



HAL
open science

L'approche de la didactique des arts visuels en master MEEF de l'Enseignement agricole

Didier Christophe

► To cite this version:

Didier Christophe. L'approche de la didactique des arts visuels en master MEEF de l'Enseignement agricole. Rencontres internationales du réseau Recherche Education Formation : Professionnalisation des acteurs des systèmes éducatifs, EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès / ENSFEA, Jul 2019, Toulouse, France. ⟨hal-02350327⟩

HAL Id: hal-02350327

<https://hal.science/hal-02350327v1>

Submitted on 7 Nov 2019

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.



HAL Authorization

L'approche de la didactique des arts visuels en master MEEF de l'Enseignement agricole.

Par Didier CHRISTOPHE

ENSFEA, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Toulouse, France
(Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées)

LARA-SEPPIA, Laboratoire de Recherche en Audiovisuel Savoirs, Praxis et Poétiques en Art,
EA 4154 (Université Toulouse Jean Jaurès)

Introduction / contexte

À l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) qui forme à Toulouse, entre autres étudiants, les enseignants-stagiaires de l'Enseignement technique agricole, et dans le cadre du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention enseignement du second degré, parcours éducation socio-culturelle (ESC), trois enseignants-formateurs investissent le champ des arts plastiques dans leurs travaux dirigés. Ils s'adressent à des étudiants et des professeurs-stagiaires provenant d'origines diverses, dont une majorité de non-spécialistes des arts visuels, et qui sont à l'image de l'identité foncièrement transdisciplinaire et atypique de l'ESC¹.

À travers la participation à des ateliers de pratiques artistiques et de création graphique, l'intention est d'amener à conscientiser les enjeux d'activités d'éducation artistique.

En envisageant la pratique comme lieu de questionnement, les compétences escomptées à travers ces TD sont :

- intellectualiser les difficultés inhérentes à des situations didactiques en éducation artistique,
- questionner ses choix et pratiques et leur mise en œuvre,
- enrichir sa capacité à concevoir et animer des activités adaptées aux publics des lycées techniques agricoles.

Ce que je vais présenter aujourd'hui, peut se dire ainsi : pourquoi les stratégies qu'utilisent les formateurs à l'ENSFEA sont-elles volontairement peu normatives ?

L'approche de la didactique des arts visuels par des propositions à faible normativité envisagées comme moteur de questionnement de la posture professionnelle, constitue donc le socle de notre problématique.

I. Les propositions : des choix de formation

Dans neuf TD de 2016 à 2019, trois formateurs ont orienté leurs étudiants, respectivement, vers l'affiche d'opinion, vers le land art et le cabinet de curiosité et vers l'expression en grand format d'une identité professionnelle, de la solidarité ou d'un regard sur une problématique agricole. Les objectifs opérationnels sont divers. Il s'agit notamment de constituer des références pratiques, sinon un outillage, devant permettre à de futurs enseignants d'ESC de se projeter dans l'animation d'ateliers de création plastique dans leur enseignement et dans leur mission d'animation en lycée agricole. Le service d'un prof d'ESC est en effet scindé en deux tiers d'enseignement et un tiers d'animation périscolaire et du territoire (« L'ensemble de ces activités se structure autour de trois grands objectifs : l'éducation à l'environnement social et culturel, l'éducation artistique, l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération. » (Arrêté du 13/07/2016)).

I.1 *Attendus et enjeux*

1 L'éducation socio-culturelle est une discipline spécifique aux lycées et CFA agricoles, instaurée en 1965 suite à la Loi d'Orientation Agricole de 1962. L'ESC est par nature transdisciplinaire. Les enseignants d'ESC assurent leur service en deux tiers d'enseignement dans le cadre des référentiels de diplôme, et un tiers d'animation et de développement culturel auprès des apprenants et du territoire de l'établissement : « L'ensemble de ces activités se structure autour de trois grands objectifs : l'éducation à l'environnement social et culturel, l'éducation artistique, l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération. » (Arrêté du 13/07/2016).

