



HAL
open science

SAVOIRS INTERPRÉTATIFS ET ARTS PLASTIQUES, UNE APPROCHE PLASTICIENNE : DU TRAVAIL ENSEIGNANT À L'ACTIVITÉ DES ELEVES

Caroline Melis

► **To cite this version:**

Caroline Melis. SAVOIRS INTERPRÉTATIFS ET ARTS PLASTIQUES, UNE APPROCHE PLASTICIENNE : DU TRAVAIL ENSEIGNANT À L'ACTIVITÉ DES ELEVES. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2023, 71. <hal-05293277>

HAL Id: hal-05293277

<https://hal.science/hal-05293277v1>

Submitted on 2 Oct 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

SAVOIRS INTERPRÉTATIFS ET ARTS PLASTIQUES, UNE APPROCHE PLASTICIENNE :

DU TRAVAIL ENSEIGNANT A L'ACTIVITE DES ELEVES

Résumé : Nous nous intéressons à la mise en œuvre par les enseignants de situations didactiques issues de l'activité de renormalisation des prescriptions en Arts Plastiques par les acteurs polyvalents que sont les professeurs des écoles. Nous proposons de questionner le rapport entre activités de production et de réception dans la progression d'acquisitions de savoirs interprétatifs en interrogeant le *voir-comme* défini par Wittgenstein (1953) des enseignants polyvalents. En analysant deux propositions didactiques, nous nous intéressons au travail de construction de situations de transmission de savoirs ainsi qu'à l'activité des élèves telle qu'imaginée par les professeurs des écoles. Nous exposerons comment une activité permettant l'acquisition de savoirs interprétatifs donnant accès aux œuvres trouve pleinement sa place dans la praxis des élèves. Nous verrons comment la posture d'étayage auprès des enseignants peut faciliter l'existence d'un arrière-plan commun entre le faire plastique des élèves et le faire didactique des professeurs.

Mots-clés : Arts Plastiques, didactique, analyse de l'activité, travail enseignant, pratique des élèves, créativité, accès aux œuvres.

POUR UNE APPROCHE PLASTIQUE DES SAVOIRS INTERPRÉTATIFS

Notre recherche s'intéresse au travail enseignant et plus particulièrement à l'appropriation de prescriptions d'arts plastiques (AP) par les professeurs des écoles (PE)¹. Nous nous intéressons à la mise en œuvre par ces enseignants polyvalents de situations didactiques issues de l'activité de renormalisation des prescriptions en AP (MEN, B.O. spécial n°10, 2015)². Nous proposons d'aborder dans cette communication le rapport entre activités de production et de réception dans la progression d'acquisitions de savoirs interprétatifs. Ces derniers sont comme le propose l'axe 4 de ce numéro, les moyens donnés aux élèves pour interpréter une œuvre et en ce qui concerne notre approche, au travers d'activités didactiques engageant le *faire*. Nous proposons comme définition des savoirs interprétatifs la capacité et les moyens donnés aux élèves de pouvoir parler des œuvres en passant d'abord par l'expérimentation plastique. En questionnant « le processus qui à partir d'un signe remonte à une signification » (Pastorini, 2018, p. 3), nous nous intéressons au travail de construction de situations de transmission de savoirs ainsi qu'à l'activité des élèves telle qu'imaginée par les PE.

Une fois notre cadre théorique exposé, nous développerons notre approche du concept de *voir-comme* dans le développement de l'activité des enseignants polyvalents. Par quels moyens, l'enseignant crée-t-il des situations favorisant

¹ Le professeur des écoles intervient dans le premier degré auprès d'élèves allant de 2 ans pour les plus jeunes jusqu'à 11 ans.

² MEN, Ministère de l'Éducation nationale ; B.O., Bulletin officiel.

l'approche sensible des œuvres par les élèves ? Dans une approche théorique, nous illustrerons le concept de *voir-comme* au travers de l'observation de deux situations d'enseignements en AP.

Nous inscrivons notre réflexion dans un cadre théorique multiple, héritier de l'analyse du travail (Clot, 2006). Nos recherches relèvent d'une approche de l'analyse de l'activité enseignante (Amigues, 2009; Espinassy, 2006), d'une part et du cadre de la didactique des AP (Dewey, 2010; Espinassy, 2006; Gaillot, 1997) d'autre part. En nous interrogeant sur l'activité enseignante en AP de professeurs non spécialistes, nous faisons référence à ce qui caractérise le réel de l'activité : « *un ensemble d'interactions de trois natures : interactionniste, écologique et culturel* » (Clot & Béguin, 2004, p. 36) se développant dans un milieu. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants agissent sur le milieu afin de créer des espaces de «*capacitation* ». Nous attendons par là des espaces qui favorisent le *faire*. Il semble primordial qu'au départ de l'activité celle-ci résulte d'une «*pré organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification d'abord partagée* » (idem, 2004, p. 46). En nous penchant sur le travail enseignant, nous faisons le choix d'analyser ces espaces de signification partagée à l'aune du phénomène d'appropriation des prescriptions. En effet s'il est important de donner aux élèves les moyens de construire des outils permettant une approche interprétative des œuvres, il nous paraît tout aussi primordial de comprendre comment les prescriptions sont elles-mêmes sujettes à une interprétation de la part des professeurs résultant d'une transposition interne (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

