pratiques culturelles du livre et de la lecture ?	197

Isabelle LE CORFF, Danielle OHANA & Cécile VENDRAMINI L'œuvre cinématographique comme objet de distanciation.	213
Myriam LEMONCHOIS L'appréciation des arts et de la culture à l'école primaire : représentations des enseignants.	225
Nicole LUCAS & Vincent MARIE Enseigner l'histoire des arts, recherche de sens pour des pratiques novatrices et citoyennes.	237
Carolina MERCHÁN-PRICE Les pratiques sociales de référence et les pratiques scolaires : quand l'école fait sa rentrée dans les cours de théâtre.	249
Isabelle MILI Statuts de l'écrit dans l'enseignement de l'écoute musicale. Fonctions didactiques de la partition, des schémas, des résumés et autres textes dans le cours d'écoute musicale.	267
Guylène MOTAIS-LOUVEL Les pratiques chorégraphiques à l'école : quelle ingénierie didactique de la rencontre avec l'œuvre d'art ?	281
Marc PARAYRE & Éric VILLAGORDO La construction du « je/lecteur scolaire » est-elle liée aux œuvres à problème ?	295
René RICKENMANN La construction sociale de l'émotion esthétique : dimensions transactionnelles des rapports à l'objet culturel en classe.	317
Virginie RUPPIN Croisement de discours et de conduites dans un dispositif artistique en école maternelle et en école élémentaire.	337
Mariette THÉBERGE La complexité de former de futurs maîtres à l'approche de l'œuvre.	345
Julien VAN BEVEREN <i>De gustibus et coloribus disputandum est.</i>	357
Biliana VASSILEVA-FOUILHOX Enseigner la théorie et la pratique de l'improvisation en danse par le CD Rom <i>Improvisation Technologies</i> du chorégraphe William Forsythe et le DVD <i>Material for the Spine</i> de Steve Paxton.	367
Alexandra WALLNER, Annick WEIL-BARAIS & Hana GOTTESDIENER Perception d'œuvres d'art par les enfants : comparaison des discours produits par des enfants scolarisés en GSM, CE1 et CM1.	379

***Enseigner les arts plastiques au collège :
une mise en tension entre créativité et efficacité.***

Laurence ESPINASSY (MCF)

Aix-Marseille Université - IUFM,

Equipe ERGAPE - ADEF-UMR-P3, France. Case 49 - Place Victor Hugo F. 13331 Marseille cdx3

l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr

Résumé : Nous proposons de rendre compte de la façon dont les professeurs d'arts pastiques mettent en œuvre dans leurs pratiques de classe des solutions efficaces pour "prendre" et "faire" la classe, sans renoncer à la dimension artistique de leur enseignement. Nous mettons en évidence que l'organisation du travail des élèves et leur rencontre avec les œuvres passe par des gestes de métier spécifiquement liées à la "gestion" des conditions d'exercice du professeur d'arts pastiques et aux prescriptions relativement discrètes qui les régissent (Espinassy 2006).

Nous parlons du point de vue de l'analyse de l'activité du professeur. Nous nous attachons à l'observation un outil spécifique, longtemps nommé « incitation » dans le jargon de l'enseignement des arts plastiques qui constitue le déclencheur de leur mise au travail, autorise la diversité de leurs réalisations plastiques, et ouvre la relation au champ artistique. « L'incitation » proposée par le professeur crée un milieu spécifique où la rencontre entre les œuvres et les élèves s'opère par le biais de l'expérience plastique, individuelle et collective, vécue en classe.

Mots clés : Analyse de l'activité. Enseignement des arts plastiques. Rapport aux œuvres. Incitation.

***Teaching fine arts in high school. :
an interplay between creativity and efficiency.***

Abstract : We propose to render an account of the way art teachers carry out in their classes efficient solutions to take in hand and teach classes without renouncing to the artistic aspect of their subject. We underline that the set up of students' work and their encounter with works of art go through professional gestures specifically linked to the control of the exercises conditions by the art teacher and also to the tactful instructions which are given (Espinassy 2006).

We talk in reference to the analysis of teacher's activity. We observe a specific tool, long time called " incentive" in art teaching jargon, which is the self starter of getting down to work, which allows various plastic productions and open interaction with the artistic field. "The incentive" proposed by the art teacher creates a specific environment in which the interaction between works of art and students takes place through plastic experiment, both individual and collective, experienced in the classroom.