Dans le cadre de la masterisation, les principaux objectifs liés au fait artistique dans la formation disciplinaire ESC sont de comprendre les enjeux liés à la création artistique contemporaine (production, diffusion), se confronter au processus de création et d'expression dans le domaine du sensible : vivre une expérience artistique, se situer dans le rapport au sensible, connaître différentes modalités d'enseignement artistique. Pour la formation didactique : élaborer et conduire des dispositifs d'animation et de formation qui permettent aux jeunes de se construire un parcours artistique et culturel (pédagogie active, médiation, prise en main d'outils d'expression et de création)².

Il s'agit de TD à visée d'éducation artistique et non d'éducation esthétique ; d'autres séances du parcours de formation, incluant des visites, ont permis aux étudiants de se confronter aux travaux d'artistes contemporains. Ce qui va se nouer dans ces temps d'atelier ne relève pas de l'expérience esthétique, en tant que relation analytique et sensible à établir avec des objets artistiques ou graphiques. C'est plutôt un positionnement personnel en situation de création artistique, où chaque proposition tend à adoucir l'injonction à produire en minimisant les modalités normatives, qui est visé comme impact à repérer et analyser.

Il y a là une volonté de « rendre possible », par une expérience qui constitue une sorte de « rampe de lancement », comme le dit le formateur 2 qui table sur la liberté qui peut accompagner le fait d'entrer « dans quelque chose qu'on ignore » car ignoré à la fois sur le fond, pour une part importante des étudiants, comme dans la réalisation à atteindre.

1.2 Modalités

Dès lors, il est demandé à l'apprenant de se confronter à un thème plutôt qu'à un « sujet », de tester sa propre dynamique de créativité et ses propres limites. Ce qui est proposé par les formateurs est à chaque fois abordé dans un refus d'imposer des normes, hors d'un thème et d'une normativité technique (formateur 1, en création graphique assistée par ordinateur), ou d'un format minimum (formateur 3). Il s'agit plutôt d'une incitation, mais en même temps il y a attente d'une production, dans un cadre élargi pour l'occasion : le rapport à l'espace classe est bousculé, autorisant l'accès à divers espaces (foyer, bibliothèque, parc).

Les formateurs recourent à une animation par le faire ; la professionnalisation suppose un double positionnement d'enseignant et de médiateur vers des expressions artistiques.

Sur ces bases, nombreuses sont les questions qu'on peut poser. Quels sont les résultats de ces TD ? Qu'est-ce que ça a interrogé ? Quelle pensée réflexive est initiée par ces ateliers ? Une transposabilité en lycée est-elle projetable ?

Au regard d'une situation de formation mettant en question la normativité implicitement ou non, car seul le formateur 3 a annoncé l'objet réflexif en menant les deux tiers des TD, sans impact perçu sur le déroulement, qui fixe les normes ? C'est en grande partie l'étudiant, sur au moins trois plans : 1°, le(s) langage(s) visuel(s), incluant ou non le textuel et le trans-média ; 2°, les choix et conjonctions d'éléments signifiants ; 3°, l'inventivité formelle, la créativité.

C'est aussi le formateur 1 qui a fixé en partie des normes, incitant explicitement à utiliser tel logiciel, tel format, ou à effectuer des opérations comme détourner, retoucher, superposer ; rien de tel avec les formateurs 2 et 3 qui ne font que donner un thème, rarement des extraits de textes, proposer des formats de papier (1,50 x 1,20 m, en M1, ou un rouleau de Canson et un lot de feuilles format raisin 50 x 65 cm) et des outils classiques (pinceaux, bidons de gouache, pastels, fusains, sanguines, fixatif, ciseaux, colle, feutres, etc.).