Il s'agit bien ici de comprendre comment dans l'activité enseignante se développent des stratégies à l'intérieur du contrat didactique (Brousseau, 1990) permettant aux élèves l'acquisition de savoirs interprétatifs. Il nous semble important de rappeler que le contrat didactique n'est pas à comprendre comme une conception réductrice qui ferait que les habitudes, les attentes, seraient considérées comme des automatismes sans aucune intention. Nous faisons l'hypothèse que les interactions à l'intérieur du contrat définissent en partie l'interprétation des prescriptions par l'enseignant et par extension la nature des savoirs interprétatifs des œuvres qui seront accessibles aux élèves.

Quel est l'intérêt du concept de *voir-comme* tel que nous l'utilisons ?

Le cadre spécifique à la didactique des AP est ici prégnant puisque nous analysons l'activité d'acteurs polyvalents et leurs mises en pratique didactique de situations d'apprentissages relevant du champ spécifique des AP et de son champ référentiel, à savoir les œuvres. Nous rappelons que la discipline des AP donne une place centrale dans sa conception didactique à la praxis des élèves. Il s'agit d'apprendre en faisant. En cela elle est très proche du mouvement philosophique du pragmatisme et de Dewey (2010) en particulier. En ce sens, l'apprentissage par l'expérimentation est « *au centre de la conception didactique favorisant l'interaction « action-réflexion* » (Espinassy, 2008) » (Melis, 2021, p. 5) comme base d'accès aux apprentissages. En utilisant ces entrées théoriques, nous cherchons à analyser comment des acteurs polyvalents parviennent à comprendre cette prescription et à construire des savoirs interprétatifs pour les élèves. Comme l'explique Espinassy : « *Si, travailler c'est mettre la prescription en débat* (Daniellou, 2002) ou la «*renormaliser* » (Schwartz, 2000), *alors, au-delà des préoccupations artistiques des AP, nous considérons plus largement la créativité en termes de capacité à renormaliser le cadre prescriptif* » (2018, p. 95). La didactique des AP ainsi que les programmes d'enseignement ne laissent pas de doute sur les moyens d'y parvenir. Il s'agit bien de permettre « *l'accès des élèves à la compréhension du fait artistique, par la pratique* » (MEN, 2016, p. 1) en « *priviliégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des*

arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible » (Programmes cycle 4, BO n°31, 2020, p. 2).

Pour cela, il semble important de définir comment nous mettons en relation dans notre réflexion les notions de *voir-comme* avec le contrat didactique et le jeu didactique qui en résulte.

Comme le rappelle Sensevy (2012), le modèle du jeu tel qu'utilisé en didactique et plus particulièrement comme il est défini dans la TACD³ renvoie son utilisation comme un modèle « qui fait *voir* l'activité humaine *comme* un jeu » (Idem, 2012, p. 107). Il s'agit d'établir une relation avec le *voir-comme* tel qu'institué par Wittgenstein à savoir dans une perspective grammaticale.

En effet, l'idée n'est pas en premier lieu de comprendre un concept aussi bien au niveau psychologique ou philosophique, ni même mathématique, mais de comprendre quand penser le concept fait sens. Penser le modèle du jeu avec en arrière-plan la définition du *voir-comme* c'est « *utiliser le modèle du jeu, (...), tenter d'identifier la logique d'action des individus, les nécessités qu'ils doivent prendre en compte, le contexte qui donne un sens précis à leur action* » (Idem, 2012, p. 108).

Pour ce qui est des AP, il nous semble important de rapprocher cette définition des objectifs de la construction didactique de la discipline. En effet, si comprendre un concept et le mettre en œuvre dans le modèle du jeu (didactique) c'est avant tout comprendre la réalité de ce concept, il semble nécessaire que les acteurs du jeu dans sa construction soient conscients de l'existence de ce concept enfin qu'ils trouvent une réalité dans l'activité. Ainsi, dans une approche wittgensteinienne, pour que le concept du « statut de l'image » en AP soit une réalité (on pourrait dire *prenne vie*) dans une situation d'apprentissage pour les élèves, il semble primordial qu'il soit vécu comme *voir-comme* par le professeur concepteur de la situation afin qu'il aille au-delà de l'image pour en comprendre l'intérêt comme apprentissage plastique. Nous proposons à ce stade d'établir un parallèle entre « *le modèle du jeu (qui) constitue précisément un moyen d'identifier la praxis sur l'arrière-plan de laquelle les comportements des individus sont intelligibles* » et la praxis des élèves pendant le cours d'AP où le *voir-comme* prend vie. C'est dans cette relation activité/tâches dans la pratique que l'apprentissage se joue avec arrière-plan le *voir-comme* propre à l'enseignant qui constitue la situation didactique. Si les savoirs interprétatifs permettent d'aborder les œuvres par le dire, les AP se proposent d'y accéder par le *faire*.

