

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Second degré

Mémoire

**EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET SENSIBLE DANS LES PRATIQUES
D'ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE**

Elodie CAREME

Jury :

Isabelle FABRE, Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA : Directrice de mémoire

Hélène CARRÉ, Formatrice Lettres-Philosophie, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Emmanuelle LAMBERT, Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse : Examinatrice

Mai 2017



Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Isabelle FABRE et à ma co-directrice de mémoire pour avoir accepté d'encadrer mon travail de recherche. Je les remercie tout particulièrement pour leur soutien constant, leurs conseils et leur patience.

Je souhaite également remercier Rodolphe, Régina et Olivier pour avoir accepté de répondre à mes questions et avoir nourri mon travail de recherche.

Merci à ma mère pour son soutien affectif et logistique.

Enfin, merci à ma fille d'avoir été ma force motrice pendant cette année de stage.

Table des matières

INTRODUCTION	6
1. APPROCHE THÉORIQUE	13
1.1. ESTHÉTIQUE ET SENSIBLE: UN EFFET DE CLARIFICATION	13
1.2. L'ART À L'ÉCOLE	16
1.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	24
2. CONTEXTE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	30
2.1. CONTEXTE DU TRAVAIL DE RECHERCHE	30
2.2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	32
3. ANALYSE DES RÉSULTATS.....	37
3.1. LE PROFIL DES RÉPONDANTS: LES CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES, SO-CIALES ET SCOLAIRES.....	37
3.2. LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES.....	46
4. DISCUSSION	51
4.1. L'ESTHÉTIQUE ET LE SENSIBLE DANS LES RÉFÉRENTIELS	51
4.2. LA MISE EN ŒUVRE DE L'ESTHÉTIQUE ET DU SENSIBLE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	56
4.3. SENSIBLE ET ESTHÉTIQUE : DES REPRÉSENTATIONS AUX PRATIQUES	58
ANNEXE 1 : VOLUMES HORAIRE DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES DANS LES LYCÉES DE L'EN	71
ANNEXE 2 : TABLEAU DES RÉFÉRENCES À L'ESTHÉTIQUE ET AU SENSIBLE DANS LES RÉFÉRENTIELS L'EA.....	77
GRILLE D'ENTRETIEN	92
BIBLIOGRAPHIE	94

L'ÎLE LOINTAINE¹

Daniel Thaly (1879-1950) est un poète martiniquais régionaliste. Ce poème est tiré du recueil : Le Jardin des Tropiques (1911)

Je suis né dans une île amoureuse du vent
Où l'air a des senteurs de sucre et de vanille
Et que berce au soleil du tropique mouvant
Le flot tiède et bleu de la mer des Antilles.

Sous les brises, au chant des arbres familiers,
J'ai vu des horizons où planent des frégates
Et respiré l'encens sauvage des halliers
Dans ses forêts pleines de fleurs et d'aromates.

Cent fois je suis monté sur ses mornes en feu
Pour voir à l'infini la mer splendide et nue
Ainsi qu'un grand désert mouvant de sable bleu
Border la perspective immense de la vue.

À l'heure où sur ses pics s'allument les boucans,
Un hibou miaulait au cœur de la montagne
Et j'écoutais, pensif, au pied des noirs volcans
L'oiseau que la chanson de la nuit accompagne.

Contre ces souvenirs en vain je me défends.
Je me souviens des airs que les femmes créoles

Disent au crépuscule à leurs petits enfants,
Car ma mère autrefois m'en apprit les paroles.

Et c'est pourquoi toujours mes rêves reviendront
Vers ces plages en feu ceintes de coquillages,
Vers les arbres heureux qui parfument ses monts
Dans le balancement des fleurs et des feuillages.

Et c'est pourquoi du temps des hivers lamentables

Où des orgues jouaient au fond des vieilles cours,
Dans les jardins de France où meurent les érables
J'ai chanté ses forêts qui verdissent toujours.

Ô charme d'évoquer sous le ciel de Paris
Le souvenir pieux d'une enfance sereine,
Et, dans un Luxembourg aux parterres flétris,
De respirer l'odeur d'une Antille lointaine !

Ô charme d'aborder en rêve au sol natal
Où pleure la chanson des longs filaos tristes,
Et de revoir au fond du soir occidental
Flotter la lune rose au faite des palmistes.

Introduction

Au départ de tout travail de recherche, il y a un "je" liée à l'histoire personnelle du chercheur. La mienne commence comme l'île lointaine, poème appris par des générations d'enfants antillais et qui décrit avec justesse et beaucoup d'émotion la splendeur des îles de la Caraïbe mais également la pléthore de stimuli olfactifs, tactiles, visuels, auditifs et gustatifs qui nous est donnée de ressentir. Mon enfance et mon adolescence aux Antilles ont été rythmés par toute une farandole sensorielle - odeurs d'épices et aromates, le noir charbon du sable du Nord qui contraste avec le vert de caractère de cette partie de l'île ou encore les rythmes entraînants du carnaval - et explique sans doute en partie mon intérêt pour le monde sensoriel.

Parallèlement, j'ai toujours éprouvé de la curiosité pour le Beau même sans en posséder les clés d'analyse et d'interprétation. A cet égard, l'année 2015 marque un tournant car c'est le moment où je découvre le plaisir de décortiquer les œuvres au contact de formateurs passionnés de l'ESPÉ. C'est aussi le moment où je deviens convaincue que la connaissance de la chose artistique et culturelle est fondamentale dans le développement de l'apprenant et *in fine* de l'individu mais surtout tout aussi essentielle que la connaissance rationnelle. Comme aime à le répéter, Pierre Lemarquis (2016), expert en neurosciences: « l'expérience esthétique fait du bien à notre cerveau. » Elle nous rend heureux et améliore nos performances intellectuelles sur le long terme. Mais aucune expérience -esthétique ou ordinaire- ne saurait exister sans le filtre des organes sensoriels. Notre intuition première est que quelque chose dans l'expérience réalise la synthèse entre les sensations, les perceptions, le beau et l'esthétique.

Devenue professeur-stagiaire de l'Enseignement Agricole (EA), je demeure traversée par ces préoccupations. Hasard du calendrier, la rentrée 2016 correspond également à la mise en œuvre des parcours éducatifs dont le parcours d'éducation artistique et culturelle à l'Education Nationale (EN). Dans le même temps, je constate que les pratiques artistiques ne sont pas formalisées au sein d'une discipline comme à l'EN mais sont portées par un ensemble de dispositifs : des disciplines comme l'Education Socioculturelle (ESC), l'Education Physique et Sportive (EPS), les Lettres et les Langues Vivantes, les modules, l'Association des Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis, (ALESA) dont la cohérence est formalisée au sein du Projet d'Animation et de Développement Culturel (PADC). Plusieurs questions se posent alors et rendent ce travail de recherche nécessaire. Comment s'organisent les enseignements artistiques à l'EA ? Quelle place pour le sensible et l'esthétique dans la classe, dans les enseignements (côté enseignants) et dans les apprentissages (côté élèves) ?

Dans un premier temps, nous allons présenter la problématique puis la question de départ et les hypothèses qui en découlent. Ensuite, nous déterminerons le cadre théorique et méthodo-

logique qui permettront de mener notre travail de recherche. Pour finir, nous analyserons et discuterons les résultats obtenus.

Pour élaborer notre problématique, nous nous sommes d'abord penchés sur l'apport des neurosciences dans le rapport qu'entretient notre cerveau avec l'esthétique. Nous avons ensuite observé les attentes de l'institution scolaire vis-à-vis des enseignements artistiques.

Dans ce mémoire, il sera régulièrement question d'art. Pourtant, il ne saurait être question de réduire le sensible et surtout l'esthétique à la seule dimension artistique mais pour des considérations méthodologiques, l'art sera souvent notre entrée dans l'esthétique.

Pour mener à bien ce travail de recherche, il est nécessaire de déconstruire nos préconceptions et de s'écarter de tout discours romantique sur les vertus de l'art. Pour ce faire, nous nous proposons de convoquer les travaux de Jean-Pierre Changeux et Pierre Lemerquis (2016), deux experts français des neurosciences qui ont étudié la relation entre la beauté et le cerveau du sujet.

Au sein des neurosciences, c'est la neuroesthétique qui tente de répondre à une question qui nous intéresse: comment notre cerveau perçoit-il le beau ? En fait, quand un individu regarde une œuvre d'art, son espace conscient est saisi par une ignition, une espèce d'invasion de l'activité électrique de l'état conscient. Cette ignition singulière met ensemble les émotions et la raison pour créer un effet unique et rare (Jean-Pierre Changeux, 2016). Le schéma ci-dessous résume ce qui se joue de la sensation à l'accès à la conscience pendant l'expérience esthétique.

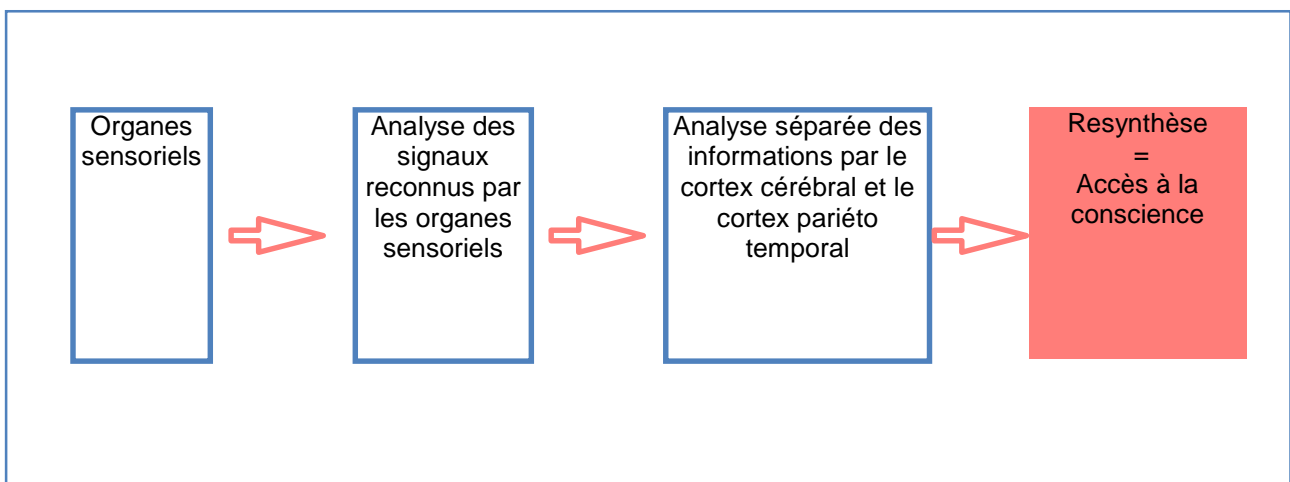


Fig.1 L'expérience esthétique : des sens à la conscience (Source : Careme d'après Lemerquis)

L'art est un besoin profondément ancré en nous. D'ailleurs, quand on va chercher aux origines de l'homme, l'art pariétal -comme on peut l'observer sur les parois de la grotte de Chauvet- confirme que le fait d'être artiste et la connaissance rationnelle ont évolué parallèlement et sont tout aussi indispensables au développement de l'homme. En conclusion, nous avons autant besoin du monde des sens et du beau que du monde des idées.

A plusieurs égards, l'art contribue aux apprentissages car il agit sur les performances intellectuelles et la mémoire. Pierre Lemarquis (2016) insiste: « L'art agit sur le cerveau, le modifie, le métamorphose, lui fait du bien. » Les travaux des neuroscientifiques s'appuient entre autres sur l'étude de patients atteints de maladies dégénératives comme la maladie d'Alzheimer. Ces essais d'art-thérapie rendent ces patients plus heureux et retardent les effets de la maladie. D'autres travaux montrent que la musique augmente la plasticité du cerveau. L'expérience esthétique agit sur notre système nerveux central mais également à un niveau chimique. Ainsi, les neurones sécrètent de la dopamine, hormone du plaisir, et de la sérotonine, hormone de la motivation et de l'envie. Notre corps profite en quelque sorte d'une forme de morphine endogène. C'est pour cela que les arts calment les angoisses, la dépression et la douleur. Mais l'art ne sert pas uniquement à nous apaiser, il peut aussi doper nos performances. A titre d'exemple, les enfants qui écoutent de la musique régulièrement sont meilleurs en lecture, en maths et pour apprendre les langues étrangères. Même les performances des élèves atteints de dyslexie peuvent s'améliorer avec la musique. Enfin, l'art entraîne notre mémoire – notre vécu sensoriel à proprement parler- ce qui contribue indirectement à améliorer nos apprentissages.

La neuroesthétique a permis de confirmer ce que nous pressentions : le beau et l'artistique contribuent d'une part au bonheur et d'autre part aux performances intellectuelles des individus. Nous avons ainsi légitimé la place des considérations esthétiques et artistiques à l'École comme un facteur de réussite ou tout du moins un facteur d'épanouissement de l'individu et d'amélioration des apprentissages. A ce stade, il est pertinent de s'intéresser à la façon dont l'École envisage la relation apprentissages/enseignements artistiques.

Dans un rapport daté de 1999, l'IGEN examine la relation enseignement artistique/réussite. Ce travail intitulé « *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* » était commun aux cinq enseignements artistiques, arts plastiques, musique, cinéma-audiovisuel, théâtre-expression dramatique et histoire des arts. L'étude cherche à mettre en lien les représentations des différents acteurs de l'école sur les enseignements artistiques et la place que l'École donne à ces enseignements dans la réussite des élèves.

Pour les auteurs du rapport, la société voit dans l'art un outil de bien-être de l'individu ce qui justifie sa présence à l'école. Les enseignements artistiques sont conçus comme « des facteurs d'équilibre, d'épanouissement et de développement de la personnalité », des compensations « face à un système trop abstrait » et une forme de revanche sur la sensible. Les auteurs définissent deux fonctions principales des enseignements artistiques à l'école : « les arts épanouis-

sants » et les « arts servants ». D'une part, ils sont pensés comme permettant un développement équilibré de l'enfant puis plus tard de l'adulte et d'autre part, ils développeraient des aptitudes nécessaires pour réussir dans les autres enseignements; les plus souvent évoqués étant : *l'habileté, le sens de l'observation, l'attention, les facultés d'expression, l'imagination et la créativité, la mémoire, l'adaptabilité, maîtrise corporelle et gestuelle, etc.* Les enseignements artistiques sont un indéterminé qui constitue « un plus dans la construction de la personnalité. » Les enseignements artistiques sont également pensés comme un outil de remédiation voire un outil thérapeutique au secours de l'individu et même du groupe. Cette vision de l'art qui guérit est largement développée par le philosophe Kerlan (2012).

Le rapport de l'IGEN (1999) s'appuie sur des recherches anglo-saxonnes qui soulignent que les pratiques artistiques favoriseraient aussi l'acquisition de comportements de socialisation. Ainsi l'élève développerait des comportements d'écoute et de disponibilité, d'acceptation des différences et de reconnaissance de l'altérité. Ce postulat repose sur l'idée d'un constant va-et-vient entre production des apprenants et retours critiques de l'enseignant sur les productions.

Il est important de rappeler que le rapport de l'IGEN a été écrit il y a près de 20 ans. A cette époque, l'Inspection de l'EN conclut que « la place des enseignements artistiques semble plus tenir à leur contribution à l'apprentissage des compétences générales qu'à leur utilité intrinsèque. » C'est d'ailleurs un paradoxe car les acteurs du monde scolaire s'accordent sur l'importance de l'art et donc des préoccupations esthétiques et sensibles dans les apports scolaires mais l'enseignement des arts plastiques ne revêt que peu de poids dans la formation des élèves hormis dans le cursus des élèves de la filière L au lycée. Pour preuve, les arts en général sont rarement mentionnés dans les propositions d'orientation.

Les enseignements artistiques ne servent pas uniquement les apprenants mais également les enseignants et l'institution scolaire. Ils procurent une plus grande liberté aux formateurs. L'Inspection (1999) met en avant le statut particulier des enseignements artistiques aux côtés des enseignements généraux. Ainsi, les enseignements artistiques constituent un véritable laboratoire expérimental pour repenser la relation élève/professeur, les modalités de travail ou encore les modalités d'évaluation. Cet espace d'expérimentation autorise l'enseignant à s'essayer à des pratiques pédagogiques innovantes. Ces enseignements s'inscrivent dans une « pédagogie de la réussite » avec « un enseignement plus individualisé, une réinvention des modes d'accès au savoir et surtout un appui sur le vécu et l'expérience de l'élève. »

L'IGEN (1999) conclut que les enseignements artistiques sont -pour ceux qui les choisissent -un moyen de réussir parce qu'ils offrent un contrat pédagogique plus ouvert, moins « scolaire » et qu'ils engagent concrètement et physiquement dans la connaissance. Les lycéens considèrent que les arts « permettent de comprendre le monde sans que ce soit rébarbatif », qu'ils rendent curieux, inventifs et critiques. L'apprentissage se trouve alors facilité par la pratique. Le rapport aux œuvres joue un rôle déterminant dans le fait que les lycéens soient en majorité convaincus qu'ils apprennent à travailler grâce aux arts. La liberté ainsi accordé par l'art organise de nouvelles stratégies d'apprentissage fortement articulée autour de la pratique, par l'expérience des œuvres.

L'exercice de critique entre pairs et de critique de l'enseignant typique des enseignements artistiques aboutirait à des acquisitions spécifiques comme la culture, la tolérance et l'écoute d'autrui. Les enseignements artistiques bénéficient d'une bonne image. Néanmoins, cette image est largement stéréotypée, la discipline étant souvent décrite comme porteuse d'épanouissement, de développement de la sensibilité, équilibrage et culture. La société ne semble pourtant en percevoir l'intérêt ni en termes de formation intellectuelle ni dans une formation de l'intelligence. Seuls les opérateurs possédant une certaine maîtrise des enjeux de la discipline sont à même de produire un discours dépourvu de clichés et étendent le rôle des enseignements artistiques à : « construction de la personne et du citoyen, développement de l'autonomie de l'élève, approche favorisant d'autres moyens de compréhension, et dimension culturelle transversale. » (IGEN, 1999) Ainsi, il ressort de la synthèse du rapport une nouvelle dimension de l'art comme outil d'éducation à la tolérance ainsi qu'un rôle véritable dans la construction de la conscience de sa propre responsabilité : projet personnel, implication dans un groupe, effort et liberté, limites personnelles.

Que doit-on retenir de la vision des enseignements artistiques à l'Ecole ? Les enseignements artistiques permettent de faire « autrement » car ils créent un espace de liberté sur le non-scolaire. Cet « autrement » qui est à la fois pédagogique et pratique permet de découvrir et explorer le monde. Bien que perçus comme fondamentaux, les enseignements artistiques pâtissent de la faiblesse des moyens qui leur sont parfois alloués : espace dédié, équipements sont autre démonstration de l'investissement superficiel de l'école dans les problématiques abordées par l'enseignement artistique. Même si le rapport date, il fournit une vision assez juste des représentations qui traversent les acteurs de la communauté éducative des enseignements artistiques à l'Ecole et se construit comme mission de déconstruire ces représentations pour mieux valoriser ces enseignements. A partir du rapport de l'IGEN, nous avons pu élaborer un tableau récapitulatif des différentes fonctions de l'art en éducation. Ce tableau est un instrument qui nous servira à analyser les fonctions de l'art qui prédominent dans les représentations et les pratiques des enseignants.

Les fonctions éducatives de l'art	
Dimensions	Indicateurs
Développement de l'individu	Equilibre, épanouissement et développement de la personnalité
Développement d'aptitudes au service des autres enseignements	Habilité, sens de l'observation, attention, faculté d'expression, l'imagination et la créativité, mémoire, adaptabilité, maîtrise corporelle et gestuelle
Outil de remédiation	Art-thérapie pour l'individu ou le groupe
Acquisition de comportements de socialisation	Tolérance et écoute d'autrui
Laboratoire pédagogique	Relations enseignant/élève, modalités de travail, d'évaluation
Pratique	Expérience, pratique artistique et culturelle
Développement du jugement	Développement de la curiosité, de l'inventivité et de la critique
Education à la citoyenneté	Construction de la personne et du citoyen
Transdisciplinarité	Acquisition d'une culture transversale

Fig.2 Les fonctions éducatives de l'art (Source: Careme d'après IGEN (1999))

L'art est bon pour notre cerveau. C'est même un besoin fondamental. S'intéresser à l'articulation du sensible et de l'esthétique dans les enseignements n'est donc pas dénué d'intérêt...au contraire! L'art et l'expérience esthétique qu'il engendre peut contribuer à la réussite des élèves. Pourtant, la place des enseignements artistiques et *in fine* des questions esthétiques et sensibles à l'école fait l'objet d'un véritable paradoxe. D'un côté, tous les acteurs (élèves, enseignants, parents) s'accordent à dire que les enseignements artistiques sont essentiels. De l'autre, les moyens accordés ou le fait que l'équipe éducative ne propose que rarement des propositions d'orientation vers l'art montre la faible valeur institutionnelle de la discipline. Si l'art est considéré comme nécessaire, ce n'est pas pour lui-même mais bien en qualité de servant pour les autres disciplines. En effet, il constitue un laboratoire d'expérimentation pour de nouvelles modalités de travail, de nouvelles interactions pédagogiques, il permet de faire « autrement ». Par ailleurs, il encourage des compétences personnelles comme la créativité, l'habileté ou le dévelop-

pement de l'individu qui sont autant de valeurs prônées par l'institution scolaire mais difficiles à mettre en place dans les disciplines générales.

Peut-on distinguer deux visions des enjeux esthétiques et sensibles entre l'EN et l'EA ? D'une part, l'EN qui institutionnalise les enseignements artistiques au sein de la discipline « arts plastiques » avec une valorisation de la pratique artistique et d'autre part l'EA qui invente un ensemble de dispositifs pour répondre à ces enjeux. Il est à noter que l'EN vise de plus en plus une vision transdisciplinaire de ces enjeux avec l'instauration du Parcours Education Artistique et Culturel (PEAC). Par ailleurs, depuis 2008, l'EN s'intéresse à l'histoire des arts avec une mise en avant des œuvres et des artistes. En revanche, l'EA s'appuie principalement sur l'ESC pour répondre au rôle de catalyseur culturel de l'école. Ce n'est plus la pratique artistique qui est centrale mais l'animation culturelle au sens large imposé par le nombre important d'internes dans l'EA. La concertation sur le renouvellement du projet artistique et culturel au lycée d'Albi, Fonlabour laisse apparaître la difficulté croissante à concilier les moments d'étude avec les moments de liberté des élèves et les animations de l'Association des Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis (ALESA). Amener certains publics historiquement éloignés des lieux culturels vers les sorties culturelles demeure une gageure. Comment concilier l'objectif éducatif de l'institution et les pratiques culturelles des élèves en d'autres termes comment faire cohabiter « culture haute » et « culture basse » ? L'ESC n'est pas la seule discipline à porter les enjeux esthétiques et sensibles. En effet, l'EPS accorde une place importante à la pratique artistique. Néanmoins, le véritable intérêt d'étudier les pratiques des enseignants de l'EA réside dans ses spécificités: l'organisation modulaire, les modalités pédagogiques innovantes et l'objet principal de son enseignement qui est la nature, l'environnement ou l'agriculture.

Formulation de la problématique

Les enseignements artistiques sont pris dans un paradoxe : jugés nécessaire par tous, légitimés par la neuroesthétique, ils souffrent pourtant encore d'un manque de reconnaissance au sein de l'institution. L'Education Nationale et l'Enseignement Agricole proposent deux modèles d'intégration des dimensions esthétiques et sensibles au sein des enseignements. Ces deux visions nous amènent à nous interroger sur la prise en compte de l'esthétique et du sensible dans l'Enseignement Agricole en s'intéressant dans un premier temps aux prescriptions puis à leur transcription dans les pratiques.

Quelle est la place des questions esthétiques et sensibles dans l'Enseignement Agricole ? Comment les professeurs se saisissent de ces enjeux et les traduisent dans leurs pratiques enseignantes ?

