



**HAL**  
open science

**ENSEIGNER L'HISTOIRE DES ARTS AU COLLÈGE :  
UN RÉVÉLATEUR DES SAVOIRS ET  
COMPÉTENCES DU PROFESSEUR D'ARTS  
PLASTIQUES 1 Laurence Espinassy**

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. ENSEIGNER L'HISTOIRE DES ARTS AU COLLÈGE : UN RÉVÉLATEUR DES SAVOIRS ET COMPÉTENCES DU PROFESSEUR D'ARTS PLASTIQUES 1 Laurence Espinassy. *Ergologia*, 2016, 16, pp.69-88. hal-01487487

**HAL Id: hal-01487487**

**<https://hal.science/hal-01487487>**

Submitted on 12 Mar 2017

**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.

## **ENSEIGNER L'HISTOIRE DES ARTS AU COLLÈGE : UN RÉVÉLATEUR DES SAVOIRS ET COMPÉTENCES DU PROFESSEUR D'ARTS PLASTIQUES<sup>1</sup>**

*Laurence Espinassy*

### **Introduction**

Notre statut de chercheur et de responsable de formation d'enseignants nous a poussé à allier progressivement plusieurs logiques de recherche pour s'intéresser à l'analyse de l'activité des professeurs en croisant la spécificité des didactiques disciplinaires (particulièrement en arts plastiques) et la généricité du travail professoral. Plus largement, notre programme de recherche s'intéresse aux dispositifs de formation, à l'interprétation individuelle et collective des prescriptions et aux transformations contemporaines du travail enseignant.

Dans ce domaine, nous nous sommes particulièrement attachée à l'étude des prescriptions d'un type nouveau concernant l'ensemble des disciplines scolaires, tels que les programmes d'« Histoire des arts » (HdA) apparus en 2008, et qui se traduisent pour les professionnels par de nouvelles formes de travail. Ici, dans une première partie, nous proposons de nous arrêter sur le temps de la mise en œuvre de ces programmes : alors que ces prescriptions se cumulent avec d'autres dispositifs et déstabilisent certains milieux de travail (sentiment d'incompétence, surcharge, mise en concurrence, ...), nous constatons ensuite, dans une illustration clinique, que plusieurs enseignants convoquent les compétences de

---

<sup>1</sup> Article rédigé à la suite d'une communication lors des Journées d'études « Les artistes et les tâches du présent », 4-5 mars 2016, Aix-en-Provence, Institut d'Ergologie, Aix Marseille Université.

leur collègue d'arts plastiques comme ressource facilitant le travail collectif. Pourquoi ? Dans une troisième partie, nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse à cette question. Au vu de nos résultats de recherche, il semble que les professeurs d'arts plastiques (PAP) aient développé des compétences spécifiques, relatives à la fois à l'organisation du travail et à leur rapport aux savoirs. Les PAP visent la mise en relation de l'expérience artistique des élèves en classe avec des références culturelles, dans un temps très court d'enseignement, et sont soumis à des conditions de travail particulières qui oscillent entre un régime de productivité et de gestion intense et une grande liberté d'interprétation des prescriptions. Enfin, nous interrogeons la capacité des PAP à renormaliser leurs savoirs en situation, remarquée par leurs collègues d'autres disciplines.

## **1. Une recherche**

### ***1.1 Cadre théorique et méthodologique***

Dans une perspective d'analyse ergonomique de l'activité enseignante, nous observons comment une équipe d'enseignants d'un collège situé en Éducation Prioritaire s'empare de ces nouvelles prescriptions. Les réformes incessantes et les injonctions paradoxales des prescripteurs dans le domaine de l'éducation convoquent souvent, tout en la récusant, la mobilisation subjective au travail pour faire « avancer » les réformes ; nous nous intéressons au développement des ressources favorables à la mobilisation psychologique des personnels de l'éducation par l'observation et l'analyse des situations concrètes de travail où sont interrogées les modalités de l'efficacité de leur action, dans leurs rapports aux prescriptions (René Amigues, 2009). Dans cette perspective, il s'agit pour nous de regarder les pratiques effectives (Christine Félix, Amigues, Laurence Espinassy, 2014), comme le résultat d'une construction, à la fois individuelle et collective, qui interroge l'histoire du métier et ses possibilités d'évolution, et par conséquent, de construire des connaissances sur le processus de développement de l'expérience professionnelle. En considérant la prescription (descendante comme ascendante) comme un organisateur de l'activité collective des professeurs relative à des enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires, notre étude porte

sur les facteurs de déstabilisation du milieu de travail, autant que sur ceux de remobilisation de ressources collectives de métier.

