



HAL
open science

La main, la poïétique du design et la pédagogie par projet

Gladys Fanlo

► **To cite this version:**

Gladys Fanlo. La main, la poïétique du design et la pédagogie par projet. Education. 2023. dumas-04195968

HAL Id: dumas-04195968

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04195968v1>

Submitted on 5 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

LA MAIN, LA POÏÉTIQUE DU DESIGN ET LA PÉDAGOGIE PAR PROJET.

Mémoire réalisé par Fanlo Gladys
Directeur de mémoire : Mr Jérôme Dupont
Master 2 MEEF 2^{ème} degré : Arts-appliqués
INSPÉ-LR / Université de Nîmes
Année universitaire 2022-2023

MEMBRES DU JURY :

Jérôme Dupont (MCF & HDR), Brigitte Auziol (PRCE), Christophe Moineau (MCF),
Amer Habibi (ESD) et Yassine Toulit (PFA).



Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, Monsieur Jérôme Dupont pour son suivi, ses conseils, ses relectures et ses encouragements durant toute la construction de cette réflexion. Je souhaite également remercier Madame Brigitte Auziol et Monsieur Christophe Moineau, pour leurs échanges, recommandations, relectures et soutien pour l'élaboration de ce mémoire. Cet écrit est un travail individuel, mais qui toutefois n'aurait pu voir le jour sans un travail d'équipe avec l'ensemble de mes enseignants et collègues de Master MEEF.

Mes remerciements s'adressent à présent à mon tuteur de stage Monsieur Franck Mitrecey ainsi qu'à Madame Marion Evrard (tutrice de mon stage SOPA de M1 et co-enseignante), sans qui l'apport théorico-pratique du terrain et du métier d'enseignant n'aurait pu être possible. Un grand merci à eux pour leur bienveillance, leur confiance et leur délégation qui m'ont permis d'évoluer dans un contexte privilégié et propice à la mise en forme de mes expérimentations de terrain.

Je remercie également l'ensemble des enseignants du master MEEF et mes collègues de master, mes élèves de STD2A, le corps administratif et pédagogique du Lycée Charles Gide à Uzès pour leur collaboration et leur patience durant ces deux années scolaires.

Un grand merci à mes parents, mes grands-parents, ainsi qu'à ma sœur pour leurs encouragements et soutient émotionnel. Qui m'ont toujours soutenu, accompagné et motivé dans mes études.

Enfin, j'adresse ces remerciements à toute personne ayant joué un rôle dans la réalisation de ce mémoire et sans qui cet écrit n'aurait pu voir le jour.

Résumé

Ce mémoire, intitulé « LA MAIN, la poïétique du design et la pédagogie par projet », s'inscrit dans une étude se basant sur ces trois notions, interrogeant à la fois des enjeux pédagogiques, didactiques et disciplinaires, faisant émerger certaines fertilités et tensions se manifestant dès lors qu'elles sont mises en relation. Il s'agit de se placer du côté de l'apprenant, mettant en place des situations propices à son épanouissement le rendant créateur de ses mains. L'opportunité d'être acteur de ses apprentissages place l'élève dans une pratique rematérialisante en vue d'acquérir des savoirs-êtres, des savoir-faire, des compétences et un esprit critique. Ce cheminement en trois parties, traverse plusieurs notions dites opératoires telles que la motivation intrinsèque de l'élève, la place de la salle de classe, ainsi que la capacité à « faire expérience ». Le tout, permettant un regard critique et une analyse réflexive de sa pratique et de ses enseignements.

Mots-clés : main - acte de création – projet – acteur – expérience – motivation.

Summary

This dissertation called « THE HAND, the poietic of design and the project-based pedagogy » is part of a study based on these three concepts, questioning pedagogical, didactical and disciplinaries issues and arising fecundities and tensions that manifest as soon as they are linked together. It is about placing ourselves on the learner side, setting up situations that favors its fulfillment making them creators by their own hands. The opportunity of being the stakeholder of its learning process puts the student in a re-materializing path in readiness for acquiring interpersonal skills, savoir-faire and critical ability. This threefold thought process relies on several concepts known as operational such as inherent student's motivation, the position of the classroom and the ability to self-experience. This as a whole allows taking critical looks and reflexive analysis of its implementation and its teachings.

Keywords : hand – act of creation – project/proposal – active – experience – motivation.

SOMMAIRE

Introduction.....	5
-------------------	---

Partie 1 : Créer de ses mains et être acteur de ses apprentissages.

1.1. <i>Design et poïétique : la main et « l'action qui fait », une pratique intéressante dans une pédagogie du second degré.....</i>	11
1.2. <i>La pédagogie par projet et l'acte créateur : l'élève acteur de ses apprentissages par le faire.....</i>	19
1.3. <i>La main et la relation concrète au monde matériel comme médium de création dans un projet : vecteur d'envie, d'intérêt et de motivation chez les élèves.</i>	26

Partie 2 : Le voyage à Paris et le carnet comme organisation matérielle du faire, de la main et de savoirs.

2.1. <i>Contexte et cadre méthodologique d'expérimentation.</i>	33
2.2. <i>La ville et le hors classe comme atelier, la place de la main.</i>	39
2.3. <i>Le carnet de voyage comme objet matériel de motivation, de savoir et de production.....</i>	46

Partie 3 : Faire et ne pas faire ! Comment comprendre certains contextes de production et ses élèves.

3.1. <i>Une pratique non chronologique questionnant différentes temporalités.....</i>	56
3.2. <i>Où se positionne la classe d'arts-appliqués aujourd'hui ?</i>	61
3.3. <i>Le prolongement de réflexions au vu des expérimentations de terrain.....</i>	65

Conclusion.....	70
-----------------	----

Corpus bibliographique.....	74
-----------------------------	----

Corpus des pratiques de références	83
--	----

Tables des matières	85
---------------------------	----

Annexes	89
---------------	----

Introduction

D'après le linguiste Alain Rey, la main est définie comme « la partie du corps située à l'extrémité du bras et servant à la préhension. Dès le X^e s., se produisent des extensions de sens métonymiques, métaphoriques et analogiques ; comme l'abondante phraséologie, ces extensions anciennes rendent compte de l'importance extrême de la main dans l'activité humaine. [...] Le sens également métonymique de « personne envisagée par son activité manuelle » ». (Rey, 2016, p. 1320, Tome 2, M-Z). Pour compléter cette définition, Guy Lazorthes, un neurochirurgien français, a théorisé la connexion entre la main et le cerveau ainsi que les différents apports pour l'être humain. « La main offre la singularité par rapport aux autres organes des sens de réunir dans un même organe les pouvoirs d'information et d'exécution : elle est un merveilleux appareil de perception sensorielle fine et de préhension solide et délicate. ». (Lazorthes, 1986, p. 23). Il accorde à la main cette capacité symbolique d'être le support d'une approche sensible et sensorielle, plaçant le toucher au cœur d'une expérience vivante et perceptible. Ainsi, la main apparaît comme l'outil de connexion privilégié de notre relation sensible au monde. « Mais que ne fait point la main ? [...]. Il faut des mains pour contrarier par-ci, par-là, le cours des choses, pour modifier les corps, les contraindre à se conformer à nos desseins les plus arbitraires. Il faut des mains, non seulement pour réaliser, mais pour concevoir l'invention la plus simple sous forme intuitive. ». (Valéry, 1957, p. 889). Nous retrouvons des similitudes de pensées avec G. Lazorthes, où la main est l'élément suprême rendant l'homme plus complet et complexe en diversifiant un maximum ses actes.

Dans les enseignements d'Arts Appliqués et notamment en STD2A, la place de la main peut-être questionnée en se saisissant des caractéristiques significatifs quelle procure en arts appliqués et en pédagogie. Les premières expérimentations chez les nourrissons et enfants passent par le toucher. Elle réceptionne et capture des sensations et expériences sensibles. Selon la pyramide des apprentissages d'Edgar Dale, une personne retient 75% des informations lors d'un cours où il pratique et manipule contre 10% durant un cours purement théorique. Il peut être intéressant de se placer du côté du processus de production venant renforcer et appuyer les enseignements théoriques. Étant dans une discipline théorico-pratique, la question de la main fait appel à un développement de la mémoire kinesthésique. Cette mémoire gestuelle et sensorielle peut permettre aux élèves de développer de nouvelles facultés. Sortir des enseignements traditionnels amène l'élève à réévaluer son environnement et ses capacités.

Quand, Emmanuelle Oddo (directrice artistique, rédactrice et éditrice), reprend la philosophie de création d'Enzo Mari, en écrivant « L'utopiste qu'il était, espérait en outre qu'en réalisant ses meubles de ses mains, l'utilisateur y porterait un meilleur soin dans le temps. » (Oddo, 2021). C'est par l'idée du soin et de la création, que nous pouvons lier la main, le design et le projet en pédagogie. En effet, celui-ci accordait une place majeure à la main, tant dans son processus de création que de pensée. Dans sa démarche de faire faire à l'utilisateur, il plaçait en lui une charge de travail et d'épreuve mettant la main au cœur de cet engagement créatif. L'utilisateur récepteur devient l'utilisateur transformateur ; façonneur et faiseur. En outre, sa pensée fertile dressant la main comme un organe traducteur d'autres organes ou de pensées, va surélever les capacités de l'être-humain à produire et à modifier le réel. Enzo Mari, cherche à exploiter l'idée que chaque personne peut être créatrice, et par quel moyen y parvient-elle ? Par et de ses mains. Cette idée de l'homme créateur de ses mains sera développée avec son ouvrage, *Autoprogettazione*, de 2002. Où finalement, il cherche à mettre le citoyen actif dans une production réelle, physique et manuelle.

Tout comme chez Enzo Mari, nous retrouvons chez William Morris cet enjeu de l'homme créateur de ses mains. Cependant, W. M. va intégrer cette notion dans la critique d'une société trop dominée par l'argent et la montée en puissance de l'industrie. C'est pourquoi, considérer autrement l'acte de création de manière plus extensive, c'est-à-dire l'homme comme étant l'homme créateur de ses mains, permet de le rattacher à un enjeu social. Ce qui symbolise dans la société l'homme qui produit par la main, c'est l'homme au travail. Ainsi, W. M. propose dans ses réflexions, que ce travail devienne un plaisir. « Et vérité plus importante n'a jamais été énoncé ; car s'il est dans l'ordre du possible de tirer du plaisir de son travail, par quelle étrange folie des hommes en viennent-ils à accepter de travailler sans plaisir ? ». (Morris, 1883). C'est pourquoi, pour que cette production par la main devienne un plaisir, celle-ci doit devenir une activité créatrice. C'est en ce sens qu'elle devient un mode d'individuation et d'émancipation et que le travail ne devient plus production mais création.

W. Morris évoque son envie d'étendre la notion d'art au-delà des « arts explicites » (peinture, architecture), allant vers une diversité de l'art liée à une activité créatrice. De cette manière, là où nous retrouvons cette notion d'art, au-delà des arts explicites, c'est dans cette manière de transformer la production en création et le travail en plaisir. Possiblement, il est question de pouvoir transformer toute activité de production en art. Car l'art serait le champ où on crée. « La capacité à transformer tout aspect de la vie en activité créatrice, et d'autre part la capacité de l'activité créatrice à être un mode d'individuation » (Dupont & Sagot, 2016, p. 153). Cela permet de voir l'art comme une modalité de transformation de tout aspect de la société, plutôt que comme étant

l'un des champs de la société. Cela conduit donc, à aller vers une diversité de l'art étendue à une activité créatrice capable de transformer toutes productions en créations, c'est ce qu'il appelle « l'extension de l'art ».

C'est ainsi, que dans les utopies du design, nous retrouvons ce lien : d'être, à la fois, engagé dans une action de production concrète, acteur et créateur tout en étant mobilisé physiquement par l'engagement de ses mains. Ce qui nous conduit à faire émerger l'idée d'une production se construisant autour d'un enjeu social. En enjeu social sur lequel nous reviendrons par la suite. C'est bien cette idée d'y voir un enjeu social, connecté à un service public d'enseignement. Ainsi, comme dans la pédagogie de projet et comme la pensée de William Morris, il s'agit au fond, de penser le projet comme étant un projet social et démocratique (Didier, 2017).

C'est en regard de la main, que le terme poïétique vient nous interpellier. En effet, en revenant à l'étymologie, celui-ci venant de *poiésis/poïen* chez les Grecs, signifie « création, fabrication, faire ». Le but étant de mettre en lumière et de valoriser un acte créateur en train de se faire et son analyse. René Passeron, écrit : « Bref, son objet est la *poiésis* qui affronte le créateur à son projet [...] La poïétique n'étudie que la seule conduite créatrice [...] la conduite humaine en ce qu'elle a de créateur » et d'être dans une « philosophie de [...] l'action. ». (Passeron, 1999, p. 269-270). L'enjeu ici, est de prendre la poïétique dans sa relation à l'action, en ce qu'elle a de créateur généré par l'action de l'homme.

Il est vrai, que lors de son élaboration, la poïétique n'était pas initialement destinée aux arts appliqués et au design. Toutefois, René Passeron dans *Esthétique et poïétique* écrit : « Il est clair qu'une telle définition s'applique non seulement à l'art, mais aussi à tous les secteurs où l'homme se fait constructeur. ». (Passeron, 1999, p. 270). Nous pouvons rebondir avec l'idée qu'aujourd'hui, la poïétique est devenue un champ en arts appliqués. En effet l'Université de Starbourg a développé, depuis une décennie au sein du laboratoire ACCRA¹ des approches poïétiques du design sous l'initiative de Pierre Litzler. Dans ce cadre, Gwenaëlle Bertrand et Maxime Favard ont d'ailleurs publié une série d'ouvrages collectifs : *Les Poïétiques du Design*) où des praticiens et créateurs interviennent au travers d'articles. Elle a pour but de questionner notre position au monde en prenant comme angle d'appuis, ce changement de paradigme autour d'enjeux sociétaux importants et actuels.

1. ACCRA : Approches contemporaine de la conception et de la réflexion artistique.

En revenant sur cet aspect, en enjeu social évoqué précédemment, nous pouvons tisser des liens montrant également, de quelles manières un projet pédagogique d'un service public, s'insère dans un projet démocratique. C'est en cela, que nous introduisons la notion de projet, étant à la fois une pratique en design et en pédagogie.

C'est pourquoi, il n'est donc pas inintéressant de revenir sur son origine. Celui-ci « vient du latin et se décompose en deux racines : *pro*, qui signifie « en avant », et *jacere*, qui signifie « jeter » (et qui a donné le mot jeter). » (Orthodidacte, 2018). De plus, la définition de Marc Bru reprise par Marc Boutet introduit cette idée qui est « ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné. (Bru, 1987). » (Boutet, 2016, p. 26). Il suggère cette idée de projection d'une intention par un acteur (ici l'élève). Les définitions de projet sont vastes et plurielles, autant que ces possibilités d'actions et d'extensions. Le terme de projet détient deux axes majeurs. Premièrement, comme étant une pratique dans nos champs disciplinaires théorisée au départ avec l'architecte Filippo Brunelleschi, étant le moment où l'architecte parvient à faire un dessin qui va permettre de le réaliser. « Où l'homme se fait constructeur. » (Passeron, 1999, p. 270), ce terme de constructeur sous-entend, architecte, fabricant, modélisateur. Il s'agit de la pensée projective, posant la notion de discipline de projet, que nous pouvons définir comme suit : de quelles manières s'y prend-on pour réaliser un objet ? Et puis, deuxièmement, comme étant une pratique pédagogique.

La pédagogie par projet s'inscrit dans la pédagogie active. John Dewey est reconnu comme étant l'un des précurseur et fondateur, mettant l'élève au centre et acteur de ses apprentissages. « La nature de l'apprentissage par projet est de déboucher sur une production matérielle ou intellectuelle, c'est-à-dire « apprendre en faisant » ou « learning by doing ». Les apprenants sont mis en situation de « faire » plutôt que d'écouter ou d'analyser un concept. » (NGO, 2014, p. 27). Ici, l'idée de faire, de manipuler, de l'action en train d'être faite rappelle que la poïétique. Celui-ci mettant les élèves en situation de réalisation concrète afin de créer une situation d'apprentissage pouvant susciter leur intérêt ou l'enseignant est en position de guide et d'accompagnateur. L'idée principale de la pédagogie par projet est un moyen cherchant à mettre l'élève en tant qu'acteur, en valorisant ses idées et production tout en remplaçant le plaisir manuel et physique de créer. Ce double enjeu autour de la notion de projet permet de faire des connexions entre enjeux disciplinaires et enjeux pédagogiques.

Nous pouvons questionner ces trois notions simultanément. Les pédagogies dites modernes, nouvelles, visent la coopération, le faire ensemble, la communauté. Dans la pédagogie par projet,

le projet apparaît comme étant un moyen, pour que l'élève comprenne les liens entre les savoirs et son environnement. Alors que dans le cas du projet, celui-ci apparaît plutôt comme étant une pensée, c'est la manière dont nous pouvons aborder la réalisation de quelque chose dans son entièreté, en pensant à la manière dont il va être réaliser. Si nous considérons que le faire c'est du savoir et il permet l'idéation et la pensée projective. Alors le designer ne fait pas que faire ni que conceptualiser. Il fait des liens entre les pensées pratiques, la pensée dans le faire et les pensées réflexives ou projectives. Les méthodologies de conception dans le projet s'intéressent aussi aux enjeux d'idéation et la manière dont on va conceptualiser, celles-ci permettant de rationaliser le projet. L'enjeu est dans les liens que nous pouvons mettre en connexion. Par exemple, nous pouvons aborder la question du dessin pour faire des liens entre notre réalité et notre pensée réflexive.

Le projet prend sens car il y a cette volonté de produire quelque chose dans la réalité et dans ce cas, par ses mains. Ainsi l'enjeu du projet, réside dans la capacité à produire quelque chose, alors qu'avec la pédagogie par projet, l'enjeu se trouve plutôt dans la capacité d'apprendre quelque chose, toujours dans cette idée de lier le savoir à l'environnement. En reprenant les idées de John Dewey avec l'enseignement en forêt, la pédagogie par projet va demander de sortir l'élève du contexte d'apprentissage scolaire au sein de l'établissement en vue de lui montrer qu'apprendre doit être connecté à sa vie réelle. « La méthode pédagogique de Dewey se situe dans la vie réelle. Car, selon lui, le désir d'agir, de s'exprimer, de bouger stimule et guide le développement de l'enfant. ». (Boutet, 2016, p. 31). Là où le projet de design rejoint la pédagogie par projet ou démarche projet en STD2A, s'explique par la liberté pédagogique qu'a l'enseignant de pouvoir s'appuyer sur des enjeux contemporains réels et sur des éléments de la vie quotidienne des élèves pour les impliquer personnellement. Dewey, puis repris par le pédagogue Kilpatrick (dans l'article *The Project Method*, de 1918), introduisent l'idée qu'un projet aura une importance juste et ciblée si l'élève est investi de la bonne manière en vue de se comporter comme un acteur social engagé dans des pratiques similaires à son quotidien.

La poïétique du design et la pédagogie par projet, questionnent la main et le faire en la réengageant dans un processus créatif dans le but de produire du savoir.

Toujours dans cette perspective de connecter les notions, quand Paul Valéry pense la poïétique comme « L'action qui fait » plutôt « que la chose faite. ». (Valéry, 1957, p. 1214). Nous tirons de cette citation, l'importance portée sur la façon dont l'action mène au faire, de se mobiliser dans la réalisation palpable de quelque chose, et que l'importance c'est de se projeter. Faire, créer, fabriquer de ses mains, c'est l'idée que tout le monde devient concepteur en faisant. La pratique

devient à la fois un moyen de produire quelque chose et non comme étant une fin en soi. Et ainsi construire une société, qui réfléchit et qui agit.

De cette façon, nous pouvons nous demander, de quelles manières la pratique de projet incluant des productions manuelles et physiques permet de développer et de lier les savoirs des élèves à leur environnement ? Et à quels apports pédagogiques cela peut-il-produire ?

En vue de répondre à cette problématique, nous étayerons notre réflexion sur trois parties. Nous commencerons par interroger comment la main conduit-elle à un acte créateur en train de se faire (poïétique du design) lors d'un projet. Puis, nous verrons au regard d'expérimentations de terrain de quelles manières un objet matériel peut-être source de production du faire et de savoir. Enfin, nous terminerons sur une approche réflexive du faire remettant la création manuelle au cœur des apprentissages en STD2A.

Partie 1 : Créer de ses mains et être acteur de ses apprentissages.

1.1. Design et poïétique : la main et « l'action qui fait », une pratique intéressante dans une pédagogie du second degré.

1.1.1. La main qui fait : un acte poïétique dans une pratique pédagogique en design.

Initialement, comme expliqué dans l'introduction, la poïétique voit le jour avec la littérature. En ce sens, elle prend racine dans des pratiques plutôt ancrées sur la production d'œuvre écrite. Cependant, elle fut, au travers des réflexions, comme celles de René Passeron et Paul Valéry, élargi à tout ce qui touche de près ou de loin à une production d'œuvre.

Nous userons du terme œuvre, avec la définition suivante « **Œuvre** désigne d'abord l'objet créé par l'activité, le travail de quelqu'un, ainsi que l'action, les opérations qui aboutissent à cet objet (1145). En moyen français, il entre avec ce sens actif dans les locutions *mettre en œuvre* (1409) « employé pour une réalisation pratique » d'où *mise en œuvre* (1797) et mettre la main à l'œuvre (1559). [...] Au cours du XVI^e s., un œuvre s'applique à l'ensemble de la production d'un écrivain, d'un artiste ». (Rey, 2016, p. 1541, Tome 2, M-Z). Cette ouverture, nous permet de l'exploiter comme une étude d'un acte de création en train d'être fait. Cette manière d'envisager et d'analyser « l'action qui fait », plutôt « que la chose faite ». (Valéry, 1957, p. 1214), nous conduit à de multiples réflexions quant aux possibilités qu'offre la main. Ainsi, la main ouvre de nombreuses perspectives pédagogiques et didactiques exploitables, qui sont inhérentes à la mise en place d'enseignement en arts appliqués.

La main est par essence, l'organe transitoire entre ce que nous pensons et ce que nous produisons. La main fait, manipule, subit, produit et reproduit tant de fois qu'il en sera nécessaire pour aboutir et assouvir ses besoins et désirs. Dans cette perspective d'un acte créateur en train de se faire, on nomme cela la poïétique. « Mais j'irai plus avant. J'irai jusqu'à dire qu'une relation réciproque des plus importantes doit exister entre notre pensée, et cette merveilleuse association de propriétés toujours présentes que notre main nous annexe. ». (Valéry, 1957, p. 890). Une production quelle qu'elle soit, nous appartenons, nous transforme et modifie notre environnement. Nous entendons ici, qu'elle fait appel à des souvenirs, des connaissances, des compétences et souvent, en tant qu'être humain nous en tirons une leçon et des conséquences. Cette production qui est le fruit d'une ou plusieurs expériences va avoir une plus-value sociale, expérimentale, pratique,

cognitive, car elle nous augmente. Au même titre que n'importe quelle action, nous fait ressentir des choses au moment d'une production, mais également dans un futur plus ou moins éloigné.

Lorsque l'architecte Gianni Pettena, commence *La Mia Casa all'Elba*, celui-ci s'inscrit dans une perspective « d'apprentissage par la pratique » plus connu sous le nom anglophone de « learning by doing » développé par John Dewey. Sa construction sur le long terme, en fonction des trouvailles, des besoins, de l'évolution topologique et écosystémique prônant une architecture de l'expérimentation et de la production contextualisée. La récupération, l'exploitation de ses savoirs acquis et l'apprentissage vers de nouveau savoir, conduisent à l'exploration l'homme en tant que créateur et producteur. À la fois avec des médiums vernaculaires, mais également de ses mains comme étant un outil de production, questionnant l'ouverture aux multiples possibilités de fabrication et de la grande capacité que l'être humain à faire émerger du nouveau.



PR 1 - Pettena, G. (1978). *La Mia Casa all'Elba*, Vitticio, Île d'Elbe.

Ainsi, nombreuses sont les études qui démontrent l'importance la main et son rôle primordial dans le développement cognitif de l'enfant et ceux jusqu'à la fin de sa vie. En effet, l'apprentissage se construit sur du long terme, ce que nous croyons acquis peut s'avérer être réactualisé, amélioré ou déconstruit par une nouvelle expérience. « Cette réflexion sur la main, conduite par quelques grands esprits de tous les temps, nous permet de percevoir que la main participe à la structuration de l'être humain dans son entier. » (Racle, s. d, p. 3). Notre rôle d'enseignant est de déployer au maximum l'ensemble des capacités des élèves en vue de les faire grandir et évoluer à leur rythme. Et nous pouvons y accéder de multiples manières. La quête perpétuelle d'apprentissage et d'expansion des connaissances est le fruit d'une volonté de devenir dans une majorité des cas une meilleure version de soi. C'est pourquoi « la main est l'organe même d'exploration de l'être humain. Du fait de sa structure anatomique complexe, elle permet une prise de connaissance perfectionnée de ce qui nous entoure. La multiplicité de ses mouvements articulaires permet une saisie multidimensionnelle des objets, elle permet d'en prendre connaissance et, par là-même, de comprendre, d'apprendre et, par la suite, d'entreprendre. » (Racle, s. d, p. 3). En tant qu'enseignant, nous ne cherchons pas la perfection ni même à créer une élite, mais simplement la progression de tous nos élèves d'un point initial vers un autre stade. Notre liberté réside dans la perspective ou nous pouvons user de la « liberté pédagogique [...] dans le respect des programmes et des instructions du ministre. » (Article L912-1-1 - Code de l'éducation – Légifrance, 2005) et de pouvoir questionner l'apport manuel qu'offre la main en arts appliqués.

1.1.2. Questionner des pratiques artisanales d'atelier comme lieu de la poïétique. Un espace d'apprentissage manuel.

En ce sens, si nous reprenons, l'idée que la poïétique, était et est aujourd'hui l'étude de l'acte créateur en train de se faire, il n'est pas inintéressant de le questionner quant au lieu de sa production et la manière cette connexion entre les savoirs et l'environnement vont avoir lieu. Dans les textes théorisant la poïétique et s'intéressant davantage dans une pratique manuelle et artistique comme acte de création, le terme d'atelier est utilisé pour décrire le lieu où se produit une œuvre. Saule Pery reprend René Passeron en disant « « L'art est un phénomène d'atelier avant d'être un phénomène de galerie » » (Saule, 2009, p. 96). Cela reprend l'idée que nous cherchons à éprouver le moment du faire plutôt que la finalité de l'œuvre. Le rôle de l'enseignant ici devient primordial. Il va conduire l'élève à se questionner, à réévaluer sa pratique. Ainsi, l'instant de l'atelier devient un moment singulier de création où la matière prend vie au travers de son créateur, de ses gestes, de ses

techniques, des machines et de leur bruit, des odeurs, le tout dans un environnement. L'atelier se saisit de tous les sens de l'homme pour augmenter l'expérience qui s'y acte. De ce fait « le phénomène d'atelier consiste en la lacération de ses ancêtres avec son cutter. Ce sont les morceaux de corps qui couvrent la table. Ce sont les ratés, les petits bouts de photographie qui dépassent, les angles qu'il faut arrondir, les courbes qu'il faut aiguïser. » (Saule, 2009, p. 101). Pour renforcer cette citation de P. Saule, le Dictionnaire de l'Académie Française le définit comme étant au : « XIV^e Siècle, astelier, « tas de bois » ; XIV^e siècle, atelier, « lieu où un artisan travaille (lebois) » ; XV^e siècle, au sens général. Dérivé de l'ancien français astelle, « éclat de bois, copeau ». [...] Local où se fait un travail manuel, le plus souvent artisanal. ». (Dictionnaire de l'Académie Française, 2022). Le terme d'atelier au sens large, s'apparente, comme un lieu où il se produit des choses, régit par la vie, où l'être humain fabrique, agit, modifie le réel passant par une transformation de l'existant. Ainsi, le lieu du faire ou atelier, prend sens à partir du moment où une fertile connexion se crée entre le créateur et son lieu de production.

Dans cette idée de production en atelier, cela peut nous conduire à penser aux Ateliers Populaires de Mai 68, comme un espace de la poïétique. D'une part, par un enjeu politique et d'une autre un lieu de production collectif et manuel. La connexion entre les deux ne sont que plus que symbolique quant à la portée sociale, politique et artistique de cette période. La volonté d'unir deux milieux différents pour augmenter l'ampleur et l'universalité des messages. Cette situation de produire dans l'urgence, avec des moyens sommaires, demande aux ouvriers et artistes de l'époque de réfléchir collectivement, en termes de productivité. Cet événement apparaît donc comme une ouverture de l'atelier, autrefois réservé aux personnes des beaux-arts, à tout homme ayant une volonté de produire quelque chose, de faire passer un message, de sensibiliser. Ces ateliers rendent compte d'une volonté de vivre le moment de création comme une expérience symbolique et enrichissante. Cependant, nous parlons bien ici « d'atelier traditionnel de l'artiste constitué en soi un « propre », c'est-à-dire « un lieu autonome » qui offre une maîtrise du temps et de l'espace. ». (Azéma, 2021, p. 7). Ce qui nous amène à penser les manières et les pratiques de design comme une ouverture au monde et aux diverses possibilités de créations.

Dans le cas de ces Ateliers de Mai 68, cette démarche reprend l'idée des utopistes du design : tout le monde peut user de ses mains pour faire quelque chose. Les ouvriers qui ont produit ces affiches sont sortis de leur espace de travail pour produire autre chose, une chose basée sur leur envie, leur désir en se frottant à des techniques qu'ils ne maîtrisaient pas. Ainsi, par le biais d'un travail collectif et physique, ils se sont positionnés en tant que producteur et citoyen actif dans une société où ils avaient besoin de faire entendre leur voix. À la fois par la manifestation, mais

également par la production réelle, in-situ et avant tout manuelle. Ces affiches sont le fruit d'une production fondamentalement basée sur la pratique du faire par l'engagement de la main pour aboutir à un résultat relatant d'une implication de la main.



PR 2 - « Ateliers populaires de Mai 68.

A gauche : La police vous parle, 100x65 cm.

Au centre : CRS = SS, 55x48 cm.

A droite : La chienlit, c'est lui ! 37x29 cm.

Sérigraphie. ». (Darricau, 2021, p. 189).

Conférence du 4 Mai 2007 à l'Ecole Supérieure d'Audio-Visuel de Toulouse.

1.1.3. De la pensée à la main, de la main au cerveau, acquisition de connaissances, de savoirs, de compétences : la mémoire kinesthésique.

Dans les théories du savoir, il existe plusieurs manières d'acquérir et d'emmagasinier des savoirs et des connaissances. Qu'en est-il du savoir lié à la main et ce qu'elle convoque ? « Le sens du toucher est concentré dans la main ; toucher signifie en effet prendre contact avec quelqu'un ou quelque chose par mouvement ; or seule la main se déplace ». (Lazorthes, 1986, p. 23). La main apprend, retient et mobilise, en vue d'une expérience immédiate ou future.

Les méthodologies pédagogiques prônaient par Maria Montessori et Célestin Freinet, mettent l'accent sur l'apprentissage en usant de tous nos sens. Il y a donc un lien entre nos sens et notre mémoire. En utilisant la kinesthésie et la sensorialité, M. Montessori met au point une méthode qui permet à l'enfant d'être plus libre de ses mouvements et donc plus indépendant par la suite. Elle développe l'envie d'apprendre plus par curiosité que par obligation.

Ainsi la mémoire liée à la main est définie comme étant la mémoire associée aux sensations, aux mouvements et liée aux émotions. Pour les personnes ayant une mémoire kinesthésique plus développée que les deux autres, c'est le corps qui est le principal récepteur des informations.

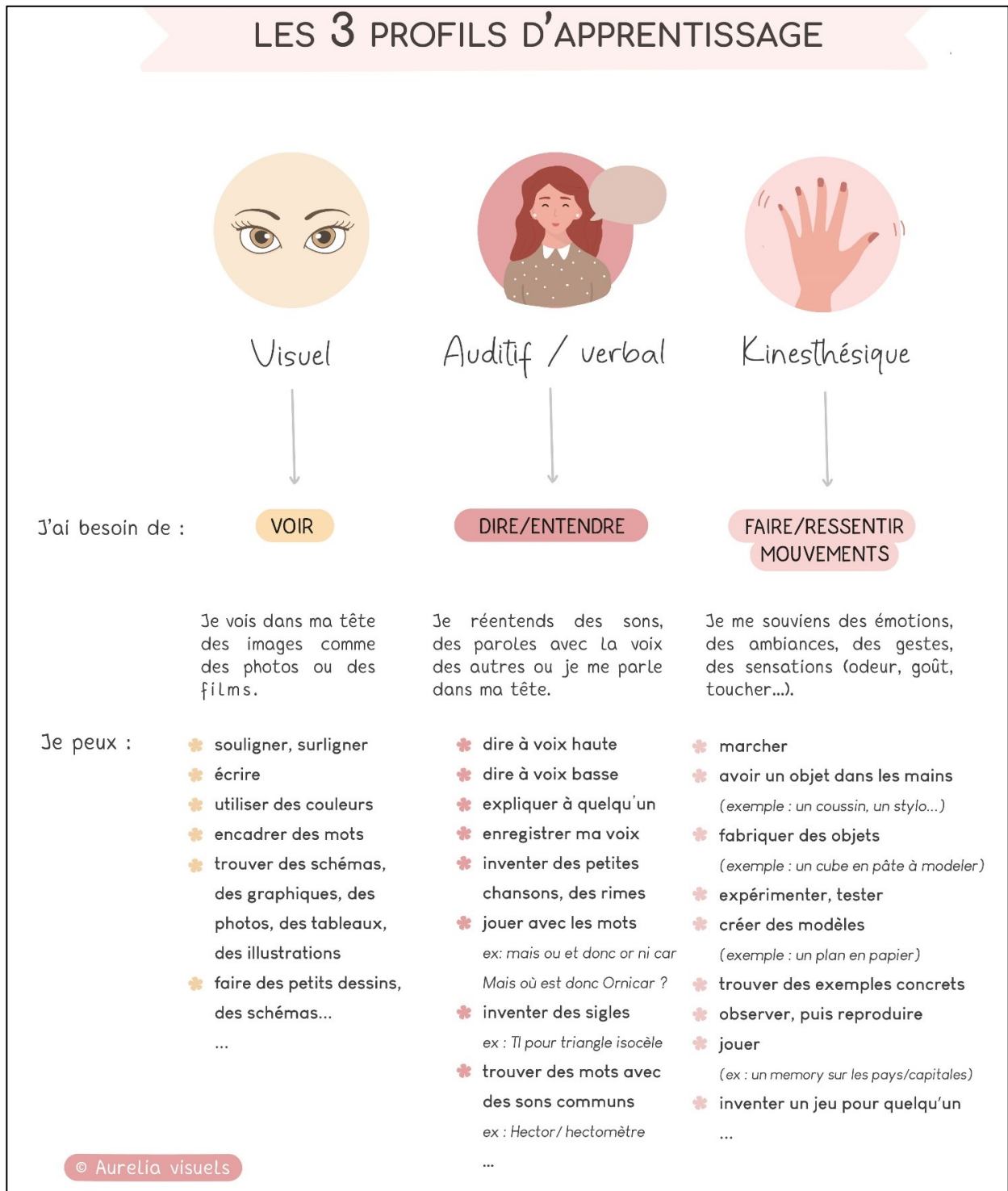


Figure 1 – Les différents « Profils d'Apprentissage ». Image réalisée par l'illustratrice Aurélia Récher.

<https://aureliavisuels.myportfolio.com/about>

Néanmoins, les trois types de mémoires principales (visuelle, auditive, kinesthésique) ne sont ni déconnectées ni dissociées, seulement certaines prévalent plus que d'autres. Il est ainsi possible d'être, à un moment donné plus apte à recevoir des informations par un type d'apprentissage en particulier. Mais, dans un contexte différent, de développer un autre type d'apprentissage en fonction des conditions et des besoins à ce moment précis. Il ne s'agit pas de penser les principes d'apprentissage comme une catégorisation figée et stérile dans laquelle nous placerions tel ou tel individu, mais comme étant un système en mouvance dans lequel un individu se verra évoluer en fonction de ses besoins, du contexte, des méthodologies qu'il expérimente et de ses pratiques.

