HAL
open science

Inciter à l'étonnement Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques

Laurence Espinassy

To cite this version:

Laurence Espinassy. Inciter à l'étonnement Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques . Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations, Jean-Charles Chabanne, Jun 2016, Lyon,, France. hal-01622681

HAL Id: hal-01622681

https://hal.science/hal-01622681

Submitted on 24 Oct 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.

Inciter à l'étonnement

Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques

Espinassy, Laurence (Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, Marseille, France)

Introduction

Cet article voudrait engager une réflexion sur les pratiques langagières en cours d'arts plastiques (AP) qui, d'une part, suscitent de manière efficace la pratique plastique des élèves, et d'autre part, permettent la construction de savoirs disciplinaires. Il s'agit de mieux comprendre comment la didactique des AP construit le(s) milieu(x), les outils, les moyens qui autorisent de tels échanges, dans le cadre très contraint d'une heure d'enseignement au collège. Après avoir exposé les principes généraux de l'enseignement des AP, une étude de cas est proposée ainsi que l'analyse des interactions entre professeur et élèves lors de la phase de démarrage du cours, depuis la mise en projet jusqu'au passage à l'action.

Notre questionnement naît du constat suivant : l'efficacité d'un cours d'AP réside, d'une part sur la mise en tension entre "l'événement" produit par la proposition de travail du professeur avec le milieu-classe (souvent nommée "incitation"), et d'autre part sur l'importance accordée au récit des élèves, afin que progressivement ils articulent le dire, le faire et le penser, dans un projet plastique et une expérience esthétique partagés. Notre problématique est axée sur la manière dont les élèves, avec l'aide du professeur, s'emparent d'un énoncé verbal tout en le négociant dans un milieu plurimodal (matériel, spatial, langagier, culturel,…) afin de répondre plastiquement au problème qui leur a été posé. C'est ce complexe sémiotique qui focalise notre attention, et nous soutenons l'hypothèse que c'est dans le rapport entre affects et activité que se crée la mise en mouvement créatif de l'élève.

Cette réflexion s'inscrit dans l'héritage de la pensée de Vygotski, qui nous invite à placer autrui, les situations d'interaction ainsi que les outils culturels qui y sont mis en œuvre (dont le langage), au cœur même d'une théorie du développement humain. Pour l'auteur, l'art ne dégage pas l'énergie psychique inconsciente vers le haut dans les valeurs supérieures de la culture, mais « l'engage vers le bas dans le travail réel des affects ». Selon Vygotski : « la forme est en guerre avec le contenu, elle se bat avec lui, en triomphe, et c'est dans cette contradiction dialectique entre le contenu et la forme que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (1925/2005).

Cet article veut tenter d'éclairer les principes de réaction, d'action, et de création dans leurs rapports au travail réel des affects qui se rejoue en classe pour les élèves chaque semaine en cours d'AP. Cette situation demande à l'enseignant de créer les conditions qui permettent à sa classe de vivre « l'art comme *technique sociale* d'aiguisement des affects » (Vygotski, 1925/2005, p. 18), c'est-à-dire de pouvoir retravailler le registre de l'émotion suscité 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 …

Enseigner les arts plastiques

Principes généraux

La logique d'enseignement en AP à l'École comme à l'Université est présidée par la place centrale accordée à la pratique plastique. L'esprit des programmes de la discipline est fondé sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique organisée selon quelques grands principes (B. O. spécial n° 11, 2015), que l'on peut résumer comme suit.

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. 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.

Ces visées sont ambitieuses et demandent aux professeurs d'AP de développer certaines compétences spécifiques pour enseigner leur discipline dans des conditions bien particulières.