Reprenant les thèses Vygotskiennes, cette recherche se fonde sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité individuelle et collective. Elle s'appuie sur le cadre méthodologique des « autoconfrontations » selon les conceptions développées par l'équipe ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education* – Amigues, Daniel Faïta, Frédéric Saujat, 2004 ; Faïta, Saujat 2010). Les passages de discours qui servent de support à l'analyse qui suit sont issus de la transcription « d'autoconfrontations » (Yves Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés aux côtés du chercheur. Ce cadre de co-analyse de l'activité professorale s'intéresse aux tensions entre les résultats du travail du professeur sur les élèves et ses effets en retour sur le professeur lui-même, ainsi qu'aux questions relatives à l'étude du développement de l'expérience professionnelle.

## **1.2 Contexte**

L'apparition de « l'enseignement de l'Histoire des Arts » (HdA), mis en application dans les classes de collège à la rentrée scolaire 2009, est un dispositif spécifique à décliner obligatoirement entre plusieurs disciplines. Selon les textes de 2008, l'enseignement de l'HdA est « *un enseignement de culture artistique partagée, qui concerne tous les élèves. Il convoque tous les arts. Il est obligatoire pour tous, et porté par tous les enseignants par une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art* ». Ces programmes embrassent un champ de connaissances particulièrement étendu, impliquant des modalités collectives d'organisation du travail des professeurs, la cohérence de l'évaluation transversale des élèves, et donc, la construction d'outils communs. Par ailleurs, ils se superposent aux programmes des disciplines concernées et à leurs modalités de cours habituelles.

La logique des programmes d'HdA s'inscrit dans le cadre du « socle commun des connaissances et des compétences » qui vise à une meilleure articulation des savoirs scolaires entre eux, et à une

construction progressive et complémentaire des compétences de l'élève tout au long de son parcours scolaire<sup>2</sup>.

L'HdA devrait jouer le rôle de liant entre disciplines, les obligeant à considérer la complémentarité de leurs contenus d'enseignements ; mais, cela demande surtout aux professeurs de s'interroger sur leur manière respective d'enseigner. La mise en œuvre des prescriptions est très rapide : parution des programmes en Août 2008 (B.O. N° 32), application en 2009-10 au collège, évaluation au Diplôme National du Brevet en juin 2011. En à peine trois ans l'ensemble de la mise en œuvre est effective, et l'avalanche de textes prescripteurs se traduit par une charge de travail considérable.

En août 2009, sont fixées les modalités d'attribution du diplôme national du brevet (DNB) : « *la note obtenue à l'oral d'HdA est affectée d'un coefficient 2* » (à l'instar des trois épreuves écrites, français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique). L'évaluation de l'enseignement d'HdA va donc jouer une part non négligeable dans l'obtention du diplôme qui explique l'importance que lui accorderont immédiatement les enseignants et les cadres des collèges, mais plus encore les élèves et leurs parents.

La mise en œuvre de cette politique éducative révèle des enjeux didactiques et éducatifs, des tensions entre disciplines scolaires, des déplacements dans l'histoire, la culture et les savoir-faire de métier. Durant l'année scolaire 2009-2010 « *l'oral d'HdA fait l'objet d'une expérimentation dans tous les établissements* » alors que les professionnels reprochent aux textes parus de n'avoir pas donné lieu à concertation, et que l'on craint que cet enseignement ne se substitue à terme à certaines disciplines scolaires (notamment les enseignements artistiques).

Dans l'établissement où nous avons mené notre recherche, tous les enseignants volontaires pour expérimenter l'enseignement d'HdA se sont réunis avec le chercheur en janvier 2010 ; ils acceptent son intervention, et onze d'entre eux, l'idée de se faire filmer en classe

---

<sup>2</sup> Décret 2006-830 du 11 juillet 2006 ; actualisé depuis : B.O. n° 17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

lors de l'expérimentation d'HdA. Les rencontres collectives visant à la compréhension des textes, puis des autoconfrontations simples et croisées seront enregistrées. Plusieurs niveaux de classe et disciplines scolaires sont représentées ; notons qu'à l'intersection de chacune des équipes éducatives se retrouve l'unique professeur d'Arts plastiques.

Malgré l'adhésion de fond à l'idée de donner accès à la culture au plus grand nombre, on peut imaginer l'agacement, voire le désarroi des enseignants face à l'ampleur de la demande institutionnelle. Du côté métier, les premières questions portent sur l'intitulé même de ces programmes : c'est quoi « Histoire » ? C'est quoi « les Arts » ? Puis, les interrogations portent rapidement sur la faisabilité : comment faire face à la situation « avec les moyens du bord » ? Quelle articulation globale trouver entre les différents contenus d'enseignements disciplinaires ? Quelle organisation du travail ?

Du côté recherche, les difficultés rencontrées portent sur la façon de rendre intelligible le travail enseignant au quotidien dans ses rapports avec les nouvelles politiques éducatives : comment rendre compte de la manière dont les enseignants mobilisent des ressources disponibles, définissent celles à construire, ou à reconstruire ? Comment saisir l'activité individuelle et collective des professeurs obligés d'être « efficaces malgré tout », n'ayant pas d'autre choix que de préparer leurs élèves au DNB ? Comment circonscrire les nouveaux milieux de travail qui se constituent afin de « retravailler » des programmes où l'« *on est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale* » (François Daniellou, 2002) ?

