



HAL
open science

Dimensions socio-didactiques de l'enseignement des arts plastiques

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. Dimensions socio-didactiques de l'enseignement des arts plastiques. *Didactiques & disciplines*, 2024, 2 (4), pp.55-69. 10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50013 . halshs-04647218

HAL Id: halshs-04647218

<https://shs.hal.science/halshs-04647218v1>

Submitted on 13 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

Dimensions socio-didactiques de l'enseignement des arts plastiques

Laurence ESPINASSY

Aix-Marseille Université – Inspé – ADEF 4671– France

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Résumé

Après avoir mis en évidence les organisateurs « ergo-didactiques » de l'activité des professeurs d'arts plastiques dans nos travaux antérieurs, et reprenant des exemples issus de nos recherches, nous souhaitons approfondir ici la dimension sociologique consubstantielle à l'efficacité de cet enseignement. Outre les connaissances et les compétences plasticiennes, artistiques et culturelles, pratiques et théoriques, cet enseignement sous-tend des aptitudes réflexives et d'ouverture cruciales pour les sociétés actuelles, issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde. Dans cet objectif, les professeurs d'arts plastiques définissent et construisent les objets et les milieux d'étude qui permettent de conjuguer dimensions didactiques et sociales des apprentissages. En nous focalisant sur le caractère éminemment social de la didactique des arts plastiques, nous proposons de mieux comprendre comment celle-ci permet de donner du sens aux savoirs enseignés en contexte, et d'instaurer des rapports au monde, aux autres et à soi, dans une visée d'éducation démocratique.

Mots-clés

Arts plastiques – Dialogisme – Rapport aux savoirs et au monde – Socio-Didactique.

Abstract (Times New Roman 12)

Having highlighted the 'ergo-didactic' organisers of the activity of art teachers in our previous work, and using examples from our own research, we would now like to take a closer look at the sociological dimension that is consubstantial with the effectiveness of this teaching. In addition to knowledge and skills in the visual arts, art and culture, practice and theory, this teaching underpins the reflective and open-minded skills that are crucial for today's societies, stemming from the relationship that students have with their own artistic production and, on the basis of this, with themselves, others and the world. With this aim in mind, art teachers define and construct the objects and environments of study that make it possible to combine the didactic and social dimensions of learning. By focusing on the eminently social nature of the didactics of the visual arts, we propose to gain a better understanding of how this makes it possible to give meaning to the knowledge taught in context, and to establish relationships with the world, with others and with oneself, with a view to democratic education.

Keywords Visual arts - Dialogism - Relationship to knowledge and to the world - Socio-Didactics.

Introduction

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

En arts plastiques (AP), il est difficile d'envisager de transmettre des pratiques formalisées selon un schéma stabilisé de transposition didactique « des savoirs savants aux savoirs enseignés » (Chevallard, 1985). Les programmes d'enseignement¹ de cette discipline scolaire sont fondés sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique où la pratique exploratoire et réflexive est privilégiée. Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions didactiques et pédagogiques ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances. Outre les connaissances et les compétences plasticiennes, artistiques et culturelles, pratiques et théoriques, cet enseignement développe des aptitudes réflexives et d'ouverture, issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde (Espinassy, 2021).

Prenant en compte ces spécificités, nous souhaitons interroger les dimensions socio-didactiques de l'enseignement des AP en revisitant quelques réflexions antérieures (Espinassy, 2019). Nos travaux sur l'activité des professeurs d'AP, ancrés dans une double logique théorique empruntant à l'analyse ergonomique de l'activité et à la didactique comparée, montrent que leur difficulté professionnelle majeure, a fortiori avec des élèves « difficiles », consiste à ce qu'en une heure ils s'installent, comprennent la demande qu'on leur adresse, s'en emparent, produisent, se mobilisent pour échanger autour des réalisations et enfin rangent ; tout en respectant la parole des autres, celle du professeur comme celle des camarades de classe ... (Espinassy, Saujat, 2003 ; Espinassy, 2018). Les enseignants d'AP construisent, en les délimitant, les objets spécifiques qu'ils sont supposés faire vivre à l'intérieur des espaces de l'étude et, pour ce faire, inventent les manières de faire leur métier.