Contraintes et libertés

Le professeur d'arts plastiques (PAP) dispose d'une grande latitude pour créer ses dispositifs pédagogiques entre l'absence de manuel scolaire et des programmes officiels qui indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais qui ne donnent pas de "mode d'emploi ". D'une part, les prescriptions restent suffisamment souples afin que chaque professeur puisse trouver une façon personnelle de les interpréter, mais d'autre part, il y a obligation de production plastique, même modeste, afin que la classe débatte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore selon les principes énoncés précédemment. 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,…) et son intentionnalité didactique conforme aux programmes d'enseignement (Espinassy, 2013). Il tente d'évaluer et d'anticiper « l'espace des formes possibles de l'activité future » (Daniellou, 1992), celle de ses élèves (réalisation plastique en situation), mais aussi la sienne propre en réponse à la leur (Espinassy & Saujat, 2016). La conception de milieux didactiques qui laissent des « marges de manœuvre » pour faire face constamment à l'imprévu n'est pas réservée aux AP ; mais cette discipline, où la pratique se doit d'être créative et où la divergence des réponses des élèves est attendue, a développé des stratégies particulières. Dans une lignée Vygotskienne, nous considérons que la conception didactique en AP repose, en grande partie, sur un artefact culturellement construit par les PAP, souvent appelé " incitation ", qui fait office d'instrument médiatisant entre l'activité de l'enseignant, celle des élèves et les domaines artistiques de référence.

Un artefact professionnel efficace

" L'incitation " permet le jeu autour des mots et sa mise en relation avec les outils, matériaux et espace à disposition des élèves, et 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 (Espinassy, 2008).

Bien qu'il existe d'autres manières de mettre les élèves au travail en AP, cette façon de faire perdure car, en termes d'ergonomie de l'activité et de didactique, " l'incitation " est un objet complexe. Elle est à la fois un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves et un organisateur de l'activité, tout en permettant la diversité de leurs réalisations, en accord avec les contenus des programmes. Mais " l'incitation" est surtout un déclencheur, puis un catalyseur d'une réaction collective aux conflits moteurs et aux tensions dynamiques qu'elle engendre en classe, afin de susciter un partage social des émotions. Pour Rimé, ce partage « 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, d'une part encourager et autoriser en classe de nouveaux usages des instruments symboliques et techniques, langue et outils, qui ne se trouvent plus strictement ajustés ou asservis à une fonction unique, et d'autre part organiser les espaces de partage des affects. Par là-même, il permet de construire des rapports individuels et collectifs entre réalité et fiction.

Le cas « déluge »

Cette situation d'enseignement a déjà été étudiée dans les relations qu'elle instaure à l'œuvre d'art (Espinassy, 2013), et dans ses dimensions organisationnelles et didactiques relatives à l'espace de la classe (Espinassy & Saujat 2016). Mais il nous semble intéressant de poursuivre le raisonnement 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). Cette situation de cours revêt un caractère relativement commun, d'une manière parmi d'autres, d'enseigner les AP. Nous nous intéressons particulièrement ici aux échanges langagiers entre professeur et élèves lors de la phase de démarrage du cours, depuis la mise en projet jusqu'au passage à l'action.

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus, d'une part 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 ; et d'autre part, de la transcription des échanges entre professeur et élèves en classe.

Il s'agit d'une classe de Sixième, d'une vingtaine d'élèves, au second trimestre, dans collège en zone d'éducation prioritaire, équipé d'une petite salle d'AP. Le professeur, expérimenté dans ce contexte d'enseignement, 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).

Dans l'autoconfrontation qui a été menée, la PAP explique que : « *Déluge extraordinaire*, a été choisi avec l'enseignante de Français, pour travailler sur un thème qu'elle avait déjà abordé en littérature ». Elle a donc : « repris son thème pour l'approfondir du côté des problématiques plastiques », organisant ainsi sa séquence d'enseignement : « ils avaient deux séances, une séance de lancement de sujet durant laquelle j'insiste beaucoup sur le vocabulaire, … et une autre séance pratique, qui se finit par un temps de présentation et de verbalisation, et de projection des références artistiques ».
Dans le cas présent, théoriquement, les élèves savent donc déjà ce qu'est le mythe du Déluge, et l'usage métaphorique du terme qu'en fait le domaine météorologique ; mais l'acception que l'on peut en faire en AP est-elle de même nature que ce qu'ils ont appris par ailleurs ? 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 ?