## **2. Illustration clinique**

Il ne nous est pas possible de donner accès à l'ensemble des transcriptions des diverses réunions collectives, puis des autoconfrontations simples et croisées effectuées.

Pour résumer, concernant les réunions collectives, le suivi chronologique des échanges langagiers de ce collectif de travail nous montre peu à peu comment la prescription est passée au crible du

métier (cerner ensemble le champ de la demande, dresser un état des lieux...). Parvenus ensemble au constat qu'il va falloir obligatoirement « faire des choix » (et donc s'accorder sur « lesquels ? »), ces professeurs s'orientent ensuite sur le « comment s'organiser ? ». Cela implique de négocier individuellement et collectivement entre les dimensions éthique et technique du métier. L'enjeu est de redéfinir les contours de ressources qui servent de recours face à l'incertitude, par l'exploration commune de ce qui est à faire, et trouver des modalités de faisabilité.

Nous considérons que le travail réel de transformation du milieu de travail et de renormalisation du prescrit s'inscrit dans le vivant du métier, fait d'initiatives collectives et individuelles pour agir avec et sur l'organisation (Amigues, Félix, Espinassy, Jean-Claude Mouton, 2010). Travailler, c'est mettre la prescription en débat (Daniellou, 2002), ou la « renormaliser » (Yves Schwartz, 2000). Dans nos travaux, la prescription est considérée comme un artefact culturel, que le travail enseignant met à l'épreuve des situations concrètes et des relations aux autres (élèves ou autres professeurs). La prescription n'est pas externe à l'activité elle y est intégrée (Amigues, 2003), et le travail réel de transformation du milieu de travail et de renormalisation du prescrit ne peut être envisagé indépendamment des dimensions organisationnelles de l'activité collective.

Concernant la mise en œuvre effective de ces nouveaux programmes, les multiples enregistrements du travail individuel en classe et les autoconfrontations mettent à jour de nombreux écueils rencontrés par ces enseignants, pourtant expérimentés, pour mettre en œuvre HdA : déstabilisation de leurs façons de faire habituelles, remise en question de leurs savoirs disciplinaires, de leur vocabulaire, de leurs compétences transversales...

Notre analyse se borne ici aux propos d'une professeure de Français, puis d'Histoire-Géographie, les deux disciplines les plus représentées dans le groupe des onze volontaires. Les extraits de leurs discours sont significatifs des difficultés rencontrées par leurs collègues, et des ressources envisagées pour les surmonter (Espinassy, 2011). Nos interventions, menées en analyse ergonomique de l'activité, mettent l'accent sur le caractère potentiel du développement de l'expérience professionnelle, en considérant le langage comme une

activité consubstantielle de l'activité de travail, et montrent combien les rapports entre façons de dire et façons de faire ne peuvent être considérés indépendamment. Pour comprendre le développement de, et dans, la situation, nous avons initié les conditions dans, et par lesquelles, le développement peut être généré et étayé : « *en ce sens la méthode instrumentale et développementale est simultanément le présupposé et le résultat du processus de connaissance, non pas quelque chose d'auxiliaire à celui-ci* » (Lev Vygotski, 1930/1987, p. 100).

### **2.1 Des interférences. Des organisateurs communs**

Dans l'équipe enseignante, Fred est professeure de Lettres, et elle est confrontée ici au film d'une séance vouée au théâtre classique qu'elle enseigne à une classe de 4<sup>e</sup>. Elle explique comment certains outils sont multifonctions d'un registre à un autre, selon que l'on enseigne la littérature, le genre théâtral, ou une règle de grammaire. Nous alternons des extraits des échanges entre le chercheur (Ch) et Fred et nos analyses en respectant la chronologie du discours.

Ch - *D'habitude, le support de l'HdA ce sont des reproductions d'œuvres ?*

Fred- *« Moi je travaille plus avec l'image mobile qu'avec l'image fixe... parce que je me suis rendue compte avec le temps, que l'analyse filmique et l'analyse littéraire, c'est les mêmes outils. Souvent, passer par l'image pour comprendre l'outil, pour aller l'appliquer après sur les textes, ça marche ».*

Il a fallu une certaine expérience du métier avant que Fred ne s'autorise, « avec le temps », le passage d'un champ artistique à un autre et « s'indiscipline » en quelque sorte de l'usage des méthodes et outils d'analyse littéraire appris en formation initiale. Par ailleurs, elle explique qu'il lui a fallu depuis s'outiller en formation continue (certificat en audiovisuel). Elle réalise aujourd'hui qu'un premier contexte sert aux élèves à s'approprier le système de conception et de compréhension d'une œuvre, et que la décontextualisation dans un autre champ disciplinaire permet d'en ouvrir le potentiel et de tisser des ponts avec les autres arts. Fred invente donc une méthode qui permet à ses élèves d'aborder l'HdA, fondée sur un « système de liaison-déliasion pour prendre conscience du monde » (Clot, 2003).