D'après certaines observations faites, un enseignant peut cibler telle ou telle mémoire lors de ses séquences, malheureusement, ce sont souvent les mémoires visuelle et auditive qui sont employées par les enseignants en laissant de côté la mémoire kinesthésique. Toujours est-il, la main est un allié à prendre en compte dans le développement cognitif des élèves. Piaget établit plusieurs phases de développements cognitifs chez l'enfant. Ces phases sont reprises par l'enseignant chercheur Aïno Niklas-Salminen dans le chapitre 1 de la deuxième partie de l'ouvrage, *Création poétique chez l'enfant*. Ainsi, l'enfant entre 0 et 7 ans, « Avec le langage, les conduites sont profondément modifiées sous leur aspect affectif aussi bien qu'intellectuel. [...] Après l'imitation sensori-motrice du nourrisson, apparaît l'imitation des sons, l'imitation des mots-phrases, etc. » (Niklas-Salminen, 1997). Les nourrissons qui, appréhendaient le monde principalement par le goût et le toucher, sont augmentées par l'acquisition et la compréhension de la parole. Cependant, l'apprentissage par la main ne s'arrête pas, elle vient compléter l'apprentissage cognitif. Les enfants, adolescents et adultes continuent d'apprendre par le toucher.

En effet, « une part importante de l'apprentissage ne peut faire l'objet d'une retranscription au sein d'un manuel. ». (Jacquet, 2012, p. 67). Pour les personnes ayant une mémoire kinesthésique prédominante, il est important de prendre en compte que l'apprentissage ne peut se faire exclusivement en apprenant une succession de mots étant assis sur une chaise. « La main sensitive est un organe d'investigation de la réalité incomparable et irremplaçable. ». (Lazorthes, 1986, p. 33). Tout ce qui va être lié aux déplacements, à la manipulation, au touché, à l'odorat, à l'espace et l'aménagement physique vont être significatif dans son processus d'apprentissage. Nous pouvons même employer le terme de savoir incarné « mode de connaissance à travers le vécu corporel et l'enracinement dans notre propre corporéité » (Meskell, 2002, p. 174), celui-ci venant faire sens en soi, il est pleinement ressenti dans le corps, et souvent lié à une expérience. Il permet une acquisition de savoir et de compétence sur le long terme. L'être-humain apparaît comme le récepteur de sa propre expérience en vue d'en tirer des éléments formels. Ainsi, l'expérience

passant par la main et par la pratique manuelle, va engendrer des mécanismes et appréhender les expériences futures avec une connaissance en la matière qui sera plus avisée. Les enseignements d'arts appliqués sont un exemple significatif à étudier quant aux possibilités d'apprentissage manuel qu'ils peuvent offrir.



PR 3 - Pierre Di Sciullo, *Sujet-verbe-compliment*, 2012.

Le designer peut décider de tourner sa pratique vers la matière, la manipulation, les expérimentations par la main et par le faire. Si nous reprenons l'exemple de Pierre Di Sciullo, qui travaille dans son atelier ou qui prend le monde comme atelier, il expérimente en grande partie une pratique du design graphique et du travail de typographe par la main. Celle-ci lui permet de donner vie à l'idée, elle permet de passer de l'esprit (pouvant être confus) à la matérialisation de l'idée. Au travers d'outils, de médiums, et d'idées cérébrales, P. D. Sciullo donne vie à ses créations. (Di Sciullo, 2022). Pour une grande partie de ses productions dans la ville, comme *sujet-verbe-compliment*, en 2012, il reste sur une mise en forme par la main et non numérique, questionnant la pratique du faire, de la main dans un environnement et contexte singulier. « La main se heurte à la résistance du monde réel. Toucher quelque chose est la meilleure façon d'être sûr de son existence. La vue découvre l'objet mais elle l'effleure ; la main le saisit et fournit l'évidence ; prendre est déjà comprendre ». (Lazorthes, 1986, p. 33). Le monde influe sur nous et nous influons sur le monde. « Les très nombreux récepteurs [...] permet d'arriver à une meilleure connaissance. ». (Lazorthes, 1986, p. 30). Les aller-retours du cerveau à la main créent un chemin privilégié en termes de mémorisation et d'acquisition. Ce qui est un atout dont l'enseignant en arts appliqués peut user pour créer des dispositifs pédagogiques diversifiés et efficaces. La main, a de la mémoire.

1.2. La pédagogie par projet et l'acte créateur : l'élève acteur de ses apprentissages par le faire.

1.2.1. La main : un outil de travail de la poïétique au regard de la mise en place d'un projet en STD2A. L'élève acteur de ses apprentissages.

Comme nous venons de le voir, la main offre de multiples possibilités quant aux ouvertures pédagogiques manuelles, sensorielles et sensibles. Elle est donc un allié solide pour nos enseignements en STD2A, car elle convoque plusieurs caractéristiques qui peuvent être applicables au cours d'un projet.

Le point commun entre une pratique de design et la pédagogie par projet, c'est bien cette notion de projet. « Rappelons que selon Bruno Munari, plusieurs étapes sont nécessaires à toute conception :

- 1) la définition du problème ;
- 2) l'observation ;
- 3) les composants du problème ;
- 4) la recherche de données ;
- 5) l'analyse des données ;
- 6) la créativité ;
- 7) le travail des matériaux et des techniques ;
- 8) l'expérimentation et les maquettes ;
- 9) la vérification. ». (Polesello, 2021, p. 155).

Néanmoins, nous pouvons rebondir sur ces propos et sur cette décomposition du projet. En effet, Vincent Beaubois explore une autre vision de la conception que nous pouvons rattacher à la pratique de projet. « Le processus de conception ne doit donc pas d'abord être vu comme une démarche de résolution de problèmes, mais comme un processus collectif d'exploration et de recherche. » (Beaubois, 2021, p. 696). Ainsi, nous pouvons introduire le projet comme « ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné. (Bru, 1987). » (Boutet, 2016, p. 26). Il s'agit bien là d'une projection, de projeter notre esprit en avant pour produire quelque chose sans pour autant prétendre à résoudre un problème ou à trouver une ou des solutions.

Rendre l'élève acteur de ses apprentissages requiert, en tant qu'enseignant de mettre en œuvre des dispositifs qui permettent à l'élève d'être cet acteur. Ainsi « rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de

travailler concrètement, à « composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver ses forces ». Le maître a donc la responsabilité de « mobiliser » et de « faire agir », de mobiliser en faisant agir et de faire agir en mobilisant. ». (Meirieu, 2013). La pédagogie par projet fait partie de ce qu'on appelle la pédagogie active prônant cette idée de permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages, reprenant cette notion de John Dewey « Hand on learning » qui veut dire apprendre en faisant. Si nous mettons l'élève en action de production et face à certains obstacles, il devra faire preuve d'adaptation, tout en convoquant sa mémoire, des expériences passées, les informations qui sont à sa disposition et les connaissances de ses pairs. À l'issue de cette expérience, il aura appris soit par lui-même soit à l'aide d'éléments externe qu'il aura convoqué par sa propre initiative.

Lorsque Claire Azema, Maîtresse de conférences, transforme sa cuisine pour en faire atelier, elle expérimente au regard de la main et de manipulation. Elle s'implante dans une expérience et production manuelle questionnant à la fois l'engagement de son corps et ses mains dans une production en train de se faire et allant jusqu'au questionnement de ce qu'elle en retient et qu'elle pourra réinvestir. Elle détourne son environnement pour en faire ce qu'appelle Émilie Aizier-Brouard, « Atelier sans faire atelier ». C'est-à-dire de prendre au sens large, notre monde comme lieu de production en se saisissant de ce qui nous entoure comme éléments, outils, matériaux de création actionnés par notre corps et nos mains. C'est en ce sens que Claire Azéma est à la fois actrice de ce qu'elle produit, de ses apprentissages et des conclusions qu'elle fait émerger. Cette manière de prendre possession de soi dans l'acte de création renvoi à la thèse de Laurence Noël qui reprends les propos de D. Schön sur le praticien réflexif. « Le praticien réflexif est ainsi celui qui s'interroge sur sa propre manière d'agir et acquiert à un savoir, issu de sa pratique, qui peut être réinvesti dans d'autres situations [Sch83]. » (Noël, 2020, p. 74).



PR 4 - Claire Azéma, sans titre, 2021.

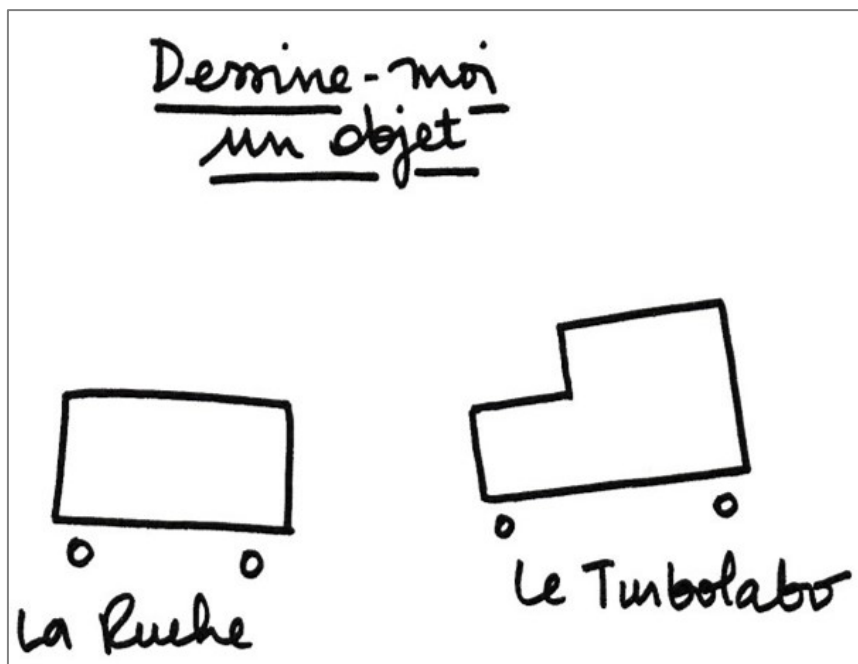
C'est pour cela, qu'en couplant une pratique de projet en design, la pédagogie par projet et la main, nous donnons aux élèves certaines clés, afin d'être actif et non passif dans leur processus d'apprentissage. Si nous revenons, sur l'idée de les engager par la pratique du faire et de la main à la fois pour produire et pour créer de la connaissance, cette pratique du projet devient un élément central de cette communion entre les deux. Chercher à engager l'élève par la main et le faire, ne fait qu'augmenter leurs capacités à emmagasiner de nouvelles connaissances, compétences, au cours d'une expérience. Si l'élève sent qu'il doit engager son corps ou des parties de son corps pour produire, alors il va faire preuve d'expérimentations au cours d'une ou plusieurs expériences. Ces expérimentations produisent du savoir par la main et la manipulation qui sont durables pour l'élève.

1.2.2. Lier un projet à la réalité et quotidien des élèves, permet un engagement de la main et du faire plus mobilisateur durant les phases IER.

Un enseignant en créant une séquence à une multitude de possibilités. La méthode qui nous est enseignée en Master MEEF et à l'INSPE, est la méthode IER en trois temps (investigation, expérimentation, réalisation). Celle-ci étant très utilisée en BAC professionnel, en STD2A elle est également exploitée, mais souvent les phases s'entremêlent. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un temps dédié pour chaque phase, mais bien une jonction entre les trois.

Si nous repartons du principe, que, dans la poïétique ce que nous recherchons comme expérience, ce sont toutes les petites phases intermédiaires qui ont mené à la production finale, nous pouvons faire le même constat avec la pédagogie par projet. La production finale va avoir son importance, mais dans le processus d'investissement de la main, ce sont bien les phases où celle-ci est mise en action qui est formateur et enrichissant, car elles questionnent cet engagement du faire. « Lorsque les enseignements du design investissent le palpable, l'agir et le contact avec les choses, ils convoquent la pratique du fabricant. Inscrire le corps de l'apprenant dans cette réalité permet de multiplier les apprentissages et de rééquilibrer les savoirs plus abstraits et distancés de la conception qui n'impliquent pas de la même manière la sensibilité, l'ancrage identitaire et la capacité d'agir de l'apprenant, c'est-à-dire tout un pan de la formation cognitive (Orr, 2013 ; Morin, 2000). » (Monvoisin, 2021, p. 18). En engageant la main, l'enseignant déplace le contexte et les habitudes de travail des élèves. Cela exercera une influence sur leur capacité à s'adapter et à questionner leur environnement.

« Le projet est mobilisateur, pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. » (Perrenoud, 1999, p. 5). S'ils y voient un intérêt utilitaire hors contexte scolaire, alors ils seront potentiellement plus susceptibles de s'engager dans une pratique de projet pédagogique. Nous recherchons à engager et à intéresser nos élèves. Cet engagement peut se faire en liant le projet mis en place par un enjeu qui implique davantage les élèves. « Définir un projet pédagogique comme l'ensemble des activités de résolution d'un problème issu de la vie réelle. » (Ngo van, T. Christine, M. Bruno, Fet Christian, B, 2013, p. 17). Si nous reprenons la méthode IER, nous pouvons, en tant qu'enseignant impliquer la main et une pratique du faire à différents niveaux et à différentes échelles et changer leur contexte d'apprentissage traditionnel.



PR 5 - Polesello, K. (2018). *Turbolabo*.

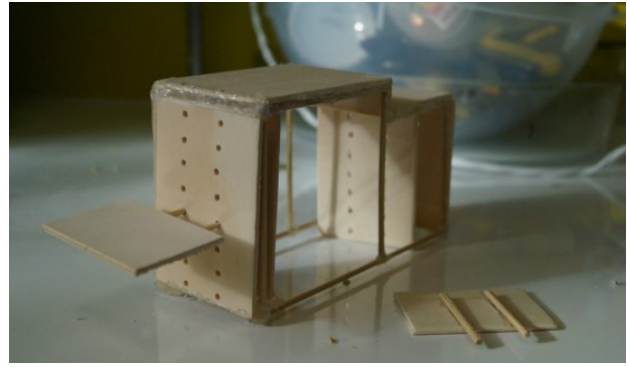
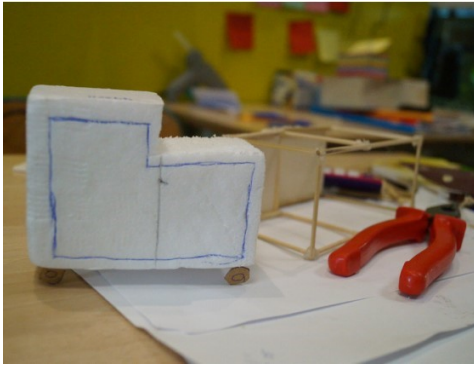
En effet, quand Karen Polesello, au cours de sa thèse développe le *Turbolabo*, en 2018, qui est un mini laboratoire scientifique mobile contenant tout ce qui est nécessaire pour mener des expériences. Celui-ci est défini comme « un projet de design qui ébauche une manière d’insérer et de guider les acteurs dans la méthodologie de conception et dans les attentes du milieu didactique. » [...] L’objectif est « de questionner la pertinence du design à l’école par les divers apprentissages qu’il mobilise, en tant que discipline du projet. ». (Polesello, 2021, p. 16). De plus « les enfants sont amenés à utiliser les mêmes outils que le ferait un designer dans une vraie situation de conception. L’enjeu plus global de ces réflexions est que les enfants développent des connaissances et réfléchissent tout en faisant, amoindrissant la rupture entre faire et penser, donnant ainsi une importance à cette approche manuelle. ». (Polesello, 2021, p. 162). Ici, ce qui nous importe, c’est la capacité à engager les élèves dans un projet mobilisateur et impliquant le corps au cours de différentes phases de travail. En effet, la main peut être convoquée à des degrés différents, demandant de laisser une part de liberté dans le projet que nous dirigeons en tant qu’enseignant. L’une des caractéristiques majeures qui a permis à K. Polesello d’intéresser les enfants, est à la fois cet aspect ludique de créer et de mener de petites expériences manuelles. Mais avant tout, d’avoir une première approche d’investigation avec le corps pédagogique de l’école (enseignant, atsem, parents) et les élèves pour déterminer et comprendre avec eux qu’elles étaient leurs envies, leurs besoins et comment y parvenir au travers d’un projet de design. « Il s’agit ainsi de développer des créations « situées » - dans le sens d’une prise en compte de leur propre situation. » (Dupont & Sagot, 2015, p. 321). Au regard de cette première phase d’enquête, nous pourrions appliquer ce même schéma, en tant qu’enseignant (commencer par connaître ses élèves et comprendre leur vision) pour construire des séquences intrinsèquement liées à la réalité pour créer une dynamique d’engagement plus significatif.

1.2.3. La pédagogie par projet et le projet en design comme vecteur d’expérience(s).

Comme nous venons de le voir, lier les enseignements à des contextes réels proches de la vie des élèves peut-être source d’engagement plus profitable rendant l’élève acteur. « Lorsque les enseignements du design investissent le palpable, l’agir et le contact avec les choses, ils convoquent la pratique du fabricant. Inscire le corps de l’apprenant dans cette réalité permet de multiplier les apprentissages et de rééquilibrer les savoirs plus abstraits et distancés de la conception qui n’impliquent pas de la même manière la sensibilité, l’ancrage identitaire et la capacité d’agir de

l'apprenant, c'est-à-dire tout un pan de la formation cognitive (Orr, 2013 ; Morin, 2000). » (Monvoisin, 2021, p. 18).

La démarche de coupler une pratique de projet en design à la pédagogie par projet, permet d'augmenter cette part d'engagement que nous recherchons chez les élèves. Ainsi, nous aspirons à mener un projet « mobilisateur ». (Perrenoud, 1999, p. 5) avec un but réel. La jonction entre les deux permet de créer une dynamique investissant le corps dans l'espace et questionnant ainsi l'expérience. Et un élève qui est impliqué personnellement est un élève qui gardera en mémoire les expériences d'un projet. Revenons plus précisément sur cette notion d'expérience à présent. « Pour Dewey, (1916/1976), toute expérience, par définition, comprend deux composantes indissociables une composante qualifiée d'« active », qu'il appelle l'*experimenting*, et une composante « passive », l'*experiencing* ; c'est-à-dire, respectivement, l'action du sujet sur le monde (*something we do to things*) et l'éprouvé (cognitif, conatif, affectif et corporel) par le sujet de l'action du monde sur lui (*something things do to us in return to our action upon them*). [...] « Pour Dewey il n'est donc pas suffisant, pour parler d'expérience, d'agir seulement sur le monde, ni d'éprouver l'action du monde sur soi, il est impératif d'établir une connexion entre les deux. ». (Bourgeois, 2013, p. 17-18). Dans le cadre scolaire, en STD2A, le projet de design est relativement loin de la profession de designer. Au lycée nous formons des futurs citoyens qui réfléchissent à leurs actions sur le monde et de ce qu'ils éprouvent de celle-ci, tout comme les deux types d'expériences. Ces deux aspects de l'expérience, ne peuvent pleinement fonctionner, que si elles sont connectées. Une expérience ne sera donc pas optimale, si l'élève n'agit que sur le monde ou s'il l'éprouve cette action du monde sur lui. Il doit faire la connexion entre les deux, mais cela doit venir de lui ou lui être suggéré (par l'enseignant). « Pour William James, « ce qui existe réellement, ce ne sont pas les choses, mais les choses en train de se faire ». (1910, p. 254) » (Foucart, 2013). Il faut que l'expérience soit assimilée à l'action. C'est en passant par toutes ces étapes qui se rendront compte des différentes facettes d'un projet. Et c'est ce que nous retrouvons dans le *Turbolabo* de Karen Polesello, elle invite l'enfant à se frotter à une démarche de projet qui prône l'action en train d'être faite. En effet, que ce soit durant les phases d'expérimentation pour créer le *Turbolabo* ou bien dans son utilisation finale qui engagera le corps au cœur de multiples expériences.



PR 5 - Polesello, K. (2018). *Turbolabo*.

« Le designer s'appuie sur ses rencontres avec les autres. [...] Chaque projet est ainsi l'occasion d'un bouleversement intime qui peut remettre en question toutes les certitudes. [...] La notion d'expérience est envisagée ici dans une approche pragmatique, car la signification d'une expérience créative réside bien dans les caractéristiques de son vécu. » (Berger, 2014, p. 36). Là où le projet de design rejoint la pédagogie par projet ou démarche par projet de STD2A, c'est qu'il s'appuie sur des choses réelles, sur leur vécu et leur vie quotidienne. C'est avec les actions et de multiples expériences que se construit un projet de design dans le cadre scolaire. Il ne faut pas demander aux élèves la solution, mais bien d'interroger leur environnement.

Ainsi, l'enseignant, pour optimiser l'engagement et l'expérience, doit être en mesure de faire le lien avec la réalité des élèves. Faire correspondre des enjeux contemporains avec ce qu'ils apprennent à l'école peut avoir une incidence sur leur investissement physique et le développement de savoirs incorporés.

1.3 La main et la relation concrète au monde matériel comme médium de création dans un projet : vecteur d'envie, d'intérêt et de motivation chez les élèves.

1.3.1. La pédagogie par projet et le projet comme succession d'obstacle pour mieux apprendre.

En tant qu'enseignant, nous donnons un champ et un cadre de travail ayant suffisamment de liberté afin que l'élève s'épanouisse et interroge ses capacités, ses connaissances et les obstacles auxquels il doit faire face. « Il arrive que l'apprentissage requis pour surmonter l'obstacle soit possible dans le cadre même du projet. Parfois, on apprend « sur le tas », par essais et erreurs en se creusant la tête, en observant, en discutant. On peut aussi suspendre l'action et aller demander un complément de formation. ». (Perrenoud, 1999, p. 7). En effet, le projet doit mettre l'élève face à certaines difficultés pour qu'il puisse en tirer de nouvelles compétences, savoir-faire et savoir-être. Sans quoi, le projet aura une plus-value insuffisante pour les élèves.

« Accepter le potentiel créateur de la sérendipité, c'est faire confiance à la pensée divergente des chercheurs et travailleurs créatifs – qui est féconde si on la laisse s'exprimer. Si les incertitudes sont accueillies avec compréhension, si le designer bénéficie de soutien, il peut alors prendre des risques et s'aventurer plus loin pour proposer des solutions non conventionnelles. ». (Berger, 2014, p. 39). Pousser l'élève vers des pistes d'interrogation qu'il n'a pas l'habitude de prendre permet de créer une situation pédagogique fructueuse pour son apprentissage. En leur donnant des ouvertures, ils se libèrent dans les phases d'expérimentations. Ainsi il pourra faire ses propres expériences et en retirer certaines conclusions. Pour que l'erreur soit bénéfique chez l'élève, l'enseignant doit l'expliquer clairement comme étant un outil d'apprentissage et une bonne conséquence, pour rebondir et aller de l'avant. C'est au regard, d'expérimentations, de tâtonnements, d'erreurs et de réflexion que l'élève devra se questionner. Ainsi, dans nos enseignements, il faut valoriser les erreurs pour guider l'élève vers une remise en question pour pouvoir avancer et ainsi en tirer des connaissances, compétences et savoir-faire.

En effet, quand Gaetano Pesce, se lance dans cette expérimentation de la matière lorsqu'il réalise la *Senza Fine Unica* en 2011, c'est tout son corps qui est engagé, et plus particulièrement ses mains.



PR 6 - Pesce, G. (2011). *Senza Fine Unica*.

Comme pour le processus poïétique, en soit-ce n'est pas l'objet fini qui compte le plus, ce sont bien toutes les phases de tests, de remises en question d'échec vis-à-vis de l'idée qui se logeait dans un coin de la tête. Sans ses remises en question, une production n'a aucune augmentation par rapport à son commencement. « On apprend en faisant ». (Perrenoud, 1999, p. 11), c'est bien là l'idée d'étape, de test, de fabrication manuelle et physique, qui engagent le corps et ici la main. G. Pesce manipule la matière et questionne ses propriétés en la manipulant de ses mains. « Je voudrais au contraire penser le *faire* comme un processus de *croissance*. Cela place dès le départ celui qui fait comme quelqu'un qui agit dans un monde de matières actives ». (Ingold, 2017, p. 60). Les mains sont un véritable outil pour manier le monde et le transformer. « Non seulement la main est

l'organe suprême du toucher, mais elle peut aussi mettre le monde en histoires, par ses gestes ou par ses messages écrits ou dessinés, ou par la manipulation. [...] En fait, plus la main est animée, plus elle ressent. ». (Ingold, 2017, p. 235-236). Ainsi, si nous partons d'un projet où l'élève investit la main comme outil de création, il est possible qu'il soit confronté à une remise en question face à diverses expérimentations. La main qui sera ce vecteur d'imprévu, de nouveau, d'approche sensible, apparaîtra alors comme la source de production d'un savoir et comme la source d'une possible réflexivité. Il doit réinvestir ses expériences pour grandir, à la fois scolairement et personnellement, ce qui lui permettra de prendre conscience que pour avancer il faut accepter de se tromper.

Par conséquent, mettre en valeur l'erreur comme méthodologie d'apprentissage par la pratique, peut-être libérateur pour l'élève face aux barrières qu'il s'auto-inflige.

1.3.2. La libération de l'apprentissage par la pratique laissant place à la découverte par le faire et la main.

En réalité, nous avons pu observer que l'élève d'aujourd'hui craint de se tromper, d'échouer, de décevoir. Il veut aller trop vite et avoir le résultat tout de suite. Or, la phase la plus importante c'est la partie de la production, avec la phase exploratoire, méthodologie exploratoire et de prospection. Nous essayons de leur faire produire la méthode exploratoire pour leur faire faire explorer plusieurs pistes et possibilités. En tant qu'enseignant nous savons où nous voulons les emmener. Pour cela nous déployons toutes les possibilités pour diversifier leurs phases d'explorations. « Dans ces lieux de la pédagogie expérientielle, il s'agissait d'abord d'initier les étudiants à l'expérience pratique : manipuler les vrais matériaux, la brique, le bois, le carton et ensuite se former à penser les détails d'assemblage, les expérimentations structurelles. Le passage de l'abstraction dessinée à la réalisation physique permet d'expérimenter différents niveaux de réalité allant de la prise de conscience de la matérialité jusqu'à l'appréhension sensorielle de l'espace et des structures. ». (Maniaque, 2019, p. 290). Les faire manipuler, tester, se déplacer, s'interroger, devient une méthodologie d'apprentissage physique. Il est fréquent qu'un designer, artiste, ou autre fasse une découverte par la pratique, et celle-ci peut naître d'une erreur. Jean Pierre Astolfi (spécialiste en didactique des sciences), écrit un livre en 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, dans lequel il nous emmène vers une reconsidération de l'erreur en pédagogie. Il la pense comme un outil favorable à la progression de l'élève si celle-ci est valorisée. L'erreur peut

ainsi, si elle est bien expliquée préalablement aux élèves, leur permettre d'augmenter la part d'apprentissage et de connaissance lors de l'acte en train de se faire.

« Lorsque les enfants sont encouragés à produire des gestes, ils révèlent leurs connaissances implicites sous la forme de nouvelles stratégies pertinentes de résolution de problème. » (Pine ; Knott & Fletcher, 2010, p. 360). Suivant l'erreur, vient s'ajouter cette notion de découverte. En effet, l'élève est friand de découverte, car cela va avoir comme effet d'être créateur d'implication. Dans l'optique où il en voit un intérêt plus personnel. « Dans ces lieux de la pédagogie expérientielle, il s'agissait d'abord d'initier les étudiants à l'expérience pratique : manipuler les vrais matériaux, la brique, le bois, le carton et ensuite se former à penser les détails d'assemblage, les expérimentations structurelles. Le passage de l'abstraction dessinée à la réalisation physique permet d'expérimenter différents niveaux de réalité allant de la prise de conscience de la matérialité jusqu'à l'appréhension sensorielle de l'espace et des structures. ». (Maniaque, 2019, p. 290). La main va être activée au contact de matériaux, matière, outils, machine. Elle va ressentir et éprouver des choses. Elle sera ainsi source de manipulation du réel par sa capacité à transformer ce qui l'entoure. La main est un créateur cognitif jouant un rôle dans le corps entier, intérieurement et extérieurement. « Entrer dans le monde corporel nous amène à le penser et le sentir selon quatre dimensions : le corps social, le corps biologique, le corps érotique et le corps émotionnel. ». (Libois, 2018, p. 12). C'est-à-dire, qu'elle est source de découverte sur des éléments externes, en relation avec le monde qui nous entoure. Mais, elle est également une source de découverte interne et personnelle. Cette double approche permet d'appréhender la pratique de la main plus largement.

C'est par cette manipulation que l'élève fera des découvertes. Dans ces phases de découverte l'enseignant apparaît comme un guide, un médiateur permettant à l'élève de tisser des liens en vue de le faire progresser et de lui montrer toutes les possibilités qui s'offrent à lui dans une démarche de projet.

1.3.3. La motivation déclenchée par le faire et la main dans un projet, est intrinsèquement liée à leurs intérêts.

Il est important de rappeler que, ce qui peut intéresser un élève peut ne pas intéresser son camarade. « D'un point de vue scolaire, John Dewey évoque la singularité de chaque individu, dont les capacités, les besoins et préférences diffèrent selon ses aptitudes naturelles, ses expériences antérieures et son cadre de vie. » (Polesello, 2021, p. 252). C'est dans cette dynamique que la mise en place d'une pratique de projet en arts appliqués peut-être difficile à mener. « Une personne ne

peut apprendre que ce qui suscite son intérêt. Et que l'intérêt réside dans la globalité et la complexité des choses. [...] On met directement l'élève en contact avec la réalité, provoquant son envie de la comprendre, de la décrypter, et par suite de l'analyser. ». (Steppé, 2005, p. 62).



PR 5 - « Une séance d'atelier avec les élèves » (Polesello, 2021, p. 132).

Ainsi, si nous reprenons l'exemple du *Turbolabo* de Karen Polesello, cette idée de mobilier mobile et portatif pouvant sortir de l'environnement physique de la salle de classe, donne l'occasion aux enfants de questionner leur environnement comme étant leur atelier-laboratoire scientifique. K. Polesello a su créer une dynamique créatrice chez les élèves en déconstruisant leur méthodologie d'apprentissage traditionnelle. Ceci a permis de susciter à la fois leur curiosité et leur intérêt au travers de diverses expériences, grâce à l'interdisciplinarité du projet en design. Celui-ci permettrait d'associer les matières dites fondamentales à une production composée de gestes manuels et techniques, afin de participer au développement des capacités cognitives, de la créativité et de la culture matérielle chez l'enfant. C'est-à-dire, développer les compétences des enfants sur des sujets de bases à partir de diverses méthodes d'avantage kinesthésique pour mieux retenir. Par conséquent et reprenant également l'idée de l'approche Freinet, il n'y a pas seulement la classe, il y a la classe et son environnement extérieur dans son entièreté. C'est d'ailleurs cette globalité qui va suivre l'enfant sur une longue période. Nous cherchons à construire un apprentissage duratif et progressif. Grâce à cela, ils apprendront à développer leur autonomie dans le cadre scolaire et bien au-delà.

Dans cette dynamique, la question de la motivation est centrale. Il existe plusieurs types de motivation mais celle que nous cherchons à déclencher c'est la motivation dite intrinsèque. « La motivation intrinsèque, place l'intérêt au cœur du comportement. Pour Deci et Ryan (2002), les personnes intrinsèquement motivées s'engagent librement dans des activités pour le plaisir et l'intérêt que procurent leurs pratiques. ». (Cosnefroy, L et Fenouillet, F, 2009, p. 129). C'est une motivation qui touche personnellement l'élève. Avec le *Turbolabo*, il est question d'enfants qui n'ont pas encore cette pression de la bonne note. C'est bien en cela qu'il s'agit d'une motivation

intrinsèque, car il y a toute cet engouement autour de l'échange, de l'expérimentation, du faire et du faire ensemble, de questionner son environnement, et plus encore.

« Aristote évoque l'idée qu'il existe des passions qui vont guider le comportement. » (Fenouillet, 2017, p. 9). Les élèves en STD2A, choisissent volontairement cette filière, nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'ils sont déjà animés par une passion de la création et qu'ils sont désireux d'apprendre. « Si le professeur favorise l'autonomie de sa classe alors les élèves vont être motivés intrinsèquement et donc passer plus de temps à apprendre. ». (Fenouillet, 2017, p. 109). K. Polesello donne une certaine liberté dans ce projet, ce qui demande aux enfants de travailler en autonomie tout en ayant des responsabilités.

Partie 2 : Le voyage à Paris et le carnet comme organisation matérielle du faire, de la main et de savoirs.

Ainsi, de part des apports plutôt théoriques au travers d'articles et d'ouvrages, mais également de pratiques de références (disciplinaires, pédagogiques et/ou didactiques), nous avons pu faire émerger plusieurs hypothèses. Celles-ci, cherchant à lier la théorie à une pratique expérimentale de terrain à partir de notions dites « opératoires » tirées de la première partie.

Dans cette deuxième partie, il n'est pas question de créer une séquence pédagogique démonstrative en fonction d'une situation. Mais bien, en partant des constats énoncés précédemment que nous pouvons faire émerger des hypothèses d'expérimentations de terrains liées à un contexte précis. Les liens entrecroisés entre la main, la poïétique et la pédagogie par projet ont mis en exergue certaines connexions et tensions fertiles permettant de poser quelques constatations.

Au vu des nombreuses notions qui ont été abordées dans la première partie, les possibilités étaient multiples. Cependant, vis-à-vis de mon contexte d'expérimentation, il était intéressant de se pencher du point de vue de l'expérience et de la production physique en engageant la main et tout ce qu'elle implique.

C'est pourquoi, en partant des deux notions suivantes : « Atelier sans faire atelier » de Émilie Aizier-Brouard et « Motivation intrinsèque » du livre de Cosnefroy, L., Fenouillet, F, nous avons tenté de les connecter aux notions initiales du mémoire. Ceci, en vue de questionner de nouvelles perspectives pédagogiques qui peuvent faire sens dans nos enseignements. Ainsi, dans le cadre de mes expérimentations de terrains, j'ai pris l'initiative d'accompagner durant trois jours les terminales STD2A pendant un voyage scolaire pour mener à bien mes expérimentations de terrains. À savoir, la mise en place de la réalisation d'un carnet de voyage comme étant une manière à la fois de produire du savoir (pédagogie par projet) et de produire un objet matériel et physique engageant la main (pratique de projet et poïétique).

Dans cette partie, il est question d'engager une approche vis-à-vis d'expériences plus personnelles, dû au fait de situations particulières. C'est pourquoi, nous userons à la fois des pronoms personnels « nous » et « je » en fonction du contexte.

2.1. Contexte et cadre méthodologique d'expérimentation.

2.1.1. Le statut de stagiaire SIPA (stage d'immersion et de pratique accompagnée). Entre observation et intervention, quelle(s) posture(s) face aux élèves.

Nous devons avant tout poser le cadre et le contexte dans lequel je m'inscris, à savoir celui de stagiaire SIPA (stage d'immersion et de pratique accompagnée). Le Master MEEF nous conduit à adopter une double posture. À la fois comme étant étudiante à l'université en dernière année de Master mais également en tant que stagiaire, suivie par un tuteur, le tout durant une année. Le lycée dans lequel j'ai été affecté se situe à Uzès, au Lycée Polyvalent Charles Gide. J'observe et j'accompagne Monsieur Franck Mitresey (mon tuteur), un enseignant titulaire du CAPET, ayant à charge les premières et terminales STD2A au côté d'une équipe pédagogique constituée de quatre enseignants d'arts-appliqués.

Ce statut de SIPA ouvre sur un double enjeu : l'observation et l'intervention. En effet, en fonction du lycée dans lequel nous sommes affectés, notre pratique pédagogique s'adapte au contexte. Dans mon cas, mon rôle d'observatrice prend principalement le dessus sur celui de l'intervention. Mon insertion dans la pratique professionnelle est relativement difficile. Ceci est dû à mon arrivée à la mi-septembre et à la forte cohésion de l'équipe pédagogique présente, celle-ci préparant soigneusement l'ensemble des enseignements et la progression de l'année durant les deux mois d'été. De plus, la co-animation de deux enseignants lors d'un des trois cours où je suis présente freine quelque peu mes instants d'interventions en autonomie auprès des classes. Car pour les élèves avoir déjà deux points de vue différents sur leur projet peut être perturbateur alors en avoir un troisième ne serait que plus troublant. Ainsi, l'intervention se fait partiellement, dès lors que j'en ai l'occasion.

C'est pourquoi, prendre des notions opératoires comme point de départ permet d'ouvrir le champ aux diverses expérimentations en vue de questionner le contexte d'enseignement dans ce lycée. Nous partons souvent du contexte, mais quand est-il lorsque nous prenons la situation à l'envers. Ma condition principale est la suivante : observatrice. Néanmoins, en partant de mes notions opératoires tirées de la première partie « atelier sans faire atelier » et « motivation intrinsèque », j'ai pu établir quelques hypothèses liées à la main, à l'homme créateur de ses mains et au projet. Ainsi, le voyage scolaire des terminales STD2A à Paris, est apparu comme un point d'entrée pour mener à bien mes expérimentations en vue de questionner certaines pratiques pédagogiques spécifiques aux arts-appliqués.