Key-words : Ergonomics of activity. Art's teaching. Art's experience. Works of art.

Notre propos s'articule en trois temps : après avoir rappelé les conditions de travail professeurs d'arts pastiques (notés PAP), nous analysons la spécificité de certaines pratiques professionnelles, notamment l'usage d'un outil de métier, « *l'incitation* », en tant qu'élément constitutif du milieu spécifique du travail en cours d'AP, médiateur de la relation aux références artistiques. La discussion portera sur le rapport spécifique aux œuvres instauré en cours d'arts pastiques (notés AP), et sur la tension générée entre les deux registres d'activité : production plastique et apprentissage scolaire.

Nous ne développerons pas ici le cadre théorique de *l'ergonomie de l'activité*, telle que la conçoit l'équipe de recherche ERGAPE pour analyser l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 a). Elle se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). Les passages de discours qui servent de support à cet article sont issus d'un cadre méthodologique " d'autoconfrontation " (Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L. (2000).; Faïta et Vieira, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 b), faisant appel à l'enregistrement vidéo d'une séance de classe, auquel est confronté l'enseignant filmé. Le chercheur suscite une controverse professionnelle entre pairs dans laquelle chaque sujet peut " réaliser ", à tous les sens du terme, ce qu'il fait en voyant faire l'autre et en étant questionné sur ses actes.

I. De l'efficacité

Nous sommes ici en présence de deux PAP expérimentées qui ont accepté le principe des « autoconfrontations ». L'extrait de dialogue proposé ci-dessous, de déroule en 2001, entre Léa et sa collègue Inès alors qu'elles regardent ensemble sur un écran le film de l'activité de classe de Léa. Nous nous situons en fin de cours :

1 Inès : Ce qui est toujours magique et tu vas en faire la démonstration sans doute, c'est qu'au bout de 3/4 d'heure, quand même il y a eu de la réflexion, de l'élaboration, de la construction, des opérations mentales qui ont été mises en jeu, des gestes, des techniques découvertes ou éprouvées, il y a eu plein, plein de choses. C'est pas une heure anodine ! Même les élèves qui sont restés là, soi-disant sans trop travailler, finalement il y a une production, qui peut être le support d'une discussion... C'est pas si mal ! En 3/4 d'heure, une fois par semaine ...Bon !

2 Léa : Oui, dans ce sens-là, cette heure qui est, on en est tous conscients, malheureusement qui n'est seulement qu'une heure par semaine, j'ai l'impression qu'on fait tout pour la rentabiliser au maximum !

A première lecture, on pourrait penser qu'ici les deux protagonistes s'auto congratulent ; mais en fait, elles constatent la productivité et la rentabilité du travail accompli lors de leur activité d'enseignante en AP. On est bien loin du paradigme romantique ou de « l'expression libre » souvent attachés aux représentations des disciplines artistiques ... Inès et Léa s'expriment sur leur travail en classe selon une conception de l'entreprise moderne. Pour mieux comprendre leurs préoccupations, rappelons ici les conditions de travail de l'enseignant d'AP en collège en France.

Il est soumis à de fortes contraintes : il enseigne à tous les niveaux, une heure hebdomadaire, soit au minimum dix-huit classes, soit de 450 à 500 élèves. L'enseignement des AP se fonde sur la pratique des élèves, il est impératif qu'ils produisent à chaque cours, de façon suffisamment aboutie en raison des nombreuses manipulations nécessaires. La liste des activités énumérées par Inès dans le dialogue ci-dessus en témoigne. Mais ce cadre fortement contraint est contrebalancé par un grand espace de liberté. Ainsi, il n'existe pas de manuel scolaire, et les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de "mode d'emploi" ; les prescriptions restent donc particulièrement floues et discrètes, hormis l'obligation de production plastique afin que la classe débatte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à l'entière responsabilité du PAP qui doit créer des dispositifs d'enseignement de toutes pièces et des outils absolument efficaces, Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? Est-ce que c'est « magique » comme semblent le suggérer les premiers mots d'Inès ? De quelles ressources disposent-ils ? De quels moyens se dotent-ils pour le faire ?