Nous proposons d'accompagner notre réflexion de la comparaison de deux situations d'enseignement dont l'une est accompagnée de l'analyse d'entretiens. Nous faisons ce choix car les deux donnent lieu à des productions d'élèves qui sont l'expression plastique de savoirs interprétatifs des œuvres convoquées des enseignants par lesdits dispositifs.

L'approche empirique qui est la nôtre se base sur une action de catégorisation des actions selon l'analyse par théorisation ancrée. Notre méthodologie procède par étapes⁴ permettant d'établir à partir des actions observées des catégories liées au développement de l'activité et plus spécifiquement sur les déplacements potentiels opérés à l'intérieur de celle-ci au travers des productions de l'activité. Pour ce faire, nous relevons dans un premier temps les traces de cette activité chez les acteurs du jeu. Nous privilégions ici les productions d'élèves car nous considérons qu'elles sont l'expression plastique des savoirs interprétatifs des œuvres engagés par l'enseignant

³ Théorie de l'action conjointe en didactique.

⁴ Codification/catégorisation/mise en relation/intégration/modélisation/théorisation.

dans son activité en direction des élèves du fait de la place centrale donnée à la pratique.

Notre méthodologie se réfère à ce qu'Olivier de Sardan nomme l'adéquation empirique (2008). Nous considérons un réel de référence qui est l'activité enseignante constituée de plusieurs sous-ensembles. Ces derniers sont dans notre étude le groupe social, le niveau du développement de l'activité et le rapport aux œuvres du PE. Ce sous-ensemble nous intéresse plus spécifiquement puisqu'il est à l'origine des savoirs interprétatifs engagés dans la situation didactique.

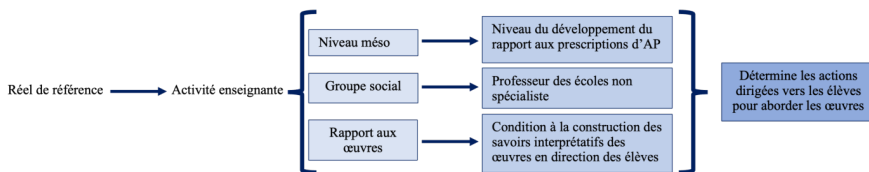


Illustration 1 : Le réel de référence dans notre méthodologie.

Ce réel de référence produit des données qui constitueront notre recueil de données. Dans le cas qui est le nôtre, elles sont de plusieurs natures : les productions des élèves, des entretiens avec des PE participant à un groupe de travail nommé « art et culture » et produisant des traces de leurs activités en AP en lien avec des œuvres (compte-rendu d'expérience et entretien semi-directif), des documents de travail du professeur.

En nous rapportant à ce qui constitue notre réel de référence (voir illustration 1) et en le mettant en parallèle avec les attendus des programmes, nous pensons que les productions d'élèves sont l'expression plastique des choix didactiques et du niveau d'interprétation du PE des prescriptions ainsi que de son rapport aux œuvres. Nous sommes tout à fait conscients de la part subjective de ce dernier point mais l'adéquation empirique de notre étude nous permet grâce aux données recueillies (voir illustration 2) de comprendre comment rapport aux œuvres et savoirs interprétatifs de celles-ci trouvent une expression plastique dans la pratique des élèves. Comme nous le disions au début de cette section et en lien avec la didactique des AP, nous soutenons la possibilité d'accéder à des savoirs interprétatifs grâce à une approche plasticienne.

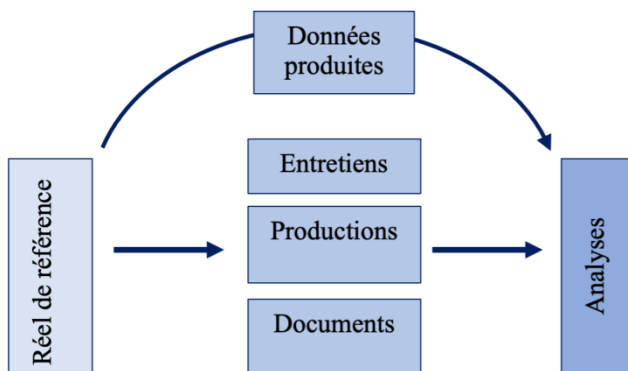


Illustration 2 : L'adéquation empirique dans notre étude.

Nous allons appliquer cette méthodologie aux deux cas observés. Nos analyses seront attentives à dégager la manifestation des *voir-comme* dans l'activité de l'enseignant mais aussi dans celui du phénomène d'appropriation des prescriptions. Nous verrons au travers de deux situations d'enseignement comment les savoirs interprétatifs trouvent ou pas une incarnation aussi bien dans la pratique des élèves que dans l'approche interprétative de prescriptions par les PE concernés.