2.1.2. Les enjeux méthodologiques : le « para-pédagogique » d'un voyage scolaire.

Pourquoi employer le terme « para-pédagogique » ? En réalité, notre cœur d'expérimentation s'inscrit au sein du voyage scolaire sur plusieurs jours. Cependant, dans son élaboration, plusieurs paramètres viennent s'y ajouter en vue de sa mise en place et de sa formalisation. L'emploi du terme « para » reflète alors ce qui arbore en parallèle ce projet de voyage. C'est-à-dire, tout ce qui va exercer une influence et ce qui va permettre la réalisation du voyage, mais étant extérieur à celui-ci. Le schéma ci-dessous, démontre l'envers de l'aspect organisationnel et les diverses strates d'un tel projet. Chaque élément détient une importance capitale car il aura un impact sur la réalisation finale du séjour.

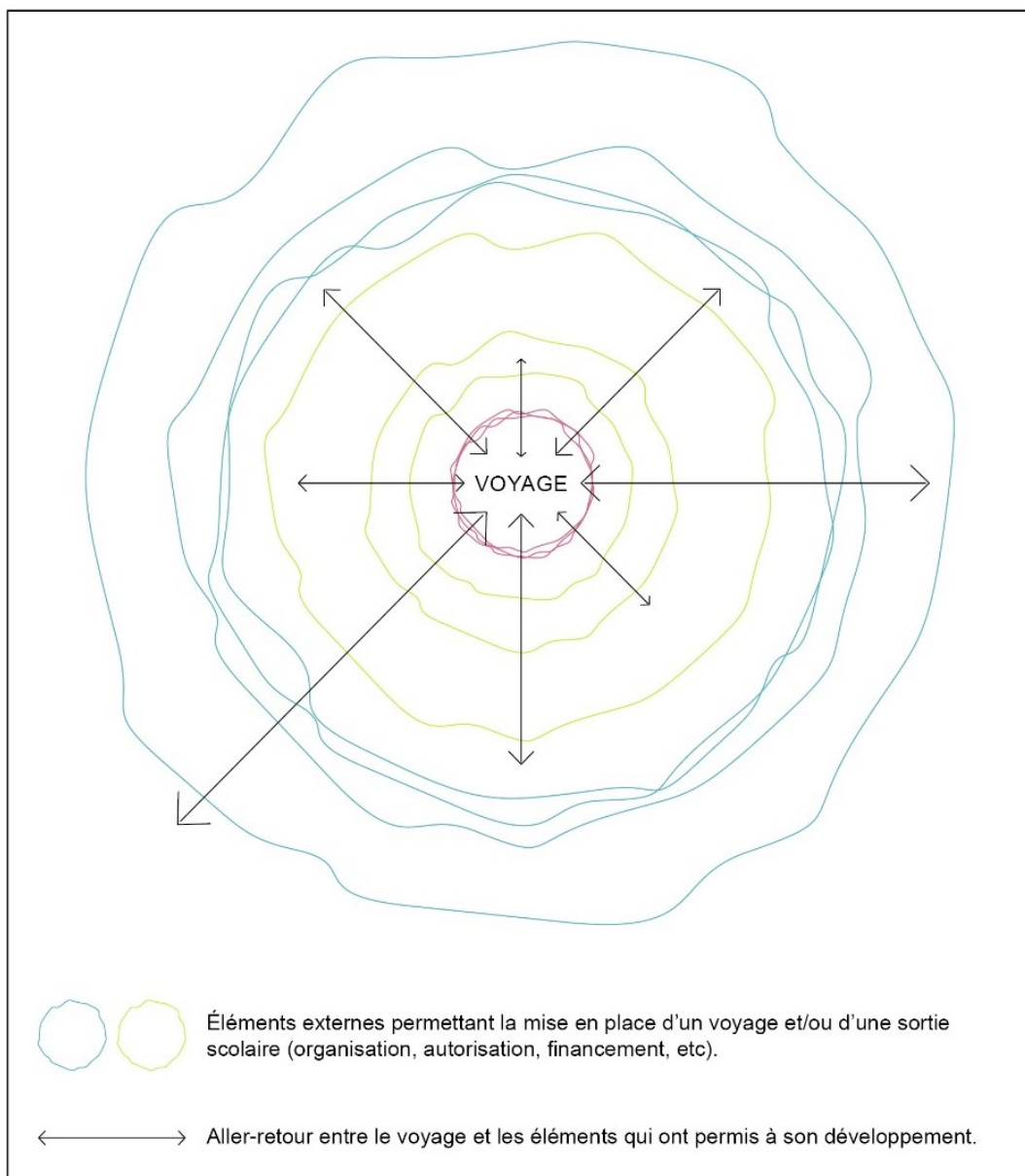


Figure 2 - G. Fanlo. Schéma sur les différents actants de l'élaboration d'un projet pédagogique.

C'est pourquoi, développer un projet dans un cadre pédagogique s'inscrit dans les diverses actions du rôle d'enseignant, quelle que soit sa discipline. Il se doit de préparer les élèves dans leur insertion post-bac et professionnelle, mais également d'enrichir et solidifier leur culture. D'après la compétence N° 5 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, l'enseignant a le devoir d'« accompagner les élèves dans leur parcours de formation » mais également « contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international » (Éducation Nationale, 2013). En ce sens, il est de notre devoir d'enseignant d'accompagner les élèves dans leur construction sociale, culturelle et professionnelle. Cela, peut ainsi prendre la forme d'un projet pédagogique à l'initiative d'un ou de plusieurs professeurs, dépassant le cadre de son enseignement au sein de sa classe. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de la compétence N° 10 et 11 « coopérer au sein d'une équipe » et « contribuer à l'action de la communauté éducative : prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre » (Éducation Nationale, 2013).

Ainsi, la mise au point de toutes ces démarches demande une organisation sans failles, car la sécurité des élèves est en jeu. C'est pourquoi, tous les paramètres connexes qui donnent vie au projet, ce que nous appelons ici « para-pédagogique » doivent être abordés, étudiés puis validés par le chef d'établissement, le conseil administratif et les parents d'élèves, principalement quand celui-ci nécessite requiert un budget financier. C'est grâce à l'initiative de mon tuteur de stage et de sa collègue Marion Evrard, que le lancement de cette sortie a pris forme. Par conséquent, certains organismes externes ont été sollicités afin de financer ce voyage culturel. Dans le cas présent, les financements ont été : une part du budget prévisionnel de l'établissement, une participation des familles (ce qui a conduit à l'absence de certains élèves) et un financement des subventions collectives, à savoir la commune et la région.

De plus, de nombreux outils officiels à la disposition des enseignants pour aboutir à la réalisation de ce type de projet ont été utilisés. Comme la Circulaire n° 2013-106 du 16-07-2013 : Transport et encadrement des élèves dans le cadre des sorties et voyages scolaires dans le premier et second degré (Éducation Nationale), ou encore : Organiser une sortie et voyage scolaire dans le second degré (Éduscol), mais également des demandes d'autorisation issues du Bulletin Officiel N°7 du 23 septembre 1999 :

Annexe 2

DEMANDE D'AUTORISATION DE DÉPART EN SORTIE SCOLAIRE AVEC NUITÉE(S)

Téléphone :
Télécopie :
 maternelle élémentaire
 élémentaire avec section enfantine
Classe concernée : _____ Effectif de la classe : _____
Nom et prénom des enseignants qui partent (souligner le nom de celui qui assure la coordination du projet) : _____

Le projet pédagogique est à joindre obligatoirement au dossier de demande d'autorisation. Il doit comporter :
1) Projet pédagogique et éducatif
2) Programme détaillé du séjour
3) Actions ultérieures : évaluation et exploitation des acquis pédagogiques et éducatifs de la sortie scolaire avec nuitée(s)

LIEU(X) D'HEBERGEMENT		
Nombre d'élèves participant à la sortie :	Jour et heure d'arrivée sur le lieu d'hébergement :	
Date de départ de l'école (jour et heure) :	Date de retour à l'école (jour et heure) :	Durée (nombre de nuitées) :
Itinéraire détaillé :		
STRUCTURE D'HEBERGEMENT (figurant sur le répertoire départemental)		
Nature (préciser : organisme, hôtel, centre, gîte, chalet...) :		
Nom de l'établissement d'accueil :		
Adresse :		
Téléphone :		
FINANCEMENT		ASSURANCE
Coût total :		<input type="checkbox"/> Il a été vérifié qu'il a été souscrit une assurance responsabilité civile/individuelle accidents
Participation d'une collectivité territoriale (préciser) :		
Participation d'une association (préciser) :		
Participation familiale :		

Annexe 2 (suite)

ENCADREMENT :

Nom et Prénom (Date de naissance pour les personnes participant à l'encadrement)	Qualification (Pour les intervenants extérieurs)	Rôle
1) Enseignant(s)		
2) ATSEM (le cas échéant)		
3) Adultes prévus pour l'encadrement de la vie collective		
4) Intervenants extérieurs dans le cadre des enseignements		

OBSERVATIONS EVENTUELLES :

Fait à _____ le _____

Signature de l'enseignant coordonnateur du projet : _____

Date de transmission par le directeur d'école à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription : _____

Signature du directeur de l'école : _____

Avis de l'E.N. de la circonscription sur le contenu et l'organisation pédagogique Favorable Défavorable
Date : _____
Motif : _____
Signature : _____
Observations éventuelles : _____

Avis de l'I.A. d'accueil (ou des I.A. de chaque département traversé lorsque la sortie scolaire avec nuitée(s) est à caractère itinérant avec hébergement sur plusieurs départements) Favorable Défavorable
Date : _____
Motif : _____
Signature : _____
Observations éventuelles : _____

Décision de départ de l'inspecteur d'académie du département d'origine Accord Refus
Date : _____
Motif : _____
Signature : _____
Observations éventuelles : _____

Figure 3 – Demande d'autorisation de départ en sortie scolaire avec nuitée(s).

<https://eduscol.education.fr/2097/organiser-une-sortie-et-voyage-scolaire-dans-le-second-degre>

De plus, la validation du programme et des visites culturelles et professionnelles au cours de l'excursion ont été soumises à validation par l'ensemble du conseil d'administration ce qui a débouché sur un certain nombre de réunions. Ce travail d'organisation de la part des enseignants est supplémentaire dépassant le temps de préparation de leurs enseignements, c'est pourquoi ils bénéficient d'un versement d'une indemnité pour mission particulière (IMP). L'élaboration de ce voyage fût un véritable travail d'équipe sollicitant de nombreux acteurs. Ce projet, ayant eu un succès à la fois auprès des élèves, du corps administratifs et parental, pourrait bien être reconduit l'an prochain en modifiant certains paramètres en vue d'améliorer certains aspects organisationnels et pédagogiques.

2.1.3. À partir d'hypothèses, rattacher un projet pédagogique en le liant au voyage, au référentiel et au sujet de mémoire.

Comme évoquée précédemment, ma posture de stagiaire SIPA est relativement complexe et me demande d'aborder certains aspects de mon mémoire sous un autre angle. Recontextualisons, les deux notions tirées de l'état de l'art qui sont : « atelier sans faire atelier » et « motivation intrinsèque ». Ainsi, nous pouvons nous demander, en saisissant l'opportunité du projet pédagogique développé par les enseignants Franck Mitreney et Marion Evrard au Lycée Charles

Gide à destination des T° STD2A, de quelle manière, une pratique nomade mettant en relation des espaces et des temps, peut à la fois, questionner la place du faire, être source de production de savoir et de production réelle de ses mains ? Et sous quelle forme motiver ses élèves excepté la notation ? Ces hypothèses posent le cadre des expérimentations de terrains qui vont être conduites et étudiées par la suite.

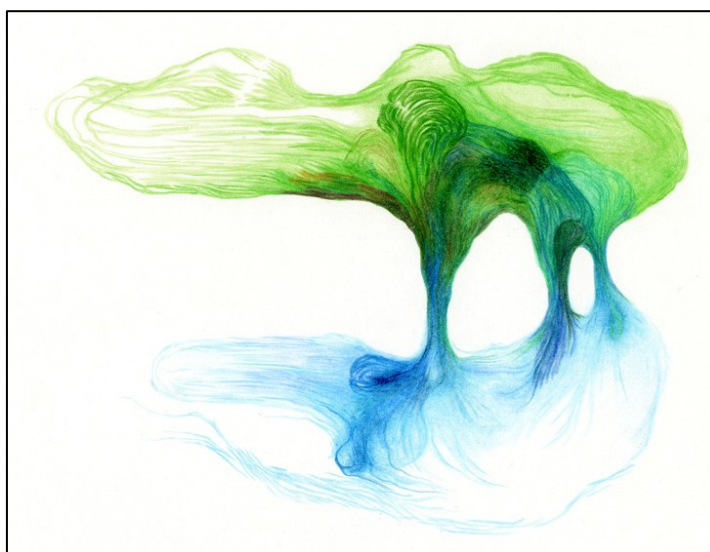
C'est pourquoi, l'une des complexités que j'ai rencontrées a été celle de lier les hypothèses sans développer à proprement parler une séquence pédagogique. Ici, la main, la poïétique et le projet, engagent le corps de l'élève en tant qu'apprenant actif dans un contexte de voyage scolaire. Celui-ci ayant principalement pour but, la visite des journées portes ouvertes de quatre grandes écoles supérieures d'art et de design (Estienne, Boulle, Duperré et Olivier de Serres). Cependant, nous verrons dans la partie 3 que ce ne fut pas entièrement le cas, mais que cela pose tout de même un constat intéressant.

En prenant le carnet de voyage comme outil matériel, nous pouvons à présent questionner la place de la main et du faire, les différentes phases de productions, l'engagement dans une phase d'investigation nomade et la question de la motivation en vue de produire plastiquement et graphiquement. Dans les programmes et ressources en série STD2A, nous retrouvons le référentiel des T° STD2A issus du Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019. Il y stipule le développement et l'acquisition de nombreuses compétences que nous pouvons relier au carnet de voyage. Car en effet, un enseignant se doit d'appliquer le programme de la discipline qu'il enseigne.

Le carnet de voyage s'inscrit ainsi comme étant une production symptomatique dans un projet de terminales STD2A où la pratique de dessin, est la principale. Plusieurs éléments sont à prendre en compte. Tout d'abord, il est écrit que le dessin, qu'il soit d'observation, analytique, d'intention, d'expression, doit tenir une place importante dans nos enseignements. Effectivement, celui-ci « aiguise la perception et l'observation d'une réalité sensible dans sa complexité [...] aiguise et nuance la sensibilité, et renforce la maîtrise des moyens graphiques au service d'une pensée visuelle. Plus qu'un outil, il doit être considéré comme un moyen de comprendre les problèmes posés, de véhiculer des concepts, d'exprimer des idées, de leur donner forme et de mettre en œuvre un projet. » (Éducation Nationale, 2019, p. 6). De plus, les pôles « Démarche Créative » et « Arts Visuels » démontrent l'importance d'avoir une posture exploratoire et de l'exprimer au travers d'outils. C'est sur cette base du référentiel que j'ai basé le lancement de ce projet. En engageant l'élève à avoir une « démarche d'expérimentation, d'exploration, d'approfondissement et de concrétisation » dans le but qu'il s'ouvre à de nouvelles expériences impliquant une démarche créative par la manipulation de divers outils par la main et son esprit. De plus « il permet à l'élève

d'acquérir les moyens techniques, plastiques et conceptuels d'un questionnement à la fois intellectuel et sensible. [...] s'approprier ces outils pour les mettre au service d'une production personnelle ou d'un projet. » (Éducation Nationale, 2019, p. 5).

Ainsi, la dimension personnelle implique d'aborder des perspectives qui sont de l'ordre du sensible. Dans la manière de s'approprier quelque chose, nous pouvons retrouver la question du sensible, de la sensibilité, de la relation aux sens. Dans certaines démarches créatrices de plusieurs designers, la pratique du dessin passe par une expressivité « sensible » qui engage la sensibilité et l'émotion, au service d'une *représentation* d'une étape d'un projet. Le catalogue d'exposition *Dessiner le design*, publié par UCAD/Arts Décoratifs paru en 2009, témoigne de cette représentation des états du projet en le pensant par la main. « Le dessin est en effet un langage, un langage spontané, à la fois personnel et universel, car s'il correspond à l'univers propre de chaque créateur, il n'a cependant pas de frontière ». (Rubini, 2009, p. 129). C'est bien dans le cadre d'un projet de design, que ces designers usent du dessin sensible pour rendre visible la vision de leur projet qui était au préalable complexe et à l'état de pensée interne à soi.



PR 7 – Graindorge. B. (2009). *Floating Garden, système aquaponique.*

C'est pourquoi, nous pouvons argumenter ce projet comme étant un projet d'art appliqué ayant un intérêt pédagogique, car nous sommes dans le cas d'un objet qui rend compte d'une expérience vécue. Il est question de passer d'une pensée et d'une visualisation interne de l'élève en vue de l'amener à « penser avec la main ». (Rubini, 2009, p. 129). En ce sens, cela nous permet de justifier son intérêt dans le cadre d'un enseignement en STD2A. Car il s'agit là d'un objet graphique répondant et prenant en compte des paramètres de mises en œuvre telles que la grille, la typographie, la hiérarchie des informations et d'autre.

2.2. La vie et le hors classe comme atelier, la place de la main.

2.2.1. La difficulté de construire des consignes dans le cadre d'un projet libre.

Les consignes, il semblerait que cela apparaisse comme l'un des éléments les plus complexes à maîtriser (avec l'évaluation) dans la pratique d'enseignant. Comment se faire comprendre auprès de tous les élèves, comment ne pas conditionner leurs travaux dans tel ou tel axe, comment bien choisir le vocabulaire qui ne les infantilise pas, mais qui à la fois, reste compréhensible en ouvrant leur champ lexical dans le domaine des arts-appliqués et plus encore. Dans leurs élaborations, tous ces paramètres doivent être pris en compte, car ils exercent une influence déterminante sur la compréhension de celles-ci par les élèves et sur les tâches qu'ils doivent mener par la suite. C'est de la manière suivante que j'ai amené l'idée de se servir de la ville comme atelier aux élèves :

Arts Visuels	
Récit de voyage	
Fiche étapes	
LA DEMANDE :	
Il vous est demandé de retranscrire 3 événements/sensations marquants de manière personnelle de votre voyage à Paris :	
1/ Un événement/sensation culturel.elle. 2/ Un événement/sensation en rapport avec la ville. 3/ Un événement/sensation du quotidien qui vous a marqué.	
Pour cela, la forme, le format et les outils sont libres. Faites vous plaisir en mélangeant les outils et les techniques de représentations. Et évitez de retranscrire des événements «clichés» de Paris, nous voulons un ressenti et des productions personnelles. Seule interdiction : l'impression de photographie telle-quelle. Ainsi il est autorisé d'utiliser une/des photos (sans trop en abuser !) si vous les modifiez, transformez, prolongez, etc. Produisez de vos mains, soyez créatif, c'est l'occasion de tester des choses que vous ne vous autorisez pas habituellement !	
ATTENTION : un événement/sensation doit être retranscrit sur une double page. À ajuster en fonction de votre choix de format et d'assemblage. Exemple : si votre choix de format est l'accordéon, il n'y a pas de double page a proprement parlé puisqu'elles sont toutes à la suite les unes des autres.	

Figure 4 - Consignes sur le carnet de voyage, distribuées aux T° STD2A le mardi 24 janvier 2023 (soit 4 jours avant le départ).

J'ai volontairement omis de mettre le mot « main » ou encore « production dans la ville » dans les documents élèves.

Cahier des charges :	
Outils :	Crayon à papier / feutres / stylo / aquarelle / peinture / crayon de couleur....
Techniques de représentations :	Dessins / croquis / esquisse / mots / textes / poésie / collage (photos et supports divers transformés, prolongés, ...).
Format :	Feuilles assemblées / livret / accordéon / pliage / etc... Le tout devant former un ensemble cohérent et homogène.
Matériaux / supports :	Vous avez le choix, papier machine, calque, kraft, carton, canson, feuille colorée, etc. Faites attention de bien choisir votre support en fonction de vos outils !
Contenu :	1er et 4eme de couverture avec : titre, nom & prénom, date. Minimum 3 événements/sensations du voyage : chacune d'entre elle fera l'objet d'une double page.
Registre :	Dessin illustratif / dessin expressif / dessin d'observation / cartographie...

Le planning :	
- Phase 1 :	Mardi 24 janvier : Présentation du travail + questions.
- Phase 2 :	Du 26 au 28 janvier : Voyage à Paris.
- Phase 3 :	Du 29 janvier au 06 février : Travail en autonomie à la maison.
- Phase 4 :	Mardi 07 février : Rendu le 1 ^{er} jet (au moins un premier jet pour chaque événement/sensation) + idée générale du carnet (taille, format, reliure, page de garde, etc).
- Phase 5 :	Vendredi 10 février : Retour et bilan sur vos travaux.
- Phase 6 :	Entre le 11 et 13 février : Travail en autonomie à la maison.
- Phase 7 :	Mardi 14 février : Travail en classe de 10h à 12h.
- Phase 8 :	Entre le 15 et 16 février : Travail en autonomie à la maison.
- Phase 9 :	Vendredi 17 février : Rendu final du carnet à 8h lors du cours d'ATC.

Figure 4 - Suite des consignes avec le cahier des charges donnant les contraintes ainsi que le planning de travail.

Quelques jours précédant le départ, lors de la lecture des consignes et du cahier des charges avec les terminales STD2A, nous avons détaillé collectivement point par point. J'ai annoncé à l'oral : « la ville doit vous servir de support de travail ». La réalité, est que si ce n'est pas marqué noir sur blanc dans les consignes, un élève reste un élève, et l'initiative de prendre des notes n'est pas encore une démarche ancrée dans leurs habitudes, même en terminale.

De plus, j'avais espoir qu'ils dessinent et produisent réellement durant le voyage, qu'ils prennent le temps de déployer et de s'investir dans une pratique de dessin in-situ. Finalement, après analyse de ce qu'il s'est produit au cours du séjour, il me paraît évident que mes consignes ne témoignaient pas assez explicitement de ce que j'avais espéré qu'ils produisent. Mais, ne le voyons pas comme un échec vis-à-vis de ce que j'espérais et essayons de comprendre de quelles manières

j'aurais pu ou je pourrais dorénavant envisager mes consignes plus explicitement. Avec le recul, il serait intéressant de mener l'expérience de leur faire rédiger manuellement et collectivement les consignes. Ainsi, elles pourraient être à la fois complétées par l'élève en utilisant son propre vocabulaire et en le précisant si nécessaire par l'enseignant avec un lexique spécialisé en arts-appliqués. Le militant pédagogique Jean-Marc Zakhartchouk, écrit que « le but n'est pas la réussite dans l'exécution d'une tâche, mais bien ce que l'exécution de la consigne permet comme apprentissage, y compris dans l'erreur » (Zakhartchouk, 2006, p. 151). C'est pourquoi cette démarche engagerait davantage l'élève dans l'élaboration du cahier des charges en le rendant plus acteur et impliqué en définissant de lui-même les attendus du projet en question. Ce procédé, enclenche l'élève dans une posture pragmatique et contextuelle, où il agit et entreprend une activité qui définira les étapes et contraintes du projet. Leur faire élaborer les consignes peut, hypothétiquement, les engager et leur permettre de s'y référer et de s'en rappeler plus facilement car elles ont été définies et écrites directement par l'élève lui-même avec ses mots.

2.2.2. Sortir du contexte scolaire. Lier les savoirs à l'environnement : « atelier sans faire atelier » É. Aizier- Brouard.

Ainsi, prendre ce voyage comme point de départ pour instaurer un contexte pédagogique donnant lieu à la production d'un projet sur le faire et la main, m'a permis d'engager l'élève dans une situation ayant une importance personnelle influant sur sa motivation. Leur enthousiasme à l'annonce de ce voyage, a été plus que significatif, reflétant leur envie et l'intérêt qu'ils y ont porté. C'est pourquoi, lier ce carnet de voyage comme étant à la fois un objet pédagogique et une production manuelle à l'intérêt qu'ils ont manifesté pour cette sortie scolaire, me paraissait être un axe d'entrée pertinent pour lier les savoirs et leur environnement.



Figure 5 – Ensemble des élèves après la visite de la Cité de l'Architecture et du Musée d'Orsay.

Dans le référentiel de STD2A, nous pouvons lire qu'il est judicieux de baser « l'observation du présent comme tremplin à l'innovation. Il apparaît nécessaire d'ancrer les enseignements sur l'observation des pratiques et des usages quotidiens, des faits d'actualité faisant émerger chez l'élève des questionnements liés au réel et aux enjeux contemporains ou à venir. [...] Cette ouverture sur le monde peut être engagée par la mise en place [...] de sorties culturelles régulières, de voyages scolaires permettant d'assurer une veille permanente. » (Éducation Nationale, 2019, p. 6). Ouvrir l'élève vers de nouveaux horizons professionnelles ou personnelles n'est que bénéfique pour leur propre culture. De cette manière, comme nous avons pu le voir lors de la première partie, lier les projets pédagogiques aux intérêts et à la vie réelle des élèves peut permettre d'enclencher davantage leur motivation et leur implication. Ceci dépend de la manière dont il est conduit et mené par l'enseignant.

Pour engager la main, il faut la considérer comme un d'outil d'« action : elle prend, elle crée, et parfois on dirait qu'elle pense. » (Focillon, 1934, p. 4). Comme nous pouvons le voir au travers de ce schéma, la place de la main dans l'apprentissage et le développement cognitif, physique, mental et psychique de l'être humain tient une place prédominante.

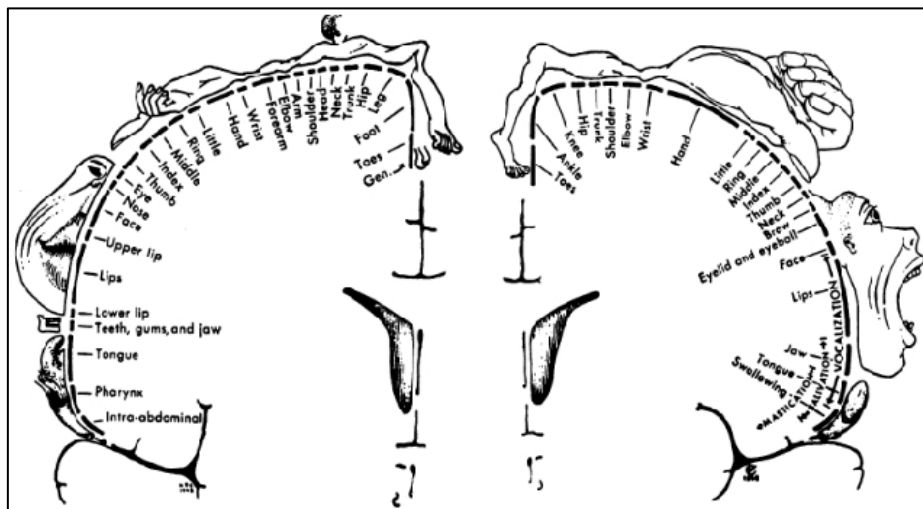


Figure 6 - Schéma de Wilder Penfield et Théodore Rasmussen, « *Le Cortex Cérébral de l'homme* » N-Y, 1950.

Cette partie du corps étant sollicitée au moindre mouvement, se voit être activée sans pour autant en avoir pleinement conscience. C'est pourquoi, rappeler à l'élève que sa main est son allié dans l'acquisition de connaissances le conduit à devenir un élève actif producteur de ses mains, un élève qui s'implique. Lorsque l'élève engage sa main dans le but de produire quelque chose, il s'engage personnellement et émotionnellement. De cette manière, changer de contexte de travail et sortir de la salle de classe peuvent leur permettre de changer leur manière de vivre des expériences et de questionner ce qu'il fait ressortir de telle ou telle expérience(s). « Ainsi, le praticien ferait-il

atelier dès lors qu'il mène une conduite instauratrice ? ». (Azéma : 2021 p. 6). C'est en ce sens que j'ai essayé d'amener l'élève à se positionner pour la production de son carnet.

Catherine Lawless évoque dans son ouvrage *Artistes et Ateliers*, (1990) que l'atelier est toujours présent. Qu'en réalité il n'est peut-être pas question de « faire atelier sans faire atelier », mais que l'atelier se manifeste lors de mutation, d'hybridation, d'entrecroisement régis par l'être humain et ce qu'il décide d'en faire à un moment donné. Et finalement, « L'atelier n'est donc pas un simple contenant ou un abri, il témoigne inévitablement aussi de la conception que l'artiste se fait de lui-même et de son travail, des représentations aussi que la société a de lui et de ce qu'il fait, des rapports de l'artiste à lui-même et au monde social » (Lawless, 1990, p. 5). Ainsi, il serait plus adapté de s'inscrire dans ce contexte précis dans la démarche de prendre la vie, notre quotidien, notre environnement intime comme atelier.

Nous retrouvons cette démarche de prendre la vie comme atelier par une démarche créative chez Claire Azéma. En effet, elle se saisie de son environnement (sa cuisine) pour narrer un événement, une idée ou n'importe quel autre acte de création. « Notre observation puisera tout d'abord dans notre expérience personnelle de la cuisine utilisée comme atelier, afin d'observer les mécanismes de l'installation et de l'aménagement de l'atelier au travers du vécu d'un espace assigné à d'autres usages. ». (Azéma : 2021 p. 3). Comme l'explique C. Azéma, il faut d'abord s'imprégner d'un lieu, pour pouvoir mieux s'en emparer par la suite.

J'ai remarqué que la contrainte qui a également conduit à ne pas fournir de production plastique durant le voyage a été l'obstacle du temps et du rythme très soutenu imposé par le programme. Les élèves ont seulement vécu ce moment comme étant une phase « d'observation et de léger prélèvements ». Malgré cela, les élèves ont tout de même su être attentif à certains facteurs et éléments qu'ils allaient pouvoir retranscrire. C'est de cette manière, qu'au travers du projet de récit de voyage, que l'élève était plongé dans la ville, dans le but, non plus de produire mais bien de s'imprégner et de capter certaines parcelles pouvant les toucher personnellement.

C'est pourquoi, la question n'est peut-être pas de prendre le monde comme atelier mais plus de comprendre de quelles manières nous pouvons déjà, en tant qu'enseignant amener l'élève à se poser des questions sur son environnement et sur le monde dans lequel il vit. Savoir dans quel contexte il s'inscrit, être conscient et présent à un moment donné peut être déjà une manière d'agir sur le monde. Les élèves ont déjà été plus ou moins attentif au fait de s'inscrire dans une temporalité et dans un instant présent. Lorsque j'imaginai la production des élèves, j'idéalisais leur futur pratique dans la ville en pensant qu'ils allaient s'asseoir et prendre le temps de dessiner et de produire du faire. Mais finalement, je me suis rendue compte que sans produire ils se sont tout de

même frotter à diverses compétences qu'ils doivent développer. Comme l'« Exploration, manipulation, expérimentation ». (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : 2019 p.9). Vis-à-vis des événements auxquels j'ai pu assister à Paris avec les élèves, ils étaient, pour une grande majorité dans ces démarches-là. Peut-être pas en pensant nécessairement au carnet ni à ce qu'ils allaient retranscrire. Mais, cela leur a servi car c'était ancré en eux comme étant une expérience de vie, une expérience vécue dont ils allaient user et pouvoir retranscrire pas la suite.

2.2.3. La praxis comme étayage de la poésis. Vers diverses autres captations.

La question du dessin et de la production d'éléments par la main était initialement le cœur même de mon expérimentation. Le dessin demeure un moyen d'imager une idée, une pensée. Mais, c'est également un outil de conception favorisant l'activité cognitive des élèves. Comme évoqué précédemment, les élèves non ni dessinés, ni écrits, ni griffonner de leurs mains. Cet outil que j'avais placé au centre de mon expérimentation se retrouve relayé au second plan, devancé par deux autres captations. La première fut l'outil numérique, avec le téléphone portable, comme nous pouvons le voir sur la figure 7 qui donnera lieu à une représentation à l'identique (figure 8) par un élève à partir de sa photographie du « Départ des Volontaires de 1792 » sculpté par François Rude.



Figure 7 – Visite de la Cité de l'Architecture, janvier 2023, Paris.



Figure 8 – Production d'élève du carnet de voyage.

Cette transposition d'une photo au dessin n'en écarte tout de même pas l'implication de la main. Cependant, les actions, gestes et exécutions manuelles ne sont pas du même ordre en le dessinant à partir d'une photo, lors d'un temps de classe aux conditions agréables et confortables.

Tandis que s'il avait été directement dessiné au moment où l'élève était face à la statue dans un tout autre environnement impliquant une tout autre démarche, les compétences convoquées auraient engendré une autre posture impliquant d'autres compétences. Néanmoins, le fait de produire de ses mains reste présent, cependant il s'agit de deux types d'apprentissages différents, n'impliquant pas les mêmes méthodologies.

La deuxième captation, fut principalement la mémoire et le souvenir. Après tout, prélever des informations passe par tous les sens du corps : vue, goût, toucher, l'ouïe et l'odorat. Dans cette démarche de carnet/récit de voyage l'élève s'est positionné en tant qu'observateur pour prélever des informations, sensations, ressenties, à sa manière. Par exemple, le travail ci-dessous, témoigne d'une pratique manuelle et d'une représentation personnelle et singulière de sa propre vision de la ville de Paris basée sur ses propres souvenirs. Au cours d'un échange durant la séance en classe consacrée à la production du carnet je demande à l'élève :

- « Sur quelle base t'es-tu fondée pour broder les flux et les rues de la ville ? »
- « Je me suis inspirée d'une image trouvée sur internet, puis après j'ai brodé les lignes comme elles me venaient quoi ! C'était naturel »
- « Mais t'as déjà fait de la broderie ? »
- « Oui, une ou deux fois, mais j'avais envie de faire un truc en plus de mes dessins ».

Extrait d'une discussion avec une élève lors du cours du mardi 14 février 2023.

La réponse spontanée de cette élève, m'a presque décontenancé au vu de son honnêteté. En effet, l'implicite de sa phrase suggère qu'elle a puisé dans son vécu, dans son expérience personnelle pour laisser sa main produire même sans en avoir pleinement conscience.

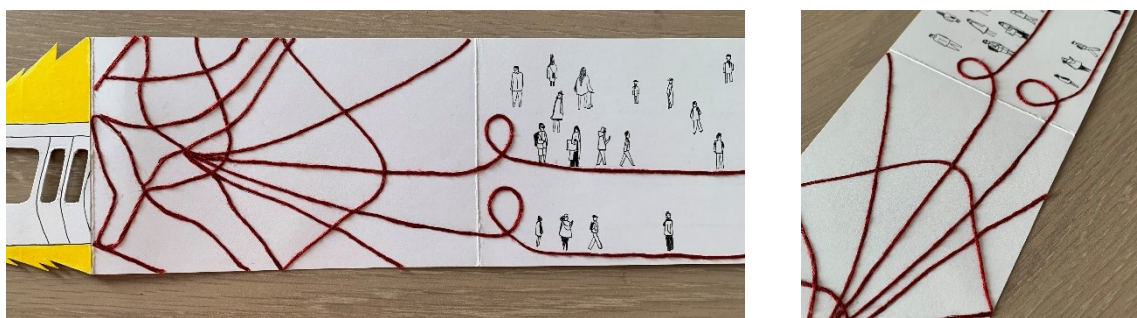


Figure 9 – Production d'élève du carnet de voyage.

Dans sa finalité, nous pouvons profondément parler d'illusion de ma part. Cette vision utopique que j'ai engagée au travers de ce projet de carnet avec l'idée qu'ils produisent sur le

moment, était une idéalisation d'un profil d'élève imaginaire. C'est pourquoi, derrière l'illusion que j'avais qu'ils s'investissent manuellement dans une pratique in-situ, s'est produit, naturellement de leur part un tout autre prélèvement. Le fait est, que ce sont des élèves de terminales évoluant dans un contexte socio-culturel du 21e siècle, les conditionnant à ne faire que ce qu'il ne leur est pas demandé de faire était à prendre en compte. Et effectivement, dans les consignes il n'était pas spécifié clairement « dessiner ou prélever des éléments, moments, événement par le dessin durant votre voyage ». Et finalement, est ce qu'ils n'ont pas parfaitement saisi et appliqué ce qui leur était demandé ? Après réflexion, il me semble pertinent de dire qu'inconsciemment, ils ont fait ce qui leur était demandé de faire.

2.3. Le carnet de voyage comme objet matériel de motivation, de savoir et de production.

2.3.1. Le carnet de voyage, un objet pédagogique suscitant la motivation intrinsèque hors notation ? Tester différentes pistes pédagogiques.

Premièrement, il semble important de reprendre la terminologie du carnet de voyage et de la réinscrire historiquement. Le principe du carnet de voyage s'inscrit dans différents champs quant à son utilisation. Il fut abordé par des écrivains, des artistes, des scientifiques, des voyageurs, des archéologues... Dans le domaine artistique nous pouvons retenir les carnets d'Eugène Delacroix, un peintre français rattaché principalement au mouvement Romantique.



