

De la gestion des tâches à la (re)construction du savoir enseigné. Une analyse de l'activité enseignante en didactique des arts visuels (cours d'observation)

Stefan Ioan Bodea

Introduction

Dans notre effort de comprendre l'action enseignante à travers la relation entre l'objet enseigné et la gestion des tâches, nous nous proposons de montrer dans cette contribution en quoi le rapport à un savoir est responsable de la cristallisation de certains gestes enseignants, d'une part, et de quelle façon les interactions en classe rendent compte de ce rapport, d'autre part. Les propriétés classiques de l'action (agentivité, intentionnalité/ causalité, descriptibilité)¹ seront ici articulées à une perspective centrée sur le caractère déterminant de l'action. Nous rejoignons ici le traitement de l'intentionnalité comme « produit du processus interactionnel dans son ensemble » et non pas « comme une propriété des seules manifestations de l'agent » (Filliettaz, 2002: 187).

Notre propos vise plus particulièrement à « restituer » le savoir construit dans le cadre d'une leçon en arts visuels centrée sur *l'observation*, tel qu'il se reflète prioritairement dans la gestion des tâches. Voici les questions² qui seront traitées ici:

- Comment est pensée l'activité de l'enseignante à partir des tâches et du milieu didactique proposé?
- Sur quelles bases inférer le rapport de l'enseignante au savoir à partir des tâches dévolues aux élèves et des régulations y relatives? Quelles caractéristiques attribuées à l'objet à enseigner imposent les choix faits par l'enseignante? Qu'est-ce qui crée le besoin d'explicitation et à quel moment intervient l'explicitation? Comment est-elle gérée par l'enseignante, avec quelles conséquences didactiques?
- Comment analyser le rapport « tâches-temps didactique »? Qu'est-ce qui est visé par le ralentissement graduel du temps affecté aux « exercices » proposés et avec quelles conséquences?

Nous hypothèse est que dans la construction didactique de l'enseignante -vraisemblablement inspirée par l'approche de Betty Edwards (2002)³-, la configuration des tâches rend compte des propriétés de *l'objet d'enseignement* qui agissent à la fois en contraintes (cf. consignes), en *outils* de travail et en critères d'*évaluation*. Le traitement des propriétés attribuées aux objets « contour pur » / « contour modifié » oriente les régulations de l'enseignante et exhibe une gestion cognitive

¹Cf. Davidson, D. (1980/1993 – trad. fr.), *Actions et événements* (P. Engel, trad.), Paris: PUF; Filliettaz, L. (2002); Moeschler, J. (2004).

²Elles relèvent toutes de la problématique de l'agir: « comment déterminer ce qui constitue un agir juste, conforme, souhaitable, par opposition à un agir qui ne le serait pas? » Bronckart, J-P. (2005: 8).

³Edwards, B. (2002), *Dessiner grâce au cerveau droit*, Editions Mardaga. Nous remercions ici Esther Collados (Université de Barcelone) de nous avoir signalé cette référence.

problématique des apprentissages, avec des retombées au plan de l'évaluation : les conduites des élèves sont formatées par une répartition inégale du contrôle visuel des ressources matérielles du milieu didactique («le regard n'intervient pas sur la feuille»), ce qui est susceptible de mettre en débat le statut attribué aussi bien à l'observation qu'à la reproduction, en tant qu'outils mis au service des performances plastiques.

Notre démarche s'inscrit dans un cadre dialogique de la construction du sens didactique et repose prioritairement sur la connexion *entre les actions des agents et les discours sur ces actions*⁴. Elle exploite la relation entre *l'objet d'enseignement* et *l'outil* (cf. Dolz, J. & Schneuwly, B. & Thévenaz – Christen. T., 2008: 147: «instrument psychologique de nature sémiotique, l'outil est médiateur de significations et lui-même un composant de l'objet; il contribue à la mise en scène des objets d'enseignement, à l'activation de certains de leurs usages»)⁵ et repose, du point de vue méthodologique, sur les éléments structuraux de l'action du professeur dans le modèle développé par Sensevy, G. (cf. 2001 2 et 2001b): *définir, réguler, dévoluer et institutionnaliser*. Comme unités d'analyse du discours des interactants, nous retiendrons ici: *échanges, tour de parole, intervention, acte* (catégories empruntées au modèle genevois d'analyse du discours (cf. Roulet, E. et al., 2001). La *tâche*, quant à elle, sera posée comme concept fédérateur et unité d'analyse de référence. Elle sera décomposée en trois éléments (prescription / réalisation / rétroaction) à travers lesquels nous essaierons de décrire l'action enseignante. Cette structuration triadique implique une appréhension relevant d'une reconstruction interactive, puisqu'elle intègre une gestion post. Enfin, l'analyse de la construction de la situation d'enseignement se sert de l'articulation entre «champs de référence», «contenus enseignables» et respectivement «savoirs enseignés» (cf. le diagramme décrit par Roux, C., 1999:116, qui relève de la théorie de la «transposition didactique proposée par Yves Chevallard).

Présentation du déroulement de la leçon : une première appréhension de l'activité enseignante

La leçon est préfigurée et annoncée aux élèves comme expérimentation de deux techniques (ici «le contour pur» et «le contour modifié») reposant sur trois exercices d'observation et reproduction/transposition d'un objet, sur la base des représentations mentales construites à partir de la seule observation de l'objet. La démarche envisagée par P se veut graduelle (les exercices proposés suivent un ordonnancement par degré de difficulté) et recoupe trois tâches – auxquelles correspondent respectivement trois aménagements différents, et d'autre part, trois timings différents.

