



HAL
open science

Architecture et jeu didactique en arts plastiques

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. Architecture et jeu didactique en arts plastiques. SUD volumes critiques, 2020.
hal-03226005

HAL Id: hal-03226005

<https://hal.science/hal-03226005>

Submitted on 13 May 2021

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.

Architecture et jeu didactique en Arts Plastiques

Laurence Espinassy
MCF HDR
Aix Marseille Univ. ADEF (UR 4671), Marseille, France
laurence.espinassy@univ-amu.fr

Extrait : Comment l'enseignement des arts plastiques au collège construit-il le(s) milieu(x), didactiques qui autorisent les élèves, à produire pour apprendre en s'appuyant sur le contexte architectural de l'établissement ?

Mots-clés : enseignement des arts plastiques – architecture – analyse ergonomique et didactique.

Introduction

Nous souhaitons étudier ici quelques aspects de la place de l'architecture en cours d'arts plastiques au collège. Précisons que n'étant pas spécialiste du champ, le terme d'architecture est ici employé pour désigner le bâti et l'espace scolaire dans lesquels les élèves circulent et apprennent à l'école. Dans une vision élargie du didactique, nous cherchons à comprendre comment l'enseignement des arts plastiques construit le(s) milieu(x), les outils, les moyens qui autorisent les élèves, y compris les plus défavorisés et les plus éloignés du monde scolaire, à produire pour apprendre dans le contexte offert par l'établissement. En milieu d'enseignement dits « difficiles » et culturellement très défavorisés, on remarque que les élèves s'appuient souvent sur le « déjà-là » architectural pour répondre aux problèmes plastiques posés par le professeur. Le bâti semble agir comme une grammaire commune, un arrière-plan stabilisé qui permet, d'une part, de cadrer l'action didactique du professeur et d'autre part de partager le sens donné aux réponses apportées par les élèves. Cet existant préalable à l'arrivée des élèves au collège est à la fois un territoire socialement identifiable à conquérir dès l'entrée en 6^e, un élément impressionnant ou rassurant selon les élèves. Le plus souvent, l'édifice du collège n'est pas très séduisant, les cours sont bitumés, et des grilles séparent le monde scolaire de l'extérieur du quartier, à l'urbanisme souvent dégradé.

Dans le cadre du cours d'arts plastiques, ces élèves nous invitent à repenser l'ordinaire du cadre scolaire et nous révèlent quelques impensés de la relation pédagogique : comment parviennent-ils à jouer de l'espace public et de l'architecture du collège pour s'autoriser à se mettre au travail, à prendre des risques, à rencontrer l'incertitude, à accéder progressivement à une culture scolaire, tout en leur donnant du plaisir et en valorisant leur(s) réussite(s) ?

Pour que la ludification de l'espace du collège soit partie prenante des apprentissages individuels et collectifs, il faut que le jeu soit de nature didactique, et que le milieu soit pourvoyeur de significations. Il est également nécessaire que les élèves partagent entre eux et avec le professeur des systèmes de règles inhérentes aux savoirs disciplinaires qui permettent à chacun de comprendre « à quoi l'on joue » en cours d'arts plastiques afin d'évaluer ensemble « comment on a fait ce qu'il y avait à faire ».

En resituant la place de l'architecture dans les programmes d'enseignement nous rappelons brièvement quelques principes fondamentaux de la didactique des arts plastiques. L'introduction de la notion de « jeu didactique » permettra de comprendre l'importance qu'y prend l'architecture scolaire en cours arts plastiques.

Quelques études cliniques, issues d'analyses de situations d'enseignement en arts plastiques (Espinassy, 2019) sont regroupées ici pour permettre d'appréhender différentes façons dont l'architecture du collège sert de point d'appui structurant aux productions plastiques des élèves.