Nos recherches ont montré que malgré leur éloignement géographique et leur disparité de formation, il existe des façons communes d'exercer ce métier que nous ne détaillerons pas ici (Espinassy 2006). Il apparaît également des façons différentes de concevoir ce métier, qui sont notamment liées à la façon dont les professeurs renormalisent ou reconçoivent des prescriptions, pour créer des dispositifs d'enseignement et instaurer un rapport aux œuvres en classe.

Parmi ces outils figure le plus élaboré d'entre eux, destiné à faire produire les élèves :

II. « L'incitation »

Ce que l'on a nommé longtemps « incitation » dans le jargon de l'enseignement des AP, et qu'aujourd'hui on reprend souvent sous le terme de « proposition incitative », est le plus souvent une phrase, accompagnée ou non de documents et/ou de matériaux. Pour la réalisation, les élèves utilisent les matériaux et outils annoncés dans les consignes et contraintes de l'énoncé (souvent mis en partie à leur disposition par l'enseignant).

Ce n'est pas seulement un énoncé, ni un sujet, mais un déclencheur de projet d'action pour les élèves. En termes d'ergonomie, « l'incitation » est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. Il s'agit que ces derniers prennent à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits. Par la qualité de sa formulation et de sa richesse sémantique, l'incitation constitue non seulement le déclencheur de la mise au travail, mais permet la diversité des réalisations des élèves, tout en maintenant le cadre. Elle enrôle chacun d'eux, mais dynamise le travail collectif. L'appropriation de l'incitation par la classe se fait par le biais d'interactions au sujet de ses contenus implicites entre élèves, et entre ces derniers et l'enseignant. Ce qui lui permet de tenir de front deux logiques disciplinaires au plein sens du terme : maintien de l'ordre et contenus d'enseignement pour « tenir » - et « faire » la classe. Il ne s'agit pas pour le PAP de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles, toutefois limitées par les contraintes fixées par l'incitation.

Cette façon de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante, est un outil précieux pour des enseignants qui sont à la recherche de dispositifs et formulations porteurs d'un maximum de potentialités didactiques et pédagogiques.

Pour mieux cerner le fonctionnement de cet outil, que chaque enseignant façonne lui-même pour en faire un instrument au service de sa propre pratique professionnelle, voyons à présent la façon de procéder de Léa dans la séance de classe qui a été filmée, et qu'elle visionne en compagnie d'Inès lors de l'autoconfrontation étudiée ici.

La cours débute ainsi : les élèves de 5^{ème}, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille et quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : “ ***Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*** ”. Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : “ *Top chrono ! C'est parti !* ”. Les élèves se mettent au travail ... Les réalisations seront variées,

le plus souvent pertinentes et les choix plastiques argumentés par leurs auteurs. La phase de verbalisation collective autour des productions sera riche : les mots proposés par l'enseignant ont manifestement déclenché la réflexion, le travail, et en retour la mise en mots de leur expérience par les élèves.

Léa précise lors des autoconfrontations : “ ... *du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! ...*”. Comment donc parvenir à faire produire à tout coup ? Comment faire pour que les élèves établissent un lien pertinent entre ce qu'ils viennent de produire, ici et maintenant dans le cadre scolaire, et le champ des références artistiques ?

III. Créer du lien

Dans le cadre des conceptions historiques et culturelles de Vygotski, on admet que la société agit de deux façons sur les humains. D'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. Ainsi, la création et l'usage des outils techniques font émerger l'activité de travail ; c'est autour de cette dernière que pourra s'articuler un discours sur les œuvres en train de se faire et celles du passé.

III. a – Communautés de pratiques

À première vue, pour faire “démarrer” les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute.

L'aspect différentiel des réalisations est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C'est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : ici, par exemple chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119).

Vygotski reconnaissait au langage le potentiel de fonctionner de façon décontextualisée ; dans l'incitation de Léa, les mots “ *vent, ville, pollution ... etc ...* ” sont sortis de leur contexte d'usage communicationnel et deviennent en classe un objet de réflexion et

d'analyse confronté, de plus pour les élèves, aux contraintes matérielles qui les accompagnent. Nous n'approfondirons pas ici les subtilités des mécanismes langagiers mis en œuvre, et décrits dans Espinassy 2008.

