

# DES ARTS PLASTIQUES VERS L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE : A PROPOS DU "PROJET" EN CLASSE DE TROISIÈME DES COLLÈGES

Bernard-André Gaillot.

L'enseignement des arts plastiques en France place au premier rang de ses préoccupations (en articulation avec la pratique et la culture artistique) le développement de l'autonomie de l'élève. Ainsi peut-on lire depuis longtemps dans les textes officiels relatifs à la discipline que la formation du citoyen, afin de « comprendre le monde et de s'affirmer pour contribuer à sa transformation » (lycée, 1994) passe par « le développement de ses facultés d'analyse et de critique » (collège, 1985), « le développement de son potentiel personnel et l'accession à l'autonomie » (lycée, 1994).

Le programme pour la classe de 3<sup>ème</sup> des collèges rédigé en 1998 et repris ci-dessous renforce encore, à l'issue d'une formation de quatre années dont on rappelle la logique passant « des choix à l'initiative », ce souci de développer la faculté d'autonomie de nos élèves. Le programme suivant, daté de 2008, poursuit dans cette direction.

Dans les pages qui suivent, nous nous efforcerons de préciser quelles sont les données de ce pari et de soupeser quelles peuvent être pour nos élèves les chances de transfert de compétences ainsi construites sur le terrain disciplinaire des arts plastiques par l'activité de mise en « projet ».

## **1998, programme de la classe de 3<sup>ème</sup> : extraits concernant « Le projet de l'élève ».**

*Au cours des années précédentes, le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des situations ouvertes, au sein desquelles il effectue des choix, est de nature à permettre en classe de 3<sup>ème</sup> de **passer des choix à l'initiative**. La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser.*

*Le projet de l'élève est à comprendre dans ses formes même les plus modestes, au sein de l'enseignement usuel et en situation de cours ordinaire. Il est à comprendre aussi dans des formes plus ambitieuses, ceci à la mesure des classes et des élèves.*

*Seul ou associé à d'autres, l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions. Toute réalisation, aboutie ou non, doit être l'occasion de mettre en évidence, entre intention et réalisation, le processus mis enjeu.*

***Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation au moment de l'évaluation. En deçà de l'apparence, c'est faire apprendre à l'élève la complexité et la diversité des processus de création.***

## Programme du collège français 2008 : extraits relatifs au projet et à l'autonomie.

### Présentation générale

(...) Tout enseignement artistique prend appui sur une pratique dans laquelle s'articulent action et réflexion, intention et attention. Pour ce faire, **l'initiative** des élèves sera sollicitée et l'accès à **l'autonomie** facilité. Cette part d'autonomie ainsi que les initiatives dont les élèves font preuve dans la conduite de leurs projets jusqu'à leur réalisation se manifestent aussi dans des situations d'échange oral, individuelles ou collectives.

### Compétences en fin de 4<sup>e</sup> :

(...) Ils ont un comportement autonome et responsable qui leur permet de :

- Prendre des initiatives, organiser et gérer un travail, savoir travailler en équipe, conduire un petit groupe ;
- Faire preuve de curiosité envers l'art sous toutes ses formes ;
- Participer à une verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, argumenter, débattre, contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe ou des œuvres.

### Compétences en fin de 3<sup>e</sup> :

(...) Ils ont un comportement autonome et responsable qui leur permet de :

- Concevoir et conduire un **projet**, l'évaluer ;
- Faire preuve de curiosité et d'esprit critique envers l'art sous toutes ses formes ;
- Travailler en équipe, animer un groupe ;
- Analyser, argumenter, critiquer, participer à la verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, en rendre compte.

Deux termes-clés traversent ces textes, valorisant la démarche personnelle de l'élève inscrit au programme des collèges français depuis 1998 : PROJET et AUTONOMIE (il y aurait aussi en prolongement : évaluation, aptitudes et dispositions, orientation).

Cette entreprise était ambitieuse et ne fut mise en œuvre que très progressivement tellement le changement didactique était important tant pour les *enseignants* (c'est pourquoi les dispositifs de formation continue ont été renforcés<sup>1</sup>) que pour les *élèves* (car cela entendait pour eux passer progressivement, dans le cadre de propositions ouvertes, « *des choix aux initiatives* » entre la classe de 6<sup>e</sup> et celle de 4<sup>e</sup>).

Entrons dans le vif du sujet.

Nous resterons très brefs à propos de l'historique de ces deux termes présents en filigrane de la continuité de la pensée éducative tant chacun sait que "élever" un enfant consiste dans les sociétés libres à ce que le jeune acquiert suffisamment d'*autonomie* pour se débrouiller seul, pour prendre le relais de ses aînés et agir, c'est-à-dire pré-voir, autrement dit, *projeter* demain.