Mettre en place ces TD sur la base de propositions, c'est atténuer la contrainte liée à l'imposition et permettre une plus grande ouverture de l'expression individuelle (Gaillot, 1997). Avec les formateurs 2 et 3, le choix de l'outillage est laissé au questionnement des participants comme induit par l'appropriation de la proposition. Situation déstabilisante pour certains, bloquante pour d'autres, mais toujours inductive d'un questionnement des représentations et d'un savoir-faire, alors qu'on ne cherche pas à amener les apprenants à une maîtrise technique.

2 L'expérience proposée a bien permis, comme le demande le référentiel de formation du master pour le parcours ESC, de « se confronter au processus de création et d'expression dans le domaine du sensible : vivre une expérience artistique ; se situer dans le rapport au sensible » en approchant des « fondamentaux de l'expression plastique » et, ainsi, d'envisager « réponse au problème posé ; choix de support pour organiser l'espace et mise en œuvre technique ».

Comment dépasser ce risque de blocage sans repasser par une normativité, alors que l'apprenant est confronté à la nécessité de combiner plus ou moins intuitivement des codifications, des effets, des souvenirs d'apprentissage du langage plastique ? Contrastes, rythmes, rapport à la nature, mise en scène, rapport texte-image, autant de domaines usuellement régis par des codes qui ne sont que partiellement ou inégalement acquis, selon les parcours individuels.

1.3 Méthodologie, outils.

Deux modalités de collecte d'informations sont utilisées, la première par l'observation des étudiants à l'œuvre, la seconde par le recueil de témoignages oraux individuels exprimés après la séance, au sein du groupe.

Au total, du fait de la faiblesse des recrutements dans l'Enseignement agricole, ce sont quarante-deux étudiants et professeurs-stagiaires qui ont été confrontés à ces situations au fil de neuf TD, scindés en huit cohortes, mais à ce jour, on ne peut présenter les résultats dépouillés que pour cinquante-deux d'entre eux, répartis en cinq cohortes (dont l'une confrontée à deux TD). Sachant que ces TD risqueraient de se limiter à des activités renvoyant les étudiants à leur propre curriculum social et culturel (Fabre, 2017) si l'on ne formalisait pas la relecture individuelle et partagée à l'issue de ces expériences sociocognitives, par un temps de restitution critériée et d'échange a été intégré aux séances.

Dans tous les cas, les questions étaient : Quel a été votre ressenti, positif ou négatif, durant ce TD ? Qu'est-ce que cela a activé comme réflexion nouvelle sur votre futur rapport aux élèves et à leur activité lors d'ateliers de création ? Qu'est-ce que ça vous permet de mettre en perspective pour les ateliers que vous aurez à animer ?

II. Relecture en croisant les regards

Dans les cas observés, il y a toujours nécessité pour l'étudiant d'identifier ou d'imaginer des modalités pour dépasser les difficultés posées. En cela, les formateurs de l'ENSFEA sont dans la tradition de la pédagogie active : une situation-problème amène les apprenants à imaginer, éventuellement en coopération avec d'autres, des solutions et mécanismes permettant de passer outre les problèmes rencontrés pour aboutir à une réalisation conçue en un temps limité. Avec des variantes selon les TP, on note une disparité dans les rendus, en partie due à la diversité du background culturel de chacun, face à ce « dispositif exploratoire » (Gaillot, 1997) constitué par un appel à produire formulé avec une dose plus ou moins forte d'indétermination.

Comme l'exprime fort bien Sylvain Fabre (2017), « c'est l'écart entre le caractère ouvert de la proposition et l'appel à produire qui constitue l'expérience ». Situation éducative qui exige de l'apprenant de trouver par lui-même comment résoudre ses questions – langage, choix esthétiques, projection de soi.

Il s'agit bien de dispositifs poussant à l'introspection, à l'investissement personnel. La norme est initialement insuffisante, et donc en partie à inventer ou réinventer pour chacun, ce qui laisse ouvert le cadre technique, formel et conceptuel de l'action créatrice.