Dans le cadre du cours d'AP, il est attendu que chaque élève trouve les moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, après avoir été mis en situation déficitaire en termes de pouvoir d'agir. En effet, il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à "*Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*" que l'élève pourrait immédiatement réinvestir. Par contre, ce dernier a un passé scolaire, un vécu singulier auxquels il peut se référer, même s'ils n'ont que peu de rapport avec le monde artistique, et qui l'autorisent à contribuer à la conception des usages et artefacts. En répondant à la demande scolaire, il va s'inscrire dans la continuité de l'histoire des œuvres et des techniques, et en l'exécutant, il contribuera à une activité de reconception qui signera sa singularité.

Dans le cours de Léa, l'usage du plan de Marseille, du calque et autres matériaux transparents ou translucides, n'est pas prescrit. De même aucune indication de technique, d'outil ou de procédure n'est donnée. Il appartient aux élèves de choisir et de transformer un outil formel (dont ils disposent déjà ou qu'ils peuvent trouver, selon Vygotski, dans leur "zone proximale de développement") qui cristallise habituellement des usages possibles ou préconisés, en un instrument effectif qui sert à réaliser leur action dans le contexte circonscrit par l'incitation.

III. b – De la production scolaire à la référence aux œuvres

Les programmes scolaires précédents le stipulaient déjà avec force, mais avec la mise en œuvre conjointe à la rentrée 2009, de nouveaux programmes disciplinaires en AP et en « Histoire des arts », l'articulation entre pratique plastique et références artistiques devient particulièrement prégnante. Les derniers programmes d'enseignement en AP précisent dans la présentation générale de la discipline (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008): « *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...* ».

Léa a manifestement déjà pris à son compte ces prescriptions puisque, nous l'avons dit, pour elle « *du début jusqu'à la fin tout repose sur leurs productions* », y compris donc, la

compréhension que les élèves ont des œuvres présentées en classe en référence à l'incitation proposée ; cela sous-entend que c'est de leur expérience plastique que naît le *sens* qu'ils leurs donnent.

Vers la fin de leur entretien, Inès et Léa opèrent une sorte de bilan de leurs objectifs d'enseignement. Au-delà des contenus des programmes, elles espèrent faire acquérir à leurs élèves un rapport au monde et aux choses. Ainsi, la liaison entre la production personnelle des élèves et celle des artistes qu'on leur présente, permet une « déliaison » (Clot 2003), une mise à distance de ce qui s'est produit pendant « l'effectuation » des uns et des autres. La présentation d'œuvres extérieures à ce qui s'est produit en classe, permet d'aménager un milieu agissant comme une zone proximale de développement (Vygotski). La part d'activité encore possible, non réalisée à l'occasion de leur réponse à l'incitation, les élèves la « réalisent » en observant ce que d'autres ont pu faire avant eux, ou parviennent à réaliser aujourd'hui, dans des conditions similaires ou pour répondre au même type de problématiques plastiques.

Dewey ([1934] 2005) considérant « *l'art comme expérience* », constate qu' « une fois qu'un produit artistique est reconnu comme une œuvre classique, il est en quelque sorte isolé des conditions humaines qui ont présidé à sa création et des conséquences humaines qu'il engendre dans la vie et l'expérience réelle (...). L'art est alors relégué dans un monde à part, où il est coupé de cette association avec les matériaux et les objectifs de toute forme d'effort, de souffrance, de réussite » (p.21).

Dans les cours d'arts plastiques d'Inès et Léa, il ne s'agit pas de présenter des œuvres d'art sanctuarisées et fossilisées, pour donner accès à une « Beauté » inaccessible, mais plutôt de les présenter comme du « travail refroidi » de concepteur (Clot), utile à la reconception de chacun ; en témoigne la suite de leur dialogue au sujet des critères d'évaluation du travail des élèves :

5 Léa : ... c'est souple, par rapport au programme, (...) ça peut être un objectif de progression ... Ça peut être des notions ... Ou ça peut être une volonté de faire accrocher les élèves sur des postures artistiques contemporaines, ou sur telle question de cette période ancienne là, pour légitimer après un regard sur telle période de l'art contemporain, ou sur telle posture.