Ch - *Donc tu fais un parallèle entre écriture littéraire et écriture cinématographique ?*

Fred- *« Oui donc les ¾ du temps quand je travaille sur l'HdA c'est plutôt ça, mais ... qu'est-ce que c'est l'HdA ? Est-ce que c'est placer des périodes ? ça aussi on le fait quand on parle de courants littéraires, et forcément ça interfère avec les courants de tous les arts ».*

Bien qu'appelé « nouvel enseignement », l'HdA s'inscrit dans des pratiques existantes. Comment alors, sans temps de concertation d'équipe éviter des redites d'une discipline à l'autre ? Devant la complexité de l'entreprise, la tentation est grande de proposer *a minima* des frises chronologiques dans chacun des cours « pour placer des périodes ». En quelques mots Fred interpelle une pratique modeste, mais commune. Ainsi, faute de temps, de motivation, de formation... la frise chronologique est apparue à certains comme relativement satisfaisante, sorte de « plus petit dénominateur commun » et organisateur visible du travail collectif. En effet, cet outil pratique et maniable peut se retrouver dans le cahier de l'élève, renseigné par toutes les disciplines ou domaines abordés, et chacun peut s'en satisfaire : les équipes pédagogiques et administratives peuvent prouver que le travail a été fait, qu'il répond en surface aux exigences de transversalité, et que l'on sait éventuellement, à défaut d'autres supports plus ambitieux, ce sur quoi on pourra interroger les élèves au DNB.

## **2.2 *Se sentir capable***

En contrepoint, Fred poursuit en décrivant sa conception de l'enseignement d'HdA :

Fred- *« Je veux rendre les élèves acteurs du cours. Faire de l'HdA en leur disant « je vais vous apprendre ce qu'est l'art », ça ne m'intéresse pas du tout et je ne m'en sens pas capable. Par contre, ce qui me paraît beaucoup plus intéressant c'est la démarche d'Alice en Arts plastiques : elle m'explique qu'elle n'est jamais dans la théorie d'emblée : elle leur fait faire, et de là naissent les choses ».*

Comment se sentir compétent en prétendant embrasser un champ aussi large de savoirs, tels que décrit dans les textes officiels ? Comment imaginer faire un cours de façon assurée quand on ne s'estime pas « au niveau » ? Puisqu'on ne peut ni décréter « faire

de l'art *a priori* », ni apprendre de façon magistrale ce que sont « les arts », Fred opère un changement de posture : il lui faut trouver une autre façon de questionner la pratique et les formes de l'art. À cette fin, elle s'interroge sur la manière de faire de sa collègue d'Arts plastiques qui met d'abord les élèves en situation d'expérimentation pour, ensuite, en « tirer leçon ».

Ch - *Et quand tu dis : « je ne me sens pas capable », c'est de quoi ?*

Fred- *« Ben moi, je n'ai pas une formation en HdA ; il faut rester modeste... Parce qu'on veut pas dire de bêtises aux élèves. À un moment donné, c'est délicat. Nous, quand tu penses qu'on a minimum bac + 3 pour enseigner notre discipline... on est très loin d'avoir bac + 3 en arts ».*

Le sentiment d'incompétence face aux objets à enseigner, se conjugue à la peur du manque de reconnaissance de l'autorité du professeur. Quelle légitimité à enseigner ? Quelle transposition didactique espérer de ce champ de savoirs quasi illimité ? Fred témoigne d'un sentiment individuel, mais souvent partagé par ces enseignants formés à un haut niveau des savoirs académiques de leur discipline, mais qui manquent de ressources pour faire face à la situation : ils ne maîtrisent pas l'HdA, et n'ont pas le sentiment de faire du bon travail.

Néanmoins, les professeurs poursuivent leurs efforts collectifs pour tenter d'accorder leurs enseignements.

### **2.3 Des compétences collectives ?**

Ch - *Mais, ces compétences que vous être en train de développer, il faudra bien les évaluer ensuite de façon commune ?*

Fred- *« Le problème est là ! C'est-à-dire que l'HdA c'est tout et c'est rien... Comment évaluer des compétences qui traversent non seulement toutes les disciplines, mais aussi toutes les formes d'art ? On n'a pas tous les mêmes goûts, ni la même formation et on n'utilise pas tous les mêmes supports ».*

Ch - *Et la même approche, la même démarche ?*

Fred- *« Pas du tout ».*

La rencontre entre champs disciplinaires spécifiques n'a rien d'évident et peut donner lieu à des confusions entre enseignants, qui ne sont pas sans conséquences du côté des élèves.

