

« *Soyez créatif et original* » ! *Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège*

par **laurence Espinassy**¹ (Equipe ERGAPE, Université de Aix-Marseille et ENS Lyon, France)

Comment les professeurs d'arts plastiques au collège en France déclenchent-ils et organisent-ils le travail des élèves, leur rencontre avec la pratique et les œuvres plastiques, en passant par des gestes de métier spécifiques ? En comparant la pratique professionnelle d'une débutante à celle d'une professeure d'arts plastiques expérimentée, nous interrogeons la façon dont elles élaborent la petite phrase – le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux – qui permet de mettre les élèves au travail, de façon rapide, motivante et productive, qu'on a souvent appelée « incitation ». Dans une approche historico-culturelle, nous montrons comment l'enseignant crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans ce cadre particulier d'enseignement où il est impératif de faire faire pour faire apprendre, et ce en 55 minutes hebdomadaires. C'est donc en termes de prescriptions, de milieu de travail, de genèse instrumentale, d'expérience individuelle et collective que nous aborderons les conditions de l'enseignement de la « créativité » en nous centrant sur l'activité de l'enseignant.

Mots-clés : Analyse ergonomique du travail, arts plastiques, incitation, genre professionnel.

La créativité peut-elle s'enseigner ? Nous situons cette interrogation dans le champ de nos recherches sur le métier de professeur d'arts plastiques (PAP) (Espinassy, 2006), inscrites dans le cadre théorique de *l'ergonomie de l'activité enseignante* (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Faïta et Saujat, 2010), inspiré des travaux de Wisner pour lequel les « individus ou les groupes professionnels sont considérés comme des créateurs itératifs de tâches » (1996).

La créativité est envisagée ici en lien étroit avec la question du développement du pouvoir d'agir des enseignants, en vue de développer celui de leurs élèves. 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 : autant celle des PAP envers celui des programmes officiels d'enseignement, que celle des élèves face aux propositions de travail faites par le professeur. Ce double développement semble proche de la notion de *capacité créatrice* que l'on trouve dans l'œuvre de Winnicott (1971). Pour cet auteur, vivre de manière créative c'est tourner le dos à une relation de soumission à la réalité extérieure pour entretenir avec elle des rapports d'appropriation active, notamment par le moyen du jeu qui permet l'exercice de la capacité de l'homme à ne pas être uniquement ce qu'il est et comme il est, à mettre en communication monde externe et monde interne, réel et irréel. Ainsi investie, la réalité extérieure se charge de significations et peut être acceptée, apprivoisée et maîtrisée (Espinassy & Saujat, 2016).

Nous souhaitons montrer dans un premier temps comment les professeurs d'arts plastiques, en tant que profession, ont été amenés à construire un artefact prescriptif – *l'incitation* – et, dans un deuxième temps, comment celui-ci peut être considéré comme un organisateur de l'activité du professeur et de celle des élèves dans une classe d'arts plastiques (AP). En discussion, nous interrogerons les conditions nécessaires à l'appropriation professionnelle de cet artefact prescriptif par des enseignants débutants, qui ne peut se réaliser indépendamment de l'appropriation du genre professionnel afférent.

L'analyse de l'activité telle que la conçoit l'équipe de recherche ERGAPE se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934 / 1997) : on considère que les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir.

L'étude du développement potentiel de cette activité instrumentale dépend des rapports sociaux et des milieux dans lesquels elle sera appelée à se réaliser. Dans les situations de travail, conçues comme des organisations artefactuelles et sociales, l'*artefact prescriptif* y joue un rôle central comme organisateur des activités. Sous cet angle, nous considérons ici deux contextes d'enseignement différents, pour mettre en évidence certaines de leurs caractéristiques distinctives quant à leur potentiel de « créativité ». Selon notre cadre théorique, nous envisagerons ces cas sous l'angle de l'organisation et de l'efficacité des milieux de travail, en termes de prescriptions, d'appropriation d'outils, et de genre professionnel.