I. Éléments de cadrage

I.1 Place de l'architecture dans les programmes d'arts plastiques

Si l'on reprend les questions et les problématiques des programmes d'enseignement en arts plastiques depuis 1996 (BO n° 5 du 30 janvier 1997), l'architecture est appréhendée en classe de 6^e par une première approche à travers le travail en volume, la fabrication d'objets, les sculptures d'assemblage. En classes de 5^e et de 4^e (appelées « cycle central » à l'époque) sont ajoutées les questions portant sur la construction, l'organisation spatiale et la structure. La classe de 3^e aborde les questions posées par l'environnement (auxquelles les élèves ont déjà été sensibilisés), qu'il soit naturel, artificiel ou bâti. Les objectifs sont, à travers la pratique, de faire observer et de faire acquérir les moyens de comprendre l'environnement architectural. Savoir regarder la ville, l'édifice, le « construit », en comprendre les enjeux, en mesurer l'intérêt. Des outils d'analyse sont élaborés avec les élèves à partir de leurs propres productions plastiques et en relation avec des connaissances issues du champ artistique. Le professeur associe le lieu de vie des élèves et quelques grandes références architecturales pour faire travailler la fonction (destination des espaces et des bâtiments, leur utilisation) et la relation au lieu (les modalités différentes de leur intégration).

Les Programmes du collège de 2008 (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008) spécifient qu'en classe de 3^e, les élèves ont acquis une culture artistique prenant appui pour partie sur l'histoire des arts, qui leur permet de :

- « Expérimenter de façon sensible l'espace des œuvres, l'espace de l'architecture ;
- Connaître des termes spécifiques aux arts plastiques, à l'architecture, aux arts du spectacle ;
- Connaître des œuvres, tant patrimoniales que modernes et contemporaines, des artistes, des courants emblématiques de la relation espace et spectateur ;
- Appréhender les créations artistiques et architecturales de leur environnement au regard des acquis culturels développés en classe ».

On comprend donc qu'en arts plastiques l'architecture n'est pas vraiment un objet d'enseignement en soi, mais qu'elle est très souvent incuse aux problématiques relatives aux grandes questions (telles que les « relations Œuvre, espace, auteur, spectateur ») qui traversent les différents cycles d'enseignement. Les derniers programmes en vigueur le rappellent (B.O. Spécial N°11, du 26/11/2015) ; ils valorisent l'expérimentation de divers processus de création favorisant la démarche de projet, valorisant la curiosité, le tâtonnement et la prise d'initiative. Aujourd'hui, en cycle 4 (classes de 5^e, 4^e et de 3^e) on trouve par exemple :

- « La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, la présentation de l'œuvre : le rapport d'échelle, l'in situ, les dispositifs de présentation, la dimension éphémère,

l'espace public ; l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres ; l'architecture ;

- Appropriation plastique d'un lieu ou de l'environnement par des créations plastiques (intégration ou rupture avec les caractéristiques du lieu, affirmation de l'œuvre, débordement du cadre, du socle, mise en espace, mise en scène, parcours), jeux sur l'échelle et la fonction de l'œuvre, sur les conditions de sa perception et de sa réception ;
- Conception et réalisation d'un espace, d'une architecture en fonction de sa destination, de son utilisation, sa relation au lieu ou au site et les différentes modalités de son intégration (osmose, domination, dilution, marquage) ;
- La relation du corps à la production artistique : l'implication du corps, les effets du geste et de l'instrument ; lisibilité du processus de production et de son déploiement dans le temps et dans l'espace ; point de vue ;
- L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre : relations spatiales entre l'œuvre et le spectateur ; rapports entre l'espace perçu, ressenti et l'espace représenté ou construit ; l'espace et le temps comme matériaux de l'œuvre ; mobilisation des sens ».

On constate que de nombreuses problématisations liées à la question de l'espace et de l'architecture sont régulièrement travaillées en arts plastiques visant à faire acquérir progressivement aux élèves des compétences spécifiquement disciplinaires, et d'autres plus transversales (socle commun¹), ainsi qu'un registre de connaissances et de vocabulaire précis. Mais ici, nous souhaitons aborder l'architecture comme élément permettant aux élèves de résoudre le problème posé par le professeur.

I.2 Une double orientation théorique

Nos analyses des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement s'intéressent aux multiples facettes et finalités du travail enseignant. Si les approches didactiques se focalisent sur les modalités de (co)construction des savoirs reliés aux pratiques culturelles qui les légitiment (Brière-Guenoun, 2017 ; 2018), les approches ergonomiques analysent l'activité réelle des sujets dans des tâches prescrites qu'ils redéfinissent.