Au sein de cette même équipe pédagogique, l'exemple de Maud, professeure d'Histoire-Géographie, est significatif ; ses élèves de 3<sup>e</sup>, répondent à la définition du terme « plan » qu'elle demande, parce qu'ils ont appris en Arts plastiques. Jusqu'à la fin du cours, elle leur rétorque fermement qu'ils ont tort. Ce n'est qu'en discutant ensuite avec Alice sa collègue d'Arts plastiques qu'elle prend conscience du problème ; elle vient de s'apercevoir à ses dépens, qu'elle était selon ses termes « prise en flagrant délit d'ignorance » alors qu'elle souhaitait apprendre la juste définition d'un mot aux élèves. Elle explique : « *On utilise les mêmes mots mais on ne dit pas les mêmes choses. Alice m'a dit : les plans c'est la profondeur. Alors que pour moi ... souvent le premier plan est devant, ... mais ce n'est pas forcément ça. En géo, un plan c'est juste des éléments différents : le lac, la forêt, la ville, la montagne, le ciel ...* ».

Comment construire et évaluer des compétences transversales chez les élèves alors que les enseignants d'une discipline à l'autre se contredisent sans le savoir ? Comment faire réfléchir à la richesse de la complémentarité et de la différenciation disciplinaire ? Au fur et à mesure de l'avancée de la mise en œuvre de ces prescriptions, ce qui, à la lecture des textes officiels, paraissait relativement facile et peu éloigné des pratiques stabilisées de ces enseignants expérimentés et volontaires, se révèle difficile et perturbateur du milieu individuel et collectif de travail. Maud avoue son incapacité à prendre la mesure du problème et à concevoir des solutions collectives. Pourtant, nous n'avons pas le loisir d'approfondir ici, mais des aspects positifs émergent :

Fred- « *Ceci dit, même si HdA ne devait pas rester plus de deux ans, ça permet aux pratiques individuelles de sortir du cours pour devenir transversales. Et pour ça, je suis contente ... mais il nous manque une formation. Bon là, il se trouve qu'Alice partage ses pratiques ... Parce que c'est un support énorme la prof d'Arts plastiques. Elle fait parfois le lien entre les choses qu'on peut faire de façon intéressante, et puis elle donne des idées, des pistes. Moi elle m'a filé des bouquins théoriques sur le rapport de l'art au réel, de la littérature et la peinture, l'architecture et la société... Après, si ça nous intéresse on prend, mais au moins, elle est là, elle est une ressource* ».

Fred reconnaît donc à HdA le bénéfice d'un décloisonnement des enseignements habituels à l'initiative de quelques professeurs. Elle

souligne à nouveau la place des Arts plastiques dans ce dispositif. Pourquoi cette discipline plutôt qu'une autre ? Le contexte tendu de la mise en œuvre d'HdA permet d'identifier des savoirs « théoriques » et des compétences transversales chez la collègue d'Arts plastiques, qui met en « partage des pratiques » professionnelles, qui est capable de proposer « des choses qu'on peut faire de façon intéressante » et des liens transdisciplinaires entre différents champs de savoirs, alliant donc faisabilité en classe et motivation collective. Non seulement elle apparaît comme une « ressource » théorique et iconographique autant que didactique et pédagogique pour les enseignants, mais de plus, ayant tous les élèves du collège en classe, elle est l'une des rares à avoir un recul sur le niveau général des compétences acquises par les élèves. De ce fait, elle peut porter un regard évaluatif sur le travail de mise en cohérence et d'opérationnalisation accompli, ou pas, par les équipes pédagogiques des différentes classes.

Alice est-elle un cas isolé, ou porte-t-elle des caractéristiques professionnelles génériques des PAP ? Si elles existent, en quoi ces compétences spécifiques pourraient-elles aider à surmonter les difficultés ici rencontrées ? La formation, en Arts plastiques et à leur enseignement, semble développer certaines capacités d'adaptabilité de penser et d'agir, appréciables dans diverses modalités et exigences du travail contemporain, notamment dans le contexte de turbulences et d'urgences suscité par la mise en œuvre rapide de ces programmes.

### **3. Enseigner les Arts plastiques**

#### ***3.1 Une figure du nouveau travailleur***

La créativité au travail est aujourd'hui valorisée et de nombreuses recherches s'y intéressent<sup>3</sup>. Pierre-Michel Menger, dressant « un portrait de l'artiste en travailleur », remarque que :

*« [non seulement les activités créatrices ne sont plus] l'envers du travail, mais qu'elles sont au contraire de plus en plus revendiquées comme l'expression la plus avancée des nouveaux modes de production et des nouvelles relations d'emploi*

---

<sup>3</sup> Voir par exemple, le n° 202 de la revue *Éducation Permanente*, 2015.