ANALYSES DE PRATIQUES

Conception du voir-comme dans une situation dite « à la manière de »

Nous évoquerons en premier lieu une pratique « à la manière de ». Nous faisons ce choix car cette construction didactique peut être considérée comme l'archétype de la situation qui ne répond aucunement aux attentes prescriptives de la discipline (voir notre cadre théorique). Nous cherchons à comprendre pourquoi malgré tout, cette pratique « à la manière de » est vécue comme pouvant remplir les conditions d'un enseignement des AP problématisé⁵ et ouvrant à la pratique exploratoire ? Il s'agit de travaux réalisés en cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans) dans une école classée REP (réseau d'éducation prioritaire). Les productions sont affichées dans le couloir accompagnées d'un cartel précisant le thème de l'activité (voir photos ci-dessous) :

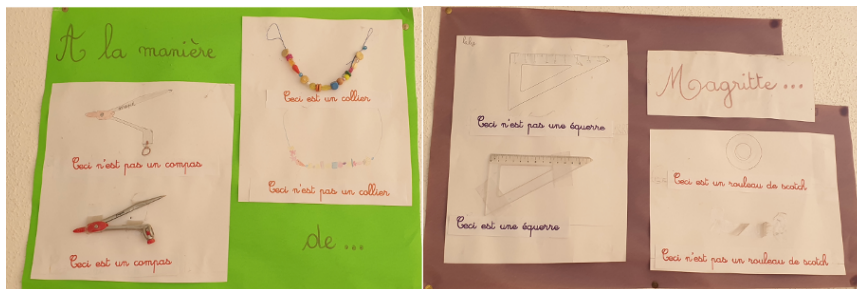


Illustration 3 : Productions d'élèves dites « à la manière de ».

Il s'agit de la réalisation de travaux à la manière de Magritte comme cela est clairement indiqué en référence à son tableau « La trahison des images » de 1928⁶. Nous pouvons voir sur la même feuille le dessin d'un objet et l'objet lui-même collé accompagné de texte « ceci est... » et « ceci n'est pas... ». Nous pouvons en déduire que les élèves ont dans un premier temps choisi un objet pour ensuite le dessiner et enfin écrire à la manière de Magritte « ceci n'est pas une pipe ».

Dans son œuvre, l'artiste s'interroge et nous questionne en tant que spectateur sur ce qui fait réalité. Il nous donne à réfléchir sur le fait que les objets, les mots et les images sont trois entités différentes. Trois existences de la chose mais qui n'ont pas le même niveau de réalité, nous sommes face à un concept et une

⁵ « Pour le professeur, c'est une prescription qui suppose bien d'enseigner des problèmes, donc que son enseignement est problématisé. » (MEN, 2016, p. 1)

⁶ R. Magritte, La trahison des images, 1928, huile sur toile, 59 × 65 × 254 cm, LACMA, Los Angeles.

représentation qui ne sont ni l'un ni l'autre l'objet tangible que l'on peut toucher. Demandons-nous maintenant ce que cette mise en activité des élèves traduit de la compréhension de l'œuvre par le PE et surtout quelles sont les savoirs interprétatifs que l'on souhaite faire acquérir aux élèves ?

Pour cette situation nous n'avons pas eu accès à des entretiens, nous nous basons comme explicité plus haut sur les réalisations des élèves considérées comme traces de l'activité enseignante. Nous faisons bien l'hypothèse que l'approche interprétative des prescriptions et des œuvres trouve une expression concrète dans ces mêmes traces.

Que pouvons-nous supposer de l'approche interprétative des œuvres selon le modèle « à la manière de » ? Si comme nous l'avons dit ces savoirs interprétatifs constituent les moyens d'accéder à l'œuvre dans ce qu'elle a de signification et de permettre ainsi de se l'approprier plastiquement, nous pouvons constater qu'ici le *voir-comme* en arrière-plan n'est pas lié à la pratique, à l'intention plastique ni même artistique mais à l'aspect que l'on pourrait presque qualifier de surface de l'œuvre.

Est-ce que l'élève face à une situation didactique lui demandant de reproduire est dans la possibilité d'accéder à des savoirs interprétatifs ?

Que pouvons-nous dire de la relation activité-tâche dans ce modèle du jeu où elle n'est pas envisagée comme un contexte qui donnerait un sens précis à l'action ? Si nous nous référons à la mise en activité telle que définie par Leontiev (1975), cette mise en mouvement ne laisse que peu de part d'actions décidées par les élèves. En effet, l'uniformisation des productions témoigne d'une posture d'exécutant. Quel serait le motif au sens de Leontiev visé par les actions décidées ?

Nous n'affirmons pas qu'aucun motif n'a été pointé par le professeur, nous formulons l'hypothèse à la vue des traces normalisées que ce motif ne revêt pas un caractère plastique et/ou sensible lié à l'œuvre de Magritte. Aussi la situation d'inconfort (Leontiev, 1975) que nécessite le passage d'une action à une opération n'est pas fournie par la construction didactique qui ne vise pas un motif d'ordre sensible et/ou plastique. Dans notre cas, l'œuvre n'est pas vue comme un objet de pensée et de matérialisation de procédures plastiques mais comme un « aspect » qu'il suffit de reproduire (on ne peut ajouter pour comprendre cette dimension étant écartée *de facto* par le principe du « à la manière de »).

À ce stade, on peut se questionner sur ce que les élèves « gardent » de l'œuvre. Ont-ils une conscientisation des intentions artistiques et plastiques du peintre ou ont-ils une trace qui serait « juste » celle d'une image ?