On sait que le mot « projet » apparaît au XV<sup>ème</sup> siècle, forgé à partir de la racine latine *jacio* qui renvoie à jeter (*jactare*) mais aussi à élaborer. Rien de direct en provenance des Grecs ou des Latins. *Pourjeter*, c'est d'abord le « jeté en avant » de l'incursion militaire avant que le mot projet ne s'applique à l'architecture<sup>2</sup> puis aux XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles au projet de société, enfin aux philosophies de l'existence, ce qui ne pouvait pas manquer de concerner la réflexion pédagogique.

---

<sup>1</sup> On consultera la publication (2004) réalisée dans l'académie d'Aix-Marseille, trace des échanges durant plusieurs journées de réflexion organisées en 2003 sur le sujet : *Arts plastiques, le projet en classe de 3ème*. Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP.

<sup>2</sup> (On pense à Brunelleschi ou Alberti, à la perspective qui, naturellement, rendra opérationnel le projet architectural et permettra l'anticipation d'un monde nouveau).

Plusieurs voies peuvent être recensées comme étant inspiratrices du "projet" tel qu'il fut préconisé pour la première fois dans les programmes d'arts plastiques en France pour la classe de 3<sup>ème</sup> du collège rédigés en 1998 :

La voie constructiviste associée aux Méthodes actives, selon l'héritage de laquelle il est avéré que tout apprentissage n'a de chance d'être acquis (intérieurisé) durablement que si "l'apprenant" est actif et motivé, c'est-à-dire s'il s'empare d'une question, au sens propre – faire, explorer – comme au sens figuré – aspirer, désirer –, ce qui suggère pour le moins que l'élève ait une part de décision dans le choix de ses objets d'étude.

A cet égard hormis Rousseau, se rappellent à nous quelques noms (mais les dates, aussi, sont intéressantes) parmi lesquels, dès 1896, John Dewey qui créa à Chicago une école laboratoire dont le slogan mille fois repris depuis était « *learning by doing* »<sup>3</sup>, sans doute le premier promoteur de la démarche de projet tant il insistait sur la nécessité de s'appuyer sur les préoccupations de l'élève et l'identification d'un but – désiré – à atteindre, suivi en cela par W. H. Kilpatrick. Adolphe Ferrière, organisateur dès 1899 du "Bureau international des écoles nouvelles", parle, lui, d'« *Ecole active* » (1920) : en compressant quelques phrases, il n'y a pas d'acquisition sans action et c'est le besoin qui est le ressort de l'action<sup>4</sup>. Ajoutons à ce mouvement de « l'éducation nouvelle » où l'élève devient acteur de ses apprentissages, passe du statut d'objet à celui de sujet, Montessori et Decroly ou bien encore Eugène Claparède qui, derrière le titre d'« *Education fonctionnelle* » (1931), mit en avant lui aussi le fait qu'il n'y a d'apprentissage durable que s'il est finalisé, que s'il répond à un besoin dont l'élève a conscience<sup>5</sup>.

Le *constructivisme* (derrière Jean Piaget mais il faudrait dire aussi Nietzsche ou Wittgenstein !) insiste sur le fait que le savoir naît de la rencontre entre un *sujet* et un *objet*, de même qu'il n'y a pas de réel en soi mais seulement des perceptions singulières... Ainsi faut-il prendre en compte que l'élève mémorise moins la connaissance énoncée par le maître qu'il ne *construit* lui-même (se rappeler *assimilation* et *accommodation*<sup>6</sup> ...) ses acquis au fil de ses *expériences* (Paul Watzlawick<sup>7</sup>), ce que sut mieux que personne mettre en pratique Célestin Freinet en liant constamment les activités de ses élèves à la vie qui les entourait. Il est souvent aujourd'hui fait état de *socioconstructivisme interactif* pour prendre en compte le fait que l'élève construit ses connaissances en les confrontant par interaction sociale à celles des autres<sup>8</sup>.

Les voies plus ou moins libertaires qui repoussèrent au plus loin les limites de la logique précédente et qui s'associent généralement au refus de l'autorité, qu'elle soit celle des parents, du maître ou de la société. Ici encore, les tentatives extrêmes sont nombreuses et anciennes (déjà Platon, dans le *Menon*, ne se demandait-il pas si la vertu pouvait s'enseigner ?) :

A l'orée du XX<sup>ème</sup> siècle, Léon Tolstoï, naturellement mieux connu comme écrivain, émettait des doutes quant à l'efficacité de la transmission magistrale de connaissances par l'adulte et prônait le *libre développement* de l'enfant. Il créa une école privée qui n'eut guère de succès.