PR 7 – Delacroix. E. (19^e siècle). Extrait du carnet de son voyage à Alger. « *Cavaliers arabes, notes manuscrites* ».

Parce qu'au bout du compte, le carnet de voyage était lui aussi un moyen d'enquête à l'époque de Delacroix par exemple. Ainsi, questionner cet outil, en disant qu'effectivement cet objet, qui n'est pas un objet didactique en soi, en le proposant aux élèves et à mes collègues de la manière suivante « on va faire un carnet de voyage », en ne leur demandant pas de faire une enquête parce que finalement ce n'est pas l'enjeu ici. Mais bien, d'utiliser ce carnet comme étant un outil pédagogique plaçant la pratique et la production manuelle au cœur, en vue de questionner la main et ses atouts en pédagogique et en arts-appliqués.

De cette façon, dans le cadre de mon expérimentation, il a été question d'instrumentaliser le carnet de voyage à des fins pédagogiques. Alors oui, je suis face à un échec vis-à-vis de ce que j'avais imaginé et prévu, mais tentons de l'aborder comme une nouvelle manière d'envisager les résultats de cette expérimentation, plutôt que comme un échec en soi. Car, constater un échec n'est jamais une mauvaise chose, c'est ce qui nous permet de remettre nos méthodologies pédagogiques en question et d'avoir un regard réflexif sur ses pratiques. En revanche, nous pouvons dire et observer qu'il y a tout de même eu production, ils ont travaillé avec des choses réelles, avec des matières et matériaux, qui certes ne sont pas du dessin mais qui reste des productions et donc qui sont producteurs de connaissances et de compétences. Alors effectivement, ce n'est pas de la production in-situ du fantasme utopique que j'avais imaginé, mais cela n'en est pas moins intéressant. Car, ils font une création et en aucun cas une enquête car cela est produit post voyage. Mais le statut de cette production reste réel et palpable, le tout en convoquant des connaissances acquises par des expériences passées et de nouvelles.

De plus, au vu de mon stage qui a débuté mi-septembre, nous avons pu constater que les élèves sont très attachés à la note et à ce qu'elle représente. Cependant, je me suis questionnée quant aux différentes alternatives possibles pour motiver l'élève autrement. Présenter ce projet comme un objet personnel témoignant de leur excursion était un moyen de convoquer un intérêt plus intime de leur part et donc possiblement plus motivant. De plus mettre en avant leur travail en le valorisant auprès de l'établissement et de tout public les ont motivé. Par exemple le fait que ce soit un petit objet éditorial qui sera à la fois présenté dans leur portfolio (donc avec un enjeu pour leur admission dans les études postbac), mais aussi présenté lors des JPO communiquant l'identité et l'image de la filière STD2A du Lycée ajoute des enjeux supplémentaires pour les motiver dans ce projet sans pour autant les noter. Détacher et déconstruire la réussite associée à la note n'est pas une tâche aisée. En effet, cette construction basée sur des ancrages sociétaux peut freiner l'estime de soi et la confiance d'un élève. Ainsi, en utilisant la valorisation, nous pouvons l'envisager comme étant un moyen pédagogique d'augmenter l'estime de l'élève et sa motivation. Car il ne travaille plus une reconnaissance immatérielle de la notation mais bien pour soi, pour sa propre

progression influant directement sur ses apprentissages à long terme. Cette idée de valorisation comme moyen pédagogique sera davantage développée dans la partie 3.

2.3.2. Le carnet : l'objet de la pédagogie par projet, producteur de savoir. L'élève acteur.

La relation entre le carnet, la main et la pédagogie par projet, réside dans la manière dont l'élève va produire du savoir et de la connaissance grâce aux divers outils et moyens pédagogiques mis en place par l'enseignant. D'après les mots de Marc Boutet « la pédagogie par projets peut permettre, selon nous, l'établissement de liens interdisciplinaires entre les savoirs, favorisant leur mobilisation dans et par l'action, selon une perspective d'intégration et s'adressant à toutes les situations expérientielles de l'élève » (Boutet : 2016 p.26). C'est bien en prenant le carnet comme un outil servant de médium en vue de mettre en place un projet favorisant la construction de savoir, qu'il place l'élève en tant qu'acteur. Quand Karen Polesello développe le *Turbolabo*, elle le construit sur la base des principes de la pédagogie par projet. Où celui-ci, demande à l'élève de convoquer diverses connaissances et d'en développer de nouvelles, par l'immersion au cœur même de plusieurs actes purement créatifs au même sens que William Morris. C'est-à-dire, où chaque création de la main de l'homme devient du faire par la modification son environnement en construisant quelque chose de ses mains. L'utilisateur n'est plus spectateur mais acteur, tout comme l'élève passe de passif à actif.

L'enseignante chercheuse Brigitte Auziol développe l'idée du carnet comme étant un outil de médiation d'une exposition. Néanmoins, il s'agit bien là d'un outil créer par une designer pour une exposition de design. Derrière cet objet singulier, nous retrouvons un enjeu didactique. Ainsi, tout comme le carnet de voyage des T° STD2A, il s'agit bien d'un élément de didactique disciplinaire. La question du faire dans le carnet rejoint sur certains aspects ce que B. Auziol nomme « visiteur chercheur » (Auziol, 2020, p. 75). Avec cette idée d'un dessin qui confère la posture d'un apprenant actif, d'un apprenant dessinateur un peu comme le visiteur chercher. Il y aurait quelque chose de plus actif dans sa relation au savoir. Cela induit la question du geste et de la captation par la main. Et ainsi, moins être dans une pratique de l'enquêteur mais plus dans le geste sensible par la main.

C'est pourquoi, en partant de la pratique et donc de la main comme étant un des outils fondamentaux permettant à l'élève d'être acteur de ses apprentissages a permis, avec le recul et l'analyse post-voyage, de distinguer deux temporalités fortes comme étant productrices de savoir. Le premier temps fut principalement durant des 3 jours du voyage à Paris. En effet car la main a

été sollicitée de diverses manières. Que ce soit pour ressentir, toucher, prélever, manipuler et prendre. Cette démarche souvent inconsciente chez l'élève mais possible à détecter par l'enseignant m'a permis de poser l'hypothèse suivante : comment créer une situation propice à la création de savoir chez un élève en état de conscience ? Deuxième temps : durant les phases de production post-voyage et de réalisation de ce carnet par la main. La main va sélectionner, choisir, produire, expérimenter. Ce qui va permettre d'éprouver toutes les phases du projet comme créatrice de savoir. Approfondir ses connaissances sur les outils, la ville, le préhensible et la narration d'un vécu.

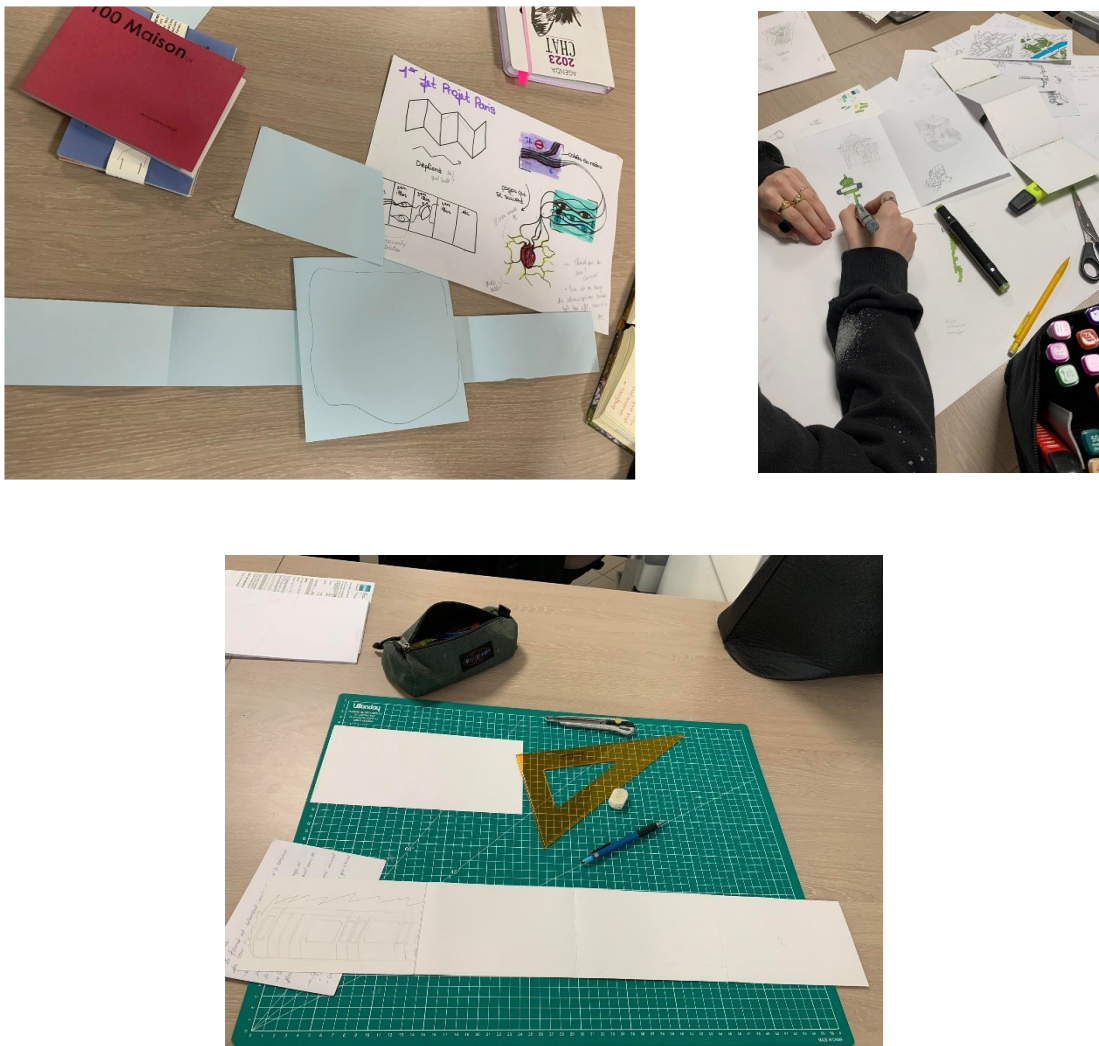


Figure 10 – Production d'élève lors du cours en classe du mardi 14 février 2023.

Les élèves de terminales STD2A sont demandeurs de davantage de pratiques manuelles, d'expérimentation, de production physique et manuelle plus libre. Malgré le fait que les élèves n'aient pas produit durant le voyage, pour faire de ce carnet un objet réel, ils ont dû faire appel à leur mémoire, sensations, souvenir d'un temps passé. Et ainsi, connecté un vécu à une formalisation pour faire émerger quelque chose de réel. C'est pourquoi « Le corps qui apprend devient alors un

informateur privilégié, tant dans l'articulation des points de vue, le partage du vécu et la compréhension plus intime de l'apprentissage. » (Monvoisin : 2021 p.19). Ce carnet, qui était très abstrait dans sa formalisation physique par l'élève, s'est révélé être un objet pédagogique lui demandant de se projeter dans la mise en place de diverses étapes afin de passer de l'idée mentale qu'ils avaient à la création réelle et palpable. De ce fait, sans être un objet d'enquête à proprement parler, ce carnet a ouvert certaines portes en vue d'interroger « le travail d'observation, d'exploration, d'expérimentation, d'analyse et d'investigation. » (Éducation Nationale, 2019, p. 5) rendant l'élève acteur en le mettant face à des situations nouvelles liées à certaines contraintes spécifiques aux arts-appliqués en le poussant à avancer de et par lui-même. « Mais quand il s'agit d'apprendre, l'important n'est nullement « le produit » que l'on va pouvoir « mettre sur le marché », ni même l'évaluation, institutionnelle ou sociale qui en sera faite ; l'important réside dans les acquisitions et la progression que la fabrication de ce produit aura permis. ». (Meirieu : 2013 p.). La relation entre le carnet, la main et le projet, s'est inscrit dans la manière dont l'élève a produit quelque chose de réel de ses mains.

2.3.3. Le carnet : l'objet de la pratique de projet, produire quelque chose de ses mains. L'élève acteur.

Dans cette deuxième manière d'aborder le carnet comme un objet pédagogique, l'élève reste le principal acteur de sa production. Ainsi, penser le design comme étant du faire nécessite quelques approfondissements. Si nous reprenons le terme « design » sous sa traduction, celui-ci signifiant « conception », donc, à l'origine c'est concevoir et planifier. Cependant, concevoir et planifier, c'est également se projeter « projetation », comment nous fabriquons, et donc, il s'agit bien d'un regard qui est posé sur la fabrication. Finalement, nous pouvons poser l'hypothèse que le design c'est réfléchir sur la relation entre la conception et le faire.

« « La méthode active » nous renvoie d'abord – et c'est son immense mérite – à une exigence fondatrice de tout enseignement : faire travailler les élèves en classe, les mettre « en activité », les accompagner dans leurs recherches, leurs exercices ou leurs devoirs, et cela avec une bienveillance et une exigence sans faille. ». (Meirieu : 2013 p.). Cependant, dans certains contextes tels que les arts appliqués, il faut savoir sortir de la classe pour faire émerger de nouvelles approches pédagogiques qui mènent à de nouveaux constats et qui font naître chez l'élève de nouvelles connaissances et compétences.

Comme nous avons pu en témoigner, ce carnet n'a pas été question d'une production in-situ mais bien d'une production post-séjour. Ainsi, les attentes vis-à-vis des hypothèses comme prendre la ville comme atelier n'ont pas été fructueuses. Nous pourrions plus évoquer l'idée de « la ville comme lieu d'expérience ou de captation ». C'est pourquoi, nous pouvons transposer l'idée de l'acte en train de se faire pour produire quelque chose de réel, en post-réflexion de l'élève pour comprendre ce qu'il vient de vivre pour faire apparaître des pistes de création basée sur des réflexions, souvenirs, vidéos, photographies, échanges et expériences.

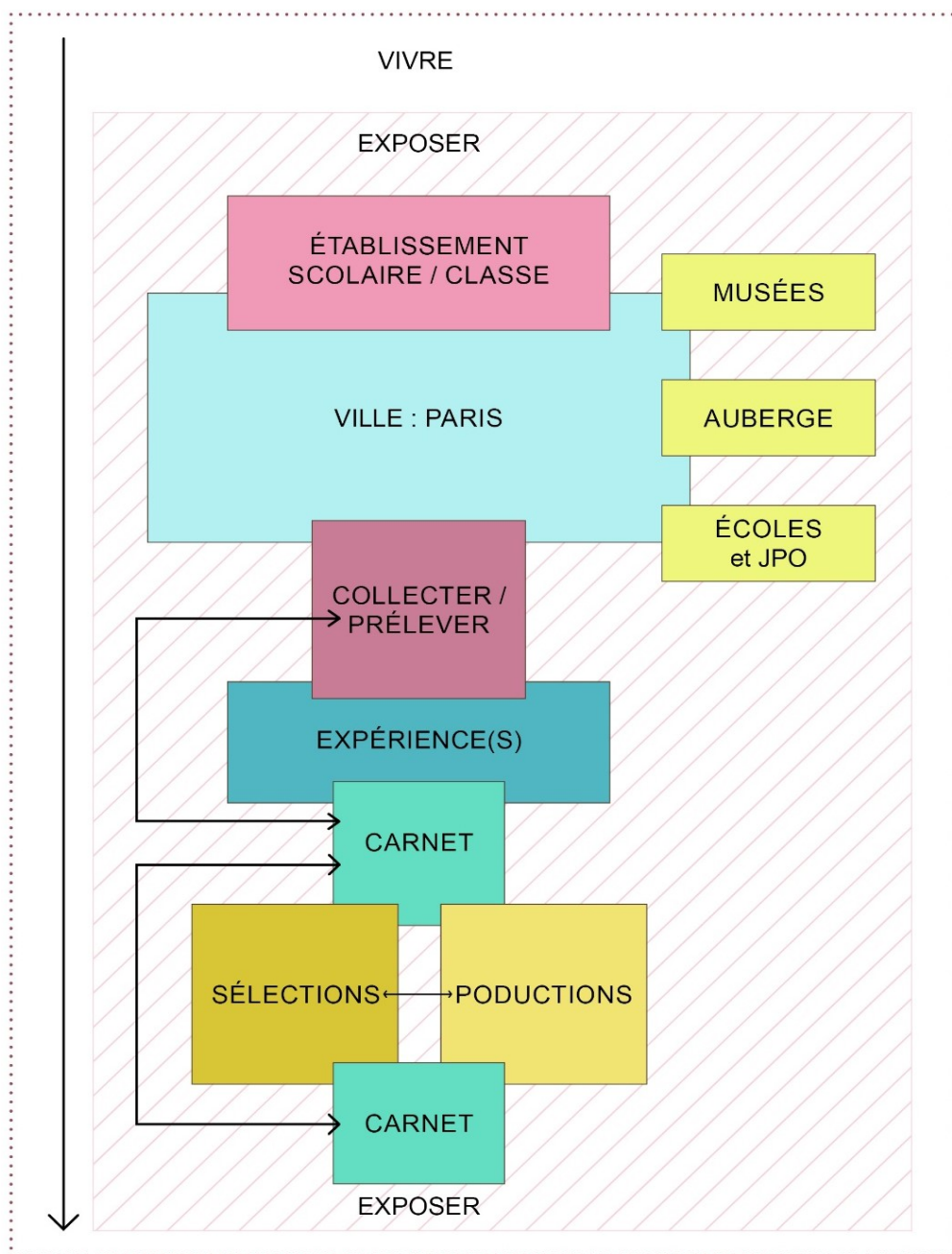


Figure 11 - G. Fanlo. Schéma du cadre méthodologique imaginé avant le voyage dans le but que l'élève produise son carnet.

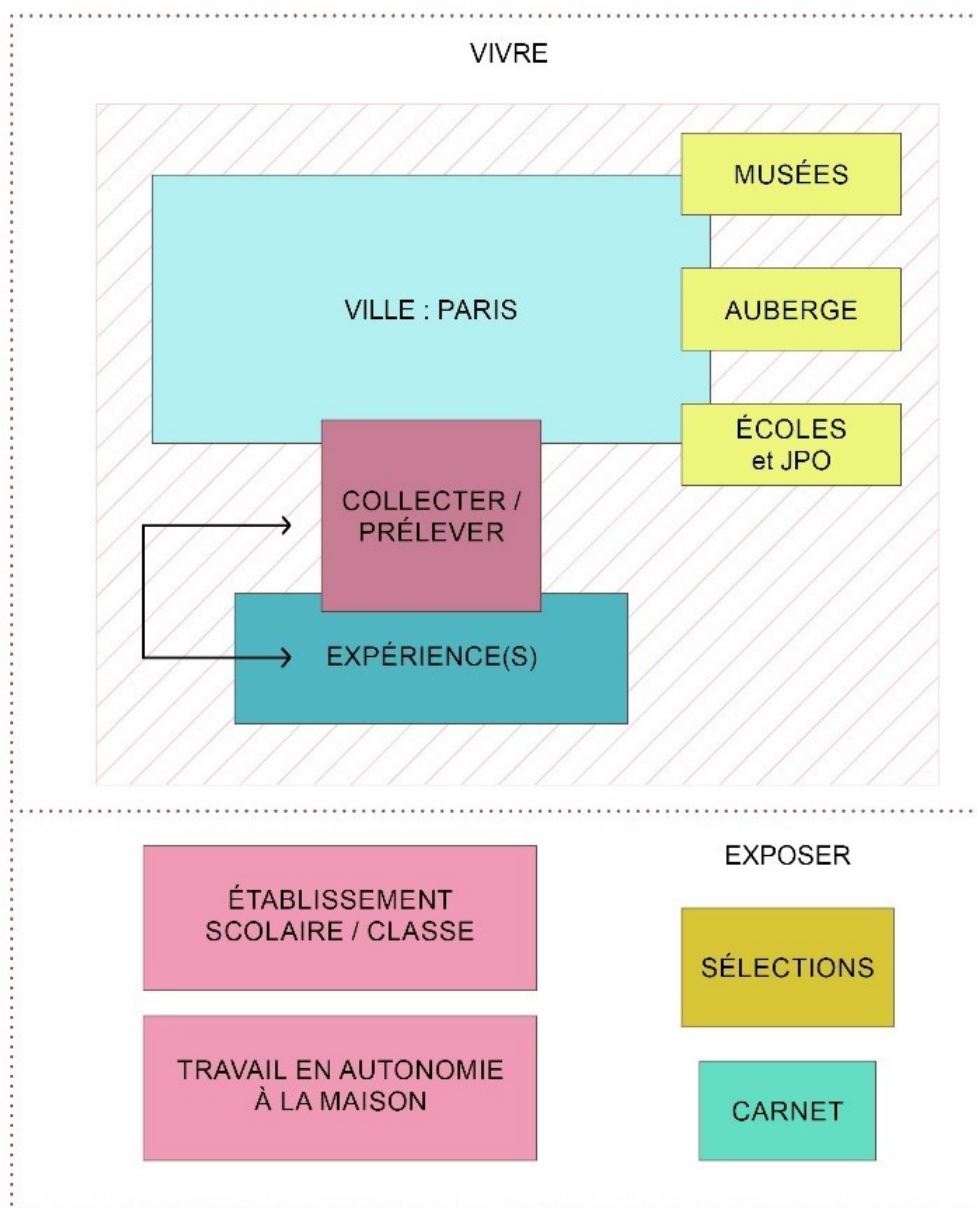
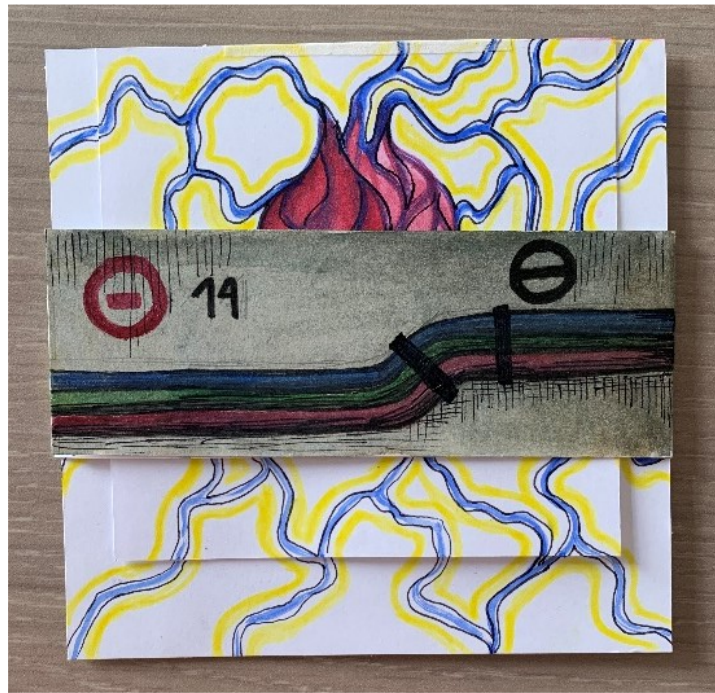


Figure 11.1 - G. Fanlo. Schéma réactualisé après le voyage reprenant en compte les aléas et imprévu.

Ces schémas sont inspirés et réalisés à partir de la « Figure 5.1. Le modèle théorique et ses concepts » issue du « chapitre 5 : CHERCHEUR-VISITEUR, prolégomènes d’une expérience de recherche en muséologie » dans « Chercheurs à l’écoute : Méthodes qualitatives pour saisir les effets d’une expérience culturelle » sous la direction de Marie-Sylvie Poli, 2020.



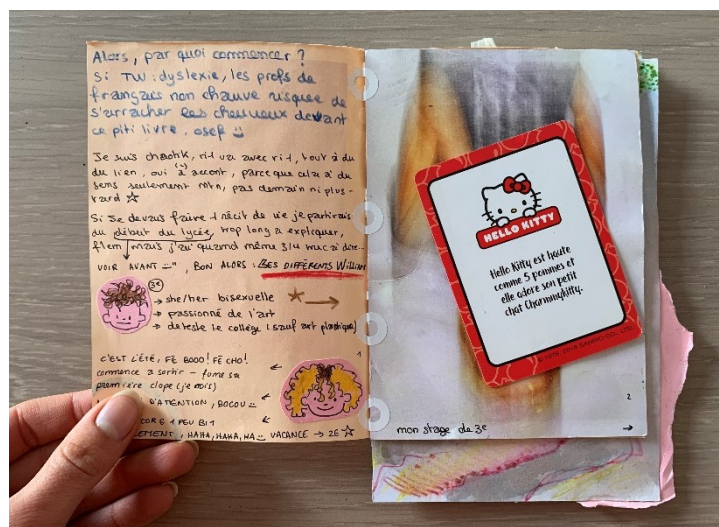
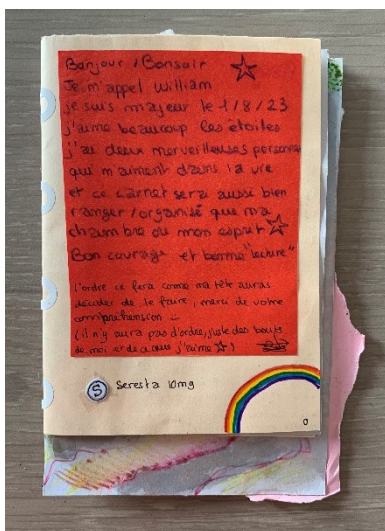




Figure 12 – Quelques carnets finaux d'élèves de terminales STD2A.

Partie 3 : Faire et ne pas faire ! Comment comprendre certains contextes de production et ses élèves.

3.1. Une pratique non chronologique questionnant différentes temporalités.

Ce travail de terrain, m'a permis de voir qu'il y a plusieurs temporalités (faire expérience, produire et exposer) et qu'il est toutefois difficile de mener tout en même temps, mais que chacune est, tout de même connectées aux autres. En effet, ces temporalités sont différentes car elles sont liées à des espaces différents. Et l'avantage avec la pédagogie, c'est son ouverture à de nouvelles possibilités permettant de questionner ces différentes temporalités. Par exemple, nous pouvons à présent conduire et mener certaines pratiques, comme celle d'imposer de ne pas collecter mais bien de vivre et de ressentir pleinement le moment. Ou par ailleurs, demander aux élèves de collecter à un moment précis en vue d'affiner un moment. Cela pourrait permettre de voir la diversité des sensibilités de chacun et la manière dont ils ressentent un événement à un moment précis et commun à tous.

Ainsi, nous verrons comment ces différentes temporalités se mélangent, mais finalement sans être inscrites dans les mêmes moments. C'est pourquoi nous analyserons de quelles manières cette expérimentation autour du carnet de voyage peut se scinder en différentes temporalités. Mais avant tout, il paraît opportun de questionner ces trois temps simultanément. Car, finalement engager l'élève par la main, c'est d'avoir un tout en même temps, une symbiose réunissant l'expérience, la production et les différents moyens de l'exposer.

Cela va générer des savoir-être d'un côté, des savoir-faire de l'autre et puis des savoirs dans le sens réflexif. Car nous constatons bien que ça ne génère pas les mêmes apprentissages.

3.1.1. Faire expérience.

Dans cette idée de faire expérience, nous retrouvons l'idée de « vivre », de vécu. Et c'est bien dans cette dimension de pouvoir faire expérience, que la notion de vivre est fondamentale. Car nous y retrouvons ce lien aux sens, aux sensations, au sensible, de l'individu créateur de ses mains, puisqu'au fond, il y a du ressenti. Le fait de dire « j'ai une expérience sensible » qui passe aussi par le faire et la main, même si elle n'est pas in-situ, c'est déjà une manière d'être conscient que nous

observons, que nous vivons, que nous nous souvenons de cet/ces instant(s) dont nous avons été acteurs. Cependant, dans notre ère anthropocène, le vécu d'une expérience passe souvent par notre petit outil numérique : le téléphone. En effet, nous le sortons fréquemment pour « capter un moment », néanmoins, c'est bien l'outil numérique qui capte ce moment et non nous-même en tant qu'individu. Par conséquent, il y a bien une aliénation, une extension de la main physique à cet outil qui prime sur la notion de vécu. Nous revivons cet instant au travers d'un écran et non grâce à notre mémoire. Il s'agit là d'une conséquence d'un élément sociétal que l'on le constate à l'heure d'aujourd'hui, c'est une réalité. « La figure 7 – Visite de la Cité de l'Architecture, janvier 2023, Paris » vue précédemment appuie ces propos et n'est qu'une minime parcelle de l'élève capteur par les outils numériques, ce qui nous amène à requestionner la place de la main en tant que qu'outil créateur. Cherchons-nous véritablement à questionner notre position au monde vis-à-vis de ce qui constitue notre environnement et par conséquent ce qui conditionne nos actes ?

Et puis finalement, nous pouvons après tout nous demander si la collecte existe parce qu'ils étaient là, ils étaient présents. À l'heure actuelle nous sommes confrontés à des problématiques du « trop ». Normalement nous captions en vue de produire du récit ou des souvenirs, mais si on capte démesurément en permanence nous finissons par ne plus ressentir, car notre ressenti est déconnecté de notre soi interne. Nous sommes dans un trop-plein qui équivaut à un vide. S'il y a trop de fiction, s'il y a une industrialisation de la fiction et bien ça rend la fiction faible en soit. Par conséquent, nous sommes bien dans des problématiques où, la quantité affaiblie la capacité à faire événement. Et nos vies en tant qu'être humain, sont construites par notre capacité à faire événement, à faire expérience par nos actions. Ainsi pour J. Dewey et repris par E. Bourgeois « il ne peut tout simplement pas y avoir d'apprentissage sans *experimenting*, sans action. ». (Bourgeois : 2013 p 30). Notre vie est une construction de choses qui génère du récit passant par la production et l'expérience de celle-ci.

Dans un avenir proche ou lointain, c'est un paramètre que je pourrai prendre en compte si jamais je suis amenée à reconduire un jour ce type d'exercice. Car il a totalement modifié la question du faire et par conséquent de la poïétique.

3.1.2. Produire.

Commençons par dissocier la capacité d'action et la capacité de production, qui n'ont pas les mêmes finalités. Cependant, nous devons tout de même être conscient que le fait de ne pas

produire ne signifie pas obligatoirement que nous n'agissons pas. En effet, les élèves n'ont pas produit durant ce voyage, mais cela n'implique pas le fait qu'ils n'aient pas agi. Bien au contraire, l'engagement de la *poiésis*, donc de faire était bien réel, car ils étaient en train de vivre des choses réelles. C'est pour cela que nous pouvons revenir sur le titre du 2.2.3 « La praxis comme étayage de la poiésis » étant donné qu'il s'agit finalement d'articuler le fait de faire et le fait d'agir. Cependant, cette réflexion n'est possible qu'une fois avoir vécu ce voyage et pouvoir ainsi, avoir un regard réflexif et critique sur ce qui s'est réellement produit vis-à-vis de ce que j'avais projeté comme intention à l'issue de ce séjour. Lorsque nous voyageons, nous sommes dans l'agissement, donc le voyage apparaît comme l'objet de la *praxis*, car il s'agit de « l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins » (Rey, 2016, p. 1836, Tome 2, M-Z). Finalement, l'importance ne réside pas simplement dans le fait d'aller à Paris, mais bien dans le voyage en lui-même. Néanmoins, cette *praxis*, n'est pas qu'une absence de production, c'est simplement que plutôt que de produire, ils ont agi. Et ce décalage, il a fallu l'accepter et l'adapter autrement en retournant la situation pour l'accommoder avec l'idée de faire, de produire quelque chose de ses mains.

Car en effet, cette *praxis* à finalement, complètement induit la *poiésis*. C'est bien là l'idée d'avoir une aliénation conduite par une connexion fertile entre les deux, qui dans ce cas précis ne peut être dissociée, dû aux connexions des différents événements vécus. Cet entrecroisement peut se retrouver dans la pratique de Claire Azéma vue précédemment. Car en effet, tout comme le carnet de voyage des terminales, nous retrouvons dans ces œuvres, comme étant de « l'agir » ayant plutôt comme vocation à produire, tout comme nous pouvons retrouver des productions ayant plutôt comme vocation à agir avec par exemple *La Mia Casa all'Elba* de Gianni Pettena. Des jeux d'inversement / renversement entre l'un et l'autre sont tout à fait envisageable et significatif dans l'idée de faire, et donc d'une poïétique du design ?



PR 1 - Pettena, G. (1978). *La Mia Casa all'Elba*, Vitticio, Île d'Elbe.

C'est pourquoi, vis-à-vis d'un agir, les élèves ont finalement produit de leurs mains, simplement pas dans le contexte initialement envisagé. Cependant, cette production « apporte des réponses sur son savoir tacite et celui qui se construit « en cours et sur l'action ». ». (Monvoisin : 2021 p.20), tout comme G. Pettena lors de sa mise en action pour construire *La Mia Casa all'Elba*.

Ainsi, lorsque Constance Rubini écrit que la main apparaît comme étant un « moteur de la réflexion » (Rubini, 2010, p. 130), elle ne se trompe pas car même inconsciemment, la main apprend, car elle est captatrice du monde par le biais de ses grandes possibilités. Les diverses manières d'arborer le monde permettent d'engager l'élève sur de multiples pistes ayant un intérêt pédagogique en STD2A. Que ce soit sur le terrain de l'expérimentation, du dessin, de la maquette, de l'expression écrite, des blessures lors d'un projet, et d'autres encore.

3.1.3. Exposer.

Malgré le fait que chaque élément ne s'inscrit pas dans la même temporalité, nous avons besoin des trois pour faire tenir le tabouret. Les élèves ont quand même besoin d'avoir vécu des choses pour produire et exposer. Et c'est bien cela qui les a motivés, car derrière, se trouve divers enjeux hors notation, car rappelons-le ce travail n'a pas été noté afin de comprendre ce qui peut motiver un élève si on soustrait la note à l'issue de son travail.

Dans cette question d'exposer nous y retrouvons un double enjeu. Premièrement par rapport à soi, c'est-à-dire créer un récit vis-à-vis de soi-même. Il est intéressant de l'aborder, car ça démontre un élément qui n'est pas intuitif chez l'élève, mais qui est pourtant très juste. Nous croyons que durant un voyage comme celui-ci, nous allons nous connecter à de nouvelles choses, que nous allons vivre une histoire. Or, nous ne vivons pas une histoire, nous la construisons. Donc finalement, ce récit se bâtit par la succession d'expérience qui vient augmenter l'épaisseur du vécu. Et il se construit de quelles manières ? Par l'élève créateur de ses mains. Et tout l'objectif ici, est de construire un récit qui soit pertinent, constructif d'un point de vue personnelle et pédagogique.

En tant qu'enseignant nous avons la responsabilité d'activer et de permettre aux élèves d'acquérir des compétences et d'escalader des paliers tout au long de leur cursus. Ceci en vue de les préparer au mieux, à la fois à leur « insertion » professionnelle mais également personnelle, en tant que citoyen d'un monde en action dans lequel chacun joue un rôle à son échelle. C'est pourquoi, cette première manière d'exposer son vécu à soi-même contribue au développement de l'élève dans la construction d'une meilleure version d'elle-même au fil des expériences qu'il vit.

Le tout, au travers des différentes opportunités mises en place par l'enseignant, l'environnement et le contexte dans lequel il se trouve.

Deuxièmement, grâce à l'analyse de ces expérimentations, nous avons pu soumettre ce projet du carnet de voyage questionnant une autre manière d'exposer. Celle de l'exposition de son travail à un public. Dans les consignes orales que j'ai fournies lors du lancement de ce projet, j'ai énoncé : « Ce carnet devra, à la fois être exposé lors des journées portes ouvertes du 18 mars 2023, figurer dans votre portfolio et être présenté à l'oral en 3 minutes devant toute la classe ». Cela étant, c'était bien utopique comme projection. Car en réalité, entre la projection théorique et la réalité du terrain, l'écart entre les deux sont réellement à prendre en compte. Sur les trois types d'expositions qui étaient initialement prévues, ce carnet n'a finalement été exposé que lors des JPO. Les élèves étaient amenés lors de cette journée à présenter leurs travaux aux visiteurs ainsi qu'à l'ensemble du corps pédagogiques et administratif venu contempler le travail fourni par cette filière qu'est la STD2A. Dans un de ses ouvrages, l'enseignante-chercheuse Delphine Martinot reprend les idées développées par le psychologue spécialisé en éducation Dale Schunk, en disant « les conceptions de soi de réussite reliée au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). » (Martinot, 2001, p. 485). Par conséquent, cette posture de médiateur leur a permis de s'investir dans la communication et l'explication des enjeux de cette section. Cette présentation à des personnes externes a davantage motivé les élèves, car ils se sont sentis valorisés par l'intérêt porté par les spectateurs et les potentiels futurs élèves.