Nous pouvons pour cela interroger la posture de l'élève lors de la phase de pratique ainsi que l'interaction action-réflexion. L'élève face à une situation d'inconfort qui va le surprendre, l'interroger, l'étonner (Espinassy, 2017) va apprendre en cherchant, s'adaptant, en faisant des choix. Lors de cette activité, le choix de l'élève s'est limité à celui de l'objet à reproduire ; on peut d'ailleurs remarquer ceux qui ont apporté un objet de l'extérieur (collier) et ceux qui ont pris un objet de la trousse (compas, équerre, ruban adhésif).

Nous identifions les indicateurs suivants :

La mise en image, les outils, les médiums ainsi que la composition sont identiques et relèvent de l'application de consignes données par le professeur. Si nous référons au schéma relatant les *voir-comme* présents dans le contrat didactique, l'élément du savoir n'est pas le sens de l'œuvre et ses enjeux artistiques mais l'image de celle-ci (dans le cas qui nous intéresse, on pourrait dire le « bon mot » de l'œuvre). Ceci dénote plusieurs faits : l'apprentissage visé n'est ici ni plastique, ni interprétatif de l'œuvre. Nous faisons ici l'hypothèse que l'enseignant semble avoir un rapport au savoir face à l'œuvre qui n'est relié ni au *faire* ni aux prescriptions.

Nous allons démontrer que dans une telle proposition la praxis des élèves n'est pas envisagée comme un moyen d'action pour appréhender les œuvres et que cela se traduit dans les (non) choix didactiques.

L'activité du PE dirigée vers l'élève va l'amener à faire des choix afin que toute l'activité aboutisse au résultat voulu à savoir la reproduction en surface de l'œuvre de Magritte.

Dans cette situation, les *voir-comme* en arrière-plan du modèle du jeu sont orientés vers la reproduction formelle d'une œuvre ; aussi le contexte qui donne un sens précis à l'action, tel que l'explique Sensevy (2012) est tout entier modelé par et pour cet objectif. L'attente du PE est très forte. Aussi il n'est plus souhaité des élèves des capacités à convoquer des connaissances (plastiques de composition par exemple) et des attitudes (comme mettre en lien image, intention et sens) dans un objectif d'apprentissage ouvrant au savoir. Ici au contraire, il est attendu une normalisation des pratiques répondant à des règles d'usage (se soumettre à un processus établi). Cette activité donne lieu non seulement à des résultats normalisés mais aussi à une impossibilité pour les élèves d'acquérir des savoirs interprétatifs de l'œuvre. En effet, celle-ci est réduite à une image *lambda* sans considération de tout ce qui constitue la part sensible de l'œuvre. Cette pratique du « à la manière de » se rapproche de ce que l'on pourrait qualifier d'un copier/coller. Si « *l'imitation apparaît sécurisante dans l'immédiat, car se glisser « dans la peau » d'un modèle semble plus facile et confortable* » (Loquet, 2019, p. 465), nous pouvons nous demander pour qui ? Pour l'enseignant ou l'élève ? Il s'agit alors d'un « *processus d'apprentissage superficiel (...) inapte à développer la création chez les élèves* » (Idem, 2019, p. 465). Ainsi pour notre réflexion, la manifestation d'une telle activité enseignante dénote une difficulté à s'approprier les concepts primaires liés à la discipline d'une part et ne met pas la praxis des élèves au centre des apprentissages tel qu'attendu par la didactique des AP d'autre part. En effet, la pratique exploratoire en engageant la relation action/réflexion permet de dépasser le *refaire* pour *comprendre* ou plus précisément pour *savoir*. Donner accès aux savoirs interprétatifs des œuvres, c'est entrer dans « *un système complexe de connaissances pratiques. C'est un complexe d'arts de faire* » (Collectif Didactique pour enseigner, 2019, p. 550). Le *voir-comme* en TACD⁷ signifie une manière de penser ou d'agir dans le réel et il peut s'élargir à un « *entendre-comme* » ou un « *ressentir-comme* ». Ainsi si « *une forme de représentation est comprise dans un voir-comme, celui-ci produit un arrière-plan commun à ceux qui le partagent* » (Idem, 2019, p. 553). Nous faisons l'hypothèse que dans le cas qui nous exposons ici, le *voir-comme* de l'enseignant est un « *ressenti-comme* » personnel n'appartenant pas au système complexe qui définit la culture.

De fait, l'activité des élèves dans l'action conjointe se déroule sur un arrière-plan qui n'est pas commun (puisque individuel). Nous pouvons en conclure que l'œuvre n'est appréhendée ni en termes de savoirs interprétatifs, ni de pratique, ni de *voir-comme* mais comme une image-modèle vidée de son (ses) sens plastique(s), artistique(s) et sémantique(s). La demande « à la manière de » n'est pas une consigne problématisée, elle est « *une consigne qui ne réunit ni les buts, ni les conditions, ni les contraintes* » (Espinassy, 2018, p. 101)

A ce stade, la seule approche de cette première observation, ne nous permet pas de fournir une analyse fine des savoirs interprétatifs en arts plastiques grâce à une approche plastique. C'est pourquoi nous faisons le choix d'une comparaison avec les données empiriques de notre seconde observation.