Ce que P «ramène» en classe comme savoir, c'est une pratique scolaire d'extraction mimétique (reproduction)⁶, qui trouve certains points d'encrage dans les instructions officielles (cf. PEAV-CO/P) mais qui ne se légitime pas comme pratique sociale ou œuvre de référence.

- Après une annonce succincte du genre d'activité visée («(...) et aujourd'hui on fait de l'observation»), suit un petit intermède (la présentation de quelques événements artistiques). Le discours de P fait émerger un rapport de places qui lui confère un contrôle quasi absolu de la situation : elle se pose non seulement en évaluatrice de l'état d'esprit des élèves – afin de

⁴Nous adoptons ici le rôle attribué au discours par Auchlin, A. & Filliettaz, L. & Grobet, A. & Simon, A.-C. (2004: 22): «La mise en circulation du discours ne constitue jamais une fin en soi, mais une modalité particulière de transformation de l'environnement par l'action».

⁵Cf. aussi Rickenmann, R. & Saldarriaga, A.-C. & Romero, A. & Posada, P. (2009) ; Rickenmann, R. & Lagier, C. (2008) ; Mili, I. & Rickenmann, R. (2004), Mili, I. & Rickenmann, R. (2005) ; Rickenmann, R. (2001).

⁶Notons à ce propos que le discours de l'enseignante est marqué par des contradictions. Un exemple: «le but c'est que ça ne ressemble pas»; «si je viens derrière toi, ça n'a pas du tout cette forme».

pouvoir ensuite légitimer les exigences que suppose son offre -, mais surtout en co-participante à l'activité effective des élèves.

- Après le contrôle des devoirs des élèves, l'introduction à la première tâche (aménagement du milieu et explication des consignes) se fait par le biais d'un appel discontinu à la mémoire didactique (entrecoupé par la «zone» d'aménagement et des consignes - cf. synopsis), démarche qui mérite au moins deux observations:
 - évoquant le portrait effectué précédemment par les élèves sur la base des représentations résultant du seul contrôle tactile de leur visage, P introduit un changement dans le domaine cognitif de l'activité des élèves («on enlève les doigts c'est vos yeux qui vont toucher (...))»); cela correspond, dans la conception de P à une complexification de l'exercice proposé. Or, à en juger d'après les capacités que la nouvelle offre est à même de solliciter de la part des élèves, il apparaît que seul le discours de P peut prétendre à cette complexité technique.
 - le deuxième échange recouvrant cet appel à la mémoire didactique est centré sur la description de l'état de conscience que les élèves étaient supposés atteindre lors de leur expérience précédente. Il est à noter à ce propos «l'obstination» de P à induire chez les élèves une vision qu'elle s'était elle-même construite dans son rapport au savoir mobilisé, et que les élèves ont du mal à s'approprier («ah non j'suis pas allé jusque là»);
- A l'intérieur de la partie qui introduit à la première tâche, P définit les notions «contour pur» et «contour modifié», en s'appuyant sur un discours démonstratif faisant largement appel à la référence déictique.
- La réalisation de la première tâche est qualifiée par P d'«entraînement» et débute par un exercice de concentration (de 20 à 30 secondes) qui vise à fixer l'objet à reproduire. Les élèves sont ensuite invités à dessiner ce qu'ils voient, sans regarder la feuille, et à un rythme lent, qui est censé traduire d'une certaine manière la construction de leur vision, leur concentration. P insiste sur le fait que le but de l'exercice n'est pas de dessiner une main «comme ça super belle» et que, ce qui compte, est surtout le fonctionnement concomitant du regard et du crayon. Les élèves qui accélèrent leur geste sont sanctionnés, de même que ceux qui enfreignent d'autres clauses stipulées par les consignes (ex: regarder le dessin). Mais ce qui est prioritairement contrôlé ici, c'est la propriété essentielle assignée à cette technique, à savoir le temps ralenti: outil de travail (il permettrait la construction d'une vision concentrée et d'une production sensible aux détails) et à la fois contrainte générant le principal critère d'évaluation («(...) c'est bon tu vas juste trop vite»); la production des élèves est par ailleurs quantifiée d'avance, en raison même de ce critère temporel («si vous fonctionnez millimètre pas millimètre (...) on a juste quelques tout petits traits»).
- Suit un petit intermède à caractère rétroactif, mais sans résultat effectif, car les élèves n'arrivent pas à faire les commentaires escomptés par P, qui proclame leur difficulté à accepter «d'aller lentement».
- La deuxième tâche leur est annoncée comme un exercice encore plus lent. P introduit deux autres variables: trois minutes de plus (soit dix minutes) et respectivement une boule de papier, comme modification apportée au domaine matériel du milieu, les consignes restant les mêmes. Dans l'ensemble, on retrouve le même type de régulations concernant la posture des élèves, le rythme de leurs gestes, leur rapport visuel au matériel, etc., mais deux choses retiennent surtout l'attention ici:
 - le discours descriptif de P, qui non seulement traduit la vision «modifiée» attendue de la part des élèves, mais la légitime comme phénomène nécessairement produit: «(...) ton regard il est fixé sur la boule de papier et puis cela va te permettre vraiment d'aller dans un aut' type de vision c'est une vision qui contrôle pas ce qui se passe sur ton papier (...))