<sup>3</sup> J. Dewey, *L'Ecole et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1947.

<sup>4</sup> A. Ferrière, *L'Ecole active* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, réed. 1949.

<sup>5</sup> E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (1931), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.

<sup>6</sup> J. Piaget, dès 1927 (*La causalité physique de l'enfant*) utilisait ces termes, repris souvent par la suite – *La naissance de l'intelligence* (1936, page 10) ou *La formation du symbole chez l'enfant* (1945, chapitre 1) : il s'agit de la double opération d'intégration et de transformation des données tirées du milieu avant de les coordonner aux informations de son propre répertoire cognitif.

<sup>7</sup> P. Watzlawick, (sous la dir. de) *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988.

<sup>8</sup> Il faudrait détailler les apports de Vygostki, Perret-Clermont, Moscovici, Doise, Mugny... Selon Ph. Jonnaert (1999, page 33), le paradigme SCI est essentiellement constitué de trois dimensions solidaires : une dimension *constructiviste* (le sujet développe une activité réflexive sur ses propres connaissances), une dimension liée aux *interactions sociales* (le sujet apprend avec ses pairs et avec l'enseignant), une dimension liée aux *interactions avec le milieu* (le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois source et critères des connaissances), voir bibliographie.

On trouve le même genre d'expérience en Allemagne (des écoles de Hambourg après 1918 aux *Kinderlaeden* de Berlin en 1968), en Italie, mais l'exemple le plus célèbre est probablement l'école de Summerhill créée par A.S. Neill en 1921 près de Londres, fondée sur le principe de l'*autogestion* par la communauté<sup>9</sup> et souvent présentée dans la littérature universitaire comme une référence radicale, mais crédible et aboutie : « *la liberté, pas l'anarchie* ».

On sait que dans l'après-68, le bouc émissaire de ces entreprises libertaires a été le psycho-thérapeute américain Carl Rogers, accusé, notamment en France du fait de ses nombreuses publications<sup>10</sup>, d'être le propagateur de la *non-directivité*, de l'inculture et de la baisse du niveau (alors que ce qui prévalait dans ses écrits était ce qu'il nommait en 1970 dans un autre ouvrage « *la relation d'aide* » de l'enseignant, devenu personne-ressource<sup>11</sup>). La célèbre contre-offensive de Georges Snyders fut alors fulgurante : Où vont les pédagogies non-directives<sup>12</sup> ? Réponse : dans le mur.

*L'intérêt croissant porté à l'individu élève* tant pour ce qui est de sa singularité et ses propres aspirations (ce qui nous renvoie aux aspects précédents) qu'en ce qui concerne ses rythmes d'apprentissage et l'identification de sa part d'excellence.

Ici, la *pédagogie différenciée* rime avec orientation différenciée, une orientation positive qui détecte les aptitudes avérées (aspect sur lequel on insiste beaucoup aujourd'hui) et les valorise. On citera « *l'école sur mesure* » d'Eugène Claparède écrit dès 1920 ou « *la différenciation pédagogique* » réactualisée par Louis Legrand<sup>13</sup> en 1986 en réponse aux problèmes soulevés par le "collège unique" institué en 1975.

*Enfin, la voie de la création ou des créatifs.* Passé le temps de l'imagination muselée ou laissée hors l'école et de son symétrique généré en réaction, le temps du dessin libre (l'école Freinet vers 1930 ou les ateliers d'expression libre d'Arno Stern dans les années 60) puis de la créativité à tout va, émerge l'idée que l'homme de demain sera « *l'homme imaginant* »<sup>14</sup>, l'idée que l'artiste et le savant, l'artiste et l'entrepreneur, loin de s'opposer, sont de la même veine et se rapprochent par la *même faculté de se projeter* et de faire rebondir l'utopie.

Mais avant de poursuivre sur ce terrain pédagogique, tournons-nous également vers le milieu de l'art. Ici, « projet », en ce qu'il résonne avec l'acte créateur, appelle un autre terme, il s'agit du mot « IDEE ».

Naturellement, s'agissant de la démarche des artistes ou de tout processus de création, le « projet » (la recherche, l'esquisse, l'ébauche...) est une étape majeure, celle du passage de l'idée à la première mise en forme visuelle, mais force est de constater que les projets peuvent revêtir des aspects très différents, depuis la simple programmation d'une action en grande partie improvisée jusqu'à la maquette à échelle réduite censée être agrandie aux cotes du réel. Du contrat médiéval (ou *prix-fait*) établi avec un commanditaire à « l'art comme idée » ou à « la

---

<sup>9</sup> A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970 ainsi que *La liberté, pas l'anarchie*, Paris, Payot, 1970.

