

INTRODUCTION

Le terme d'« organisateur » revêt de multiples dimensions qui seront progressivement décrites dans cet ouvrage. En référence aux distinctions établies par Léontiev (1984) entre les concepts d'action, d'opération et d'activité, le développement du pouvoir d'agir des professionnels est ancré dans le sens qu'attribuent ces derniers à leur activité en lien avec l'efficacité et l'efficience de leurs actions. Ainsi, plus les actions se transforment en opérations, plus le sujet peut s'ouvrir de nouvelles perspectives, de nouveaux buts en produisant un changement de sens de la situation vécue. Dans la situation vécue, l'activité « est simultanément tournée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres portant sur ces objets » (Clot, 2000, p. 135). De façon spécifique, les professeurs organisent leur milieu de travail pour concevoir ce qu'ils ont à faire et savoir comment le faire. L'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir.

Si l'on considère que l'activité du professeur dans une classe relève à la fois d'un traitement des savoirs et de l'organisation de l'étude de ces savoirs (soit la conception et la mise en œuvre d'un « milieu pour l'étude »), alors les organisateurs observés seront d'ordre didactique et pédagogique (l'organisation collective du milieu-classe, la distribution des tâches aux élèves dans le temps, l'organisation d'un dialogue didactique, l'inscription temporelle et dans l'histoire du groupe classe, etc.).

Dans cette perspective, la mobilisation du cadre de l'action conjointe en didactique, permet d'examiner les processus spécifiques et génériques de coconstruction des savoirs en classe. Selon ce point de vue, l'analyse ascendante de la transposition didactique de pratiques de classe ordinaires rend possible l'investigation des phénomènes didactiques en tenant compte tout autant des sujets que des savoirs en lien avec les références culturelles auxquels ils renvoient (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Une telle analyse, prenant appui sur le triplet des genèses qui permet d'analyser les processus de construction du milieu didactique (mésogenèse), l'avancée du temps didactique (chronogenèse) ainsi que les places respectives qu'occupe chacun des acteurs (topogenèse) au fil du temps (Sensevy et Mercier, 2007), valorise le sens construit par les acteurs et les façons dont ils contribuent respectivement (ou non) à la coconstruction d'une référence commune (Brière et Espinassy, 2021).

Pour autant, l'activité professorale ne se limite pas au seul milieu de la classe mais se situe à l'articulation de plusieurs logiques, plusieurs temporalités mettant en jeu divers partenaires. En effet, elle s'inscrit dans un travail de conception qui relève de dimensions collectives (avec des collègues de travail) plus ou moins visibles dans l'établissement. Dans ce cadre, l'analyse de l'activité s'intéresse à la fois à ce que le professeur fait avec ses élèves dans le but de faire apprendre mais aussi à l'effet du travail sur le professeur lui-même.

L'analyse du travail enseignant consiste à rendre compte à la fois des cadres normatifs qui orientent l'activité laborieuse des praticiens, ainsi que des transformations engendrées en retour sur ces normes par le travail réel, notamment dans ses dimensions organisationnelles et multidimensionnelles (Amigues, Félix, Espinassy et Mouton, 2010), en tentant d'investiguer « le réel de l'activité » des acteurs qui dépasse l'activité réalisée en intégrant ses dimensions suspendues, contrariées, projetées ou empêchées (Clot, 1999 et 2008).

Si l'on convient que l'activité du professeur s'inscrit dans le cadre organisationnel qu'offrent l'institution et l'établissement scolaire, il est intéressant d'observer comment les enseignants composent avec cette « organisation officielle » en élaborant une « organisation officieuse », en produisant des règles opératoires ou fonctionnelles pour orienter leur action de façon individuelle et collective. Cette posture permet de mettre l'accent sur des composantes souvent peu étudiées, comme le rapport aux prescriptions, le rôle des milieux et des collectifs de travail dans leur interprétation et leur redéfinition, le poids des compromis opérés pour trancher dans des dilemmes professionnels, etc. Dans ce cadre, l'activité du professeur consiste donc à concevoir et à organiser au mieux son propre travail et celui des élèves. La tâche scolaire apparaît ainsi à la fois comme l'objet et l'organisateur du travail de l'enseignant et des élèves.