Dans le cas étudié, et plus largement en cours d'AP, la formulation de "l'incitation", dans ce qu'elle porte de non-fini, est ici considérée comme un « gisement d'énergies » qui crée en classe un « événement » au sens où : « toute émotion est causée dans un sujet par des événements qui lui arrivent et qui l'affectent. S'il ne lui arrive rien, il ne ressent rien… L'émotion, c'est l'effet subjectif et présent d'un événement présent, passé ou à venir… » (Wolff, 2015, p.100-101). En tant qu'activité langagière et plastique, "l'incitation", oblige à « construire des mondes » fictionnels, cherche à « faire vivre l'invraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle sur nos sentiments » (Vygotski 2005, p. 262), demande de « s'étonner pour apprendre » (Thiévenaz, 2014) ; elle offre de nouveaux objets à l'attention des élèves, qui fonctionneront dès lors comme « cibles de leurs affects et sources de leur énergie » (Crawford, 2016, p.334).
L'analyse à suivre montre comment les échanges professeur-élèves permettent l'élucidation du problème inattendu du " déluge " pour concevoir des transpositions envisageables dans le domaine plastique, et pour comprendre l'enjeu de ce qui est permis à et par la fiction.

Analyse

Les élèves s'installent, le tableau est déjà rempli d'indications (ci-dessous) et les élèves ont 10 minutes pour le copier sur leur cahier.

Inscriptions au tableau de la classe à l'arrivée des élèves

Apporter pour la semaine prochaine : Divers objets pour le Déluge	**Aujourd'hui :** Mardi 04 mai 6°E **Présentation :** (dernier jour) Le 11 mai 6°E	**Travail autour de** : - objet(s) - installation - citation - in situ - sujet en lien avec le Français
Vocabulaire : Fiction / *imposant* Déluge / *Installation* Citation Emprunt Référence	Sujet N°7 « Déluge extraordinaire » 2 séances Travail en groupes de 2 ou 3 élèves Projection	**Ce qui est important :** - Que ça donne l'impression du déluge - Mise en scène **Contraintes :** - Obligation d'utiliser un-des objet-s en volume - Ça se passe dans la classe

Une fois cette tâche accomplie, les échanges entre le professeur et la classe démarrent.

Dans les tableaux suivants, le « * » signale la première prise de parole et la « ➡» dirige vers la suite de l'échange qui se lit successivement de gauche à droite. La transcription est intégrale, et les paroles des élèves sont celles sur lesquelles la classe s'accorde très rapidement.

Le professeur	Un –des Elève-s /La classe
* *« Installation »* vous savez ? ➡	Des exemples sont donnés
Je ne veux pas d'exemples, je veux des définitions	C'est organiser des objets dans l'espace
Qu'est-ce que ça sous-entend ?	On va les ranger
Comment ? en fonction de quoi ?	De l'espace disponible
Comment allez-vous décider ?	
Qu'est-ce qui est important en APL ?	C'est de *donner l'impression* d'un Déluge
C'est comme si moi professeur j'étais un spectateur et vous les artistes	
Qu'est-ce que ça veut dire *« donner l'impression » ?*	C'est montrer
Montrer comment ?	En suscitant l'imagination du spectateur.
« Mise en scène » ?	
C'est quoi ? C'est où ?	Au théâtre, au cinéma
Que fait un metteur en scène ?	Il construit les actions, il monte le spectacle, il y a des acteurs, du texte, des décors, des cascades, des dialogues…
Oui, c'est tout ça !	
Et ça va se passer où ?	Dans la classe !