Vygotski décrit une construction collective des connaissances, l'emploi et la transmission sociales et historiques « d'instruments psychologiques » qui sont, par nature des artefacts. En font partie le langage, les signes en général, les habitudes opératives ... etc. Toute conduite humaine, en mettant en œuvre de tels instruments est en partie artificielle, dans la mesure où « l'éducation est le développement artificiel de l'enfant » et que « la méthode instrumentale tente de reconstruire l'histoire de l'enfant qui re-parcourt, dans le processus de l'éducation, le chemin que l'humanité a parcouru dans la longue histoire du travail » (Schneuwly et Bronckart, 1985). Toute conduite humaine peut alors être interprétée comme mise en œuvre « d'actes instrumentaux », « unités élémentaire du comportement » (idem) résultant d'une transformation des processus psychiques dirigés vers un but, opérée par les effets mêmes de cette mise en œuvre (Lebahar, 2000). Ce constructivisme tient compte du fait que l'homme individuel, en utilisant ces instruments, contrôle son propre fonctionnement, et se construit lui-même, en même temps qu'il transforme son environnement ou qu'il est à l'école » (idem).

En ramenant ce cadre théorique à l'activité des PAP, on peut s'interroger sur le type d'instruments utilisés : sont-ils comparables à ceux de leurs collègues d'autres disciplines, ou en créent-ils certains spécifiquement adaptés aux contraintes de leur travail et à la nature des savoirs enseignés ? Nous interrogeons ici :

– Les compétences professionnelles qu'un PAP doit développer pour mettre les élèves en situation de « re- parcourir le chemin que l'humanité a parcouru dans la longue histoire du travail artistique », pour en réinventer les usages des instruments.

– Les instruments (outils, milieux et autres artefacts) et qui favoriseraient « la créativité » et son éventuel enseignement.

Rappelons qu'une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques : il n'existe pas de manuel scolaire. Les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de « mode d'emploi ». On pourrait penser que les prescriptions restent donc particulièrement floues et discrètes, mais en fait, il y a obligation de production plastique afin que la classe débattre à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à l'entière responsabilité du PAP qui « gère » 18 classes, soit 500 élèves en moyenne. Nous voulons ici interroger l'efficacité professionnelle du professeur débutant et de l'enseignant chevronné, dans la conception et la mise en œuvre d'un outil professionnel spécifique.

le contexte

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d'un cadre méthodologique « d'autoconfrontations » (Clot, Faïta, Fernandez, et al 2000 ; Faïta et Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés. Ci-après deux PAP se sont prêtées à ce dispositif méthodologique.

« petit insecte cherche abri dans la salle d'ap »

Steph, professeure stagiaire certifiée d'arts plastiques (AP), a été filmée lors d'une séance de cours. Pour démarrer la séquence, elle propose à sa classe de 6^e la petite phrase suivante : « **Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP** ». *A priori*, les élèves sont ici invités à entreprendre une réflexion plastique en volume, mettant en regard architecture et abri naturel, tout en considérant l'installation *in situ* de leur travail dans la classe. Considérant que l'enseignement des AP se construit sur les débats suscités par la diversité des réponses proposées, ici, à la lecture de l'enregistrement, on s'aperçoit qu'elles sont peu variées.

Au sujet des propriétés de l'*abri* mentionné dans l'incitation, Steph explique : « *En tout début de séquence j'ai dit aux élèves qu'il fallait choisir un insecte, et qu'ils allaient réaliser l'abri pour insecte ... Je leur avais dit de faire preuve d'ingéniosité et de créativité pour réaliser une forme originale et qui montre que c'est un abri pour un insecte !* ».

Notons qu'aucune référence à la didactique des AP ou aux programmes officiels n'apparaît dans le discours de Steph. Il semble qu'il lui suffise de dire aux élèves ce qu'il faut faire, pour qu'ils le fassent, « *insecte* » étant le fil conducteur de son propos. Un élève fait remarquer qu'un abri pour insecte pouvait se résumer à bien peu de chose ; elle rappelle alors que les termes « **ingéniosité** », « **créativité** », et « **original** », ont été donnés en guise de consigne initiale de travail. Steph n'arrive pas à comprendre pourquoi au terme de trois séances les résultats sont globalement décevants.

« il y a 2 vents à marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse »

Léa, professeure expérimentée d'AP, a été filmée lors d'une séance de cours qui débute ainsi : les élèves de 5^e en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille et quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : « **Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse** ». Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : « *Top chrono ! C'est parti !* ». Les élèves se mettent au travail ... au final, les réalisations seront variées, le plus souvent pertinentes. La phase de verbalisation collective autour des productions sera riche : la situation proposée par l'enseignant a manifestement déclenché la réflexion, le travail, et en retour la mise en mots de leur expérience par les élèves.

