



**HAL**  
open science

**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.**

Laurence Espinassy, Frédéric Saujat

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy, Frédéric Saujat. 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 ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, SELF, Sep 2016, Marseille, France. hal-01487490

**HAL Id: hal-01487490**

**<https://hal.science/hal-01487490>**

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.



*Texte original\*.*

# 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.

Laurence ESPINASSY et Frédéric SAUJAT

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France. ERGAPE  
[laurence.espinassy@univ-amu.fr](mailto:laurence.espinassy@univ-amu.fr) & [frederic.saujat@univ-amu.fr](mailto:frederic.saujat@univ-amu.fr)

Résumé. Nous reprenons des hypothèses avancées il y a dix ans, à l'aune de l'évolution de nos objets de recherche dans ce domaine et des résultats produits depuis par nos interventions. Nos résultats montraient que le métier trouve des solutions efficaces pour "prendre" et "faire" la classe (en termes de milieu et de collectif de travail) et pour organiser le travail des élèves, et révélaient l'engagement psycho-corporel particulier du professeur d'arts plastiques. Ces mêmes objets sont considérés ici - tâche prescrite - créativité au travail - corporéité du professeur -, mais enrichis des résultats produits par l'étude de l'enchevêtrement des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement. Nous discutons des perspectives de formation ouvertes par ce type d'analyse, y compris dans les dimensions relatives à la santé au travail.

*Mots-clés : Enseignement des arts plastiques-ergonomie de l'activité-didactique- créativité et santé.*

## **Teaching visual arts: double-sided tasks to hold together the didactic, ergonomic and creative dimensions of the activity of students and teacher.**

Abstract. We are reiterating the main ten years ago assumptions measured against changes to our research objects in this area and results produced by the operations we have subsequently performed. Our results showed that the trade finds efficient solutions to "take" and "do" the class (in terms of environment and group work) and to organise students' work, and revealed the particular psycho-physical commitment of the visual arts teacher. These very objects are considered here - required task - creativity at work - teacher's corporeality -, but enriched by results from the study of the entanglement of disciplinary didactic issues and ergonomic issues of the teaching activity. We will discuss the training opportunities provided by this type of analysis, including in occupational health-related dimensions.

*Keywords: arts teaching- ergonomics- didactics- creativity et health*

---

\*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Marseille du 21 au 23 septembre 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

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, Actes du 51<sup>ème</sup> Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

## INTRODUCTION

Il s'agit de revenir ici sur le milieu imaginé et aménagé par le professeur d'arts plastiques (PAP) afin que les élèves apprennent (Espinassy 2006, 2008, 2011, 2013, et 2016 à paraître, Espinassy & Saujat 2003). Alors que dans d'autres contributions, nous avons analysé le rôle d'un outil professionnel souvent appelé « incitation » par le métier, notamment dans ce qu'il instaure comme rapport dialogique entre le travail à faire en classe et les œuvres d'art de référence, nous approfondirons ici la manière dont il agit comme instrument médiatisant entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en considérant le « ici et maintenant » de leur action conjointe, soit : 55 minutes de cours hebdomadaire, 25 à 30 élèves dans une salle de classe plus ou moins bien équipée. Nous montrons combien le jeu autour des mots qui composent cette « incitation » – mis en relation avec les outils, matériaux et espace à disposition des élèves - crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans l'enseignement d'une discipline où il est impératif de *faire faire pour faire apprendre*. La forme de « l'incitation », dans ce qu'elle porte de non-fini, est considérée comme un « gisement d'énergies » qui crée en classe un « événement » organisant le court-circuit des affects, en cherchant à « faire vivre l'invraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle sur nos sentiments » (Vygotski 2005, p. 262). Cette façon d'enseigner permet, dans des modalités dynamiques, d'allier la structure du cours (temporelle, spatiale, matérielle...) et l'intentionnalité didactique du professeur.