- une intervention réactive de P («le but c'est pas que ça ressemble je devrais même pas la regarder») qui porte sur l'enjeu du «contour pur». Ce qui compterait, ce n'est pas la reproduction fidèle de l'objet, mais la vision construite autour de cet objet, or dans le cadre du troisième exercice – «le contour modifié»-, c'est la ressemblance à l'objet observé qui est soutenue par P, et qui fonctionne comme régulateur de base.
- Suit un deuxième moment de rétroaction qui fait réapparaître ce transfert-«collage» des représentations de P à l'activité des élèves. P essaie en permanence d'articuler le savoir qu'elle construit à l'activité des élèves, mais sans trop construire sur leurs réactions (y font en quelque sorte exception les *trois événements remarquables* commentés plus loin): «(...) vous avez l'impression que vous êtes arrivés à cette espèce de euh de conscience qui est un tout petit peu ailleurs d'accord et qui fait que regarder et puis ça suit comme une espèce d'automatisme (...)».
- Après un petit moment de détente physique, on assiste à un premier *événement remarquable*, lors de l'institutionnalisation du contenu enseigné («et cette technique s'appelle le contour pur»): un élève semble avoir qualifié d'«art» le dessin réalisé, ce qui soulève le problème du rapport des participants à la notion de «créativité» (cf. *infra* nos commentaires y relatifs).
- La troisième tâche débute avec un autre *événement remarquable*, qui survient pendant l'aménagement du milieu: l'apparition d'une gomme sur le pupitre d'un élève. Cela déclenche une réaction négative de la part de P qui explicite une contrainte essentielle dans le travail des élèves, à savoir l'interdiction d'ajuster leur dessin. Le regard sur la feuille étant autorisé cette fois-ci – mais uniquement au niveau des proportions- la gomme arrive ici comme outil d'autorégulation pour l'élève, mais qui entre en conflit non seulement avec les propriétés matérielles que P avait attribuées au troisième milieu, mais dans le même temps, avec l'une des propriétés assignées à l'objet d'enseignement: la perte de contrôle, au profit d'une représentation spontanée qui correspond à ce que P appelle «une sorte d'automatisme». La reproduction des élèves n'aura de ce fait d'autre fonction que celle de traduire une hypothétique «vision microscopique/ modifiée».
- La dernière partie de la leçon est l'espace d'une «tension» assez importante, car l'action de P vient totalement en contradiction avec les consignes qu'elle avait données aux élèves. Plus exactement, si leur regard ne doit presque pas intervenir sur la feuille, afin d'exercer un contrôle sur les détails du dessin, en revanche, P, quand elle corrige les élèves, fait exactement ce qu'elle leur interdit de faire, c'est-à-dire, elle compare jusqu'au moindre détail l'objet observé à sa transposition, le dessin des élèves.
- Quelle *intention* ou quelle *détermination* avancer, dans cette situation, pour l'action enseignante? On pourrait faire ici l'hypothèse que la situation didactique échappe au contrôle de P, et qu'elle agit plutôt en vertu de ses attentes formatées par le rapport qu'elle s'est construit à l'objet enseigné, à travers les consignes de la tâche. Ces consignes ne fonctionnent en dernière analyse que pour les élèves; P «oublie» de se mettre à leur place, dans le travail d'évaluation des productions. Quand elle dit: «non non franchement regarde ici t'as une petite <di> ici t'as une espèce de <di> ici y a un petit truc blanc <di>» qu'est-ce qu'elle fait d'autre qu'enfreindre l'interdiction même d'observer en détail...le dessin, à travers une comparaison avec l'objet observé? Par ailleurs, au travers de telles comparaisons, ainsi que le montre le pilotage des tâches, P fait des inférences quant à la qualité de la vision des élèves. Il en résulte un contrôle soutenu qui est exercé sur les représentations des élèves: «(...) mais là t'es en train de me dessiner comme toi tu crois que c'est un ongle t'es pas en train de regarder ça <elle va derrière l'élève> si j 'viens derrière toi ça n'a pas du tout cette forme (...)». Et ce n'est pas le seul aspect digne de commentaires, car les incidences chronogénétiques évoquées *supra* resurgissent ici, à la lumière d'un troisième *événement remarquable* (une élève dessine «trop vite»): «(...)

comment t'as pu en une minute <di> ces traits c'est juste impossible (...). Le ralentissement du temps de production que suppose la tâche – ce qui n'est qu'une propriété du « contour modifié », se voit menacé, dans la conception de P, par cet événement. Les trente minutes affectées au dernier exercice traduisent cette clause de « concentration » ayant pour cible un objet plus complexe, que l'on ne pourrait donc pas reproduire en accélérant le dessin. La production risque même de ne pas être évaluée si elle ne s'inscrit pas dans cette logique du temps ralenti. C'est dans l'esprit d'une telle conception que P annonce aux élèves, à la fin de la leçon, l'importance capitale de cet exercice de concentration pour toute pratique de dessin ultérieure.

- A la minute 1: 03: 06, la caméra coupe court au jeu des régulations de P, par l'enregistrement du moment du rangement du matériel.

Notre transcription prend comme borne droite la minute suivante (1: 03: 07), qui coïncide avec la fin de l'enregistrement de la leçon proprement dite.

Le synopsis que nous avons élaboré à partir de cette analyse, et dont nous donnons ici une version extrêmement simplifiée (vu les contraintes rédactionnelles), reprend en gros le modèle de Monnier, A. & Weiss, L. (2009: 28-30; 48-50; 74-76) et traduit la logique de l'action didactique telle que nous l'avons inférée à partir de l'enregistrement vidéo du cours, ainsi que de la fiche didactique de P.