Nous constatons que les questions du professeur visent, soit à pousser les élèves à approfondir et à préciser leur raisonnement, (« *Je veux des définitions, Qu'est-ce que ça sous-entend ? Qu'est-ce que ça veut dire ?* »), soit à orienter la discussion sur le « *comment on fait ?* », selon quels critères et dans quel but (inscrits au tableau dans « *ce qui est important* »), notamment ici dans celui de « *donner l'impression* » du déluge. Les réponses des élèves vont peu à peu préciser un possible de l'action à venir : de l'idée générale d' « *organiser des objets dans l'espace* », ils vont très vite cibler le fait qu'il va falloir « *construire des actions* » qui s'apparentent à un spectacle, et que l'espace disponible est celui de la salle de classe. Par ailleurs, le professeur en distribuant autrement les rôles habituels : « *comme si moi professeur j'étais un spectateur et vous les artistes* », élargit le spectre des situations et des acteurs potentiels qui sont susceptibles de « *donner l'impression* » ; les élèves convoquent aussitôt le monde du théâtre et du cinéma et une liste d'artefacts associés à ces domaines d'activités : « *il y a des acteurs, du texte, des décors, des cascades, des dialogues…* ».

Ainsi, tout un ensemble de pratiques et de rôles associés au monde de l'art surgit dans la classe permettant aux élèves de comprendre qu'il est finalement envisageable de faire advenir un déluge dans la classe, puisqu'il y a des gens dont c'est le métier, et qu'ils en apprécient les productions le plus souvent à la télévision. L'échange entre professeur et élèves se poursuit encore quelques instants :

Le professeur	Un –des Elève-s /La classe
* Alors comment vous allez faire pour *donner l'impression* que c'est un déluge ? ➡	Il faut qu'il soit le plus imposant possible
Comment montrer que c'est imposant ?	Il faut qu'il soit très costaud, qu'on ait peur… Ou alors, il faut qu'il soit le plus imaginaire !

Si on dit qu'il y a obligation d'utiliser un objet en volume, est-ce que votre réponse peut être dessinée ?	Non !
Au fait, c'est quoi un objet ? Dans le programme de 6me on nous demande de faire la différence entre objet et œuvre d'art. Si on prend ce stylo par exemple, est-ce qu'on a des indices ?	Il n'est pas signé, il n'y a pas le nom de l'auteur ; il est fabriqué en grand nombre par des machines, on le trouve à XX (en grandes surfaces de distribution)… L'artiste il choisit l'objet et il en fait autre chose.
Le choix des objets va donc être important pour faire comprendre la signification de votre projet de déluge.	
30 minutes depuis le début du cours, le professeur : « Qui n'a pas compris le sujet ? Pour l'organisation, on se groupe par 2 ou 3, et vous commencez à faire votre projet sur la page blanche en face du sujet que vous avez copié et vous complétez au fur et à mesure la liste des matériaux dont vous aurez besoin. Dans 10 minutes vous passez à l'oral au tableau pour expliquer à la classe votre projet de déluge.	

Le projet se précise : pour donner l'impression d'un déluge, il faut que ce soit « *spectaculaire, et impressionnant* », à moins que, du fait du caractère « *extraordinaire* » de ce déluge précisé dans l'incitation, il suffise qu'il soit tout simplement « *imaginaire* » comme le suggèrent finement quelques élèves.
Le professeur rappelle qu'il y a des obligations qui cadrent l'action (utiliser un objet en volume) associées aux exigences des programmes d'enseignement (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. 6me BO. N°6 28/08/08). Malgré la déstabilisation du milieu instaurée par l'idée d'un déluge en classe, les élèves se trouvent aussi doublement rassurés : d'une part, cette manière de penser et de faire qu'on leur demande d'exercer en AP se situe bien dans un cadre scolaire et un contrat didactique précis (inscrit au tableau et auquel le professeur se réfère pour mener le dialogue), et d'autre part, des objets préfabriqués existent ; comme les élèves le soulignent, à l'instar du travail de l'artiste, il leur appartiendra d'en faire des choix judicieux et des déplacements d'usage ou de catachrèses qui soutiendront leur projet. Nous constatons que plusieurs registres, autant dynamiques que dialogiques se créent peu à peu en classe, en tant qu' « espaces de travail et espaces de paroles » (Faïta, 1999).

Dans une visée de transmission-appropriation de contenus culturels élaborés initialement à l'extérieur des sujets, nous constatons que des choix structurels et organisationnels ont été faits par le professeur pour permettre aux élèves d'entrer dans ce mouvement de tension entre le subjectif et le social, entre le sens et l'objet de l'activité qui, pour reprendre les mots de Léontiev « fait de la conscience ce qu'elle est : un développement possible ou impossible de l'activité du sujet » (1984, p.108).