La première partie décrit une situation de cours en AP et la manière dont s'articulent les façons de dire, faire et penser dans cette discipline. La deuxième partie s'arrête sur le rapport instauré par cette « incitation » à la salle de classe spécialisée : elle suscite la production des élèves en se constituant à la fois comme contrainte, et comme gisement de ressources permettant l'élucidation du *registre des compromis opératoires* auquel sont soumis les élèves pour faire face aux *dilemmes* de leur activité prescrite par « l'incitation » conçue par le professeur.

## MATÉRIEL ET MÉTHODES

### Modes d'analyse des données

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

### Contexte de la recherche : un cours d'arts plastiques

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

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

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

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

## RÉSULTATS

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

Un premier groupe a déposé un tas de petits morceaux de papiers colorés au coin d'une armoire qu'ils vont faire voler d'un coup de balai en créant un déluge de confettis, in situ dans l'espace de la classe ; ils en modifient ainsi l'ambiance studieuse et la perception de l'espace qui devient moucheté de couleurs.

Un deuxième groupe, par le biais d'un panneau disposé en arc de cercle juxtaposant plusieurs figurations de « catastrophes », souhaite effectuer une dénonciation écologique des effets dévastateurs d'un déluge à craindre si on ne respecte pas la nature.

Un troisième groupe a fabriqué une boîte ouverte devant et sur le dessus, sorte de maquette figurant au fond, à toute petite échelle des éléments architecturaux simples (village), mais où les phénomènes météorologiques exceptionnels par leur taille et leur mobilité sont activables par des systèmes de languettes (tornade, éclairs, rideau de pluie) et envahissent à volonté l'espace initial.

Un quatrième groupe a manifestement pensé au fracas du bruit du tonnerre : les élèves ont fabriqué des instruments de type maracas (boîtes remplies de divers objets et ne produisant pas les mêmes sons) et créent un environnement sonore préalable à l'effondrement progressif d'une étagère qu'ils ont préalablement bricolée. Les fragments ainsi tombés s'envolent sous le souffle de sèche-cheveux activés, dont le bruit relaie les premiers sons (ils font partie de l'équipement de la salle d'AP, habituellement destinés au séchage rapide de peinture ou de colle).

Un cinquième groupe crée un événement festif : dans une boîte « cadeau anniversaire » (avec tous les détails qui évoquent ce type de fête), un déluge de bonbons colorés et translucides advient et chacun est invité à se servir.

Enfin, le dernier groupe a fabriqué un bateau-radeau qu'ils installent dans le lavabo : brusquement au dessus les robinets s'ouvrent bruyamment remplissant le bateau, et des mains hors champ font bouger l'eau alentour. La tempête emporte les petits personnages de carton pendant que le bateau sombre. Ainsi l'élément liquide est partout ...

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

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

Cette séquence d'enseignement aura en tout duré deux séances de 55 minutes de cours. Au préalable des productions que nous avons décrites il y a eu la présentation de la proposition *Déluge extraordinaire*, le « brain storming » puis la constitution des groupes et un travail en autonomie pendant 12 minutes pour s'accorder sur le projet de réponse collectif.

## DISCUSSION

En cours d'AP, afin de répondre plastiquement à une « incitation » de ce type, les élèves doivent conjointement choisir et attribuer un sens à un mot ou une formulation, tout en attribuant une fonction à un objet, des matériaux, etc., puisqu'il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à « *Déluge extraordinaire* » que l'élève pourrait immédiatement réinvestir. Decortis (2013, p.6-7) montrant les « dimensions créatives de l'activité narrative » souligne que pour Vygotski (1930/1983) « c'est par le jeu ou par le récit, qui ne sont pas de simples reproductions d'impressions vécues, mais des réélaborations créatrices de celles-ci, que l'enfant met en relation et assemble les données de l'expérience pour construire une nouvelle réalité répondant à ses curiosités et à ses besoins. Dans la mesure où l'imagination se construit avec des matériaux pris dans la réalité, l'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences ». Decortis note encore que pour Vygotski (1930/1983), les produits de l'imagination ont une longue histoire et leur développement suit un chemin circulaire : « les éléments à partir

*desquels ils ont été construits sont issus de la réalité, ils sont ensuite retravaillés par celui qui crée avant de retourner à la réalité pour constituer de nouvelles forces actives, transformatrices de cette réalité. Ceci correspond au cycle complet de l'opération créative de l'imagination ».*