Tableau 1: Synopsis de la leçon d'arts visuels: *Millimètres par millimètres... ou l'éloge de l'escargot*

| Niveaux | Repères | Formes de travail | Matériel | Description |
|-------------------------|------------|---|--|--|
| 0 transition pro-active | | P-E/ P-Es (interaction professeur-élève(s)) | Tableau noir (phrase écrite); fleurs | Accueil des élèves, annonce de l'activité visée/ du domaine d'apprentissage (observation) |
| 0. Incise/ digression | | P-E/P-Es | affiches | présentations d'un concours d'affiches et d'un atelier de têtes |
| 0. transition | | P-E/P-Es | | Présentation élaborée des activités et de leurs enjeux |
| 0. transition | | | | Annonce «ratée» de la 1ère tâche |
| 1. | | P-E/P-Es | Feuilles Indications sur la l'aménagement de la place de travail | Distribution du matériel et aménagement du milieu (pour la 1ère tâche) |
| 0. intermède | ≈0: 09: 40 | P-Es | | Contrôle des devoirs |
| transition structurante | | P-E/ P-Es | | Appel à la mémoire didactique Réactivation de contenus – articulation aux enjeux de la leçon: |
| 1. (suite) | ≈ 0: 10:00 | P-E/P-Es | Feuilles Indications sur la l'aménagement de la place de travail et la posture à adopter | Aménagement du milieu (pour la 1ère tâche) –suite- <ul style="list-style-type: none"> ▪ Description de la posture de travail (les élèves sont invités à tester leur posture) ▪ Explicitation des consignes ▪ Encrage notionnel: définition |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------|--|--|
| | | | | synthétique du contour pur |
| transition structurante à l'intérieur de la tâche | | P-E/ P-Es | | Appel à la mémoire didactique Réactualisation de l'expérience de la « vision modifiée » |
| 1. (suite 2) | | | | Aménagement du milieu & consignes |
| 1-1 | ≈0:20:00 -0:27:43 | P-E/P-Es | Feuilles, crayons, leurs mains (en tant qu'objet observé) | Réalisation de la 1ère tâche & régulations de P |
| 1-1-1 Zone de rétroaction | 0:27:43- 0:28:09 | P-E/P-Es | | P sollicite les élèves à faire des commentaires concernant la 1ère tâche |
| Transition | [0: 28: 09] | | | Transition: annonce lapidaire de la 2ème tâche (critère temporel) |
| 2. | 0: 28: 09 | P-E/P-Es | boule de papier froissée, feuilles, crayons, «règles du jeu» | Début de la 2ème tâche: consignes |
| 2-1 | 0:31:19 -0: 41:06 | P-E/P-Es | boule de papier froissée, feuilles, crayons, «règles du jeu» | Réalisation de la 2e tâche & régulations de P |
| 2-1-1 Zone de rétroaction | 0:41.06- 0:41-51 | P-E/P-Es | | P sollicite les élèves à faire des commentaires concernant la 2ème tâche |
| 0 Transition structurante | 0:41: 51 | P-Es | | Annonce lapidaire de la 3ème tâche («on va compliquer l'exercice») |
| 0 Intermède | 0:41: 51 -0:42: 10 | | | Moment de détente physique (étirements, etc.) |
| 0 Institutionnalisation | 0: 42: 11- | | | Institutionnalisation du contenu enseigné (conceptualisation): P: «et cette technique s'appelle le contour pur» |
| O Insert: événement remarquable | ≈0:42:15 | | | Evènement remarquable: intervention d'un élève qui déclenche le prolongement de la rétroaction 2.1.1 |
| 2-1-1 Zone de rétroaction (suite) | ≈ 0:42: 30 | P-E | | Suite: P sollicite les élèves à faire des commentaires concernant la 2ème tâche: |
| 3 | 0: 43: 06 | P-E/ P-Es DI | une main – en «position compliquée» ▪ feuilles, crayons & | Début de la 3ème tâche aménagement du milieu Distribution de feuilles grand format |

| | | | | |
|-----------------------------------|-------------------|-----------|---|--|
| | | | indication sur la position de la main et de la posture & «règles» | |
| O Inset: évènement remarquable | 0: 43: 07 | P-E /P-Es | gomme | Evènement remarquable. l'apparition inattendue d'une gomme sur le pupitre d'un élève & intervention de P |
| 3 | | P-E/P-Es | une main – en «position compliquée» ▪ feuilles, crayons & indications sur la position de la main et de la posture & «règles» | Aménagement du milieu (suite) Description de la posture à adopter. Présentation très élaborée des consignes (démonstration des gestes à effectuer, explication des enjeux) |
| 3-1 | 0:53:22-1: 03: 06 | P-E/P-Es | une main – en «position compliquée» ▪ feuilles, crayons & indications sur la position de la main et de la posture & «règles» | Réalisation de la 3e tâche (démarrage) & régulations |
| O Inset: évènement remarquable | 0: 53: 22 | | | Evènement remarquable (une élève avait «accélééré» son dessin) & intervention de P |
| 3-1 | 0:53:23-1: 03: 06 | P-E/P-Es | une main – en «position compliquée» ▪ feuilles, crayons & indications sur la position de la main et de la posture & «règles» | Réalisation de la 3e tâche (suite) & régulations complexes, interventions démonstratives, correctives, évaluatives |
| 3-2-27 | | | | Zone hypothétique |
| O | 1: 03: 06 | | | Rangement du matériel |

⁷La rétroaction en tant qu'élément chronogénétique de la troisième tâche ne peut être configurée comme sous-étape finale de la tâche, l'enregistrement étant amputé d'une partie de la leçon qui était censée durer 90 minutes en continu.

L'analyse contrastive des tâches : vers une configuration du savoir

Nous présentons maintenant une synthèse⁸ des deux autres dispositifs d'analyse que nous avons élaborés dans le cadre du présent travail: l'analyse comparative des tâches et le tableau des propriétés des objets «contour pur» et «contour modifié».