L'enseignant d'ESC est un passeur de culture et un tuteur pour des pratiques et expressions artistiques et culturelles socialisées, or les difficultés rencontrées par les futurs enseignants seront probablement éprouvées par les jeunes qui leur seront confiés, et de façon plus déstabilisante parfois, surtout si le bagage scolaire des élèves de l'enseignement agricole est marqué par un parcours d'éducation artistique et culturelle antérieur plus ou moins achevé et intégré, sur lequel la continuité du service public d'éducation peut tabler ou buter.

« Dans cette perspective soulignons [...] la réflexion sur les facteurs sociaux liés à l'apprentissage », prévient René Rickenmann (2006). Il s'agit bien ici d'intellectualiser les difficultés inhérentes à ce type de situation pédagogique par proposition.

III. Ce qui constitue un socle pour un bilan : Ce que peuvent en retirer les étudiants, ce que ça a interrogé, et qu'en retenir...

III.1 Le questionnement par la déstabilisation

Relecture faite par les formateurs, ces TD permettent de mieux se situer quant à l'éducation artistique. Cela se juge à l'aune d'éléments d'appréciation que l'expérience renouvelée de ces ateliers a permis de formuler et que confirment les dires des étudiants.

Dans la formation des maîtres comme en collège ou en lycée, on en revient ainsi toujours à envisager la « pratique comme lieu de questionnement » (Gaillot, 1997). Et toute proposition, a fortiori peu normative, nécessite d'anticiper sur les ressources mobilisables par l'élève devant la situation-problème.

De la part des futurs éducateurs, se joue dans ces TD la découverte d'une complémentarité entre des dispositions à la réception participative et des dispositions à la production, mais aussi une prise de risque.

Les prises de conscience témoignées concernent l'importance de la confiance en la capacité créatrice de l'élève et la puissance de la prise de plaisir, toujours motivante. Les représentations convoquées s'en trouvent modifiées.

Le recours à la déstabilisation est souvent cité comme facilitant la mise en question des a priori et la prise en compte de la diversité des parcours des élèves.

Mais si la nécessité d'un dosage entre incitation, interrogation, déstabilisation, etc., a bien été perçue, des ressentis moins valorisables ont aussi pu être exprimés, diversifiant le débat.

Comme l'ont constaté Laurence Espinassy et Pascal Terrien, « l'expérience artistique personnelle du professeur fonde en partie son identité professionnelle et influe sa manière de concevoir son enseignement visant à la mise en pratique des élèves ». Il y a donc tout lieu d'amener les futurs enseignants en arts à questionner « le caractère incorporé, peu dicible et opaque, de l'expérience professionnelle liée à l'expérience artistique et esthétique » de l'enseignant, avant la mise en pratique des élèves, et ceci dans un cadre caractérisé par « un déficit de prescription » (Espinassy et Terrien, 2017) – absence de manuels en ESC, documents d'accompagnement émanant de l'inspection ouvrant des pistes d'action mais non des déclinaisons didactiques.

III.2 *Constats à retenir et verbatim*

À l'issue de ces TD et à l'écoute de retours réflexifs assez en cohérence, les hypothèses initiales sont confirmées. Ce sont bien les conscientisations espérées qui émergent et que l'on doit retenir :

- la capacité à concevoir et animer un atelier s'ouvre à de nouvelles alternatives ;
- la nécessité d'anticiper les difficultés inhérentes à des situations didactiques en éducation artistique, qui seraient entravées par le curriculaire, est intégrée ;
- l'intérêt de questionner les choix et pratiques en étant prêt à assumer une prise de risque (calculée, potentiellement libératoire) sur la normativité, est conscientisée.

Au final, même – et peut-être encore plus – lorsque cela a permis d'*appuyer là où ça fait mal*, domine clairement le sentiment d'avoir enrichi sa capacité de questionnement afin de proposer des ateliers dans le cadre périscolaires ainsi que des transpositions didactiques en éducation artistique qui soient adaptés aux publics des lycées agricoles dans la diversité des curricula. En émergent la découverte de ses propres capacités et une prise de plaisir inattendue lorsqu'on s'est pris au jeu, mais aussi le ressenti de s'être mis à la place de l'élève.