<sup>10</sup> C. Rogers, *Liberté pour apprendre?* (1969), Paris, Dunod, 1971, ainsi que *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1970.

<sup>11</sup> C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF, 1970.

<sup>12</sup> G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, P.U.F., 1973.

<sup>13</sup> L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986.

<sup>14</sup> H. Laborit, *L'homme imaginant*, Paris, UGE 10-18, 1970.

machine qui fait l'art »<sup>15</sup>, se posent de multiples questions induisant des enjeux plastiques, artistiques mais aussi, pour les enseignants, pédagogiques et didactiques.

Il n'est pas indifférent que l'étude bien connue d'Erwin Panofsky, « *Idea* », commence par citer Platon<sup>16</sup> dont la métaphysique oppose *eidos* (la forme-idée ou idéale) à *eidolon* (l'image dans le monde sensible). Si à la Renaissance (ou plutôt aux temps du Maniérisme), l'*Idea* selon Bellori désigne toute représentation artistique qui, d'abord projetée dans l'esprit de l'artiste, préexiste à sa représentation au-dehors, plaçant naturellement l'homme au centre du dispositif et résolvant à sa façon la difficulté de concilier le souci de la ressemblance et l'autre aspect de l'art qui est de viser la perfection, l'*idée* de l'artiste (son imagination, sa manière, ... selon Bellori, Zuccari ou Lomazzo) devient alors précisément ce qui lui permet de transcender le réel, l'idée s'associe à idéalisation, révélant du même coup les enjeux poétiques qui lient un *sujet* et un *objet*.

Travailler le projet avec les élèves, c'est donc rencontrer toutes les étapes de la maturation et du « perfectionnement » (serait-il relatif) d'une idée, c'est-à-dire, au-delà du fameux et inévitable « écart<sup>17</sup> », s'interroger sur la « *manière* » de chacun, rencontrer l'incidence du *hasard*, du *sensible* qui corrige la *règle* (la fraîcheur de l'esquisse qu'affectionnait Delacroix), s'interroger sur l'actualité du mot « *repentir* », sur les notions d'œuvre *évolutive* et d'objet *fini*<sup>18</sup>, c'est réactualiser le style de l'artiste en questionnant la notion d'*auteur* (des ateliers du Moyen-âge au visiteur comme œuvre) et, retrouvant Sol LeWitt et Lawrence Weiner<sup>19</sup>, le statut du *faire* et l'opportunité de produire ou non une chose.

Dans une publication initiée en 2004 par le FRAC de Marseille sous la direction d'Eric Mangion et intitulée « *72 projets...<sup>20</sup>* », livre se proposant d'éditer les « projets orphelins, projets d'œuvres non réalisées par les artistes faute de temps, de moyens ou d'opportunité », Elie During, rappelant d'abord dans son introduction que désormais le projet comme idée (voire l'idée d'un projet) peut tenir lieu d'œuvre à part entière, met en lumière deux sens du mot projet. « *En un premier sens, "projet" fonctionne comme une catégorie désignant un état ou une modalité ontologique de l'œuvre (l'œuvre-en-projet comme processus indéfini de sa mise en œuvre, work-in-progress). En un second sens, "projet" désigne les traces de ce processus, ou plutôt des agencements particuliers de ces traces, qui donnent à l'œuvre une certaine visibilité (...) il la rend visible et lisible en effectuant une transcription de son idée.* »

Ainsi existerait-il deux sortes de projets, la famille des "idéalistes" et la famille des "procéduriers". « *Pour les premiers, le projet atteste la transcendance d'une œuvre qu'on se figure toujours en projet parce qu'elle excède tout objet qui voudrait la fixer (...) c'est l'œuvre tout entière qui s'annonce en Projet. Pour les procéduriers, le projet n'est jamais qu'un point d'arrêt, une stase, une coupe dans le processus de réalisation ou d'actualisation de l'œuvre.*<sup>21</sup> »

<sup>15</sup> *Art as art as idea* : sous-titre de la totalité des travaux de Joseph Kosuth depuis 1966. Se rappeler également la formule de Sol LeWitt, « *l'idée est une machine qui fait de l'art* » (in *Artforum*, juin 1967).

<sup>16</sup> E. Panofsky, *Idea* (1924), Paris, Gallimard, 1983, page 17.