Nous souhaitons ici approfondir la réflexion sur les dimensions sociales qui fondent l'efficacité d'une heure d'enseignement au collège en AP. Comment : a) Assurer simultanément la « cohésion du groupe » et la « cohérence des apprentissages » ; b) Initier, maintenir et réguler l'activité de la classe tout en permettant à chacun des élèves d'apprendre grâce au travail de tous ; c) Éluder et/ou prendre en compte les difficultés inhérentes au contexte socio-culturel des élèves ; d) Choisir les modalités de l'étude qui laissent des espaces d'autonomie aux élèves ; e) Proposer des objets de savoir identiques pour tous, ou individualisés en fonction des profils d'élèves. Etc. ? (Espinassy, Brière-Guenoun, Félix, 2018).

Vygotski ([1925]-2005) qualifie l'art de « technique sociale d'aiguillage des affects » ; en **tentant d'adopter** une démarche « **ergo-socio-didactique** » nous proposons de mieux comprendre comment la didactique des AP permet de donner du sens aux savoirs enseignés en contexte, et d'instaurer des rapports au monde, aux autres et à soi, dans une visée d'éducation démocratique au sens où l'entend Dewey (1916).

Cet article s'articule en trois parties : la première rappelle les fondements de la didactique des AP, revient sur les principes qui guident nos recherches et décrit quelques exemples de situations d'enseignement qui ont nourri notre réflexion ; la deuxième insiste sur la dimension

¹ Ministère de l'E.N. Programmes d'enseignement de 2015 (B.O. Spécial N°11, du 26/11/2015)

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

dialogique et éminemment sociale de l'enseignement des AP et la conclusion met en évidence l'importance accordée dans un même élan par la didactique des AP, d'une part, à la subjectivité de l'élève et, d'autre part, à l'attention portée au monde qui l'entoure.

1. Enseigner les Arts plastiques

Notons que peu de recherches sociologiques s'intéressent à l'enseignement des AP. Bonnery et Deslyper (2020) en dressent un aperçu. Concernant l'ensemble des enseignements artistiques, les approches didactiques centrées sur les apprentissages des élèves sont contrebalancées par le regard des sociologues « qui envisagent les inégalités dans ces apprentissages, sans toujours entrer dans le détail des savoirs à s'approprier » (p. 1). Les travaux centrés sur la philosophie esthétique, préconisant l'éducation par l'art, interrogeant les valeurs éducatives de l'art, sont questionnées par la sociologie du point de vue des enjeux sociaux de l'injonction à développer l'art à l'école. Les auteurs soulignent que pour les AP, « il y a peu de travaux à orientation sociologique, sauf pour l'étude de la maternelle, et que très peu de choses existent sur l'élémentaire et l'enseignement secondaire, alors que les AP sont une discipline instituée » (p. 4). Bonnery et Deslyper résument l'évolution notée depuis les années 1970 amenant à « " une nouvelle définition sociale de l'enfant en tant qu'objet d'éducation par la culture ", qui "après un modèle "productif " centré sur le travail ", impose "un modèle "expressif " centré sur la personnalité et l'expression de l'enfant, complété d'un modèle "esthétique" considérant l'enfant comme un créateur en puissance » (p. 7).

Nos recherches tentent d'éclairer la façon dont la didactique des AP propose aux élèves des modalités de socialisation, de confrontation à autrui, des processus particuliers de rencontre avec l'art à l'école qui permettent aux élèves l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale.

Il est fréquent qu'en cours d'AP la didactique sorte du seul terrain scolaire pour tenir compte de l'expérience sociale des élèves. Le travail que tente de mener à bien l'élève pour réaliser la tâche scolaire prescrite par le professeur, est environné par ce dernier d'un équipement de l'action, une structuration de l'activité qui aide les individus et les collectifs à affronter les obstacles et à atteindre des finalités. L'analyse de l'efficacité du cours d'AP porte sur la capacité d'action des élèves, sur leurs efforts pour affronter les contraintes de l'environnement, l'interpréter, y développer une intelligence du travail et des aptitudes à s'emparer des ressources individuellement et collectivement ; le milieu de travail créé par le professeur encourage les élèves à s'engager collectivement pour vaincre les problèmes plastiques posés et partager ensemble leurs victoires. Dans le cadre très contraint d'une heure d'enseignement hebdomadaire, au cycle 4 du collège, les professeurs d'AP font explorer de façon progressive à leurs élèves trois vastes champs de questionnement : a) Représentation, réalité et fiction... b) Processus de création, matérialité, objet... c) Œuvre, espace, auteur, spectateur... Ces visées sont ambitieuses et demandent aux professeurs AP de développer certaines stratégies pour enseigner leur discipline dans des conditions de travail particulières.