Dans un premier temps, nous allons présenter notre approche théorique qui comporte un travail de définition des mots-clés, une analyse synchronique et diachronique de l'EAC en France et des éclairages philosophiques sur l'avènement des valeurs sensibles dans le modèle éducatif français. Par la mise en place d'un outil méthodologique complexe qui combine le recueil de verbatims

dans les référentiels, une phase exploratoire et des entretiens semi-directifs nous allons mettre à l'épreuve nos préconceptions sur le sujet de l'esthétique et du sensible à l'EA.

1. Approche théorique

Pour répondre à nos interrogations sur la place des préoccupations esthétiques et sensibles dans les pratiques d'enseignants de l'EA, il convient d'effectuer un travail minutieux de définition. En effet, notre intuition première est que ces termes gravitent dans un univers commun et que ces concepts s'interpellent, s'interrogent et se chevauchent. Notre essai de clarification s'appuie en premier lieu sur la philosophie et recourt également à l'étymologie et aux définitions du dictionnaire.

1.1. Esthétique et sensible: un effet de clarification

Notre travail de définition débute avec sens qui est le chef de file de toute une famille de substantifs, adjectifs et même courants de pensée qu'il convient d'explorer pour mieux circonscrire notre champ d'étude.

Sens

Comte-Sponville (2004) pointe la polysémie du « sens » qui peut être interprété comme sensibilité (le sens de l'odorat), comme direction (le sens d'un fleuve), comme signification (le sens d'une phrase). Un sens, c'est ce qui sent ou ressent, ce qu'on suit ou poursuit, enfin ce qu'on comprend. Le premier de ces sens renvoie d'ailleurs aux articles « Sensation » et « Sensibilité ».

Le philosophe s'amuse avec les différentes acceptions du sens et déclare qu'« il n'est de sens (comme signification ou direction) que pour un être doué de sens (comme sensibilité), et proportionnellement sans doute à cette faculté. La frontière est floue ? Pourquoi ne le serait-elle pas ? L'homme n'est pas un empire dans un empire. Le sens non plus. »

Sens apparaît comme un terme fortement polysémique et qui suppose une extériorité. En effet, « aucun des cinq sens ne se perçoit lui-même (l'odorat est inodore, l'ouïe est inaudible, la vue est invisible...). » Sens est à la fois du côté biologique de la sensation que de l'expression de l'affect dans la sensibilité. On ne peut évoquer le sens sans évoquer la sensation qui renvoie à l'aspect purement sensoriel de l'expérience.

Sensation

La sensation est « une perception élémentaire, ou l'élément d'une perception possible. Il y a sensation lorsqu'une modification psychologique, d'origine le plus souvent externe, excite l'un quelconque de nos sens. » (Comte-Sponville, 2004). Par exemple l'action de la lumière sur la ré-

tine, ou des vibrations de l'air sur le tympan, entraînent des modifications, via le système nerveux, jusqu'au cerveau : c'est ce qui nous permet de prendre conscience de ce que nous voyons ou entendons.

Pour le philosophe, la sensation se distingue de la perception car cette dernière est « plutôt du côté de la conscience ; la sensation, du côté du corps : elle fournit la matière que la perception mettra en forme. C'est donc une abstraction, qui n'existe jamais seule. » (Comte-Sponville, 2004)

La perception suppose la sensation ; elle ne s'y réduit pas. On ne peut percevoir sans sentir ; mais il est possible de sentir sans percevoir. Par exemple le contact du sol sous mes pieds : il est vraisemblable que je le sens toujours, du moins quand je suis debout ou assis ; je ne le perçois qu'assez rarement.

La sensation peut se résumer à l'enregistrement des données sensorielles de notre corps. Nous ne la contrôlons pas. Dans le cadre de l'EA, la sensation pourrait renvoyer à la dégustation de différents produits anglophones en anglais, s'arrêter sur le toucher des végétaux en horticulture ou encore le son dans les jardins en aménagements paysagers.

Sensibilité

C'est « La faculté de sentir ou de ressentir » (Comte-Sponville, 2004). Le mot peut désigner la condition en nous d'un phénomène physique (la sensation), affectif (le sentiment), voire intellectuel (le bon sens, comme sensibilité au vrai ou au réel). » Depuis Kant, nous considérons la sensibilité comme purement réceptive ou passive. « La capacité de recevoir (réceptivité) des représentations grâce à la manière dont nous sommes affectés par les objets se nomme sensibilité. Ainsi, c'est au moyen de la sensibilité que des objets nous sont donnés, seule elle nous fournit des intuitions ; mais c'est l'entendement qui pense ces objets, et c'est de lui que naissent les concepts » (C. R. Pure, Esthétique transcendantale, § 1).

La sensibilité marque donc l'accès à l'entendement. C'est le processus qui transforme notre sensation en sentiment, émotion voire bon sens. La sensibilité est ce qui permet à l'enseignant comme à l'apprenant de saisir le monde qui les entoure et de gérer la dimension affective de la relation pédagogique.

Sensible

Le Grand Robert de la langue française (2001) distingue un sens passif et un sens actif du terme « sensible ». Dans son sens passif, « le sensible est ce qui peut être senti ou fait particulièrement sentir. » Le sensible désigne donc ce « qui peut être perçu par les sens. » Dans cette acception, il s'oppose à intelligible. Le sens actif de « sensible » renvoie à quelque chose de « charnel, matériel, palpable, phénoménal, tangible, visible, perceptible. » Sensible désigne un être « qui est doué de sensibilité » ou ce « qui peut être perçu par les sens. » En philosophie, cette seconde acception est la plus fréquente : le monde sensible s'oppose au monde intelligible, depuis Platon, comme ce qui est perçu par les sens à ce qui est connu par l'esprit.

L'entrée "sensible" est proche de l'entrée "sensibilité" mais sensible insiste sur la dichotomie sensible/intelligible. Le sensible est du côté du sens et s'oppose à ce qui est de l'esprit. Notre travail de recherche vise à gommer cette opposition et à rapprocher les deux mondes à travers les apprentissages: valoriser le monde des idées et des sens. Il convient désormais de s'attarder sur le concept d'esthétique.

Esthétique

Esthétique (1750) est un mot relativement récent, créé par le philosophe allemand Baumgarten et qui provient du grec *aisthêtikos* « sentir ». C'est « la science du beau dans la nature et dans l'art. » Est esthétique ce qui concerne la beauté, le sentiment du beau, la théorie, la philosophie du beau. Une troisième définition élargit « esthétique à tout ce « qui participe de l'art. » C'est pour cette raison que l'art occupe une place importante dans notre travail.

Comte-Sponville (2004) définit l'Esthétique comme « L'étude ou la théorie du beau. » Il ajoute que c'est à juste titre que l'esthétique est un objet d'étude de la Philosophie et non des Beaux-Arts. L'entrée « Esthétique » est suivie par l'entrée « Esthétique transcendantale » qui renvoie à la première partie de la Critique de la raison pure de Kant. Elle ne porte pas sur le beau, qui sera étudié dans la Critique de la faculté de juger, mais sur la sensation (*aisthêsis*) ou la sensibilité. Cette esthétique est transcendantale en tant qu'elle fait ressortir les conditions de possibilité de toute expérience (l'espace et le temps comme formes a priori de la sensibilité). C'est donc l'Esthétique transcendantale de Kant qui réalise la synthèse entre esthétique, sensible et expérience car l'expérience n'est possible que par les sensations.

Le Grand Robert de la langue française (2001) définit l'expérience comme « le fait d'éprouver (quelque chose), considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes. » Elle « renvoie à (des) pratiques, usages, habitude, routine. L'expérience est également les « actes ou suite d'actes procurant l'expérience. C'est un synonyme d'apprentissage et de familiarité. » Une autre acception de l'expérience désigne « la pratique que l'on a eu de quelque chose, considérée comme un enseignement. » C'est alors un «synonyme de constatation, réalité. » Enfin, l'expérience peut également désigner « l'ensemble des acquisitions de l'esprit résultant de l'exercice de nos facultés (au contact de la réalité, de la vie). » L'expérience est synonyme de « connaissance, savoir, science. »

Plutôt que répéter sans cesse à l'enfant que le feu brûle, consentons à le laisser un peu se brûler. L'expérience instruit plus sûrement que le conseil.

Gide, les Faux-monnayeurs, III, XII

L'expérience occupe une place particulière dans l'élaboration de notre cadre conceptuel. C'est un terme qui apparaît en filigrane dans notre réflexion et traverse la problématique mais l'expression « expérience esthétique » appartient à la Philosophie des Arts et ne ressort pas dans le langage ordinaire. Néanmoins, il me paraît nécessaire de le convoquer. Pour Dewey, l'expérience esthétique ne se distingue pas des expériences ordinaires ; elle les enrichit.

« L'expérience esthétique est une expérience imaginative » et « une expérience dans sa totalité ». Elle peut être « émotive ou sensible, mais elle peut également être intellectuelle ou spirituelle ». (Dewey, 1934)

Pour Comte-Sponville (2004), l'expérience est « notre voie d'accès au réel : tout ce qui vient en nous du dehors (expérience externe) ou du dedans (expérience interne), en tant que cela nous apprend quelque chose. L'expérience est complexe car « elle s'oppose à la raison, mais aussi la suppose et l'inclut. Pour un être tout à fait dépourvu d'intelligence, aucun fait ne ferait expérience, puisqu'il ne lui apprendrait rien. Et un raisonnement, pour nous, n'est qu'un fait comme un autre. On ne sort pas de l'expérience ; c'est ce qui donne raison à l'empirisme et qui lui interdit d'être dogmatique. »

Comme pressenti, esthétique, sensible et expérience opèrent dans un univers commun. L'expérience esthétique est le produit de notre expérience du monde sensible. La sensation constitue le point de départ de l'expérience et l'accès au sens en constitue le point d'arrivée. Les apprentissages ont tout intérêt à partir de la dimension sensorielle du monde en somme du monde sensible pour forger l'expérience du monde des apprenants. L'expérience esthétique est une autre voie d'accès à l'entendement du monde par l'apprentissage. L'expérience ordinaire comme l'expérience esthétique participe à la construction des savoirs mais l'expérience esthétique est le lieu par excellence du lien entre le monde tel que nous le percevons par notre sens, la nature et l'art.

1.2.L'art à l'Ecole

Notre travail de recherche porte sur l'esthétique et le sensible pas sur l'art. Pourtant, nous ne pouvons faire l'impasse des enseignements artistiques à l'Ecole car traditionnellement ils portent ces enjeux esthétiques et sensibles. Dans un article en ligne intitulé « *Eléments pour une histoire des enseignements artistiques* », produit de son expérience de professeur du 2nd degré et professeur d'IUFM en EAC, Pierre Sauve (2015) se livre à l'exercice délicat de l'écriture d'une histoire de l'Enseignement Artistique et Culturel. Son propos est orienté par un militantisme politique « marxien » assumé mais au-delà de cette approche politique, il livre également une analyse sociologique de l'émergence de cet enseignement

Pour Sauve (2015), le point de départ d'un projet de culture accessible au peuple naît avec la Révolution Française et plus particulièrement avec la saisie des biens du clergé. Le Louvres, musée des arts, voit le jour le 10 août 1793 sous l'influence de la Convention.

"Le muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe et de frivolité qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves ; le père y mènera son fils" affirme la commission.

Commission de l'Institution Publique, 1793

Viennent ensuite les lycées napoléoniens institués en 1802 dans lesquels les garçons sont tenus à l'apprentissage du dessin par l'intermédiaire du dessin d'imitation et du dessin scientifique. Pourtant, l'événement historique qui aura sans doute le plus d'impact sur l'évolution de l'EAC au 19^e siècle est sans doute l'Exposition Universelle de 1851 à Londres. Plus qu'un événement, c'est une démonstration de force de l'Angleterre qui démontre sa puissance coloniale mais également son savoir-faire industriel notamment en accordant plus de place aux « Arts appliqués à l'Industrie qu'aux Beaux-Arts ». La France, piquée au vif, se doit de riposter et le parti-pris est de replacer les Beaux-Arts au centre de l'Exposition Universelle qui se tient à Paris quatre ans plus tard. L'art est donc une vitrine pour la puissance politique.

Sauve (2015) pense que deux hommes jouent un rôle important dans la vision des enseignements artistiques à la fin du 19^e siècle: Guillaume et Ravaisson. Ce dernier défend une tradition à la fois philosophique, artistique et pédagogique de l'art et s'oppose en ce sens à Guillaume pour lequel le dessin n'est pas « un moyen d'exprimer des sentiments » mais doit demeurer « un mode de représentation positive ». C'est la vision de Guillaume, alors directeur de l'École des Beaux-Arts et de la villa Medici qui triomphera. L'enseignement artistique calque sa légitimité sur le modèle des sciences dures. Le sensible est neutralisé.

Au début du 20^e siècle, l'avènement de la Psychologie marque le commencement de la centration sur l'élève et sur la relation pédagogique nouée avec le maître. Néanmoins, la véritable révolution s'opère en 1925 avec la mise en place de la matière « art » ou « explication des chefs d'œuvre d'art » obligatoires de la 4^e à la 2^e. Cet enseignement désigne la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs. Treize ans plus tard, une autre réforme redéfinit le rôle du professeur qui a pour mission de « favoriser l'épanouissement des aptitudes individuelles. » Cette redéfinition du rôle de l'enseignant participe de cette fonction de l'art comme moyen "d'enseigner autrement" et de sa fonction bien-être.

A partir des années 60, l'institution scolaire semble reconnaître et légitimer les enseignements artistiques et le travail des enseignants. Le mouvement de l'École nouvelle réclame « une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université » ainsi que la création d'une faculté des arts où seraient formés les enseignants spécialisés. Sont alors créés dans la foulée, une option « arts » en lycée, des UER d'arts plastiques, le CAPES et l'Agrégation externes d'arts plastiques.

Dans les années 70, le champ des arts plastiques s'étend à l'image et de la communication visuelle. On préconise une « formation par l'art, dans la mesure où l'objectif à atteindre concerne les composantes mêmes de la personnalité de l'élève et notamment sa sensibilité, sa créativité ; (une) formation à l'art puisque la possibilité d'un contact enrichissant avec les grandes œuvres que le génie humain a produites (...) fait partie du bagage culturel à transmettre. » (Pierre Sauve, 2015) C'est également le commencement d'une recherche en didactique des arts plastiques. Le sensible fait son apparition dans les référentiels et marque sans doute le début d'un modèle esthétique en éducation comme théorisé par Kerlan.

1983 marque le rapprochement du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Culture. Des initiatives comme « Entrez les artistes » ou la création d'une option cinéma et audiovisuel participent à la convergence des pratiques artistiques et culturelles. A la rentrée 1996, toutes les classes de seconde des séries de la voie générale et technologique bénéficient d'une option de trois heures dans les cinq domaines suivants : arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique. Le dernier événement notable est l'arrêté du 11 juillet 2008 qui instaure l'enseignement nouveau de l'histoire des arts.

La préoccupation pour un enseignement artistique et culturel dans le système éducatif français n'est pas nouvelle. Initialement centrée autour du dessin et de l'imitation des grands chefs d'œuvre, elle glisse petit à petit vers un souci de l'épanouissement de l'individu. Le tournant arrive véritablement dans les années 70 avec des textes qui inscrivent l'expression de la sensibilité et de la créativité au centre des objectifs de l'EAC. Progressivement cet enseignement s'ouvre à d'autres champs disciplinaires comme la sculpture, la musique ou encore les arts visuels. L'histoire de l'EAC s'accompagne d'une augmentation du volume horaire accordé à la discipline et à une formation de plus en plus institutionnalisée du métier d'enseignant.

Qu'est-ce que l'enseignement artistique et culturel (EAC) en 2017 ? C'est l'un des piliers du projet de refonte de l'École de la ministre Najat Valou-Belkacem. Depuis peu, la vie de l'élève est divisée en plusieurs parcours thématiques dont le Parcours d'Éducation artistique et culturelle.

L'Éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. »

Eduscol, 2016

Le parcours d'éducation artistique et culturelle se fonde sur l'ensemble des enseignements même si les enseignements artistiques occupent une place particulière « parce qu'ils contribuent au développement de la sensibilité, à la formation du goût et du jugement, à l'explicitation des liens entre les différents champs des savoirs. » (Eduscol, 2016) Par ailleurs, les différentes actions éducatives menées dans le cadre des disciplines ou des collaborations interdisciplinaires font une part belle à la pédagogie de projet dans le cadre du PEAC et s'appuient sur les partenariats conclus avec l'extérieur (instances culturelles, collectivités territoriales et associations) sont clé.

« Cette démarche de projet favorise l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe, le recours à l'expérimentation, au tâtonnement, l'observation partagée et la communication, le développement de la créativité par l'émulation, l'engagement et l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun, le respect des élèves entre eux, en particulier l'égalité entre les filles et les garçons. »

Eduscol, 2016

Pour assurer la cohérence et la continuité des enseignements, le parcours repose sur un référentiel et une charte qui s'articule autour de 10 principes. Les principaux objectifs du PEAC sont résumés dans le tableau ci-dessous:

Objectifs du PEAC	
Fréquenter (Rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres Echanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture Appréhender des œuvres et des productions artistiques Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire
Pratiquer (Pratiques)	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production Mettre en œuvre un processus de création Concevoir et réaliser la présentation d'une production S'intégrer dans un processus créatif Réfléchir sur sa pratique
S'approprier (Connaissances)	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique Mettre en relation différents champs de connaissances Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Fig. 3 Les objectifs du PEAC (Source : Eduscol, 2015)

Enfin, les élèves disposent d'un outil de suivi principalement auto-rempli. Il s'agit de Folios qui recense les rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises. Il est généralisé à l'ensemble des collèges depuis la rentrée 2016. Le schéma ci-dessous inspiré de l'article de Pierre Sauve (2015) synthétise les grandes étapes de la construction de l'EAC.

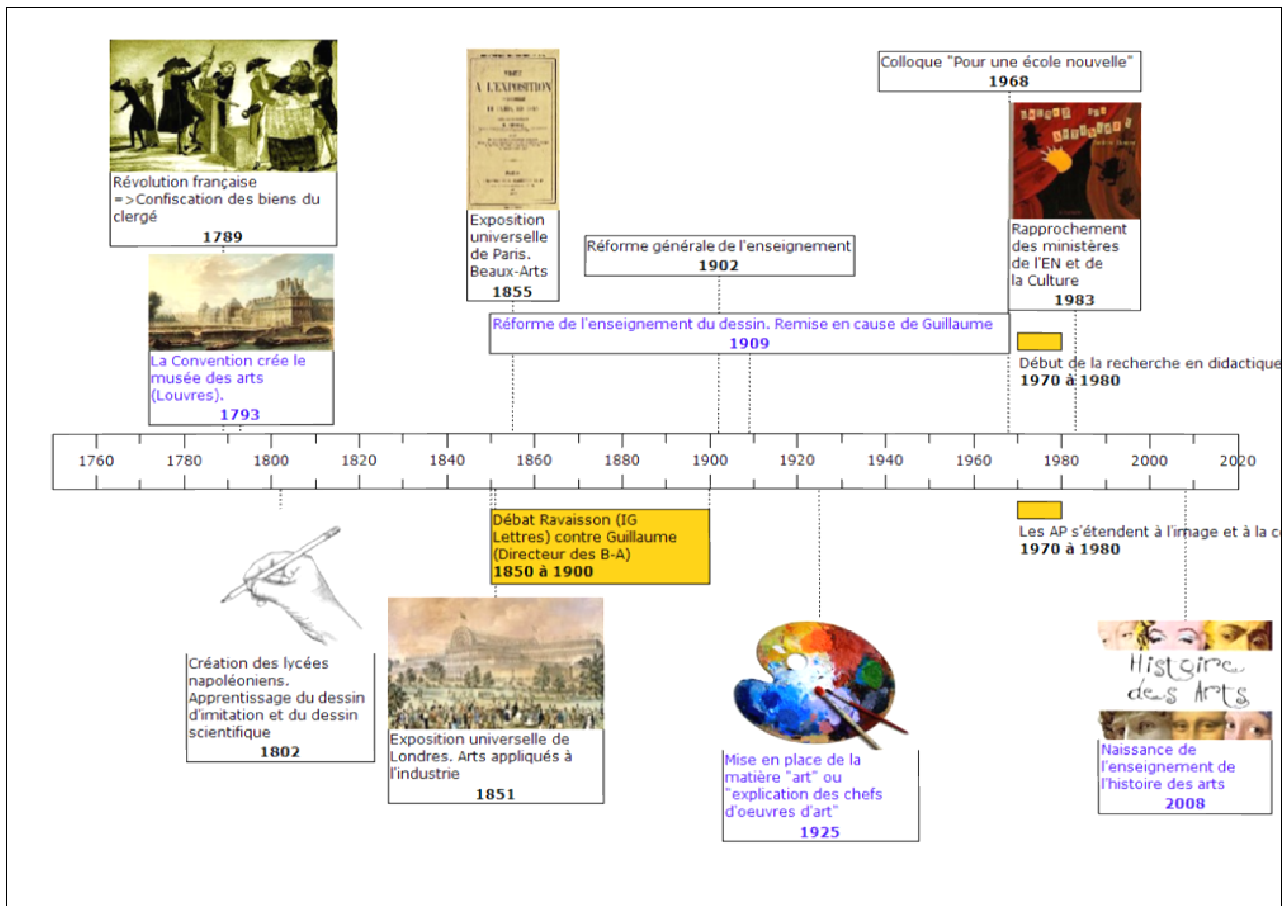


Fig. 4 Evolution de l'éducation artistique et culturelle en France (Source : Careme d'après P.Sauve (2015))

Pour mieux saisir les problématiques liées à la place de l'esthétique et du sensible à l'école, il est impératif de combiner les approches diachronique et synchronique de l'art à l'École.

Invité dans l'émission « Rue des écoles » sur France Culture en 2012, Kerlan déclare être frappé par l'emploi du terme « refondation ». « L'art a sa place non pas dans n'importe quelle école mais dans l'école qui se cherche, qui ne va pas bien et qui veut se renouveler. » L'émission qui réunit Didier Lockwood (musicien et vice-président du Haut-Conseil de l'EAC), Kerlan et Marie Despleschin (écrivain et membre du comité de pilotage de la consultation nationale sur l'EAC) fait suite à un engagement d'Aurélie Filippetti alors Ministre de la Culture et de la Communication de travailler à la refondation de l'école et d'y intégrer l'étude du parcours de l'œuvre et des artistes.

Pour Lockwood (2012), dans l'art à l'école, « le modèle c'est l'artiste car il détient les clés du passage du sensé au sensible et du sensible au sensé. » L'animatrice de l'émission s'interroge alors sur le manque de formation et de sensibilisation des enseignants à ces questions. Kerlan (2012) objecte qu'« une véritable formation est que les enseignants participent à une véritable

expérience esthétique autrement ils sont nécessairement en retrait des enjeux, des artistes et des élèves.» Ce dernier insiste sur la nécessité de maintenir deux rôles distincts : artiste et enseignant. En somme, ici, s'affrontent deux visions des rôles de l'artiste et de l'enseignant et de leur collaboration à l'école.

Au cours de l'émission, Lockwood et Kerlan (2012) s'opposent également sur la forme de l'art à l'école. Le premier se positionne du côté des pratiques artistiques alors que Kerlan prône l'expérience esthétique. Il cite le travail d'un enseignant de maternelle qui collabore avec le Conservatoire de Danse et de Musique et qui met en place des expériences sonores autour des feuilles mortes etc.

L'émission met en exergue les points de vue qui s'affrontent sur la place de l'artiste dans la classe et sur les formes de l'éducation à l'art. Pour en revenir au rôle de l'art dans le projet institutionnel, Kerlan (2012) se montre inquiet : « Je ne voudrais pas que l'art à l'école soit un rideau de fumée mis en place devant les problèmes du monde. (...) Il ne faut pas une instrumentalisation de l'art à des fins de pseudo paix sociale. ». Il souhaite en finir avec l'usage utilitariste de l'éducation artistique. Son vœu risque fort peu de se voir réalisé dans la mesure où le contexte de ré-émergence de la question esthétique à l'école implique mécaniquement que l'art est pensé comme un remède, un patch, un facteur d'unité sociale.