*engendrées par les mutations récentes du capitalisme. Loin des représentations romantiques, contestataires ou subversives de l'artiste, il faudrait à présent regarder le créateur comme figure exemplaire du nouveau travailleur » (2002, p. 8).*

L'auteur poursuit en considérant que :

*« le développement et l'organisation des activités de création artistique illustrent aujourd'hui l'idéal d'une division sophistiquée du travail qui satisfasse simultanément aux exigences de segmentation des tâches et des compétences, et leur inscription dynamique dans le jeu des interdépendances fonctionnelles et des relations d'équipe ».*

Enfin, Menger élargit son propos en affirmant que :

*« c'est dans les paradoxes du travail artistique que se révèlent quelques-unes des mutations les plus significatives du travail et des systèmes d'emploi modernes : fort degré d'engagement dans l'activité, autonomie élevée dans le travail, flexibilité acceptée voire revendiquée, arbitrages risqué entre gains matériels et gratification souvent non monétaires, ... » (Menger, 2002 p. 9).*

Vue sous cet angle, l'activité du PAP (décrite ci-après), tenant dans une même dynamique, tout autant les dimensions de conception et d'organisation des situations de travail en lien avec la production plastique et le champ artistique, que les dimensions de gestion (à la fois du temps, des productions, du stockage, des relations avec la communauté éducative, les partenaires culturels,,...), est très proche de la description de Menger concernant l'activité de travail artistique. Ce sont manifestement ces compétences de gestion dynamique multifactorielle, d'autonomie, de prise de risque, de flexibilité, qui sont remarquée chez Alice par ses collègues.

Mais comment ces compétences sont-elles acquises et développées ?

### **3.2 Logique générale**

La logique d'enseignement en arts plastiques à l'École comme à l'Université est présidée par la place centrale accordée la pratique plastique. L'esprit des programmes de la discipline dans l'enseignement secondaire est fondé sur un corps de savoirs et de

pratiques structurés par une didactique spécifique organisée selon quelques grands principes que l'on peut résumer comme suit<sup>4</sup>.

L'acquisition des connaissances et des compétences est construite, principalement à partir des questions que posent les processus de création artistique ; des connaissances théoriques et culturelles sont introduites par le professeur en liaison avec les questions que fait rencontrer la pratique. Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions didactiques et pédagogiques ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances, où la pratique exploratoire et réflexive est privilégiée : action et réflexion vont de pair dans un même mouvement. Outre les connaissances et les compétences plasticiennes, artistiques et culturelles, pratiques et théoriques, cet enseignement sous-tend 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.

Par là-même, il s'agit d'acquérir des méthodes, des repères dans l'espace et le temps, pour saisir et expliciter la nature, le sens, le contexte et la portée des œuvres et des processus artistiques étudiés, et ainsi de favoriser et structurer un va-et-vient entre les préoccupations des élèves et les intentions des artistes, pour fonder une relation active et critique avec les créations artistiques. Cette approche permet, à la fois, la découverte de la spécificité et de la pluralité des domaines constitutifs de la discipline, mais aussi de leurs métissages (dépassement des catégories traditionnelles, interactions, etc.), ainsi que l'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques.

Ainsi, ces multiples croisements, ouvertures, questionnements, systématiquement liés à ce qui se fait et se voit en classe, à l'expérience individuelle et collective partagée, visent le développement de compétences propices à la plasticité du penser et du faire, qui semblent en adéquation avec la logique transdisciplinaire de l'enseignement d'HdA. Mais encore faut-il savoir enseigner une telle discipline, et dans des conditions bien particulières.

---

<sup>4</sup> Cf. B. O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

### 3.3 Contraintes et libertés

Une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques : il n'existe pas de manuel scolaire. Les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de « mode d'emploi », hormis quelques pistes de mise en œuvre proposées depuis peu sur les sites ministériels ou académiques dédiés à la discipline. D'une part, les prescriptions restent floues et discrètes, mais d'autre part, il y a obligation de production plastique, même modeste, afin que la classe débâte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore selon les principes énoncés ci-dessus. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à l'entière responsabilité du PAP qui « gère » 18 classes, soit 500 élèves en moyenne, dans une salle de classe plus ou moins bien aménagée. L'efficacité professionnelle du professeur s'évalue à sa capacité à concevoir et mettre en œuvre une façon d'enseigner qui permet, dans des modalités dynamiques, d'allier la structure du cours (temporelle, spatiale, matérielle, etc.) et son intentionnalité didactique conforme aux programmes d'enseignement (Espinassy, 2013).

Son travail consiste donc à systématiquement retravailler les prescriptions officielles, pour à son tour, prescrire des tâches aux élèves en vue d'une réalisation plastique en situation, dont il ignore l'issue. Toutes proportions gardées, le professeur se trouve devant une difficulté comparable à celle de l'ergonome de conception qui tente d'évaluer et d'anticiper « *l'espace des formes possibles de l'activité future* » (Daniellou, 1992), celle de ses élèves mais aussi la sienne propre en réponse à la leur. La prévision de cette activité future constitue un défi toujours renouvelé, dès lors que les tâches proposées ne sont que des possibilités d'actions qu'il revient aux sujets agissants de s'approprier et d'opérationnaliser (Espinassy & Saujat, 2016).