1.1. Une approche ergo-didactique

Nos recherches récentes croisent deux champs théoriques pour affiner l'analyse des situations d'enseignement en AP : nous empruntons aux approches didactiques qui se focalisent sur les

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

liens entre les savoirs étudiés et les pratiques culturelles qui les légitiment, et aux approches ergonomiques qui analysent l'activité réelle des sujets dans des tâches prescrites qu'ils redéfinissent au regard des dimensions subjectives, sociales, institutionnelles et culturelles (Brière - Guenoun & al., 2018).

Versant didactique, on vise à permettre la rencontre des élèves avec les œuvres constitutives de la culture humaine (Chevallard, 1996) et l'on considère avec Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger (2007, p. 53), que « toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités ». D'autre part, l'analyse ergonomique de l'activité se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) : on considère que le langage, les outils, les institutions, les mondes formels de connaissance constituent des organisateurs artificiels, historiques et culturels de l'activité des individus, et que l'étude du développement potentiel de l'activité instrumentale dépend des rapports sociaux et des milieux dans lesquels elle sera appelée à se réaliser. Après avoir mis en évidence les organisateurs « ergo-didactiques » de l'activité des professeurs d'AP (Espinassy, 2019), nous souhaitons mettre la focale sur leur dimension sociologique.

Le système éducatif français vise dans un même élan la transmission des connaissances et la socialisation. Charlot (1997) démontre qu'il n'est pas de savoir sans rapport au savoir (plus exactement « à l'apprendre »), qui est en même temps rapport au monde, à soi et aux autres. C'est une forme d'appropriation du monde (rapport épistémique), mais aussi une forme d'appropriation de soi (rapport identitaire), tout cela restant inscrit dans une réalité sociale déjà là, sous des formes qui préexistent au sujet (rapport social). Pour résoudre le problème du sens, l'école doit faire en sorte qu'apprendre puisse être quelque chose de vivant, tout en faisant comprendre qu'il n'y a pas de savoir simple, ni de savoir sans complexité (Espinassy, 2021).

Au niveau de la classe, le problème didactique et pédagogique est d'adapter le niveau de complexité pour que les élèves puissent à la fois acquérir un savoir (et que ce soit vraiment du savoir), qui leur permette d'instaurer un autre rapport entre eux, comme système d'action, et le monde. Dans le cadre d'un enseignement où il faut « faire faire pour faire apprendre », en 55 minutes hebdomadaires, nous nous sommes longuement attardée sur les solutions efficaces pour « prendre » et « faire » la classe, au double sens de milieu et de collectif de travail.

Le terme d'« incitation », issu d'une appellation indigène au jargon professionnel des professeurs d'AP, sert à désigner un mode de mise au travail des élèves « motivant et énigmatique qui lance la recherche plastique vers l'aventure » (Gaillot, 1997/2006, p. 137) et qui peut revêtir de multiples aspects.

Pour résumer, ce que nous nommons « incitation » se présente souvent sous la forme d'une petite phrase, accompagnée ou non de document(s) et/ou de matériaux, qui doivent *ensemble* servir de déclencheur au cours ; ce qui caractérise l'intérêt de ce dispositif c'est l'enchevêtrement des composantes ergonomiques et didactiques du milieu d'enseignement en arts plastiques et son efficacité en une heure de cours hebdomadaire. L'« incitation » instaure 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 (Espinassy & Saujat, 2003). Cette articulation s'opère par le biais d'un milieu dialogique issu

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

des négociations autour du sens de « l'incitation » (Espinassy, 2008, 2018). 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 matériels ou linguistiques 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 » (Espinassy, 2016). 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. L'enseignement des AP est conçu dans sa relation systématique aux œuvres d'art et « l'incitation » autorise la rencontre entre les œuvres et les élèves, par le biais de l'expérience plastique individuelle et collective, vécue en classe (Espinassy, 2013).

En reprenant des exemples issus de nos travaux antérieurs, nous développerons le caractère éminemment social de la didactique de cette discipline, notamment au collège où les situations d'enseignement analysées intègrent souvent la salle de classe, le bâti du collège, le quartier ou la ville comme éléments assurant la cohésion didactique autant que celle du groupe classe dans des contextes défavorisés et en une heure de cours hebdomadaire.