6 Inès : Là, tu débouches sur quelque chose de drôlement ambitieux ! Parce que légitimer les postures artistiques aujourd'hui ... Les élèves ne sont pas vraiment confrontés à ça : c'est pas leur univers. En même temps, les postures artistiques aujourd'hui ... certaines sont dans un mouvement de mode et finalement vont disparaître dans quelques années ... Comment tu vis ça ?

7 Léa : Je me dis qu'un autre grand objectif, c'est que si j'emmène en fin de cycle, mes élèves au musée, je choisis : un musée genre « Le Louvre » et puis, j'insiste bien justement, une galerie de la rue Louise Weiss par exemple, avec ces galeries très contemporaines et, parfois même, souvent, branchées ! Est-ce que je peux compter sur eux pour regarder et se questionner malgré tout ? C'est-à-dire : avoir un esprit critique qui saura repérer les enjeux du XIX^e, comme les

enjeux, même s'ils sont branchés, d'une posture artistique qui s'est mise en place aujourd'hui, c'est-à-dire dans leur environnement. Et je ne suis pas persuadée qu'ils ne soient pas concernés ; parce qu'à partir du moment où **ils ont traversé une expérience** (*ndlr : elle vient d'évoquer dans la discussion une référence artistique très récente proposée par rapport au fait de « s'alimenter »*) ... qui même si elle est à la mode, elle est épidermique d'un fait de société, elle raconte quelque chose, elle a sans doute du sens, et ça les raccroche à une attitude qui est proche de leur environnement. Je ne vais pas l'appeler « Art », mais ... Tu vois ? ... Voilà ...

8 **Inès** : Une posture qui n'est plus dans l'esthétique, qui est plutôt dans le euh ...

9 **Léa** : Voilà ! Donc l'objectif c'est bien : Le Louvre et la rue Louise Weiss ; mais je me questionne ! Après la question de l'art, à la limite ... Je m'interroge encore là-dessus ... Alors je leur montrerai Rodin et puis Mario Merz, mais ils se sont posés la même question. Et ce que je vais observer quand on va faire l'analyse d'œuvres, c'est qu'ils puissent se poser les mêmes questions et trouver les mêmes réponses.

10 **Inès** : **d'accord.**

Notons au passage « l'état de veille » dont témoigne cette PAP marseillaise en mentionnant « la rue Louise Weiss » (connue des spécialistes comme le lieu de regroupement de nombreuses galeries d'art contemporain dans les années 90 - début 2000 à Paris XIII^e). Nous remarquons qu'Inès et Léa disent ne pas adopter une *posture esthétique*, qu'elles semblent opposer à un regard sur les œuvres basés sur la construction du sens, et qu'elles ont du mal à nommer « l'artistique ».

IV. Discussion

IV. a - Quel rapport aux œuvres ?

Nous l'avons décrit : la rencontre entre les œuvres et les élèves s'opère par le biais de l'expérience plastique vécue à travers l'incitation proposée. Dans la classe d'AP, « on ne peut pas dire d'avance ce que sera cette expérience (ce qui reviendrait à la déterminer), on ne peut que se demander après coup comment elle a eu lieu. Ainsi la modalité du présent, dans la transmission esthétique, doit toujours avoir la dimension formelle de quelque chose qui vient de se passer » comme le souligne Birnbaum (1997).

La double prise en compte de la situation et de la durée de la production des élèves d'une part, à celui de la contemporanéité ou de l'éloignement historique des œuvres présentées d'autre part, est primordiale dans les cours d'AP. À travers des références, ce n'est pas la valeur artistique des œuvres qui est interrogée, « mais la pertinence pédagogique et didactique des *attitudes et des discours qu'elles suscitent* ; c'est leur potentialité éducative et formative qui, dans le champ scolaire, les constituent à la fois comme œuvres d'art et comme sources d'enseignement » comme le déclare Roux (1999, p.143). Au travers des

activités conjointes autour des œuvres (entre élèves, ou professeur-élève), « l'élève s'approprié les artefacts culturels qui sont, à la fois, le moyen et le but de l'activité collective » (Mili et Rickenmann, 2005, p.446). 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 ; bien souvent il les sélectionne *a posteriori*, en regard du travail qui a été produit en classe et du type de réponse trouvées 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. Ils offrent ainsi la possibilité de sortir, en se les appropriant, des jeux normatifs (scolaires, esthétiques, pratiques ...) qui les enserrant.