Cet ouvrage n'approfondit pas les entrées théoriques en ergonomie de l'activité ou en didactique, mais l'on pourra utilement se référer aux articles systématiquement cités en note de bas de page dans chacun des chapitres pour de plus amples développements.

Cette double entrée « ergo-didactique » est le fil directeur de cet ouvrage : il interroge les conditions du développement individuel et collectif de l'activité des professeurs, ses dimensions créatives, et les conditions nécessaires à leur puissance d'expansion. Cet intérêt porté à la créativité au travail des enseignants est d'autant plus vif lorsqu'il s'agit de développer en classe celle des élèves.

Le métier de professeur est difficile (particulièrement en AP où les collègues sont soumis à de fortes contraintes institutionnelles et aux conditions matérielles d'exercice) et il est légitime d'étudier les difficultés rencontrées et les moyens mis en œuvre pour les surmonter. Ces difficultés sont accrues lorsqu'il s'agit d'une discipline scolaire aux contours peu formalisés comme en AP où l'enseignant choisit sa progression, les œuvres auxquelles il fera référence. Il invente ses dispositifs d'enseignement afin que chacun des élèves produise plastiquement à chaque heure de cours. L'enseignement des AP, particulièrement en éducation prioritaire, produit avec d'autres disciplines comme l'éducation physique et sportive par exemple, un effet de loupe sur une caractéristique générique du travail du professeur : il s'agit en effet pour ce dernier « de faire faire pour faire apprendre » et ce « passage » du faire à l'apprendre ne va pas de soi...

C'est pourquoi cette étude cherche à mettre en évidence les organisateurs de l'activité des professeurs de cette discipline : comment gèrent-ils la gestion du temps, l'espace de la salle de classe, la renormalisation des prescriptions, la conception du dispositif d'apprentissage proposé aux élèves ?

Une première partie de l'ouvrage retrace à grands traits les jalons de la construction de la discipline scolaire « arts plastiques » telle qu'elle s'est établie depuis une quarantaine d'années. Ancrée dans une expérience académique, et plus particulièrement en zone d'éducation prioritaire, cette mise en perspective historique de « l'épopée des AP » témoigne de quelques principes fondateurs de l'évolution de la discipline au plan national. Finalement, que nous apprend le fait d'enseigner les AP en zone sensible, en termes de préoccupations professionnelles, d'entrée dans la culture et les savoirs, de besoins de formation ?

Partant de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante pour l'outiller du point de vue didactique, ces recherches questionnent les dimensions « socioconstructivistes » et « historico-culturelles » du fait d'enseigner pour les uns et d'apprendre pour les autres.

Chevallard définit le didactique comme : « Cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose » (Chevallard, 2010). C'est précisément le fait « de devoir faire quelque chose pour que quelqu'un apprenne » qui est l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage consacrée à l'analyse de ce que de nombreux professeurs d'arts plastiques (PAP par la suite) nomment toujours « incitation » pour désigner la façon dont les élèves sont mis au travail pour apprendre.

Précisons d'emblée les choses : cet ouvrage n'est ni un manifeste disciplinaire, ni un guide de bonnes pratiques en didactique des AP. Il s'agit d'une synthèse de travaux de recherche visant à comprendre ce que sont les ressorts de cet enseignement (Espinassy, 2019), quelle que soit la façon dont on cherche à les nommer selon les modes et quelles que soient les différentes formes qu'ils revêtent. Mais, en considérant qu'aucun métier ne s'encombre d'outils ou de mots inutiles, on peut s'interroger sur la persistance de ce terme issu du jargon du métier de professeur d'AP qui actualise sans cesse les formes de l'incitation !

Les entrées théoriques de cette recherche sont peu affiliées aux théories générales de l'art ; néanmoins les analyses envisagées ici sous l'angle de l'ergonomie de l'activité et de la didactique éclairent la façon dont l'institution scolaire tente de s'emparer des questions soulevées par le processus créateur dans le domaine artistique. On pourrait penser qu'à trop vouloir interroger les dispositifs d'enseignement, on produise une théorie d'apprentissage qui manque son objet artistique et élude la « question de la question de l'art » (Château, 1994).