⁷ Théorie de l'action conjointe en didactique.

Lors de cette mise en parallèle, nous gardons comme indicateur premier la production d'élève comme trace de l'activité enseignante. Nous l'envisageons toujours comme le lieu de concrétisation de l'approche interprétative des prescriptions et des œuvres par le professeur. Nous formulons aussi d'autres indicateurs issus de la situation 1 :

- la place laissée à l'expérimentation plastique,
- la place de la référence dans la construction didactique,
- les moyens, outils, supports donnés par la construction didactique à l'élève.

Intégration du voir-comme dans le modèle du jeu

La démarche comparative va permettre de faire apparaître des indicateurs contrastés, nous permettant de mobiliser les concepts proposés pour éclairer les différences de contrat, et les différences de *voir-comme* des enseignants. Pour cela, évoquons maintenant une activité enseignante observée qui s'inscrit dans un projet d'accompagnement formatif. Il s'agit d'un groupe de PE appartenant au même réseau REP que le cas précédent. Dans un souci institutionnel de faire vivre le réseau (permettre une plus grande collaboration entre les enseignants, créer un sentiment d'appartenance mais aussi favoriser l'échange des pratiques), il a été proposé aux enseignants de participer à des groupes de travail. Nous nous intéresserons ici au groupe « art et culture » constitué de 9 personnes représentant les trois cycles du premier degré. Nous nous appuyerons sur les observations et les entretiens des PE intervenant en cycle 1 et plus spécifiquement à ceux d'une PE du groupe. Les entretiens se sont déroulés avec les productions des élèves ainsi que les fiches de préparation. Dans notre comparaison, nous serons attentifs aux indicateurs cités précédemment.

1^e sous-partie : des situations différentes, pourquoi ?

Plusieurs situations ont été mises en place, toutes construites avec comme premier objectif de placer les élèves en position d'expérimentation. Ainsi nous avons pu voir par exemple une demande faite à un groupe de petite et moyenne section (entre 2 et 4 ans) qui était formulée comme suit : « *Consigne : Faire une construction avec l'ensemble du matériel donné. Contrainte : utiliser toutes les pièces et la construction doit tenir debout* ». Ou bien une autre demande faite à un groupe de petite, moyenne et grande section (de 2 à 5 ans) : « *Faire une construction avec le matériel donné dans un espace limité (un rectangle de 30 cm sur 20 cm)* ». À chaque fois, le matériel à disposition était constitué de pièces de jeux de construction habituellement utilisés en classe lors des temps d'accueil. Nous pouvons constater que dans les deux cas, les activités ouvrent à l'expérimentation : les élèves essaient, peuvent se tromper et l'enseignant n'est pas en attente d'un résultat unique déjà formalisé. Elles permettent aussi aux élèves de se confronter directement aux notions architecturales d'équilibre, de stabilité, d'instabilité, de hauteur, de structure etc. Cette mise en action par l'expérimentation et la confrontation par le vécu à des notions architecturales simples répond à la fois aux attentes prescriptives mais témoigne également d'une transposition des *voir-comme* architecturaux de l'œuvre. On constate ici que le réel de l'activité se transforme par la prise en considération des *voir-comme* des œuvres en arrière-plan pouvant ouvrir aux savoirs interprétatifs pour les élèves d'une part : « *ma construction, elle tient debout, elle est stable !* »

Mais aussi sur une interprétation des prescriptions qui participent au phénomène d'appropriation de celles-ci au regard des enjeux plastiques et non uniquement formels d'autre part : « *Je suis partie sur des fiches pour arriver à travailler la solidité, l'équilibre* ».

Une fois les pratiques d'élèves engagées, les enseignants ont alors choisi des œuvres en lien plastique avec les productions ; les deux pratiques (scolaire et architecturale) partageant non pas une ressemblance visuelle mais un lien structurel constitué d'un *voir-comme* en arrière-plan.

Ainsi les élèves parlant de leurs productions sont dans la capacité de parler des œuvres et acquièrent ainsi par la praxis des savoirs interprétatifs des œuvres : « *par exemple ce matin, j'ai un élève qui m'a dit « regarde, j'ai réussi à refaire l'arc de triomphe ! » (...)* on a compris qu'il avait compris plein de choses ».



Illustration 4 : Exemples de rapprochements entre productions d'élèves et références.

2^e sous-partie : un contexte de formation qui pourrait jouer

Cette formation dispensée en trois temps et sur un temps long (7 mois) a répondu à un besoin émis par le terrain : « *avoir un apport culturel sur des sujets précis comme notamment l'architecture* ». En effet, une des remontées des PE était le fait de « *devoir enseigner et de parler* » aux élèves d'un domaine qu'ils avaient le sentiment de maîtriser. La formation a donc été construite pour répondre à cette demande mais aussi par la volonté de donner aux enseignants les moyens d'accéder aux savoirs interprétatifs des œuvres. En tant que formatrice, nous pensons que cette entrée sera facilitatrice pour l'enseignant afin de construire une activité d'apprentissage basée sur la pratique. Les élèves accédant à leur tour aux savoirs interprétatifs des œuvres. Il s'agit bien ici de développer une activité où les différents acteurs du jeu partagent les *voir-comme* en arrière-plan. Nous pensons que ce partage ne se fait en AP que par la praxis et l'expérimentation permettant ainsi une compréhension des œuvres liée au *faire* et aux notions plastiques et artistiques.