Quel phénomène s'est-il produit dans une classe et pas dans l'autre ?

Léa précise lors des autoconfrontations : « ... *du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! ...* ».

Quel est ce « *tout* » ? De quoi s'agit-il précisément dans le cadre de l'enseignement des AP ?

« l'incitation »

Remarquons que dans les deux cas ces PAP ont proposé à leur élèves une petite phrase : « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* » pour Steph, « *Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse* » chez Léa. Cette proposition verbale, souvent accompagnée de document(s) ou de matériaux, doit servir de déclencheur au cours. Nous avons déjà tenté d'en expliquer le fonctionnement langagier (Espinassy, 2008), et nous n'insisterons pas ici sur cet aspect, pour chercher à approfondir d'autres facettes de ces vignettes cliniques. Pour résumer, ce n'est ni un simple énoncé qui renvoie peut-être trop à l'idée d'exercice, ni un sujet qui se limiterait à une thématique à travailler, et chaque enseignant le façonne lui-même pour en faire un instrument au service de sa propre pratique

professionnelle. Il existe bien sûr d'autres manières de mettre les élèves au travail en AP, mais nous souhaitons nous arrêter sur cette forme particulière, longtemps privilégiée dans ce milieu professionnel, qui sous une forme apparemment simple revêt une complexité que peu de PAP maîtrisent vraiment. Même si aujourd'hui les termes varient, nous conserverons celui d'« incitation » - pour désigner cette façon de prescrire la tâche aux élèves. Si pour *enseigner la créativité* la profession a progressivement éliminé « sujet », « exercice », ..., c'est que – nous le verrons - « l'incitation » est un artefact porteur de valeurs, de contraintes, qui condense les attentes d'une profession en termes de manières de faire, de dire et de penser la rencontre entre les élèves et des objets matériels et symboliques qu'ils doivent assembler, combiner, transposer dans une activité créatrice.

Manifestement, ici, « l'incitation » de Léa a déclenché plus vite et davantage de « créativité » dans la classe que celle de Steph. Pourquoi ?

du point de vue de l'analyse ergonomique de l'activité

En termes d'ergonomie, « l'incitation » est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves, tout en permettant la diversité de leurs réalisations, chère aux principes de l'enseignement des AP ; ce dispositif doit encourager et autoriser de nouveaux usages des instruments symboliques et techniques, langue et outils, qui ne se trouvent plus strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique. Il s'agit ici qu'un artefact, prescriptif, puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et, pour un même sujet, selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119). Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits.

À première vue, pour faire « démarrer » les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute. Nous sommes donc en présence d'un cadre qui instaure immédiatement spéculations intellectuelles, jeux formels, manipulation de documents et matériaux, et organisation spatiale et temporelle du travail. Dans le cadre des conceptions historico-culturelles de Vygotski, on admet que la société opère une double médiation : artefactuelle (matérielle, conceptuelle, normative...) et humaine. Soit d'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. En cours d'AP, le travail des élèves passe par la production plastique et la manipulation obligatoire d'éléments matériels. C'est autour de cette expérimentation que pourra s'articuler un discours sur les œuvres en train de se faire et celles du passé. Pour Meyerson, « l'action de l'homme, le travail de l'homme, l'expérience de l'homme sont construction, œuvre ... L'homme est fabricant et incarnateur (...). C'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme ... L'œuvre crée l'esprit, en même temps qu'elle l'exprime ... – L'homme est œuvres – » (1987, p.76).

Pour les élèves, l'obligation d'en passer par l'expérience plastique dans le cadre scolaire, les contraint soit à l'usage d'artefacts peu familiers (ici un plan, du rhodoïd ...), soit à reconfigurer, à détourner l'usage d'outils connus (souvent ceux contenus dans leur trousse de collégien). Notons qu'à l'instar de Rabardel 2002, nous utilisons « le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment, celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet ». Par exemple, concernant « les 2 vents à Marseille », pour figurer la pollution, un groupe d'élèves a instauré un système de superposition de calques qui opacifient ou dégagent

progressivement le plan de la ville selon d'où vient le vent ; d'autres ont créé un système de balancier avec une règle et de la ficelle au bout de laquelle est accroché « un nuage gris » (du calque froissé) qui oscille sur la ville ; d'autres ont fabriqué une sorte de livre dont on peut tourner les pages pour « amener » ou « chasser » la pollution.