Ici les éléments de « la réalité » sont en grande partie issus des ressources de la salle de classe qui ne présente aucun équipement sophistiqué ; elle est par contre agencée par le professeur pour permettre la production plastique des élèves, dont on a compris qu'elle pouvait revêtir des formes très variées. Cette salle rectangulaire présente sur ces grands côtés, d'une part, étagères basses remplies de bacs de petits matériaux le plus souvent récupérés (ficelles, tissus, magazines, éléments naturels...) surmontées par des fenêtres, et d'autre part, de grands panneaux d'affichage des travaux bidimensionnels. L'un des petits côtés est consacré au bureau du professeur, à l'ordinateur, au matériel de projection, au tableau sur lequel peut se superposer un écran de projection ; des lavabos et du matériel de peinture occupent l'un des coins, et des armoires contiennent certains outils ou médiums que les élèves peuvent demander si besoin. Le fond de la classe est occupé par une longue desserte destinée au séchage des travaux, à des bacs de matériaux encombrants (cartons, papiers divers,...), à des étagères présentant les productions en volume des élèves. Une réserve de rangement est attenante à la classe pour stocker les 500 travaux produits en moyenne par semaine par l'ensemble des classes. Quatre grandes tables occupent le centre de la salle autour desquelles s'installent 5 à 6 élèves selon l'effectif des classes.

L'organisation artefactuelle et sociale de cette salle constitue 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.

D'un point de vue didactique, cette salle revêt de multiples dimensions :

- elle est constitutive de milieux didactiques variés par ses propriétés architecturales : ses dimensions, ses ouvertures, les circulations qu'elle permet, ses pans de murs disponibles pour les projection, affichages, supports de travail...

- elle permet aux élèves de questionner leurs savoirs dans l'action, par la mise en tension de leurs intentions dans leurs rapports au contexte ;

- 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* » qui nous intéresse, 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 ;

- elle participe, de ce fait, à l'institutionnalisation du savoir.

De plus, quand les élèves se retrouvent en salle d'A.P, lieu d'étude et de vie dans lequel demeurent des traces de travaux anciens, qui “ font mémoire ” et servent de référence, ils savent pourquoi et comment se comporter là, par rapport aux autres et au travail que l'on y produit. En entrant dans une salle d'A.P, on sait qu' “ en accédant à une communauté de ce genre, l'on n'est pas seulement entré dans un ensemble de conventions de praxis, mais dans une manière d'exercer l'intelligence ” (Bruner 1996, p.192). Les conditions d'action en A.P. sont intimement liées aux conditions d'apprentissage. Les règles de fonctionnement au sein de la classe sont donc dictées par des nécessités d'action. Ces règles indispensables pour se partager les outils communs, (matériel, techniques, références, postures ...), ne sont pas seulement “ disciplinaires ” au sens du maintien de l'ordre ; elles le sont aussi au sens de la discipline enseignée, car elles sont constitutives de l'activité de travail (Espinassy & Saujat, 2003).

## CONCLUSION

Une cohérence se lit du début à la fin de la séquence d'Alice ; elle a conçu et fait fonctionner un milieu de travail (permettant la production plastique) et un milieu didactique permettant l'atteinte de certains objectifs d'apprentissages des programmes d'enseignement. Pour conclure, il nous semble intéressant de raisonner à partir de la singularité de ce cas, « non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005, p.9).

De ce point de vue le travail de l'enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont adressées, à prescrire des tâches visant des transformations des élèves sur les plans moteur, affectif, cognitif, identitaire et social. Ce travail peut donc être défini comme la gestion d'une mise en activité collective des élèves, depuis la conception de cette activité collective, qui doit permettre un apprentissage et un développement personnels de chacun, jusqu'à sa réalisation en situation. Mais justement cette réalisation n'est jamais totalement prédictible. 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'appropriier et d'opérationnaliser, comme le montre l'incitation. La prévision dépend du sens, imprédictible, que les élèves attribueront à la tâche prescrite par l'enseignant. Pour autant, l'appropriation de la tâche par les élèves ne saurait être laissée au hasard, il incombe au professeur de l'organiser en construisant un « espace des formes possibles » de son activité conjointe avec les élèves : un milieu qui fixe des contraintes et offre des ressources susceptibles d'être saisies comme des occasions de développement de cette activité conjointe (Amigues, Faïta et Saujat, 2004).