Nos données (principalement des entretiens) nous permettent de faire l'hypothèse que la différence entre les interprétations du prescrit pourrait être l'effet d'une formation qui a précédé et accompagné les mises en œuvre décrites dans la sous-partie 1.

Quelles étaient les caractéristiques de cette formation ? Celle-ci se propose d'accompagner les PE dans la transformation du milieu didactique en vue d'une progression des élèves dans leurs activités interprétatives artistiques des œuvres. Pour cela, il est fait l'hypothèse du transfert des *voir-comme* constituants des savoirs interprétatifs des œuvres dans le *making* des PE. Si le réel de l'activité se transforme en ce sens alors l'activité d'apprentissage des élèves répondra au *faire-comme* spécifiquement à la didactique des AP. Le choix a donc été fait de donner un apport culturel sous un format traditionnel transmissif pour répondre au besoin exprimé par

le groupe. Cependant il a été systématiquement ajouté en conclusion une ouverture sur les liens entre les œuvres et les notions présentes dans les programmes d'enseignements. Par exemple, des architectures étaient présentées sous un aspect historique mais accompagnées par la suite de leurs « expressions » possibles dans les prescriptions :



Illustration 5 : B. Tschumi, les folies, 1992, la Villette, Paris - J. Nouvel, le pavillon de soleil, 2010, Londres.

Ces deux exemples étaient abordés dans la réflexion vitruvienne de la cabane en architecture et permettaient ainsi une ouverture sur les « notions de forme fermée et forme ouverte (...) de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure » (*B.O. spécial n°10 du 19 novembre 2015* : 141). L'objectif formatif est ici double : donner aux formés ce dont ils avaient émis le souhait d'avoir et permettre de partager les *voir-comme*. D'une part, afin de construire des savoirs interprétatifs des œuvres, d'autre part, en donnant les moyens de transférer ces *voir-comme* dans une activité didactique mettant la praxis au cœur du dispositif. Nous nous inscrivons bien ici dans l'arrière-plan partagé évoqué par Sensevy (2012) dans le modèle du jeu. Nous tentons de permettre la construction du contexte qui donnera un « sens précis à l'action ». Ainsi nous considérons que si l'enseignant est en capacité de cerner les *voir-comme* présents dans l'œuvre par transposition, ses élèves auront accès aux savoirs interprétatifs par une mise en activité basée sur la pratique. Nous avons pu constater au début des entretiens que la prise de conscience des savoirs interprétatifs était souvent liée à l'accompagnement formatif ; un des participants déclare : « *Architecture et construction, c'est quelque chose dans lequel je ne me serais pas forcément lancé tu vois sans ce suivi* ». Il semble donc que cette partie transmissive soit primordiale pour les participants.

CONCLUSION : QUELLES DIFFERENCES ENTRE LES DEUX SITUATIONS ?

Nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement formatif de la situation 2 a permis de transformer le milieu didactique. Nous nous basons sur le fait que les PE du groupe cycle 1 ont à la suite de cela proposé des expérimentations plastiques aux élèves. Ces propositions se sont faites en relation directe avec les concepts plastiques constituant l'arrière-plan des *voir-comme* en lien avec les références non plus dans un souci de reproduction « à la manière de ». Nous proposons les documents tels qu'ils ont été produits par les participants du groupe cycle 1, ils retranscrivent les liens faits *a posteriori* entre la praxis et les œuvres de référence. Ce partage entre les

deux acteurs de jeu favorise la « capacitation » des PE à repérer, transmettre et s'ouvrir à des pratiques d'élèves qui aboutissent à des apprentissages plastiques et artistiques. Si au départ un PE déclarait « *Mais c'est vrai qu'avec du recul, moi, si j'avais vu ces photos-là de quelqu'un (désigne les productions des élèves), si on m'avait envoyé ces photos, je ne l'aurais pas rattaché à l'architecture* ». Il a ensuite la capacité d'analyser sa pratique et le déplacement opéré dans le développement de son activité au profit de la place laissée à la créativité des élèves : « *Et là finalement, on a pris ce temps-là et maintenant j'ai plein d'enfants qui me disent "stable", "instable", ils réutilisent les mots, (...) Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait !* ».

Dans un autre temps de l'entretien, le PE explicite très bien comment il a fait évoluer sa pratique pour une meilleure conscientisation par les élèves des notions plastiques. Ces dernières constituant les *voir-comme* partagés par le professeur et constitutives de l'arrière-plan de la situation portée par le modèle du jeu : « *J'avais posé d'abord les photos, uniquement les photos de constructions (les références) : on les a décrites ensuite les photos de leurs constructions qu'on a analysées et ensuite on a fait des rapprochements ; et là, c'était vraiment, vraiment intéressant* ».