Par contre, alors qu'il aurait pu sembler que la faible normativité soit une condition favorable à l'approche des arts plastiques post-collège (Gaillot, 1997), les avis sur ce point sont majoritairement réservés : quel qu'ait été le ressenti, la proposition à basse directivité est rarement reprise comme perspective d'atelier. Le lâcher prise de l'enseignant n'est pas la tentation première, mais bien la recherche d'une suggestion plus normée, comme l'attestent divers témoignages. Retenons ici celui de B*** : « Y a quelque chose comme une mise en difficulté, ça nous oblige à mesurer et à penser ce qu'on amène aux élèves, et moi, si j'avais à faire un atelier avec des jeunes, ce serait avec plus de contraintes pour leur éviter de l'embarras, l'angoisse d'avoir à trouver quelque chose. Parmi les contraintes, je verrais un travail en groupe, par deux, pour s'épauler, échanger les idées, arriver à trouver quelque chose ensemble. »

Après ce témoignage, nous collectons d'autres avis similaires, et quelques étudiants choisissent dans certains TD de faire eux-même l'expérience du travail en duo, ce qui donne lieu à des verbatim en Master 1, suite à un travail à partir de citations autour de l'agriculture :

« Un élément important, de par la consigne qui était trop large, on a travaillé en groupe, ça, ça nous a permis chacune d'avoir un domaine pour inspirer l'autre. Au-delà d'un groupe de deux, ça aurait pas pu

marcher. La phrase était trop contraignante. Y avait pas trop de contraintes, mais le texte en était une. En tout cas, c'était un chouette moment à partager avec toi toutes les deux. »

Une autre :

« J'avais pas du tout envie de travailler en groupe... quand je suis prise par le temps... c'était angoissant de travailler en groupe. Et c'était bien de travailler avec rien, ça oblige l'élève à travailler avec autre chose, et moi j'ai rien pris de ce qui était sur la table et j'ai été chercher mon matériel ailleurs. Après, le problème, c'est la réalisation. Nous, ça va, en deux heures, avec des élèves, ce serait plus difficile. Peut-être préparer à l'avance, pour qu'ils aient le temps d'y réfléchir et de chercher du matériel chez eux. »

Une autre apporte l'idée d'une transposition dans une classe de 3ème de l'Enseignement agricole : « Et aussi l'idée de faire à deux, quand ils bloquent, quand ils disent : j'ai pas d'idée. C'est une forme de liberté, ils le font à deux, mais ça évite qu'ils fassent un blocage sur leur création. »

Cette question du blocage possible revient souvent, avec en face-à-face l'enjeu d'estime de soi.

« A un moment, j'ai bloqué et je me suis mis à la place de l'élève, qui sait pas forcément... et c'est assez angoissant. » Un condisciple lui répond : « Moi, c'est l'inverse, j'ai été libéré par les mots proposés ».

Ou bien : « En termes de contraintes, le fait d'avoir pas beaucoup de contraintes, c'est bien pour les gens qui sont créatifs, et de s'exprimer, j'imagine que ça peut être difficile pour une élève qui a pas l'habitude de s'exprimer. Mais j'ai dû me trouver des limites, parce que je pars facilement, dans ces cas-là. Finalement, quand il y a pas de limites, il faut se les inventer, les limites, et déjà que c'est difficile pour nous, alors, pour les élèves... ! »

De la liberté donnée et prise, on en arrive vite au questionnement des attentes liées à une telle situation didactique.