1.1.1. « Le collège n'est pas de ce monde » ; « Mes points de vue, c'est mon point de vue »

Ces deux propositions ont été faites par un professeur d'AP à des élèves d'un collège situé en zone très défavorisée des quartiers nord de Marseille, respectivement en sixième et cinquième et ont été décrites et analysées de façon plus approfondies par ailleurs (Espinassy, 2020, 2021). Dans les deux cas, la réponse photographique est privilégiée.

En Sixième : « Le collège n'est pas de ce monde »

Cette proposition vise à ce que les élèves nouvellement arrivés au collège, ouvrent littéralement les yeux sur leur environnement et trouvent des stratagèmes simples mais pertinents pour « faire croire que » le collège n'est pas de ce monde. Il est donc attendu que les élèves établissent, par le biais de la photographie, un rapport entre réel architectural, vécu quotidien de collégien et fiction.

La situation est ludique car elle pousse soit à des mises en scènes rapides, soit à des perturbations de la perception habituelle des lieux, et in fine, à une sorte de concours de la « photo mystère ». Les productions sont accompagnées de quelques mots que les élèves ajoutent en guise de titre ou de commentaire.

En Cinquième : « Mes points de vue, c'est mon point de vue »

En début de séance, la polysémie du terme « point de vue » a été mise en évidence, jouant de la coïncidence ici entre une caractéristique plastique consciente et déterminée, et une opinion, un avis porté. Un ensemble de trois images associées doit permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils souhaitent évoquer de la réalité sociale, humaine, spatiale, temporelle, etc. du collège.

En réponse, un trio d'images se focalise sur l'aspect carcéral du collège : les cadenas sous divers angles, avec gros plan sur le métal rouillé, et au centre un plan plus large montrant un élève qui tente de se glisser entre deux grilles. Le commentaire indique que « l'École c'est

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

zonzon » (la prison). Un autre ensemble présente trois monochromes rouge-jaune-vert où l'on perçoit la matérialité de la peinture en bâtiment sur le crépi : « Le collège c'est trois mêmes couleurs tout le temps, partout ». Une autre triade dénonce le fait qu'au « collège y'a trop de rumeurs qui font mal » (en présentant un groupe comploteur en contre-plongée, un gros plan d'oreille à l'horizontale et une bouche mutique), et encore une autre affiche qu'« ici, c'est moi le boss » en alternant des effets visuels traduisant la menace ou la domination (Espinassy, 2020).

Ces deux situations d'enseignement montrent comment le professeur d'AP conçoit des propositions qui sous un aspect relativement ludique oblige les élèves de collège, non seulement à porter une attention particulière à l'environnement scolaire, à opérer des choix, les mettre en scène et, en plus, à les commenter en important dans l'enceinte scolaire leurs préoccupations sociales et relationnelles (enfermement, répression, monotonie, harcèlement, lutte d'influence, etc.)

1.1.2 « Déluge extraordinaire »

Cette situation de cours revêt un caractère relativement commun, d'une manière parmi d'autres, d'enseigner les AP et nous en avons longuement analysé les potentialités (Espinassy, 2013, 2016, 2021).

Il s'agit d'une classe de Sixième, d'une vingtaine d'élèves, au second trimestre, dans un collège en zone d'éducation prioritaire, équipé d'une petite salle d'AP. Le professeur demande aux élèves de se saisir de la proposition suivante : « *Un déluge extraordinaire se produira, lors du prochain cours, dans la classe d'AP ; vous utiliserez au maximum les objets qui s'y trouvent* ». Son choix correspond à l'étude des textes fondateurs et à l'épisode du "Déluge" qu'effectue sa collègue de français avec cette même classe. En se référant aux programmes d'enseignement, 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 » (B.O. N°6 28/08/08, p.6-7). Le *déluge extraordinaire* demande aux élèves de produire une représentation effective d'un événement *a priori* improbable. Il est donc question de trouver les moyens de "faire croire" et "faire percevoir" à la communauté présente que cette fiction est possible, tout en prenant en compte la spécificité spatiale de la salle. Il s'agit d'offrir l'opportunité d'exercer « une compétence pratique, où le moi qui agit dans le monde prend une forme définie, et entre dans une relation d'ajustement avec un monde qu'il appréhende » (Crawford, 2016, p.39).