En conclusion, l'opposition entre Kerlan et Lockwood (2012) est symptomatique des dissensions qui existent autour des enseignements artistiques à l'école: quelle définition ? quelle place pour l'artiste ? quelle fonction des enseignements artistiques ?

Plus que jamais, l'éducation artistique et culturelle est présente à l'Ecole. Ce n'est pas un hasard si elle se voit renforcer par l'intermédiaire d'un portfolio, un charte et un parcours. L'EAC est ancrée dans le renouvellement de l'école toujours dans cette vision de l'art qui soigne, vient en aide à l'école.

A l'approche historique succède l'approche philosophique: quel est le projet du philosophe pour l'éducation esthétique ? Dans un article publié dans la revue Nectart en 2016, Alain Kerlan² s'interroge sur le legs des Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme du dramaturge, poète et philosophe Friedrich von Schiller. Le message s'adresse au duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg et s'avère être un plaidoyer inscrire l'art et l'esthétique au cœur de l'humanisme dans une société où besoin et utilité règnent en maîtres. Qu'en reste-t-il ?

Selon Schiller, pour résoudre le problème politique, le problème de la liberté, de la démocratie, le chemin passe par l'esthétique. Quelque chose d'essentiel pour la liberté est dans ce rapport « sensible » très particulier que nous entretenons avec les œuvres d'art et qu'expriment le

² A. Kerlan est philosophe, professeur des universités en poste à l'Université Lumière Lyon 2. Son travail se situe aux carrefours de la philosophie et de la pédagogie, de l'art et de l'éducation, à la croisée de la sociologie et de la philosophie éducative.

plaisir esthétique, le sentiment esthétique, le geste et le jugement esthétique. Ainsi, pour Schiller, l'éducation à la citoyenneté passe par l'éducation esthétique, quelque chose de l'éducation à/pour la démocratie y est engagé. Il est évidemment essentiel de resituer la pensée de Schiller dans l'Europe du 18^e siècle. Toutefois, il n'est pas inintéressant de questionner ce rapport à notre époque alors même que l'Enseignement Moral et Civique prend de l'ampleur à l'école (cf. Réforme du Collège de 2016).

« L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes, de solidarité, de respect et de responsabilité. »

Eduscol, 2016

Des tentatives contemporaines d'éclairer le Prince sur l'éducation à la démocratie par l'art ont été menées en France. A titre d'exemple on peut citer le collectif « Pour l'éducation par l'art » s'y est essayé en juin 2013 en organisant au Sénat, grâce à la sénatrice Marie-Christine Blandin, un colloque dont c'était précisément l'objet.

Kerlan (2016) milite pour la démocratisation culturelle et c'est pour cela que l'art à l'école est fondamental dans sa théorie.

« L'art à l'école, pour quoi faire ? Pour permettre à tous les enfants de vivre une authentique expérience esthétique, porte d'entrée dans une expérience personnelle de l'art. » On voudrait bien sûr que l'éducation artistique serve les apprentissages. Mais si l'expérience esthétique qui en est le cœur peut ouvrir à l'enfant les chemins de la lecture et de l'instruction comme le veut à bon droit l'école, c'est d'abord en lui ouvrant le monde dans sa lisibilité première. »

Pourquoi la recherche en éducation s'intéresse-t-elle au champ esthétique à l'école ? Selon Kerlan (2004), la multiplication de dispositifs artistiques à destination des écoles rurales et isolées ou encore des établissements de banlieue sont l'expression de l'importance particulière de l'art à l'Ecole, un art qui semble être perçue comme « un recours éducatif contre l'échec et pour l'égalité des chances. »

Dans « *l'Art pour éduquer ? : la tentation esthétique* » (Kerlan, 2004), le philosophe montre que les récentes réformes scolaires ont opéré un déplacement du système de valeurs de l'Ecole vers une plus grande centration sur le sujet et sur « la sensibilité, l'imagination ». Il retient une définition de l'esthétique de Marc Jimenez qui met en avant la difficulté à concilier les valeurs esthétiques et les impératifs d'évaluation de l'Ecole.

L'esthétique est avant tout l'univers de la sensibilité, des émotions, de l'intuition, de la sensualité, des passions, domaine où règne une ambivalence irréductible à des symboles et à un système de notation.

Jimenez, Qu'est-ce que l'esthétique ?

Kerlan (2004) en est convaincu, l'essor de l'éducation artistique au 20^e siècle met en lumière la tentation esthétique dans la politique éducative de la France. Il analyse donc l'évolution de l'enseignement artistique, les formations, les contenus et la convergence croissante entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education Nationale pour alimenter sa thèse d'une mu-

tation du modèle éducatif. Peut-on dire qu'un paradigme esthétique en éducation est-il sur le point de remplacer le modèle scientifique (rationnel) ? Kerlan (2004) n'en doute pas l'art est généralement conçu comme le remède universel aux maux de l'Ecole dans le but de créer une « harmonie individuelle et sociale ».

En fait, ce prétendu pouvoir régénérateur des Arts dépasse le champ scolaire et infiltre toutes les sphères de la société. L'art devient le recours contre tous les maux sociaux et même contre les maux bien physiques. Pour Kerlan (2004), nous célébrons l'avènement de valeurs jusque-là tenues à distance de la chose scolaire comme « la sensibilité, le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'apparence. »

Le philosophe distingue trois modèles d'éducation artistique qui se sont succédés dans le temps :

- l'éducation esthétique annexée à l'éducation intellectuelle;
- une éducation artistique d'inspiration humaniste qui célèbre « la haute culture » avec de fréquentes rencontres entre l'élève et les œuvres;
- un modèle qui encense la « création, l'expression [et] la personne et « se nourrit du pouvoir unifiant de la sensibilité, de l'imagination et de l'émotion partagée. »

Cette émancipation esthétique n'est cependant permise que par « la montée de la subjectivité dans la culture moderne, le développement d'un individualisme démocratique et des conditions sociales et économiques favorables. » (Kerlan, 2004) C'est bien parce qu'une demande sociale existe en ce sens qu'un modèle esthétique éducatif peut triompher. Ne nous y trompons pas, le renouveau des Arts à l'Ecole n'est pas uniquement expliqué par l'aboutissement d'une réflexion didactique sur la place des enjeux esthétiques mais bien par la concordance de plusieurs mutations à l'œuvre dans la société. Pour Kerlan (2004), le paradigme esthétique de l'éducation témoigne des hésitations et soubresauts du monde scolaire et répond, de surcroît, à certaines interrogations des sociétés démocratiques. C'est également le signe d'une aspiration éducative à l'unité, un idéal éducatif qui constitue une réponse à l'éclatement du monde moderne voire à la crise « postmoderne. » Dans un monde qui se métamorphose, l'art redonne du sens.

Kerlan (2004) réactive une pensée portée par Kant ou Schiller des expériences esthétiques comme « lieux privilégiés de la réconciliation de l'universalité et de la particularité, d'accomplissement de l'individualité et de la singularité. » En réalité, nous sommes en présence, non pas d'un paradigme esthétique mais d'un paradigme esthétique-culturel car le paradigme actuel de l'école combine art, culture et esthétique. C'est la culture scolaire toute entière qui se trouve ébranlée par cet engouement pour les activités artistiques et culturelles. Ce nouveau modèle réhabilite enfin la sensation, la sensibilité, les émotions, la singularité, l'émotion la manifestation phénoménale et de l'apparence et les sort de l'éducation artistique pour les diffuser à l'éducation intellectuelle, corporelle, civique et morale.

En somme, nous n'avons pas uniquement affaire à une tentative d'un développement des arts à l'école mais à un renouvellement de la conception de l'enseignement et des apprentissages.

« L'art est une méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif à l'intelligence sensible, à l'émotion : il modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et le rapport aux autres, donne confiance en soi. »

Kerlan, *L'art pour Eduquer ? : la tentation esthétique*, 2004

Résumer la pensée de Kerlan, c'est comprendre que des métamorphoses sont à l'œuvre dans la société et que l'Ecole comme toute institution n'y échappe pas. C'est le sacre de valeurs autrefois méprisées comme le sensible, l'émotion et l'expérience. Tout comme Schiller, Kerlan lie éducation artistique et culturelle et valeurs démocratiques. Alors que l'EMC (Enseignement Moral et Civique) s'est récemment trouvé réhabilité et que l'enseignant a entre autres pour mission de diffuser les valeurs de la république, ce lien art et démocratie n'est pas anodin. Par conséquent, l'arrivée d'un paradigme esthétique dans l'éducation et la demande sociétale pour une éducation à la citoyenneté justifient donc que les Sciences de l'Education s'intéressent au champ de l'esthétique.

1.3. Les pratiques enseignantes

La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes, observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacentes.

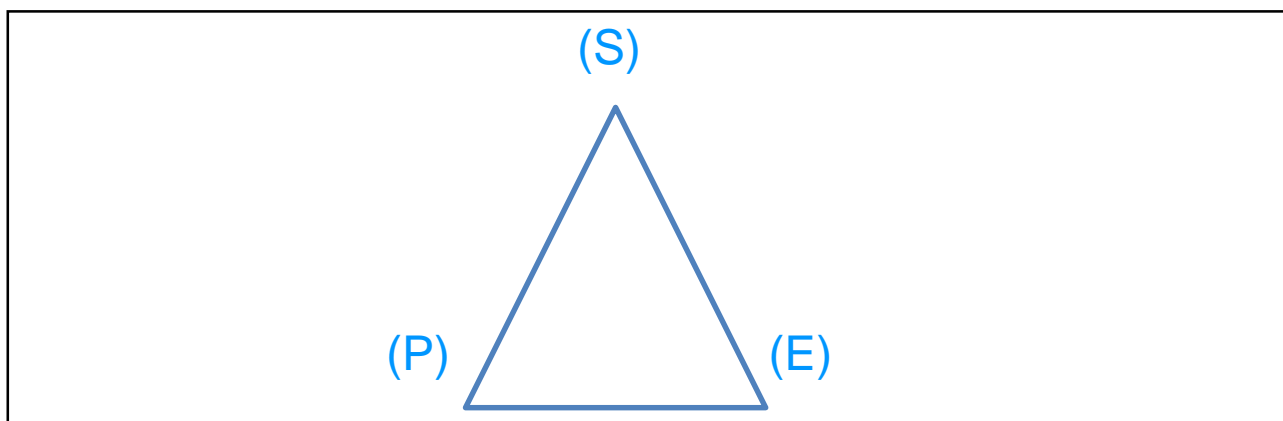
Sandra Safourcade, 2011

Le Grand Robert de la langue française (2001) définit les pratiques comme des : « activités volontaires visant des résultats concrets, positifs (opposé à théorie). La pratique « renvoie à l'action, l'expérience » ou encore à « l'empirique, l'expérimental. » Les pratiques désignent également des « manières habituelles de procéder propre à une personne, à un groupe ou « des agissements, conduites, façons, coutumes, mode, usage, habitudes. »

Certains traits récurrents se détachent dans ces différentes acceptions des pratiques. Tout d'abord, la pratique renvoie à une action volontaire. Elle ne naît pas hasard mais provient d'une décision du sujet. Elle se situe du côté de l'expérience, de l'empirique, du concret et non du théorique. Enfin, elle est caractérisée par une répétition de l'action.

Il n'a pas été aisé de trouver un outil opérant pour la description et l'analyse des pratiques enseignantes dans les ouvrages traditionnels sur les pratiques professionnelles enseignantes. Nous avons trouvé dans: « *Ecrire son journal pédagogique: analyser et élaborer sa pratique* » de Barlow et Boissière-Mabille (2002) des outils pragmatiques pour constituer une grille d'entretien facilitant l'auto-analyse des enseignants et pour construire des indicateurs dans la phase d'analyse de contenu.

L'acte d'enseigner peut se modéliser sous la forme d'une triade : Savoir (S), Professeur (P)



et Elève (E).

Fig. 4: Le triangle pédagogique (Source Peter Lang, Berne, 1988)

Ce triptyque comprend le processus d'apprentissage (ES) ou comment l'élève s'approprié-t-il les connaissances, le processus d'enseignement (PS) ou comment l'enseignant constitue-t-il un médiateur entre le savoir et l'élève et enfin le processus de formation ou comment la pédagogie répond à la question des rapports entre le professeur et l'élève (PE).

Les auteurs envisagent même que le triangle devienne un losange qui prend en compte la dimension collective du cours et donc l'interaction entre pairs et la dimension collective.

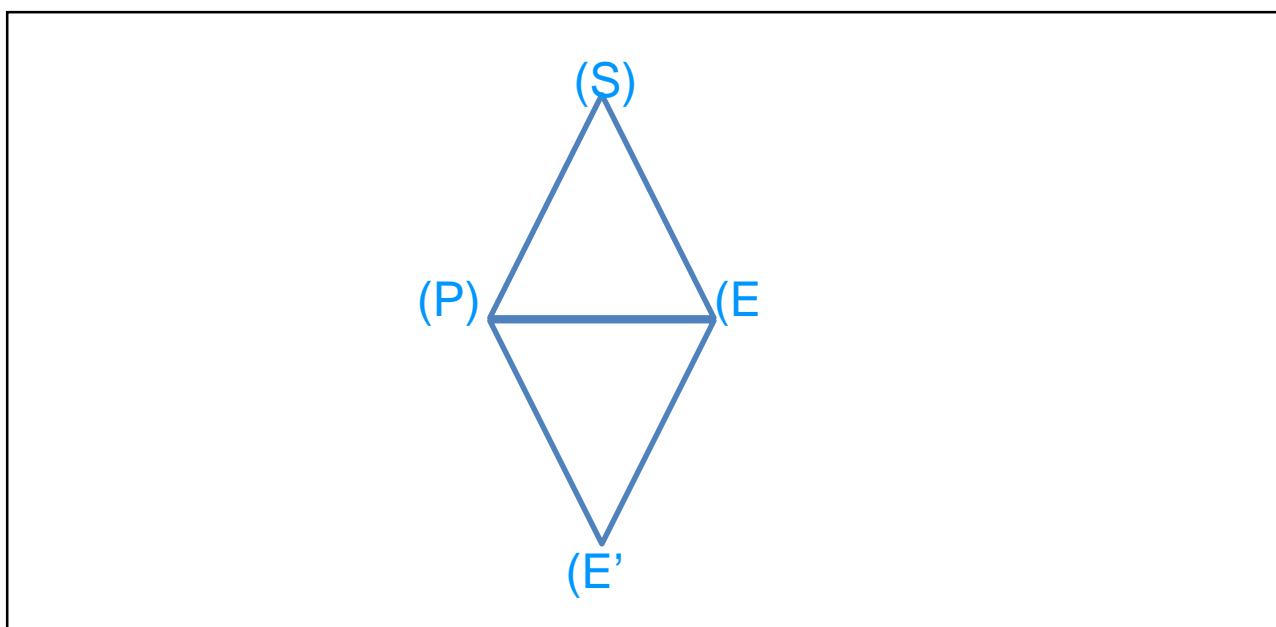


Fig. 5: Le losange pédagogique (Source, Barlow, Boissière-Mabille)

Le losange pédagogique s'utilise comme outil d'analyse de la pratique:

- Quel(s) élément(s) de mon vécu relationnel avec tel(s) ou tel(s) élève(s) méritent d'être relaté(s) aujourd'hui ?
- Quel(s) élément(s) du vécu relationnel des élèves entre eux a retenu mon attention ? (querelles, réconciliations, constitutions ou ruptures d'alliances etc.)
- Quel(s) phénomènes d'apprentissage intellectuel(s) ai-je remarqués aujourd'hui, qu'ils soient le fait de tel élève en particulier ou du groupe ? Ces jeunes réagissent-ils de façon analogue ou différente par rapport à ceux que j'ai pu rencontrer autrefois, ailleurs ?
- Quels sont les effets affectifs ou intellectuels de ces découvertes sur les élèves : leur enthousiasme ou leur découragement, leurs nouvelles façons de raisonner ou la persistance d'anciens schémas plaqués sur un savoir qui ne leur convient guère.
- Quels souvenirs de mon propre apprentissage intellectuel se sont trouvés réactivés par ma pratique aujourd'hui ? En quoi ce passé a-t-il des incidences sur ce que je suis devenu intellectuellement aujourd'hui ?

Le losange pédagogique nous servira à analyser les phénomènes d'apprentissage à l'oeuvre pendant ces moments consacrés à l'esthétique et au sensible et également de saisir la relation pédagogique qui se joue entre l'enseignant et les apprenants.

Les circonstances de la pratique

Le tableau ci-dessous comporte les différents paramètres à prendre en compte lors de l'analyse des pratiques enseignantes:

Qui?	Fait/est quoi?	Quand?	Avec quels moyens?	Dans quels buts?	Avec quelles conséquences?

Fig.6 Les circonstances de la pratique (Source: Careme d'après Barlow et Boissière-Mabille)

Il importe de saisir le contexte des moments et lieux de l'esthétique et du sensible dans les pratiques enseignantes : quelle classe? Rôle de l'enseignant, de l'apprenant? Quels outils?

L'affectivité de l'enseignant

L'analyse de nos pratiques doit refléter l'étendue des relations à notre vécu. Pour ce faire, les auteurs soulignent qu'il peut être pertinent d'« utiliser la palette des modes verbaux que contient la langue française » (Barlow et Boissière-Mabille, 2002) pour nuancer le récit de l'enseignant. Ainsi, pour un même événement, une même expérience, on peut décliner notre questionnement ainsi:

- Quels sont les éléments de la situation qui sont réellement incontestables et doivent être présentés à l'indicatif (passé, présent, futur) ?
- Quels sont ceux qui, au contraire, relèvent de mes désirs ou de mes craintes (subjonctif, je veux que..., je crains que...)
- Qu'est-ce qui m'apparaît incertain: ce serait vrai si je pouvais faire totalement confiance à mes observations, à mon intuition ? (conditionnel)
- Quelles hypothèses suis-je amené à faire (au conditionnel) (conditionnel)
- Quels ordres, conseils, recommandations aurais-je envie de donner et à qui de façon réaliste ou complètement imaginaire ?

Cet outil permet d'examiner en quoi la subjectivité de l'enseignant intervient dans la construction de la place de l'expérience esthétique et du sensible dans les apprentissages.

Ce que disent les autres de nos pratiques

Pour analyser ses pratiques, il convient également d'intégrer les propos d'autrui (élève, parent d'élève collègue, supérieur hiérarchique).

Pour intégrer les propos d'autrui, il faut:

- s'efforcer de mémoriser une parole prononcée oralement par un élève ou formulée dans un de ses travaux écrits
- intégrer la déclaration au contexte (quelles circonstances?)
- intégrer la déclaration à sa propre réflexion en distinguant bien ce que l'autre a dit et ce qu'on en pense soi-même.

Argumenter ses pratiques

Le journal pédagogique peut être le lieu d'un raisonnement dans lequel le rédacteur s'emploie à démontrer à un lecteur fictif la cohérence de ses idées. Le journal devient un outil de prise de conscience et de dialogue avec soi-même. Dans l'entretien, les enseignants seront également amenés à argumenter leurs pratiques.

Construire une argumentation revient à:

- recourir à des faits
- se référer aux valeurs qui guident l'action
- comparer ses pratiques et ses choix théoriques à d'autres
- identifier la logique de ses actions (buts, causes et conséquences)
- employer des stratégies de réflexion : déduction et induction
- utiliser la dialectique et confronter ses idées à la pensée d'autrui
- placer mon action sous un patronage quelconque

Ce raisonnement qui convient à l'écriture d'un journal pédagogique peut facilement être transposé à l'auto-analyse des pratiques demandée lors de l'entretien.

Pour conceptualiser les pratiques enseignantes, nous avons déterminé l'ensemble des dimensions qui les constitue. Les dimensions sont les différentes composantes du concept « pratiques enseignantes ». Elles ne sont cependant pas directement observables. C'est le rôle des indicateurs. Ils émergeront dans notre modèle d'analyse. Le questionnaire et les entretiens mettront en évidence différents indicateurs. Le tableau ci-après (fig.7) a pour fonction de questionner la pratique enseignante dans les entretiens mais également de catégoriser les discours obtenus dans le questionnaire.

La philosophie des arts permet d'éclairer le flou qui peut exister du passage d'un terme à l'autre. Néanmoins si l'esthétique est l'étude du Beau, Kant contribue à brouiller les frontières en faisant de son Esthétique transcendantale, l'étude de la sensation et de la sensibilité. Le sensible mêle sensation (perception élémentaire) et affectif. L'expérience peut-être le concept qui réconcilie sensible et esprit car c'est tout ce que nous apprenons de ce qui nous vient du dehors (comme la perception). Kerlan interroge le rôle du politique dans la réhabilitation des questions esthétiques et sensibles à l'école. Pour lui, l'art est essentiel dans la formation du citoyen. En réalité, il se livre à un véritable plaidoyer pour l'esthétique. Plus important, il pointe le fait que l'art est pensé dans un projet de refondation de l'école. L'art serait un remède et ne se penserait que dans une école qui va mal. En réalité, la préoccupation des enseignements artistiques n'est pas nouvelle. Elle apparaît comme concomitante d'enjeux politiques (réforme scolaire ou compétition avec l'Angleterre), artistiques, d'évolution de la place de l'élève et du rapport maître/élève. Il sera intéressant d'interroger les enseignants sur les définitions qu'ils mettent derrière expérience, esthétique et sensible ; le sens de l'art à l'école et l'influence du contexte sur les pratiques enseignantes.

Dimensions	Sous-dimensions
Le losange pédagogique	Le processus d'apprentissage
	Le processus d'enseignement
	Le processus de formation
	Le processus d'interaction
Les circonstances de l'action	Qui ?
	Fait/est quoi ?
	Quand?
	Avec quels moyens ?
	Dans quels buts ?
	Avec quelles conséquences ?
L'affectivité dans la pratique enseignante	Les éléments incontestables
	Les désirs et les craintes
	Les incertitudes
	Les hypothèses
	Les ordres, conseils et recommandations
La prise en compte de la parole d'autrui	La parole des élèves
	La parole des professeurs
La théorisation de la pratique	Les valeurs guidant l'action
	Les choix théoriques
	La logique de l'action (buts, cause et conséquence)

Fig.5. Les dimensions de la pratique enseignante

2. Contexte et approche méthodologique

Dans ce chapitre, nous vous proposons dans un premier temps de présenter l'Enseignement Agricole à partir des éléments qui constituent ces spécificités pédagogiques et toutes les composantes qui façonnent le volet culturel et artistique de cet enseignement. Dans un second temps, nous allons développer les différents outils méthodologiques que nous avons combinés pour répondre à notre question de départ.

2.1. Contexte du travail de recherche

2.1.1. Les spécificités pédagogiques de l'Enseignement Agricole

Dans un rapport daté de 2006 et intitulé « Les spécificités de l'enseignement technique agricole: comment les définir, comment les maintenir ? », Eric Marshall alors doyen de l'inspection de l'enseignement agricole affirme « que la capacité d'innovation de l'enseignement agricole et richesse d'invention l'ont souvent positionné comme un lieu d'expérimentation pédagogique. » Il définit les fondamentaux pédagogiques issus des différentes rénovations pédagogiques qui ont modelé l'EA depuis les années 80:

- une contextualisation optimale des savoirs enseignés dans le cadre des diplômes professionnelles qui s'appuie sur une définition des activités professionnelles dans le cadre de la CPC (Commission professionnelle consultative);
- une organisation modulaire et pluridisciplinaire de la formation, définie en termes d'objectifs et de compétences : à un module dans les formations professionnelles ou à une « matière » dans les formations technologiques correspondent un objectif général et plusieurs disciplines qui concourent, par leurs contenus et méthodes à atteindre cet objectif³ ;
- une diversification des parcours de formation des élèves;
- la prise en compte du contrôle en cours de formation (CCF) dans la délivrance des diplômes;
- une diversification des méthodes pédagogiques : travaux en petits groupes, situations concrètes de formation, travail personnel, soutien aux élèves en difficulté,

³ L'ensemble des objectifs se planifie dans un itinéraire pédagogique (on parle de « ruban pédagogique ») établi par l'équipe pédagogique pour les deux ans du cycle de formation.

intégration des stages dans la formation, évaluation formative et plus globalement pédagogie du contrat ;

- un travail en équipe des formateurs et des équipes responsables et autonomes pour organiser les itinéraires de formation, les activités interdisciplinaires et les stages.