Mais, si « l'incitation » oriente l'activité des élèves vers la manipulation d'artefacts, le caractère problématique de cette dernière ouvre aussi sur les dimensions sociales de la réalisation individuelle. Nous rappelant ainsi, à la manière de Leontiev, que le « trait d'union des rapports individuels aux objets du monde ce sont les relations avec les autres hommes » (Leontiev 1958). Ainsi la construction de la réponse que chaque élève propose en retour à l'incitation initiale de l'enseignant, l'oblige à déconstruire et reconstruire cet énoncé verbal en des formes matérielles médiées par divers échanges avec des spectateurs potentiels qui participent indirectement à la réalisation de l'œuvre individuelle.

En effet, un cours d'AP débute souvent, par une sorte de « brain storming » autour des mots de l'incitation ; cette spéculation collective permet de fixer un horizon commun et ainsi de concevoir des transformations envisageables dans le domaine plastique. On voit donc combien l'intériorisation du milieu classe, en tant qu'organisation artificielle et sociale, va de pair avec l'appropriation des contraintes de réalisation transformées en outils pour agir ; elle crée un milieu de contraintes dans lequel vont évoluer les élèves pour donner des formes matérielles à des mots, des associations d'idées, etc. En cours d'AP, et face à une « incitation » de ce type, les élèves doivent conjointement choisir et attribuer un sens à un mot ou une formulation, tout en attribuant une fonction à un objet, des matériaux ...etc. puisqu'il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à « *Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse* » que l'élève pourrait immédiatement réinvestir.

dire - Faire - penser

Mais si « l'incitation » est souvent un déclencheur du « faire » à partir du « dire » collectif et individuel, n'oublions pas que, selon les façons de faire stabilisées dans le métier, le cours d'AP se termine régulièrement sur une phase dite de « verbalisation » autour des productions des élèves, et que le plus souvent, leur évaluation s'accompagne d'argumentaire succinct écrit. Ainsi on peut considérer à la suite de Amigues (2000) que la triade – dire - faire - penser – est insécable : les élèves « font » pour pouvoir « dire » – « dire » leur permet de « penser le faire », mais « dire le faire » leur permet de « penser » ... etc. Ainsi, dans la classe de Léa, la séquence qui n'aura duré que deux heures en tout, s'achève sur une présentation publique des réalisations de chacun des groupes. Lors de cette « verbalisation », il s'agit bien que le « faire » suscite des commentaires collectifs, appelle à requestionner ensemble le jeu de chacun entre le « dire - le faire - le penser », et de valider l'adéquation de la réponse plastique en regard des arguments qui lui auront été associés : en quoi plier, couper ou coller un calque répond de façon plus pertinente à l'incitation que de le laisser plan, ou au contraire... ? Léa résume ainsi l'activité de ses élèves : « *je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais !* », et montre la cohérence entre l'intention, la prise en compte la matière, l'action et le retour sur soi.

Mais permettre à ce débat de normes et de valeurs de se développer, ouvre sur des réponses variées, des choix divergents ... Ces divergences créatives sont ainsi reconnues dans leur singularité et validées socialement ; elles ne peuvent exister qu'en rapport aux contraintes fixées par l'incitation, ce qui peut surprendre. Ainsi, paradoxalement, « la créativité » en cours d'AP naît de la qualité des contraintes et non de la libre initiative des élèves.

Ici, par exemple chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119). Nous en avons vu un exemple avec l'usage du calque précédemment. Vygotski reconnaissait au langage le potentiel de fonctionner de façon décontextualisée ; dans l'incitation de Léa, les mots « *vent, ville, pollution ... etc. ...* » sont sortis de leur contexte d'usage communicationnel pour revêtir des formes matérielles ; ensuite, l'organisation matérielle de ces formes, leur répartition dans l'espace ... leur organisation entre elles, deviennent l'objet de l'échange verbal. Ainsi, « l'activité instrumentée, enrichie par la confrontation au réel, rejaillit sur la construction de l'instrument. Ainsi peut s'instaurer un mouvement circulaire de développement et de renouvellement mutuel, l'activité en développement exigeant de l'instrument de nouvelles avancées opératoires et artefactuelles et celui-ci ouvrant à l'activité des perspectives inédites d'action » (Vérillon, 2005).

prescriptions et genre professionnel

Ainsi la forme langagière choisie pour formuler « l'incitation » permet la transposition du champ littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à une pensée plastique. C'est un moyen privilégié de transformation du donné en créé dans l'activité psychique et pratique.