(i) Le premier pointe la façon dont les tâches ont été articulées au savoir. Parmi les sept paramètres que nous avons pris en compte (temps; milieu, effet(s) escompté(s); consignes; régulations; rétroaction et événements remarquables), les *effets escomptés* et les *consignes* ont bénéficié d'une confrontation avec la fiche didactique de P, ce qui nous a permis de saisir les écarts entre ce qui avait été *planifié* et ce qui a *réellement été mobilisé/ effectué/ atteint*.

On a pu remarquer chez P un souci de rendre les tâches de plus en plus complexes, tout en gardant les principes qui les gouvernent. Deux éléments rendent compte de cette intention de P: le changement du milieu didactique conjointement au prolongement du temps affecté à l'exercice. La gymnastique visuelle reste la même (elle vise le même type de vision, à savoir une vision concentrée sur les détails), de même que les gestes de dessin, lesquels doivent s'effectuer à chaque fois parallèlement à l'observation, mais dans une logique de ralentissement. Les effets escomptés par les changements opérés dans le milieu didactique sont récupérables comme s'inscrivant dans cette démarche de complexification. D'un endroit de la main supposé générer une observation suffisamment concentrée sur les détails, les propriétés matérielles du milieu passent par des représentations et des attentes plus complexes, liées tout d'abord à une boule de papier (supposée non seulement comporter davantage de plis, mais compliquer l'observation du fait qu'il s'agit cette fois d'un objet «fabriqué» de façon spontanée, imprévisible, donc non soumis aux a priori), et ensuite à la main «dans une position compliquée», dont la transposition (définie comme une traduction d'une «observation 3D en 2D uniquement en contour») se veut conforme à la réalité. Le degré de difficulté du troisième exercice est lié notamment à cette exigence.

Quelles sont les déterminations de l'action enseignante qui président à une telle conception/articulation des tâches? Nous avons fait l'hypothèse que pour P, plus l'exercice est complexe, plus il doit durer. Les objectifs des plans d'études auront sans doute alimenté cette démarche consistant à articuler les tâches de façon cohérente, en suivant une progression du degré de difficulté. Mais d'où vient plus exactement cette complexité? Qu'est-ce qui la légitime? Comment les conduites de P en rendent-elles compte?

(ii) Les propriétés attribuées par l'enseignante aux objets «contour pur» et «contour modifié» orientent les conduites des élèves. A l'origine, ce que P appelle «contour pur» est un exercice complexe, car il ambitionne d'exclure tout rapport à des représentations pré-établies de la part des élèves. Ils n'auront donc rien à recopier, à décalquer, même s'il s'agit de reproduire. Car *reproduction* est ici synonyme de production sur la base d'un schéma intériorisé et non pas d'un décalque contrôlé visuellement. *Contour pur* signifie *pur automatisme*, alors que la technique appelée *contour modifié* ne justifie son nom que par l'intervention partielle du contrôle visuel sur le dessin. Ce qui est exhibé en définitive, comme plus complexe (cf. la dernière tâche) c'est, à la différence des deux premiers exercices, *le résultat* de l'observation, puisqu'il doit permettre de *reconnaître* l'objet observé.

La visée intentionnelle de P est repérable tout d'abord dans les traces discursives de notre corpus, ainsi que dans les éléments figurant dans sa fiche didactique. Si l'on regarde par exemple les consignes des tâches et les jeux des régulations afférentes, on observe que ceux-ci ajoutent à chaque fois des éléments nouveaux traduisant les différents rapports de P au savoir mobilisé. C'est ce que nous avons associé à une *référence évolutive*: «l'observation pure» annoncée en début du

⁸La démarche synthétique est motivée par des raisons liées à l'espace rédactionnel.

cours se traduit ainsi par tout un enchaînement conceptuel évolutif au sens de transformateur⁹: «état de conscience un tout p'tit peu modifiée» (T1) → «conscience qui ne nomme plus les choses» (T1) → «perte de contrôle» (T1) → «un voyage (...) «regarder une carte» → «même exercice d'échauffement plus lent» (T2) → «une vision qui ne contrôle pas ce qui se passe sur [le] papier» (T2) → «espèce de conscience un tout p'tit peu ailleurs (...) et qui fait que regarder et puis ça suit comme une espèce d'automatisme» (T2) → «cette technique s'appelle le contour pur» → «une vision qui va de plus en plus loin comme un petit microscope» (T2) → «vous devez voir une forme et plus un ongle» (T3) → «comme dans un puzzle» (T3)→, etc. P éprouve à chaque fois le besoin d'explicitier le type de vision attendue de la part des élèves, une vision qui est plutôt déversée que conjointement construite. Elle reste assez fidèle à sa fiche didactique, même si les actions planifiées sont enrichies, transformées, reconstruites à travers la dynamique de la leçon. Le but scriptural de cette leçon est «la prise de conscience du contour réel d'une forme» et une concentration qui doit arriver à «une transposition millimètres par millimètres de ce que l'on voit exactement et non pas de ce que l'on croit savoir voir», dans le cadre de «l'observation d'après nature». Les objectifs visent, d'une part, l'apprentissage de la concentration qui mène à une observation graduée et, d'autre part (du côté *production*), l'apprentissage de la transposition d'un objet observé («apprendre à traduire une observation 3D en 2D uniquement en contour»). La plupart des intentions didactiques de P sont modulées par ces enjeux, qu'on retrouve dans la gestion du savoir, et que la configuration et la mobilisation des consignes reflètent très bien. Sans reprendre ici les consignes telles qu'elles figurent comme planifiées, nous dirons qu'elles suivent une logique qui procède de la construction de représentations mentales nécessaires au travail d'observation (une vision spécifique) et qui est censée générer une exécution sismographique de l'objet observé, les deux pôles du rapport de P au savoir enseigné.