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

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

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.).

Tout cela n'aurait pu advenir si l'organisation artefactuelle et sociale de la salle d'AP ne constituait un milieu spécifique qui offre les conditions nécessaires 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. (Espinassy & Saujat 2016).

D'un point de vue didactique, cette salle revêt de multiples dimensions consubstantielles à la vie sociale de la classe. D'une part, elle permet aux élèves de questionner leurs savoirs dans l'action, par la mise en tension de leurs intentions dans leurs rapports au contexte et, d'autre part, elle offre le cadre qui permet de faire et d'apprendre ensemble dans une unité de lieu, de temps et d'action. Dans le cas du « Déluge extraordinaire », elle est une preuve collective qui valide, ou pas, le fait qu'il a bien eu lieu « ici et maintenant » aux yeux de tous, et à plusieurs reprises, et s'intègre donc aux critères d'évaluation. De ce fait, la salle d'AP participe à l'institutionnalisation du savoir.

1.2 Pour conclure ce chapitre

Bien d'autres exemples auraient pu être cités pour mettre en avant les dimensions sociales de la didactique des AP ; ceux que nous avons choisis mettent en avant les lieux physiques de l'enseignement (collège, salle de classe qui, de fait, obligent à faire société), mais surtout la façon dont ils sont intégrés pleinement aux contraintes des situations d'enseignement. On constate que 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 environnants ; ainsi, le caractère problématique de « l'incitation » ouvre sur les dimensions sociales de la réalisation individuelle. Bernardin (2007) souligne que paradoxalement, « pour donner plus de consistance au problème, il faut compliquer la situation », et concevoir une activité nécessitant de s'assigner des buts d'ordre cognitif, afin que dans l'activité des élèves, se croisent mobiles d'apprendre, sens personnel et signification sociale des apprentissages ; cette réflexion nous semble correspondre aux situations ici brièvement décrites. Pouvoir montrer, dire, partager en classe son rapport aux lieux de vie, au quartier, aux camarades de classe est une façon pour les élèves d'interroger les normes et les valeurs sociales, et lui permettre peu à peu d'affirmer son identité.

2. Dimensions dialogiques et sociales de l'apprentissage en arts plastiques

Sous quelles conditions l'activité proposée par le professeur aux élèves peut-elle produire de l'apprentissage ? En AP, en lien étroit avec les objectifs disciplinaires d'apprentissage visés, ces conditions sont le plus souvent d'ordre dialogique et social. On considère ainsi qu'en AP l'apprentissage est adaptatif car les élèves modulent leurs réponses en fonction du cadre donné par l'« incitation » et qu'un partage à propos de leurs motifs et moyens d'action est nécessaire afin de préciser et de valider leur travail.

Dans ce chapitre, l'attention est particulièrement portée aux échanges langagiers entre

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

professeur et élèves suscités par l'« incitation ». Au-delà de son rôle de déclencheur de l'action, elle exerce une fonction de catalyseur de réaction collective aux conflits moteurs et aux tensions dynamiques qu'elle engendre en classe. L'« incitation » suscite un partage social des émotions qui, pour Rimé, « implique deux éléments : la réévocation de l'émotion sous forme d'un langage socialement partagé, et la présence, au moins à un niveau symbolique, d'un partenaire auquel cette réévocation est adressée » (2005, p.86). Le dispositif de cours en AP doit donc organiser les espaces de partage des affects.

2.1. Dialogisme et rapport aux savoirs

L'activité est adressée et triplement dirigée vers trois pôles : le sujet, l'objet de la tâche et les autres. L'activité n'est pas uniquement dirigée vers l'objet, elle est aussi intrinsèquement dirigée vers l'activité des autres portant sur ce même objet dans la situation ; ainsi, « l'homme n'est jamais seul en face du monde d'objets qui l'entoure. Le trait d'union de ses rapports avec les choses ce sont ses relations avec les hommes » (Leontiev, 1956, p. 91). Chez les humains, les relations sont grandement médiatisées par le langage, les mots. Pour Bakhtine ([1929]- 1977) le « mot » fait partie d'un processus d'interaction entre un sujet parlant et la vie - la réalité, et un interlocuteur. Le mot a une histoire dans l'usage de la langue et hérite d'un façonnage idéologique. Le mot est un produit idéologique vivant, véhiculant des valeurs sociales. Le mot est donc associé à *un milieu*, créant le lien entre abstrait et réel ; il est l'entité d'usage concret entre le locuteur et le milieu. Cela est très perceptible lorsque les élèves formulent leurs commentaires à propos de leur production plastique dans la langue du quartier, dans le cadre scolaire. Dans une conception vygotkienne, l'action matérielle reconstruite verbalement dans l'interaction sociale sur le plan de la conscience se transforme en une action qui s'organise sur de nouvelles bases. C'est en cela que la conscience est considérée comme « l'expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski, 1925/1994, p.78) ; un processus de « traduction d'une activité en une autre activité, [une] liaison entre activités » (Clot, 2003, p.12).