À la mi-cours, le moment est venu du passage à l'action ; les quelques paroles rapides du professeur donnent des indications de temporalité, à la fois immédiate (conception du projet et présentation orale), mais également concernant ce qui sera donné à voir la semaine prochaine : lister les objets et matériaux nécessaires permet aux élèves de coordonner leur action, et de se projeter dans la faisabilité de leur future réalisation en imaginant l'intégration d'objets extérieurs au milieu-classe.

Présentation de quelques projets

Pendant que les élèves travaillent, le centre du tableau a été effacé, le professeur y a écrit l'un en dessous de l'autre : « titre de votre projet - matériaux - croquis ou schéma » que chaque groupe complètera. Les autres indications demeurent aux yeux de tous (le vocabulaire, ce qui est important, les contraintes, cf. tableau 1). Notons que la notion de projet est un vecteur privilégié en AP pour soutenir, individuellement et collectivement, des apprentissages et encourager l'élève à manifester progressivement ses aspirations et ses idées, à les développer et les réaliser, en s'en donnant les moyens. Le professeur ne réduit pas l'évaluation à la notation du résultat visible des réalisations plastiques ; en prenant appui sur les observables dans les productions, mais également dans le discours produit à leur sujet, il évalue les actions, les attitudes, le raisonnement, la distance réflexive de l'élève. La pratique de la "verbalisation " est donc constante en AP. Nous prenons le parti de ne présenter que trois des projets, mais d'autres réalisations sont décrites par ailleurs (Espinassy 2013, Espinassy & Saujat 2016).

Le professeur	**Le groupe qui présente son projet - 1**
	***** 3 élèves qui marmonnent face au tableau. ➡
Adressez-vous à la classe « comme si c'était un professeur » et organisez-vous : pendant que l'un explique « avec des sujets, verbes, compléments », un autre dessine et le troisième complète si les 2 précédents oublient un élément significatif.	On veut prendre un carton, mettre des bâtiments dedans et puis faire tomber fort des stylos ; ça fera comme une tempête, un ouragan.
C'est pareil qu'un déluge ?	Il faut vérifier.
Dans quel espace de la classe vous allez l'installer ?	Près de la fenêtre.
Pourquoi ?	Pour voir les arbres à travers quand on prendra la photo
On verra l'intérieur du carton et l'extérieur de la salle ?	Ça sera petit dedans et grand dehors, et les arbres bougent. Il faudra réfléchir à l'endroit où on découpe le carton, et bien choisir le point de vue pour la photo.

Nous remarquons à nouveau une inversion des rôles (les élèves doivent parler « *comme si c'était un professeur* » alors que ce dernier est assis dans la classe) et une insistance marquée sur la correction de la formulation et de l'exactitude des termes. Il s'agit bien que l'activité soit adressée aux camarades de la classe, mais au-delà, à la communauté scolaire qui insiste sur la compétence primordiale de « maîtrise de la langue ». L'enseignant revient systématiquement sur les consignes de départ : où dans la classe, et pourquoi ce choix ? Les élèves sont capables d'argumenter, mais de plus ils ont anticipé les conséquences de leurs choix en termes plastiques : les problèmes liés aux rapports d'échelle, au point de vue du spectateur, aux contrastes statique/mouvement, intérieur/extérieur sont envisagés, ainsi que la place et le rôle du photographe qui gardera trace de leur projet. L'activité devient non seulement adressée à la classe, mais pour emprunter à Bakhtine (1984), le « surdestinataire du discours » est également la communauté des plasticiens qui partage les préoccupations concernant les moyens et instruments nécessaires à sa réalisation, et le vocabulaire spécifique employé. Dans une approche historico-culturelle, nous considérons que le milieu conçu par le professeur pour que les élèves apprennent – ici la salle d'AP, associée à "l'incitation" - repose sur l'événement que produit " le déluge " pour « réactiver l'énergie potentielle laissée en repos par d'autres hommes dans les choses du monde » présentes dans la classe (Vygotski, 1997), y compris dans son architecture.