L'enseignant est donc placé dans la situation paradoxale d'un prescripteur de tâches, d'un organisateur du travail qui serait contraint, en temps réel, de réorganiser ces tâches en fonction de l'activité des élèves. Mais paradoxale aussi parce que l'enseignant devrait simultanément initier, maintenir et développer une dynamique collective autour de la réalisation de ces tâches, lors même qu'elles connaissent des transformations plus ou moins profondes dans la situation d'interaction avec les élèves en fonction de leurs manières différenciées de faire (ou de ne pas faire) ce qui leur est prescrit. L'enseignant est ainsi le sujet d'une double activité, en ce que sa soumission à la prescription le contraint à organiser l'activité des élèves suivant des schémas, et avec des moyens dont le respect et l'usage sont autant d'épreuves pour les élèves que pour lui, qui est censé anticiper sur le déroulement du processus engagé. Il doit définir le travail d'autrui tout en définissant les moyens qu'il va se donner de conduire ce travail à son terme. Cette caractéristique fait de lui un prescripteur-opérateur (Saujat, 2010).

En conséquence, si l'organisation de l'apprentissage constitue bien l'objet du travail du professeur, on n'aura garde de sous-estimer ce que *ça lui demande* du point de vue de son activité de viser un tel « horizon », qui à l'instar de la guérison du patient pour le médecin, représente pour lui un but lointain et incertain, vers lequel tend son action et qui implique la coopération des élèves, là encore à l'instar de la guérison qui ne peut advenir sans celle du patient. D'une part parce que cet « horizon » ne pourra jamais être réellement atteint : Tardif et Lessard (1999) notent fort justement que la tâche d'enseignement comporte « une forte composante dynamique et historique car elle remplit moins un programme d'actions tout défini d'avance qu'elle rend possible, en quelque sorte, le futur en le réalisant » (p. 226). D'autre part parce que « réaliser le futur » nécessite un investissement qui a un coût pour l'enseignant, dans la mesure où il est contraint d'agir en fonction de situations qu'il doit créer

mais dont les objectifs ne sont ni immédiats ni précis, et donc de se fonder sur des anticipations qui dépendent des initiatives et des décisions qu'il prend dans le présent, sans jamais être assuré de leur pertinence actuelle et *a fortiori* future, d'autant plus que ce « bricolage interprétatif et stratégique [...] sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire » (Nonnon, 2000, p. 85). On peut alors comprendre le « sentiment de fatigue » qui résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle « charge psychique », en particulier dans les « zones de turbulences » où se trouvent bien souvent propulsée toute une partie de la profession aujourd'hui (Saujat, Faïta et Maggi, 2006).

En 2003, nous émettions l'hypothèse que les efforts consentis à l'organisation du travail de la classe sont adressés autant aux élèves qu'à l'enseignant lui-même, et que les éléments du cadre mis en place sont autant de repères pour les élèves que pour le développement du travail du professeur. Nous ajouterions aujourd'hui que « l'incitation », dans sa double dimension d'organisation du milieu de travail des élèves et de leur activité d'apprentissage, est emblématique de la nécessité de concevoir la tâche prescrite aux élèves par l'enseignant comme un instrument bi-face, « à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée partagée » (Vérillon, 2005, p. 4). Ce dernier est en effet simultanément un *moyen* de prendre la classe et d'en assurer le pilotage en fournissant aux élèves un *objet* qui finalise et organise leur travail, et un *objet* de conception didactique qui devient pour les élèves un *moyen* d'appropriation des façons de dire, faire et penser en AP, tout en facilitant la circulation des savoirs qui fondent l'expérience plastique.