2.1.2.L'Education artistique dans l'Enseignement Agricole

L'éducation socioculturelle constitue incontestablement un atout dans l'offre de formation de l'Enseignement Agricole. Cet ovni pédagogique (pour les non-initiés) est la seule discipline où se côtoient deux dimensions: animation et enseignement.

Produit de la rencontre des idées de l'Ecole nouvelle, de l'Education populaire et des mouvements associatifs ruraux, l'Education socioculturelle voit le jour en 1965.

La discipline s'articule autour de 3 objectifs majeurs :

- Education à l'environnement social et culturelle
- Education artistique
- Education à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération

Le référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités -publié en 2006- précise les missions du professeur d'ESC dans le cadre de l'Education artistique : « *développer l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité par une éducation artistique ouverte aux différentes formes d'expression et de communication.* » Dans ce contexte, l'éducation artistique dépasse les frontières de la salle de cours grâce à la fréquentation de lieux artistiques, la rencontre avec des œuvres, des artistes et la pratique individuelle ou collective artistique. Ainsi, les mots-clés de notre travail de recherche « sensible », « créativité », « artistique » apparaissent explicitement formulés.

L'ESC n'est pourtant qu'un chaînon dans l'Education Artistique et Culturelle à l'EA. On peut également citer l'Association des Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis (ALESA) qui fait historiquement suite à l'association sportive et culturelle (ASC). Dès la mise en place de l'ESC en 1965, il est prévu une association d'élèves envisagée par la DGER comme « un lieu privilégié de l'apprentissage à la prise de responsabilité des jeunes, de leur épanouissement personnel, de leur accès à l'autonomie. » Une circulaire datant du 21 janvier 2003 met fin à l'ASC pour des raisons légales et des déficits dans son fonctionnement et donne naissance à l'ALESA. Le nouveau dispositif prend en compte le droit d'association acquis par les lycéens en 1989 et leur accorde également plus de responsabilités. L'ALESA constitue une composante majeure de l'animation de la vie collective dans les EPL d'autant plus essentielle au vu du nombre important d'internes dans les établissements scolaires de l'EA. Comme l'ESC, l'ALESA porte une dimension d'éducation à la citoyenneté et de développement des pratiques culturelles. D'ailleurs, les professeurs d'ESC servent d'intermédiaire entre les pratiques culturelles des appre-

nants et leurs objectifs pédagogiques et éducatifs. Toutefois, l'association valorise les capacités acquises hors du champ scolaire comme l'implication des apprenants qui en sont membres.

L'ensemble des orientations culturelles et artistiques du projet d'établissement sont mis en cohérence au sein du projet d'animation et de développement culturel (PADC). Sa mise en œuvre fait partie intégrante des missions du professeur d'ESC. Le PADC a pour objectif de poser un diagnostic du volet socioculturel de l'établissement en prenant en compte le profil des apprenants, les partenaires extérieurs et le territoire et de proposer une stratégie pour l'établissement.

2.2.Approche méthodologique

Dans le but de répondre à notre question de départ sur la place des questions esthétique et sensible, nous avons combiné un ensemble d'outils d'investigation. Ce dispositif méthodologique comprend un travail minutieux de lecture, des entretiens exploratoires, des entretiens semi-directifs et un travail de recensement des verbatims évoquant le sensible et l'esthétique dans les référentiels de formation de l'EA.

Lecture est un terme générique qui comprend à la fois les lectures d'ouvrages ou d'articles mais également les écoutes de diverses émissions radiophoniques liées à notre question de départ. Dans un premier temps, nos lectures nous ont conduit vers la philosophie des arts dans le but de dépoussiérer les concepts. Nous avons alors découvert les apports majeurs de Kerlan dans la question de l'art à l'École. Ce travail de recherche s'est construit en réalité sur un va-et-vient constant entre la dimension empirique du terrain et la théorie. Dans ce cadre, les programmes radiophoniques constituent un outil à part. En effet, la voix du journaliste ou « faux-naïf » se mêle à la voix d'experts dont la parole peut être biaisée par une démarche de promotion de leurs essais. Néanmoins, cette parole spontanée de l'expert complète bien le raisonnement abouti de l'écrit. Il est également nécessaire de signaler que la lecture d'ouvrages de méthodologie de la recherche, de l'analyse quantitative et qualitative a beaucoup aidé dans la rédaction de ce mémoire.

2.2.1.Esthétique et sensible dans les référentiels de l'EA

Ce travail de recensement a eu pour but de collecter l'ensemble des mentions en lien avec le sensible et l'esthétique dans les référentiels de formation initiale de l'EA. Pour des questions de faisabilité, il a été décidé de se limiter à l'enseignement secondaire à savoir les classes allant de la quatrième à la terminale et de ne pas aborder les formations en apprentissage ni les différentes spécialités des diplômes professionnelles.

A partir des définitions de notre cadre théorique, nous avons établi une liste de mots-clés à retrouver dans les référentiels pour distinguer les verbatims utiles à notre investigation. Les verbatims ont ensuite été répertoriés dans des tableaux (cf. Annexe 1). Les données collectées ont été classées par disciplines pour les classes de quatrième et troisième et par modules pour les BEPA, CAPA, Baccalauréat Professionnel et TSTAV.

Liste des mots-clés	
Esthétique	Esthétique, beau, artistique
Sensible	Sensible, sens, sensation, perception
Expérience	Expérience, pratique, empirisme
Artistique	Artistique, émotion, affectif, pratiques artistiques, danse, musique et toute référence à une pratique artistique
Culturel	Culturel

Fig. 6 Liste des mots-clés relevés dans les référentiels

Les tableaux sont discutés dans le chapitre « Discussions » de notre mémoire. Notre intention n'est pas d'avoir une mesure quantitative (avec des fréquences d'apparition par exemple) mais qualitative du sensible et de l'esthétique dans les référentiels. Ces enjeux sont-ils présents dans toutes les filières, sur tous les niveaux de formation et dans tous les modules ?

2.2.2. Approche quantitative : le questionnaire d'exploration

Cette enquête quantitative témoigne de l'évolution de la réflexion du chercheur. En effet, l'intitulé du questionnaire et l'importance des questions sur l'image rappellent que notre questionnement initial portait sur la place des images fixes dans les pratiques enseignantes. Tout comme les lectures, les retours des pairs ou des enseignants, cette enquête a permis de redéfinir notre question de recherche et de l'étendre à la question de l'expérience esthétique et du sensible dans les pratiques enseignantes de l'EA.

Pour rappel, notre question de départ se rapporte à la place de l'esthétique et du sensible dans les pratiques des enseignants de l'EA. Dans un système éducatif qui organise les enseignements en modules, comment les enseignants se saisissent de ces enjeux et les traduisent dans leurs pratiques ?

Au regard de notre enquête, ces questionnements existent bel et bien dans l'ensemble des disciplines générales, techniques et professionnelles de l'EA. Néanmoins, le concept d'« expérience esthétique » demeure encore flou pour certains. L'hétérogénéité des modalités d'expression de l'expérience esthétique montre que ces enjeux passent par le filtre de la discipline et de la subjectivité de l'enseignant. L'utilisation de l'image fixe semble néanmoins faire consensus. En revanche, certaines disciplines n'intègrent pas l'image artistique comme un outil incontournable de leurs pratiques.

La méthode de recueil de données présentée ici s'organise autour des questions relatives à la place de l'image fixe et plus particulièrement de l'image artistique dans les pratiques enseignantes. Est-ce une priorité ? Quels usages ? Dans un premier temps, il est pertinent de s'arrêter sur les disciplines et les enseignants qui n'incorporent pas l'image artistique dans leurs stratégies d'enseignement. Dans un second temps, il examine les discours des enseignants: comment mettent-ils en pratique l'expérience esthétique et que disent leurs témoignages de leurs représentations de l'esthétique ?

Le questionnaire, composé de 16 questions, vise à décrire la place de l'image fixe dans les pratiques enseignantes : quelle fréquence, quels usages, quelle importance ? En conclusion, il interroge les enseignants sur la place de l'expérience esthétique dans le cours. Le questionnaire débute avec des questions relatives aux caractéristiques professionnelles, scolaires et sociales des répondants (discipline, niveau d'enseignement, âge, sexe, etc.). Cette enquête constitue ainsi un premier réservoir de connaissances exploitable essentiellement à l'aide des outils de la statistique descriptive, auxquels se rajoutent les analyses qualitatives des réponses aux questions ouvertes.

Le questionnaire auto-administré a été mis en ligne pendant les vacances de la Toussaint 2016 et a donc été testé en octobre-novembre 2016. 94 questionnaires ont été reçus et exploités. Un lien permettant de compléter le questionnaire a été posté sur la conférence « Espace Libre », la conférence « Langues » et la conférence « EPL Tarn » de la messagerie Educagri. Quelques jours plus tard, le même lien a été posté sur un forum à destination des professeurs-stagiaires reçus aux différents concours externes de l'EA session 2016.

Les réseaux d'envoi du questionnaire constituent un biais évident. Notre échantillon de répondants n'est évidemment pas représentatif de la population totale des enseignants de l'EA. Il serait sans doute hasardeux de parler d'un ensemble homogène mais les collègues qui répondent se sont sans doute déjà interrogés sur la place de l'image dans leurs pratiques pédagogiques. L'effectif des répondants est faible (n=94). De fait, nous n'avons pas eu recours aux outils statistiques habituels en Sciences Humaines comme les intervalles de confiance ou les écarts à l'indépendance. Nous nous devons d'être prudents avec ces résultats d'où le statut de travail exploratoire.

La phase de dépouillement des données et de traitement informatique a été prise en charge par le site de passation et a grandement facilité notre travail de recherche.

Ce travail n'a d'autre but que d'interroger les pratiques enseignantes au regard de l'image et de recenser les différentes représentations et pratiques qui se dissimulent derrière « expérience esthétique ».

2.2.3. Approche qualitative : les entretiens

Quivy et Van Campenhoudt (1990) font le point sur l'entretien exploratoire dans leur incontournable « *Manuel de recherche en Sciences Sociales* ». Cet entretien vient en complément

des lectures et des premières pistes de réflexion du chercheur. Il se doit d'être ouvert et souple car il doit servir de rupture à nos préconceptions. Cette forme d'entretien s'inspire essentiellement des travaux de Carl Rogers en psychothérapie. Sa caractéristique principale est sa non-directivité.

Dans un premier temps, notre choix d'enseignants à interviewer s'est constitué sur des critères de faisabilité et également sur des projets liés au sensible ou à l'esthétique portés par les dits enseignants. Notre choix s'est donc porté sur Rodolphe et son projet de carnet de voyage. Sa démarche était particulièrement intéressante à suivre car Rodolphe se définissait comme historiquement éloigné de ses préoccupations et que sa discipline n'est pas la première que l'on mobilise quand on évoque le sensible et le beau. En revanche, le choix de Régina s'est imposé de lui-même. Nous sommes toutes deux arrivées cette année au lycée de Fonlabour et cette proximité de situation nous a rapprochées. De surcroît, nous avons eu l'occasion d'échanger à plusieurs reprises sur ces questions de sensible, d'esthétique, d'interroger l'interaction pédagogique, le contenu des enseignements etc. Pour la phase exploratoire, il ne s'agissait pas de multiplier les entretiens mais plutôt d'établir un premier contact avec des enseignants afin de saisir d'une part leurs représentations du sensible et de l'esthétique et d'autre part de comprendre comment ces enjeux sont traduits dans les pratiques.

Ce choix a montré ses limites car je me suis dirigée vers des enseignants qui avaient explicitement des interrogations liées à ma problématique. Il aurait été peut être plus pertinent d'utiliser l'effet-surprise et de se diriger vers des enseignants sur lesquels je n'avais aucun a priori. Ces entretiens exploratoires présentent tout de même l'intérêt d'éclairer les pratiques enseignantes par le biais de deux projets liés au sensible et au beau.

L'entretien avec Regina n'a pas été facile à planifier car il a fallu s'accorder sur un moment qui tienne compte de nos emplois du temps respectifs, des contraintes liées à la préparation des conseils de classe, des CCF, en résumé de toutes les obligations de service de l'enseignant. Il s'est déroulé le 12 décembre 2016.

Rodolphe et moi avons pris contact par Internet. Il avait présenté son projet au séminaire dès septembre et nous avons déjà convenu d'un rendez-vous. J'ai donc profité du regroupement des professeurs-stagiaires de Novembre 2016 pour effectuer mon entretien.

Faute de mieux, Regina et moi avons effectué l'entretien dans le coin café de la salle des professeurs. L'espace est semi-clos et crée une certaine intimité propice à libérer la parole de l'interviewé. Par ailleurs, c'est un lieu dans lequel Regina et moi nous sentons à l'aise. L'entretien s'est déroulé quasiment sans interruption. Le retour des professeurs a néanmoins précipité la fin de notre entretien.

L'entretien avec Rodolphe s'est déroulé dans la salle de notre séminaire (PRM3) à l'heure du déjeuner. Nous n'avons donc pas été interrompus. La salle est un endroit dans lequel nous avons l'habitude de nous côtoyer donc qui crée le confort nécessaire pour l'entretien.

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de rédiger une grille d'entretien dans le cadre d'un entretien exploratoire, il n'est cependant pas superflu d'avoir en tête des thèmes à aborder. L'entretien avec Regina s'est déroulé en espagnol⁴. Elle a préféré utiliser sa langue maternelle car elle ne se sentait pas suffisamment à l'aise pour répondre en français. Cela n'a été possible que parce que je possède un niveau de compréhension et d'expression en espagnol qui me permettrait de conduire et traduire l'entretien.

Le projet constitue le point de départ des entretiens. Pour Regina, il s'est agi de la « Brújula de los sueños » ou « boussole des rêves » et pour Rodolphe d'un carnet de voyage. Progressivement, la discussion glisse du projet vers les représentations sur l'« esthétique » ou le « sensible ». La fin de l'entretien aboutit à une théorisation des pratiques enseignantes. Le public enseignant se prête bien à cette démarche réflexive.

L'entretien s'achève avec un moment où l'interviewé peut poser des questions sur le travail de recherche ou ajouter des éléments qui n'ont pas surgi dans le déroulement de l'interview. C'est également le moment de remercier et de reprendre rendez-vous. J'ai donc repris rendez-vous avec Regina.

⁴ Il faut noter que nous avons effectué le travail de traduction des éléments de discours de Regina.

3. Analyse des résultats

3.1. Le profil des répondants: les caractéristiques professionnelles, sociales et scolaires

94 enseignants ont répondu au questionnaire. Un peu moins de la moitié viennent de disciplines scientifiques et l'autre de lettres et sciences humaines. Comme déjà annoncé plus haut, cette enquête appartient au travail exploratoire de recherche, nous nous devons donc d'user de la plus grande prudence pour interpréter les résultats ci-dessous. Cependant, nous avons trouvé judicieux de comparer nos résultats à ceux présentés dans le rapport sur «Le travail enseignant dans les établissements de l'Enseignement Agricole – Public, dispositif, résultats et perspectives » (ENFA, 2011). Ce rapport élaboré à la suite des Assises nationales de l'EA décrit les caractéristiques sociologiques des enseignants de l'EA.

Répartition par sexe de la population des répondants

Femmes	Hommes	Total
58,10%	41,90%	100,00%

Contrairement aux résultats obtenus dans le rapport (53,8% d'hommes contre 46,2% de femmes), les femmes sont sur-représentées dans la population des répondants. Plusieurs paramètres peuvent expliquer cette sur-représentation. Tout d'abord, le lien vers le questionnaire a été posté sur la conférence de Langues d'Educagri. Or, les femmes sont traditionnellement plus nombreuses à enseigner les Langues Vivantes. Ce point peut être mis en parallèle du plus grand nombre de répondants issus des disciplines générales.

Répartition par âge de la population des répondants

20-29	30-39	40-49	50-59	+ 60 ans	Total
17,00%	30,90%	37,20%	11,70%	3,20%	100,00%

L'âge moyen des répondants s'établit à 37,4 ans en-deçà de la moyenne du rapport qui est 41,4 ans. La tranche d'âge des 20-29 ans est sans grande surprise sous-représentée si l'on prend en compte notamment l'allongement de la durée d'études supérieures.

Répartition par filières de la population des répondants

Disciplines générales	Disciplines techniques et professionnelles	Autres	Total
71,60%	24,10%	4,30%	100,00%

Les disciplines générales sont sur-représentées par rapport aux disciplines techniques et professionnelles. Les effectifs des disciplines générales sont plus importants que les effectifs des disciplines techniques et professionnelles. Par ailleurs, il se pourrait que la thématique du questionnaire ait joué le rôle d'un filtre et que les enseignants se soient moins sentis concernés par ces problématiques.

Répartition par niveaux d'enseignement de la population des répondants

4e/3e	Cycle général et technologique	Cycle professionnel	BTS	Licence professionnelle	Ecole d'ingénieurs	Total
8,50%	27,50%	33,30%	28,60%	1,60%	0,50%	100,00%

L'enseignement au lycée est largement majoritaire (69,30%). Il serait intéressant d'étudier si l'importance pour l'image, le sensible ou l'esthétique varie en fonction du niveau d'enseignement.

Répartition par public de la population des répondants

Formation initiale scolaire	Formation par apprentissage	Formation continue	Formation supérieure	Formation ouverte et à distance	Autres	Total
63,60%	9,80%	6,10%	16,70%	2,30%	1,50%	99,00%

63,60% des répondants enseignent en formation initiale. Ce résultat est attendu compte-tenu de la forte proportion d'enseignants exerçant au lycée.

Images fixes en fonction de leur fréquence d'usage (échelle sur 4)

Idéogramme	Pictogramme Onomatopée	Symbole	Diagramme	Illustration	Schéma	Photo
3,5	3,3	3,2	3,1	2,2	2,1	2

Les idéogrammes, pictogrammes, onomatopées, symboles et diagrammes sont utilisés en priorité. Les répondants ont généralement moins recours à la photographie (2/4) qu'aux autres types de support.

Typologie des usages de l'image fixe

Illustration de l'écrit	Symbolique	Education à l'image	Projet	Autres	Total
39,20%	28,70%	13,80%	9,40%	8,80%	98,00%

Deux usages se distinguent nettement : l'image comme illustration de l'écrit ou pour son pouvoir symbolique. L'image n'est pas utilisée pour elle-même mais plutôt dans un rôle de « servant » du cours.

Utilisation de l'image artistique dans l'enseignement

Oui	Non	Total
69,90%	30,10%	99,00%

30,10% des répondants n'utilisent pas l'image artistique dans leur enseignement. Parmi ceux-ci, la majorité (73,3%) estime que la discipline enseignée ne s'y prête pas. 13,3% n'en voient pas l'intérêt pédagogique, à part égale avec ceux qui préfèrent l'image artistique mobile. BG ajoute « ma vraie réponse est que je ne me suis jamais posé la question de l'utilisation de ce type d'image mais cela viendra peut-être ». La forme des épreuves terminales du bac peuvent contraindre les usages. Ainsi Carmen déclare : « avec l'introduction d'une épreuve de compréhension orale au bac, je dois reconnaître que je privilégie les vidéos, les documentaires. » Enfin Laurene, enseignante d'agronomie ajoute « je n'ai jamais eu l'occasion mais si je trouvais des illustrations « artistiques » de champs, bocages...pourquoi ne pas m'en servir. Et par contre j'attache beaucoup d'importance à l'esthétique des illustrations que j'y propose. Les enseignants qui ont

répondu « ma discipline ne s'y prête pas » sont en premier lieu des enseignants de biologie-écologie (6) suivi d'enseignants d'agroéquipements (5) et enfin on retrouve des enseignants de SESG, Mathématiques, Sciences et techniques de la vigne et du vin, agronomie et même un enseignant de Langues Vivantes.

Typologie des usages de l'image artistique fixe

Illustration de l'écrit	Symbolique	Education à la lecture d'image	Projet	Autres	Total
29,50%	38,50%	17,20%	9,80%	4,90%	68,00%

L'usage symbolique de l'image artistique prime sur son illustration de l'écrit. L'image sort de son rôle uniquement « servant ». Par rapport à l'image fixe en général, les enseignants s'attardent plus à fournir aux apprenants les clés de compréhension et d'analyse (17,20%). En somme, l'image artistique ne demeure pas qu'une simple illustration de l'écrit mais constitue un outil d'apprentissage à part entière des contenus disciplinaires (symbole) et d'une méthodologie de l'analyse (éducation à la lecture d'image).

Importance accordée à l'expérience esthétique dans les apprentissages

Sans importance	Peu important	Assez important	Très important
1,50%	13,30%	52,90%	11,80%

64,70% de notre population accorde de l'importance à l'expérience esthétique dans les apprentissages. Il nous a semblé important d'insérer une courte définition de l'expérience esthétique pour pouvoir aider les enquêtés. C'est une démarche délicate car cette définition peut influencer les réponses. Nous avons supputé que l'ensemble de la population n'avait pas une définition claire de l' « expérience esthétique » et qu'il convenait donc de fournir un éclairage.

Conception des moments d'expérience esthétique

Spontanés	Préparés	Les deux
28,30%	26,70%	45,00%

Les enseignants ne choisissent pas entre les moments spontanés et les moments préparés. Les enseignants qui répondent « préparés » ou « les deux » indiquent que l'expérience esthétique a toute sa place dans l'apprentissage (et in fine dans l'enseignement) et qu'elle peut provenir de la préparation pédagogique effectuée en amont par le professeur. Ils sont tout de même 28,30% à laisser surgir ces moments de façon spontanée. Qu'en font-ils alors ? Carmen commente : « je travaille de moins en moins cet aspect, à tort... ». Ci-après la parole enseignante est collectée par discipline.

Disciplines	Expériences esthétiques menées avec les élèves
Biologie-écologie	<p><i>En TP devant de belles images de microscopie.</i></p> <p><i>Dans un lycée avec beaucoup d'élèves sensibles à la performance sportive, pour lancer un chapitre sur "corps humain, sport et santé", j'ai mis en grand sur un PowerPoint une belle photo d'un joueur de basket connu et qui venait de faire l'actualité. Cela a touché les élèves, impressionnés par la prouesse physique illustrée à l'écran.</i></p> <p><i>Lors d'une séance sur les relations inter et intraspécifiques, je présentai des photos "chocs" sur des prédateurs mangeant leurs proies. Certaines ont suscité des réactions chez mes élèves : dégoût, horreur, stupéfaction... Ils m'ont alors posé plus de questions sur les modes de prédation qui pouvaient exister.</i></p>
Education socioculturelle	<p><i>Description sensorielle du paysage, analyse de l'image, éducation artistique...</i></p> <p><i>Visite d'une exposition d'un centre d'art, dans le cadre d'un projet suivi d'atelier de création artistique</i></p> <p><i>Création de padlet sur la COP21</i></p>

Langues vivantes

Question touchant à l'environnement et la disparition des espèces, pollution etc..

Après l'attentat de charlie hebdo, les images permettaient d'exprimer des émotions quand les mots étaient difficiles à trouver...

Travail sur un film documentaire Le premier cri qui aborde la question des naissances dans le monde en fonction de sa culture. Classe composée de filles en bac pro SAPAT, un documentaire à la fois sensible et esthétique de par sa thématique qui a touché les élèves. A mon avis une expérience esthétique est une expérience qui doit vous toucher et vous interroger. Ce fût le cas avec ce documentaire diffusé chaque année aux élèves de 1ères dans le cadre d'un module de quelques trop rares heures »

Campagne de sensibilisation à la cause animale

Des élèves de bac pro avaient créé des masques ethnico-thématiques, présentés dans un lieu de passage. mes étudiant.es GPN ont réagi à ces masques (description, évocation) en réfléchissant à l'usage qu'ils pourraient en faire lors d'une séance d'animation nature.