De surcroît, les contraintes de terrains telles que les grèves, les épreuves du baccalauréat, les ponts, mes absences pour les concours et les prolongements des séquences menées par Franck et Marion n'ont pas permis de réaliser la présentation orale devant toute la classe. Mais faisons l'hypothèse que ça été le cas, car finalement tant que les élèves « croyaient » que cette mini-exposition allait avoir lieu, cela les a suffisamment motivés pour s'impliquer dans une réalisation plutôt sérieuse de cet objet. Ils se sont investis avec implication et intérêt dans la production de celui-ci, permettant de fournir suffisamment de motivation sans en attendre une note à l'issue de cette réalisation.

De plus, les contraintes imposées par les écoles pour le dépôt du portfolio (dix pages maximums et devant ne pas dépasser 2 Mo) ainsi que les spécialités de chaque école demandée par les élèves, ne permettait pas d'introduire le carnet dans leur mise en page. En effet, certains élèves demandaient des DNMADE (Diplôme national des métiers d'arts et de design) mode et stylisme, il paraissait évident de construire son portfolio en fonction des attentes de l'école en vue de démontrer son intérêt pour ce domaine en particulier. C'est pourquoi, des sélections de projets

pertinents au regard des demandes des élèves étaient nécessaires. Cependant, certains dont leur volonté était d'intégrer des écoles de graphisme ; d'édition ; d'animation et autres ont pu insérer leur carnet de voyage dans leur mise en page. Car en effet, celui-ci témoigne à la fois d'une pratique plastique et de la maîtrise de certains outils et codes de construction d'un projet d'édition.

3.2. Où se positionne la classe d'arts-appliqués aujourd'hui ?

3.2.1. La classe ! Lieu synonyme de cadre de travail pour l'élève ?

La classe d'arts-appliqués ; est-ce que le lieu des arts appliqués en STD2A est forcément la classe ? Celle-ci implique de prendre en compte des enjeux liés à l'espace et à notre relation et interactions qui s'inscrivent soit dans la classe ou bien hors de la classe, avec un enseignant ou bien sans l'enseignant. Et justement l'intérêt du dispositif mis en place, c'est bien celui-là, cette idée de faire classe hors de la classe, de parcourir des lieux, en modifiant le contexte lié à cette notion d'espace, nous changeons les repères des élèves en bousculant leur pratique et ainsi leurs modalités d'apprentissage. Cependant, en l'état, avec le recul réflexif de ce qui s'est produit, nous constatons que lorsqu'ils ne sont pas en classe, ils ne sont justement pas en classe. « Il est aussi une mise en forme spatiale de diverses matérialités en perspective d'une action ou à travers une action. Cette mise en forme participe de la production de représentations matérielles et mentales » (Clerc, 2020, p. 3). Comme cela l'indique, les élèves, lorsqu'ils sont sortis d'un contexte, d'un cadre de travail qui impose par son histoire et dans les consciences collectives : le travail, ils ne sont donc plus conditionnés en vue de fournir une tâche. Ainsi, le lieu qui est inscrit comme étant le lieu d'apprentissage depuis leur rentrée à l'école primaire (la salle de classe) joue un rôle déterminant sur la mise en activité, leur implication et leur motivation. Dans l'optique où ce projet est renouvelé, il faut réajuster ses stratégies pédagogiques, comme par exemple, en ne leur laissant pas le choix et inscrire des temps de productions in-situ dans le programme et le déroulé du voyage. C'est-à-dire, à tel moment, « vous produisez avec ce qui fait sens pour vous dans l'environnement dans lequel vous vous trouvez ». Le risque, c'est de limiter la diversité des productions au profit de s'assurer qu'ils produisent réellement. La plus-value pédagogique ne sera pas la même, car la démarche ne viendra pas d'eux. En réalité nous sommes confrontés, pour chaque proposition à diverses contraintes ayant à la fois des avantages et des inconvénients, tant en termes d'apprentissage que de pratique manuelle.

En définitif, est-ce que dans l'idée de faire classe d'art appliqué hors classe (nous revenons avec la production in-situ et l'exemple de Claire Azéma), réside dans l'idée de créer un milieu

didactique (tous les éléments qui interviennent quand on veut faire apprendre quelque chose à un élève, que ce soit dans le train, sortie, musée...) étant propice à la production de ce carnet de voyage. Mais pour l'instant, nous sommes face à des élèves, et eux, ils font classe en classe et ils ne font pas classe hors classe encore moins lors d'un voyage scolaire.

Manifestement, ce qui est intéressant, c'est d'avoir pu observer qu'à un moment donné pour faire pratiquer ce carnet de voyage, je n'ai pas eu d'autres choix que de faire classe hors de la classe. Cependant, je suis face à des élèves de terminales et dans mon constat, il y a un antagonisme. C'est-à-dire que lorsque l'élève est présent en classe, il effectue son travail de classe et quand il n'est pas en classe, il n'effectue pas son travail de classe. Et l'élève rattrapera, comme le font une grande majorité des élèves d'aujourd'hui, en s'arrangeant avec les camarades, en prenant sur Internet pour faire le devoir demandé, mais, seulement une fois que je suis en classe. Et c'est cet aspect qui est tout à fait intéressant dans cette analyse, c'est de voir où se positionne le lieu du travail en tant qu'élève ! Et certes, cela ne peut être la même que Claire Azéma ou encore Pierre Di Sciullo, car il s'agit de deux mises en action opposées, dans le but de produire deux éléments contextuellement différents.

3.2.2. L'élève qui ne fait pas est un élève qui n'apprend pas ?

Au cours des expérimentations, les éléments imprévus sont toujours un ressort pour l'enseignant afin de questionner ses pratiques et ses méthodes pédagogiques. Il en est alors une bonne piste d'étude pour déceler ce qui a fonctionné et ce qui au contraire ne s'est pas passé comme prévu mais qui toutefois n'est pas à visualiser comme un échec. Car si nous arrivons à faire émerger des « pistes d'améliorations » alors il y a un gain à cette expérience, à la fois pour l'enseignant que pour les élèves. Il aurait été réellement surréaliste d'avoir sur vingt-deux élèves de terminales, vingt-deux élèves entièrement impliqués dans ce projet du carnet. Et effectivement, ce ne fut pas le cas. Quelques élèves ont manifesté un désintéressement lors de ce projet mais aussi tout au cours de l'année. Que ce soit par un manque d'implication, de motivation ou même d'intérêt.

Qu'en est-il vis-à-vis de ce carnet ? Environ 3 élèves sur 22 ont rendu presque « feuille blanche » avec deux-trois photographies imprimées et collées sur une feuille pliée. Cependant, j'ai eu à faire à un cas tout à fait intéressant. En effet, un des élèves, qui est un bon élève dans l'ensemble des disciplines a complètement mis de côté le temps de travail destiné à produire une partie du carnet en classe. Maladroitement de ma part je ne m'en suis rendu compte qu'au bout d'une heure-trente sur les deux heures consacrées à cette production. Lorsque je lui ai fait remarquer qu'il n'avait pas

travaillé sur son carnet durant le cours et qu'ainsi il ne m'avait pas sollicité pour avoir des conseils sur l'ébauche de son travail, celui-ci m'a répondu :

« Oui je sais bien, mais j'aidais mes camarades sur leur carnet, elles m'ont demandé de les aider ! ». (Cours du mardi 14 février 2023 de 10h à 12h).

Ainsi, plusieurs questions se posent ! Premièrement, celle de mon attention à l'égard de TOUS mes élèves. J'aurais dû avoir un regard plus attentif sur ce que faisait l'ensemble de la classe. Et par conséquent j'aurais dû voir plus rapidement que cet élève ne profitait pas de ce temps pour travailler sur son carnet. Mais cela me permet à présent d'être plus vigilante avec chacun et à passer moins de temps par élèves. Je dois apprendre à avoir un œil plus avisé sur chacun, sur les mimiques, sur leur gestuelle, sur leurs actions et remarques, car tous ces petits paramètres sont une mine d'or pour comprendre l'implicite d'un élève. La deuxième, c'est pourquoi ne m'ont-ils pas demandé de l'aide directement à moi ? Est-ce que c'était par manque de disponibilité, par peur, par timidité ou parce qu'ils ne me trouvaient peut-être pas légitime de leur apporter des connaissances. Et puis, la dernière question qui est pour moi primordiale, est : qu'a appris l'élève qui n'a pas travaillé sur son carnet ? N'a-t-il réellement rien produit ? En réalité, si. Il se trouve, que justement il y a eu production de sa part, alors oui elle n'était pas liée à son propre carnet, mais c'était une démarche relativement honorable de mettre de côté l'avancement de son propre travail et de devoir le remettre à plus tard au profit de l'entraide entre camarades de classe. Le fait de faire la démarche d'aller aider les autres lui a appris à communiquer et exprimer ses propos clairement, faire des démonstrations manuelles (dessins et croquis), utilisation de l'imprimante. J'ai réalisé qu'une cohésion de groupe au sein d'un projet individuel s'était créée. C'est pourquoi nous pouvons énoncer que même lorsqu'il n'y a pas de production, il ne se cache pas d'autre production plus subtile et peut-être moins visible mais tout autant importante à la construction de compétences et de connaissance que nous n'avions pas prévues.

3.2.3. La part de responsabilité de l'enseignant et les dépassements imprévisibles rendant le projet singulier et unique.

Afin d'accompagner au mieux l'élève à prendre conscience de ses actes dans un projet de design, l'enseignant a lui aussi sa part de responsabilité. Il doit avoir une prise de conscience sur sa pratique tout en restant objectif. Celui-ci joue un rôle un peu similaire à celui de metteur en

scène. C'est-à-dire, ils ont tous deux une fiche de route à suivre et un cadre méthodologique liées soit au scénario soit au référentiel. Ils doivent constamment réadapter et réajuster leur dire et faire pour faciliter la compréhension de leurs propos avec toujours une marge d'improvisation. Cette capacité à pouvoir réadapter, introduit cette idée de prendre du recul, de savoir analyser et remettre en question ses actes en vue de les réinvestir d'une nouvelle manière. « Il s'agit de montrer que le professionnel est réflexif et non pas seulement un expert appliquant des technologies : une réhabilitation de la profession par la mise en évidence de la pensée réflexive dans l'action des professionnels. Les schémas à la fin du livre sont explicites à cet égard (p. 300) : » (Schneuwly : 2015). L'enseignant n'est pas seulement un applicateur, il doit avant tout réfléchir sur ses actes qui se répercutent sur l'apprentissage de ses élèves, mais également sur l'expérience qu'ils font dans la pratique du projet de design en STD2A.

Comme le décrit Schneuwly et selon les propos tenus par A.D. Schön dans sa pratique professionnelle, l'enseignant (qui ici, est le praticien réflexif), doit avoir un regard réflexif sur sa pratique dans le milieu scolaire. C'est-à-dire, avoir la capacité de remettre en question et avant tout d'analyser ses pratiques et les conséquences, qu'elles soient positives ou négatives, envers ses élèves, de comprendre et se questionner sur ce qui fonctionne ou non. C'est là toute la difficulté, comment faire une « auto-évaluation » de soi-même en vue d'améliorer l'expérience des élèves. Il faut « développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles – et non pas de le résoudre par application de savoirs. » (Schneuwly : 2015). Il n'est pas seulement question de s'interroger mais de remettre en question ses actes, d'adapter, de réajuster ses méthodes destinées aux élèves. Que ce soit avant, pendant ou après son enseignement dans le but d'améliorer leurs expériences. Pierre Vermersch, a développé « l'entretien d'explication » (Vermersch, 2000). Il s'agit d'avoir une rétrospective sur des actions, afin de prendre conscience de ces faits dans ses enseignements, spécifique sa pratique professionnelle.

Comme au cours de ce voyage, nous avons pu assister à divers imprévus et ce sont tous ces petits imprévus qui font que l'enseignant doit réagir et remodeler ses actions, instantanément ou non. Ces situations alimentent l'expérience des élèves et auront un impact positif ou négatif sur le moment présent et possiblement sur la suite de leur cursus. « Les relations entre passé, présent et futur dans l'apprentissage s'entrecroisent en permanence de façon complexe, invitant à une vision davantage dialectique de la dimension temporelle des processus d'apprentissage. » (Bourgeois : 2013 p 33). Le raisonnement de E. Bourgeois, émet le concept de transversalité des enseignements pour améliorer l'expérience des élèves. « Il s'agit d'analyser dans le cadre de la science-action (Argyris, 1990) les rapports entre savoirs académiques et pratique professionnelle. » (Bouissou & Brau-Antony : 2005). Le lien entre les deux est inséparable, les savoirs académiques ne se suffisent

pas à eux-mêmes et inversement. Pour que tout fonctionne il faut un fil conducteur solide, préalablement réfléchi, analysé. C'est une profession en mouvement qui demande des réajustements constants. Il faut savoir se mettre en position de vulnérabilité destinée à faire face à sa propre auto-critique afin de les analyser pour nourrir sa réflexivité de ses actions. Les professionnels d'éducatifs, pédagogues, personnels d'éducatifs et autres doivent se détacher de tout ce qui les entoure étant susceptible d'être un ou des obstacles à la création et aux nouveaux dispositifs pédagogiques. « La réflexion se suffit en quelque sorte à elle-même ; elle constitue une valeur en soi. Elle valorise celui qui la pratique, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte. » (Schneuwly : 2015). L'enseignant, pour assurer d'une expérience la plus complète et optimale possible à ses élèves, doit être un analyseur de société, de geste, de mimique, d'attitude et savoir interroger le professionnel qu'il est, s'il veut évoluer durablement en même temps que la société, ses élèves et s'inscrire dans une inventivité pédagogique pour stimuler son environnement.

3.3. Le prolongement de réflexions au vu d'expérimentations de terrain.

3.3.1. Rematéraliser la main dans nos enseignements d'arts-appliqués !

Nous avons pu constater dans la première partie que la main était un vecteur de relation concrète au monde. À présent, en introduisant le terme de « rematéralisation », nous positionnons la main comme étant aujourd'hui un vecteur de renouvellement de la relation concrète. Ceci implique qu'il y a bien une rupture vis-à-vis de notre relation au monde, principalement par l'industrie. Effectivement, nous avons une cassure entre la manière dont nous produisons notre monde matériel et la manière de vivre avec ce monde matériel. Il y a eu une captation par l'industrie de notre fabrication du monde, ce qui a indéniablement modifié le comportement de l'être humain. Cet argument s'illustre avec l'exemple évoqué précédemment du téléphone portable. En effet, cette commercialisation matérielle déployant les possibilités des actions humaines, a entraîné des transformations dans la manière d'interagir avec la matière et par conséquent, nous-même.

Sous cette idée de rematéraliser la main, nous pouvons faire apparaître l'hypothèse qu'en tant qu'enseignant réflexif nous cherchons des ouvertures vers de nouveaux paradigmes, tant en design qu'en pédagogie. Lorsque le philosophe François Dagognet parle de « rematéraliser » il explique comment progressivement nous passons d'une dématérialisation de l'œuvre d'art du début du 20^e s, à la manière dont l'art moderne devient une tentative de rematéraliser, de revenir et de

réinjecter la question de la matérialité dans le principe même de création. Et c'est en ce sens que nous pouvons faire le pont avec cette notion d'élargir la pratique pédagogique au-delà de notre salle de classe en vue de la connecter à notre relation au monde.

En employant le terme de « rematérialisation » de la main, cela signifie que nous avons travaillé la dématérialisation de la main. Le travail de Julien Prévieux, permet de démontrer qu'en effet, ce n'est pas parce qu'il y a des gestes que ces gestes sont impliqués dans une matérialisation. Son projet *What Shall We Do Next (Séquence #1)* :



PR 8 - Prévieux, J. (2006-2011). *What Shall We Do Next (Séquence #1)*.

montre qu'effectivement, nous avons vraiment cette idée que lorsque que nous réalisons des gestes nous sommes dans le « faire » dans la *poiésis*. Et en réalité, il nous montre qu'avec les GAFAM (Google ; Apple ; Facebook ; Amazon et Microsoft) nous pouvons avoir des gestes qui ne font rien du tout, car ils s'inscrivent dans des stéréotypes, étant à la fois passifs, brevetés et ainsi directement induit de l'industrie et de notre consommation de cette industrie. Nous nous retrouvons avec une extension du domaine de la consommation aux membres physiques de la perception par l'être humain. Et finalement, il peut être nécessaire aujourd'hui dans nos disciplines, de rematérialiser la main en gage de nouvelles perspectives de création et de relation au monde concret.

3.3.2. Un re-questionnement des pratiques de design d'aujourd'hui au regard d'un changement de paradigme. Vers une extension pédagogique ?

La relation hybride entre le design et l'artisanat n'est plus un débat à prouver. En effet, l'atelier n'étant plus réservé qu'aux « arts explicites » (Morris : 1883 p.1). La pratique en atelier est

également exploitée chez les designers. Comme nous avons pu le voir avec Pierre Di Sciullo, celui-ci accorde une grande importance à sa pratique d'atelier, qui pourtant d'un point de vue organisationnel et visuel, pourrait plus être qualifié de studio ou de bureau de travail plutôt que d'atelier. Cependant, pour lui, il s'agit là de son lieu de création, d'expérimentation, d'expression de soi allant vers une émanation de ce qui s'apparente à l'ouverture d'esprit en termes de création en lien avec un environnement qui le permet. Car comme le définit Catherine Lawless « l'atelier que ce soit sous sa forme ancienne ou nouvelle, romantique ou technicienne, est par excellence un espace transitionnel » (Lawless, 1990, p. 9). C'est un espace où la production de projets, de typographies, d'affiche prend vie, tout comme il considère le monde extérieur (nature, ville, rue, bâtiment) comme un atelier évolutif et singulier. Si nous reprenons l'idée qu'un atelier est un espace où le corps et l'esprit investissent tous les recoins et où les choses ne sont pas figées, alors l'atelier de Pierre Di Sciullo est un atelier.

Ainsi, les designers « engagent-ils leurs projets autrement, cherchant notamment d'autres liens avec les usagers ou en investissant des territoires encore inexplorés. Loin des dogmatismes et des méthodologies standardisées, les designers actuels témoignent ainsi d'une posture singulière propre à chaque situation. ». (Litzler : 2014 p.30). P. D. Sciullo est un designer qui se questionne et qui questionne à sa manière, la société, le monde, l'environnement, les territoires et tout ce qui l'entoure, pouvant être une base de production et de création.



PR 3.1 - L'atelier de Pierre Di Sciullo.

Notre société change, il faut s'adapter. « Ce qui semble aujourd'hui faire sens pour cette discipline ce n'est pas exclusivement l'esthétique, la recherche de formes nouvelles pour un objet fonctionnel, mais une attitude de transformation par la création, un art impliqué dans la vie, qui affecte notre quotidien, qui en modifie le cadre, voire même qui le façonne et le réinvente. [...] Il s'agit d'une aventure multiple et critique, dont les dispositifs et les enjeux sont intimement liés à ceux de notre époque. ». (Litzler : 2014 p.19). Ainsi, les designers « engagent-ils leurs projets autrement, cherchant notamment d'autres liens avec les usagers ou en investissant des territoires encore inexplorés. Loin des dogmatismes et des méthodologies standardisées, les designers actuels témoignent ainsi d'une posture singulière propre à chaque situation. ». (Litzler : 2014 p.30). Avec la technologie et le numérique, les pratiques d'atelier mutent et se transforment. La question de ce changement de paradigme est cruciale tant dans la pédagogie que dans les arts appliqués, car il est question de sujet d'actualité. Les designers reviennent à des bases ou à des fondamentaux, telles qu'une pratique du faire et un investissement manuel et physique dans leurs productions pour ressentir pleinement la matière et l'acte de création. Gwénaëlle Bertrand dit « le design n'est plus seulement le moyen de créer des objets justes, il est aussi le lieu d'un questionnement ». (Bertrand : 2014 p.33). Cela nous conduit à penser les pratiques de design comme étant une adaptation en constante mutation avec l'évolution du monde. Cette notion d'adaptation, qui est commune avec le métier d'enseignant, est fondamentalement significative aujourd'hui. C'est pourquoi « nos jeunes designers témoignent en effet d'une posture singulière propre à chaque situation et ainsi privilégient-ils une conception ouverte de leur métier. ». (Litzler : 2014 p.31). Elle conduit à une remise en question nécessaire en vue de faire évoluer à la fois les pratiques de créations et les pratiques pédagogiques.

3.3.3. Une poïétique du design et un design pédagogique ?

Dans la première partie nous avons employé le terme de « design et poïétique » et non de poïétique du design. Car il était question d'étudier les relations entre le design et la poïétique. Mais à présent, si nous employons le terme de « poïétique du design » nous questionnons les singularités du design en tant qu'œuvre en train de se faire. Alors qu'en est-il réellement si nous posons l'hypothèse d'une pédagogie s'inspirant de la poïétique du design ? Y a-t-il une didactique disciplinaire s'inspirant de la poïétique du design ?

Lorsque nous avons vu la notion de projet et de pédagogie par projet, nous avons l'intention de comprendre quels enjeux s'en dégagent vis-à-vis de l'élève créateur de ses mains et de son

implication dans la construction de ses apprentissages. Plusieurs modèles de pratiques disciplinaires ne se qualifiant pas de « poïétique du design » n'excluent pas leur capacité à faire œuvre à un moment précis.

L'une des principales corrélations que nous pouvons soumettre, se construit grâce aux propos développés par le maître de conférences Maxime Favard, lorsqu'il évoque que « le design induit des propositions constructives qui interrogent l'époque dans laquelle il s'inscrit. Il ne doit donc pas se limiter à la formulation de réponses contractuelles mais plutôt de les dépasser » (Favard, 2014, p. 48). Cette citation tirée du premier ouvrage de *Poïétique du design. Vers de nouveaux paradigmes de la conception ?* nous permet de faire le lien avec le référentiel de STD2A et la posture d'enseignant en tant que créateur de situations pédagogique et didactiques. En effet, dans le bulletin officiel nous retrouvons de grandes similitudes avec les propos développés par M. Favard, à savoir :

- « Une posture de citoyen attentif aux enjeux de société. »
- Des « enseignements s'appuyant, autant que possible, sur des situations réelles et contextualisées. »
- « Responsabiliser » et « sensibiliser les élèves. »
- Une volonté de « s'appuyer sur des enjeux contemporains. »
- « Ancrer les enseignements sur [...] des faits d'actualité faisant émerger chez l'élève des questionnements liés au réel. » (Éducation Nationale, 2019, p. 3-5-6).

Toutes ces indications sont du devoir de l'enseignant de les prendre en considération en vue de les appliquer dans la progression pédagogique annuelle, voire même sur l'ensemble du cursus de l'élève à savoir les trois années d'enseignements. Et il en est de la responsabilité de l'enseignant de le mettre en application permettant à l'élève d'évoluer dans un contexte propice à l'émergence de ces questionnements sur des enjeux contemporains, sociaux, écologiques, environnementaux, économiques et politiques.

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un enseignant design ses dispositifs pédagogiques. Et c'est pourquoi il doit savoir combiner ses qualités de designer et/ou de créateur, en les mettant à profit aux services des types de pédagogie qu'il emploie, expérimente et crée. Mais n'oublions pas, que ce soit le designer ou de pédagogue, ils ne travaillent jamais seuls ! L'appui pluridisciplinaire au sein d'une équipe rend ce déploiement bien plus solide afin d'évoluer dans un milieu qui est soumis continuellement à de diverses modifications.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, en reprenant les trois notions qui organisent la construction de ce mémoire, à savoir : la main, la poïétique et la pédagogie par projet, un élément complexe est apparu à la suite de ce cheminement réflexif et pratique. Il s'agit alors de l'apparition d'une convergence qu'il peut y avoir, entre la didactique issue de la poïétique du design et certaines pratiques de la création contemporaine en architecture et en design. Reprenons Alain Rey qui définit la convergence comme étant une direction « « vers un point unique ». Celui-ci est l'adjectivation du participe présent du bas latin *convergere* « se réunir en venant de plusieurs points » ». (Rey, 2010, p. 2412). En ce sens, il paraît nécessaire de préciser que nous pouvons dissocier la convergence de la fusion, mais ayant tout de même un rapprochement. De fait, ce n'est pas parce que deux processus convergent, qu'ils sont nécessairement les mêmes. Cependant, ils ont des similitudes, des points communs. Ainsi, cette convergence entre la didactique et la poïétique du design implique que la poïétique apparaît comme une manière d'aborder le design, tout comme la pratique de projet en design.

Cette manière, ne s'intéresse pas tant à « l'œuvre » comme quelque chose de fini et dans sa modalité de réception mais comme un processus qui est en cours de construction et ainsi, dans sa modalité de création et de conception. C'est pourquoi, si nous nous positionnons du point de vue du design, il ne s'agit pas en réalité de comprendre la manière dont nous recevons l'objet ou le projet fini, mais bien dans la démarche d'un design en train de se faire, en train de se construire. C'est bien en ce sens, que cette convergence se fait, dès lors que nous nous plaçons du côté de sa réalisation plutôt que du point de vue de l'objet achevé. De ce fait, dans le cadre du design, cette condition de se placer du côté de la réalisation, réside alors dans la capacité de se placer également du point de vue des interlocuteurs, des usagers, des citoyens, mais aussi des élèves et de l'interaction permanente qui se manifeste lors de chacune de ces phases. Ainsi, une convergence se manifeste entre divers enjeux transactionnels.

Or, la didactique s'inscrit dans la manière de transformer une activité comme un potentiel pédagogique. De même, nous retrouvons dans la didactique une dimension transformationnelle. C'est-à-dire qu'une activité est vouée à être transformée en activité didactique dès lors que nous changeons notre point de vue et que nous la regardons sous l'angle de la manière dont elle va être enseigné. La didactique peut, ainsi être transposable du côté de la pédagogie, mais cela ne signifie pas obligatoirement que la pédagogie est une didactique. Dans la didactique, nous repérons ce potentiel que quelque chose peut alors devenir didactique à condition de l'envisager dans ces enjeux en termes d'enseignement et de construction des savoirs. Il s'agit donc bien d'un processus

qui se met du côté de l'apprenant, s'intéressant à la manière dont celui-ci va être en train d'apprendre, au moment précis où il effectue la tâche. Grâce à ces perspectives réflexives, nous comprenons bien que nous sommes face à des élèves, qui, dans le processus didactique, sont en train d'apprendre. Et finalement, c'est par nos créations d'enseignant que nous mettons en place une/des situation(s) (ici le voyage et le carnet) les impliquant dans des perspectives didactiques intégrant ce processus d'apprentissage. Et, comme dans le cas présent, nous pouvons y intégrer la poïétique du design, qui elle s'intéresse au processus du projet en train de se faire.

Ainsi, la convergence d'une didactique de la poïétique du design, s'intéresse davantage au processus du faire dans le design, donc au processus de projet. Mais à des fins didactiques et non simplement à des fins de productions.

C'est pourquoi, dans certaines pratiques du design, nous retrouvons des créateurs qui sont du côté du processus du faire, dans lequel ce processus de la mise en œuvre prime sur la finalisation de l'objet en lui-même. Cela ne signifie pas que l'objet fini n'est pas important, car le faire est tout de même présent, mais nous sommes bien du côté du processus. Néanmoins, il ne faut pas oublier que dans la poïétique, nous étudions plus le processus que la finalité, mais ce processus n'a du sens que parce qu'au fond il y a une finalité, une production.

En reprenant la démarche de Claire Azéma, lorsqu'elle expérimente sa cuisine comme atelier clos² de production, elle produit bien un objet fini. Néanmoins le but n'est pas l'objet en soi, mais bien sa capacité à « faire œuvre » par le processus du projet et la mise en place d'un chantier instauré par un faire. Ainsi, il s'agit bien là d'une pratique se nourrissant de la poïétique du projet comme étant un élément central de sa tentative de créer des transactions avec le contexte dans lequel elle s'inscrit. La dimension de travailler sur la poïétique, donc, sur le projet en train de se faire, prime sur la dimension réceptive. Aujourd'hui, nous sommes face à des designers aux pratiques plutôt hybrides, mêlant l'action et l'agir. Notons que cela ne se cantonne pas qu'au design, l'enseignement s'y attelle également. Comme nous l'avons démontré grâce à l'analyse des élèves dans leur production du carnet dans la sous-sous partie 3.1.2. « Produire », il n'y a pas d'un côté, que la praxis et de l'autre que la poïésis. Ces deux enjeux sont croisés par la capacité d'agir, qui se finalise par un objet (le carnet) et nous utilisons la capacité de l'objet pour motiver l'action.

2. Terme emprunté à Claude Lévi Strauss, lorsqu'il définit le bricolage dans son ouvrage *La Pensée Sauvage* (1962) comme une pratique s'inscrivant dans un « Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos ». (Lévi Strauss, 1962, p. 27).

C'est pourquoi nous avons deux éléments. Le premier, qui est principalement l'axe d'étude de ce mémoire, à savoir, la didactique de la poïétique du design, donc une didactique du design en train de se faire. En parallèle et en travaillant tout au long de cette année, nous avons pu repérer un certain nombre de pratique qui mettent en scène, utilisent, revendiquent, cette dimension procédurale pour faire du design en tant que projet. Cependant, si nous revenons à cette convergence évoquée précédemment, un rapprochement entre les deux témoignent d'une dimension transactionnelle. Entendons par là, qu'il s'agit de placer les individus à un autre endroit, un lieu autre que celui de la simple réception. Lors de la production de ce carnet de voyage, les élèves étaient alors à la fois :

- Immergés.
- Dans un acte de participation.
- Collecteurs et producteurs.
- Dans un parcours et un cheminement physique.

Ils n'étaient pas « en réception » de quelque chose, mais bien acteurs, agissants, mobilisateurs dans une situation précise. Finalement, nous ne nous pourrions pas faire le lien avec cette idée de matérialité et de rematérialisation, dans l'idée que nous créons des situations donnant accès aux élèves à la réalité du monde sensible en le travaillant comme une expérience du point de vue des sens et de la sensibilité. Dans cette approche du faire et du processus, il n'est pas question de séparer la matière de l'esprit. En effet, il s'agit bien d'un processus matériel et physiologique capté par l'interaction entre nos organes de perceptions et la modification matérielle de notre environnement. Ainsi, ce processus devient profondément rematérialisant. C'est bien la manière dont la main agit sur le monde, sur le réel, sur la modification du réel, qui permet cette extension vers un apprentissage : matériel, rendant l'élève acteur de ses apprentissages.

Allons plus loin.

Et si finalement, la question de la production de ce carnet n'était pas simplement de « faire un objet », mais plutôt de « faire un objet » qui soit un objet de débat ?

Il conviendrait de répondre à la fois : oui et non. Car effectivement il y a une sorte d'interaction, car lorsque nous enseignons dans des domaines théorico-pratique, fondamentalement la fin en soi n'est pas l'objet, la fin en soi réside dans la capacité à faire émerger de l'apprentissage

dans la fabrication de cet objet. En réalité, la didactique s'inscrit dans la capacité de l'enseignant à transformer une activité en une activité permettant d'acquérir des savoirs. Cela signifie que tout, est potentiellement didactique. C'est le potentiel d'une transformation d'une activité. De ce point de vue-là, la relation au faire, à la poïétique et à la main ne sont pas une fin en soi ici, car il y a une vocation didactique. Ainsi, est-ce que ce n'est pas le « FAIRE » qui devient par conséquent, créateur de cette didactique ?

CORPUS BIBLIOGRAPHIQUE

DISCIPLINAIRE

Aizier-Brouard, É. (2012). KITCHEN LITHO. *Nouvelles de l'estampe*, 240, 52-59.

Document téléaccessible à l'URL : <http://journals.openedition.org/estampe/978> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/estampe.978>

Auziol, B. (2020). Chapitre 5. Chercheur-visiteur : prolégomènes d'une expérience de recherche en muséologie. In Poli, M-S, *Chercheur à l'écoute : Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle (75-94)*. Québec : presses de l'université du Québec.

Azéma, C. (2021). Conduite instauratrice de l'œuvre, entre expérience et expérimentation : faire atelier. *Design Arts Médias*.

Document téléaccessible à l'URL : <https://journal.dampress.org/issues/les-arts-de-faire-acte1-les-modes-dexistence-de-latelier-en-arts-et-en-design/conduite-instauratrice-de-loeuvre-entre-experience-et-experimentation-faire-atelier>

Beaubois, V. (2021). Concevoir des « choses » : Le tournant chosique en design. *Critique*, 891-892(8-9), 691-702.

Document téléaccessible à l'URL : <https://doi.org/10.3917/criti.891.0691>

Berger, E. (2014). La démarche design, entre projet et expérience. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 46, 33-42.

Document téléaccessible à l'URL : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4714>

Bertrand, G. (2014). Une poétique du dysfonctionnement pour une politique du sens. *Poïétique du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception*. L'Harmattan. 33-45.

Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Gallimard.

Darricau, S. (2021). *Culture graphique une perspective de Gutenberg à nos jours*. Pyramyd.

Dupont, J., Sagot, S. (2016). Persistance et résistance d'un design critique : création, indivision du travail et émancipation. *Les cultures de résistance*. Puam. 149-159.

Dupont, J., Sagot, S. (2015). Éléments pour généalogie du design critique : création et émancipation. *Poïétique du design, conception et politique*. L'Harmattan. 195-222.

Dupont, J., Sagot, S. (2015). Art Contemporain, design contextuel et nouvelles pratiques curatoriales. *Figures de l'art n° 29, Le design dans l'art contemporain*. PUPPA. 315-331.

Favard, M. Explorations du design pour des mondes futurs. *Poïétique du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception*. L'Harmattan. 47-58.

Focillon, H. (1934). *L'éloge de la main*. Vie des formes.

Ingold, T. (2017). *Faire Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Éditions Dehors.

Lévi Strauss, C. (1962). *La Pensée Sauvage*. Presses Pocket.

Litzler, P. (2014). La conception design, un processus de jeux et d'enjeux sociétaux. *Poïétique du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception ?* L'Harmattan. 19-33.

Maniaque, C. (2019). Se former en construisant. L'expérience à échelle 1. Dans : F. Petiot et C. Braunstein-Kriegel. *Crafts, anthologie contemporaine pour un artisanat de demain*. 290-294. Édition Noma.

Monvoisin, C. (2021). Le corps apprenant et la matérialité des choses : une recherche par le corps sur l'acte de design. *Science du Design* (13). 16-26.

Morris, W. (1883). *L'art en ploutocratie*. [Communication orale retranscrite]. Conférence prononcée à l'Université d'Oxford, le 14 novembre 1883.

Document téléaccessible à l'URL : https://www.marxists.org/francais/morris/works/1883/11/morris_18831114.htm

Noël, L. (2020). *Vers une approche praxéologique du design*. [Thèse de doctorat, Université Paris VIII – Saint-Denis].

Document téléaccessible à l'URL : <https://theses.hal.science/tel-00580289/document>

Oddo, E. (2021). Déontologie du design. *La Revue Archik* 3.

Document téléaccessible à l'URL : <https://archik.fr/deontologie-du-design/>

Papanek, V. (2021). Le mythe du barbare chic. Le design, l'« art » et l'artisanat. Dans A. J. Clarke et E. Quinz (dir.), *Design pour un monde réel* (2^e éd, p. 75-90). Les Presses du Réel.

Passeron, R. (1999). Esthétique et poïétique. *Filozofski vestnik*. X X (2/1999 - XIVICA). 265-276.

Passeron, R. (1994). Poïétique et histoire. *Arts, l'exception ordinaire. Esthétique et sciences sociales*. 98-107.

Document téléaccessible à l'URL : https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1994_num_55_1_3912

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Université de Genève : *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*.

Document téléaccessible à l'URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Poulx, S. (2015). Le design à l'épreuve du concept de pratique. *Sciences du Design*, 2(2), 20-30.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-sciences-du-design-2015-2-page-20.htm>

Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., Tanet, C., & Le Robert. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine*. (4^e édition.). Le Robert, DL 2010.

Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., Tanet, C., & Le Robert. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine*. (Nouvelle édition augmentée.). Le Robert, DL 2016.

Rubini, C. (2009). *Dessiner le design*. Les arts décoratifs.

Saule, P. (2009). L'atelier poétique, De Falbalas à Guernica. *Entrelacs*, 7, 95-104.

Steppé, S. (2005). Accompagner le groupe dans son projet : pour une pédagogie de l'acteur autonome. *Études Théâtrales*, 34(2), 60-66.

Document téléaccessible à l'URL :
file:///C:/Users/33695/Zotero/storage/8T3YVSUL/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-60.html

Valéry, P. (1957). Première leçon du cours de poétique. Dans *Œuvres*. Gallimard, La Pléiade. 1211-1228.

Valéry, P. (1957). Discours aux chirurgiens. Dans *Œuvres*. Gallimard, La Pléiade. 879-893.