En posant les termes d'une articulation entre *ce que demande* l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à et de soutenir cet exercice, l'analyse du travail enseignant permet selon nous une double avancée. D'une part elle permet de révéler le rôle que jouent les gestes de métier et leur imbrication avec les savoirs didactiques dans la recherche d'une efficacité pédagogique dans une situation particulière. D'autre part elle ouvre sur la possibilité de penser à nouveaux frais la formation à ce métier, en mettant au centre la question du développement du pouvoir d'agir des enseignants en vue de développer celui de leurs élèves. Nous avons essayé de montrer que ce double développement était lié à une puissance d'expansion, qui pour Canguilhem n'est autre que la santé qu'il définit de la manière suivante : « Je me *porte* bien dans la mesure où je me sens capable de *porter* la responsabilité de mes actes, de *porter* des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (2002, p. 68). Les « choses » sont en l'occurrence pour l'enseignant des élèves, constitués en une classe, entendue dans sa polysémie c'est-à-dire à la fois comme un collectif et un milieu de travail, au sein desquels il s'agit de créer des rapports favorables à l'enseignement-apprentissage. Or, l'enseignement des arts plastiques le met en évidence, le collectif ne peut exister que s'il est inscrit dans un milieu de travail, dont la co-construction avec les élèves est une condition nécessaire pour que puisse s'effectuer une deuxième co-construction, celle d'un milieu pour l'étude. Les rapports entre les élèves qui ne viendraient pas sans l'activité de l'enseignant, qui sont créés par lui, sont donc d'abord liés au travail qu'il met en œuvre pour faire (à tous les sens du terme) la classe : c'est par là qu'il porte « des choses à l'existence » et qu'il permet aux élèves de faire de même. Il semble heuristique de ce point de vue de rapprocher cette acception de la santé de la notion de créativité que l'on trouve dans l'œuvre de Winnicott (voir entre autres Winnicott, 1971). Pour cet auteur, vivre de manière créative c'est tourner le dos à une relation de soumission à la réalité extérieure pour entretenir avec elle des rapports d'appropriation active, notamment par le moyen du jeu qui permet l'exercice de la capacité de l'homme à ne pas être uniquement ce qu'il est et comme il est, à mettre en communication monde externe et monde interne, réel et irréel. Ainsi investie, la réalité extérieure se charge de significations et peut être acceptée, apprivoisée et maîtrisée. Dans la conception de cet auteur, la « bonne santé » n'est pas conçue comme équilibre biologique mais comme *capacité créatrice*. Ces



rapprochements, trop rapidement opérés ici mais étayés par les résultats de nombreuses enquêtes en milieu de travail enseignant, permettent de soutenir l'hypothèse que la créativité, la santé et l'efficacité au travail auraient des ressorts communs, qui gagneraient à être davantage pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants (Faïta et Saujat, 2010).

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n. 4, p. 7-43.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n°4 (7-43).
- 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*, 44, 169 – 177
- Espinassy, L. (2012). : Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. in J-C., Chabanne ; M., Parayre, E., Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. (pp. 173-184) Paris : L'Harmattan.
- Espinassy, L. (2013). 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. <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630>
- Espinassy, L. (2016, à paraître). « Soyez créatif et original » ! Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann et I. Mili. (Eds). *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Espinassy L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. « Pratiques en classe en ZEP » *Recherche et Formation*, 44, 111-124
- 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.
- Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *Activités*, 10(1), 3-30, <http://www.activites.org/v10n1/v10n1.pdf>
- Faïta, D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- MEN Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 (programmes APL)
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Les outils d'enseignement du français. Repères* 22/2. pp.83 -120.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence.
- Saujat, F., Faïta, D., Maggi, B. (2006). Travail et santé des enseignants : synergie entre deux méthodes pour comprendre un objet méconnu et transformer les situations d'enseignement. In Actes du 41<sup>e</sup> Congrès de la SELF : Ergonomie et Santé au travail, 163-167. Accès : <http://www.ergonomie-self.org/self/listcong.html>
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses Universitaires de Laval.
- Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.
- Vygotski, L.S. ([1930]-1983). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Paideia, Italy : Editori Riuniti.
- Vygotski, L.S. ([1925] - 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.