Nous pouvons relever des déplacements dans le développement de l'activité et la « capacitation » à créer des situations d'apprentissages ouvrant à la pratique dans le vocabulaire utilisé par les PE. Ainsi une enseignante qui déclarait lors du premier temps de rencontre : « *Je me demande comment je peux enseigner l'architecture alors que je n'y connais rien en architecture !* » va utiliser le registre du vocabulaire de l'architecture lors du temps d'échange de pratique entre les participants : « *Je suis partie sur des fiches pour arriver à travailler la **solidité**, l'**équilibre**, tout cela et en parallèle on découvrait à chaque séance une maison du monde qui reprenait ces principes, pour repérer les **formes**, les **matériaux** », « *je voulais leur faire **observer** l'architecture à travers le fait de **dessiner** », « *j'ai mis en place une activité pour qu'ils passent du **dessin** au **volume** ».***

Nous venons d'exposer des exemples où les enseignants créent des situations favorisant l'approche sensible des œuvres par les élèves. Les moyens utilisés, et que nous pensons fondamentaux, sont en lien direct avec la didactique des AP : expérimentation et pratique exploratoire. À l'opposé, nous avons montré comment une situation dite « à la manière de » n'est porteuse ni d'apprentissage plastique ni en capacité de permettre un accès ou une acquisition de savoirs interprétatifs des œuvres par les élèves.

Ainsi pour que des élèves puissent déclarer : « *Regarde ma construction, elle tient debout, elle est stable !* », « *j'ai réussi à l'équilibrer* », nous pensons que l'activité enseignante doit être entièrement tournée vers la pratique des élèves leur permettant ainsi non seulement d'acquérir des savoirs interprétatifs mais de les intégrer comme arrière-plan de leurs actions. La comparaison de nos deux observations nous a permis de mettre à jour des indicateurs favorisant cette situation : la place de l'expérimentation et de la praxis de l'élève, sa part de choix dans les moyens, outils, supports donnés et le rôle de la référence dans la construction didactique.

Cette situation est rendue possible quand les deux acteurs du jeu se retrouvent sur ces mêmes *voir-comme*. La relation didactique n'étant pas par définition une relation d'égalité, il revient au professeur de proposer une situation permettant la construction par l'élève du chemin vers cet arrière-plan.

Enfin nous pensons que la formation auprès des professeurs polyvalents que sont les PE participe activement à leur « capacitation » à conscientiser les *voir-comme*. Ainsi ils peuvent se détacher de l'image de l'œuvre et de sa reproduction

servile pour aller « au cœur » de cette dernière et des savoirs interprétatifs qui y sont rattachés.

Caroline Melis
Laboratoire ECP
Université Lyon 2

The appropriation of prescriptions in Visual Arts: from teacher work to student activity

Abstract : We are interested in the implementation by teachers of didactic situations resulting from the activity of renormalization of the prescriptions in AP by the polyvalent actors that are the school teachers. We propose to question the relationship between production and reception activities in the progression of the acquisition of interpretative knowledge by questioning the seeing-as defined by Wittgenstein (1953) of multi-skilled teachers. By analysing two didactic proposals, we are interested in the work of constructing knowledge transmission situations as well as in the students' activity as imagined by the school teachers. We will show how an activity allowing the acquisition of interpretive knowledge giving access to the works finds its full place in the praxis of the pupils. We will see how the posture of support for teachers can facilitate the existence of a common background between the students' plastic making and the teachers' didactic making.

Keywords : Plastic arts, didactics, activity analysis, teaching work, student practice, creativity, access to artworks.

Bibliographie

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 01(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1237>

- Collectif Didactique pour enseigner (Éd.). (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-art-comme-experience--9782070435883.htm>
- Espinassy, L. (2006). *Analyse Ergonomique De L'activité Des Professeurs D'arts Plastiques Au Collège : Les « Sous-Entendus » Du Métier*. [Phdthesis, Université de Provence - Aix-Marseille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00569271>
- 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. (2017). Inciter à l'étonnement. Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques. *Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres*. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Espinassy, L. (2018). “ Soyez créatif et original ” !Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 95-105. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724623>
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'un didactique-critique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gail.2012.01>
- Leontiev, A. N. (1975). *Activité, conscience, personnalité* (Edition du Progrès).
- Loquet, M. (2019). Que retient le professeur des modèles proposés par les élèves ? Quelle prise en compte des pratiques silencieuses? In Collectif Didactique

pour enseigner (Éd.), *Didactique pour enseigner* (Presses universitaires de Rennes, p. 465-484).

Melis, C. (2021, octobre). De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : Le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante. *L'école primaire au XXI^e siècle*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03433012>

MEN. (2016). *Arts Plastiques : Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser*. <https://eduscol.education.fr/document/18232/download>

Programmes cycle 3, BO n°31, (2020) (testimony of MEN).

Programmes cycle 4, BO n°31, (2020) (testimony of MEN).

Pastorini, C. (2018). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma.lu*. <https://dogma.lu/le-sens-de-la-perception-chez-wittgenstein/>

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*. 27.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(2), 105-132. <https://doi.org/10.7202/1013056ar>