Il s'agissait de raconter une anecdote vécue avec différents points de passages obligés (ex salutations etc...puis arriver au moment critique tout en maintenant le suspense et partager/échanger sur l'émotion vécu et ressentie. Nous avons souvent partagé des rires mais aussi parfois des larmes

Dégustation de fromages, travail sur la pomme

Séance sur la thématique des héros : comme illustration d'une identité héroïque (opposition au nazisme. Déclencheur de réactions et d'interrogations (exemple : Sophie Scholl) avec mise en parallèle d'un tableau de kathe kollwitz sur la déportation, relative à l'engagement et le devoir citoyen d'opposition.

utilisation de supports progressivement dévoilés pour créer un effet de surprise, humour, empathie...

Anticipation , ouverture sujet

Certains sujets inspirent des émotions, lorsqu'il s'agit du quotidien de nos élèves

Séance liée à la protection animale

Autour du travail artistique d'E.Hopper

.	<p><i>L'analyse d'un tableau de Francisco Pradilla dans le cadre d'une séquence sur l'Espagne Arabe. Description et commentaire du tableau, l'occupation de l'espace (vainqueurs de la reconquête occupant les 3/4 du tableau, l'attitude des personnes (soumise pour les vaincus), l'importance des couleurs (symbolique du blanc = pureté, bonté).</i></p> <p><i>Description en binôme d'un tableau de Botero (l'infante Margarita) (un élève reproduit sous forme de dessin ce qu'il comprend du discours de son binôme</i></p> <p><i>Dans une séance sur la poésie engagée, j'avais montré Guernica aux élèves.</i></p> <p><i>Réaction à des photos sur lesquelles des enfants pleurent. La photographe américaine a fait pleurer des enfants en leur offrant une sucette et en la retirant au dernier moment et les a photographié. Au départ, réaction tendre puis révolte des élèves quand je leur ai appris comment avaient été prises les photos.</i></p> <p><i>Le bateau livre pour illustrer le récit de voyage en 1ère pro</i></p>
Mathématiques Physique-Chimie TIM	<p><i>La séance est à venir. Les élèves vont créer leur propre QR-Code (forme, couleur)</i></p> <p><i>Aucune ne me viens en particulier, mais régulièrement, les élèves m'interrogent pendant les cours de sciences physique sur l'explication scientifique d'une vidéo YouTube, un film... C'est l'occasion pour moi de montrer l'intérêt des sciences physiques. Je me sers également régulièrement de mes expériences passées en laboratoire de recherche pour illustrer mon propos devant les élèves.</i></p> <p><i>Création d'un objet de communication</i></p>
Agronomie	<p><i>Image humoristique indiquant que si les produits phytosanitaires se buvaient, le problème serait réglé depuis longtemps. Introduction / débat sur l'utilisation des produits phytosanitaires dans la gestion des bioagresseurs</i></p>
Agroéquipements	<p><i>Lors de visionnage de photos d'ouvrages</i></p>

Aménagements	<p><i>Lecture de paysage, histoire des jardins</i></p> <p><i>Une lecture de paysage avec des BTS GPN : étudiants et professeur ont exprimés sur leur ressenti face à un paysage que nous avons ensuite décrit, décrypté</i></p>
SESG	<p><i>Sortez les portables, but voir la puissance de la société de consommation</i></p> <p><i>Lors des oraux de seconde, présentation d'illustrations humoristiques pour support de discussion autour des politiques économiques capitalistes, très intéressant</i></p> <p><i>Travail sur une BD qui explique l'essentiel des raisonnements des économistes majeurs</i></p> <p><i>En extérieur lors d'une séance d'approche sensible du paysage, avec production de dessins, croquis par les élèves. Certaines productions nous ont épaté! puis présentation des travaux par groupe de 2</i></p>

3.2. Les entretiens exploratoires

Le tableau ci-dessous permet de comparer les deux activités élaborées par Rodolphe et Regina dans le cadre d'une prise en compte de l'esthétique et du sensible dans leur pratique. Il est assez courant de recourir à l'analyse de contenu dans les recherches en Sciences de l'Éducation. Le choix du terme ou encore leur fréquence sont autant de modalités qui permettent au chercheur de construire son analyse à partir des discours des locuteurs. Nous avons décidé d'opter pour une analyse catégorielle en d'autres termes prédéfinir des catégories significatives et récurrentes des discours. « L'analyse catégorielle s'apparente à une analyse thématique et convient particulièrement à l'analyse de l'implicite. » (Quivy, Van Campenhoudt; 1990)

Les catégories ont été conçues a priori et ont été le fil-conducteur de ces entretiens exploratoires. Rodolphe et Regina possèdent des parcours très différents. Rodolphe se déclare éloigné de ces préoccupations sur le sensible et d'avoir utilisé le carnet de voyage comme un outil d'expérimentation. En revanche, la thématique du sensible et de l'esthétique est fondamentale dans les principes qui traversent les pratiques de Regina en raison de ses études de Beaux-Arts et son cheminement personnel. Le carnet de voyage se situe sur la sensation, l'ouverture des sens, l'expérience de la beauté dans la nature alors que la « boussole des rêves » est du côté des émotions et des sentiments. Dans les deux exemples, l'activité a été bien accueillie même si avec un peu de recul en espagnol. Regina note que les garçons peuvent parfois se sentir mal à l'aise dans ce type d'activités. L'évaluation n'est pas une pratique évidente à mettre en place dans ce type de séances car elles sont fortement liées à l'intime.

Les représentations des enseignants indiquent que l'esthétique et le sensible ont des définitions fluctuantes en fonction du sujet. Rodolphe a axé ses réponses autour de l'intériorité et du vécu avec l'expérience comme une ouverture alors que Regina a élaboré autour de l'amour.

Ces entretiens exploratoires ont permis de saisir les représentations de deux enseignants issus de disciplines générales et surtout d'analyser leur pratique dans le contexte d'une activité particulière.

Profil de l'enseignant	
Rodolphe (40 ans)	Regina
4 ans d'expérience en tant que professeur	Professeur d'espagnol
Passé : Télécom et Génie Civil	A étudié aux Beaux-Arts; A enseigné collège et lycée en Espagne. A enseigné le yoga
Classe	

1ere STAV	2de Pro
Description du projet	
Un Carnet de voyage. Projet TDRP. Voyage scolaire dans le secteur entre l'estuaire de la Seudre et l'estuaire de la Gironde autour de la ville de Royan. Communes typiques de ce territoire.	La brújula de los sueños ou boussole. Utiliser le conditionnel.
Genèse du projet	
Le voyage était géré par Isabelle, une des deux CP. A invité à rejoindre. Un lundi de préparation. Un vendredi de restitution. 3 jours et demi sur place. Très vite, j'ai pris des rdv avec des exploitations et des sites culturels. Suite à cela, j'ai eu envie de construire une activité qui puisse nourrir le travail de réflexion du mémoire	Est née de mes intérêts personnels. Il est important de savoir ce que tu veux dans la vie, les parents projettent et on finit par faire quelque chose que l'on ne voulait pas faire. Utiliser le verbe conditionnel pour pouvoir. Même si tu ne sais pas exactement, au moins la graine est plantée. Una brújula. Quelque chose qui t'oriente. Le point focal. Dans cette période d'explosion d'hormones. C'est personnel. C'est pour toi. En profiter.
Réception du projet	
Administration : aucun échange à ce propos. Un instant de partage, de festif, quelque chose à définir. Equipe éducative : « j'ai senti qu'elle avait été intéressée par mon projet dans le sens que c'était innovant ». Au niveau de notre professeur TIM, la personne a apprécié les travaux de mise en page du document. J'ai construit un sujet qui était lui-même un carnet de voyage : une boussole, un oiseau marin, un A4 plié en deux. La CP a aimé l'intégration des notions de cours abordées avec les jeunes et notamment les fonctions du territoire. Eleves : surpris que ce ne soit pas noté, surpris tant sur le fond que sur la forme. Bon retour : plus de travail d'explications que je ne le pensais.	Les filles le prennent de façon plus libre car elles ont le "cerveau gauche" plus développé. Elles acceptent plus facilement les tâches nouvelles. Les hommes le prennent comme un défi. Un défi qui fait peur mais qu'ils affrontent.

Déroulement de l'activité

Rôle de coach. M'assurer que la démarche soit suivie. Quelque chose de très intermittent. Temps des visites, temps du bus, temps des détente entre eux. En particulier, l'avantage c'était lors des trajets en bus, rappel au micro.

Ma lecture était qu'il y avait des difficultés à s'imprégner de l'activité, ils s'y sont mis peu à peu.

Définition de termes

Carnet de voyage : un document produit par un voyageur. **Emotion** : vécu intérieur, association d'idées au contact d'un stimulus quel qu'il soit. **Ressenti** : c'est un peu la même chose. Mise en parallèle d'une expérience et d'un vécu passé. **Sens de l'observation** : capacité à s'ouvrir ; olfactive, sensitive...enfin le toucher, s'ouvrir à son environnement. **Acteur de son voyage** (apparaît dans objectifs principaux et secondaires) : Un voyage c'est coûteux et c'est un instant rare. Un système éducatif qui est formidable et généreux. Rien de pire que de dépenser de l'argent et d'être passif. Je ne voulais pas que ce soit subi. Richesse absolue. Je ne voulais pas qu'ils passent à côté.

Le thème esthétique, je le vois comme quelque chose de la protection, d'amoureux, je n'aime pas être dans des lieux laids, je crois que c'est important pour qu'ils se sentent bien.

La définition de sentir : je me sens « sensible ». Depuis l'enfance, je me suis sentie peu accompagnée, peu, comme un livre sans illustrations avec seulement du texte, encore du texte. Je le cherche là dans mon histoire. Pour moi c'est comme un acte d'amour, qui est agréable.

Exemples de production

<p>50-50 format numérique, format physique. Un carnet Moleskine A5 rempli avec des photos et des commentaires. Sur le ton de l'humour. Principalement sur le thème de la nourriture : comment se restaurer ? Des formes moins originales : feuilles A4 agrafés. Métaphore filée : le bus étant un navire, les élèves un équipage et les différentes visites des ports. Diaporama. Bleu : toutes les images sur le thème du bleu. Le ciel. Accueil : comment on peut être accueillis.</p>	<p>Des photos, des collages etc.</p>
Evaluation	
<p>Deux modalités: « validé et pas validé. » « J'aurais pu faire une évaluation sur le thème de la forme, j'ai pensé que cela aurait pu être un frein à la relation de confiance que j'ai envie d'établir avec les jeunes. »</p>	<p>Evaluation pour la forme. Ils sont tellement dans le système de notes. C'est noté madame. « Pero por favor ».</p>
Gestion de l'après	
<p>Premier retour à chaud : vendredi. Debriefing 15 mn dans le cadre du cours. Dans un second temps, la collecte. Dans un 3e temps : rdv le jeudi pour dire ce que j'en ai pensé et pour échanger. Pour chaque travail, un A4 sur les difficultés, ce qu'ils ont apprécié. Petits palmars, petits podiums de la créativité, de l'humour pour valoriser les « jeunes gens ». Ca pourrait valoriser ceux qui visiblement se sont impliqués.</p>	
Bilan	

Les jeunes gens ont été bousculés. Incompréhension. Incrédulité. Implication des jeunes. Taux d'implication élevé. A améliorer : élargir le travail. Au départ : demander exclusivement un diapo. Dans le cadre de mes cours, on m'a indiqué qu'il ne fallait pas que je m'enferme dans une consigne aussi étroite. Aquarium en papier avec un poisson qui parle de la criée. J'aimerais l'ouvrir à d'autres sens : au son.

Importance du sensible dans les enseignements et les savoirs-être

J'essaie toujours de parler du vécu et de l'expérience. C'est quelque chose que je découvre. Je suis assez éloignée de ces préoccupations. Ce n'est pas mon quotidien, ce n'est pas ma culture. C'est l'occasion ou jamais d'aller vers ce que l'on ne connaît pas.

4. Discussion

4.1. L'esthétique et le sensible dans les référentiels

Les référentiels se trouvent en annexe 1 du mémoire.

Pour rappel, nous avons circonscrit notre terrain aux enseignants de l'EA et par conséquent exclu les enseignants de l'EN. Néanmoins, il nous a paru intéressant d'avoir un aperçu du volume horaire et du statut des enseignements artistiques dans les lycées de l'EN. En classe de seconde, les élèves ont accès aux enseignements artistiques par l'intermédiaire d'enseignements d'exploration ou des enseignements facultatifs. Ces enseignements se distribuent entre pratique artistique comme « Arts du cirque » ou encore pratique du sens critique avec « Littérature et société ». L'enseignement d'exploration dure 1h30 contre 3h pour l'enseignement facultatif. Les élèves des filières scientifiques et économiques et sociales de première et terminale peuvent suivre des enseignements facultatifs artistiques à raison de 3h par semaine. En revanche, la discipline « Arts » est obligatoire pour les élèves de la filière L à raison de 5h par semaine ou 8h s'il s'agit des « Arts du cirque ». Notre travail s'est limité à l'analyse de deux spécialités de la filière technologique : Techniques de la Musique et de la Danse (STMD) et Sciences et technologies du Design et des Arts Appliqués (STD2A). Dès la classe de seconde, les élèves de STMD suivent des enseignements professionnels en rapport avec la musique ou la danse comme « exécution instrumentale », « exécution chorégraphique » ou encore « analyse musicale ». Dans ces enseignements, la pratique artistique est mise en regard de théories et le développement du sens critique et l'analyse y tiennent une place importante. L'analyse de la pratique artistique s'appuie également sur des enseignements d' « histoire de l'art et des civilisations ». La classe de ST2DA consacre 13h de « design et arts appliqués » par semaine et même 1h de « design et arts appliqués » en LV1. Les arts sont ainsi travaillés par et pour leur dimension technique. Enfin, sur un cycle de 3 ans, la filière professionnelle consacre 84h aux « arts appliqués » et « cultures artistiques » et 152h à des enseignements obligatoires incluant des activités de projet dont les « arts appliqués » ou des disciplines où l'objet d'art est généralement un outil comme le français et les langues vivantes.

En résumé, l'Education Nationale consacre un volume horaire relativement modéré aux enseignements artistiques en comparaison de disciplines comme le français, les mathématiques ou les langues vivantes. Les enseignements artistiques ne semblent pas être considérés comme fondamentaux aux apprentissages des élèves. En effet, dès la seconde ils ne sont proposés qu'en enseignement d'exploration ou en enseignement facultatif sachant qu'ils sont rarement le premier choix des élèves qui optent pour les langues ou l'apprentissage d'outils numériques. Les élèves des filières S et ES en sont également dispensés en cycle terminal alors que les enseignements artistiques constituent un enseignement obligatoire en L. Cette répartition reflète la philosophie du modèle éducatif français. Le lycée général et technologique opère une séparation stricte entre trois parcours: S, ES et L. Les apprentissages de la filière S sont centrés autour des disciplines des scien-

ces dures, les apprentissages de la filière ES sont centrés autour des sciences humaines et les contenus de la filière L sont centrés autour des disciplines incluses dans la sphère littéraire à savoir lettres, langues et arts. La pratique artistique occupe une place centrale dans les enseignements artistiques de la filière générale contrairement à la filière technologique qui lie art et technique. Le volume horaire hebdomadaire dédié aux enseignements artistiques est particulièrement élevé dans les filières technologiques et essentiellement portés par les enseignements professionnels. La pratique artistique est améliorée *via* le prisme de la critique et de l'analyse. Dans la filière professionnelle, les arts appliqués font partie des projets qui peuvent être mis en place aux côtés des cours de culture artistique dont le volume horaire est faible sur le cycle. Ces résultats confirment les attentes de l'EN vis-à-vis des enseignements artistiques que nous avons pointé dans notre cadre théorique. Dans la filière générale, les enseignements artistiques contribuent au développement de l'individu en revanche dans la filière professionnelle, les arts profitent au développement de l'esprit de critique et d'analyse des apprenants.

Ce rapide coup d'oeil de la situation à l'Education Nationale nous amène à discuter de la situation à l'EN. Comme vous pourrez le lire en Annexe 1, les élèves des classes de seconde générale de l'EA ont la possibilité d'assister à des cours de « pratiques sociales et culturelles ». Cet enseignement facultatif n'est dispensé que dans les classes d'enseignement général de l'EA.

Les référentiels des classes de 4e et 3e sont organisés par discipline. L'observation des référentiels a permis d'étoffer la liste des mots-clés en lien avec l'esthétique, le sensible, l'expérience, le culturel et l'artistique. Nous avons ainsi retenu l'objectif des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui visent à « développer des compétences d'expression » et « de créativité » des apprenants. Par ailleurs, le terme « Pratiques » renvoie à la dimension concrète, pragmatique et expérimentale de l'EPI; une dimension que l'on retrouve dans le référentiel du Parcours culture qui a pour « ambition de mettre en cohérence enseignements et actions, éducatives » et « de les relier aux expériences personnelles ». L'objectif général du français: « s'approprier des œuvres littéraires et artistiques pour développer son sens critique, sa sensibilité et sa créativité et aiguïser son regard sur le monde, sur les autres et sur soi » mettent en lumière plusieurs dimensions des arts pour développer le sens de l'analyse, la créativité, son champ expérientiel, dans une vision humaniste du « vivre-ensemble » et ce par le biais des œuvres. Les langues vivantes sont considérées comme un chaînon important du parcours Culture et servent de médiateur entre l'éducation artistique et l'éducation à la citoyenneté. L'objectif 1 de l'Histoire-Géographie/EMC insiste sur le rapport entre « soi et les autres » et sur la composante sensible de ce rapport à la communauté. Ainsi, le référentiel mentionne explicitement les termes « émotions », « sentiments », « écoute » et « empathie ». Les mathématiques ne sont pas en reste et le référentiel rappelle « faire des mathématiques, c'est se les approprier par l'imagination » et « la géométrie doit rester en prise avec le monde sensible qu'elle permet de décrire ». Le premier verbatim est du côté de l'apprenant et des stratégies d'apprentissage qu'il peut mettre en place pour comprendre les mathématiques. Le second verbatim désigne la géométrie comme un ins-

trument de compréhension du monde tel que nous l'expérimentons par nos sens. La composante expérimentale et émotionnelle n'est pas laissée pour compte avec la mise en avant du « plaisir de la découverte ». La géométrie devient un outil pour donner du sens, une validation scientifique à ce que nous ressentons (sur le plan sensoriel et émotionnel). Les deux derniers rangs de notre tableau concernent l'EPS et l'ESC qui sont les disciplines qui mentionnent le plus longuement nos mots-clés. Le référentiel de l'EPS est particulièrement riche. Par exemple, la discipline a pour objectif de « former un citoyen lucide, cultivé » par « l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale ». L'EPS accorde une place importante à la maîtrise des émotions dans le contexte de l'adolescence qui est envisagée comme une période de « transformations corporelles et psychologiques importantes ». La pratique artistique a le double objectif du développement du « plaisir d'agir et d'apprendre » et d'expression de soi. Nous concluons avec l'observation du référentiel d'ESC dont l'objectif général est « d'expérimenter différentes formes d'expression et acquérir une culture artistique ». Le volet artistique de l'ESC laisse une place importante à la pratique qui comprend l'apprentissage de techniques, de repères culturels, d'une connaissance des œuvres et du développement d'un « esprit d'ouverture ». Le travail d'expression s'appuie sur une dimension concrète et empirique pour confronter les élèves au réel formulé dans des objectifs comme « rendre compte, en termes personnels, d'une (des) expériences artistiques vécues ».

Les référentiels des trois modules d'enseignements généraux du CAP Agricole contiennent des éléments qui nourrissent notre travail de recherche. Le MG1: Agir dans des situations de la vie sociale » fait intervenir les enseignants d'Histoire-Géographie/EMC, ESC et ponctuellement les enseignants de TIM dans le cadre de projets interdisciplinaires. Ce module accentue la dimension citoyenne des apprentissages car l'apprenant est encouragé « à exercer en éducation civique une citoyenneté responsable ». Le MG1 comprend également un volet culturel et d'ouverture sur d'autres cultures. L'aspect communication de l'enseignement d'ESC permet aux élèves de construire leur « pensée personnelle » que l'on peut comprendre comme l'expression des émotions, des sentiments et des idées des élèves. Les modules MG2 « mettre en œuvre des démarches contribuant à la construction personnelle » et « interagir avec son environnement social » s'appuie sur l'enseignement du français. Quand le MG2 renforce l'aptitude des élèves à s'exprimer dans le contexte social et/ou professionnel, accompagne le développement individuel et fournit des repères culturels de base, le MG3 développe les compétences d'expression orale et écrite de base nécessaires pour l'obtention du diplôme. Les enseignants de biologie et d'EPS interviennent également dans le module MG2 car la pratique artistique et sportive participe à l'expression des sentiments, des émotions et à la construction de l'identité individuelle et sociale de chaque apprenant. Même si le MG3 tourne autour de la dimension communicative du français, l'objectif 1 s'intitule « maîtriser ses réactions affectives ».

Les verbatims de l'esthétique et au sensible sont limités dans les modules généraux du BE-PA. A titre d'exemple, le C1: « Mobiliser les bases de la communication nécessaires à la vie professionnelle, sociale et citoyenne » enfonce le clou de la dimension expressive et communicative des apprentissages et réfère à l'enseignement d'éléments culturels. Le C3: « Mobiliser des connaissances

ces de base dans les domaines scientifiques et techniques » demande d' « utiliser des connaissances élémentaires en sciences expérimentales pour expliquer des faits scientifiques ou techniques ». Ce module ne concerne pas l'expérience esthétique à proprement parler mais valorise la dimension empirique et expérimentale des apprentissages. L'expérience esthétique aurait tout à fait sa place dans les contenus de ce module. Enfin, le dernier module C4: « utiliser les technologies de l'information et de la communication en autonomie et de manière responsable » constitue une opportunité pour faire de l'outil technologique le lien entre soi et les autres via la production d'objets de communication.

Le référentiel de formation de seconde professionnelle est particulièrement riche de mentions liées à l'esthétique et au sensible. Tout d'abord, le module EG1: Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde » qui a pour objectif de « s'approprier des éléments d'une culture humaniste ». La dimension expressive est centrale dans ce module et les apprenants sont encouragés à « imaginer et créer ». L'une des finalités du module est de permettre aux élèves d'appréhender « l'approche sensible » « à travers des pratiques individuelles et collectives variées privilégiant l'imagination et la créativité ». L'ESC, le français, l'histoire-géographie sont parties prenantes de ce module. L'EG2 -qui se concentre autour des langues et cultures étrangères- a pour objectif d'exprimer ses idées, ses sentiments personnels et comprendre des œuvres. Dans le module MG3 intitulé « Motricité, santé et socialisation par la pratique des activités physiques, sportives, artistiques et d'entretien de soi » ambitionne de « faire vivre des expériences motrices diversifiées », de « favoriser l'accès raisonné et critique à une culture » et de pratiquer une activité artistique. Le module - qui associe EPS et biologie- se destine à développer une culture de « l'entretien de soi » des apprenants. Ce sont les mêmes modules qui sont déclinés en première et terminale du bac pro.