Dans la situation « *Déluge extraordinaire* », comme dans celles « *Le collège n'est pas de ce monde* » et « *Mes points de vue, c'est mon point de vue* », 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. 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 ».

Les professeurs d'AP auteurs des situations d'apprentissage décrites *supra*, ont 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

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

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.

2.2 Les œuvres des « autres »

On adopte ici une conception élargie des œuvres telle que définie par Meyerson, pour qui : « l'action de l'homme, le travail de l'homme, l'expérience de l'homme sont construction, œuvre. L'homme est fabricant et incarnateur ». Pour Meyerson, l'esprit de l'homme s'exprime : « 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).

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). Le milieu du cours d'AP est pluriel, conditionné et concrétisé par les « œuvres » des autres (celles du champ de référence disciplinaire, les productions des camarades), par ce qui advient en classe, la subjectivité de chacun, par les outils et par les matériaux mis à disposition. Si ce milieu permet d'étendre ce contact social avec soi-même, c'est qu'« 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). Ce sont ces processus vivants de métamorphose des émotions, puis de rapports aux œuvres qui sont l'objet de ce chapitre.

L'avènement de ce processus demande à l'enseignant de créer les conditions qui permettent à sa classe de vivre « l'art comme *technique sociale* d'aiguillage des affects » (Vygotski, [1925]-2005, p. 18), c'est-à-dire de pouvoir retravailler le registre de l'émotion suscitée à la fois par le langage et par le saisissement corporel (du professeur et des élèves) des rapports à l'espace, aux matériaux, aux objets, aux gestes, aux perceptions, aux déplacements ... En cours d'AP, 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 ».

Une fois que les potentialités de l'incitation ont été élucidées et problématisées collectivement et les « trouvailles » individuelles mises en patrimoine, les élèves seront à même d'apprécier et de comprendre les solutions plastiques que les artistes convoqués en référence ont trouvés,

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

en leur temps, pour répondre à des problèmes plastiques voisins de ceux abordés en classe (dont les caractéristiques sont à clarifier par le jeu des interactions professeur-élèves).

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). C'est à travers l'expérience de sa propre pratique que 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). C'est ainsi que, dans une dimension temporelle incontournable, par approfondissements et rencontres successifs des problématiques croisées au gré des « incitations », que les élèves apprennent en AP.

3. Conclusion

Les « œuvres » d'après Meyerson sont construites à l'intérieur d'une culture (qu'il s'agisse d'art, de sciences ou d'autres activités collectives) et correspondent à une externalisation du travail mental sous forme de produit palpable, faisant exister un enregistrement extérieur et public de nos activités mentales, partagé et négociable dans le groupe (1995). Elles témoignent donc de mondes multiples, de contradictions et de tensions, qui selon Vygotski dans la Psychologie de l'art (2005) et Bruner (1991), sont constitutives d'une culture. Cette dimension dialectique entre des formes divergentes et les discours générés pour penser les contradictions et trouver une solution à la vie en commun sont au cœur du principe didactique et social de l'enseignement des arts plastiques.

Il faut faire pour apprendre, inventer des systèmes didactiques qui donnent un rôle central à l'expérience de l'élève pour modifier son rapport au savoir, entrer dans une démarche de création... Mais pour que le milieu créé par « l'incitation » soit partie prenante des apprentissages individuels et collectifs, il faut que le jeu soit de nature didactique, et que le milieu soit pourvoyeur de significations. Il est également nécessaire que les élèves partagent entre eux et avec le professeur des systèmes de règles inhérentes aux savoirs disciplinaires qui permettent à chacun de comprendre « à quoi l'on joue » en cours d'AP afin d'évaluer ensemble « comment on a fait ce qu'il y avait à faire » (Espinassy, 2020).