Conférence universitaire :

Di Sciullo, P. (2022). *Tout slogan sera puni*. [Conférences]. Conférences Culture du 09/12/2022, amphithéâtre A2, Université de Nîmes.

CORPUS BIBLIOGRAPHIQUE

PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

Article L912-1-1—Code de l'éducation—Légifrance. (2005).

Document téléaccessible à l'URL :
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569/

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. *In L. Albarello.*

Document téléaccessible à l'URL : https://rdvacteurs.univ-lorraine.fr/fileadmin/documents/9eme_edition/experience_apprentissages_Dewey_par_Bourgeois.pdf

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113-122.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www-cairn-info.federation.unimes.fr:8443/revue-carrefours- de-l-education-2005-2-page-113.htm>

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. Cairn.info.

Document téléaccessible à l'URL : <https://doi.org/10.3917/phron.052.0023>

Clerc, P. (2020). La salle de classe : Un objet géographique. *Géocarrefour, Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements*, 94(1).

Document téléaccessible à l'URL : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14426>

Cosnefroy, L., Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissage scolaire. Dans : P. Carré. et F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (127 - 147). Paris : Dunod.

Éducation Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

Document téléaccessible à l'URL :
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Eustache, F. (2017). *Mémoire une affaire de plasticité synaptique*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm).

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.inserm.fr/dossier/memoire/>

Fenouillet, F. (2017). *La motivation*. Paris : Dunod.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www-cairn-info.federation.unimes.fr:8443/la-motivation--9782100762354.htm>

Foucart, J. (2013). Pragmatism and transaction, the prospect of John Dewey. *Pensee plurielle*, 3334(2), 73-84.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www-cairn-info.federation.unimes.fr:8443/revue-penseeplurielle-2013-2-page-73.htm>

Jacquet, H. (2012). *L'intelligence de la main*. L'Harmattan.

Jeannerod, M. (2004). Consciousness of actionself-consciousness. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129(3), 325-330.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-philosophique-2004-3-page-325.htm>

Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, HS, Article HS.

Document téléaccessible à l'URL : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>

Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method : The Use of the Purposeful Act in the Education Process*. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

Document téléaccessible à l'URL :
<file:///C:/Users/33695/Zotero/storage/NUCEPR8Q/Content.html>

Lazorthes, G. (1986). Le toucher. Dans *L'ouvrage des sens : Fenêtres étroites sur le réel*. (1er éd., p. 23-...). Flammarion.

Lawless, C. (1990). *Artistes Et Ateliers*. Nîmes : J. Chambon.

Libois, J. (2018). Complexité de l'agir : Une présence qui engage les émotions. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 20.

Document téléaccessible à l'URL : <https://journals.openedition.org/sejed/8767>

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour une réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n3-rse848/009961ar/>

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie, Des lieux communs aux concepts clés*. ESF Editeur.

Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. l'INRP.

Document téléaccessible à l'URL : <http://meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

Meskell, L. (2002). Chapitre 5. Le savoir incarné. Dans : *Vies privées des Égyptiens 1539-1075* (174-202). Autrement.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.cairn.info/vies-privées-des-egyptiens-1539-1075--9782746702226.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Programme de design et métiers d'art de première, d'analyse et méthode en design et de conception et création en design et métiers d'art de terminale STD2A*. 1-11.

Document téléaccessible à l'URL : <https://eduscol.education.fr/document/24820/download>

NGO, V. T. (2014). *Pédagogie par projet : une étude de cas dans l'enseignement supérieur technologique*. [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].

Document téléaccessible à l'URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2014/ngo_vt/pdfAmont/ngo_vt_these.pdf

Niklas-Salminen, A. (1997). Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget. In *Création poétique chez l'enfant*. Presse Universitaire de Provence (p. 131-144). Presses Universitaires de Provence.

Document téléaccessible à l'URL : <https://books.openedition.org/pup/754>

Orthodidacte. (2018). *Décortiquons le mot « Projet »*.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.orthodidacte.com/videos-francais/decortiquons-le-mot-projet/>

Pine, K. J., Knott, T., & Fletcher, B. C. (2010). Teaching concept-salient gestures to children leads to learning gains. *Enfance*, 3(3), 355-368.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-3-page-355.htm>

Racle, G. (s.d.). *Réflexion : La main, un outil pédagogique*.

Document téléaccessible à l'URL : <http://docplayer.fr/43428281-Reflexion-la-main-un-outil-pedagogique.html>

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www-cairn-info.federation.unimes.fr:8443/revue-le-francais- aujourd-hui-2015-1-page-29.htm>

Zakhartchouk, J-M. (2006), *Apprendre et Comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Éditions Retz, Paris, p147-167.

SITOGRAPHIE

<https://www.frac-centre.fr/collection-art-architecture/rub/rubauteurs-58.html?authID=148>

<https://aureliavisuels.myportfolio.com/about>

<http://www.quiresiste.com/encours.php?lang=fr>

<https://journal.dampress.org/issues/les-arts-de-faire-acte1-les-modes-dexistence-de-latelier-en-arts-et-en-design/conduite-instauratrice-de-loeuvre-entre-experience-et-experimentation-faire-atelier>

<https://www.theses.fr/2021NIME0004>

<http://www.gaetanopesce.com/>

<https://www.education.gouv.fr/>

<https://www.benjaminraindorge.fr/fr/projets/floating-garden.html>

<https://theconversation.com/se-faire-operer-du-cerveau-tout-en-etant-eveille-168117>

<https://www.photo.rmn.fr/Package/2C6NU0AK6WJKZ>

https://www.previex.net/fr/videos_WSWDNSeq1.html

<https://casholman.com/>

<https://benjaminfely.fr/>

<https://www.thomasthwaites.com/>

CORPUS DES PRATIQUES DE RÉFÉRENCES

PR 1 :

Pettina, G. (1978). *La Mia Casa all'Elba*, Vitticio, Île d'Elbe.

Document téléaccessible à l'URL : <https://divisare.com/projects/316614-gianni-pettina-la-mia-casa-all-elba>

PR 2 :

Atelier de Mai 68 – *Culture graphique une perspective de Gutenberg à nos jours*. (2021). Stéphane Darricau.

PR 3 :

Di Sciullo, P. (2012). *Sujet-verbe-compliment*.

Résidence dans la ville d'Aurillac pour le festival de théâtre de rue. Pierre D Sciullo a écrit à la main une série de 11 affiches par jour de 80 x 120 cm, soit 55 affiches au total.

Document téléaccessible à l'URL : http://www.quiresiste.com/projet.php?id_projet=139&lang=fr&id_gabarit=0

PR 3.1 :

Di Sciullo, P. Atelier.

PR 4 :

Azéma, C. (2021). *Sans-titre*.

Document téléaccessible à l'URL : <https://journal.dampress.org/issues/les-arts-de-faire-acte1-les-modes-dexistence-de-latelier-en-arts-et-en-design/conduite-instauratrice-de-loeuvre-entre-experience-et-experimentation-faire-atelier>

PR 5 :

Polesello, K. (2018). *Turbolabo*.

Dispositif en bois sur contreplaqué et métal (150 x 60 x 88 cm).

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.theses.fr/2021NIME0004>

PR 6 :

Pesce, G. (2011). *Senza Fine Unica*.

Série d'assises en polychrome PVC (200 x 140 x 110 cm). Série exposée à la Allouche Gallery à New York, pour l'exposition *Gaetano Pesce, One Of A Kind Iconic Works 1967-2015*.

Document téléaccessible à l'URL : <http://www.gaetanopesce.com/>

PR 7 :

Graindorge, B. (2009). *Floating Garden, système aquaponique*.

Dispositif en plastique injecté et verre. Dimensions de la vasque : L. 45 x l. 35 x H. 42 cm.

Dimensions de l'aquarium : L. 50/75/100 x l. 20 x H. 30 cm.

Document téléaccessible à l'URL : <https://www.benjaminraindorge.fr/fr/projets/floating-garden.html>

PR 8 :

Prévieux, J. (2006-2011). *What Shall We Do Next (Séquence #1)*.

Durée de la vidéo, 3 minutes et 54 secondes. Eléments de la performance : rétroprojecteur, écran LCD transparent et disque dur. Réalisation 3D : Laurent Pratlong et Carl Phelipot.

Document téléaccessible à l'URL : https://www.previeux.net/fr/videos_WSWDNSeq1.html

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5

Partie 1 : Créer de ses mains et être acteur de ses apprentissages.

1.1. Design et poïétique : la main et « l'action qui fait », une pratique intéressante dans une pédagogie du second degré.....11

1.1.1. La main qui fait : un acte poïétique dans une pratique pédagogique en design.....	11
1.1.2. Questionner des pratiques artisanales d'atelier comme lieu de la poïétique. Un espace d'apprentissage manuel.....	13
1.1.3. De la pensée à la main, de la main au cerveau, acquisition de connaissances, de savoirs, de compétences : la mémoire kinesthésique.....	15

1.2. La pédagogie par projet et l'acte créateur : l'élève acteur de ses apprentissages par le faire.....19

1.2.1. La main : un outil de travail de la poïétique au regard de la mise en place d'un projet en STD2A. L'élève acteur de ses apprentissages.....	19
1.2.2. Lier un projet à la réalité et quotidien des élèves, permet un engagement de la main et du faire plus mobilisateur durant les phases IER.....	21
1.2.3. La pédagogie par projet et le projet en design comme vecteur d'expérience(s).....	23

1.3. La main et la relation concrète au monde matériel comme médium de création dans un projet : vecteur d'envie, d'intérêt et de motivation chez les élèves.26

1.3.1. La pédagogie par projet et le projet comme succession d'obstacle pour mieux apprendre.....26

1.3.2. La libération de l'apprentissage par la pratique laissant place à la découverte par le faire et la main.....28

1.3.3. La motivation déclenchée par le faire et la main dans un projet, est intrinsèquement liée à leurs intérêts.....29

Partie 2 : Le voyage à Paris et le carnet comme organisation matérielle du faire, de la main et de savoirs.

2.1. Contexte et cadre méthodologique d'expérimentation.33

2.1.1. Le statut de stagiaire SIPA (stage d'immersion et de pratique accompagnée). Entre observation et intervention, quelle(s) posture(s) face aux élèves.....33

2.1.2. Les enjeux méthodologiques : le « para-pédagogique » d'un voyage scolaire.....34

2.1.3. À partir d'hypothèses, rattacher un projet pédagogique en le liant au voyage, au référentiel et au sujet de mémoire.....36

2.2. La ville et le hors classe comme atelier, la place de la main.39

2.2.1. La difficulté de construire des consignes dans le cadre d'un projet libre.....39

2.2.2. Sortir du contexte scolaire. Lier les savoirs à l'environnement : « atelier sans faire atelier » É. Aizier- Brouard.....41

2.2.3. La praxis comme étayage de la poïésis. Vers diverses autres captations.....44

2.3. Le carnet de voyage comme objet matériel de motivation, de savoir et de production.....	46
2.3.1. Le carnet de voyage, un objet pédagogique suscitant la motivation intrinsèque hors notation ? Tester différentes pistes pédagogiques.....	46
2.3.2. Le carnet : l'objet de la pédagogie par projet, producteur de savoir. L'élève acteur.....	48
2.3.3. Le carnet : l'objet de la pratique de projet, produire quelque chose de ses mains. L'élève acteur.....	50

Partie 3 : Faire et ne pas faire ! Comment comprendre certains contextes de production et ses élèves.

3.1. Une pratique non chronologique questionnant différentes temporalités.....	56
3.1.1. Faire expérience.....	56
3.1.2. Produire.....	57
3.1.3. Exposer.....	59
3.2. Où se positionne la classe d'arts-appliqués aujourd'hui ?	61
3.2.1. La classe ! Lieu synonyme de cadre de travail pour l'élève.....	61
3.2.2. L'élève qui ne fait pas est un élève qui n'apprend pas	62
3.2.3. La part de responsabilité de l'enseignant et les dépassements imprévisibles rendant le projet singulier et unique.....	63
3.3. Prolongement de réflexions au vu des expérimentations de terrain.....	65
3.3.1. Rematérialiser la main dans nos enseignements d'arts-appliqués.....	65
3.3.2. Un questionnement des pratiques de design d'aujourd'hui au regard d'un changement de paradigme. Vers une extension pédagogique.....	66
3.3.3. Une poïétique du design et un design pédagogique.....	68

Conclusion.....	70
Corpus bibliographique disciplinaire	74
Corpus bibliographique pédagogique et didactique	78
Sitographie.....	82
Corpus des pratiques de références.....	83
Tables des matières.....	85
Annexes	89
Annexe 1. Documentations et citations complémentaires.....	90
1.1. Pratiques de références en design et métiers d’art.....	90
1.2. Ouvrages et articles disciplinaires, pédagogiques et didactiques.....	102
Annexe 2. Pistes d’hypothèses de terrains non étudiées.....	118
2.1. Workshop « Le Banquet », comme organisation d’un faire pluridisciplinaire.....	118
2.2. Les salles de classe en mode atelier. Anciennes VS nouvelles salles des STD2A...	122
Annexe 3. Documents en lien avec le voyage et l’expérimentation de terrain.....	126
3.1. Fiche séquence « carnet de voyage ». Document enseignant.....	126
3.2. Programme des sorties/visites/JPO du séjour à Paris.....	127
3.3. Analyses et remédiations liées de cette séquence (extrait du Portfolio réalisé dans le cadre de l’UE3 : « conception didactique et numérique 4 »).....	129
3.4. Carnet de bord pour le cours de « Démarche créative » et « Arts visuels » des terminales STD2A.....	141

ANNEXES

Annexe 1. Documentations et citations complémentaires.

- 1.1. Pratiques de références en design et métiers d'art.
- 1.2. Ouvrages et articles disciplinaires, pédagogiques et didactiques.

Annexe 2. Pistes d'hypothèses de terrains non étudiées.

- 2.1. Workshop « Le Banquet », comme organisation d'un faire pluridisciplinaire.
- 2.2. Les salles de classe en mode atelier. Anciennes VS nouvelles salles des STD2A.

Annexe 3. Documents en lien avec le voyage et l'expérimentation de terrain.

- 3.1. Fiche séquence « carnet de voyage ». Document enseignant.
- 3.2. Programme des sorties/visites/JPO du séjour à Paris.
- 3.3. Analyses et remédiations liées de cette séquence (extrait du Portfolio réalisé dans le cadre de l'UE3 : « conception didactique et numérique 4 »).
- 3.4. Carnet de bord pour le cours de « Démarche créative » et « Arts visuels » des terminales STD2A.

Annexe 1. Documentations et citations supplémentaires.

1.1. Pratiques de références en design et métiers d'art.

- Pettena, G. (1978). *La Mia Casa all'Elba*, Vitticio, Île d'Elbe.

« Comme chez moi, mais aussi comme la nature et le contexte physique l'ont voulu.

La première architecture « réelle » créée par Pettena, commencée ces dernières années mais en réalité toujours en cours, était comme tant d'autres travaux conceptuels antérieurs conditionnés par sa relation avec le contexte physique, avec le matériau et le traitement de l'espace. Les pierres utilisées, par exemple, sont celles des murs de soutènement des anciennes rangées de vignes du golfe aujourd'hui abandonnées, ou ce sont des galets de la plage sur laquelle le terrain surplombe. Et puis les clôtures et les auvents de canne, ainsi que tous les petits détails et idées architecturales qui existaient déjà dans ce contexte et n'ont trouvé une matérialisation manuelle que dans l'organisation des petits rites de vie. Pettena dit que « l'important était d'y rester, un lointain souvenir des stratégies distributives d'usage du « lieu ». Ainsi, la maison coïncide en fait avec l'ensemble de la propriété, tandis que le bâtiment n'est que le bloc de services et que l'ensemble du terrain est spécialisé selon des fonctions d'usage qui n'ont pas de structure distributive traditionnelle. Un lointain souvenir des stratégies distributives d'usage du « lieu ». Ainsi, la maison coïncide en fait avec l'ensemble de la propriété, tandis que le bâtiment n'est que le bloc de services et que l'ensemble du terrain est spécialisé selon des fonctions d'usage qui n'ont pas de structure distributive traditionnelle.

Au fil des ans, la maison a subi quelques transformations. Un ami qui y habitait récemment l'a défini comme « un village » : en fait, la maison s'est peu à peu définie comme une suite d'espaces reliés par des chemins, comme dans un village. C'est-à-dire qu'il continue de croître presque comme un village primitif, par des intentions, par des organisations successives d'espaces qui se définissent et se connectent les uns aux autres. ». (Gianni, s. d.).

- Atelier de Mai 68 – *Culture graphique une perspective de Gutenberg à nos jours*. (2021). Stéphane Darricau.

« Cette dimension critique, voire révolutionnaire, doit aussi beaucoup aux événements parisiens de Mai 1968, que Reid et McLaren avaient suivis depuis Londres en rêvant d'y participer (ils prétendront parfois l'avoir réellement fait). L'immédiateté, la force visuelle hé rthorique des centaines d'affiches conçues et imprimées en sérigraphie par les étudiants de l'école d'art de la capitale (Arts décoratifs, beaux-arts), organisés un atelier populaire, en font, pour toute une génération de graphistes désireux d'inventer une pratique plus radicale et engagée de leur discipline, un véritable antidote à la rigueur clinique et au pragmatisme du modèle moderniste.

La " prise de contrôle des moyens de production » (la formule est directement puiser chez Marx) initié au sein des ateliers populaires revêt, au-delà même des sujets traités, une dimension politique qui poussera par la suite de nombreux praticiens à rejeter tout projet « commercial » pour redéfinir la nature exacte de leur rôle au sein de la structure sociale. En France en particulier, la figure du « graphiste engagé » ou du « graphiste-auteur », collaborateur et interlocuteur plus que prestataire de service – d'un commanditaire institutionnel, politique où culturelle, exercera longtemps une influence prépondérante. ». (Darricau, 2021, p. 189).

- Di Sciullo, P. (2012). *Sujet-verbe-compliment*.

Où : Dans l'espace de la ville.

Matériaux : Affiches, feuille, peintre, pinceaux, aquarelle, cutter, accroches, etc.

« Entre le 22 et le 25 août 2012, pendant le festival de théâtre de rue, l'auteur a écrit, peint et affiché onze affiches 80 x 120 cm chaque jour soit 55 affiches au total. Elles étaient posées sur des panneaux électoraux dans le jardin du collège Jules Ferry, lieu ouvert au public en journée et point de ralliement des professionnels le soir. Ces interpellations sont puisées dans le bouillonnement du festival et plus largement dans le sens commun, le banal et ce qui se cache dessous. Cette résidence doit se poursuivre en 2013 et 2014 sous de nouvelles formes. » (Di Sciullo, 2012).

- Azéma, C. (2021). *Sans-titre*. France.

Matériaux :

F1. Moutons et cire d'abeille.

F2. Cire d'abeille, test sur le rétroéclairage de la cire sur un tamis métallique.

F3. Rangement du matériel pour la mise œuvre de la cire d'abeille et séchage d'essais en pâte à papier dans les anciens clapiers à lapins.

« En termes de pratique, je peux avancer ici que cet inventaire a été opéré par moi de manière sérendipienne, comme une enfant part à l'aventure, sans vraiment savoir ce qu'elle va découvrir. Le but était clairement d'établir des liens pour élaborer des possibilités de réalisation : je circulais donc autour des bâtiments, puis allais chercher un objet vu plus loin pour le rapprocher d'un autre, etc. [...]. Il s'agissait ici de noter mentalement les moyens et les possibles qui s'offraient à mon regard au cours de l'arpentage. Une sorte de succession ou d'accumulation de pistes envisagées émergeait en moi, sitôt mises de côtés, voire abandonnées jusqu'à ce qu'une logique se dessine. » (Azéma, 2021, p. 3).

« Deux ressources naturelles, liées aux types de cultures agricoles, étaient présentes sur le terrain : moutons et abeilles. Je décidais de travailler la laine de « nos moutons » et la cire de « nos ruches ». Le lieu de la mise en œuvre serait donc la cuisine car la présence d'une gazinière permettait de faire fondre la cire au bain-marie et de feutrer la laine au savon et à l'eau tiède (étant piètre fileuse et tricoteuse, j'optais rapidement pour cette technique). L'usage de la cuisine (devenue atelier) impliquait alors le respect de l'espace et des installations ainsi que des heures de disponibilité très précises pour ne pas interférer avec la vie familiale. » (Azéma, 2021, p. 4).

« Souriau, dans *Du mode d'existence de l'œuvre à faire* préfère le terme trajet à celui de projet, car ce dernier, selon lui « supprime [...] toute expérience ressentie au cours du faire. On méconnaît notamment l'expérience, si importante, de l'avancement progressif de l'œuvre vers son existence concrète au cours du trajet qui y conduit. [...] Ce trajet qui tend le processus vers l'œuvre, repose sur le fil de l'expérience et de la mémoire que celle-ci imprime en soi, au fur et à mesure des rencontres, des gestes, des déplacements. [...] »

Mon trajet s'est élaboré au travers d'une série de détournements : les objets sélectionnés étaient moulés pour remplir un nouvel usage, l'espace de la cuisine était utilisé à d'autres fins nécessitant

le détournement des équipements techniques, ou de certains volumes (anciens clapiers à lapins transformés en séchoirs pour les expérimentations sur la Terre-papier).

La conduite instauratrice reposerait donc autant sur des détournements extérieurs que sur une série de détournements intérieurs qui constituent ce que Passeron appelle le travail poïétique. Cela nous suggère que le trajet s'élabore au fil et au travers de l'expérience de ces détournements successifs qui apparaissent comme un jeu de questions-réponses, un bricolage (au sens de rebond ou déviance) voire un dialogue entre le monde (ou le milieu, pour être plus situé) et le praticien. ». (Azéma, 2021, p. 5).

« Il s'établit là, une sorte de jeu de questions-réponses en lien avec la dimension expérimentale du projet. De la correspondance sensible qui se constitue au fil de la conduite instauratrice, émergera au cours du trajet : une forme, un objet, une œuvre. Il me semble qu'au cours de mon trajet, il me fallait faire-atelier avant toute autre opération instauratrice. Cependant, il s'agissait peut-être ici de faire-atelier au fur et à mesure que je conduisais mes expérimentations formelles. En effet, puisque je devais sans cesse trouver de nouveaux moyens ou de nouvelles ressources pour poursuivre mes recherches créatives, j'ai dû tout au long du projet détourner de nouveaux outils, ustensiles et appareils. [...] L'atelier serait donc à entendre comme un ensemble de relations entre un (ou des) humain(s) et des actants non-humains, un milieu, qui s'établit au cours de la pratique, plutôt qu'un lieu topographique fixé à l'avance. ». (Azéma, 2021, p. 6).

- Polesello, K. (2018). *Turbolabo*. France.

Dimensions :

« 1500 millimètres de long, 600 millimètres de large et 880 millimètres de hauteur avec ses roulettes. ». (Polesello, 2021, p. 292).

Matériaux :

Bois et métal.

« Le Turbolabo est un projet de design qui ébauche une manière d’insérer et de guider les acteurs dans la méthodologie de conception et dans les attentes du milieu didactique. L’ensemble de ces deux projets ont pour objectif de questionner la pertinence du design à l’école par les divers apprentissages qu’il mobilise, en tant que discipline du projet. Cette recherche vise aussi l’identification de leviers d’action dans l’école primaire française, afin d’y intégrer le design. ». (Polesello, 2021, p. 16).

« Tout comme dans nos projets de La Ruche et du Turbolabo où nous avons collaboré avec des professeurs des écoles, des artisans, des enfants et des municipalités, pour l’édition finale nous avons fait appel à une graphiste, Perrine. ». (Polesello, 2021, p. 24).

« Dans le cas du Turbolabo, nous nous servons des étapes de l’ensemble du processus de design comprenant les représentations, afin d’entrer dans les apprentissages. Nous investissons également la dimension communicative et réflexive des représentations, dans cette conception collective d’un objet commun pour la classe. Dans ce cas, les enfants sont amenés à utiliser les mêmes outils que le ferait un designer dans une vraie situation de conception. L’enjeu plus global de ces réflexions est que les enfants développent des connaissances et réfléchissent tout en faisant, amoindrissant la rupture entre faire et penser, donnant ainsi une importance à cette approche manuelle. ». (Polesello, 2021, p. 162).

« Cet aspect, dans la façon où nous le mobilisons avec le Turbolabo, responsabilise les enfants et nous permet de dépasser le principe de hiérarchisation et d’autorité : l’enseignant ou le designer n’est pas l’unique détenteur du savoir. ». (Polesello, 2021, p. 163-164).

Le *Turbolabo* est un projet mené par la doctorante Karen Polesello en 2018-2019, dans le cadre de ses recherches pour l’élaboration de sa thèse « *Le design à l’école : Une recherche pratique avec*

La Ruche et le Turbolabo pour questionner les enjeux de l'enseignement du design d'objet à l'école élémentaire », 2020-2021. Ce projet est un « mobilier de classe ayant été conçu et fabriqué par des enfants qui ont été accompagnés par la designer » conçu et fabriqué par les enfants de CM1 et CM2 de l'école de Saint-Hilaire-de-la-Noaille. (Polesello, 2021, p. 30).

« Le dessus de l'objet offre deux plans de travail répartis selon la fréquence de son utilisation dans l'école : 1/3 de la surface est faite pour les enfants des petites classes et les 2/3 restants pour les enfants plus grands. ». (Polesello, 2021, p. 292).

Certaines limites du projet « Pour le travail du Turbolabo, du fait de la rapidité du projet, les apprentissages n'ont pas pu être développés comme nous l'avions envisagé. ». (Polesello, 2021, p. 348).

- Pesce, G. (2011). *Senza Fine Unica*.

Dimension : 200 x 140 x 110 cm.

Matériaux : Polychrome PVC.

Ce projet de Gaetano Pesce, date de 2011. Il s'agit d'une série d'assises. Il a été exposé à la Allouche Gallery à New York, pour l'exposition *Gaetano Pesce, One Of A Kind Iconic Works 1967-2015*.

« Depuis les années 1960, Gaetano Pesce défie le dogme de l'esthétique traditionnelle en créant une pratique multidisciplinaire qui embrasse un art, une architecture et un design d'expressivité qui est un commentaire sur la réalité, la couleur, la représentation figurative et l'engagement politique. Gaetano Pesce, *One of a Kind Works, 1967-2015*, expose plus de soixante œuvres, dont certaines seront vues à New York pour la toute première fois. ». (Allouche Gallery, 2015).

« « Les objets qui nous entourent deviennent de plus en plus des compagnons de notre vie. Aujourd'hui, nous vivons à une époque désormais éloignée de celle où ils faisaient partie du monde des arts appliqués au début du XXe siècle, nous sommes désormais convaincus que, tout en continuant d'être « pratiques », ils sont aussi des déclencheurs d'émotions qui peuvent être psychologique, philosophique, religieux, existentiel et politique. Les œuvres de la série « senza fine unica » se distinguent par leurs dimensions « hors échelle » et avec leurs mesures elles nous disent que la « culture des objets » est désormais une expression artistique mature qui coexiste de plus en plus avec les autres langages de l'art ». ». (*Senza fine Unica*, 2014).

- Graindorge, B. (2009). *Floating Garden, système aquaponique*.

Matériaux : plastique injecté, verre.

Dimensions de la vasque : L. 45 x l. 35 x H. 42 cm.

Dimensions de l'aquarium : L. 50/75/100 x l. 20 x H. 30 cm.

« Prototype acquis en 2010 par le CNAP - Centre National des Arts Plastiques.

Recherche personnelle en association avec le Duende Studio.

Condensé de notre mode d'habiter, l'aquarium est une microarchitecture, un monde clos dont la problématique première est la gestion de ses propres déchets. Réponse innovante à cette maintenance contraignante, le floating Garden est un système de filtration 100% naturel : sable + plantes, à poser sur n'importe quel aquarium d'eau douce. Un principe de recyclage basé sur l'aquaponie qui supprime la corvée du changement d'eau et propose une nouvelle typologie, entre vase décoratif et station d'épuration.

Le floating Graden mixe deux techniques de filtration des nitrates produits par les poissons. La première, la filtration sous gravier : l'eau est décantée dans un premier bac avant de passer à travers une couche de 5cm de sable. Cette couche assure la filtration des grosses particules et sert de refuge aux bactéries aérobies et anaérobies qui vont transformer l'azote en nitrates. La seconde, l'aquaponie : l'eau chargée de nitrates est ensuite déversée dans un substrat planté. Les racines des végétaux vont se nourrir et éliminer ces nitrates. L'eau retourne ensuite purifiée dans l'aquarium. Le choix des plantes est bien sûr déterminé par leur bien être en milieu humide, pas de cactus mais des plantes amazoniennes ou des tomates par exemple. L'eau de l'aquarium est enfin stable, saine et nécessite un entretien minimal. » (Graindorge, 2009).

- Fély, B. (s. d.). *Vases-soloflores*.

Benjamin Fély, est un designer et inventeur de pièces qui dégagent d'innombrables émotions. Il a une pratique d'atelier, remettant au centre une pratique du faire dans un processus de création centrée sur l'acte créateur en ressentant le bois, étant sa matière de prédilection.

« Est-ce important pour toi de transmettre ce savoir-faire ?

Bien sûr ! Cela fait d'ailleurs 6 mois que je propose des workshops de découverte au travail du bois dans mon atelier. Modestement j'essaye d'initier le public à ma pratique tout en valorisant un savoir-faire à travers le matériau noble qu'est le bois. Les retours sont très positifs, c'est gratifiant comme expérience. ». (Fély : 2020).

- Twaites, T. (2015). *Goatman*. Alpes

Médium :

Performance, vidéo, livre, conférence, design d'objet...

Matériaux :

Prothèse, métal, cuir, sangle.

Goatman est un projet (2015), de design critique et de design fiction du designer Thomas Twaites. Il questionne les limites de notre monde.

« J'ai essayé de devenir une chèvre pour échapper à l'angoisse inhérente à l'être humain. Le projet est devenu une exploration de la façon dont la technologie moderne peut nous amener à réaliser un ancien rêve humain : adopter les caractéristiques d'autres animaux. Mais au lieu de la férocité d'un ours ou de la perspective d'un oiseau, la caractéristique la plus utile dans la vie moderne est autre chose ; être présent dans l'instant peut-être. » (Twaites : s.d).

La place du corps est primordiale dans cette expérience. « However, once again, getting into the thing was a somewhat terrifying experience. Although the total lack of joints meant that technically I could relax my muscles as the exoskeleton supported my weight, in practice my muscles remained very much clenched, because hanging facedown from two springs that amplified the slightest shift in my weight gave me the feeling of always being just about to topple over sideways (and again, I'd thoughtfully included a few sharp protrusions during the making process). ». (Twaites : 2016 p.92).

- Holman, C. (2011). *Rigamajig*. New York.

Matériaux : Bois de bouleau baltique.

« Rigamajig a été conçu et développé pour la première fois en 2011 par Cas Holman pour Friends of the High Line en collaboration avec des éducateurs de la petite enfance, des menuisiers et des enfants.

Il a été lancé dans le High Line Park de New York sous le nom de « High Line Children's Workyard Kit », reflétant l'histoire industrielle du parc, sa matérialité simple et honnête et le dévouement de l'organisation à créer des opportunités de jeu significatives pour les enfants et les familles.

Depuis ses débuts, les produits Rigamajig se trouvent maintenant dans des centaines d'écoles, de terrains de jeux, de musées pour enfants et scientifiques, d'organisations communautaires, de bibliothèques, d'espaces de création et de foyers dans le monde entier.

Rigamajig est conçu pour stimuler l'imagination, la créativité, l'innovation, la découverte, la collaboration et les compétences en résolution de problèmes grâce à un jeu pratique, expérientiel et ouvert. En l'absence d'instructions ou de bonnes et de mauvaises réponses, les enfants sont libres d'imaginer quoi faire et de comprendre comment le faire !

Les enseignants et les éducateurs adorent utiliser Rigamajig tout au long de leur programme pour initier les élèves aux principes STEAM / STEM et développer les compétences du 21e siècle.

Le design primé de Rigamajig évolue et se développe à mesure que nous continuons à apprendre des éducateurs, des familles et de nos amis joueurs. ». (Rigamajig : sd).

1.2. Ouvrages et articles disciplinaires, pédagogiques et didactiques :

- Saule, P. (2009). L'atelier poétique, De Falbalas à Guernica. *Entrelacs*, 7, 95-104.

- Citations / extraits :

« « L'art est un phénomène d'atelier avant d'être un phénomène de galerie » dira René Passeron¹. Chaque artiste se retrouve devant le matériau brut de la création, une pierre, un bloc d'argile, un instrument de musique qui attend le vent de l'inspiration pour s'animer. L'étape de la création permet de passer du non-être à l'être, du rien à l'existence de l'œuvre. C'est le moment où l'informe prend forme. Le pur acte créatif, la poïétique, met l'accent sur le faire et s'arrête devant l'énigme de ce qui vient de sortir des mains du créateur, c'est-à-dire devant l'interprétation de l'œuvre, ce que Valéry appelle l'aesthésique, la réception de l'œuvre par le spectateur. ». (Saule : 2009 p. 96).

« Au moment de la création, le créateur est envoûté par une force créatrice invisible et inexplicée lui permettant de matérialiser son originalité. Il est dépossédé de lui-même et entre dans un événement créatif qu'il ne contrôle pas et qui semble venu de nulle part, sinon de quelque inspiration céleste. ». (Saule : 2009 p. 97).

« L'instant poïétique est le moment présent de la création artistique, le moment furtif pendant lequel l'artiste devient génial. [...] Si le créateur est dépossédé de lui-même au moment même de l'acte poïétique, alors, il n'est plus le maître d'œuvre. ». (Saule : 2009 p. 97).

« Ce n'est donc peut-être pas une aptitude suprasensible, le génie, qui pousse à l'acte de création, mais bien un tempérament individuel. ». (Saule : 2009 p. 98).

« Si la poïesis est l'acte de création, la technè, en tant que production, fabrication, construction, prolonge l'acte de poïesis et se concentre sur la réalisation de l'œuvre. [...] L'artiste doit savoir gérer ses émotions, ou mieux, mettre ses émotions au profit de la création artistique – ce qui constituerait l'avant-instant poïétique. ». (Saule : 2009 p. 99).

« La pratique de l'après-poïesis est le temps de l'atelier, le temps où l'artiste se retrouve seul ou avec des exécutants dans le lieu de la mise en œuvre. [...] les ateliers proprement dits, c'est-à-dire les lieux de confection des robes où toutes les petites mains s'affairent. ». (Saule : 2009 p. 100).

« Le phénomène d’atelier consiste en la lacération de ses ancêtres avec son cutter. Ce sont les morceaux de corps qui couvrent la table. Ce sont les ratés, les petits bouts de photographie qui dépassent, les angles qu’il faut arrondir, les courbes qu’il faut aiguiser. Il manipule le papier photographique avec une telle habileté et précaution qu’on dirait que se joue, entre ses doigts, l’histoire d’un peuple. Le phénomène d’atelier, c’est le moment où la terre, c’est-à-dire le matériau, se manifeste dans l’œuvre. Le phénomène d’atelier c’est la combinaison de la matière brute et/ou naturelle et le savoir-faire humain. ». (Saule : 2009 p. 101).

« Ainsi, si l’instant poïétique est le moment où l’artiste se transcende et ne se contrôle plus, la poïétique en elle-même est largement plus complexe. Il s’agit ici de casser l’idée fabulatrice qui consiste à croire que l’éclair de génie est le seul moment de la création. Poser la question de la poïétique revient à poser celle de l’artiste. L’artiste est d’abord celui qui utilisera ses passions pour créer. Être artiste c’est déjà un état d’être, un tempérament, c’est le fonctionnement intime d’une personne. Être artiste c’est ressentir et transcrire ses émotions en œuvre d’art. [...] Le temps de l’atelier est un temps essentiel de la création artistique : ce n’est pas un moment entre parenthèses, un moment presque magique pendant lequel une œuvre d’art naîtrait, mais c’est un véritable moment de vie qui s’organise autour de l’œuvre en éclosion. ». (Saule : 2009 p. 102).

- Concepts et notions tirées de l’article :

- L’atelier.
- L’instant poïétique.
- Œuvres.
- Acte créateur et l’après-poïesis.

- Pratique de référence analysée :

- Guernica d’Emir Kusturica (1977).

- Cadre méthodologique :

- Peggy Saule, construit son texte autour de deux exemples qu’elle connecte et questionne certains points communs et différences. Elle élabore une discussion entre les deux références en les analysant du point de vue de la poïétique, de l’atelier poïétique, de l’instant poïétique...

- Référence à un texte et/ou un auteur/penseur/créateur de référence :

Référence à : Paul Valéry ; Kant, René Passeron.

- Bertrand, G. (2014). Une poétique du dysfonctionnement pour une politique du sens. *Poïétique du design, vers de nouveaux paradigmes de la conception*. L'Harmattan. 33-45.