Le professeur	Le groupe qui présente son projet - 2
	***** 3 élèves : nous on veut prendre un seau avec des petits jouets qui flottent et vider une bouteille d'eau ; ça fera comme une grosse douche, une trombe d'eau. ➡
Mais comment on va le faire voir à toute la classe ?	On va le filmer.
Et où dans la classe ?	C'est mieux si on utilise le lavabo avec les robinets qui coulent fort.
Comment s'appelle votre projet ?	Le titre c'est « déluge extraordinaire », mais on va essayer d'en trouver un autre.

Dès que la question du partage d'expérience avec le reste de la classe est posée, et qu'ils s'imaginent filmer la scène dans l'espace restreint d'un seau, les élèves de ce groupe orientent leur projet vers les longs lavabos de la classe dont l'usage est partagé par tous et qui sont un repère fort dans la salle d'AP. Pourquoi aller chercher de l'eau ailleurs alors qu'elle peut couler à flot, et qu'il suffit de jouer sur le contraste d'échelle avec de « *petits jouets* » pour donner l'impression du déluge ? Il semble que la construction de la réponse que les élèves proposent en retour à l'incitation initiale, les oblige à déconstruire et reconstruire cet énoncé verbal en des formes matérielles médiées par divers échanges avec des spectateurs potentiels qui participent indirectement à la réalisation de leur projet. Même si celui-ci correspond aux attentes du "déluge extraordinaire ", il leur faudra en spécifier le titre pour en qualifier la nature et la singularité, et pouvoir ensuite argumenter des choix plastiques effectués, spécifiquement liés à ce projet. Selon Rickenmann (2012, p.318), la modification d'un matériau en vue de créer des formes implique, que les actions (plastiques ou autres) et leur produit s'insèrent dans une activité dont le but est la *trans-formation* de l'expérience de l'autre. Ici, c'est bien parce que les élèves de ce groupe sont affectés par les réactions des autres à leur projet, qu'ils réorientent leur activité en changeant de moyens pour atteindre le but qu'ils se sont fixé ; ainsi, ils transforment le rapport aux autres et au monde qui les entoure, notamment par l'usage nouveau du lavabo. Cette réaction fait écho à la suite du propos de Rickenmann : « travailler et *donner forme au sentiment* ne consiste pas à *traduire* matériellement (production) ni à *réveiller* (réception) quelque chose qui serait à l'intérieur des sujets, mais à mettre en œuvre un dispositif technique et pragmatique modifiant les rapports corporels au monde sensible et la manière dont il nous affecte. Historiquement et culturellement définie, cette *technique* est une cristallisation, sous forme d'objets et d'activités, des modes de résolution des rapports humains avec l'environnement ».

Le professeur	Le groupe qui présente son projet - 3
	***** 3 élèves : ça s'appelle « la bataille biologique ». On veut faire une maquette en deux dimensions. ➡
C'est possible ça ?	Non, en fait c'est un décor.
Un grand garçon, manifestement peu à l'aise avec son corps massif, efface une part du tableau pour y réaliser avec assurance un croquis à grande échelle	
	On va le mettre sur la fenêtre pour faire entrer le vent dedans, car c'est une histoire où le déluge viendra nettoyer ce qui est négatif pour l'écologie.
Vous nous racontez une histoire, c'est donc une … ?	Narration.

Ce groupe a déjà un titre et veut faire partager ses préoccupations d'ordre écologique ; il annonce clairement qu'il s'agit « *d'une histoire* » où le déluge sera le personnage principal qui y jouera un rôle extraordinaire. Ainsi, contrairement au groupe précédent qui ne fait qu'illustrer le phénomène puissant qu'est le déluge par une réduction de moyens et d'espace, ce troisième groupe propose une fiction et imagine les moyens de la mise en scène pour en « *donner l'impression* » en faisant « *entrer le vent dedans* ». Remarquons que, comme le premier groupe qui avait repoussé les limites physiques de la classe en imaginant que l'on en voit l'extérieur dans leur production, ce troisième groupe va jusqu'à faire intervenir les éléments météorologiques externes dans son projet. Le professeur profite de l'occasion pour faire le lien avec le cours de Français, en réactivant le terme de « *narration* » sans s'y arrêter pour l'instant ; par la suite, les composants plastiques de la « narration visuelle », inscrits dans les objectifs des programmes officiels, pourront être comparés avec les spécificités de la narration littéraire que les élèves commencent à percevoir.