De toutes les filières, le référentiel de formation de TSTAV est celui qui contient le nombre le plus élevé de références à l'esthétique et au sensible. Le M1 ou « Langue française, littérature et autres modes d'expression artistique » a pour objectif général de « mobiliser sa culture littéraire et artistique pour affirmer son sens critique et esthétique dans le monde d'aujourd'hui. » L'objectif 1 insiste sur l'analyse et la comparaison d'œuvre pour pratiquer le discours et souligne que « l'approche culturelle et esthétique centrée sur l'œuvre ne doit pas être oubliée ». L'objectif 3 de ce même module pointe la construction d'une culture littéraire et artistique et permet la mise en place de projets interdisciplinaires entre les lettres et l'éducation socioculturelle pour approfondir l'expression artistique. Dans le module 2 consacré aux « Langues et cultures étrangères », l'objectif annoncé est évidemment de communiquer en langues étrangères dans le contexte social et professionnel néanmoins le plaisir et la compréhension des œuvres sont bien présents dans les objectifs secondaires. Le troisième module général vise à « se former par la pratique scolaire diversifiées des activités physiques, sportives et artistiques pour devenir un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ». Dans ce module, l'enseignant d'EPS relie les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) à la dimension civique de son ensei-

gnement. Le module M5 ou « l'homme, le monde contemporain et la citoyenneté » demande aux élèves d' « acquérir des connaissances issues des sciences humaines pour analyser des faits, des opinions et des idées qui ont marqué et marquent le monde contemporain et élaborer une réflexion critique ». Ce module discute des pratiques artistiques et culturelles des jeunes et les met en perspective avec la philosophie à l'intérieur d'une notion intitulée « art et société ». Les dimensions analytique et critique permettent aux élèves de se construire une culture philosophique mais surtout d'affiner leur compréhension du monde. Les apprenants s'interrogent notamment sur « création et réception » et « la fonction de l'art ».

Le sensible, l'esthétique et l'expérience sont essentiellement présents dans les modules qui font intervenir l'ESC, le français, les langues vivantes, l'EPS et l'histoire-géographie/EMC. D'autres disciplines comme les mathématiques, la biologie ou encore la philosophie interviennent ponctuellement pour développer les capacités des apprenants dans l'appréhension du monde sensible. Chaque discipline joue un ou plusieurs rôles particuliers au sein des modules. Ces rôles peuvent être mis en lien avec les différentes fonctionnalités éducatives de l'art mises en évidence dans notre introduction. Le français et les langues vivantes contribuent généralement au développement de l'expression comme aptitude transversale aux enseignements, au développement de l'imagination et de la créativité par la production d'écrits et oraux, au développement du jugement esthétique et critique. L'ESC tant dans son volet enseignement que dans son volet animation participe au développement de l'équilibre, de l'épanouissement et de la personnalité des individus. L'enseignement socioculturel juxtapose régulièrement la pratique artistique et culturelle à la dimension civique de sa mission. L'EPS renforce également cette dimension citoyenne de l'apprentissage et possède la particularité de lier la pratique artistique à une éducation à la santé, à une dimension critique de la pratique et surtout de prendre en compte le contexte de l'adolescence pour fournir des éléments de maîtrise des émotions et des sentiments. Les sciences dures ou la biologie contribuent à la dimension expérimentale des apprentissages et offrent des clés scientifiques de compréhension du monde sensible. Le soi et les autres ou le volet « socialisation » des apprentissages revient dans plusieurs modules et sont généralement portés par l'EPS, l'EMC et l'histoire-géographie. Ces deux dernières disciplines renforcent l'idée de l'acquisition d'une ouverture sur le monde et d'une culture transversale.

L'observation et l'analyse des référentiels de formation est importante dans notre travail de recherche. En effet, les référentiels de formation déterminent les contenus de formation et donc les pratiques des enseignants. Il y a fort à parier que le sensible et l'esthétique occupent une place mineure dans les modules qui ne mentionnent explicitement aucun des mots-clés que nous avons relevés. Les référentiels sont des textes réglementaires auxquels tout enseignant se réfère pour modeler son enseignement et sa pratique pédagogique. Il serait intéressant d'observer comment les enseignants utilisent leur liberté pédagogique pour se saisir des questions sensibles et esthétiques dans les modules où ces références sont absentes. Par ailleurs, il est pertinent de s'intéresser aux formes que prennent le sensible et l'esthétique dans les référentiels. La pratique

artistique et culturelle n'est qu'une des nombreuses modalités d'expression de ces deux concepts. Nous pouvons citer l'expression orale et écrite, l'observation et l'analyse d'œuvres, l'exercice de la critique, la création d'outils de communication. Toutes ces modalités sont mises en cohérence à l'intérieur de projets interdisciplinaires.

4.2. La mise en œuvre de l'esthétique et du sensible dans les pratiques enseignantes

Dans cette partie, nous nous proposons d'interpréter les résultats des données recueillies à l'aide des questionnaires. Cependant si nous avons analysé l'ensemble des résultats obtenus, pour des raisons méthodologiques, nous allons concentrer notre discussion sur les questions spécifiquement portant sur l'image artistique et l'expérience esthétique. Près de 70% de nos répondants intègrent l'image artistique dans leur enseignement. Pour les 30% qui déclarent ne pas recourir aux images artistiques, la majorité pense que leur discipline ne se prête pas à un tel support. Certains avouent n'avoir jamais envisagé ce support et d'autres privilégient d'autres supports en raison de la forme des évaluations sommatives et formatives (baccalauréat et CCF). La question de l'image artistique montre une claire différenciation entre les disciplines. Les disciplines de la sphère littéraire et des sciences humaines (lettres, ESC, langues, histoire-géographique) constituent le gros du bataillon des disciplines qui recourent à l'image artistique. En revanche, les enseignants de biologie-écologie ou encore d'agroéquipement sont en tête des enseignants qui n'incorporent pas ce type de support dans leurs contenus. On peut se poser la question du pourquoi pour les étudiants de biologie-écologie qui comme on l'a vu précédemment sont régulièrement associés à l'EPS dans un module qui comprend pratique artistique raisonnée et maîtrise des transformations physiques et psychologiques liées à l'adolescence. On pourrait penser que cette partie du référentiel soit une opportunité pour insérer l'image artistique mais il semble que la discipline élabore d'autres outils pour accomplir cet objectif.

Au sein des apprentissages, l'image artistique revêt trois fonctions: l'image comme symbole, l'image comme illustration de l'écrit et l'image pour l'éducation à la lecture de l'image. Nous pouvons interpréter ces résultats au regard de notre tableau sur les fonctionnalités de l'art. C'est l'image artistique pour développer le jugement et le sens critique ou construire la personne et le citoyen (le symbolisme).

« Expérience esthétique » n'est pas un terme couramment usité dans la vie courante et de surcroît il n'apparaît jamais en tant que tel dans les référentiels expliquant sans doute pourquoi certains enseignants ne sont pas familiers avec le concept. Malgré les contours flous du concept, 65% des répondants y accordent assez ou beaucoup d'importance, c'est à peu près le même pourcentage de répondants qui recourent à l'image artistique dans ces enseignements. Ce qui nous apparaît le plus de comprendre c'est comment les enseignants traduisent cette expérience esthétique en pratique. En biologie-écologie, l'expérience prend forme dans le TP et l'observation de coupes au microscope. Ensuite l'observation d'œuvres artistiques (principalement des photos) donne lieu à l'expression d'émotions et de sentiments des apprenants. L'ESC mentionne la des-

cription sensorielle du paysage, l'analyse de l'image, l'éducation artistique, la pratique artistique et culturelle. Les professeurs de langues vivantes diversifient leur mise en œuvre de l'expérience esthétique. Elle se traduit dans les choix thématiques comme l'environnement, la disparition des espèces ou encore la naissance en SAPAT. L'image artistique est aussi déclencheur d'expression, d'émotions, de sentiments et d'éducation à la citoyenneté comme au lendemain de l'attentat de Charlie Hebdo. C'est aussi l'acquisition de comportement de socialisation comme le partage d'expériences individuelles et collectives. L'expérience esthétique (et dans ce cas plutôt sensible) peut donner lieu à des activités sensorielles comme la dégustation de fromages ou de pommes. Les langues vivantes sont également le lieu du développement d'une culture humaniste à travers l'observation et l'analyse d'œuvres et artistes du patrimoine culturel mondial comme Edward Hopper ou Sophie Scholl. Les mêmes dimensions de l'expérience esthétique peuvent être observées dans les pratiques des enseignants des lettres modernes. On peut cependant ajouter un intérêt particulier des enseignants de français pour le développement de la faculté d'expression collective avec la production d'« un bateau-livre pour illustrer le récit de voyage en 1ère pro ». Les enseignants de mathématiques, physique-chimie, TIM ne mettent pas en place d'expérience esthétique à proprement parler néanmoins certains semblent se préoccuper de l'aspect esthétique (le beau) dans les productions des élèves (notamment les objets de communication). Un autre enseignant pointe la fonction d'éducation au critique des supports visuels. En agronomie, l'art rencontre l'humour pour sensibiliser les élèves à l'utilisation des produits phytosanitaires. Les enseignants d'agroéquipements peuvent recourir à des photographies d'ouvrages. Encore une fois même si l'expérience esthétique n'est pas centrale, le choix des supports n'est pas anodin et peut témoigner d'une préférence personnelle des enseignants pour de « beaux » supports. Les professeurs d'aménagements paysagers mentionnent la lecture de paysages et l'enseignement de l'histoire des jardins. Ce volet « sensible » n'apparaît que dans les BTS et pas dans les trois ans de préparation au bac pro. Enfin, les professeurs de SESG utilisent des supports artistiques comme les images humoristiques ou les bandes-dessinées pour développer le sens critique des apprenants et illustrer l'écrit.

L'image artistique est indéniablement un support utilisé dans l'enseignement agricole. Son utilisation se distribue en fonction des disciplines avec une utilisation importante dans les disciplines générales littéraires. L'expérience esthétique parfois confondue avec l'expérience sensible aboutit à une multiplicité d'interprétations. Chaque activité, tâche, projet traduit des préoccupations individuelles et des préoccupations disciplinaires qui s'appuient sur les référentiels de formation et la forme des évaluations sommatives et formatives. Les disciplines littéraires semblent plutôt être du côté de l'observation et l'analyse d'œuvres ainsi que du développement du jugement. L'ESC, elle, valorise la pratique culturelle et artistique. Même si l'expérience esthétique ne semble pas être une expérience courante dans les disciplines scientifiques, techniques et professionnelles, la préoccupation pour l'esthétique et le sensible existe. Elle se traduit par une éducation à la lecture de supports, par un souci du beau dans le choix des supports et le recours à des images artistiques principalement des photographies. Les aménagements paysagers se distinguent dans le paysage des disciplines techniques avec une approche du sensible par la lecture de paysages et la

construction de savoirs sur l'art des jardins. Les aménagements paysagers concilient sensible et une des spécificités de l'enseignement agricole à savoir son objet d'enseignement: la nature. Ces exemples de la mise en œuvre de l'expérience esthétique témoignent de l'inventivité et de la créativité des enseignants dans la conciliation des objectifs des référentiels et la préoccupation pour le sensible et l'esthétique. Il est intéressant de noter que l'artistique et le beau prédominent sur la considération pour le sensoriel. C'est d'autant plus important de le noter que les disciplines techniques et professionnelles qui sont en lien avec l'agriculture, la nature et le paysage, des lieux par excellence de stimulation sensorielle ont un objet d'enseignement qui se prête à l'expérience et à la découverte sensorielle. En réalité, les enseignants sont limités par les référentiels. En effet, les référentiels des disciplines professionnelles sont construits sur des référentiels métiers qui n'accordent pas de place aux dimensions sensibles et esthétiques dans les métiers de l'agriculture. Pour finir, nous pouvons supputer que les différences qui existent dans l'appréhension du sensible et de l'esthétique sont liés à la constitution du champ disciplinaire et aux objets pédagogiques qui font l'identité de la discipline. Ce point peut être vu dans l'entretien avec Olivier, professeur d'aménagements paysagers qui a, plusieurs reprises, exprimé ne pas être compétent pour répondre à nos interrogations sur le sensible et l'esthétique.

4.3.Sensible et esthétique : des représentations aux pratiques

Pour rappel, notre travail de recherche ne concerne pas les représentations mais les pratiques des enseignants. Il nous a semblé judicieux de débiter les entretiens par des questions sur les représentations des interviewés sur l'art, le sensible, l'esthétique ou l'expérience. Ci-dessous, nous avons une retranscription des éléments saillants des entretiens menés avec Regina, professeur d'espagnole et Olivier, professeur d'aménagements paysagers.

Les représentations sur la place de l'art à l'école

R: « Qu'est-ce qu'on entend par art? » Il serait intéressant de définir ce qu'est l'art car sa définition est désormais galvaudée. L'art est l'expression de la liberté qui peut s'exprimer par un geste ou une attitude. « Il y a une contradiction brutale » entre les exigences du curriculum et l'art. Le rôle de l'enseignant ressemble à l'évolution d'un funambule: il oscille entre son rôle d'enseignant et sa casquette artistique. Un véritable enseignement artistique requiert une confiance totale et l'absence de notation. Ce devrait être une porte d'entrée vers la liberté. Cette contradiction est très forte. L'art à l'école devrait être un fil conducteur comme une invitation à s'exprimer et à faire partie plus tard de la société. Tout le monde a quelque chose à apporter à la société. Tout le monde avec ses différences. L'interaction avec l'élève dans une classe fait ressortir une spontanéité que l'on ne peut pas obtenir avec un livre. Quand un professeur se sent libre, il donne le meilleur de lui-même et crée une interaction propice aux apprentissages pour les élèves.

O :L'art permet de débloquent des choses sur le plan émotionnel et favorise les apprentissages. L'art conduit « un tas de choses » sur le plan psychologique. Il permet de se connaître. Il arrive que certains apprenants refusent de prendre cette liberté d'expression. Le geste

artistique est « l'expression de ce qui se passe à l'intérieur », « un véhicule de connaissance des élèves. » Le système éducatif ne laisse pas beaucoup de place à l'expression des émotions.

Selon Regina, la formation des enseignants n'est pas une condition nécessaire pour la mise en œuvre d'une dimension esthétique et sensible dans les enseignements seulement pour les individus qui souhaitent approfondir cette dimension.

La culture et le pays auquel on appartient définissent la place de l'art dans l'école. La majeure partie des gens qui ont besoin de l'art, n'y ont pas accès. Les arts plastiques sont entravés dans cette problématique de la démocratisation culturelle.

Pour Regina, l'art doit être thérapeutique. L'art vivant comme la musique ou le théâtre sont plus intéressants de ce point de vue. L'expérience esthétique est un enjeu qui doit être porté de façon transdisciplinaire. C'est comme un cours d'éthique. On ne peut pas en parler dans une discipline constituée et ne pas l'appliquer par ailleurs. L'accompagnement, l'appui, l'art d'être est un défi pour les enseignants en tant qu'êtres.

O: « Comme j'ai des enfants, une de mes filles qui est en CM2, je trouve qu'ils sont très impliqués par rapport à ça, à l'art et je trouve qu'on pourrait reproduire ça dans l'enseignement agricole. » La place de l'art dans l'enseignement agricole est complexe et difficile à faire ressortir. Autant en BTS, le référentiel est clair alors qu'en bac pro cet enseignement est distillé. C'est l'ESC qui prend en charge cette dimension.

Olivier a enseigné pendant 15 ans en apprentissage. Si les enseignements artistiques ne sont pas liés au monde professionnel, c'est difficile. Au lycée, « on sent qu'on peut encore travailler dessus, ils sont encore réceptifs ». C'est à croire que quand on rentre dans le monde professionnel, on se recentre sur les choses essentielles. J'ai été impressionné par leur réaction quant au projet mené l'an dernier avec l'ESC. Les élèves ont certes gardé leur côté « embêtant, énervant » et « pas en phase avec ce qu'on attend d'élèves au lycée. « Le boulot ils l'ont aimé et l'ont fait. » J'étais sur les fesses; Il y a de place pour les enseignements artistiques même avec des élèves difficiles.

L'an dernier, il voulait lier le domaine du son et l'art des jardins, dans les jardins il y a tout ce qu'ils peuvent apprendre au niveau technique, au niveau de l'art des jardins et aussi mixer l'art du son avec l'art des jardins avec dans tous les types de jardin : jardins historiques, jardins familiaux. Il y avait un travail sur le son, sur l'histoire des jardins et d'éducation, de retranscription et de production. J'y ai pas crû franchement, ils étaient indisciplinés et dissipés. Guilhem voyait ça autrement pour lui les élèves étaient ouverts.

En se mettant au coeur du jardin historique (jardin des Barbille ou du cloître de Saint-SALVI°, on ne peut pas retrouver les bruits de l'époque, en se calmant, en se taisant, en captant des sons, essayant de s'immiscer dans l'environnement on peut se trouver dans l'esprit du lieu. Ou à l'inverse, le côté moderne peut nous rattraper avec l'avion qui passe au-dessus d'un lieu religieux où le silence importe. Si on ferme les yeux, peut-on retrouver dans quel jardin on est ?

Regina qui a suivi une formation aux Beaux-Arts en Espagne a un discours très construit sur le rôle de l'art dans l'Education et dans la société. Le maître-mot de son discours est « liberté » et

en cela il existe une contradiction entre l'art qui libère et l'école comme institution qui entrave la liberté de l'élève. L'art est également fortement lié à l'éthique et donc à une formation du citoyen. Regina envisage également l'art dans sa fonction thérapeutique pour l'individu et pour le groupe. C'est un moyen pour l'enseignant d'accéder à ce qui se passe à l'intérieur, aux émotions et aux sensations des apprenants. Pour Olivier, les enseignements artistiques ont toute leur place dans l'enseignement mais sont difficiles à mettre en œuvre au sein de l'EA. C'est carrément impossible dans les formations en apprentissage mais il existe une fenêtre en lycée. De son propre aveu, il a montré quelques réticences vis-à-vis de cette approche sensible et d'un projet mené l'an dernier en pluri avec l'ESC et pourtant il a été agréablement surpris par les retombées de ce projet. Des élèves qu'ils jugeaient difficiles se sont montrés particulièrement impliqués. Dans son discours, le sensible et l'esthétique permettent de développer des capacités de concentration et sont un facteur de réussite auprès de publics dits difficiles. La mise en place de projets autour du sensible et de l'esthétique nécessitent d'accorder de la liberté à l'apprenant. Ces modalités de travail assez courantes en ESC ou LV peuvent dérouter les enseignants des disciplines techniques ou professionnelles qui ont l'habitude de modalités plus « traditionnelles. »

Les représentations du sensible

Regina définit le sensible comme ce qui est du domaine du tangible et des sens. Le sensible c'est ce qui reste, ce qui touche l'âme. Ce n'est pas uniquement le niveau tactile. Le sensible appartient également au monde de l'intangible et qui est là même si on ne trouve pas de mots pour le nommer. L'art se saisit bien de cet intangible.

Le sensible peut être approché à travers les thèmes culturels que l'on aborde dans la classe de langue. Il y a une demande de l'élève. Par exemple, lors de la projection d'un documentaire sur la diaspora espagnole, un vieillard pleure dans une vidéo. Les élèves surtout les garçons se mettent à rire (1ère S). Ces choses là sont tabou et les élèves s'habituent à ne pas exprimer leurs émotions. Alors à partir de thèmes et de situations on peut créer des appels, des invitations à traiter le sensible.

Il faut que l'élève se rende compte qu'il y a quelque chose au-delà de l'espagnol, même si la langue ne lui plaît pas, c'est un prétexte pour parler de plus. Ce sont des moments pour toucher la partie humaine de l'élève. L'art sensibilise.

Chaque classe est un monde à part entière qui diffère par l'effectif ou le comportement des élèves. Certains élèves sont très attachés à la note. C'est noté madame ? Il y a un travail à faire là-dessus. Je joue le jeu mais j'attends des élèves qu'ils participent, qu'ils s'intéressent, qu'ils y mettent du leur.

Pour Olivier, c'est l'approche sensible du paysage. On ne fait pas ça au bac mais au BTS. Le sensible passe par ce qu'on voit, ce qu'on entend, ce qu'on ressent. On apprend ça avec la lecture des paysages. Je suis un professeur technique donc cette relation à l'émotion, à l'émotion passe dans le relationnel. C'est important pour moi car je suis professeur technique et ils me voient souvent. J'essaie d'être le prof que j'aurais aimé avoir. Je ne fais pas forcément bien tout le temps.

Quand le relationnel passe bien, il y a au moins ça qui passe. Je sais que ce côté relationnel, ils s'en souviendront.

Pour Regina, le sensible rassemble à la fois le tangible et l'intangible. Certains supports et thèmes des langues vivantes permettent à l'enseignant de répondre à ces enjeux. Le sensible est de l'ordre du sensoriel et de la sensation pour Olivier. Le sensible prend tout sens à travers la lecture des paysages mais également au travers de la relation pédagogique. Selon Olivier, cette notion d'affectivité a peut-être encore plus de résonance dans les enseignements techniques car ce sont des volumes horaires importants dans l'emploi du temps des élèves.

Les représentations de l'esthétique

R : La question de l'esthétique et du beau est subjective. Elle passe pour moi par l'éthique, le respect, le regard de l'autre, tenir l'autre en compte. C'est lié à ma biographie. Je prends beaucoup en compte l'attitude et l'interaction des élèves et je m'adapte à eux. Par exemple, s'il y a un mauvais climat, un climat intense, j'adapte mon enseignement. Je suis très à l'écoute. Ma pratique et les contenus de mon enseignement sont flexibles. L'esthétique ne vient qu'après ces préoccupations.

O Ce côté esthétique on le voit trop peu au bac. Ah si on le retrouve, on a fait un cours sur le désherbage et on en revient à l'esthétique. Quand on désherbe un jardin, c'est pour le rendre esthétique. Mais c'est quoi un jardin esthétique ? Un jardin propre ? C'est quoi un jardin propre. Le côté esthétique vient avec la reconnaissance des végétaux, on se souviendra facilement de cette belle parce qu'elle est belle mais ce qui est beau pour l'un ne l'est pas pour un autre.

Quelque chose qui nous touche n'est pas forcément esthétique, est-ce que esthétique a forcément rapport avec le beau ? Il faut réfléchir là-dessus.

La dimension esthétique est plus importante que l'enseignant ne le pense. Au fur et à mesure de l'entretien, Olivier a pris conscience de la place laissée aux enjeux esthétiques et sensibles en aménagements paysagers. Pour Regina, même si la dimension esthétique est un enjeu important, elle considère l'atmosphère de la classe, la relation entre élèves et la relation élèves-professeurs comme primordiales. Ce sont deux des éléments qui constituent le losange pédagogique.

Les représentations de l'expérience esthétique

R: La question mérite d'être reformulée. Je suis ouverte à l'expérience esthétique mais je ne trouve pas qu'il y ait d'espace pour cela peut être parce que je suis dans ma première année d'enseignement. Cependant, j'utilise la musique pour travailler les aspects phonologiques et culturels. Il y a un rythme, des choses qui se passent à l'intérieur et qui passent mieux qu'avec un documentaire. L'expérience esthétique se distingue de l'expérience ordinaire car elle crée une liberté d'expression, une direction pour l'ensemble du discours.

O: C'est le TP. Il y a plusieurs façons d'expérimenter par le mimétisme ou par la réflexion. J'apporte mon expérience technique. Ce ne sont pas des questions que l'on se pose forcément. Je ne suis pas prof d'ESC (rires). C'est un aspect d'expérience que l'on peut avoir comme d'autres. C'est une expérience comme une autre. C'est important à leur âge d'être sensible à ça mais y a plein d'autres expériences à avoir.

Selon Regina, le modèle éducatif français laisse peu de place à l'expérience esthétique mais elle est consciente qu'elle n'ose sans doute pas suffisamment car elle est contractuelle et que c'est sa première année d'enseignement. Pour Olivier, la pratique et l'expérimentation s'expriment à travers le TP et l'expérience esthétique n'est qu'une des nombreuses formes d'expériences que l'on doit valoriser à l'adolescence et tout au long de la vie. Les propos d'Olivier montrent qu'il ne sent pas légitime à discuter de ces problématiques là car à plusieurs reprises il déclare: « je ne suis pas un prof d'ESC » toujours avec humour certes pour ne pas perdre la face.

Les pratiques enseignantes

Le sensible et l'esthétique agissent sur l'implication et la motivation des élèves même si la tâche peut commencer avec un petit blocage. C'est un peu comme une baguette magique. Quand les élèves sont en réception, il y a une réception plus facile. Quand ils sont acteurs comme dans le dessin, on remarque leur manque d'habitude à s'exprimer, à être actifs. La réception semble plus facile que la production surtout si celle-ci n'a pas été travaillée auparavant.