IV. b - Quelle mise en tension entre créativité et efficacité ?

Les paroles suivantes résument, au-delà des notions des programmes, les objectifs de l'enseignement des AP visés par Inès et Léa. Leur échange portait précédemment sur l'intérêt, dans l'« incitation » des « *Deux vents à Marseille* » de tisser des liens entre pratiques scolaires, références du passé et l'ancrage à l'environnement quotidien des élèves.

4 Léa : Et tu sais, dans les programmes de 3°, on parle soudain de « *l'élève doit prendre conscience de son environnement ...* », Et je n'arrive pas à le penser soudain en 3° ! Je crois qu'on commence ça dès la 6, la 5° ; finalement, l'architecture, l'air de rien, les premières notions : 5° ; puis 4°, puis 3° ! Mais, par rapport à l'environnement, ça n'arrive pas à 15 ans : il n'y a pas d'âge ! Des petites classes sont capables, restons modestes, non pas d'une **prise de conscience**, mais : oui, le centre ville est très pollué, donc (*ndlr : elle parle à la place de l'élève*) : « je l'encadre et je mets ça d'épaisseur » ! **Il a fait le lien** entre Marseille, le centre ville, la pollution : c'est quand même **un acte, au plein sens du terme plastique, un acte de conscience total aussi**. Ce qui est fabuleux en AP, c'est **ce lien absolument cohérent, cette équation totale entre : « je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais ! »**. C'est quand même quelque chose ! Où ça se fait ? Au niveau du collège dans quelle matière ça se fait ?

5 Inès : ça pourrait se faire dans une autre discipline artistique !

Dans le travail du PAP, on retrouve la conception élargie des « œuvres » définie par Meyerson. Pour lui « l'action de l'homme, le travail de l'homme, l'expérience de l'homme sont construction, œuvre ... L'homme est fabricant et incarnateur (...). C'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme ... L'œuvre crée l'esprit, en même temps qu'elle l'exprime ... - L'homme est œuvres - » (1987, p.76). Lorsque Léa définit l'activité de ses élèves en disant : « *je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais !* », elle illustre la naissance

d'œuvre au sens de Meyerson. Elle ne parle pas spécifiquement du seul domaine artistique, mais elle veut trouver une cohérence entre l'intention, la prise en compte la matière, l'action et le retour sur soi.

Si la conscience est une capacité psychique de « revenir sur soi-même (...) être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle » (Bronckart 1999 citant Vygotski). À travers l'expérience de sa propre pratique, nous pensons que de ce procédé de confrontation de l'élève aux œuvres des « autres » (les artistes et camarades de classe), notamment au moment de la « verbalisation » autour des travaux, provoque une prise de conscience qui « ne se borne pas à être une somme de sensations, de perceptions, d'images, d'idées, de raisonnements différemment combinés ; cela suppose un sujet qui sent, connaît, délibère, décide et en fonction de qui jouent les lois de ses activités diverses » (Wallon 1958, p.362).

Dans la classe d'AP, « la conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1925/1994, p.48), mais elle est également « une partie qui se joue pour chacun, à coup d'échanges avec autrui et d'accords ou de conflits avec le milieu. Une action où sont en perpétuelle répercussion mutuelle des dispositions naturelles et l'ambiance matérielle ou spirituelle » (Wallon, 1958, p.367). L'art étend ce contact social avec soi-même, car le milieu du cours d'AP est pluriel. Il est conditionné et concrétisé par les « œuvres » des autres, par la classe, par les outils et par les matériaux mis à disposition. « Au bout du compte, comme activité, l'art est bien ce processus vivant de reconnaissance des émotions subjectives dans les sentiments que l'appareillage artistique cultive. Les œuvres ne se contentent pas d'exprimer des émotions. Plus puissamment, elles les « réalisent », comme le langage « réalise » la pensée au-delà de la pensée, c'est-à-dire qu'elles forment autant d'instruments psychologiques pour la métamorphose des émotions » de chaque acteur-spectateur (Clot, 2003, p.47).