Cette approche ergo-didactique cherche à conceptualiser les rapports entre l'activité professorale, l'action didactique et les milieux dans lesquels ils se développent (Espinassy & Terrien, 2018 ; Espinassy, 2019), et nous permet ici de considérer l'architecture comme élément du milieu d'apprentissage. Les cadres théoriques invoqués s'appuient notamment sur la notion de milieu didactique (Brousseau, 1998) et les apports de la théorie de l'action conjointe en didactique avec les notions liées au jeu (Sensevy et Mercier, 2007).

Le cadre de l'analyse ergonomique de l'activité dans une approche historico-culturelle héritière de Vygotski et de Leontiev, considère que les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir.

Le croisement de ces orientations théoriques questionne la notion de milieu comme espace pluridimensionnel (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2007). Par « milieu », nous entendons aussi une construction chargée d'histoire, de culture, de « social » et de techniques. À la suite de Canguilhem (1947) et de Wallon (1954), nous considérons qu'un être vivant n'est pas simplement situé dans un environnement : il est en relation avec un milieu où il cherche à la fois à se maintenir en vie et à accroître son pouvoir d'agir, ce qui stimule son développement.

¹ SCCC : Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. (B.O. n° 17 du 23 avril 2015)

Ce milieu n'est pas seulement une somme de données physico-chimiques : c'est un carrefour de significations vitales.

À l'école, ce milieu est à la fois un artefact matériel et symbolique, constitué par des objets culturels, des signes ou des outils ; ce qui nous intéresse dans les situations d'enseignement, c'est la conception et l'organisation de « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi il peut agir » (Brousseau, 1998, 32), s'imposant comme une composante non négligeable du système didactique, qui impacte l'enseignant et l'apprenant.

I.3 Jeu didactique

Le *jeu didactique* (Brousseau, 1998, 25-28) fait partie des conditions que crée l'enseignant, en classe, pour que les élèves modifient leurs rapports de connaissance aux objets du milieu.

Cette notion mise en avant par les travaux de Sensevy, à la suite de Brousseau (Sensevy, 2007, 26-29), définit les caractéristiques des jeux d'apprentissage qui posent les règles d'actions didactiques : « définir ; dévoluer ; réguler-adapter ; institutionnaliser-routiniser ».

Cette co-construction des savoirs y est étudiée selon trois plans, appelés « descripteurs de l'action conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007) :

-Le plan mésogénétique, qui renvoie aux processus de construction du milieu didactique, caractérisant l'ensemble des objets matériels, symboliques, conceptuels introduits à des fins d'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves ;

-Le plan chronogénétique, qui caractérise la gestion des temps d'apprentissage et d'enseignement ;

-Le plan topogénétique, qui concerne les manières dont sont partagées les responsabilités entre élèves et professeur dans les transactions didactiques, renvoyant à la gestion des phases de l'activité des élèves et des positions (places) occupées par les différents acteurs (et en particulier les processus de dévolution).

Les outils théoriques construits dans la théorie de l'action conjointe rendent ainsi possible l'étude simultanée des actions du professeur et des élèves en lien avec les objets de savoirs mis à l'étude. Cet outillage peut facilement éclairer la façon dont les professeurs d'arts plastiques élaborent des situations d'enseignement lorsqu'il s'agit de situations d'apprentissage relatives à des objets et/ou des savoirs formalisés (description, analyse d'œuvres, de productions, ...).

La difficulté est accrue lorsque les élèves vont entrer dans le jeu de la pratique plastique pour développer des stratégies pour résoudre les problèmes posés par le professeur, où les objets de savoirs sont moins directement nommés, et où les rapports topogénétiques peuvent échapper au scénario didactique de départ. Concevoir un « jeu » destiné aux élèves implique que le professeur en définisse les règles en regard de sa connaissance de l'objet d'apprentissage ; le jeu est le résultat d'une transposition didactique interne, qui par l'organisation d'un espace d'appropriation du savoir, donne sens aux apprentissages.

Aussi, il est légitime de s'intéresser à la manière dont le professeur d'arts plastiques « construit le jeu » du point de vue des objets cognitifs, des instruments psychologiques (Vygotski, 1997) au moyen desquels il organise son activité et l'adresse aux élèves.