Evènements remarquables, échanges significatifs (synthèse)¹⁰

Dans notre corpus, nous avons détecté trois événements appelés «remarquables» (cf. synopsis), car ils surgissent de manière imprévisible pour P, et déclenchent, d'autre part, des interventions qui illustrent la conception didactique de P, et implicitement les diverses facettes de l'objet d'enseignement.

- a. Le fait qu'un élève ait évalué la production eu égard au concept d'art, est invalidé et interprété comme une mauvaise compréhension de l'exercice, ce qui engendre une réactivation du dispositif justificatif de P. Elle redéfinit les enjeux des exercices d'observation: cette vision «microscopique» serait en fait censée éviter aux élèves les schémas pré-établis, les a priori, elle leur aura appris à ne dessiner que ce qu'ils ont réellement observé.
- b. L'apparition d'une gomme occasionne du côté de P un discours qui met en relief l'inutilité de cet objet dans ses cours (ce qui illustre sa conception «immaculée» de l'activité de dessin en général), mais –fait notable- à partir de la présence de cet objet, est énoncée ici une contrainte essentielle de l'action des élèves, à savoir, l'interdiction de l'ajustement (effacement, corrections, etc.) de leur production. Cela peut être logiquement mis en lien avec l'une des propriétés majeures de l'objet d'enseignement et qui se reflète dans les consignes des tâches: le manque de contrôle visuel de la traduction matérielle du produit de

⁹On a donc ici affaire à un milieu qui opère des transformations au niveau des représentations et des conduites des élèves. La notion d'*acte* se revoit ainsi conférer le statut d'«aptitude à opérer une transformation de l'environnement» (cf. Kerbrat-Orecchioni, C., 2004: 31-32); nous admettons, évidemment, que les transformations effectuées par les actes non langagiers sont des transformations *matérielles*, alors que celles opérées par les actes langagiers concernent «l'état cognitif et les dispositions mentales du destinataire (...)» (id.).

¹⁰Dans la version complète de ce travail, nous analysons ces phénomènes avec les instruments proposés par le modèle genevois d'analyse du discours (cf. Roulet, E. et al., 2001).

l'observation. On aura signalé à ce propos, le fait que l'exercice proposé aux élèves s'inscrit dans une démarche visant à construire des automatismes de dessin à partir d'un exercice d'observation, et qu'en tant que tel, il ne supporte pas de remaniements. On voit bien ici comment l'émergence d'un élément nouveau dans l'aménagement conçu par P entraîne une reconfiguration de la tâche et opère implicitement une transformation de l'objet.

- c. Le fait qu'une élève ait accéléré le temps didactique imparti à la tâche, appelle de la part de P une réaction invalidante, argumentée sur la base des propriétés temporelles qu'elle avait assignées à cette tâche (le ralentissement du temps de production est légitimé par la complexité de l'activité). Une quantité de travail déployée en l'espace d'une minute tombe sur l'évaluation accusatrice de P, qui opère ici un décalque de sa propre conception de la technique dite *contour modifié*. La production de l'élève se trouve invalidée par un critère inopérant au niveau du contenu. Les élèves sont du coup empêchés d'avoir une vision globale de l'objet observé qui leur permettrait d'aller plus vite. Est-ce qu'ils pêcheraient vraiment en accélérant leur vision et sa matérialisation? Supposons qu'un élève «triche», en accélérant sa démarche – tout en échappant au regard de P. Est-ce qu'il y a vraiment des critères qui puissent mettre en évidence et sanctionner cette conduite «subversive», qui par ailleurs pourrait être à la base d'un bon produit? Est-ce qu'on serait autorisé à inférer en pareille situation une mauvaise qualité de reproduction sur un hypothétique affranchissement des «règles temporelles» du jeu? Cette situation est suggestive de la distribution du temps didactique, en fonction de la complexité attribuée à chaque fois par P à l'exercice d'observation. L'accélération de ce temps est sanctionnée, non seulement parce qu'elle est susceptible de menacer l'activité de P (si les élèves terminent leur travail avant l'heure, P risque de se trouver dans des situations d'improvisation ou de «remplissage» du temps restant), mais parce qu'elle s'attaque aux propriétés de l'objet enseigné, et partant, à la conception didactique de P.

Nous avons analysé d'autres échanges significatifs pointant des aspects spécifiques de l'action enseignante. Nous nous contenterons ici de les énumérer, faute de place. Le premier échange analysé était suggestif du contrôle exercé par P sur les significations attachées à l'observation, le deuxième illustrant le contrôle que P exerce sur les représentations des élèves. Les structures hiérarchiques-relationnelles que nous en avons données ont eu pour volonté de restituer la réalité discursive des interactions et les risques interprétatifs y relatifs. Les interventions réactives des élèves occupent une place incontestablement moindre par rapport aux interventions de P. En les incluant dans des échanges secondaires, nous avons voulu montrer avant tout qu'elles n'étaient pas à même de structurer des échanges principaux, et que les stratégies argumentatives de P n'étaient pas innocentes de ce point de vue. Ces stratégies visent de manière générale à obtenir l'adhésion des élèves à l'état de conscience décrit par P, comme si les élèves n'étaient plus responsables de leurs représentations, de leurs croyances liées à l'observation. Ce type de contrôle est repérable également dans le cadre de l'activité de reproduction, comme en attestent d'autres échanges que nous avons analysés ailleurs. Ils essayaient de montrer que sur la base de ses attentes d'ordre mimétique, P inférait une mobilisation par les élèves de représentations stéréotypées attachées à l'objet observé. Il s'agit là d'un type d'évaluation qui émane directement de la *pratique de référence*; la logique évaluative s'appuie sur des hypothèses contextuelles que seule P entretient. Ce qui est manifeste pour elle, ne l'est pas forcément pour les élèves, d'où ce manque de pertinence communicative dans certains discours de P. C'est ce qui explique d'ailleurs la difficile appropriation du langage de P par les élèves. Comme les élèves sont incapables de partager les connaissances convoquées par P, P se voit obligée de mener seule le jeu des significations et des actions discursives de validation.