Revenons au « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* » de Steph.

Outre le fait qu'« *abri et insecte* » ne permettent pas à eux seuls d'être transposés en modes opératoires par les élèves, ceux-ci ne semblent pas très impliqués ; ils ne font que répondre sagement à la demande du professeur. Reprenant les théories de Leontiev, Bernardin (2007) souligne que paradoxalement, « pour donner plus de consistance au problème, il faut compliquer la situation », concevoir une activité nécessitant de s'assigner des buts d'ordre cognitif, afin que dans l'« activité » des élèves, se croisent mobiles d'apprendre, sens personnel et signification sociale des apprentissages. Ici, un élève pourrait répondre simplement que « *l'insecte est à l'abri dans son tiroir de bureau, ou dans une boîte sur l'étagère* ». On comprend que « d'imposé », cet énoncé ne « s'impose pas » ; la décentration qui devrait s'opérer par rapport à l'usage et l'appréhension familière ne se déclenche pas (idem). Les élèves ne passent pas « de la figure de langage, à la même figure comme re-création instrumentale aux prises avec le réel » (Clot 2003, p.18), parce qu'il ne s'agit que d'une consigne qui ne réunit ni les buts, ni les conditions, ni les contraintes (matérielles...) que l'on pourrait transformer en ressources pour l'action.

prescriptions

En débutant dans l'enseignement des AP où l'on est « typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002), les ressources se trouvent auprès du conseiller pédagogique et du milieu de formation (nous nous situons ici avant la « mastérisation » entrée en vigueur en 2010). La formation initiale insiste sur la connaissance du système éducatif, des programmes et instructions officielles. Elle transmet des « outils professionnels » réputés efficaces, comme « l'incitation », et fournit des « aides à la réalisation », comme la fiche de cours (Espinassy, Amigues, Mouton, 2007).

Dans la perspective où nous concevons le travail du professeur comme concepteur du milieu de travail des élèves, nous nous interrogeons sur les « empêchements de la capacité d'agir » de

Steph lors de cette entrée dans le métier dans le cadre de sa formation en alternance. Premièrement, nous émettons l'hypothèse qu'elle consiste « l'incitation » comme une sorte de rituel proposé par la formation auquel il faudrait se conformer, une consigne qui doit obligatoirement initier le cours, lancer et faire tourner la situation sans problème. Ici, Steph soumet à sa classe une sorte de petite annonce humoristique ; ce qu'elle pense être une « incitation » n'est qu'un point de départ dont elle pense qu'il sera productif « *à condition que les élèves soient « originaux et créatifs* » ; or, il s'avère qu'ils n'ont rien à chercher, à réinvestir, à expérimenter qu'ils ne connaissent déjà.

Deuxièmement, malgré son souci de bien faire, en concevant ses outils, Steph ne peut pas prévoir ce que Canguilhem appelle « les infidélités du milieu », soit tout ce qui est imprescriptible ... En effet, le milieu est « infidèle » à l'idée que l'on s'en fait, car soumis à des changements permanents. Dans un cours d'AP, nous l'avons vu, rien n'est stabilisé et l'intérêt porte justement sur la dynamique de ce milieu ; mais Steph, en tant que débutante ne peut pas l'anticiper, puisqu'elle est en train d'en faire l'expérience. Il lui faut conjointement comprendre et répondre aux prescriptions officielles, à celles du milieu de formation (pour obtenir sa validation en fin d'année), tout en apprenant à devenir à son tour prescripteur de l'activité des élèves. A ce stade, l'enchaînement des prescriptions est descendant, et pour accompagner la logique de cette suite, des outils sont à disposition.

Mais au moins deux questions se posent : comment un débutant peut-il se les approprier s'il ne s'approprie pas le genre professionnel, c'est-à-dire les manières qu'ont les gens de métier « de faire, de dire et de penser » ? Comment fait-il pour intégrer les prescriptions ascendantes – celles que lui impose l'exercice du métier et qu'il découvre en travaillant ? Face à cette résistance du milieu, deux grands types de solutions : l'affrontement ou la recherche d'une certaine fluidité (qui n'est pas synonyme d'évitement).