I.4 En Arts plastiques : une didactique ludique

Notre système éducatif vise dans un même élan la transmission des connaissances et la socialisation. Charlot (1997) démontre qu'il n'est pas de *savoir* sans *rapport au savoir* (plus exactement « à l'apprendre »), qui est en même temps rapport au monde, à soi et aux autres. C'est une forme d'appropriation du monde (rapport épistémique), mais aussi une forme d'appropriation de soi (rapport identitaire), tout cela restant inscrit dans une réalité sociale déjà là, sous des formes qui préexistent au sujet (rapport social). Pour résoudre le problème du

sens, l'école doit faire en sorte qu'apprendre puisse être quelque chose de vivant, tout en faisant comprendre qu'il n'y a pas de savoir simple, ni de savoir sans complexité.

En arts plastiques, une forme courante de dispositif pédagogique suscitant la mise au travail des élèves est souvent nommée « incitation ». Elle se présente sous la forme d'une petite phrase, accompagnée ou non de document(s) et/ou de matériaux, qui doivent *ensemble* servir de déclencheur au cours ; ce qui caractérise l'intérêt de ce dispositif c'est l'enchevêtrement des composantes ergonomiques et didactiques du milieu d'enseignement en arts plastiques et son efficacité en une heure de cours hebdomadaire.

Pour la réalisation, les élèves utilisent les matériaux et outils annoncés dans les consignes et contraintes de l'énoncé (souvent mis en partie à leur disposition par l'enseignant), et disposent de l'espace de la salle de classe, éventuellement de ses extérieurs. Cette façon de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante, est un outil précieux pour des enseignants qui sont à la recherche de dispositifs et formulations porteurs d'un maximum de potentialités didactiques et pédagogiques. En termes d'ergonomie, « l'incitation » est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves et doit susciter leur projet d'action. Il s'agit que ces derniers prennent à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits. En résumé, l'enjeu de l'incitation est de pouvoir poser le cadre d'une attente générique, tout en permettant le jeu des attentes singulières ; d'instaurer les règles de l'organisation tout en engageant la subjectivité des acteurs (Espinassy, 2019).

De façon sans doute plus marquée que dans d'autres disciplines, le milieu pour l'étude en arts plastiques est chargé d'objets (matériels - physiques, sociaux, objets de savoir, ...), de rapports à ces objets, de relations humaines où une activité multiforme se déploie. Les frontières du milieu didactique sont poreuses et les élèves y importent souvent des objets imprévus, des rapports spécifiques ; ainsi, en s'appropriant le milieu proposé par le professeur, ils le transforment (cf. Annexe 1).

C'est en tenant compte de l'ensemble de ces points relatifs au milieu d'apprentissage et au jeu didactique que nous abordons les cas suivants où l'architecture prend place ; le premier montre combien l'espace et la matérialité de la salle d'arts plastiques est un acteur majeur du milieu didactique de cette discipline, les suivants considèrent l'ensemble de l'espace du collège.

II. Études de cas

II.1 La salle de classe d'arts plastiques

II.1.1 Un déluge extraordinaire

Nous avons analysé une situation d'enseignement en arts plastiques sous divers aspects (Espinassy, 2016) pour reprendre ici celui qui concerne le rôle de la salle de classe dans la mésogenèse du cours.

Il s'agit d'une classe de 6^e, d'une vingtaine d'élèves, au second trimestre, dans un collège en zone d'éducation prioritaire, équipé d'une petite salle d'arts plastiques. La professeure propose l'incitation suivante aux élèves :

« *Un déluge extraordinaire se produira, lors du prochain cours, dans la classe d'arts plastiques ; vous utiliserez au maximum les objets qui s'y trouvent* ».

L'analyse des échanges professeur-élèves permet de comprendre comment s'élucide en classe le problème inattendu du « déluge », en s'emparant des enjeux de ce qui est permis à et par la

fiction, pour concevoir des transpositions envisageables dans le domaine plastique. Le projet se précise et les élèves concluent que 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 quelques élèves.

Le professeur rappelle qu'il y a des obligations qui cadrent l'action (par exemple : 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. 6^e BO. N°6 28/08/08).

La notion de projet est un vecteur privilégié en arts plastiques 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 arts plastiques.

Lorsque les élèves exposent leur projet, l'enseignant revient systématiquement sur les consignes de départ : « où dans la classe ? », et « pourquoi ce choix ? ».