Du dialogue entre Inès et Léa émerge la grande fluidité qu'elles instaurent entre le réel et tous les instants de la création : « *ce lien absolument cohérent, cette équation totale entre : « je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais !* ». Lagoutte (2004 p.19) suggère que « l'éducation artistique ferait mieux de privilégier l'homme et d'introduire l'art dans sa vie, au lieu de considérer l'art comme objet d'étude ». Nos protagonistes semblent totalement adhérer à ces propos. Cet ancrage dans le réel ne peut se produire que par le contact, *l'entrée en matière*.

V. Pour conclure

C'est donc le « jeu » entre les deux registres d'activité – plastique et professorale - qui permet le mouvement, et la transmission du sensible et de la connaissance dans l'activité des PAP.

Ce qui se joue autant pour les artistes que pour les PAP, ainsi que pour les élèves répondant à l'incitation, c'est ce conflit mouvant entre « la forme et le contenu », et c'est « dans cette contradiction dialectique que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (Bronckart 1999, p.28). Mais « à la différence de Freud qui fait de l'art un écran où se projettent les conflits infantiles et une sublimation pacificatrice de ces conflits, Vygotski, ne voit pas l'art comme produit dérivé de l'inconscient où ce dernier pourrait se délester. Il le voit, au contraire, comme *producteur d'autres conflits* inconscients *qui développent les premiers*. Pour lui, l'art ne dégage pas l'énergie psychique inconsciente vers le haut dans les valeurs supérieures de la culture, mais *l'engage vers le bas dans le travail réel des affects* (Clot, 2006, p.57).

Ainsi, c'est ce rapport au travail réel des affects qui se rejoue en classe pour les élèves chaque semaine en cours d'AP. Cette situation demande à l'enseignant d'être à l'écoute des conflits qu'il a lui-même suscités, par les matériaux et par les mots qu'il a proposés, afin de permettre à sa classe de vivre « l'art comme technique sociale d'aiguillage des affects » Clot, (ibid.).

Références bibliographiques

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholé, Hors-série n° 1 – 2003. IUFM de l'Académie Aix-Marseille.

Amigues, R. & Faïta, D. & Saujat, F. (2004 a). « Travail enseignant et apprentissages scolaires », in E. Gentaz et Ph. Dessus (eds.), Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation, Dunod, Paris.

Amigues, R. & Faïta, D. & Saujat, F. (2004 b). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », in Bulletin de Psychologie. T.57 (1) 469 (41-44)

Birnhbaum, A. (1997). Fenêtre sur couleur, *Le Télémaque* N° 12, Rennes-Dijon : CRDP

Bronckart, J-P. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. (Ed.) Yves Clot, *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute (pp. 17-43)

Clot, Y. (2003a). « Vygotski, la conscience comme liaison », in Lev Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions*, Paris : La Dispute (pp. 7-59)

Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes* Vol 2 N°1.

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)

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. (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. & Saujat, F. (2004b). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier, in " *Pratiques en classe en ZEP* " (Eds) R. Amigues, M. Kherroubi Recherche et Formation, N°44 Paris.

Espinassy, L., Amigues, R., Mouton, J-C. (2007). Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? Congrès international AREF Strasbourg Août 2007.

Faiïta, D. & Viera, M. (2003). "Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faiïta, M. Kherroubi, SKHOLÉ, Hors série N°1, IUFM d'Aix-Marseille.

Lagoutte, D. (2004). L'enseignement des arts plastiques : quels contenus, pour quels enjeux, pour quelles finalités ? *L'enseignement des arts plastiques*. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 37, n°3, 2004. CERSE – Université de Caen. (pp.13-34)

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.

Meyerson, I. (1987). *Ecrits. 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : PUF

Mili, I. & Rickenmann, R . (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. Didactique(s)-entre continuité et réorientation. *Revue Suisse des sciences de l'éducation* 27 (3) 2005. Fribourg : Academic Press (pp.431-452).

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.

Roux, C. (1999). L'enseignement de l'Art : La formation d'une discipline. Nîmes : Chambon.

Vygotski, L.S. ([1934] - 1997), *Pensée et langage*. La Dispute (3^{ème} réédition, 2002), Paris.

Vygotski, L.S. ([1925] 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute

Wallon, H. (1958). Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. Repris dans *Enfance*, numéro spécial, 7^e ed.1985