Une prof-stagiaire a choisi de travailler en binôme le thème d'un TD, sur de la solidarité (thème culturel d'une épreuve terminale du BTSA pour 2020) : « Moi, j'ai surtout vu le thème solidaire [...] et on a créé un espace l'un pour l'autre qui représente la liberté. Moi, je l'ai vachement bien vécu, j'aime travailler à deux. C'est pas forcément l'œuvre finale qui m'intéresse, c'est la démarche, du coup, que ce soit joli ou pas, c'est pas le problème. »

C'est le niveau d'exigence qui est alors réenvisagé. « Sur l'idée, dans la démarche, j'ai abandonné l'idée de perfection : je fais ! Y a la contrainte de temps, avec les élèves, c'est la même chose, faut pas être trop ambitieux. »

On envisage alors d'évaluer non pas le résultat mais le chemin emprunté pour y arriver. « On a une question... je sais pas dessiner aussi, j'ai besoin de références. Mes élèves sauront pas dessiner non plus. C'est travailler les procédés, plus que l'activité en soi ! »

Une autre : « J'ai pensé à une poète, Valérie Rouzeau. J'ai pensé à ma grand-mère. J'ai trippé là dessus, c'est pas mal, avec mes élèves, qu'est-ce que je pourrais faire ? Moi, j'aime bien les micro-histoires, je leur demanderais d'amener des photos de famille. Généralement, on juge pas le résultat, on juge le processus, quand on est avec des élèves. »

Mais se trouve aussi questionnée la posture de l'enseignant-animateur. Pour l'une : « Ce que ça m'a donné envie de travailler, c'est la notion de contrat didactique », puis, la même : « Alors moi, c'est la consigne, et le rôle du maître. » C'est encore ambivalent !

Pour une autre :

« J'ai eu du mal avec l'obligation de créer quelque chose, et pour moi, la création, elle doit pas être liée à une injonction : tu dois créer ! Et là, je me suis pas amusée, j'ai créé, mais... Si je suis pas inspirée, je fais pas. Cette idée de l'obligation, sans parler que des outils, de la technique, c'est être inspiré, c'est très personnel. [...] J'aimerais prendre un recul sur la création artistique. [...] Il faut qu'ils [les élèves] soient au clair avec qu'est-ce qu'on va valoriser, qu'est-ce qu'on attend. C'est certain que pour certains, l'activité de création, ça peut être aussi rédhibitoire que pour les autres les maths, par

exemple. [Et plus tard...] Tu vas expérimenter ça : je joue ma vie, j'y arrive pas ! Comment tu vas dépasser ça, dans la démarche de trouver sa liberté face à la contrainte ? »

Un stagiaire issu d'un concours interne prend acte de la similitude de sa situation avec celle d'élèves confrontés à un TD comparable : « En étant ici, je suis vraiment à leur place. Je me force pas à être à leur place : je suis à leur place. »

Cela permet à la fois d'expérimenter un ressenti et de réenvisager l'image de soi.

En Master 1, une étudiante en témoigne : « Moi, ça m'a permis... ma capacité à faire des choix... artistiques et par rapport à la consigne : je vais avec ou je vais contre. L'idée que je prends les décisions. » Sur la demande d'approfondir son ressenti, elle ajoute : « Comment je me suis sentie ? En recherche. Et du coup, pour moi, être en recherche, c'est dans la créativité. Et ça m'a fait du bien d'être dans l'activité. Créer... »

J'ai déjà souligné l'importance de la confiance en la capacité créatrice de l'élève et de la prise de plaisir, source de motivation.

Une Master 1 n'hésite pas à dire qu'elle n'est pas à l'aise avec les arts plastiques, « depuis le collège », mais a trouvé l'expérience proposée intéressante et « motivante » pour son futur métier d'animatrice. Une autre exprime que le fait de devoir évoquer sa vision et sa petite expérience de l'animation dans un TD plasticien, en lien à la formation, lui a plu. « Je trouve que ce qui était bien, c'est qu'on est parti de nos expériences, et de reprendre... c'est pas mal pour un premier sujet, d'exprimer nos représentations, pas à l'oral, et de le sentir. » Sur la question de la faible directivité ? « Avec des classes, selon les classes, ça peut être gênant de pas donner plus de consignes. [Silence.] J'ai vraiment pris beaucoup de plaisir, et pour un élève, le fait de se forcer un peu, c'est vachement plaisant, on retrouve un peu l'enfance. Moi la première, je sais pas dessiner, je me dis je suis nulle, et pourtant j'ai vachement pris de plaisir. »