Quelques descriptions de productions plastiques permettent d'apprécier le type de réponse que sont capables d'apporter des élèves de 6^e (cf. Annexe 2).

Projet 1. Les élèves proposent d'installer leur travail sur un rebord de fenêtre ; ils sont capables d'argumenter, et 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.

Projet 2. Trois élèves expliquent qu'ils veulent 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 ». Prenant vite conscience que l'espace restreint d'un seau n'est pas adapté, ils 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 ? Ainsi, ils transforment le rapport aux autres et au monde qui les entoure, notamment par l'usage nouveau du lavabo.

Projet 3. Ce groupe annonce qu'il s'agit « d'une histoire » où le déluge sera le personnage principal qui y jouera un rôle extraordinaire ; il 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 qui s'apparente à une architecture.

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.

II.1.2 Fonction didactique de la salle de classe

L'incitation « Déluge extraordinaire » (comme bien d'autres²) met au cœur de son dispositif la salle de classe, agissant 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. Le rapport instauré par l'incitation à la salle de classe spécialisée lui donne le statut à la fois de contrainte et de gisement de ressources.

Rappelons que la formulation complète de l'incitation est : « Un déluge extraordinaire se produira, lors du prochain cours, dans la classe d'arts plastiques ; vous utiliserez au maximum les objets qui s'y trouvent ». Il est donc attendu que cette salle soit le lieu des expériences individuelles et collectives ; sa réalité spatiale, architecturale, mobilière est susceptible d'être transformée au gré de l'imagination des élèves pour construire de nouvelles réalités.

Dans les productions des élèves en réponse à « Déluge extraordinaire », 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 ses 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. 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. (Espinassy & Saujat 2016).

D'un point de vue didactique, cette salle revêt de multiples dimensions (cf. Annexe 1).

Au plan mésogénétique :

- 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 projections, affichages, supports de travail...

Au plan topogénétique :

- 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* », 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.

² Par exemple « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'arts plastiques* » (cf. Espinassy, 2008).

Cette salle régit le système des règles de fonctionnement en son sein qui sont dictées par des nécessités de l'action didactique. 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, 2016).

II.2 Éléments architecturaux et structure extérieure de l'établissement scolaire

À l'occasion d'une étude menée à propos de l'usage de la photographie en cours d'arts plastiques, en contexte difficile (Espinassy, 2018 ; 2020), nous avons constaté que de nombreuses réponses d'élèves aux incitations de leur professeur incluaient « le collègue » en tant que cadre architectural acteur de la situation. En voici deux exemples.

II. 2.1 En Sixième : « Le collègue n'est pas de ce monde »

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

La situation est ludique car elle pousse soit à des mises en scènes rapides, soit à des perturbations de la perception habituelle des lieux, et *in fine*, à une sorte de concours de la « photo mystère ». Les productions sont accompagnées de quelques mots que les élèves ajoutent en guise de titre ou de commentaire. En voici quelques exemples (cf. Annexe 3).

Une photographie présente une sorte de gouffre vertigineux ; il s'agit en fait d'un escalier photographié d'en haut, en vue très plongeante, mais présenté le bas en haut. L'élève explique ses choix : « *Un cadrage, un peu de flou, à l'envers...* ». Une autre montre un couloir où des élèves tapent à toutes les portes en semblant vouloir s'échapper ; nous sommes selon le-le-s auteur-s « *Dans un lieu en pleine panique...* ». Un gros projecteur est montré en plan rapproché, à contre-jour, floutant ses contours mais révélant sa structure métallique, le faisant ressembler à une soucoupe volante ; on est : « *Dans un film de SF...* ». Par des jeux de repérage de matériaux et d'inversion d'image, ou de fixation sur les éclairages et les couleurs, d'autres élèves nous emmènent « *dans un chalet au ski* » ou « *en boîte de nuit* ».

II. 2.2 En Cinquième : « Mes points de vue, c'est mon point de vue »

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

En réponse, un trio d'image se focalise sur l'aspect carcéral du collège : les cadenas sous divers angles, avec gros plan sur le métal rouillé, et au centre un plan plus large montrant un élève qui tente de se glisser entre deux grilles. Le commentaire indique que « *l'École c'est zonzon* » (pour signifier la prison). Un autre ensemble présente trois monochromes rouge-jaune-vert où l'on perçoit la matérialité de la peinture en bâtiment sur le crépi : « *Le collègue c'est trois mêmes couleurs tout le temps, partout* ». Une autre triade autre affiche qu'« *ici, c'est moi le boss* » en alternant des effets visuels traduisant la menace ou la domination en se servant de vues prises depuis les coursives encadrant la cour de récréation (cf. Annexe 4).