Dans ces moments-là, les élèves ont tendance à se refermer. Il y a un processus d'introversion dans ces moments-là. C'est un processus interne. Je suis plus libre, à l'aise et je prends plaisir dans ces moments-là notamment en raison de ma formation aux beaux-arts. J'ai donc tendance à projeter comme je prends plaisir, j'ai dû mal à envisager que les élèves ne partagent pas ce plaisir mais je devrais sans doute prêter plus attention.

J'ai reçu une éducation stricte à la maison et à l'école et ceci explique sans doute pourquoi je suis obsédée par la liberté et c'est un élément qui revient dans ma préoccupation pour le sensible et l'esthétique à l'école.

Je pratique le sensible et l'esthétique avec les classes les plus avancées car les classes de 3e manquent un peu de maturité et de concentration. Néanmoins, il m'est arrivé d'être surprise de voir que certains élèves de 3e restaient après la classe pour achever des posters.

Avec les classes plus avancées, on travaille sur la musique, les désirs en gros de partie de la sphère personnelle. Il n'y a pas de moment particulier. Toujours dans la classe mais j'aimerais que cela se déroule à l'extérieur parfois. Parfois les textes réglementaires peuvent contraindre ou l'espace de la classe peuvent représenter des obstacles à la mise en place de l'esthétique et du sensible dans l'enseignement.

J'aimerais avoir une salle dédiée à un enseignement plus physique, du matériel, des objets, consacrer plus de temps à converser avec les élèves pour saisir leurs expériences. J'aimerais travailler plus en interdisciplinarité. J'aimerais conseiller aux enseignants de prendre plus en compte la dimension humaine et l'atmosphère de la classe.

Les valeurs qui conduisent ma pratique enseignante: la liberté et l'éthique. Il est important

de tenir en compte des efforts des élèves et d'individualiser l'évaluation.

Je ne suis pas trop quelqu'un de théorie. J'aime beaucoup le thème de l'autonomie dans la pédagogie Montessori, la pédagogie de la liberté de Steiner, le respect de soi même si je ne sais pas si quelqu'un a théorisé ce concept. Le respect et la confiance en soi sans être détruit par le système éducatif.

Mon but est de me sentir à l'aise dans ma manière de circuler et de cheminer dans mon enseignement. Les conséquences ne peuvent être que positives avec l'esthétique. C'est impossible voir absurde car il y a du respect.

Il manque de l'esthétique et du sensible dans les filières professionnelles notamment pour développer la notion de respect. J'ai eu l'opportunité d'effectuer du travail interdisciplinaire et collaboratif avec la classe de 3e ou dans le cadre d'activités sociologiques avec l'ESC avec la classe de TSTAV Production. Les conséquences furent qu'ils se sont C'est une classe scolaire. Le film était si intense, une revue des difficultés de la société colombienne. Ils ont effectué un travail d'opinion, de réflexion qui les a bouleversés. Ce thème de l'esthétique doit avoir une continuité, qui ne peut être ponctuel. C'est quelque chose que j'aimerais transmettre à travers cet entretien.

J'ai fait le lien avec la nature en utilisant des supports visuels ou en abordant des thèmes comme la sensibilisation à l'écologie, par rapport à la sensibilisation, à un niveau sociologique aux préoccupations de la place de l'homme dans la société.

O: En bac, je ne laisse pas beaucoup de place à l'esthétique dans mes cours à part dans la reconnaissance des végétaux. Il y a une place pour l'esthétique et le sensible dans les disciplines techniques et professionnelles mais elle est ténue. Ce n'est pas si mal mais quand ils sortent du bac à peine 17 ans. C'est pas le moment pour ça, il manque un peu de maturité. Les professeurs d'ESC ont la patience pour ça, pour cette éducation là.

Les élèves apprennent différemment, les faire avancer sans se rendre compte qu'ils s'ouvrent et s'apprennent, c'est le but de l'apprentissage. Ca demande beaucoup de temps et d'investissement personnel de la part des enseignants. L'aspect ludique était intéressant pour ça. On a pas eu le temps d'en parler avec Guilhem, le débriefing va très vite mais j'aimerais bien savoir ce qu'ils en disent.

J'avais un rapport compliqué avec eux parce que j'étais le professeur technique. Ca a été éprouvant pour moi car c'est une année compliquée. Ce projet là quand j'ai vu partir en récré, j'étais sur la réserve. Pour Guilhem, c'était open, école libre, on s'en fout s'ils déconnent sur la route. Ils s'expriment différemment mais ils s'expriment. Il a fallu que je comprenne et que j'accepte qu'ils apprennent différemment.

Il y a la valeur très officielle ministérielle, on se doit de vouloir, d'avoir envie de transmettre. Il y a une valeur affective. « Je voulais rendre ce qu'on m'a donné ». J'étais élève dans l'enseignement agricole et il y a des professeurs qui m'ont marqué et de faire comme eux ont fait avec moi. Il y a des valeurs d'éthique liées au métier et affectives.

Moi je suis passée par le CFA, quand on devient formateur, on apprend sur le tas, on ne

connaît pas le behaviourisme, le socioconstructivisme ou la maïeutique. On apprend la théorie quand et si on passe par une formation. Maintenant, je suis en master, j'apprends pas beaucoup en technique mais j'évolue en pédagogie.

Il existe des modules de pluridisciplinarité en bac et encore mieux formalisés en BTS et qui se traduisent par des sorties dans les jardins ou dans les musées pour comprendre l'art contemporain par rapport au jardin, tous ces aspects sensibles que je peux m'approprier. C'est plus lié aux professeurs d'ESC qui viennent vers nous.

Nous voici au cœur des préoccupations de notre travail de recherche: les pratiques enseignantes. Les deux enseignants s'accordent sur le fait que les tâches intégrant une dimension esthétique et sensible augmentent l'implication et la motivation des élèves qui comme le résume si bien Olivier: « apprennent autrement ». Les élèves peuvent être acteurs ou récepteurs. La dimension de production peut parfois rencontrer des résistances car elle renvoie les élèves à quelque chose de l'ordre de l'intime, du personnel, de l'introspection. Le passé des enseignants que ce soit l'éducation reçue à la maison ou encore leur expérience en tant qu'élève resurgit dans leurs pratiques enseignantes. Pour Regina, il s'agit d'une obsession pour la liberté et pour Olivier cela se traduit par une volonté de transmettre. Les enseignants combinent à la fois la théorisation de leurs pratiques (Steiner ou socioconstructivisme) et un apprentissage empirique, sur le terrain, sur le tas.

Selon Regina, l'esthétique et le sensible ne sont pas suffisamment présents dans les filières professionnelles de l'EA. Toutefois, les deux enseignants s'accordent sur le fait que les projets pluridisciplinaires sont le lieu par excellence pour mettre en œuvre des projets motivants et porteurs de sens pour les élèves.

Ces deux entretiens ne peuvent avoir une portée générale et se substituer à un travail d'envergure sur la population des enseignants de l'EA. Néanmoins, ils nous ont fourni des pistes de compréhension des représentations des enseignants sur les enseignements artistiques, le sensible, l'esthétique et l'expérience. Les entretiens ont également permis de comparer les pratiques enseignantes d'une discipline générale et d'une discipline technique mais également de comparer les pratiques d'une contractuelle qui n'a pas eu la formation didactique de l'année post-concours et d'un titulaire qui maîtrise le discours didactique pour prendre du recul par rapport à sa pratique.

En conclusion, ces deux enseignants de l'EA incluent du sensible et de l'esthétique dans leurs pratiques car ils sont conscients des bénéfices dans les apprentissages, l'implication et la motivation des élèves. Le sensible et l'esthétique favorise le rapport des élèves au savoir et améliore la relation des élèves avec eux-mêmes (introspection) et avec l'enseignant. Les circonstances importantes peu. L'insertion d'esthétique et de sensible a toujours des conséquences positives même si son intégration n'est pas toujours évidente à mettre en œuvre. Les référentiels d'aménagements paysagers en bac pro par exemple y font à peine mention. C'est un moyen d'améliorer l'interaction avec les publics dits difficiles. Expérience esthétique et sensible riment cependant avec maturité, ces moments sont d'autant plus faciles à mettre en place que les

élèves sont réceptifs et prêts à l'accepter. Le sensible et l'esthétique interrogent la légitimité de l'enseignant à aller sur ce terrain. Regina qui a suivi un cursus artistique et est professeur d'espagnol semble parfaitement à l'aise avec ces questions alors qu'Olivier pense n'avoir rien à dire et transfère ses compétences au professeur d'ESC. Pour finir, l'interdisciplinarité, l'ADN même de l'EA constitue le laboratoire d'expérience pour la mise en place de projets culturels, artistiques, sensibles et esthétiques. Ils permettent de concilier l'expérience des disciplines littéraires sur les questions esthétiques et sensibles, les modalités de travail qui s'y rapportent avec la maîtrise technique et de l'objet nature des disciplines techniques. L'esthétique et le sensible sont donc des objets de savoir à cultiver et à développer pour construire des ponts entre les disciplines générales et les disciplines techniques et professionnelles dans le but de contribuer à la réussite de nos élèves.

1. Pratiques professionnelles

Les limites du travail de recherche

Malgré le sérieux et l'implication mis dans ce travail de recherche, il n'a pas été possible de le mener aussi rigoureusement que souhaité en raison de la nécessité d'accorder du temps à la préparation des cours pour le lycée et autres productions pour les temps de formation à l'ENSFEA. Le nombre d'enseignants interviewés ne permet pas de donner une portée trop générale à nos conclusions. De même que le questionnaire qui a été passé avant une refonte de la question de départ n'a pu être exploité dans son intégralité.

Les perspectives

En lien avec ce qui a été dit dans les limites, j'aimerais repasser un questionnaire dans une envergure plus grande pour avoir un échantillon représentatif et en retravaillant les questions pour les ajuster à ma nouvelle question de départ sur le sensible et l'expérience esthétique dans les pratiques enseignantes. Ce nouveau questionnaire pourrait permettre d'obtenir une analyse quantitative plus poussée et d'appuyer nos résultats sur la statistique descriptive. J'aimerais également retravailler ma grille d'entretien et multiplier le nombre d'entretiens pour pouvoir également croiser analyse quantitative (fréquence) et qualitative des entretiens mais aussi approfondir de nouveaux indicateurs comme l'ancienneté, le statut contractuel/titulaire (qui a déjà été évoqué dans ce travail) et comparer les disciplines générales entre elles, les disciplines générales aux disciplines techniques et professionnelles, comparer les niveaux des classes, aller plus en profondeur dans les différentes spécialités professionnelles de l'EA. J'aimerais également aller plus loin dans la prise en compte des spécificités de l'enseignement agricole avec par exemple un travail de collecte de projets pluridisciplinaires et de confronter les discours des enseignants des différentes disciplines au sein de ses projets. Ce serait également l'opportunité de saisir l'hétérogénéité des projets qui « fonctionnent » et pouvoir mettre en place un recueil des bonnes pratiques d'intégration du sensible et de l'esthétique par discipline mais dans les projets pluris. Enfin, j'aimerais analyser la place des disciplines dans les modules et voir dans quelle mesure on peut augmenter la contribution des disciplines traditionnellement en retrait sur ces questions à l'intérieur du module.

Ce que j'ai appris

Ce travail de recherche m'a permis de mieux connaître l'enseignement agricole dans son ensemble et plus spécifiquement dans son volet culturel et artistique, de mieux saisir les atouts de l'EA et comment ils sont traduits au sein des disciplines et des modules. J'ai également pris connaissance de la diversité des interprétations de l'esthétique et du sensible et de la créativité de nos enseignants.

Ce que je ferai de ce travail de recherche dans ma pratique professionnelle

Ce travail de recherche n'en est qu'à ses prémises. J'aimerais qu'il me permette de réaliser un rêve que je chéris depuis longtemps d'effectuer une thèse en sciences de l'éducation. En ce qui concerne ma pratique professionnelle proprement dite, j'aimerais qu'elle s'enrichisse encore plus des enjeux esthétiques et sensibles et surtout que je sois capable d'établir des passerelles avec les disciplines techniques et professionnelles avec par exemple du *land art* ou de la lecture de paysages en anglais. Ma prochaine mission sera de m'attaquer au travail de l'évaluation de la créativité et des tâches impliquant de l'esthétique et du sensible, comment concilier la dimension évaluative de l'enseignement et l'aspect liberté, personnel d'une production esthétique.

Conclusion

Ce travail de recherche a débuté avec un ensemble de préoccupations personnelles sur le beau, les sens et l'intime conviction que plus d'esthétique et de sensible était bénéfique aux apprentissages.

Il s'est naturellement poursuivi avec l'élaboration d'une problématique. Dans un premier temps, nous avons eu recours aux neurosciences et particulièrement à la neuroesthétique qui à travers les travaux de Pierre Lemarquis ont mis en évidence deux points: la faculté d'être artiste est aussi importante que la faculté de raisonner dans le développement de l'humanité et l'art est fondamentalement bon pour notre cerveau. En premier lieu, il nous rend plus heureux et plus motivés mais l'expérience esthétique améliore nos performances intellectuelles. D'ailleurs l'Inspection Générale de l'Education Nationale s'appuie sur des études en neurosciences menées dans les pays anglo-saxons pour légitimer la place des enseignements artistiques à l'école. Les fonctions éducatives de l'art sont nombreuses comme en témoigne le tableau récapitulatif que nous avons pu dégager du rapport de l'IGEN sur « *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* ». L'art sert au développement de l'individu, à la formation du citoyen - enjeu cher à Schiller et à Kerlan -, au développement d'un ensemble de facultés, aptitudes et compétences transversales et enfin l'art constitue un espace « safe » pour les émotions et les sensations alors même que l'adolescence constitue une période de transformations pour nos élèves. Nous avons donc montré que la science a mis en évidence les bienfaits de l'art sur les apprentissages et que l'Education Nationale considère les enseignements artistiques comme un paramètre important de la réussite des élèves. Qu'en est-il dans l'Enseignement Agricole. Notre question de départ se formule ainsi:

Comment se traduisent les préoccupations pour l'esthétique et le sensible dans les pratiques des enseignants de l'enseignement agricole ?

Dans un premier temps, notre approche théorique s'est orientée vers un travail minutieux de définition des concepts à l'aide de l'étymologie et de la philosophie confirmant notre intuition que ces concepts sont liés. Par la suite, nous avons estimé important de retracer une histoire moderne des enseignements artistiques; un travail que nous avons formalisé au sein d'un schéma. A cette approche diachronique s'est superposée une approche synchronique qui répond à la question suivante: où en sont les enseignements artistiques en 2017 ? C'est une priorité de la ministre de l'éducation nationale actuelle qui a même constitué une charte en 10 points et un parcours d'éducation artistique et culturelle pour valoriser ces enseignements tout au long de la scolarité des petits français. Notre dernier apport théorique concerne les travaux de Kerlan et son travail sur l'esthétique comme indispensable pour penser la société démocratique et l'art pour éduquer comme symptomatique des mutations à l'œuvre dans la société et dans notre modèle éducatif. L'art en éducation est la revanche du sensible et marque l'avènement des valeurs liées à l'individu.

La définition de l'approche théorique a ensuite abouti à la conception d'un cadre méthodologique. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés au contexte de l'enseignement agricole et notamment à sa composante culturelle et artistique que se matérialise à travers le référentiel du professeur d'ESC, l'animation de l'ALESA et la mise en œuvre du PADC. Nous avons aussi mis en évidence que les référentiels de formation permettent également de piloter le volant esthétique et sensible au sein des différents modules et disciplines. Nous avons ensuite élaboré un outil méthodologique complexe qui comprend à la fois du qualitatif (entretiens semi-directifs et verbatims des référentiels) et du quantitatif (questionnaire exploratoire). Nos outils d'investigation ont permis de saisir d'une part la distribution des enjeux esthétiques et sensibles dans les référentiels de formation et d'autre part d'évaluer l'usage de l'image artistique dans les enseignements et l'interprétation de l'expérience esthétique dans chaque discipline. Les entretiens exploratoires et semi-directifs ont permis de collecter les discours enseignants sur leurs représentations de l'esthétique, du sensible et de l'expérience et la description de leurs pratiques.

Nos résultats nous ont permis de conclure que l'image artistique importait pour la majorité des enseignants notamment comme symbole, illustration de l'écrit ou pour développer le sens critique. Certains enseignants pensent cependant que leur discipline ne s'y prête pas, une position que l'on interprète par la contrainte des référentiels, l'identité disciplinaire et le manque de légitimité que ressentent certains enseignants face à ces problématiques. L'expérience esthétique est un concept flou qui est parfois confondu avec l'expérience sensible. Elle renvoie tout aussi bien à des images humoristiques, qu'à l'observation de coupes en biologie, de la lecture de paysages en aménagements paysagers ou encore l'analyse d'œuvres en langues vivantes. C'est également la pratique artistique et la maîtrise d'émotions en EPS ou l'apprentissage de la citoyenneté en EMC. C'est aussi s'interroger sur le lien et la société en philosophie ou mieux comprendre le monde sensible en géométrie. Si les référentiels de formation s'organisent en modules, la place des disciplines à l'intérieur de ces modules est encore très rigide et quand l'ESC, les lettres modernes ou encore l'EPS sont présents dans un module, les enseignants ont tendance à s'appuyer sur ces disciplines pour développer les savoirs mettant en jeu esthétique et sensible. A terme, il serait donc bon de former les enseignants des disciplines à mettre en place une véritable modularité et transdisciplinarité plutôt qu'une simple juxtaposition des disciplines à l'intérieur des modules ou des projets pluridisciplinaires.

Que retire t-on de la parole enseignante ? La prise en compte de l'esthétique et du sensible contribuent à l'implication des élèves et au déroulement des apprentissages. L'expérience esthétique est une opportunité pour améliorer le losange pédagogique à savoir le processus d'enseignement, le processus d'apprentissage et les relations professeur/élève et élève/élève. L'objet de savoir qu'est la nature constitue un atout pour le développement d'une approche sensible et sensorielle qui est encore sous-employée dans l'enseignement agricole. La pluridisciplinarité est la clé pour une mise en place optimale des enjeux esthétiques et sensibles à l'école. Ce qu'il convient de retenir de ce travail de recherche est que l'expérience et le sensible sont bel et bien présents dans les pratiques des enseignants de l'EA dans des modalités diverses : stratégies

d'enseignement, contenus d'enseignements, désirs, relationnel, en spontané ou en préparé, pratiques artistiques et culturelle et animation.

Table des illustrations

Fig.1 L'expérience esthétique : des sens à la conscience (Source : Careme d'après Lemarquis)	7
Fig.2 Les fonctions éducatives de l'art (Source: Careme d'après IGEN (1999)).....	11
Fig. 3 Les objectifs du PEAC (Source : Eduscol, 2015).....	19
Fig. 4 Evolution de l'éducation artistique et culturelle en France (Source : Careme d'après P.Sauve (2015)).....	20
Fig.5. Les dimensions de la pratique enseignante.....	29
Fig. 6 Liste des mots-clés relevés dans les référentiels.....	33

Annexe 1 : Volumes horaires des enseignements artistiques dans les lycées de l'EN

La filière générale

Seconde	
Enseignement d'exploration :	
Littérature ou société	1h30
Création et activités artistiques : au choix parmi arts visuels ou arts du son ou arts du spectacle ou patrimoines	id
Arts du Cirque	6h
Création et culture design	6h
Enseignements facultatifs : Arts	3h
Enseignements facultatifs : Pratiques sociales et culturelles	3h

L'élève peut suivre 2 enseignements facultatifs au maximum.

Première		
S/ES	Enseignements facultatifs	Arts : 3h
L	Enseignements obligatoires	Arts : 5h Arts du cirque : 8h
	Enseignements facultatifs	Arts : 5h Au choix : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre

Terminale		
S/ES	Enseignements facultatifs	Arts : 3h
S	Enseignements facultatifs	Pratiques sociales et culturelles : 3h
L	Enseignements de spécialité	Arts : 5h Arts du Cirque : 8h
	Enseignements facultatifs	Arts:3h

(*) enseignements assurés dans les établissements d'enseignement général et technologiques agricoles

La filière technologique

STMD Techniques de la Musique et de la Danse	
Seconde	
Enseignements facultatifs : Arts	3h

Enseignements professionnels	
<i>Option Instrument</i>	
Exécution instrumentale	2 h
Histoire de la musique	1 h 30
Dictée	1 h
Analyse	1 h 30
Lecture à vue instrumentale	30 minutes
Musique d'ensemble	1 h 30
Harmonie ou solfège	2 h
<i>Option Danse</i>	

Exécution chorégraphique	6 h
Dictée	1 h
Analyse musicale	1 h
Histoire de la musique et de la danse	1 h 30

Première/Terminale	
Histoire de l'art et des civilisations	1h

Enseignements professionnels		
	Horaires par élève en classe de première	Horaires par élève en classe terminale
<i>Option Instrument</i>		
Exécution instrumentale	2 h	2 h
Histoire de la musique	1 h 30	1 h 30
Dictée	1 h	1 h
Analyse	1 h 30	1 h 30
Lecture à vue instrumentale	30 minutes	30 minutes
Musique d'ensemble	1 h 30	1 h 30
Technique du son	1 h	1 h
Organologie	-	1 h
<i>Option Danse</i>		
Exécution chorégraphique	5 h	5 h
Dictée	1 h	1 h
Analyse musicale	1 h	1 h
Histoire de la musique et de la danse	1 h 30	1 h 30
Scénographie	-	1 h
Anatomie	1 h	1 h

Sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A)		
	Horaires par élève en classe de première	Horaires par élève en classe terminale

Enseignements obligatoires Design et arts appliqués Design et arts appliqués en LV1	13 h 1 h	1 7 h 1 h
Enseignements facultatifs : arts	3h	3h

La filière professionnelle

	Durée horaire (cycle 3 ans)	Durée horaire annuelle moyenne indicative
I.-Enseignements obligatoires incluant les activités de projet Français et/ ou mathématiques et/ ou langue vivante et/ ou sciences physiques et chimiques et/ ou arts appliqués	152	50
Arts appliqués, cultures artistiques	84	28

Annexe 2 : Tableau des références à l'esthétique et au sensible dans les référentiels l'EA

Disciplines	Références
EPI	Ils visent également à aider l'élève à développer des compétences d'expression (en particulier orale), d'autonomie, d'initiative, de créativité avec une visée citoyenne et sociale, liées à la participation à des activités collectives.
Parcours culture	Avec l'ambition de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier, le parcours d'éducation artistique et culturelle s'adresse à tous les élèves et vise à favoriser un égal accès à l'art et à la culture (arrêté du 1er juillet 2015). Sa mise en œuvre résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes

Français	<p>Objectif général :</p> <p>S'approprier des œuvres littéraires et artistiques pour développer son sens critique, sa sensibilité et sa créativité et aiguïser son regard sur le monde, sur les autres et sur soi.</p> <p>L'enseignement du français vise également à établir des correspondances avec les autres disciplines et à exercer les élèves à la maîtrise de la langue et des discours par la recherche de l'expression juste des émotions et du jugement, en les plaçant le plus possible en situation concrète.</p> <p>Les EPI, les semaines thématiques et les parcours, dont le parcours d'éducation artistique et culturelle, permettent de porter un regard différent sur des objets communs et, à travers la démarche de projet et le plaisir de la pratique, de développer des connaissances, des savoir-faire et des attitudes favorisant le développement harmonieux de la personnalité : ouverture aux autres, coopération, engagement, créativité.</p> <p>Objectif 1 Lire : Interpréter et apprécier des œuvres littéraires et artistiques.</p> <p>Objectif 2 Ecrire : Mobiliser ses références culturelles, ses connaissances sur la langue et utiliser des outils variés pour améliorer son texte, pratiquer l'écriture d'invention</p> <p>Objectif 3 Dire : Dire un texte en prose ou en vers avec expressivité</p>
LV	<p>Les langues s'inscrivent dans la logique du parcours « Culture », et peuvent par exemple contribuer à l'éducation artistique, notamment des arts picturaux, à travers l'exploration des quatre thèmes définis ci-dessus. L'intégration des objectifs culturels aux objectifs linguistiques et langagiers favorise le dépassement des stéréotypes et conduit à l'exercice d'une citoyenneté ouverte à la diversité culturelle.</p>
Histoire Géographie/EMC	<p>Objectif 1 : Se situer et s'impliquer dans une communauté. Soi et les autres, la sensibilité</p> <p>1.1- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments</p> <p>1.2- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie</p> <p>1.3- Se sentir membre d'une collectivité</p>
Mathématiques	<p>Faire des mathématiques, c'est se les approprier par l'imagination, la recherche, le tâtonnement et la résolution de problèmes, dans la rigueur de la logique et le plaisir de la découverte.</p> <p>La géométrie doit rester en prise avec le monde sensible qu'elle permet de décrire.</p>