Il apparaît qu'entre la subjectivité des élèves et le milieu créé par « l'incitation », se crée la possibilité « d'une construction dialectique des expériences et des structures psychologiques et d'une non-subordination des unes aux autres » (Malrieu, 1979). Ces élèves se trouvent engagés dans une pluralité de cadres de signification de leurs actes (Malrieu, 1979 ; 1996) avec d'un côté ce qui fait sens dans leur activité et leur posture adolescente et, de l'autre, la découverte d'occupations nouvelles liée à leur activité d'élèves en cours d'AP. Ils construisent leur identité sociale dans un processus de transformation et d'appropriation des divers milieux de vie, d'art et de travail présents en cours d'AP.

En AP, les élèves sont considérés comme des acteurs à part entière et adoptent des postures pour interpréter différemment les enjeux d'une tâche, s'y engager, y persévérer ou non, en

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

changer ou non (Bucheton, 2019) ; ensemble ils constituent un « grand cerveau social » qui construit une intelligence propre à la classe (id.). Ils manifestent une indépendance de conception et d'action reposant sur une « attention conjointe » portée, à la fois, au milieu dans lequel ils vivent (le collège, les camarades de classe) et aux types d'activités partagées qui peuvent les rapporter au monde (Crawford, 2016, p.203-204).

En AP, les situations proposées, qui ne présument en rien des attendus, mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire « tels qu'ils sont ». Ils s'y inscrivent ainsi en tant qu'acteurs, dans l'histoire et la communauté de pensée et d'usages des techniques et des savoirs de cette discipline, mais également dans une histoire sociale et scolaire (Espinassy 2016). On peut considérer, au sens de Leontiev, que la proposition du professeur donne un but partagé au groupe classe, et que l'ensemble des réponses plastiques apportées constitue une œuvre collective, dont le sens et les moyens utilisés par chacun pour l'atteindre sont visibles et discutés par tous, attestant de l'avancée collective vers de nouveaux savoirs, et de l'intériorisation des règles de l'agir en cours d'arts plastiques.

Par la constitution d'un espace de recherche au sein de la classe ou du collège et les spécifications apportées aux objectifs et aux démarches de chacun, l'enseignement des arts plastiques met en tension des effets de connaissance et de reconnaissance, de contextualisation et de décontextualisation, crée une « passerelle » entre cultures des élèves et culture scolaire, sans détourner les élèves de ce qu'ils aiment pratiquer (Reuter, 2001). Cet ancrage dans l'ici et maintenant de l'acte d'apprendre ensemble est un facteur majeur de lutte contre le sentiment d'inefficience vécue par les élèves en difficulté, qui peut les pousser jusqu'au décrochage scolaire (Espinassy, 2021). Ce rapport au savoir faisant place à la réalité sociale des adolescents et à la ludification des espaces scolaires ouvre des espaces pour penser et agir reposant sur l'émancipation sociétale, la solidarité, l'identité, l'altérité, l'équité, les échanges, les valeurs, autant de principes qui réaffirment l'idée d'un contrat social dont Dubet rappelle l'importance : « Il faut à la fois savoir ce qui nous oppose et ce que nous avons de commun » (2024).

Nous avons conscience que cet article traite du « social » ou de « sociabilité » au sens commun en tant qu'élément constitutif d'un cours d'AP et non en tant qu'objet d'étude comme l'entend la sociologie. Des champs de recherche restent à explorer qui pourraient allier de manière féconde la sociologie aux ancrages théoriques ici décrits afin d'éclairer les nombreuses zones d'ombre qui demeurent autour de l'enseignement de cette discipline et pour enrichir l'ambition de ce numéro thématique. Une sociologie de l'évolution des curricula en AP et de la construction de la discipline, une étude sociologique du corps des professeur d'AP, ou de la façon dont des élèves en AP interprètent ce qu'on leur demande, seraient par exemple, autant de pistes de développement pour tenir le projet d'une réelle démarche « ergo-socio-didactique ».

Références bibliographiques

Bakhtine, M. ([1929]-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Éditions de Minuit.