- Citations / extraits :

« Ce texte montre qu'il n'est plus aujourd'hui seulement question d'efficacité technique et usuelle mais bien de prise de conscience de l'utilisateur par l'objet. [...] Le design n'est plus seulement le moyen de créer des objets justes, il est aussi le lieu d'un questionnement ». (Bertrand : 2014 p.33).

« Le protocole créatif mis en place instaure un nouveau rapport entre le contexte, la fiction et les capacités réceptives de l'homme. C'est précisément par l'emploi de scénario au sein de la conception du produit que ses récits parviennent à naître dans l'esprit des usagers. Si l'on pense au lit d'appoint intitulé Quand Jim monte à Paris, on peut voir apparaître dans l'appellation de cet objet mais aussi dans son déploiement ainsi que ses formes, les grandes lignes d'un récit. Une fiction propre à l'imaginaire de la créatrice qui, dans une grande habileté, devient son outil de conception. Lorsque Matali Crasset conçoit un objet, elle l'intègre dans un scénario d'après les observations qu'elle fait au préalable cependant, la narration qu'elle engage n'est pas une finalité mais véritablement un outil du processus de conception ainsi que du système de préhension lorsque l'objet est acquis. » (Bertrand : 2014 p.34).

« L'homme serait plus à l'écoute de ses produits si ceux-ci devenaient des supports de réflexion. » (Bertrand, 2014 p.35).

« Par conséquent, ces parades de similitudes et les écarts avec le monde réel et actuel que le designer fonde l'intérêt de son projet. » (Bertrand : 2014 p.36-37).

« L'essentiel en design ne semble plus être uniquement dans la production d'objets réels pour un usage particulier mais également, dans le questionnement et la mise en doute des convictions à la fois personnelles et collectives des individus pour le bien de tous et possiblement par le biais d'objets prétendument irréels mais suffisamment palpables pour nos esprits. » (Bertrand : 2014 p.37).

« A l'inverse de la grande industrie qui produit en masse, nous pouvons par exemple, envisager un renouveau de la conception des objets en allant vers les petites séries ou les séries différenciées

afin que les produits puissent retrouver une identité et une particularité propre. » (Bertrand : 2014 p.39).

« Plus qu'une série d'objets véhiculant des valeurs, ce sont des alternatives qui médiatisent des réalités et nous poussent à la conversation. Il s'agit d'une démarche tâtonnante et d'un design de conséquences plutôt que d'un design de fait répondant à des besoins présents. » (Bertrand : 2014 p.41).

« Si nous admettons que le design est tout autour de nous, qu'il nous permet d'habiter notre monde et de le construire, alors sa pratique doit questionner tous les domaines qui concernent la vie et son enjeu doit aider à la libération physique et mentale de l'homme. » (Bertrand : 2014 p.44).

- Concepts et notions tirées de l'article :

- Prise de conscience de l'utilisateur par l'objet.
- Lieu de questionnement.
- Protocole créatif.
- Création contemporaine.
- Poétique.
- Scénario.
- Dispositif.
- Processus de conception.
- Instrumentalisation poétique et dysfonctionnelle de l'objet modulable.
- Questionnement.
- La question du faire.
- Interactions.
- Productions tournée vers l'homme.

- Pratique de référence analysé :

- *Quand Jim monte à Paris*, de Matali Crasset, 1998.
- Fait référence à beaucoup d'autre objet de Matali Crasset sans donner le nom des projets et/ou des objets.
- *Utility Pet*, d'Élio Caccavale, 2004.
- *Vase#44*, de François Brument, 2010.
- *Technological Dream*, série de Anthony Dunne et Fiona Raby, 2007.

- Cadre méthodologique :

Dans cet article, Gwenaëlle Bertrand a décidé d'analyser des projets pour chaque grande partie afin d'illustrer ses propos et de mieux guider le lecteur. Pour chaque grande partie, elle divise sa rédaction en plusieurs sous-parties chacune ayant comme base de réflexion un projet en question.

C'est en fouillant dans les ouvrages de Poïétique du design, que cet article m'a interpellé. Effectivement, en lisant le sommaire et la bibliographie, je me suis rendu compte, que G. Bertrant, dans cet article questionne la place de l'objet, ses interactions avec l'utilisateur et son évolution dans le design. Qu'elles sont les enjeux fondamentaux aujourd'hui. Et c'est cet aspect-là qui m'a intéressé, puisqu'elle introduit la notion de « questionnement » et du « faire » dans le processus de création-conception.

- Référence à un texte et/ou un auteur/penseur/créateur de référence :

Stiegler, B. (2007). Industrie relationnelle et économie de la contribution. Le design de nos existences l'époque de l'innovation ascendante. *Les entretiens du nouveau monde industriel*. Mille et une nuit. (Philosophe français).

Crampton Smith, G. (2011). Techno-hétérotopies, design critique comme micro-humanisme. *Design for change*. Black Jack Éditions.

- Concepts et notions tirées de l'article :

- Aventure multiple et critique.
- Design actuel.
- Fertiles.
- Le design à la traversée de l'histoire.
- Relation.
- Processus de conception.
- Insolite, lieu de questions.
- Malléable.
- Post-moderne.
- Design contemporain.
- Contextuel.
- Mobile.
- Critique.

- Dupont, J., Sagot, S. (2015). Art Contemporain, design contextuel et nouvelles pratiques curatoriales. *Figures de l'art n° 29, Le design dans l'art contemporain*. Pappa. 315-331.

- Citations / extraits :

« Cette porosité vis-à-vis d'autres champs de création et également, pour le design, l'occasion de renouer avec des postures idéologiques et des utopies sociales qui furent au cœur de son émergence : lier l'art et la vie, la création et le quotidien, la fabrique du monde et l'émancipation des individus. » (Dupont & Sagot : 2015 p.315).

« Elles se caractérisent par leur implication au cœur des espaces sociaux, politiques et culturels, par la transgression des frontières supposées de leur domaine et par la mise en jeu de leur propre situation en tant que nouveaux objets de l'art. » (Dupont & Sagot : 2015 p.316).

« Philippe Junod qualifie ainsi l'art moderne comme un art se définissant « par la conscience qu'il prend de sa propre stratégie opératoire »¹. Au niveau opératoire, le collage et le ready-made, portent d'ailleurs déjà en eux des questionnements sur l'hétérogénéité et l'hétéronomie de l'œuvre. Dans les années 60, certaines créations questionnent plus explicitement les enjeux de leur propre situation. Elles s'extraient alors des lieux dédiés à l'art afin d'interagir avec l'espace social, politique ou encore géographique. » (Dupont & Sagot : 2015 p.317).

« Il nous semble que c'est justement dans ses zones intermédiaires entre l'agir et le faire, mises en jeu et en œuvre par l'art contemporain, que se jouent certaines évolutions actuelles du design pouvant nourrir de nouveaux dispositifs de création et d'exposition ». (Dupont & Sagot : 2015 p.320).

« Il s'agit ainsi de développer des créations « situées » - dans le sens d'une prise en compte de leur propre situation - qui mettent en jeu le territoire et ses populations. Celles-ci ne sont pas simples destinataires de ces productions artistiques : elles en sont tour à tour collaborateurs, partenaires, sujets et acteurs. » (Dupont & Sagot : 2015 p.321).

« La mise en jeu de l'associatif, la relation inter-individuelle comme matériau et la création d'un processus nourri des zones intermédiaires entre le « faire » et « l'agir ». (Dupont & Sagot : 2015 p.324).

« La pratique de Curro Claret est d'ailleurs profondément hybride. Elle se qualifie comme un projet de design et à ce titre participe d'un design critique et participatif, mais elle emprunte également au système d'accrochage des arts plastiques via le mur dédié et s'inscrit pleinement dans une démarche d'art contextuel. » (Dupont & Sagot : 2015 p.327).

« Or, il nous semble que cette attention commune pour le modeste et le sensible est le symptôme d'une profonde communauté de pensée et de pratique qui rencontre les origines même du design. Ainsi, au cœur du XIX siècle, William Morris considère la création comme étant fondamentalement un mode d'émancipation des individus et de partage de l'espace commun. À ce titre sa pensée dépasse la mise en cause des hiérarchies traditionnelles entre les arts pour questionner une création possiblement étendue à toute production humaine. Dans sa célèbre formule, il propose ainsi d'étendre l'acceptation du mot art au-delà des productions artistiques explicites afin d'intégrer l'ensemble des biens de domestiques ainsi que l'entretien des champs, des villes, des chemins, des voix et des routes. » (Dupont & Sagot : 2015 p.328).

« Au vu de ces pratiques de design en situation, en contexte et en action mises en œuvre à La cuisine, nous pouvons repérer trois éléments récurrents. Tout d'abord elles s'inscrivent dans des porosités et des interconnexions multiples avec les arts plastiques contemporains. Ensuite, une relation de coexistence et d'interaction s'effectue entre praxis et poïesis, entre action et fabrique, entre création et re-création. Enfin, ces jeux complexes d'interaction entre les acteurs du projet et entre différents niveaux de « prise en main » et de « mise en œuvre » posent la question d'un transfert stimulant de la notion d'interfact dans les champs du design contemporain. » (Dupont & Sagot : 2015 p.328-329).

« Or pour éviter un design « de surface », il paraît central de questionner les relations entre création et contexte comme le font certaines pratiques du design actuelles qui se caractérisent par leur grande porosité vis-à-vis des champs de l'art contemporain. » (Dupont & Sagot : 2015 p.331).

- Concepts et notions tirées de l'article :

- Relation.
- Champs disciplinaires.
- Art contemporain.
- Art contextuel.
- Design en situation.
- Création et participation.

- Art, situation et contexte.
- Transfert.
- Interfact.
- Créations situées.
- Hybride.
- Processus.

- Pratique de référence analysé :

- Centre d'art *La Cuisine*, dirigé par Stéphanie Sagot.
- *Jardin aux habitants*, de Robert Milin, depuis 2002.
- *Bois de Sharewood*, de Matali Crasset, 2013.
- *Jardinage de l'écrit*, de Ruedi Baur, 2013.
- *La mascotte de la Cuisine*, de Curro Claret, 2013.

- Cadre méthodologique :

Dans sa construction, nous retrouvons un développement construit et qui s'appuie sur des pratiques de références. De plus ces pratiques sont illustrées, ce qui permet d'avoir une visualisation des explications. Dans chacune des grandes parties se trouvent des paragraphes distincts, visible grâce à un alinéa et où chacun exploite une nouvelle idée.

Cet article questionne des notions comme le transfert art-design et cette complémentarité entre les deux. Comment des pratiques artistiques peuvent être pertinentes au regard des pratiques de design. Cependant il m'intéresse en tant qu'étude de certains projets demandant une implication apportant de nouvelles compétences et connaissances. Comme dans la pédagogie par projet. Nous sommes dans une étude de pratique située et contextuelle impliquant physiquement le créateur dans une action en train de se faire.

- Référence à un texte et/ou un auteur/penseur/créateur de référence :

- Litzler, P. (2014). La conception design, un processus de jeux et d'enjeux sociétaux. *Dans Poïétique du design vers nouveaux paradigme de ma conception ?* (Professeur des universités)
- Milin, R. (2015). *Interview (avec J.Sans et S.Wright) in robert Milin*, p.40. (Plasticien contemporain Français).

- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, HS, Article HS. 23-36.

- Citations / extraits :

« Deux facteurs principaux apparaissent : une proportion importante d'enseignants en début de carrière, peu formés pendant leurs études initiales aux gestes professionnels de la relation pédagogique, et des élèves de milieu socio-culturel défavorisé, loin de la culture scolaire. Dans ces contextes sensibles, l'interaction entre enseignant et élèves est déterminante pour installer des conditions favorables à l'étude. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.23).

« La corporéité de l'activité enseignante. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.24).

« En effet, l'expérience de l'activité pour l'enseignant n'est pas de même nature que celle des élèves. Le croisement des expériences nous semble crucial pour saisir à grains fins l'interrelation enseignant élève. Comprendre l'activité enseignante à partir de la corporéité tend à montrer l'importance d'un rapport au monde et, dans la situation de classe, un rapport à la situation sociale d'enseignement-apprentissage. Ce rapport au monde se donne à voir et peut, par conséquent, être perçu par autrui. Plus encore, ce rapport au monde devient perceptible à partir de la posture de l'enseignant devant ses élèves. Cette « expression primordiale du corps » selon Merleau Ponty (1945), cette « technique du corps » pour Mauss (1950) reste bien souvent un savoir implicite de l'agir professionnel. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.24).

« Celle de l'ethnologie avec les travaux de Mauss qui étudie les techniques du corps pour en souligner leur efficacité, celle de la phénoménologie de Merleau-Ponty qui conceptualise le corps comme « ouverture originale au monde ». [...] Enfin, celle de l'anthropologie historique qui étudie la mimesis sociale (Gebauer & Wulf, 2004 ; Wulf, 2007) en soulignant l'effet d'intégration sociale joué par les gestes. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.24-25).

« Dans cette dernière approche, les gestes ont un impact sur autrui dès lors qu'ils façonnent une relation sociale. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.25).

« La puissance corporelle de l'enseignant dans sa stature verticale et dans sa force de frappe verbale. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.25).

« Notre idée a été d'interroger des élèves pour aider à savoir si tel ou tel geste de l'enseignant est important pour construire le climat de la classe. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.26).

« Le chercheur pointe le paradoxe de sciences sociales qui reconnaissent maintenant que tout acteur est un informateur pour le chercheur, sauf les enfants... Alors que l'idée de la « vérité » de la parole de l'élève est selon nous à mettre sur le même plan que la « vérité » recueillie lorsqu'on interroge un adulte : l'élève est une source d'informations pour le chercheur, il ne dit pas la vérité absolue, tout comme l'adulte interrogé ! Au chercheur ensuite d'analyser ce qui est dit pour en faire des ressources utiles. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.26).

« Gestes qui mélangent fermeté, douceur et conviction (et beaucoup d'énergie !) et qui permettent d'obtenir chez une majorité d'élèves la concentration nécessaire pour comprendre la correction. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.26-27).

« Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves dans l'activité. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.26-27).

« Le premier thème abordé par les élèves est celui du respect qu'ils attendent en tant que personnes : ne pas être humiliés, rabaissés, en recevant des ordres agressifs ou des moqueries. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.30).

« - Des pratiques langagières au service des apprentissages : pour les élèves, la parole de l'enseignant doit être au service du cours. ». (Jorro & Dangouloff, 2018 p.31).

- Référence à un texte et/ou un auteur/penseur/créateur de référence :

- Pujade Renaud.

- Ingold, T. (2017). *Faire Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Éditions Dehors.

- Citations / extraits :

« Connais par toi-même ! Voilà le seul conseil que, bien souvent, mes compagnons me donnèrent [...] ils voulaient me faire comprendre que la seule manière de véritablement apprendre quelque chose - en l'apprenant de l'intérieur est de l'apprendre en le découvrant par soi-même. Connaître une chose demande de croître en elle et de la laisser croître en soi, de telle manière qu'elle devienne une partie de ce que l'on est. ». (Ingold : 2017 p.19).

« Le monde devient lui-même le lieu de l'apprentissage, une sorte d'université ne se composant pas seulement d'enseignants professionnels et d'étudiants inscrits dans tel ou tel cursus, étroitement claquemurés dans leurs départements et unités de recherche, mais aussi de personnes quelconques, sans oublier toutes les autres créatures non humaines avec lesquelles nous partageons nos vies et les lieux mêmes où nous vivons (et où elles vivent aussi). (Ingold : 2017 p.20-21).

« J'y ai enseigné qu'il était erroné de penser l'enseignement comme la transmission d'un corpus de savoir préconstitué, précédant son application particulière à des contextes pratiques. Au contraire, nous n'apprenons qu'en faisant, dans le geste même par lequel nous accomplissons les tâches ordinaires de l'existence. ». (Ingold : 2017 p.46).

« Avec les matériaux, au contraire, l'expérience tactile portait exclusivement sur le grain et la texture, sur la sensation de toucher une substance malléable avec une peau sensible, que ce soit du sable sec versé sur la paume et glissant entre les doigts, ou de la terre mouillée, collante, se transformant en croûtes lorsqu'elle sèche, ou encore les éraflures provoquées par le gravier, et ainsi de suite. ». (Ingold : 2017 p.54-55).

« Nous sommes habitués à penser le faire en termes de projet. Faire quelque chose implique d'abord d'avoir une idée en tête de ce que l'on veut réaliser, puis de se procurer les matières premières nécessaires à cette réalisation. Et le travail s'achève lorsque les matières ont pris la forme qu'on voulait leur donner. ». (Ingold : 2017 p.59).

« Je voudrais au contraire penser le *faire* comme un processus de *croissance*. Cela place dès le départ celui qui fait comme quelqu'un qui agit dans un monde de matières actives ». (Ingold : 2017 p.60).

« Comme l'écrit l'architecte finlandais Juhani Pallasmaa, le design est toujours à la recherche de quelque chose qu'il est impossible de connaître à l'avance ». C'est justement une telle incertitude intrinsèque, selon Pallasmaa, exprimée dans l'hésitation du dessin, qui encourage le processus de la création. ». (Ingold : 2017 p.161).

« Dans cette tension, entre l'attraction des espoirs et des rêves et le frein des contraintes physiques (et non pas dans l'opposition entre réflexion savante et exécution mécanique) se noue la relation entre le concevoir [design] et le faire [making]. C'est précisément au point où l'imagination se frotte aux aspérités de la matière, et où les forces de l'ambition doivent se mesurer à la dure réalité du monde, que l'existence humaine est vécue. ». (Ingold : 2017 p.165).

« Non seulement la main est l'organe suprême du toucher, mais elle peut aussi mettre le monde en histoires, par ses gestes ou par ses messages écrits ou dessinés, ou par la manipulation des fils lorsqu'elle tisse, en faisant de la dentelle ou de la broderie. En fait, plus la main est animée, plus elle ressent. ». (Ingold : 2017 p.235-236).

« Si maintenant l'on considère, non plus ce que font les mains, mais ce qu'elles éprouvent (en passant ainsi de la saisie au toucher), il apparaît de prime abord qu'elles commencent par avancer le bout des doigts lorsqu'elles entrent en relation avec les choses, de sorte que la tactilité des mains est essentiellement prise en charge par les extrémités des doigts. ». (Ingold : 2017 p.246).

« Ou est-ce que cela nous a enseigné ? Quatre choses, en fait: 1. la façon dont les mains apprennent à connaître les matériaux, à acquérir un « ressenti » pour elle-même; 2. la façon de donner un rythme à ces matériaux en répétant les mêmes mouvements - et la façon dont les matériaux, en retour, conservent la trace de leur manipulation -; 3. la façon dont se solidarisent par nos gestes les forces et les énergies dans les matériaux - c'est-à-dire la façon dont la friction et les torsions opposées leur permettent de se maintenir -; 4. et la façon dont les matériaux travaillés entrent en correspondance les uns avec les autres. ». (Ingold : 2017 p.250).

- Concepts et notions tirées du livre :

- Faire.
- Manipulation.
- Expérimentation.
- Test.

- Investigation.
- Recherches.
- Approfondissement.

- Pratique de référence analysée :

Raymond, L. (s.d). Fabrication de paniers en osier sur la plage à proximité d'Aberden écosses. Issue du livre de Tim Ingold, *Faire anthropologie archéologie art et architecture*.

- Cadre méthodologique :

- Tim Ingold, à un regard d'anthropologue sur une pratique artistique et créatrice questionnant le faire en acte. Il découpe son livre en différents chapitres.

- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Gallimard.

- Citations / extraits :

« On peut supposer que ces opérations multiformes et fragmentaires, relatives à des occasions et à des détails, insinuées et cachées dans les appareils dont elles sont les modes d'emploi, et donc dépourvues d'idéologies ou d'institutions propres, obéissent à des règles. Autrement dit, il doit y avoir une logique de ces pratiques. C'est revenir au problème, déjà ancien, de ce qu'est un art ou « manière de faire ». Des Grecs à Durkheim, en passant par Kant, une longue tradition s'est attachée à préciser les formalités complexes (et pas du tout simples ou « pauvres ») qui peuvent rendre compte de ces opérations-là. Par ce biais, la « culture populaire » se présente différemment, ainsi que toute une littérature dite « populaire » : elle se formule essentiellement en « arts de faire » ceci ou cela c'est-à-dire en consommations combinatoires et utilisatrices. Ces pratiques mettent en jeu une ratio « populaire », une manière de penser investie dans une manière d'agir, un art de combiner indissociable d'un art d'utiliser. (Certeau : 1990 p.XL-XLI).

« À partir de ces empreintes sur le langage, on fait déjà retour vers les manières de faire des opérateurs. Mais il ne suffit pas de décrire des coups et des trucs singuliers. Pour les penser, on doit supposer qu'à ces façons de faire correspondent des procédures en nombre fini (l'invention n'est pas illimitée et, comme les « improvisations » au piano ou à la guitare, elle suppose la connaissance et l'application de codes) et qu'elles impliquent une *logique des jeux d'actions relatifs à des types de circonstances*. ». (Certeau : 1990 p.40).

« Ce qui est en jeu, c'est le statut de l'analyse et son rapport à son objet. Comme dans un atelier ou dans un laboratoire, les objets produits par une recherche résultent de son apport, plus ou moins original, dans le champ où elle a été rendue possible. Ils renvoient donc à un « état de la question », c'est-à-dire à un réseau d'échanges professionnels et textuels, à la « dialectique » d'un travail en cours (si, par « dialectique », on désigne, comme au XVI^e siècle, les mouvements des relations entre démarches différentes sur une même scène, et non le pouvoir assigné à une place particulière de totaliser ou « surmonter » ces différences). De ce point de vue, les « objets » de nos recherches ne sont pas détachables du « commerce » intellectuel et social qui organise leurs découpages et leurs déplacements. ». (Certeau : 1990 p.71-72).

« Le « troisième homme » a hanté et hante toujours le discours éclairé (philosophique ou scientifique), mais il n'est pas survenu tel qu'on l'espérait. La place qui lui a été faite (aujourd'hui

lentement doublée par celle des technocrates) est relative au travail qui a, tout au long du XIX^e siècle, d'une part isolée de l'art ses techniques et, d'autre part, « géométrisé » et mathématisé ces techniques. Dans le savoir-faire, on a peu à peu découpé ce qui pouvait être détaché de la performance individuelle, et on l'a « perfectionné » en machines qui constituent des combinaisons contrôlables de formes, de matières et de forces. ». (Certeau : 1990 p.108).

« Dès lors le savoir-faire se trouve lentement privé de ce qui l'articulait objectivement sur un *faire*. ». (Certeau : 1990 p.108).

« Un « savoir » demeure là, à qui manque son appareil technique (on en a fait des machines) ou dont les manières de faire n'ont pas de légitimité au regard d'une rationalité productiviste (arts quotidiens de la cuisine, du nettoyage, de la couture, etc.). Par contre, ce reste laissé par la colonisation technologique acquiert valeur d'activité « privée », se charge d'investissements symboliques relatifs à la vie quotidienne, fonctionne sous le signe des particularités collectives ou individuelles, devient en somme la mémoire à la fois légendaire et active de ce qui se maintient en marge ou dans l'interstice des orthopraxies scientifiques ou culturelles. En tant qu'indices de singularités murmures poétiques ou tragiques du journalier les manières de faire s'introduisent massivement dans le roman ou la nouvelle. ». (Certeau : 1990 p.109).

« Il y a du savoir, mais il est inconscient ; réciproquement c'est l'inconscient qui sait. ». (Certeau : 1990 p.111).

« 1. La production d'un espace propre : l'organisation rationnelle doit donc refouler toutes les pollutions physiques, mentales ou politiques qui la compromettraient ; ». (Certeau : 1990 p.143).

« Les récits des mieux sont des bricolages. Ils sont faits avec les débris du monde. [...] Ces éléments hétérogènes, voire contraires, remplissent la forme homogène du récit ». (Certeau : 1990 p.161).

« Tout récit est un récit de voyage, une pratique de l'espace. ». (Certeau : 1990 p.171).

« En somme, *l'espace est un lieu pratiqué*. ». (Certeau : 1990 p.173).

« Il y a espace dès qu'on prend en considération des vecteurs de direction, des quantités de vitesse et la variable de temps. L'espace est un croisement de mobiles. Il est en quelque sorte animé par

l'ensemble des mouvements qui s'y déploient. Est espace l'effet produit par les opérations qui l'orientent, le circonstancient, le temporalisent et l'amènent à fonctionner en unité polyvalente de programmes conflictuels ou de proximités contractuelles. ». (Certeau : 1990 p.173).

« L'utilisateur invente le quotidien grâce aux arts de faire, ruses subtiles, tactiques de résistance par lesquelles il détourne les objets et les codes, se réapproprie l'espace et l'usage à sa façon ». (Certeau : 1990 p).

- Concepts et notions tirées de l'article :

- Le quotidien.
- Les ruses.
- Le questionnement de son environnement.
- L'émancipation de l'homme.
- L'appropriation.
- Le rapport aux objets.
- Le bricolage.

Annexe 2. Pistes d'hypothèses de terrains non étudiées.

2.1. Workshop « Le Banquet », comme organisation d'un faire pluridisciplinaire.

→ Le workshop :

Si nous le prenons à l'envers et ainsi comme étant un élément du faire. Le workshop étant à la fois une pratique dans le métier de designer mais également dans les enseignements en arts appliqués (STD2A, DnMADE, DSAA, Faculté, ...) permet de l'analyser en combinant les deux. Il faut comprendre pourquoi un workshop fonctionne, qu'est ce qui fait que cet objet matériel de production fonctionne. Plusieurs éléments permettent de se questionner vis-à-vis de sa réussite. Comme le temps (durée, temps de travail, ça peut être long et à la fois aller très vite, etc). C'est un temps qui nous enferme dans une bulle de production, accaparant toutes nos pensées, réflexions, manipulations. Il y a aussi la question de la notation. Souvent il s'agit d'une bonification ou juste le plaisir de produire sans attendre une note finale. La restitution est réellement importante, car elle apporte une certaine valorisation de ce qui a été fait, ce qui a été produit. La problématique pour un enseignant est l'élève qui ne fait pas, qui ne produit pas.

- Hypothèses de terrain :

- De quelle manière le workshop peut-il être une valorisation de la production et du faire dans un espace-temps défini ? A quel moment le non-faire devient problématique ? Exposer et s'exposer.
- Comment le workshop crée-t-il des liens entre pairs grâce à l'interdisciplinarité ? Et de quelle manière cela à une influence sur la motivation ? Absence d'évaluation classique.

- Contexte d'expérimentation :

- Lycée Charles Gide Uzès.
- Le workshop sur le Banquet de début d'année d'une semaine.
- Élèves de 1^{er} STD2A. (26) et T^oSTD2A (23).
- Élèves de Bac Pro (tapisserie, métallurgie, ébénisterie, etc).
- Salles de classes de 1^{er} STD2A et T^oSTD2A.
- Classes et ateliers de Bac Pro.
- Le pôle administratif (organisation du projet, EDT, financement, intervention extérieure, chef des travaux pour les fournitures, etc).

- Corpus de terrain :

Données contextuelles :

- Photographies de travaux d'élèves.
- Extrait journal de bord.
- Point de vue des élèves -> entretien semi-guidé.
- Point de vue des enseignants -> questionnaire.

Données institutionnelles :

- Référentiel de seconde, première et terminale STD2A.
- Référentiel des Bac Pro.
- Référentiel des compétences de l'enseignant (sécurité).
- Circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996 : « sur la surveillance des élèves ».

« [...] L'institution scolaire assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés. Elle doit veiller à ce que ces derniers ne soient pas exposés à subir des dommages, et n'en causent pas à autrui, qu'il s'agisse d'autres usagers ou de tiers au service [...].

Récits d'expérience :

- Mais aussi au regard d'une approche organisationnelle au niveau des enseignants de chacune des filières. Cela a demandé une véritable organisation militaire pour mener à bien ce projet colossal.
- Photographie du workshop.







2.2. Les salles de classe en mode atelier. Anciennes VS nouvelles salles des STD2A.

→ Salle de classe en mode atelier :

Deux salles, deux ambiances. En effet, entre l'année scolaire 2021-2022 et l'année scolaire 2022-2023 les salles des STD2A à Uzès ont changé. Nous pourrions nous interroger au regard d'une étude comparative entre les deux classes comment ces deux environnements distincts influent sur une pratique du faire dans la classe. Nous pourrions intégrer à cela la pensée de Claude Lévi Strauss.

- Hypothèses de terrain :

- Comment la salle de classe peut-elle influencer sur le travail et sur la libération d'engager la main chez les élèves en STD2A.
- Les outils et l'aménagement d'une classe comme révélateur significatif d'expérimentation.

- Contexte d'expérimentation :

- Lycée Charles Gide Uzès.
- Comparaison des anciennes salles d'AA avec les nouvelles salles d'aujourd'hui. Étude comparatives (Matériel, disposition, circulation, outils, etc).
- Élèves de 1^{er} STD2A. (26) et T°STD2A (23).
- Élèves de Bac Pro (tapisserie, métallurgie, ébénisterie, etc).
- Salles de classes de 1^{er} STD2A et T°STD2A.
- Classes et ateliers de Bac Pro.

- Corpus de terrain :

- *Données contextuelles :*

- Comparaison photographique.
- Témoignage des 1^{er} STD2A de l'an passé qui sont les T°STD2A de cette année (2022-2023).
- Témoignage des enseignants (Marion Evrard et Franck) + témoignage externe de Pauline Chassari (M2 MEEF).

- *Données institutionnelles :*

- Référentiel de seconde, première et terminale STD2A.
- Référentiel des Bac Pro.
- Référentiel des compétences de l'enseignant (sécurité).

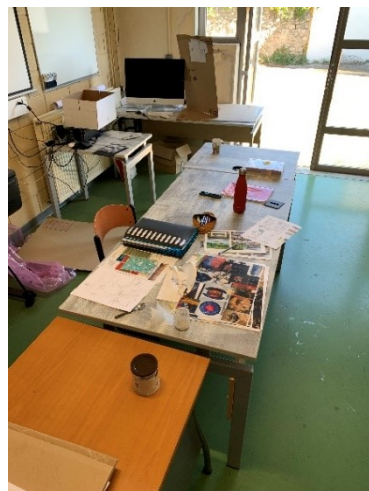
- *Récits d'expérience :*

Nouvelle salle de classe 2022-2023 :



Ancienne salle de classe 2021-2022 :





Annexe 3. Documents en lien avec le voyage et l'expérimentation de terrain.

3.1. Fiche séquence « carnet de voyage ». Document enseignant.

Séquence externe : Carnet et récit de voyage :

● ● ● THÉMATIQUE :

Récit de voyage : création d'un carnet de voyage. De quelles manières l'élève peut-il réinvestir une expérience hors classe en usant des outils graphiques ?

Enseignement :
Démarche créative
Arts Visuels
Analyse et méthodes

Domaine d'application :
Transversal

● ● ● OBJECTIF PÉDA :

Objectif pédagogique : L'élève doit être capable de se saisir et d'analyser son voyage à Paris en vue de sélectionner 3 événements qu'il retranscrira graphiquement par la création d'un carnet de voyage.

● ● ● PRÉ-REQUIS :

- Prélever des infos.
- Sélectionner.
- Outils graphiques.
- Pratique manuelle.

● ● ● ÉVALUATION :

J'ai décidé de ne pas noter ce travail. En effet dans le cadre de mon mémoire, je travaille sur la motivation intrinsèque et sur les différentes manières de motiver les élèves autres que la notation. De plus ce carnet, sera présenté aux JPO et devra figurer dans leur portfolio.

● ● ● LES PHASES DE TRAVAIL :

Phase 1 : Mardi 24/01/23 :
- Présentation du travail à faire, du planning et des attentes.
- Lecture collective avec les élèves.
- Questions possibles.

Phase 2 : Du 26/01/23 au 28/01/23 :
- Voyage à Paris.
- Prélever, sélectionner, photographier... (élèves).
- Analyser, comprendre, sélectionner les informations importantes (Gladys -> lien expérimentation de terrain (mémoire) + séquence avec les élèves).

Phase 3 : Du 29 janvier au 06 février : Travail en autonomie à la maison.

Phase 4 : Mardi 07/02/23 (arts visuels & démarche créa) :
- Premier rendu des T*STD2A.
- Au minimum 3 premiers jets pour chaque événements/sensation et idée générale du carnet (taille, format, etc).
- Je relève pour leur faire un retour individuel le vendredi 10 février.

Phase 5 : Vendredi 10/02/23 (arts visuels & démarche créa) :
- Retour individuel sur leurs premiers jets afin qu'ils puissent rebondir sur les commentaires et poursuivre le travail.

Phase 6 : Entre le 11 et 13 février : Travail en autonomie à la maison.

Phase 7 : Mardi 14/02/23 (arts visuels & démarche créa) :
- Travail en classe de 10h à 12h.
- Suivi individuel.

Phase 8 : Entre le 15 et 16 février : Travail en autonomie à la maison.

Phase 9 : Vendredi 17/02/23 (démarche créative & arts visuels) :
- Rendu final du carnet.

3.2. Programme des sorties/visites/JPO du séjour à Paris.

Jeudi 26 janvier

Pour les élèves souhaitant bénéficier du transport en bus jusqu'à la gare d'Avignon TGV
RDV 7h15 devant le lycée, site SUD
Départ du bus 7h30, arrivée en gare d'Avignon TGV 8h45.

Pour les élèves se rendant directement en gare d'Avignon TGV

RDV 8h45 devant le grand portail d'entrée.

Distribution des paniers repas pour les internes.
Pour les demi-pensionnaires et externes prévoir son repas du midi.

09h41 : départ à bord du TGV : Places à respecter, indiquées au moment du départ. Les bagages sont obligatoirement étiquetés.

12h23 : arrivée à Paris - gare de Lyon.

Départ pour le centre d'hébergement : prendre métro 14 direct° Olympiades / arrêt Bercy
- changement métro 06 direct° Charles de Gaulle-Etoile / arrêt Glacière.

Dépôt des affaires en bagagerie et casse-croûte.

13h45 : départ pour la Cité de l'architecture :

- prendre métro 06 / station Glacière / direct° Charles de Gaulle-Etoile / arrêt Trocadéro.

14h15 : Visite libre de l'exposition permanente de la Cité de l'Architecture.

15h45 : Visite temporaire avec conférencier « Art Déco France- Amérique du Nord ».

17h00 : Déambulation jusqu'aux pieds de la Tour Eiffel.

17h30 : Départ pour le Musée d'Orsay :

- prendre RER C / station Champ de Mars / direct° Versailles / arrêt Musée d'Orsay.

18h00 : Visite libre du musée, appréciez les tableaux étudiés en classe !

19h15 : Départ pour le centre d'hébergement :

- prendre métro 12 / station Assemblée Nationale / direct° Mairie d'Issy / arrêt Montparnasse Bienvenue.

- changement métro 06 direct° Nation / arrêt Glacière.

19h45 : Arrivée au centre d'hébergement, retrait des bagages et installation dans les chambres.

à partir de 20h00 : Repas.

Vendredi 27 janvier

08h30 : rendez-vous dans le hall, distribution des paniers repas, départ pour l'école Duperré :
- prendre métro 06 / station Glacière / direct° Nation / arrêt Place d'Italie.

- changement métro 05 direct° Bobigny-Pablo Picasso / arrêt République.

09h00 : Arrivée devant l'école, visite libre.

11h00 : Départ à pieds pour le quartier Beaubourg

11h30 : Quartier libre aux alentours du musée.

14h00 : RDV sur l'esplanade du Musée, départ pour l'école Olivier de Serres :

- prendre métro 14 / station Châtelet les Halles / direct° Saint Lazare / arrêt Madeleine.

- changement métro 12 / direct° Mairie d'Issy / arrêt Convention.

14h45 : Arrivée devant l'école, visite libre.

16h30 : Départ pour une visite du quartier Luxembourg :

- prendre métro 12 / station Convention / direct°

Porte de la Chapelle / arrêt Notre Dame des Champs.

19h00 : Départ à pieds pour le centre d'hébergement.

À partir de 19h30 : Repas et rencontre avec deux designers.

Samedi 28 janvier

08h30 : rendez-vous dans le hall avec vos sacs de voyage bouclés qui seront déposés en bagagerie, distribution des paniers repas, départ pour l'école Boule

- prendre métro 06 / station Glacière / direct° Nation / arrêt Nation.

09h00 : Arrivée devant l'école, visite libre.

11h00 : Départ pour l'école Estienne :

- prendre métro 06 / station Nation / direct° Charles de Gaulle-Etoile / arrêt Place d'Italie.

11h20 : quartier libre aux alentours de l'école Estienne.

13h30 : RDV devant l'école, visite libre.

15h30 : RDV devant l'école, départ pour le centre d'hébergement.