Elle analyse : « On peut être un peu perdu, mais y a cette idée d'accepter d'être perdu. [Silence.] Y avait l'enjeu de formation qui, moi, me questionnait comme animatrice, comment je me positionne par rapport à la directivité. Nous, on se prend au jeu, et y a les élèves qui, eux, ont peut-être besoin de plus de cadre. Je sais pas trop, mais en tout cas, je suis en réflexion là-dessus. » Le ressenti physique, libéré, appropriable, a aussi compté, pour elle : « J'ai bien aimé me mettre pieds nus, aussi, me mettre par terre, entendre le bruit du crayon, pas mettre mon cul sur une chaise. »

La précédente ajoute que cela lui servira pour conduire des ateliers d'expression en osant proposer des grands formats et met en balance les atouts respectifs de la directivité et de la faible directivité, en témoignant de façon plus sensible que réflexive de la liberté plastique qu'elle s'est donnée et dont elle ne savait pas capable : « C'est quand même bien qu'il y ait une thématique. Parce que j'ai pas trop l'habitude d'avoir une activité en arts plastiques. J'ai trouvé ça bien d'être laissée libre. Et j'ai découvert le fusain, le pastel, j'avais jamais utilisé ça. »

Un homme, en réorientation professionnelle, a commencé la séance en disposant sur plusieurs tables rassemblées sa vaste feuille de Canson (1,50 x 1,20 m), alors que tous ses condisciples ont choisi de travailler au sol. Puis il s'est installé pour réfléchir. Cela a occupé près de la moitié du temps disponible annoncé. Ce moment d'angoisse passé, il a utilisé des feutres fins, pour réaliser un grand visage à la fois souriant et grimaçant d'animateur. Lors de la mise en commun, il parle en dernier. Il commence par expliciter le visage d'animateur qu'il a dessiné puis hésite à aborder son ressenti, sans pour autant taire son impression d'angoisse, de malaise. Son retour d'expérience ambivalent tranche avec ceux de ses pairs généralement positifs : « Je sais pas trop quoi dire. Sur l'absence de consignes précises... être obligé de faire quelque chose. [Silence.] La peinture, c'est une trace. Et y a le regard des autres, et moi, c'est un truc qui me bloque. Ça va être regardé, ça va être jugé... et ça me met dans une situation où ça me torpille. Je prends pas mon pied. Ça m'a amusé, mais j'y ai pas pris de plaisir. [Silence.] Pour les capacités, je sais pas trop quoi dire. Il fallait que je fasse. J'ai trouvé enrichissant d'être avec les autres. Ça donne des idées. [Silence.] J'ai fait du feutre parce que je me suis dit : c'est facile à ranger, après. »

Autre cas de réticence, pour un stagiaire d'une cohorte du concours interne qui n'est pas à l'aise avec l'écrit, de l'avis unanime des formateurs et de sa conseillère pédagogiques. Or, après une mise par écrit inattendue de ses réflexions en trois pages de notes, il éprouve le besoin de les exprimer oralement, en concluant par : « Mettre des mots sur mon ressenti. » Puis il se lance dans la pratique,

sur une feuille raisin. Vite à l'étroit dans ce format 50 x 65 qu'il a cru trop vaste pour lui, il l'augmente de deux feuilles raisin de plus, travaillant alors au sol un support de près de 2m de long.

Son constat : « Être prof stagiaire, ça bouscule. C'est en même temps l'occasion de faire un bilan et trouver des réponses, des outils. [Il lit des mots écrits dans sa création.] “Demain... De main en main”. [Silence.] Avec cette casquette d'enseignant-éducateur-animateur d'ESC ! Et je suis en devenir ! Avec les élèves, et... *avec* eux. Pour questionner comment on fait les choses. Questionner nos pratiques. C'est une année bilan, en fait. Mes pratiques, c'est quoi ? J'ai pas toutes les réponses. Mais j'ai conscience des questions que j'ai à résoudre. »

À la fin du débriefing, il dit avoir été en difficulté devant la demande de « faire des arts plastiques » et décontenancé par des formats inusités, tout en découvrant la possibilité d'une pratique didactique des arts visuels « sans le médium informatique ».