II.3 Qu'apprendre en jouant avec l'architecture ?

Dans les exemples décrits, l'architecture apparaît comme un élément révélateur de la forme du projet des élèves en permettant, d'une part, de le matérialiser en passant de l'intention à sa trace visible et, d'autre part, d'en faire l'objet d'un partage social avec d'autres. L'architecture de l'établissement, en tant que base commune partagée, accélère les interrelations élève/enseignant et élève/élèves en facilitant la mutualisation rapide des réflexions et l'émulation de la classe. Elle est le cadre qui permet aux élèves de se mettre en scène, de jouer de leurs affects et de leurs expériences, d'accéder au statut d'auteur par l'exploration de territoires, de situations inédites à l'école. Dans le contexte très restreint d'un cours d'arts plastiques, le cadre architectural permet à la fois de renforcer l'unité de lieu, de temps et d'action et de considérer l'ensemble de l'espace scolaire pour donner du sens aux savoirs enseignés en contexte, et pour instaurer des rapports au monde, aux autres et à soi, dans une visée d'éducation démocratique au sens où l'entend Dewey (1916).

Au-delà de ces généralités, de nombreuses compétences spécifiques aux arts plastiques sont travaillées par le rapport à l'architecture, parmi lesquelles on peut citer :

- Investir et questionner son environnement par des pratiques dans et hors la salle de classe et prendre en compte le lieu, l'espace, le temps comme éléments constitutifs du travail plastique ;
- Expérimenter et mesurer les effets plastiques et sémantiques d'une implication physique dans les opérations de création (gestes, traces, mouvements, déplacements...);
- Concevoir et construire un espace, une architecture dans une relation au lieu, à l'environnement, à l'usage ;
- Impliquer le corps et les sens (visuel, sonore, tactile...) du spectateur par la création d'un dispositif artistique (être devant, dedans, déambuler, interagir...);
- Témoigner de son travail éphémère par captation visuelle et sonore ;
- Explorer une question par la pratique et le potentiel des moyens plastiques pour développer une intelligence pragmatique qui ouvre à la compréhension du monde et des œuvres ;
- Se saisir de son propre environnement par des expériences de création ;
- S'engager dans un processus de création artistique porté par une démarche consciente, une maîtrise des moyens matériel et techniques mobilisés et des effets produits ;

Pour résumer, l'architecture, en rapatriant le « concret » de sa structure dans la classe d'arts plastiques, autorise les élèves à passer à l'action, les motive tout en les incitant à respecter une logique de gestion de groupe, et les invite au dialogue, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

Conclusion

Nos travaux montrent que malgré le peu d'intérêt architectural des collèges où se déroulent les dispositifs d'enseignement décrits, ces espaces favorisent néanmoins les interactions, le développement de l'estime de soi, de l'empathie, de la créativité ou la valorisation de la coopération entre les élèves.

Sensevy (2011) plaide pour une « reconstruction de la forme scolaire », resituant l'école dans la société ; si l'on ne retient que le contenant bâti de la « forme scolaire » (Vincent, 1994), on s'aperçoit que l'architecture joue comme une sorte de structure d'une grammaire commune, qui offre un arrière-plan collectif qui permet de saisir la logique que nous attribuons à nos actions et de leur donner sens. Cette grammaire est liée à la pratique et au réseau d'usages de

celle-ci, dans une conception de l'apprentissage où le savoir acquis par l'élève est considéré comme une puissance d'agir, et où le jeu didactique qui est au départ le même pour tous, permet au cours de l'activité de différencier le parcours accompli par chaque élève.

Le milieu, notamment matérialisé par l'architecture, est rendu problématique aux élèves par le jeu proposé par l'enseignant qui les invite à prendre position, à plusieurs sens du terme : spatialement, socialement et relativement à un système de valeurs. Cette façon d'apprendre pousse les élèves à reconsidérer leur manière de voir les faits, à prendre une distance par rapport à ce qu'ils avaient coutume de pratiquer, et espérons à terme, à s'émanciper.