Cette compétence à concevoir un milieu qui laisse des « marges de manœuvre » et à faire face constamment à l'imprévu est assez peu commune dans le monde enseignant. Si l'on considère avec Alain Wisner, que travailler consiste moins à appliquer les prescriptions qu'à « vaincre des difficultés » (1995), notre entrée permet d'entrevoir le métier, « simultanément, comme problème et comme solution » (Clot, 2008), et de considérer la plasticité d'Alice

face aux situations inconnues comme une compétence professionnelle, révélée par la situation nouvelle d'HdA, et adaptée à cette complexité.

#### **4. Discussion**

L'apparition de nouveaux dispositifs d'enseignement pose la question de l'articulation entre les évolutions des savoirs et des formes de leur enseignement, et de fait, celle de l'organisation du travail enseignant. En début de texte, nous évoquons la crainte d'une mise en danger de la pérennité de certaines disciplines scolaires, notamment les enseignements artistiques, provoquée par l'intrusion brutale des programmes d'HdA. Quelques années plus tard, cette méfiance n'a pas disparu, mais elle est tempérée par le renouvellement du regard porté sur les Arts plastiques, comme en témoigne ici la référence faite à cette discipline par plusieurs des protagonistes filmés.

Nous avons montré que l'apparition d'HdA a engendré de nombreux inconforts professionnels : on laisse la liberté d'initiative à l'enseignant, tout en lui faisant porter seul la responsabilité de ses incompétences (notamment face à l'immensité du champ de savoirs d'HdA), et on laisse aux collectifs de professeurs dans les établissements le soin d'organiser leur propre travail (Espinassy, 2011). Dans des rencontres consacrées à la place des artistes envers « les tâches du présent » on peut s'interroger sur les compétences particulières que développeraient les professeurs d'Arts plastiques pour y faire face, avant de les transmettre à leurs élèves ? Quelle est la nature de ces savoirs repérés par leurs collègues ?

René Passeron plaidant « Pour une philosophie de la création » (1989) indique que ces savoirs doivent être à la fois de nature poïétique, esthétique, sémiologique. Un professeur d'Arts plastiques a d'abord été formé comme plasticien avant de l'être comme professeur ; il a à disposition des connaissances issues de l'Histoire, de l'histoire des formes, de l'histoire de la pensée et des techniques, pour être capable à fois de produire et recevoir une œuvre. Cela implique que la maîtrise des savoirs, y compris techniques, est toujours interrogée en vertu d'un projet artistique sans cesse renouvelé. Il s'agit là d'un acte de renormalisation systématique des savoirs en situation.

À cette formation par essence transversale, se greffe la formation professionnelle de ces enseignants : quelles modalités de transmission de ces savoirs et compétences les Arts plastiques ont-ils trouvés, pour qu'en même temps les élèves puissent s'approprier des modes de pensée et des processus d'élaboration tels que les décrivent les objectifs des programmes ? Nous n'avons pas le loisir d'approfondir ici, mais nos recherches montrent que cette profession a développé des techniques et artefacts pédagogiques permettant de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante, de faire advenir des productions plastiques variées, de susciter une dynamique collective tout en établissant un rapport aux œuvres d'art de référence (Espinassy, 2006, 2008, 2013).

Nous avançons l'hypothèse que contrairement à certaines disciplines universitaires et scolaires qui forment avant tout des sujets épistémiques, il semble qu'en Arts plastiques, il s'agit de former des sujets capables, au sens de Pierre Pastré :

*« le sujet capable est celui qui dit "je peux" (ou je ne peux pas) avant de dire "je sais" (ou je ne sais pas). Le sujet capable n'est pas un sujet ignorant, mais c'est un sujet qui utilise, à sa convenance, le savoir comme ressource pour orienter son agir »* (2011, p. 124).

On peut également considérer comme Schwartz (2000), que le professeur d'Arts plastiques met en œuvre des savoirs investis : contrairement aux savoirs formels, désinvestis, académiques et définis en dehors des situations particulières, les savoirs investis sont singuliers, contextualisés ; autrement dit, ce sont des savoirs savants investis dans l'activité.

La mise en œuvre d'HdA oblige au décloisonnement disciplinaire, et Alice, professeur d'Arts plastiques, semble opérer plus facilement que ses collègues la renormalisation des normes antérieures de savoirs. Selon Renato Di Ruzza (2006), c'est dans cette confrontation que gît le fondement du mode d'élaboration et de production de connaissances de ces activités : la rencontre doit être un véritable dialogue reposant sur le refus d'une quelconque hiérarchie entre savoirs investis et savoirs disciplinaires ; ces derniers (ou « savoirs institués ») doivent forcément « s'indiscipliner » pour dialoguer avec les savoirs des protagonistes des activités, y compris

les élèves. La régulation de ce dialogue, nécessaire, fait appel à toutes les ressources qui guident la pensée et l'agir humain, qu'elles soient idéologiques, éthiques, politiques, esthétiques, etc. Ces ressources nous semblent être les éléments fondateurs du dessein d'HdA, soit un véritable « dispositif dynamique à trois pôles » (Schwartz 2002), qui associe de façon continuée les savoirs institués dans leur dimension pluridisciplinaire, les savoirs investis, et « les valeurs de l'humanité ».