D'autres propositions, toutes différentes, ont été faites par les autres groupes, témoignant ainsi du fait que les mots de " l'incitation " associés au cadre de la salle de classe ont fait l'objet d'une spéculation collective et individuelle en regard des contraintes du contexte que les élèves se sont appropriées pour les transformer en outils pour agir. L'approche que nous privilégions fait de l'affect, non pas un supplément d'âme subjectif de l'activité, mais la source pratique des développements ou des empêchements de l'activité elle-même au contact du réel. Ainsi, pour répondre au problème du déluge qui l'affecte, l'activité des élèves « rentre obligatoirement en contacts pratiques avec des objets qui résistent à l'homme, qui la dévient, la modifient et l'enrichissent » (Léontiev, 1984, p. 101), et régénère « l'énergie stockée dans des artefacts qui sont de véritables accumulateurs (outil, langues, œuvres, règles et institutions) » en l'actualisant dans leur projet (Vygotski, 1997). Éteinte dans l'artefact, l'activité est rallumée dans l'instrument technique ou symbolique qui rétablit le contact entre le sujet, l'objet et autrui dans l'activité en cours. Elle est médiatisée et médiatisante.

Conclusion

Bien que cette étude ne présente qu'un cas se limitant à une manière parmi d'autres d'enseigner les AP, et ne permette pas, ici, d'entrer finement dans les acquisitions des savoirs disciplinaires, elle nous semble toutefois éclairer quelques fondements du fonctionnement de la didactique des AP.

Selon Brossard (2012, p.104), dans le cadre scolaire, le « travail didactique » a pour objectif de transformer ce qui a été produit lors d'un travail déjà effectué dans les domaines d'expériences antérieurs et extérieurs à l'école. Les didactiques lui semblent être le terrain d'élection où la théorie du développement humain élaborée par Vygotski devrait trouver son lieu d'opérationnalisation, car pour ce dernier, l'enseignement n'est en rien un travail d'inculcation : on n'implante rien. À ce titre, et en regard de nos recherches, la didactique des AP s'inscrit dans cette logique. Vygotski insiste sur l'importance de la dimension sémiotique du processus qui transforme l'objet culturel, et l'œuvre d'art en particulier, en véritable outil de développement de ces processus de co-définition (1934/1997), et par ailleurs, il ne conçoit la dynamique des émotions que fondamentalement liée à l'action (1933/1998). Du point de vue pragmatique, les émotions ne sont pas des réflexes découlant d'un rapport objet *vers* sujet ; ce sont des *ré-actions* qui s'inscrivent dans un processus évolutif d'interprétation de ce qui fait signe pour le sujet dans la situation et qui *oriente* son agir (Rickenmann 2012, p.319).

Dans le cas du "déluge extraordinaire", la rupture des habitudes réaffecte les sentiments, les réorganise, les singularise, et les mobilise dans une activité, cette fois-ci tout à fait matérielle, productrice et créative liée à l'expérience vécue personnelle, qui, en classe, est partagée et confrontée à celle d'autrui. Ces confrontations d'expériences révèlent la différence « entre ce

qu'on croit être, savoir, et ce que donnent à entendre et percevoir les autres » ; c'est cet étonnement qui est déclencheur des histoires qui nous obligent à dire ce qui contrarie « le sens du normal » (Bruner, 2002). Ainsi s'engage une dialectique sans fin entre l'ordinaire et l'inattendu, concrétisée dans divers registres sémiotiques.