La didactique des arts plastiques invite les élèves à considérer les lieux dans lesquels nous vivons, apprenons, travaillons, non plus comme de simples décors mais plutôt comme un levier au service d'actions potentielles. Elle les incite à se saisir des lieux disharmonieux du collège, à les détourner, à les ré-enchanter, nous rappelant ainsi que certains endroits, tels que la cour de récréation et les espaces interstitiels sont souvent laissés pour compte par les architectes et par les politiques éducatives et vécus comme anxiogènes par les usagers. En explorant les problématiques d'espace « fermé / ouvert », l'enseignement des arts plastiques fait émerger la dialectique « école sanctuaire » / « espaces de liberté » entre des conceptions régies par des critères d'organisation et de sécurité et des jeunes en devenir, en attente d'espaces de liberté et d'échanges pour apprendre.

On comprend que l'espace scolaire n'est jamais neutre, historiquement, il signe les orientations pédagogiques et les choix politiques d'une époque, il en rend manifeste les valeurs collectives. Aujourd'hui, la relation de l'individu à son environnement dans le cadre scolaire est questionnée autant dans la manière dont il affecte les modes de penser, d'organiser et de dispenser les savoirs que dans sa fonction sociale et politique (cf. les travaux du laboratoire BONHEURS³).

Le potentiel didactique de l'espace scolaire mérite donc d'être pris en considération dans les projets de construction de futurs établissements dans une visée du mieux-vivre et du mieux-apprendre ensemble, rejoignant ainsi la définition de la santé de Canguilhem (2002, 68) liée à la question du développement du pouvoir d'agir : « 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 ».

Références

- Brière-Guenoun, F. (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Rennes : PUR.
- Brière-Guenoun, F. (2018). *Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ?* (Ed.) eJRIEPS, Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie, vol III*.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.

³ BONHEURS (Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relation, Savoirs), Université de Cergy-Pontoise.

- Charlot, B. (1997/2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan. (Réédition, mai 2016).
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169 – 177. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>
- Espinassy, L. (2016). Inciter à l'étonnement. D'une forme langagière à l'enseignement des arts plastiques. *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts*. 17^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. IFE, ENS. Lyon, 1-3 juin. <http://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Espinassy, L. (2018). Des usages de la photographie en classe d'arts plastiques au collège, pour interroger les rapports entre représentation, images, réalité et fiction. *Des photographes à l'école*. Journée d'études organisées par la Maison de la Photographie Robert Doisneau. Paris, 11 avril.
- Espinassy, L. (2019). De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Soutenue le 19/11/2019. Aix Marseille Université.
- Espinassy, L., (2020). Enseigner les arts plastiques, entre réel des élèves et sens de la discipline. *Enseignements artistiques et lutte contre le décrochage : du potentiel épistémique aux conditions d'émergence d'une expérience transdisciplinaire de l'apprenant*. (Ed. A. Arnaud-Bestieu). Collection : Arts, transversalité, éducation. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur. *51^{me} Congrès de la SELF*. Symposium : Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie (Coord. L. Espinassy). Marseille, 21-23/09/16. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490>
- Espinassy, L., Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? (Ed. F. Brière) eJRIEPS Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté, 23-42. <http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/special1>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01504282v1>
- M.E.N. Programmes de 6^e. (B.O. n° 25 du 20 juin 1996).
- M.E.N. Programmes du collège de 2008 (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008).
- M.E.N. Programmes d'enseignement de 2015 (B.O. Spécial N°11, du 26/11/2015). http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- M.E.N. Éducation Artistique et Culturelle (B.O. N°28, 09/07/2015) http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164
- M.E.N. Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. (B.O. n° 17 du 23 avril 2015) http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes : PUR. 13-49.
- Sensevy, G. (2011). Chapitre 9. Dispositifs didactiques et reconstruction de la forme scolaire. Dans G. Sensevy, *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (pp. 291-640). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G., et Mercier A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : PUR.
- Vincent, G. (1994, Dir.) L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : PUL.
- Vygotski, L.S. ([1934] - 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (réédition, 1885, 1997) 3^{ème} : 2002)
- Wallon, H. (1954/1969). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, numéro spécial, p. 287-296.