-prendre métro 06 / station Place d'Italie / direct° Charles de Gaulle-Etoile / arrêt Glacière.

15h45 : arrivée au centre d'hébergement, récupération des sacs.

16h15 : départ pour la Gare de Lyon :

- prendre métro 06 / station Glacière / direct° Nation / arrêt Bercy.

- changement métro 14 direct° Saint Lazare / arrêt gare de Lyon.

17h28 : Départ à bord du TGV.

Places à respecter, indiquées au moment du départ. Les bagages doivent être obligatoirement étiquetés.

20h17 : arrivée en gare d'Avignon TGV. Fin du séjour, snif ...

Adresses :

Centre d'hébergement FIAP Jean Monnet,
30 rue Cabanis

01 43 13 17 00

Métro Glacière ou Saint Jacques, 14ème arrond.

Ecole Duperré (ESAA),

11 rue Dupetit-Thouars,

01 42 78 59 09

Métro République ou Temple, 3ème arrond.

Ecole Estienne (ESAIG), 18 bd Auguste Blanqui,

01 55 43 47 47

Métro Place d'Italie, 13ème arrond.

Ecole Olivier de Serres (ENSAAMA),

63 rue Olivier de Serres

01 53 68 16 90

Métro Convention, 15ème arrond.

Ecole Boule,

9 rue Pierre Bourdan,

01 43 46 67 34

Métro Nation, 12ème arrond.

Lycée Charles Gide,

Place Adolphe Bosc, 30700 Uzès,

04 66 22 13 67



3.3. Analyses et remédiations liées de cette séquence (extrait du Portfolio réalisé dans le cadre de l'UE3 : « conception didactique et numérique 4 »).

Phase 1 : Mardi 24 janvier :

Analyse et remédiations sur le lancement du sujet:

Cahier des charges :	
Outils :	Crayon à papier / feutres / stylo / aquarelle / peinture / crayon de couleur...
Techniques de représentations :	Dessins / croquis / esquisse / mots / textes / poésie / collage (photos et supports divers transformés, prolongés, ...).
Format :	Feuilles assemblées / livre / accordéon / pliage / etc... Le tout devant former un ensemble cohérent et homogène.
Matériaux / supports :	Vous avez le choix, papier machine, calque, kraft, carton, carton, feuille colorée, etc. Faites attention de bien choisir votre support en fonction de vos outils !
Contenu :	1er et 4ème de couverture avec : titre, nom & prénom, date. Minimum 3 événements/sensations du voyage : chacune d'entre elle fera l'objet d'une double page.
Registre :	Dessin illustratif / dessin expressif / dessin d'observation / cartographie...

Lancement du sujet :

À partir de 9h20, j'ai demandé à 3 élèves de lire à voix haute le sujet. Nous avons décortiqué la demande et surtout le cahier des charges. J'ai remarqué, que dans la séquence 1 (fausse vérité) et séquence 2 (mobilier des fanzines) le cahier des charges était fondu dans la demande pour les T°. C'est pourquoi j'ai voulu le définir clairement même s'il reste libre dans certains aspects.

L'amélioration que je peux apporter sur la construction du cahier des charges :

- Spécifier que la forme de leur rendu apparaîtra aussi en fonction des événements qu'ils décident de retranscrire.

Leur montrer des exemples concrets qui peuvent manipuler :

Avec Franck, nous avons fait une sélection de livres, de carnets, d'affiches pliées, etc, pour les faire circuler. Cette démarche, de montrer des objets divers et hétérogènes permet d'ouvrir les possibilités. De plus, cela m'a permis de leur exposer des objets graphiques faits par des étudiants de L3 design, master, Beaux-Arts, pour leur montrer ce qui pouvait être fait en termes de projet dans les études post-bac.

Je me suis également rendue compte qu'ils étaient très attentifs et minutieux en manipulant ces petits objets. Ils ont su capter la valeur de ces livres et s'en inspirer. Certains sont même restés durant la récréation pour les consulter.

De plus, je leur ai montré certains de mes propres objets, ce qui m'a permis d'être plus crédible auprès d'eux. D'autant plus qu'il s'agissait de ma première séquence et lancement seule avec les T°STD2A. Jusqu'à aujourd'hui, ils me considéraient plus comme une aide à leur disposition. Mais le fait de « prendre les rênes » d'une séquence entière avec un suivi de A à Z et de leur montrer des travaux personnels, m'a permis de gagner en crédibilité. De plus, en ayant un esprit critique et constructif sur ce que j'avais pu produire par le passé, cela leur a également démontré l'importance d'avoir un recul critique et de faire une auto-évaluation sur son travail permet de s'améliorer.

Adaptation du sujet pour Jade qui ne part pas à Paris :

Jade, ne participant pas au voyage à Paris, nous avons discuté pour adapter le sujet à son contexte. Ainsi, plutôt que de prendre Paris comme « ville atelier », elle se saisira d'Uzès (ville où elle réside) pour élaborer son objet graphique.

Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

105

Les questions qui ont été posées :

- Peut-on faire un objet en volume ? Oui, si cela est cohérent avec les événements que tu as choisis.
- Si on fait un pliage particulier comment on fait pour faire « un événement, une double page » ? Nous adapterons en fonction du pliage que tu choisis.
- Est-ce que nous pouvons utiliser des textes, poésie de quelqu'un d'autre ? Oui, si cela est cohérent avec les événements que tu as choisis.
- On peut faire un tout petit objet comme un très grand ? Oui, vous êtes libre à ce niveau-là. Attention de même à la lisibilité, à la cohérence fond & forme.

Ce qui a marché et les points positifs de ce premier lancement :

- Faire preuve d'humilité en montrant à ses élèves que des fois ça fonctionne, des fois non, des fois il y a des loupés... Mais que c'est à partir de ces petits loupés que nous pouvons rebondir et s'en servir pour améliorer et en ressortir avec plus de connaissances et de compétences.
- Leur montrer des exemples qu'ils peuvent consulter.
- Lier un projet à un événement qu'ils attendent et dont ils sont impatients -> jouer sur leur envie de s'investir en liant le projet à leurs intérêts et vie personnelle extérieure au lycée.
- Les investir dans une pratique de dessin, d'expérimentation et de retranscription de leur(s) ressenti(s).
- Lire le sujet à voix haute. Car en lisant à voix haute, ils imprègnent et assimilent le vocabulaire ce qui leur permet de pouvoir rebondir sur ce qu'ils ne comprennent pas.
- Mettre en avant que ce n'est principalement un travail en autonomie et qu'ils doivent avancer seul pour que je puisse les guider lors des phases de travaux en classe.

Ce qui a moins bien marché et les points négatifs que je peux améliorer :

- Le fait de manqué de feuille A4 pour imprimer un sujet par élève. Ils ont fait un pour deux, ce qui les a contraint de ne pas pouvoir prendre des notes si nécessaire directement sur la feuille. ANTICIPATION (peut-être l'imprimer la veille ou arriver un peu plutôt).
- J'ai peur qu'ils fassent du copier collé avec les exemples que nous leur avons montrer.



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

106

Phase 2 : Du 26 au 28 janvier 2023 : Voyage à Paris

● ● ● OBJECTIF SÉANCE

L'élève doit être capable de se saisir des expériences de son voyage à Paris en vue de les ré-exploiter graphiquement dans un travail post-voyage.

● ● ● PRÉ - REQUIS :

- Prélever.
- Comprendre.
- Conscience de soi.
- En alerte.

● ● ● L'ÉVALUATION

Pas d'évaluation durant cette phase. Cependant, j'analyse les postures d'élèves, comment ils appréhendent ce travail et la manière dont ils sélectionnent sur le terrain.

● ● ● DÉROULEMENT DE LA SÉANCE + ACTIONS :

Élèves :	Enseignant :
Jeudi 26 janvier : départ d'Avignon - Paris Gare de Lyon.	Jeudi 26 janvier : départ d'Avignon - Paris Gare de Lyon.
Samedi 28 janvier : départ de Paris Gare de Lyon - Avignon.	Samedi 28 janvier : départ de Paris Gare de Lyon - Avignon.

ANALYSES ET REMÉDIATIONS :

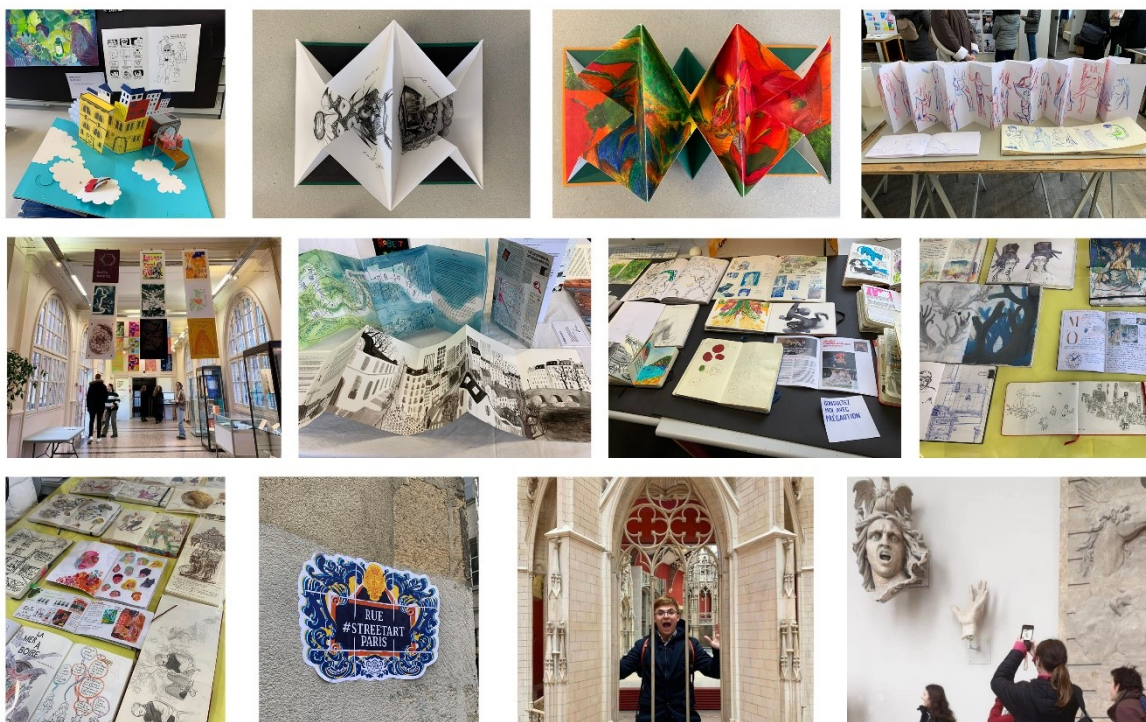
- Le voyage à Paris a été très enrichissant. Cependant, cela m'a permis de comprendre tout ce qui constitue le « autour » d'un voyage scolaire.
- Par exemple, nous avons fait la Cité de l'Architecture, et c'était réellement enrichissant pour eux, cependant en fin de journée, ils ont enchaîné sur le Musée d'Orsay. Ce musée est vraiment génial, cependant, il est très tourné art plastique. Et au même moment, il y avait une exposition au Musée des Arts Décoratifs sur le design des années 80 qu'ils n'ont pas fait. Personnellement, j'y suis allée de mon côté, et je pense que cela aurait été plus significatif pour eux sachant qu'ils ont le bac dans un mois et demi et qu'avoir des références est nécessaire. C'est pourquoi, cette exposition, qui était très riche et diversifiée, aurait été une bonne opportunité pour eux d'acquérir de nouvelles références.

Quelques photos de l'exposition

Années 80. Mode, design et graphisme en France



Quelques photos du voyage et des JPO des grandes écoles à Paris :



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

109

Phase 4 : Mardi 07 février :

Premier jet des événements + idée générale du carnet.

● ● ● OBJECTIF SÉANCE

L'élève doit être capable de se saisir des expériences de son voyage à Paris en vue de les ré-exploiter graphiquement dans un travail post-voyage.

● ● ● PRÉ - REQUIS :

- Prélever.
- Comprendre.
- Conscience de soi.
- En alerte.

● ● ● L'ÉVALUATION

*Évaluation sommative : les élèves me rendent un premier jet (idée générale + perspective illustrée de leurs événements).
-> Retour individuel écrit le 10 février.*

● ● ● DÉROULEMENT DE LA SÉANCE + ACTIONS :

Élèves :	Enseignant :
09h05 : Entrée en cours + installation + appel. Rendu des travaux. -> Retour sur la séquence 2 : travail en autonomie.	09h05 : Entrée en cours + appel + récupération des travaux + je commence à faire les bilan pour le rendre le 10 février.
09h55 : Récréation.	09h55 : Récréation.
10h10 : Remise au travail de la séquence initiale en autonomie.	10h10 : Remise au travail + suivi cas par cas des élève.
12h00 : Rangement du matériel.	12h00 : Rangement du matériel.
12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.	12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.

ANALYSES ET REMÉDIATIONS :

- Les élèves ont joué le jeu du premier rendu. Cependant, ce qui m'inquiète, c'est qu'ils pensent que c'est un travail noté. Or, ça ne l'est pas ! Pour l'instant, ils sont motivés, mais jusqu'à quand ?

Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

110

Phase 5 : Vendredi 10 février : Retour et bilan sur les travaux.

● ● OBJECTIF SÉANCE

L'élève doit être capable de prendre en compte les remarques et conseils en vue de réévaluer et poursuivre son travail de manière cohérente.

● ● ● PRÉ - REQUIS :

- Comprendre. - Réinvestir.
- Réévaluation.

● ● ● L'ÉVALUATION

/

● ● ● DÉROULEMENT DE LA SÉANCE + ACTIONS :

Élèves :	Enseignant :
09h05 : Entrée en cours + installation + appel. Récupération des travaux. -> Prise en compte de remarques + poser des questions si nécessaire.	09h05 : Entrée en cours + appel + récupération des travaux + rendu des travaux analysés + petit général.
09h55 : Récréation.	09h55 : Récréation.
10h10 : Remise au travail de la séquence initiale en autonomie.	10h10 : Remise au travail + suivi cas par cas des élèves.
12h00 : Rangement du matériel.	12h00 : Rangement du matériel.
12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.	12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.

ANALYSES ET REMÉDIATIONS :

- J'ai rendu les premiers jets aux terminales en leur faisant les retours.

- En comparant toutes les productions, et ce que craignais c'est produit ! Soit ils n'ont pas saisi la demande, soit c'est moi qui ne me suis pas bien expliquée. En effet, pour 80% de la classe, ils sont partis sur l'idée de retranscrire la Tour Eiffel, le métro, le Louvre... Beaucoup de représentations type et clichées de Paris. Cependant et heureusement, les obliger à rendre une étape intermédiaire à l'état de brouillon et d'idée m'a permis de réaxer leur

travail en précisant plus clairement l'attendu, à savoir :

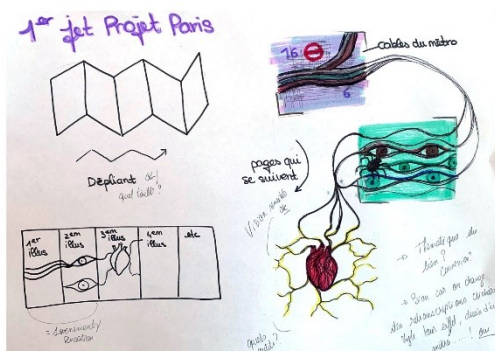
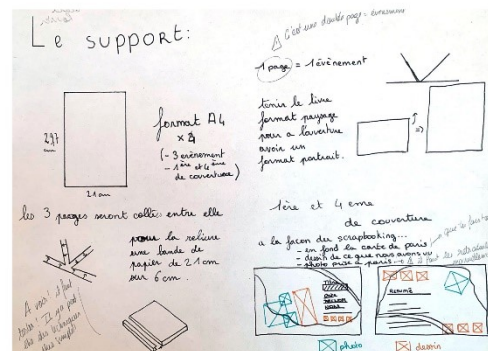
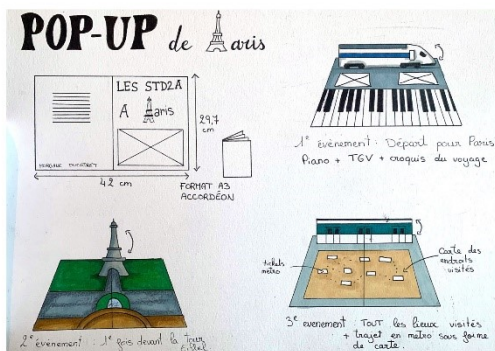
« J'attends de vos travaux qu'ils m'apportent une nouvelle vision de votre voyage et de votre personnalité, quelque chose que je ne connais pas ! La Tour Eiffel, je la connais ».

- De plus, à partir de ce retour et jusqu'au 14 février, ils sont en travaux en autonomie, j'attends d'eux qu'ils re-questionnent leur travail pour le recentrer selon les contraintes, les retours personnels que j'ai écrit pour chacun et les nouvelles consignes dites à l'oral.

Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

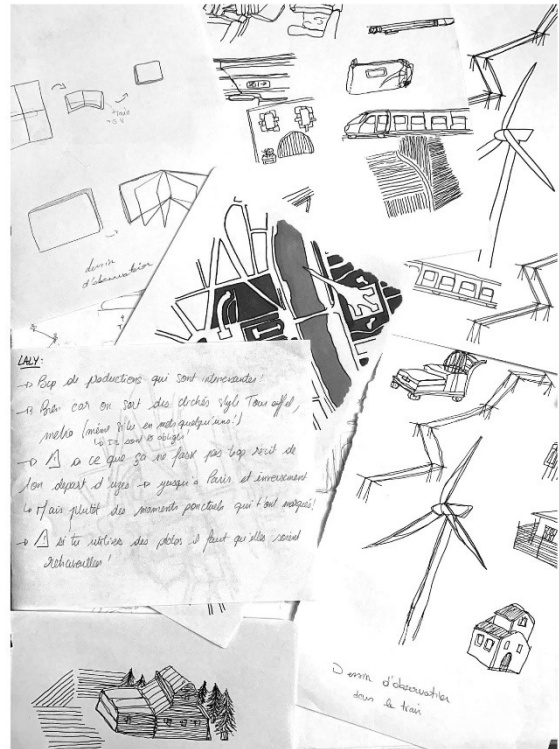
III

Quelques uns des premiers jets et les retours et bilans sur les travaux.

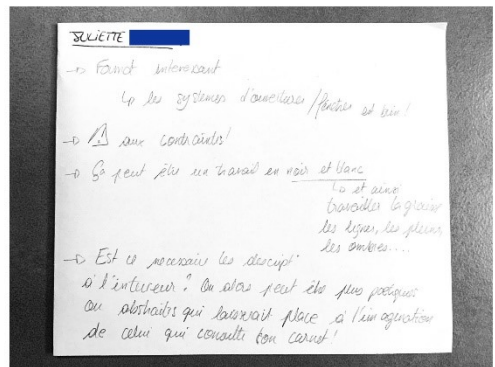


Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

III



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h

Phase 7 : Mardi 14 février :

Travail en classe de 10h à 12h.

● ● OBJECTIF SÉANCE

L'élève doit être capable de prendre en compte les remarques et conseils en vue de réévaluer et poursuivre son travail de manière cohérente.

● ● ● PRÉ - REQUIS :

- Auto-évaluation.
- Réinvestir.
- Composition graphique.

● ● ● L'ÉVALUATION

/

● ● ● DÉROULEMENT DE LA SÉANCE + ACTIONS :

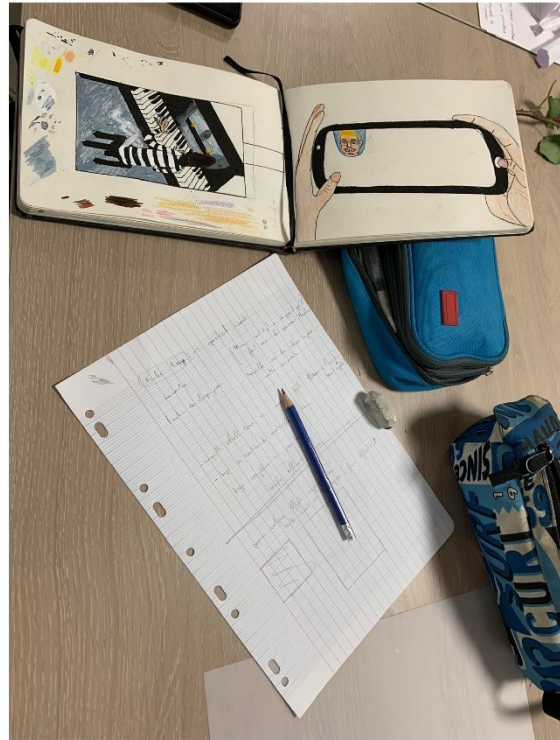
Élèves :	Enseignant :
09h05 : Entrée en cours + installation + appel. Intervention externe d'une scénographe de 9h à 10h.	09h05 : Entrée en cours + appel. Intervention externe d'une scénographe de 9h à 10h.
09h55 : Récréation.	09h55 : Récréation.
10h10 : Remise au travail sur le carnet de voyage.	10h10 : Suivi individuel du travail sur le carnet de voyage.
12h00 : Rangement du matériel.	12h00 : Rangement du matériel.
12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.	12h05 : Sonnerie + sortie de classe des élèves.

Phase 7 : Mardi 14 février :

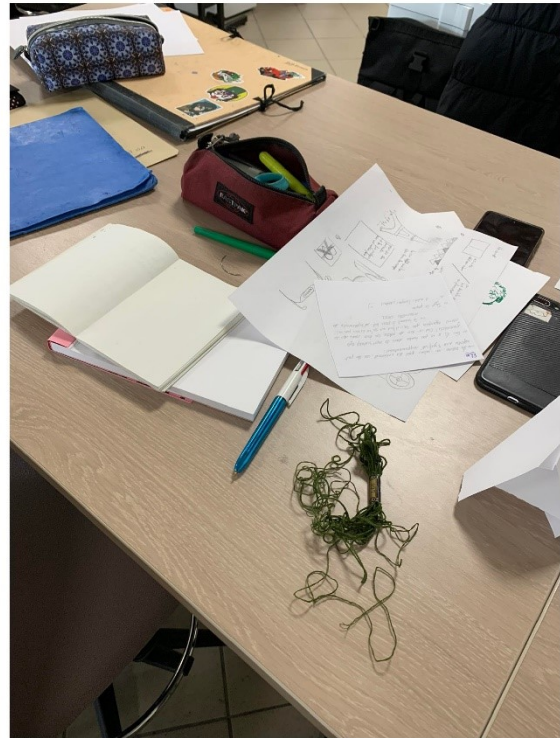
Travail en classe de 10h à 12h.

● ● ● ANALYSES ET REMÉDIATIONS DE CETTE SÉANCE :

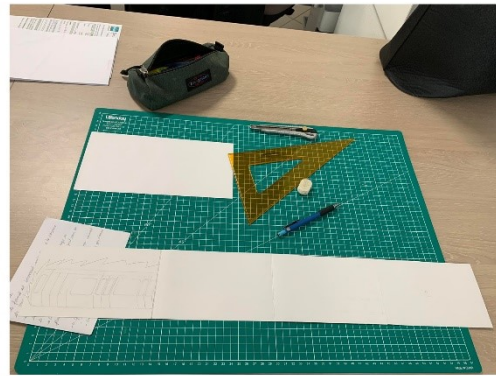
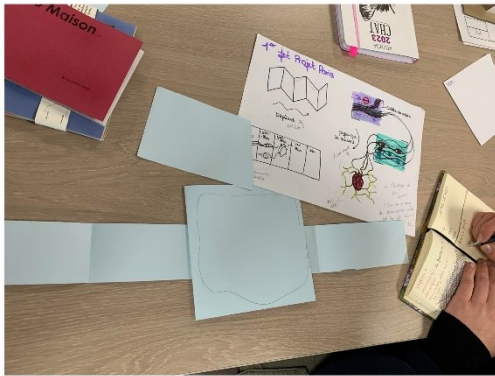
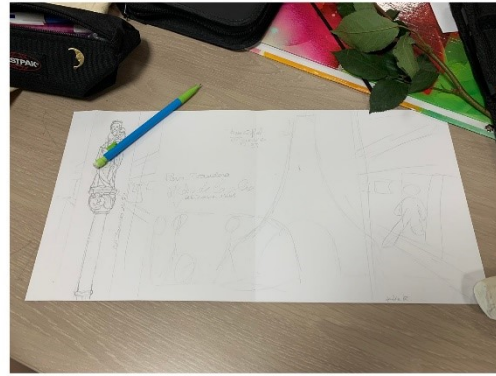
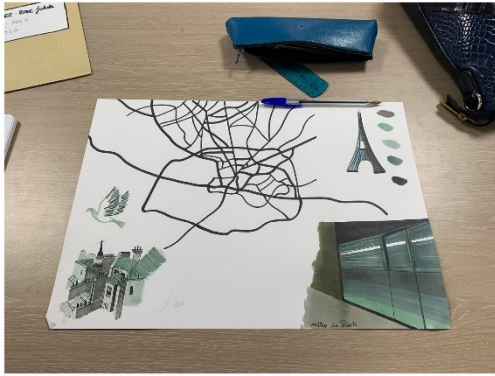
Ce qui a fonctionné :	Ce qui n'a pas ou moins bien fonctionné :
<ul style="list-style-type: none">- Créer une minie séquence sur un sujet qui les intéresse et pour lequel ils avaient de l'enthousiasme. En effet, cette classe de T° STD2A sont assez désireux de découvrir de nouvelles méthodes de productions graphiques ainsi que la pratique du dessin. Et, les faire travailler sur un événement marquant comme le voyage à Paris les a motivé et d'avantage impliqué dans ce projet.- Reprendre ensemble les consignes et poursuivre le travail à la fois en classe puis en autonomie.- Faire un rendu intermédiaire. Car les élèves ont pris en compte les retours que j'ai pu leur faire.- Bien que ce soit un travail individuel, une cohésion de groupe et d'entraide s'est manifestée. Par exemple, si un élève voulait retranscrire un événement/sensation en particulier, mais n'avait pas trop de souvenirs ou prit de photo, il a su demander à toute la classe. De plus, ils étaient très intéressés vis-à-vis des productions de leur camarade, car ils étaient curieux de voir quel Paris ils avaient décidé de montrer.	<ul style="list-style-type: none">- La compréhension des consignes pour 2/3 de la classe. C'est pour cela que j'ai repris les consignes et le cahier des charges avec eux en début d'heure et que nous avons fait un point général sur les attentes de ce travail.- Si jamais, je recommence ce type de travail avec des élèves, je préciserai d'avance mes attentes. Cependant, la difficulté à laquelle j'ai été confronté est la suivante : si je précise encore plus mes consignes, est-ce que je ne risque pas de trop les conditionner dans une direction ? De plus, chaque classe est différente, et ce qui ne fonctionne pas nécessairement avec une peut entièrement fonctionner avec une autre.



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h



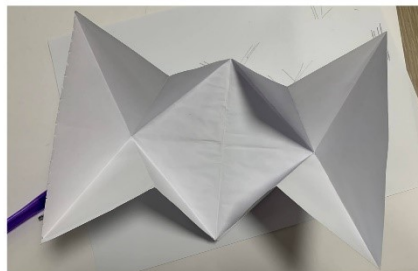
Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h



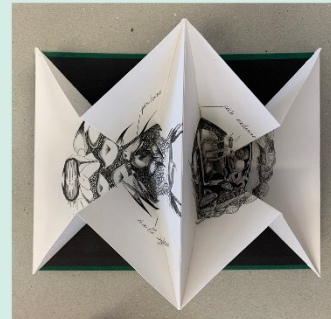
Arts Visuels et Démarche Créative : T^{er} STD2A : mardi de 9h à 12h

Pour certains, les JPO des grandes écoles qu'ils ont visités lors du voyage à Paris, ont été une véritable source d'inspiration. Sachant qu'au retour, ils devaient réaliser un carnet de voyage en questionnant une forme assez singulière, certains se sont imprégnés des exemples de travaux d'étudiants vue principalement à Estienne en vue de confectionner leur petit objet graphique.

Ça a été le cas de Clara, qui a trouvé par exemple ce pliage (photos de droite) tout à fait intéressant et qui a décidé de le réinvestir. En effet, l'une des contraintes imposées par le cahier des charges était de retranscrire un événement/sensation sur une double page. Ainsi, lors du cours mardi 14 février, elle m'a confié « quand une page est dépliée, cela me permet de répondre à la contrainte et en même temps d'avoir un format intéressant à manipuler pour le lecteur, car il y a une sorte de surprise et de découverte ».



Arts Visuels et Démarche Créative : T^{er} STD2A : mardi de 9h à 12h



Travaux d'élèves des l'écoles Estienne lors des JPO. Une élève a repris le principe de pliage pour son carnet.

Phase 9 : Vendredi 17 février :

Rendu à 8h du carnet.

● ● OBJECTIF SÉANCE

L'élève doit être capable de gérer son temps de travail en autonomie en vue de rendre son travail dans les temps.

● ● ● PRÉ - REQUIS :

- Comprendre.
- Réévaluation.
- Réinvestir.
- Composition.

● ● ● L'ÉVALUATION

Pas de note à l'issue de ce travail. Cependant il sera exposé lors des JPO et mi dans leur portfolio.

● ● ● DÉROULEMENT DE LA SÉANCE + ACTIONS :

Élèves :

08h05 : Entrée en cours + installation + appel.
 -> Rendu à 8h avant le lancement du devoir sur table.
 - Épreuve de BAC en temps limité de 08h05 à 12h05.

Enseignant :

09h05 : Entrée en cours + appel.
 Récupération des carnets.
 - Contrôle des carnet + surveiller les élèves durant l'épreuve de CCDMA.

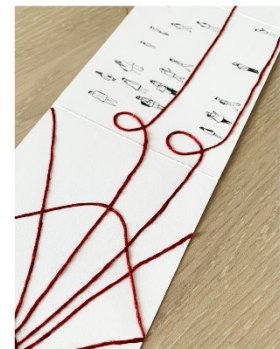
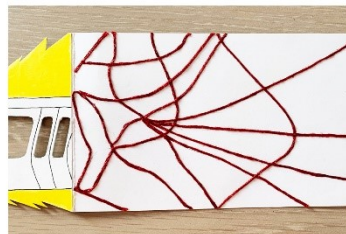
Quelques-unes des réalisations

finales du carnet de voyage.

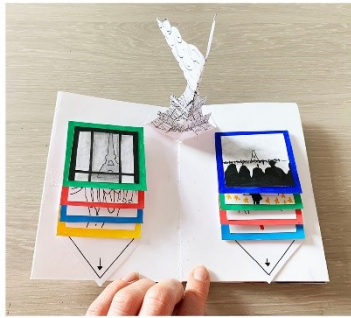




Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h



Arts Visuels et Démarche Créative : T° STD2A : mardi de 9h à 12h



Arts Visuels et Démarche Créative : T^{er} STD2A : mardi de 9h à 12h



Arts Visuels et Démarche Créative : T^{er} STD2A : mardi de 9h à 12h

● ● ● ANALYSES ET REMÉDIATIONS :

Dans le cadre de mon expérimentation, il a été question d'instrumentaliser le carnet de voyage à des fins pédagogiques. Alors oui, je suis face à un échec vis-à-vis de ce que j'avais imaginé et prévu, mais tentons de l'aborder comme une nouvelle manière d'envisager les résultats de cette expérimentation, plutôt que comme un échec en soi. Car, constater un échec n'est jamais une mauvaise chose, c'est ce qui nous permet de remettre nos méthodologies pédagogiques en question et d'avoir un regard réflexif sur ses pratiques.


Quelques jours précédant le départ, lors de la lecture des consignes et du cahier des charges avec les terminales STD2A, nous avons détaillé collectivement point par point. J'ai annoncé à l'oral : « la ville doit vous servir de support de travail ». La réalité, est que si ce n'est pas marqué noir sur blanc dans les consignes, un élève reste un élève, et l'initiative de prendre des notes n'est pas encore une démarche ancrée dans leurs habitudes, même en terminale.

De plus, j'avais espoir qu'ils dessinent et produisent réellement durant le voyage, qu'ils prennent le temps de déployer et de s'investir dans une pratique de dessin in-situ. Finalement, après analyse de ce qu'il s'est produit au cours du séjour, il me paraît évident que mes consignes ne témoignaient pas assez explicitement de ce que j'avais espéré qu'ils produisent. Mais, ne le voyons pas comme un échec vis-à-vis de ce que j'espérais et essayons de comprendre de quelles manières j'aurais pu ou je pourrais dorénavant envisager mes consignes plus explicitement.

Avec le recul, il serait intéressant de mener l'expérience de leur faire rédiger manuellement et collectivement les consignes. Ainsi, elles pourraient être à la fois complétées par l'élève en utilisant son propre vocabulaire et en le précisant si nécessaire par l'enseignant avec un lexique spécialisé en arts-appliqués. Le militant pédagogique Jean-Marc Zakhartchouk, écrit que « le but n'est pas la réussite dans l'exécution d'une tâche, mais bien ce que l'exécution de la consigne permet comme apprentissage, y compris dans l'erreur » (Zakhartchouk, 2006, p. 151).

C'est pourquoi cette démarche engagerait davantage l'élève dans l'élaboration du cahier des charges en le rendant plus acteur et impliqué en définissant de lui-même les attendus du projet en question. Ce procédé, enclenche l'élève dans une posture pragmatique et contextuelle, où il agit et entreprend une activité qui définit les étapes et contraintes du projet. Leur faire élaborer les consignes peut, hypothétiquement, les engager et leur permettre de s'y référer et de s'en rappeler plus facilement car elles ont été définies et écrites directement par l'élève lui-même avec ses mots.

3.4. Carnet de bord pour le cours de « Démarche créative » et « Arts visuels » des terminales STD2A.

Arts Appliqués : D Créa (T ^a)		ANNÉE 2022 - 2023																											
MARDI : 9H - 12H		SEPTEMBRE				OCTOBRE				NOVEMBRE				DECEMBRE				JANVIER				FEVRIER							
SEMAINE N° :		36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8			
NOMBRE DE SEMAINE :		1	2	3	4	5	6	7			8	9	10	11	12	13			14	15	16	17	18	19	20				
Elèves :		[Grid of student progress with checkboxes and colored cells]																											
1. ANGLADE Lola		[Progress indicators]																											
2. ARTIGOUHA Hinaa		[Progress indicators]																											
3. BOER-BOULZE Jade		[Progress indicators]																											
4. BRAMOULLE Lauren		[Progress indicators]																											
5. CADIER Elodie		[Progress indicators]																											
6. CARNITO Emma		[Progress indicators]																											
7. CAUBEL Joachim		[Progress indicators]																											
8. CHAUVET Alexia		[Progress indicators]																											
9. CHAUVIN Juliette		[Progress indicators]																											
10. CUNCHON Thais		[Progress indicators]																											
11. DUCOTTRET Morgan		[Progress indicators]																											
12. HERNANDEZ-GOMZE Mathias		[Progress indicators]																											
13. HERNANDEZ-OUCKENE Neria		[Progress indicators]																											
14. LENOIR Marion		[Progress indicators]																											
15. PALA Celia		[Progress indicators]																											
16. PRALUS Shai		[Progress indicators]																											
17. PYOT Elsa		[Progress indicators]																											
18. RAFFIN Laly		[Progress indicators]																											
19. RANC Juliette		[Progress indicators]																											
20. RIANQ-MERCADIER Julie		[Progress indicators]																											
21. ROBITER Violaine		[Progress indicators]																											
22. ROUVIER Clara		[Progress indicators]																											
23. RUJULT Juliette		[Progress indicators]																											
Vision générale		[Summary indicators]																											
WORKSHOP SUR LE BANQUET									SÉQUENCE 1 : DIDACTIQUE DE LA TROMPERIE. CONVAINCRE PAR UN ARTICLE SCIENTIFIQUE.									SÉQUENCE 2 : FONCTIONNALISME ET RATIONNALISME : UNE REFLEXION SUR UN MICRO-ECONOME											
<ul style="list-style-type: none"> Le/s objectif/s de la séance ont été compris et appliqués Le/s objectif/s de la séance ont été plus ou moins difficiles à appréhender Le/s objectif/s n'ont pas été compris et la prochaine séance je dois faire un point/rapport L'élève à été absent donc je dois m'assurer qu'il rattrape son retard pour la prochaine séance Vacances scolaires Concours Absence de la classe (sortie, voyage, etc) 																				SÉQUENCE EXTERNE : CARNET ET Récit DE VOYAGE									

MARS					AVRIL			
9	10	11	12	13	14	15	16	17
	21	22	23	24	25	26	27	
CAPET		BAC		CORRECTION DU BAC	VISITE DE MME FOURNIER		CAPLP	CAPLP
SÉQUENCE 3 : CONSTRUCTION DU PORTFOLIO								