Entre la fiction initiée par l'incitation, les productions plastiques des élèves et celles des artistes dont les œuvres sont proposées en référence, s'instaure une « communauté discursive disciplinaire », car « c'est dans/par/grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière (provoquée par l'enseignant) que l'élève élabore un « dire » singulier inscrit dans le « dicible » de la discipline. Les apprentissages peuvent se « lire » au travers de la mise en œuvre de pratiques qui attestent de l'incorporation de leurs connaissances et savoir-faire, des verbalisations des stratégies qu'ils convoquent mais aussi au travers des énoncés de savoirs co-construits dans la classe » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2012). En AP, le « travail » est créatif et plastique ; par conséquent, dans une visée artistique, le « dicible » de la discipline s'inscrit aussi dans d'autres langages et registres sémiotiques : formels, gestuels, corporels, comportementaux, auxquels il faut porter attention.

Ainsi, les élèves ont manifesté une indépendance de conception et d'action reposant sur une « attention conjointe » portée, à la fois, au milieu dans lequel ils vivent et aux types d'activités partagées qui peuvent les rapporter au monde (Crawford, 2016, p.203-204). La communicabilité mutuelle du contenu de leur pensée, langagière autant que plastique, du début à la fin du projet (de la conception à l'évaluation de la production associée à sa démarche), structure peu à peu la façon dons ils appréhendent le réel, et la fiction.
Ce type d'appréhension a généralement un caractère progressif : les élèves montrent un discernement de plus en plus subtil et perçoivent des choses sur lesquelles ils étaient incapables d'émettre un jugement auparavant. Mais pour qu'une communauté de pairs puisse reconnaître l'activité de chacun, il faut que sa vision ait été affinée et sensibilisée aux traits pertinents de la pratique à travers un processus d'initiation. C'est ainsi, qu'en cours d'arts plastiques, dès la Sixième, « être reconnu en tant qu'individu, ne semble possible que dans le cadre d'une relation authentique avec ceux des semblables qui acceptent l'autorité d'un même réseau de normes – un gabarit culturel-, à la fois contraignant et suffisamment souple et riche pour laisser place à l'interprétation individuelle » (ibid., p.219). Le caractère « incarné » des programmes scolaires de cette discipline ne sépare pas le contenu articulé du savoir du contexte pragmatique et éminemment matériel dans lequel sa valeur peut se manifester, et oblige chacun à raconter la façon dont il articule le faire et le penser, dans un processus dialectique entre ce qui nous est familier et ce qui serait possible, et dans un projet et une expérience esthétique partagés.

Références

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Brossard, M. (2012). Le Développement comme transformation par appropriation des œuvres et de la culture. In Y. Clot (Ed.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute. 95-116.

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

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.

Crawford, M. B. (2016). *Contact. Pourquoi avons-nous perdu le monde, et comment le retrouver ?* Paris : La Découverte.

Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Document de synthèse d'HDR. Université de Toulouse -le Mirail.

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. J-C., Chabanne ; M., Parayre, E.,Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan. 173-184.

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., 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. *51me Congrès de la SELF*. Marseille, 21-23/09/16.

Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail : de la parole au dialogue. In J. Richard-Zappela (Ed.). *Espaces de travail, Espaces de paroles.* Rouen : Publications de l'université de Rouen. 127-137.

Faïta D., Saujat F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*. Yvon, F. & Saussez, F. (Eds) Laval : Presses Universitaires. 41-69.

Jaubert, M., Rebière M., Bernié, J-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès : Moscou.

Passeron, J.-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Rickenmann, R. (2012). La construction sociale de l'émotion esthétique : dimensions transactionnelles des rapports à l'objet culturel en classe. *La Rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Eric Villagordo (éds.). Paris : L'harmattan.317-336.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

Thievenaz, J. (2014). *S'étonner pour apprendre*. (Ed.). Education Permanente n° 200 2014-3. Paris.

Vygotsky, LS. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Vygotsky, LS. (1933/1998). Théorie des émotions : étude historico- psychologique. Paris : L'Harmattan.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3ème réédition, 2002).

Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique ?* Paris : Fayard.