genre

Nous avons montré que ce qui fonde les compétences particulières des PAP expérimentés, c'est la *fluidité* de leur comportement face « à ce qui résiste ». Il ne s'agit pas de laisser advenir n'importe quoi en classe, mais de maîtriser suffisamment les potentialités du milieu de travail conçu pour les élèves (mots, matériaux, outils, espace...), et laisser advenir les imprévus (Espinassy 2006). Or, il s'avère que sans s'en apercevoir, comme de nombreux débutants, par crainte de se laisser déborder, Steph a plutôt tendance à verrouiller son dispositif de cours et à proposer une situation didactiquement « fermée ». Selon Clot, entre ces différents niveaux de compréhension des règles, d'acceptation des contraintes ..., le métier est d'une certaine manière un « conflit social », que le sujet devra s'approprier pour rendre possible son développement personnel. Pour « entrer dans le métier », la prescription est une ressource essentielle, nécessaire « pour faire avec ce que l'on a ... », puis pour comprendre pourquoi et comment les collègues « *font autrement* », de manière hétérogène, singulière, voire contradictoire, mais où chacun avec son style particulier fait vivre un « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000). Dans le cas de Steph, son inexpérience ne l'autorise pas encore à tordre les prescriptions officielles ou celles de la formation ; par conséquent, elle n'est pas en capacité de « créer » une situation dont ses élèves pourraient s'emparer, pour en tordre à leur tour les contraintes dans l'usage. « L'incitation » est un outil forgé par la profession ; en tant qu'artefact prescriptif, c'est un instrument biface : c'est un organisateur aussi bien de l'activité des élèves que de celle du professeur. Dans un cas, chacun peut s'en saisir pour en faire quelque chose, dans l'autre, l'activité de chacun se trouve « empêchée » puisque ni la stagiaire, ni les élèves ne peuvent s'en saisir comme moyen d'action. Pour le débutant, cet artefact prescriptif nécessite une appropriation qui va de pair avec celle du genre professionnel.

En effet, nous avançons qu'autant pour les élèves que pour les enseignants, l'accroche émotionnelle ne peut se produire sans l'engagement du corps, et nécessite le passage par la pratique : que ce soit l'expérimentation plastique pour les premiers, ou celle de « faire la classe » pour les seconds. En témoigne dans le passage suivant, ce dialogue (enregistré en février) entre une conseillère pédagogique et sa stagiaire qui nous révèle l'importance de l'incorporation des compétences. La conseillère dit : « *tu te rappelles quand on parlait de territoire ? Tu n'osais pas aller dans celui des élèves ... Là, tu rayannes ! Tu es en train d'occuper le territoire de ta classe ; tu n'osais pas t'avancer dans ta classe. Tu vois le chemin parcouru ?* ». La stagiaire répond : « *et pour moi du coup, tout ça est très cohérent, prend toute son ampleur ... Ces bribes que tu me donnais en début d'année, que tu as injectées, on va en prendre toute la dimension maintenant* ». On comprend qu'il a fallu du temps, de la pratique d'enseignement en classe, de l'observation de diverses pratiques professionnelles, avant qu'elle ne prenne conscience des déplacements qu'elle effectue dans la classe et de la posture physique qu'elle adopte. La débutante explique à sa conseillère : « *moi ça me sert : c'est une super clé cette question du corps !* ». La conseillère conclut : « *ben oui : tu l'as vu (cf. : la clé du corps), tu es lucide, tu fais partie de l'équipe. J'ai plus rien à dire ; je devrais me taire : tu fais ton boulot de prof.* ». A nos yeux, il s'agit là d'une reconnaissance mutuelle d'inscription dans le genre PAP.

Nous constatons combien l'incorporation des outils est importante pour entrer dans le travail enseignant qui est en partie réglé, en partie collectif, et en partie inventif. Selon Rubinstein, la créativité est un conflit inter-normes qui intègre les aléas du hasard (Nosulenko, Rabardel 2007) ; dans les « sous-entendus du métier » de PAP que nous avons mis à jour, l'un des indices les plus subtils de leur expertise professionnelle se joue dans le *travail de reconception* et non dans l'application scrupuleuse de prescriptions.