Dewey, dans *L'art comme expérience* (1934), utilise souvent le vocabulaire des « problèmes à résoudre », très fréquent également dans les théories de l'apprentissage (Meirieu, 1987) ; on pourrait donc penser qu'en cours d'AP, il suffit au professeur de « poser un problème plastique » clair et net pour que l'élève construise une intention de réponse dont l'aboutissement se matérialise dans une production plastique ; celle-ci serait la résolution attendue du problème. Or, l'affaire est bien plus complexe... en AP il n'existe pas de réponse unique et convenue aux problèmes suscités par « l'incitation ».

Pour les artistes le processus créateur est non linéaire, orienté vers un but *a priori* non déterminé et qui génère des tensions : les résultats sont ouverts à la surprise, non prémédités, générant du suspense et donc différents du fruit d'un calcul totalement maîtrisé (Menger, 2023). Il s'agit de se saisir de la matière pour créer, d'accepter que des événements que l'on ne contrôle pas (tâche, coulure, accident...) adviennent afin que surgisse quelque chose que l'on n'attendait pas, parfois malgré soi, meilleur qu'avant ou pas (Guérin, 2011). Pour celui ou celle qui s'y essaie, il s'agit d'éprouver une dynamique et une satisfaction du travail progressif (revenir, repartir entre « fait » et « à faire ») et par l'expérience, apprendre au fur et à mesure que l'on avance. Ce qui est ici analysé c'est ce processus de tâtonnement, de prise de risque et d'ouverture que tente de lancer « l'incitation » afin que les élèves apprennent en AP.

Mais ce savoir expérientiel resterait flottant pour les élèves s'il n'était corrélé au fait de devoir verbaliser l'interprétation qu'ils font des productions plastiques réalisées en classe ainsi que des œuvres d'artistes proposées en référence. Il s'agit pour les élèves de mettre en mots la façon dont a pris forme leur intention de réponse à l'incitation et parallèlement de tenter de comprendre comment une œuvre est comme elle est et comment elle a été voulue par son auteur. Ainsi, l'enseignement des arts plastiques emprunte indirectement à Baxandall (1985) sa volonté de comprendre comment nous interprétons les formes d'une œuvre d'art par rapport aux intentions qui nous paraissent avoir présidé à sa production, tout en restant prudents sur nos capacités à pénétrer dans la structure des intentions d'artistes qui vivent dans des cultures ou des périodes éloignées de la nôtre.

Ces « formes de l'intention » (Baxandall, 1985) sont au cœur des discussions et interrelations entre élèves et professeur au sein des cours d'arts plastiques qui seront développées dans le chapitre dédié au rapport aux œuvres (chapitre x).

Notons que cet ouvrage ne comporte pas de reproductions de travaux d'élèves; non seulement les traces photos et vidéos de l'époque sont altérées, mais de plus, ces ajouts n'auraient que peu d'intérêt : on risquerait de ne retenir que l'image de formes plastiques le plus souvent modestes réalisées en une heure de cours, alors que ce qui compte c'est justement l'intention qui a présidé à leur naissance.

Les analyses ici regroupées, effectuées sur plus de dix années, ont permis de discerner progressivement divers niveaux organisateurs de l'incitation, tant sur l'activité des élèves que sur celle du professeur. Ils concernent autant son rôle d'artefact prescriptif, que l'articulation du dire-faire-penser en classe, la gestion du groupe, le rapport aux œuvres, etc. J'ai tenté de schématiser les strates successivement mises au jour par ces études par des figures qui sont regroupées dans un cahier central. Une figure récapitulative résume la double fonctionnalité didactique et ergonomique de l'incitation. Même s'il y a bien sûr d'autres manières de faire en cours d'AP que les situations analysées, cet ensemble présente la concentration des organisateurs de l'activité complexe qui s'y déroule.

La conclusion propose une mise en relation entre les principes de la didactique professionnelle et celle des arts plastiques pour revenir sur les organisateurs des situations de travail et de formation. Elle ouvre également sur quelques perspectives du développement didactique de la discipline et de la recherche dans le domaine.