Les propriétés essentielles de l'activité enseignante

Quel sens P donne-t-elle à sa pratique? Autour de quoi s'organise-t-elle? Cela revient à se demander ce qu'*observer* pourrait signifier pour P, dans le contexte de cette pratique scolaire. Les

considérations faites jusqu'ici montrent bien que P conçoit l'observation comme un acte de perception au service d'une «élaboration technique instinctive» (Doguet, P., 2007: 26). C'est cette conception de mécanisme apparenté à *l'écriture automatique* qui donne substance tant à sa conception du dessin qu'à ses actions. Le modèle qui gouverne ce type d'observation et qui soutient la construction didactique de P, ses interventions, son pilotage, pourrait être décrit comme suit: *perception* → *état de conscience qui élimine les représentations issues de schémas conceptuels* → *reproduction automatique progressive et parallèle à l'acte perceptif (défragmentation spatio-temporelle de l'observation)* → *théorisation / institutionnalisation*. D'une certaine manière, il pourrait être mis en relation avec l'objectif figurant dans le plan d'études et qui prévoit une démarche perceptive allant de l'ensemble vers le détail, mais force est de constater que P «personnalise» cette démarche, en lui enlevant toute visée créative, à travers les consignes qu'elle formule. Ce constat nous inspire un rapprochement avec quelques considérations de Doguet, P. (*id.*) concernant le statut d'une *production artistique*: «La seule spontanéité peut produire quelque chose d'organisé et il peut exister des formes de l'intentionnalité qui soient inconscientes, mais il sera alors difficile ou problématique de leur reconnaître la qualité de technique et plus encore d'art. Le seuil de l'art suppose l'intervention d'un certain projet pour une large part conscient, c'est-à-dire la représentation de ce qui doit être, comme source de ce qui est effectivement produit. L'élaboration technique instinctive exclut une représentation de cet ordre et se tient en deçà de l'art, quand bien même son résultat peut rivaliser avec lui ou le surpasser en termes de complexité». On ne parlera sans doute pas d'art *stricto sensu*, dans le contexte de notre analyse, mais on pourrait prétendre au moins à un débouché créatif, logiquement attendu dans une construction didactique en arts visuels.

Il n'est pas anodin de mentionner par ailleurs que dans le cadre du dernier exercice basé sur la technique appelée «le contour modifié», l'observation de l'objet doit occuper 90 %, les 10% restants étant affectés à l'observation du dessin; ce qui explique bien l'accent que P met sur la construction de la vision et qu'elle théorise sans cesse: «(...) vous passez 90% du temps à regarder votre main et seulement 10% le regard il va sur la feuille (...); «(...) votre regard il est juste là comme vérificateur tout le reste se passe sur la main (...))».

Dans ses interventions, P utilise un large éventail de stratégies notamment pendant le déroulement effectif des exercices d'observation: la démonstration, les interventions évaluatives ou correctives, les discours descriptif, injonctif et respectivement argumentatif, entre autres, occupent une place importante et montrent bien l'acharnement de P à réguler pendant l'activité des élèves, comme si la simple observation des conduites des élèves, pendant tout ce temps, avait été synonyme de *ne rien faire*.

Au-delà des contradictions et des problèmes signalés plus haut dans l'évolution de P, on peut dégager quelques caractéristiques générales de ses conduites:

- inscrire les actions dans un cadre théorique traduisant une certaine conception de deux techniques de dessin basées sur l'observation;
- articuler la cohérence et la complexité des tâches autour d'une répartition progressive du temps, conjointement à un changement des propriétés matérielles du milieu didactique;
- une subordination des deux premières tâches par rapport à la dernière (simples exercices d'échauffement vs production destinée à une évaluation certificative), dans une logique évaluative mettant l'accent sur la reproduction de l'objet observé;
- un souci de reproduction fidèle de l'objet observé sur la base d'un contrôle global du dessin, ce qui va de pair avec une conception non créative des exercices proposés.

Pour conclure

On espère avoir montré ici la façon dont les différentes dimensions de l'objet enseigné sont rendues saillantes à travers les gestes enseignants. Les interventions de P sont largement tributaires d'une conception qu'elle veut inculquer aux élèves, comme savoir d'autorité scolaire statué par des pratiques répétées. Notre analyse a fait apparaître à ce propos tout un système de connaissances

stéréotypées associées à la configuration des tâches et à leur accomplissement, qui intègre un schéma rationalisé de l'action. Cet aspect réactive d'une certaine manière la problématique des *ressources typifiantes de l'action* (cf. Filliettaz, L., 2002: 42-51 et passim.). D'autre part, ce constat n'est pas sans rappeler la question du rôle des savoirs et des savoirs-faire historiquement constitués (ici, dans la pratique scolaire) dans la gestion des actions conjointes (cf. Auchlin, A. & Filliettaz, L. & Grobet, A. & Simon, A.-C., 2004).