<p>EPS</p>	<p>L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importante dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, cultivé, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci de vivre ensemble.</p> <p>Pour atteindre ces cinq objectifs, l'EPS propose à tous les élèves, un parcours de formation constitué de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ; maîtriser ses émotions ; <p>Chaque champ d'apprentissage permet à l'élève de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale) en s'appuyant sur des activités physiques et artistiques (APSA) diversifiées.</p> <p>Au cours du cycle 4, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'EPS aide tous les collégiens et toutes les collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences, d'intégrer les valeurs citoyennes.</p> <p>Au cycle 4, les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière.</p>
-------------------	---

<p>Education socioculturelle</p>	<p>Objectif général :</p> <p>Expérimenter différentes formes d'expression et acquérir une culture artistique.</p> <p>L'éducation artistique participe à la formation culturelle et sociale des élèves. Associée à une pratique artistique, elle assure, par l'engagement de ces derniers le développement de leur sensibilité et de leur imaginaire.</p> <p>La pratique est ici fondée sur l'appropriation de moyens techniques d'expression, de méthodes propres à toute production et à l'acquisition de repères culturels et confrontée aux œuvres de la création artistique d'hier et d'aujourd'hui. Les élèves peuvent ainsi donner sens à ce qu'ils réalisent, acquérir un esprit d'ouverture et se constituer une culture artistique.</p> <p>L'action pédagogique doit prendre en compte la propension de l'élève à agir à partir du concret et à se confronter au réel ; les méthodes et les techniques, nécessairement actives, devront favoriser sa capacité de création et d'organisation en se projetant dans des réalisations individuelles et collectives.</p> <p>Cette entrée par le travail d'expression, d'expérimentation et de construction, s'appuyant sur différents domaines d'expression, s'enrichit par de vraies rencontres avec les artistes et les lieux de diffusion artistique.</p> <p>L'éducation artistique, appréhendée de manière transversale et co-disciplinaire, ne se confond pas avec le parcours « Culture » mais contribue à la culture artistique des élèves en investissant particulièrement les champs des connaissances et des rencontres.</p> <p>Objectif 1 : Expérimenter différentes formes d'expression artistique</p> <p>1.4- Rendre compte, en termes personnels, d'une (des) expériences artistiques vécues</p>
---	--

CAP Agricole		
Modules	Objectifs	Références
MG1 : Agir dans des situations de la vie sociale		
Objectif 1- Prendre position dans des situations sociales		
<p>Le référentiel de CAP agricole a pour but d'aider les élèves, les apprentis et les adultes en formation à mieux connaître et mieux comprendre en histoire la diversité des sociétés et la richesse des cultures, à mieux saisir en géographie les enjeux des relations entre les sociétés et les territoires, à exercer en éducation civique une citoyenneté responsable.</p> <p>Durant une première période, l'enseignant aide à repérer les éléments exogènes qui façonnent l'identité culturelle et sociale des apprenants et plus particulièrement ce qui peut déterminer leurs pratiques culturelles voire leurs modes de pensées. Un deuxième temps est consacré à l'élaboration de produits de communication qui permettent, dans une démarche collective, l'expression d'une pensée personnelle.</p>		
MG2 : Mettre en œuvre des démarches contribuant à la construction personnelle		
Objectif 1- S'exprimer à travers des réalisations personnelles		
Objectif 2- Agir pour favoriser son équilibre personnel		

Dans le présent module, l'accent est mis sur le développement individuel et sur l'aptitude à s'exprimer, dans la vie sociale et professionnelle, grâce à la maîtrise de la langue et à la possession de repères culturels de base.

L'accent est mis dans ce module sur la construction de l'identité culturelle, individuelle et sociale de chaque apprenant.

L'enseignement du français en CAP doit avant tout donner à un public d'élèves souvent peu portés à lire l'occasion d'éprouver le plaisir et l'intérêt de la lecture.

Il importe de prendre le temps d'entraîner progressivement les élèves à lire à haute voix de manière expressive un texte.

Ecrire, c'est, en effet, mettre en mots ce que l'on voit du monde, ce que l'on vit, ce que l'on ressent et donc mettre tout cela à distance pour construire son expérience et sa personnalité.

Exprimer un sentiment, une émotion Parler de soi et de son expérience.

Réaliser une production personnelle pour s'exprimer.

Entretenir sa santé par la pratique raisonnée d'activités physiques et sportives, artistiques et d'entretien de soi (APSAES)

MG3 : Interagir avec son environnement social	<p>Objectif 1- Adapter son langage et son comportement aux situations de communication</p> <p>Objectif 2- Intégrer les normes et cadres de références propres à un collectif</p>	<p>Maîtriser ses réactions affectives</p> <p>Exprimer sa position</p>
--	--	---

BEPA		
	Objectifs	Références
C1 : Mobiliser les bases de la communication nécessaires à la vie professionnelle, sociale et citoyenne	<p>Communiquer en s'appuyant sur des éléments culturels ou professionnels</p> <p>Utiliser des outils et techniques d'expression et de communication dans le cadre d'une action collective</p>	
C2- Mobiliser des repères historiques, géographiques et socio-économiques pour se situer dans la société		

C3- Mobiliser des connaissances de base dans les domaines scientifiques et techniques

Utiliser des connaissances élémentaires en sciences expérimentales pour expliquer des faits scientifiques ou techniques

C4- Utiliser les technologies de l'information et de la communication en autonomie et de manière responsable*

Communiquer en utilisant des outils adaptés dans le respect des règles d'usage de l'informatique et d'internet

2DE PRO	Objectifs modulaires et références
EG1 Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde	

S'approprier des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel.

Ecrire, lire et dire pour communiquer et s'ouvrir à la diversité culturelle

S'initier à différentes formes d'expression et de communication pour participer à la vie sociale et culturelle locale.

Imaginer et créer dans différents domaines d'expression et de communication.

La finalité de cet objectif est de développer l'approche sensible par une éducation artistique ouverte à différentes formes d'expression et de communication. Cette éducation se réalise à travers des pratiques individuelles et collectives variées privilégiant l'imagination et la créativité. Quatre domaines d'expression sont proposés au choix de l'enseignant : expression plastique, expression vocale, musicale et sonore, expression dramatique, expression cinématographique et audiovisuelle.

Réaliser des travaux d'expression et de communication

Utiliser ces travaux dans le cadre du projet collectif

Réaliser un projet collectif : le projet socioculturel

Identifier des ressources sociales et culturelles de l'environnement local

EG2 : Langues et cultures étrangères

Comprendre la langue orale Messages à caractère littéraire

Comprendre un récit, un conte

Comprendre un poème

Comprendre une chanson

Exprimer une opinion, des idées, des sentiments personnels

Justifier un choix

Développer un point de vue

Comprendre l'écrit (Écrits à caractère littéraire)

Lire et apprécier une poésie, un conte

Comprendre l'essentiel d'une bande dessinée

Lire et apprécier un extrait de pièce de théâtre

*Comprendre la structure et l'essentiel :

- d'une biographie, d'une nouvelle

- d'un extrait de roman

EG3 Motricité, santé et socialisation par la pratique des activités physiques, sportives, artistiques et d'entretien de soi

Objectif 3 : Accéder au patrimoine culturel des activités physiques, sportives, artistiques et d'entretien de soi

Objectif 3-1- Faire vivre des expériences motrices diversifiées pour s'approprier une culture sportive et artistique. La pratique d'une forme scolaire des activités, associée à une approche réfléchie des pratiques sociales, favorise l'accès raisonné et critique à une culture et aux valeurs qu'elle véhicule.

EG4 Culture scientifique et technologique

Bac Pro

MG1

Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde

Objectif 1 : Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique

Ecrire pour soi et pour les autres
Pratiquer l'écriture d'invention
Échanger à l'oral : s'exprimer, écouter, réagir.
Devenir un lecteur actif et critique
S'interroger à partir de textes, d'œuvres, sur soi-même et son rapport au monde

Objectif 2 :

Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel

Il a pour finalité de :

- préparer à une participation active, éclairée et exigeante à la vie sociale, civique et culturelle par une meilleure maîtrise de l'information et de son traitement médiatique,
- sensibiliser à l'action culturelle par l'acquisition d'une culture artistique et par la réalisation de productions mobilisant des capacités de création, d'imagination et de socialisation

Pratiquer une approche concrète du fait artistique
S'initier à des formes d'expression artistique et à leurs évolutions contemporaines
Analyser une œuvre artistique
Réaliser une production culturelle et artistique

MG2 : Langues et cultures étrangères

Communiquer en langue étrangère dans des situations sociales et professionnelles en mobilisant des savoirs langagiers et culturels.

MG3 : Motricité, santé et socialisation par la pratique des activités physiques, sportives artistiques et d'entretien de soi

Acquérir des connaissances et construire des compétences motrices pour devenir un citoyen physiquement et socialement éduqué.

Objectif 1 : Mobiliser ses ressources et développer son intelligence motrice par la diversité des activités physiques, sportives, artistiques et d'entretien de soi (APSAES)

Objectif 3 : Accéder au patrimoine culturel des activités physiques et sportives
Origine, évolution, diversité des pratiques, cadre réglementaire, éthique

MG4 : Culture scientifique et technologique

Mobiliser des éléments d'une culture scientifique et technologique pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel.

TSTAV	
M1 : Langue française, littérature et autres modes d'expression artistique	
Mobiliser sa culture littéraire et artistique pour affirmer son sens critique et esthétique dans le monde d'aujourd'hui.	
<p>Objectif 1 - Maîtriser la pratique des discours pour analyser et comparer des textes et des images</p> <p>Objectif 1.3 - Pratiquer diverses formes de lecture de textes et d'œuvres</p> <p>Objectif 1.4 - Pratiquer diverses formes d'écriture en interaction avec la lecture</p> <p>Objectif 1.5 - Acquérir des méthodes de lecture de l'image fixe et mobile</p> <p>Il s'agit d'amener l'élève à découvrir et à s'approprier les formes langagières et esthétiques des images pour décrypter la construction de leurs messages.</p> <p>L'approche culturelle et esthétique centrée sur l'œuvre ne doit pas être oubliée. Elle est d'autant plus importante qu'elle peut être réinvestie dans l'épreuve certificative du module « confronter une œuvre littéraire et une autre forme artistique ».</p> <p>Objectif 1.6 - Mettre en interaction des textes et des images</p> <p>On enrichit le jugement esthétique par une réflexion sur les images elles-mêmes et sur leurs relations avec la littérature</p> <p>Objectif 3 -</p> <p>Construire et partager une culture littéraire et artistique.</p> <p>Objectif 3.1 - Analyser et pratiquer les grands genres littéraires</p> <p>Objectif 3.4 - Approfondir un champ d'expression artistique</p> <p>On propose et conduit l'analyse d'une œuvre artistique. On identifie et interprète les composantes spécifiques en utilisant le vocabulaire et les codes appropriés.</p> <p>Objectif 3.5 - Identifier les phénomènes d'intertextualité et les liens entre des modes d'expression artistique</p> <p>Dès la classe de première, on met en lumière les différentes formes de relations entre les textes et entre les œuvres littéraires et les œuvres artistiques, en intégrant dans les groupements des textes et des documents ouvrant sur l'histoire des arts</p> <p>Objectif 3.6 - Confronter une œuvre littéraire et une autre forme artistique dans une démarche d'autonomie</p> <p>La confrontation entre une œuvre littéraire et une autre forme artistique, objet du CCF M1, constitue l'aboutissement du travail interdisciplinaire entre les lettres et l'éducation socioculturelle. Elle s'inscrit dans une problématique de réflexion et d'écriture initiée par les deux enseignants concernés et met en relation deux œuvres, présentées et confrontées dans leurs caractéristiques essentielles et dans leurs enjeux esthétiques et/ou sociaux et/ou politiques.</p>	

M2 : Langues et cultures étrangères

Communiquer en langue étrangère (LV1 et LV2), oralement et par écrit, développer une culture générale ouverte sur le monde, acquérir les bases d'une langue scientifique et technique dans les domaines qui structurent le baccalauréat technologique agricole.

Objectif 1 - Comprendre la langue orale

Messages à caractère littéraire

Comprendre un récit, un conte

Comprendre un poème

Comprendre une chanson

Objectif 3 - S'exprimer à l'oral en interaction

Demander ou donner des descriptions, explications, instructions, informations sur :

- des personnes,
- des lieux,
- des objets,
- des faits,
- des événements,
- des institutions,
- des actes,
- des textes.

Expliquer des actions ou travaux réalisés ou à réaliser

Objectif 4 -

Comprendre la langue écrite (Écrits à caractère littéraire)

Lire et apprécier une poésie, un conte

Comprendre l'essentiel d'une bande dessinée

Lire et apprécier un extrait de pièce de théâtre

Comprendre la structure et l'essentiel d'une biographie, d'une nouvelle

M3 : Motricité, santé et socialisation par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques

Se former, par la pratique scolaire diversifiée des activités physiques, sportives et artistiques pour devenir un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

Objectif 1 - Développer ses ressources et son intelligence motrice, s'adapter à un environnement naturel, physique et/ou humain variable, par la diversité des activités physiques, sportives et artistiques (A.P.S.A)

Objectif 3 - Accéder au patrimoine culturel des activités physiques, sportives et artistiques

M4 : Mathématiques et technologies de l'informatique et du multimédia

Mobiliser des éléments d'une culture mathématique et appréhender les principaux concepts et savoir-faire en technologies de l'information et de la communication (TIC) adaptés au traitement de situations issues de domaines variés, notamment, scientifiques et technologiques.

M5 : L'Homme, le monde contemporain et la citoyenneté

Acquérir des connaissances issues des sciences humaines pour analyser des faits, des opinions et des idées qui ont marqué et marquent le monde contemporain et élaborer une réflexion critique.

Objectif 2 -

Appréhender les dimensions culturelles de l'environnement social

2.1.2- Culture et pratiques artistiques :

Il s'agit de repérer et analyser les spécificités des pratiques culturelles. On s'attachera à identifier les pratiques des jeunes, en partant de la classe. Il est important, en particulier de différencier la culture artistique de la culture ethnologique.

3Objectif 2.2 - Identifier les principaux enjeux de la diffusion de masse de la culture

2.2.1- Les industries culturelles :

Identifier les acteurs de la production, de la diffusion et de la distribution., puis débattre des enjeux de la mondialisation culturelle et de la nécessité d'une exception culturelle dans les rapports marchands.

Pour traiter cet objectif, il est intéressant de privilégier l'analyse d'un produit culturel de masse récent (blockbuster cinématographique, musical).

Objectif 3 - Construire une culture philosophique pour interroger les faits et les idées du monde contemporain

3.1.1- Identifier les représentations associées aux notions. 3.1.2- Procéder à l'analyse philosophique des sens et des usages des termes exprimant les notions. 3.1.3- Évaluer l'extension et la compréhension des concepts.

Liste des notions :

Anthropologie

- Art et société
- - L'homme et la nature
- - Le travail et les échanges

Objectif 3.2 - Problématiser

3.2.1- Soumettre des opinions à la critique pour identifier, sous une question, un problème philosophique et ses enjeux.

3.2.2- Construire et formuler une perspective nouvelle sur une question donnée.

3.2.3- Repérer le problème qui justifie l'écriture d'un texte philosophique, en expliciter les présupposés et les enjeux, dégager les thèses en présence

Art et société

Qu'est-ce que créer ? Imitation et création Création et réception La fonction de l'œuvre d'art

M6 : Territoire et société

Identifier les enjeux géographiques, économiques et sociaux liés à la place du monde rural dans la société contemporaine.

Activités pluridisciplinaires**Thème 1 – Entreprise et territoire**

12h Sciences économiques, sociales et de gestion 12h Sciences et techniques agronomiques ou aménagement

Thème 2 – Ressources naturelles et culturelles, identité des territoires

12h éducation socioculturelle 12h sciences économiques, sociales et de gestion
12h histoire géographie 12h technologies de l'information et du multimédia

M71 : Le fait alimentaire Biologie, alimentation et santé

Appréhender l'alimentation humaine comme un fait social complexe et envisager ses dimensions socioéconomique, culturelle, biologique, sanitaire et technologique.

GRILLE D'ENTRETIEN

1. L'art à l'école

Quelle place pour l'art à l'école ? Quelles formes pour les pratiques artistiques ?
Quelle place pour l'artiste à l'école ?
Quel impact des enseignements artistiques sur les apprentissages des élèves (sur la réussite) ?
Les valeurs esthétiques et sensibles doivent-elle être portées par une discipline particulière, un module particulier qui valorise ces valeurs ou portées par l'ensemble du référentiel ?

2. Le sensible

Quels mots mets-tu derrière le terme sensible ?
Quelle place pour le tangible, le perceptif dans ton enseignement ?
Parmi les 5 sens, auxquels prêtes-tu le plus attention ?
Quelle place pour les émotions, les sensations, la dimension affective dans ta classe ?

3. L'esthétique

L'esthétique et le beau font-ils partie de tes préoccupations personnelles ?
Comment cela se traduit-il ?
De tes préoccupations professionnelles ?
Comment cela se traduit-il ?
Quelle est ta compréhension des termes ?

4. L'expérience esthétique

Quelle place pour l'empirisme, l'expérience dans tes cours ?
T'arrives-t-il de lier empirisme et esthétique ? Comment ?
L'expérience esthétique se distingue-t-elle des autres (expériences ordinaires) ?

5. Les pratiques enseignantes

Quelle est la place du sensible, de l'esthétique dans ta façon de dispenser le savoir ?
Quels phénomènes d'apprentissages intellectuels remarques-tu ?
Quels éléments dans le vécu relationnel entre élèves as-tu noté ?
Quel intérêt du sensible et de l'esthétique dans ton rapport aux élèves ?
Quels éléments de ton propre apprentissage penses-tu réactiver ?
Le sensible et l'esthétique ? Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment (outils, collaborateurs) ? Les obstacles et difficultés
Quels prochains projets, tâches souhaiterais-tu mettre en place dans ta classe ? au niveau de l'établissement ?
Quels conseils ou recommandations fournirais-tu à un collègue qui souhaiterait travailler la dimension esthétique et sensible ?
Que disent les élèves ?
Que disent tes collègues ?
Quelles sont les valeurs qui conduisent ta pratique enseignante ?
A quelles théories te réfères-tu ?
Peux-tu identifier le but, les causes et les conséquences de ton action ?

6. Les spécificités de l'EA

Quelle place pour le sensible, le beau dans les filières professionnelles ?

Quelle place pour le sensible, le beau dans le travail collaboratif, interdisciplinaire ?

Comment concilies-tu sensible, beau et CCF et épreuves terminales du baccalauréat ?

Quelles sont les méthodes pédagogiques privilégiées (groupes, personnel) ?

Et les élèves en difficulté ?

Bibliographie

Bru, M. Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. In : Numa-Bocage, L ; Marcel, J-F ; Chaussecourte, P. De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en éducation. Juin 2014. (N°19) p.7-17.

Changeux, J-P et Lemarquis P. La tête au carré : Une neuroscience de l'art. [Enregistrement radio] [En ligne]. Diffusée en décembre 2016, France Inter. Disponible sur <https://franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/> (Consulté le 15 novembre 2016)

Comte-Sponville, A. 2013. Dictionnaire philosophique. Presses Universitaires de France

Guerin, O. Rue des écoles : Enseignement et pratique des Arts à l'école : Le grand « flou artistique ». [Enregistrement radio] [En ligne]. Diffusée en décembre 2012, France Culture. Disponible sur <https://franceculture.fr/emissions/les-savanturiers/-les-savanturiers-10-janvier-2016> (Consulté le 15 novembre 2016)

Inspection Générale de l'Education Nationale. 1999. La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves. Récupéré du site Education.gouv.fr, section Les rapports : <http://www.education.gouv.fr/cid1937/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-eleves.html>.

Kerlan A. 2004. L'art pour éduquer ? la tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme. Presses de l'Université Laval

Kerlan, A. Lettre sur l'éducation esthétique aux princes d'aujourd'hui. NECTART. Premier semestre 2016. N°2, p. 78-85.

Lemarquis P. Les Savanturiers : Pierre Lemarquis, neurologue [Enregistrement radio] [En ligne]. Diffusée en janvier 2016, France Culture. Disponible sur <https://franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/enseignement-et-pratique-des-arts-lecole-le-grand-flou-artistique> (Consulté le 15 novembre 2016)

Quivy, R et Van Campenhoudt, L. Manuel de Recherches en Sciences Sociales. Editions Dunod. 1990

Référentiels de formation de l'Enseignement Agricole. Juillet 2016. Ministère de l'Agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt.

Safourcade, S. « Les pratiques enseignantes au collège ». Recherches & Educations. [En ligne](2011), mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 12 janvier 2017. URL : <http://rechercheseducations.revue.org/788>

Sauve, P. Eléments pour une histoire des enseignements artistiques mis en ligne le 24 janvier 2015. GRDS Groupe de Recherches sur la Démocratisation Scolaire. URL : <https://democratisation-scolaire.fr/spip.php?article200>

EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET SENSIBLE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	
Auteur : Elodie CAREME	Directeur de mémoire : Isabelle FABRE
Année : 2017	Nombre de pages : 93
Résumé : <p>Dans ce travail de de recherche, nous avons cherché à examiner la place de l'esthétique et sensible dans un modèle éducatif qui a longtemps mis en avant la connaissance rationnelle. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressés à l'expérience esthétique et sensible dans les pratiques d'enseignants de l'Enseignement Agricole.</p> <p>Notre approche théorique mêle les apports des neurosciences, de la philosophie des arts et de l'histoire pour démontrer l'importance de l'art pour le développement de l'individu et dans ses apprentissages et plus généralement à l'école.</p> <p>A l'aide d'entretiens semi-directifs et d'un questionnaire, nous avons mis en évidence les représentations des enseignants et la mise en œuvre de ces représentations dans des projets mettant en jeu l'esthétique et/ou le sensible.</p> <p>L'analyse des référentiels a également permis de mesurer la place de ces enjeux dans les textes réglementaires.</p> <p>L'esthétique et le sensible s'expriment à travers différents modalités comme le relationnel ou encore le contenu d'enseignement. L'Enseignement Agricole constitue un laboratoire expérimental pour la mise en œuvre de l'esthétique et du sensible à travers des modalités qui font sa spécificité comme le projet pluridisciplinaire ou son objet d'étude : la nature.</p>	
Mots-clés : Sensible - Esthétique - Expérience- Pratiques enseignantes - Référentiels	

Abstract :

In this research, we intended to examine the importance of aesthetics and sensitive in our school system that used to emphasize logics and reason. We particularly paid attention to the teaching methods of teachers from Green-oriented high-schools.

Then, we combined neurosciences, philosophy and history to show the importance of arts in individuals' well-being, in their teaching strategies and for the school system.

Thanks to interviews and pollings, we were able to highlight thinking and methods involving aesthetics and sensitivity. We also analyzed the official texts.

In a nutshell, aesthetics and sensitivity are very diverse, they can be shown in how the teacher and the learners relate or in the content but most of all in the particularities of the green-oriented high-schools through green-oriented content and interdisciplinarity.

Keywords :

Sensitivity - aesthetics - experience/experimentation - teaching methods - official texts