Revenons aux constats. Voici ceux issus du dernier des neuf TD, en Master 1 en mars dernier : mise en perspective de critères liés...

- à la faisabilité (les questions de temporalité, d'ouverture des possibles, de guidance, de consignes),
- à la stratégie (un domaine connu apprécié des participants, des lectures comme moteur d'envie, et s'autoriser l'écriture),
- et à la posture (encadrement, conseil, implication, maîtrise du temps).

Et reviennent dans les repérages énoncés les enjeux d'estime de soi, de mise en œuvre pratique, de réflexivité sur la réalisation, de réinvestissement.

Au fil des neuf TD, nous avons finalement conforté les constats repérés dès la première de ces trois années d'étude.

Conclusion

Si nous avons vu que des difficultés personnelles peuvent demeurer, le gain en termes de dynamique réflexive est appréciable pour les futurs enseignants, puisque dans tous les cas étudiés ce type de proposition permet expérimentation, exploration des limites, conscientisation et introspection.

Ainsi, dans l'approche des arts plastiques et visuels en Master MEEF, des travaux dirigés peuvent-ils être faiblement normatifs et conçus comme des propositions, puisque, dans le contexte à la fois disciplinaire et transdisciplinaire de l'éducation socio-culturelle, tout y est affaire de projection et d'anticipation de la posture professionnelle de l'enseignant-animateur, fût-il “non spécialiste” d'une partie de l'enseignement qu'il aura à dispenser.

Une entrée supplémentaire serait dès lors envisageable pour une prochaine étape de recherche, en tablant sur une approche multivariée des déterminants de la créativité en milieu scolaire (Besançon et Lubart, 2014 ; Barbot et Lubart, 2012). #

BIBLIOGRAPHIE

Arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole. Ministère de l'Agriculture, DGER.

- Barbot, B. et Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de soi. *NecPlus*, 3, « Enfance ».
- Besançon, M. et Lubart, T. (2014). Favoriser la créativité des élèves par une approche multivariée. *Educateur*, 02.14.
- Christophe, D. (2013). Contribution pour une didactique artistique autour de la question de l'appartenir. *Champs culturels*, 25.
- Christophe, D. (2007). L'agriculture d'un territoire, champ d'expérience pour l'art. *Champs culturels*, 21.
- Darras, B. (2000). Décentrement culturel et iconique de l'éducation artistique. Dans G. Amsellem (dir.), *Traces pour l'éducation artistique*. Paris : Ministère de la Culture, DAP.
- Didier, J. (2017). De la démarche anthropologique à la posture d'auteur en didactique. Dans G. Grazia, J. Didier et F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique. Approches et perspectives de recherche*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Duvillard, J. (2017). « Cultures, Valeurs et Œuvres d'art à l'école républicaine. » La porte est étroite, mais vivante de liberté possible ! Dans G. Boudinet et C. Sanchez-Iborra (éd.), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Espinassy, L. et Terrien, P. (2017). Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celle des élèves. Dans G. Boudinet et C. Sanchez-Iborra (éd.), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Fabre, S. (2017). *Normativité de l'éducation artistique. Le « Pont des arts »*. Paris : L'Harmattan.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Grazia, G. et Didier, J. (2017). « ...car la voie de droite était perdue » (Dante, *Enfer*, I) : de la nécessité d'un modèle hybride pour la recherche en didactique de la création artistique. Dans G. Grazia, J. Didier et F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique. Approches et perspectives de recherche*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. *MEI Médiation Et Information*, 24-25.
- Ruppin, V. (2015). Une résidence d'artiste à l'école : Enjeux et répercussions. *Spirale*, 2015/56.