La mobilisation du savoir portant sur une technique d'*observation et reproduction* d'un objet a fait émerger plusieurs problématiques dont la gestion des tâches en tant que reflet du rapport de l'enseignante tant à l'objet à enseigner qu'à l'objet effectivement enseigné. Les régulations effectuées par P à l'intérieur des tâches ont mis en évidence une série de contradictions sur le plan du statut assigné à l'*observation* en tant que technique et outil de travail (notamment le fait que la distribution inégale – du côté enseignant vs du côté élèves- du contrôle visuel du dessin, a généré un manque de pertinence dans le dispositif évaluatif, ainsi que nous l'avons montré tout au long de notre analyse). Les caractéristiques générales des conduites enseignantes que nous avons élaborées à partir de nos observations émanent avant tout de nos hypothèses relatives au rapport de l'enseignant au savoir. Ces hypothèses ont été construites essentiellement sur la base des constats effectués à partir de l'enregistrement de la leçon, constats que nous avons comparés également au contenu de la fiche didactique de l'enseignante. Les démarches analytiques, quant à elles, ont visé une (re)construction de l'intérieur de l'objet enseigné, dans une perspective hypothétique incluant la posture de l'enseignant et ensuite celle du chercheur.

Entre ces postures il y a toujours un sens à récupérer à travers la perspective dans laquelle on se place, ce que les mots mis ici en exergue essaient de suggérer d'une certaine manière. Cela dit, nous ne prétendons pas avoir restitué l'objet enseigné dans son intégralité, ni du côté enseignant, ni du côté chercheur. Ce que nous avons essayé de saisir en filigrane, c'est une étape interprétative qui pourrait se constituer, pour le chercheur, en préalable à un possible entretien a posteriori avec l'enseignant. Histoire d'avoir à disposition un outil construit sans trop d'a priori sur les intentionnalités enseignantes, et qui, suite à une éventuelle confrontation ultérieure avec les commentaires de l'enseignant sur ses actions, pourrait enrichir les directions d'analyse d'une leçon filmée.

Références bibliographiques

Auchlin, A. & Filliettaz, L. & Grobet, A. & Simon, A.-C., 2004), « (En)action, expérientiation du discours et prosodie », in *CLF* no 26 (Actes du 9^e Colloque de pragmatique de Genève et colloque Charles Bally), Université de Genève, pp. 217-249.

Bronckart, J.-P. (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Carnets des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – Université de Genève.

Cicurel, F. & Rivière, V. (2008), « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », in Filliettaz, L. & Schubauer-Léoni, M.-L. (Eds) (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 255-173.

Doguet, J.-P. (2007), *L'art comme communication. Pour une re-définition de l'art*, Paris, Armand Colin.

Dolz, J. & Thévenaz, T. & Schneuwly, B. & Wirthner, M. (2001), « Tâches et didactique du français : analyse de la problématique (conférence introductive) », in *La lettre de la DFLM*, no 29, 2001-2, pp.3-17.

Dolz, J. & Schneuwly, B. & Thévenaz – Christen. T. (2008), « L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique », in Brossard, M. & Fijalkow, J. (2008), *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 143-156.

Filliettaz, L. (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Ed. Nota bene.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), « Que peut-on faire avec du dire », in *CLF 29*, Université de Genève, pp.27-43.

Mili, I. & Rickenmann, R. (2004), «La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical», in *Situation éducative et significations*, Moro, C. & Rickenmann, R. (Eds), Bruxelles, Editions de Boeck Université, pp. 165-193.

Mili, I. & Rickenmann, R. (2005), « La réception des oeuvres d'art: une nouvelle perspective didactique », in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3)/2005, pp. 431-452.

Moeschler, J. (2004), « Dialogue et causalité : force causale, acte de langage et enchaînement », in *CLF no 26* (Actes du 9^e Colloque de pragmatique de Genève et colloque Charles Bally), Université de Genève, pp. 67-85.

Monnier, A. & Weiss, L. (2009), *Des chiffres et des lettres. Tournez !. Analyses de leçons filmées en formation initiale*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 121/janvier 2009.

Rickenmann, R. (2001), « Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques », in Baudouin, J-M. & Friedrich, J. (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, pp. 225-253.

Rickenmann, R. & Lagier, C. (2008), « Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles », in Filliettaz, L. & Schubauer-Léoni, M.-L. (Eds) (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 205-229.

Rickenmann, R. & Saldarriaga, A.-C. & Romero, A. & Posada, P. (2009), « Enseignements artistiques professionnels : la place de « l'autre de la relation didactique », *Communication*, 1^{er} colloque international de l'ARCD, Genève : Université de Genève, 15-16 janvier, 2009.

Roulet, E. et al. (2001), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Lang.

Roux, C. (1999), *L'enseignement de l'art. La formation d'une discipline*, Nîmes, Ed. Jacqueline Chambon.

Sensevy, G. (2001a), « Théories de l'action et action du professeur », in Baudouin, J-M. & Friedrich, J. (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 203-224.

Sensevy, G. (2001b), « Modèles de l'action du professeur: necessities, difficultés », in Mercier, A. & Lemoyne, G. & Rouchier, A. (2001), *Le génie didactique*, Editions De Boeck Université, pp. 209-232.

Théberge, M. (2000), « Une recherche et une construction de sens de l'éducation artistique », in *Former à la profession enseignante* (collectif sous la direction de Mariette Théberge), Québec, Les Editions Logiques, pp. 93-132.

Documents pédagogiques officiels:

PEAV-CO = plan d'étude – arts visuels (cycle d'orientation), mai 2004 (document électronique)

PEAV-P = plan d'étude d'arts visuels (postobligatoire) – site (espace pédagogique)