Conclusion

Si nous revenons au champ de savoirs et de pratiques de référence, « les arts plastiques », nous avançons que ce qui se joue autant pour les artistes que pour les PAP, ainsi que pour les élèves répondant à une « incitation », c'est ce conflit mouvant entre la forme et le contenu, et c'est « dans cette contradiction dialectique que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (Bronckart 1999, p.28). Pour Vygotski, l'art ne dégage pas l'énergie psychique inconsciente vers le haut dans les valeurs supérieures de la culture, mais l'engage vers le bas dans le travail réel des affects. Ainsi, c'est ce rapport au travail réel des affects qui se rejoue en classe pour les élèves chaque semaine en cours d'AP. Cette situation demande à l'enseignant de créer les conditions qui permettent à sa classe de vivre « l'art comme *technique sociale d'aiguisement des affects* » (Clot, 2006, p.57), c'est-à-dire de pouvoir retravailler le registre de l'émotion suscité par le saisissement corporel (du professeur et des élèves) des rapports à l'espace, aux gestes, aux perceptions, aux déplacements ...

L'une des sources majeures de l'efficacité réelle des PAP semble tenir à la nature même de la prescription. D'une part, ce cadre prescriptif « discret », les oblige à inventer des dispositifs performants en regard des contraintes horaires et matérielles imposées par l'organisation du travail au collège ; mais d'autre part, il autorise la « mise en mouvement », l'investissement du « trop grand », l'ouverture de possibles ... soit un usage de soi « créatif » dans le travail. Cela permet à l'acteur d'être « pour quelque chose dans ce qui lui arrive » et donc, de bénéficier en retour d'un certain bien-être au travail, même si la situation de travail des PAP est souvent pénible et dégradée (Espinassy 2006). L'appropriation des outils par intériorisation du genre permet de consentir un autre usage de soi par soi, de soi par les autres et des autres par soi. On le voit, afin que la « créativité puisse s'enseigner », c'est toute une activité de conception et

de reconception qui est à l'œuvre depuis les programmes officiels jusque dans la classe d'AP. Entre les deux, il faut donc une formation professionnelle qui à son tour soit capable de créer le milieu qui autorise le « débat de normes », et le « dire - faire - penser » le métier. Les travaux de l'équipe ERGAPE montrent que le milieu de travail « *dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience* » (Saujat, Amigues, Faïta 2004). À nos yeux, la formation professionnelle des enseignants doit être considérée comme champ d'expérience, un lieu de dialogue entre activité professionnelle débutante, experte, normes et valeurs du métier, genre professionnel ...

Dans tous les cas, nous constatons qu'il ne peut pas y avoir de « créativité » sans « expérience », et il ne peut y avoir d'expérience sans conception du « milieu » qui l'autorise ; c'est cela que résume le « *tout repose sur leurs productions* » de Léa. À l'heure où non seulement les activités créatrices ne sont plus « l'envers du travail », mais qu'au contraire, le créateur est considéré « comme figure exemplaire du nouveau travailleur » (Menger, 2002, p. 8), il serait temps de s'interroger sur la place de plus en plus discrète de « l'expérience » (artistique, sportive, scientifique...) dans le temps scolaire, et par conséquent de l'ancrage des apprentissages qui en découle.

références

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 57(1), 41-44.

Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 27-39.

Bernardin, J. (2007, avril). *Approche socio-historique des premiers apprentissages*. Actes du colloque Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines, Albi.

Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris : La Dispute.

Clot, Y. (2003a). Vygotski, la conscience comme liaison . In L. Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions* (pp. 7-59). Paris : La Dispute.

Clot, Y. (2006, avril). Lev S. Vygotski : le social dans la psychologie. *Sciences Humaines*, 170, 114.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1).

Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du XXXVII^e Congrès de la SELF, Aix-en-Provence. Repéré à <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>.

Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous entendus du métier* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-Marseille).

Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège.

Le français dans le

monde, 44, 169-177. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>.

Espinassy, L., Amigues, R., & Mouton, J.-C. (2007, août). *Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ?* Congrès international AREF, Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_ESPINASSY_248.pdf

Espinassy, L., & Saujat, F. (2016, septembre). *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^e Congrès de la SELF, Marseille. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490>

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

Lebahar, J.-C. (2000). *Quel constructivisme pour le projet en éducation technologique ?* *Cahiers de la recherche et du développement*, 11, 113-124.

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

Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris : Seuil.

Meyerson, I. (1987). *Ecrits. 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : PUF.

Nosulenko, V., & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.

Rabardel, P. (2002) Le langage comme instrument ? Élément pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru, & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.

Vygotski, L.S. ([1925] 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. ([1934] - 1997). *Pensée et langage* (3^e réédition, 2002). Paris : La Dispute.

Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

105 N° 23 / 2018 / pp. 95-105