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

- Bernardin, J. (2007). Approche socio-historique des premiers apprentissages. Actes du colloque : *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines*, Albi, avril.
- Bonnery, S., Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France, *Scolarisation de l'art, artistisation à l'école*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série, N°7, 5-40.
- Briere-Guenoun F. (dir.) (2018). Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? *eJRIEPS, Numéro Spécial (1)*. Université de Franche Comté.
- Bronckart Bronckart, J-P. (1999). La conscience comme " analyseur " des épistémologies de Vygotski et Piaget. (Ed.) Yves Clot, *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute. 17-43.
- 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.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Charlot, B. (1997/2002). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris, Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition augmentée 1991.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise, & M.J. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques* (Saint-Sauve, 22-31 août 1995). Clermont-Ferrand : IREM. 83-122.
- Clot, Y. (2003). " Vygotski, la conscience comme liaison ", in Lev Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions*, Paris : La Dispute. 7-59.
- Crawford, M. B. (2016). *Contact. Pourquoi avons-nous perdu le monde, et comment le retrouver ?* Paris : La Découverte.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan. (Réédition, mai 2016).
- Dubet, F. (2024). *La légitimité de l'État-providence ne va plus de soi, l'idée du contrat social est en train de se disloquer*, Entretien, Nectart 2024/1, n°18, p. 8-23.
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Recherches et Applications (Le français dans le monde)*, 44, 169-77. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632v1>
- Espinassy, L. (2013). Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques. Congrès de l'AREF, Montpellier 27-31 Août 2013. Symposium 73 « La place de l'œuvre d'art dans les situations de médiation et d'enseignement artistique ». <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630>
- Espinassy, L. (2016). Inciter à l'étonnement. D'une forme langagière à l'enseignement des arts plastiques. *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts*. 17^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. IFE, ENS. Lyon, 1-3 juin. <http://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original ! » Entre le « dire » et le « faire » en cours

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

- d'arts plastiques au collège. *Didactique des arts : acquis et développement*. Eds Isabelle Mili et René Rickenmann. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N°23. 95-105. ISSN 1660-9603 http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/23_files/23-07-Espinassy.pdf
- Espinassy, L., (2019). « De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique ». Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches. Aix-Marseille Université. Soutenue le 19/11.
- Espinassy, L., (2020). Architecture et jeu didactique en arts plastiques. (Eds. P. Laisney & N. Monnet). *SUD VOLUMES CRITIQUES, N°4*. Revue de L'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille (ENSAM). <https://revue.marseille.archi.fr/revue/jeu-et-apprentissage/>
- Espinassy, L., (2021). Enseigner les arts plastiques, entre réel des élèves et sens de la discipline. *GESTE CRÉATIF, ACTIVITÉ FORMATIVE - Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques* (Eds. A. Arnaud-Bestieu, E. Tortochot). Collection : Arts, transversalité, éducation. Paris : L'Harmattan. <https://hal.science/hal-03226012>
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., Felix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. Former pour lutter contre les inégalités (eds. M. Mamede et J. Netter). Recherche et Formation 87/2018, Lyon : ENS & IFÉ, 47-60. ISBN 979-10-362-0128-8 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01970956v1>
- Espinassy, L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Les Pratiques de la classe en milieux difficiles* (Eds. R. Amigues et M. Kherroubi). *Recherche et Formation, 44*, 111-124. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR044-08.pdf> <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420624>
- Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur. *51^{me} Congrès de la SELF*.
- Espinassy, L., Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? (Ed. F. Brière) eJRIEPS, Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté, 23-42. <http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/special1>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01504282v1>
- Gailot, B-A. (1997/2006). *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, L'éducateur.
- Leontiev, A. N. (1956). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. Dans *Le conditionnement et l'apprentissage*, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (pp. 169-188). Paris : PUF.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education, 3*, 1-18.
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. Pour une psychologie historique. *Écrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78-93.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits, 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : PUF.
- Meyerson, I. ([1948]-1995). *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.

Didactiques & Disciplines

Revue semestrielle en Sciences de l'Éducation

Volume 2, Numéro 4 / Juillet 2024, pp. 55-69

ISSN : 2820-7386

- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. In Y. Reuter & M-L. Penloup (Eds), *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°23, 9-31.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Schubauer-Leoni, M-L, Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR. 51-91.
- Vygotski, L.S. ([1925] - 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- 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 (réédition, 1885, 1997) 3^{ème} : 2002)
- Wallon, H. (1958). Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. Repris dans *Enfance, numéro spécial, 7^e ed.*1985