Nous avons constaté que cette noble visée n'allait pas sans difficulté professionnelle. L'analyse de l'activité enseignante permet de considérer l'imbrication intrinsèque des différentes composantes épistémologiques, didactiques, éthiques et organisationnelles du travail. S'il s'agit ici de se pencher sur les compétences visées chez les élèves et les professeurs dans le dispositif d'HdA, nous pouvons dire des premières qu'elles sont très mal définies ; du côté des enseignants, l'objectif serait de rendre plus compétents les professeurs, dans des situations nouvelles et transversales, de l'usage dynamique, recontextualisé et renormé, de leurs savoirs académiques et de leurs savoir-faire de métier.

Si l'un des enjeux de cette politique éducative est d'obliger les professeurs à travailler autrement, cela ne semble s'appuyer que sur un système d'autoformation basé sur la bonne volonté de certains pour mettre en patrimoine leurs pratiques professionnelles, et la curiosité (ou la culpabilité) des autres pour se l'approprier. Depuis 2008 date d'apparition d'HdA, dans un contexte scolaire socio-économique souvent dégradé, de nombreux autres dispositifs, de nouvelles réformes, se sont rajoutés selon les mêmes logiques à la charge de travail des enseignants, déstabilisant sans cesse leurs milieux de travail, et sollicitant toujours davantage le déplacement de leur cœur de métier, la transformation de leurs outils et le développement de leurs compétences professionnelles sur des territoires éducatifs de plus en plus larges.

### ***Références bibliographiques***

AMIGUES R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », dans Amigues R. et al., *Métier enseignant*,

*organisation du travail et analyse de l'activité*, Skholê, Hors série 1, Aix-Marseille, IUFM, p. 5-16.

AMIGUES R. (2009), « Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42 (2), p. 11-26.

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F. (2004), « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », dans Gentaz E., Dessus P., *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, p. 155-168.

AMIGUES R., FÉLIX C., ESPINASSY L., MOUTON J-C. (2010), « Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? », *Travail et formation en éducation*, n° 7, p. 23-38. [en ligne], <http://tfe.revues.org/index.html>

AMIGUES R., FÉLIX C., SAUJAT F. (2008), « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 19, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 27-39.

CLOT Y. (2003), « La conscience comme liaison », dans Vygotski L., *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute, p. 7-59.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y., FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, p. 7-43.

DANIELLOU F. (1992), *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse-Le Mirail.

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

DI RUZZA R. (2006), « L'analyse du travail. Une démarche ergologique », dans Boutillier-Uzunidis, D., *Travailler au XXIe siècle – nouveaux modes d'organisation du travail*, Bruxelles, De Bœck.

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'Éducation, Université de Provence.

ESPINASSY L. (2008), « Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège », *Le français dans le monde*, n° 44, p. 169-177.

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* (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), 27-31 Août, Montpellier. <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630>

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

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<sup>me</sup> Congrès de la SELF* (Société Ergonomique de Langue Française), 21-23 septembre, Marseille.

FAÏTA D., SAUJAT F. (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », dans Yvon-Saussez F., *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, p. 41-71.

FELIX C., AMIGUES R., ESPINASSY L. (2014), « Observer le travail enseignant », dans Marcel J-F. et al., *De l'observation des pratiques enseignantes*, Recherches en Éducation, 19, p. 52-53.

LHUILIER D., ULMANN A-L. (2015), *Travail et Créativité*, Éducation permanente n° 202, 2015-1, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers.

MENGER P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE : Décret 2006-830 du 11 juillet 2006 - Socle commun de connaissances et de compétences.

Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 - Encart - Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts.

Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009 - Modalités d'attribution du diplôme national du brevet.

Bulletin officiel n° 41 du 10 novembre 2011 – Évaluation de l'histoire des arts à compter de la session 2012.

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 - Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).

PASSERON R. (1989), *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck.

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

SCHWARTZ Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*, Toulouse, Éditions Octarès.

SCHWARTZ Y. (2002), *Les évolutions du champ de la prescription*, Conférence au XXXVII<sup>ème</sup> congrès de la SELF (Société Ergonomique de Langue Française).

VYGOTSKI L. S. (1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », dans Schneuwly B., et Bronckart J.P., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, p. 39-47.

WISNER A. (1995), *Réflexions sur l'ergonomie*, Toulouse, Éditions Octarès.