<sup>17</sup> « *L'écart est une opération* » écrit M. Duchamp (retranscrit dans *Duchamp du signe*, Paris, Flammarion, 1975, page 41).

<sup>18</sup> C. Baudelaire relativement à Corot, salon de 1845 : « *Il y a une grande différence entre un morceau fait et un morceau fini. En général, ce qui est fait n'est pas fini et une chose très finie peut n'être pas faite du tout.* »

<sup>19</sup> L. Weiner dans le catalogue d'exposition chez Seth Siegelaub, New York, janvier 1969 : - 1) *l'artiste peut construire la pièce* - 2) *la pièce peut être fabriquée* - 3) *la pièce n'a pas besoin d'être réalisée.*

<sup>20</sup> FRAC : Fonds Régional d'Art Contemporain. *72 (projets pour ne plus y penser)*, Marseille, édition FRAC PACA – CNEAI, 2004.

<sup>21</sup> E. During, *op. cit.*, partie -2, non paginée.

Cette partition entre projet-objet (ou projet-œuvre accomplie ou non) et projet-opération de pensée (processus ou dispositif) est ensuite reprise par Christophe Kihm : Dans le premier cas, écrit-il, on peut séparer le temps du projet, entendu comme jaillissement de l'idée de l'œuvre, et celui de la réalisation de l'œuvre ; dans le second cas, le projet-processus et son activation dans un faire ne font qu'un lors du passage à l'acte. Dans le projet-objet, l'œuvre est déjà évoquée par un visuel tandis que le projet-programme peut généralement être énoncé par des mots<sup>22</sup>.

On retiendra également dans le même livre les propos d'Alain Bublex :

« Depuis plusieurs années, je qualifie mon travail de projet. Si à l'origine il ne s'agissait que de reconnaître par cette dénomination que je ne parvenais jamais à réaliser ce qui y était énoncé, il m'est rapidement apparu que l'état de projet était en fait un des objectifs même du travail, autant, si ce n'est plus, qu'une de ses caractéristiques. »

Et encore :

« L'œuvre n'est pas l'objet achevé, l'œuvre est le travail, c'est-à-dire le temps de l'étude, celui de la conception. Parler du travail en termes de projet, c'est étendre, distendre, le temps de l'étude.<sup>23</sup> »

Cette incursion dans le milieu des artistes nous fait mieux percevoir en filigrane les enjeux pédagogiques tels qu'ils transparaissent des questions que nous posent les élèves :

- Faut-il faire un brouillon ?
- Note-t-on l'idée ou le résultat ; la singularité ou l'effort ?
- Peut-on faire un projet imaginaire ou simuler ce qui serait irréalisable en classe ?
- Peut-on changer en cours de route ; que faire des erreurs ou du hasard ?
- Puis-je me faire aider par ma famille ?
- Combien de temps ; quand dois-je considérer que c'est fini ?
- Est-ce que je dois pouvoir tout expliquer de ma démarche ?
- Etc.

On voit combien, dans ce rapide aperçu « plasticien », l'idée est première, quelles qu'en soient les occurrences au fil du temps. Ainsi, à l'un des pôles, si pour Sol LeWitt ou Joseph Kosuth l'idée était tant valorisée, c'est que, selon eux (ce que d'autres, attachés au produit fini, contesteraient naturellement), elle manifestait parfois mieux que l'œuvre l'intuition dont elle procédait.

Mais derrière l'idée se profile le *sujet*, l'*auteur*, et en contexte scolaire l'élève dans sa capacité à s'affirmer, à inventer, à formuler un projet : attachons-nous maintenant, dans ce propos essentiellement pédagogique, à voir comment la « mise en situation de projet » est essentielle dans la construction par l'élève de sa faculté d'*autonomie*.

\* \* \* \* \*

Rappelons d'abord quelques données historiques.

Face à l'impérieuse nécessité de favoriser la naissance de « l'homme imaginant » attendu par la société, la discipline naissante des "arts plastiques" à l'intérieur du système éducatif

---

<sup>22</sup> C. Kihm, *ibid.*, partie -1, non paginée.

<sup>23</sup> A. Bublex, *ibid.*, partie 17, non paginée.

français a répondu à sa façon, de manière intuitive (nombre d'expérimentations individuelles et spontanées, d'ailleurs encouragées par l'Inspection générale, dans les années 70), de manière furtive (un mot au fil d'un programme), puis de manière mieux cadrée (comment concilier libre-choix et enseignement ?), jusqu'à l'étape actuelle du "projet" de l'élève en classe de 3<sup>ème</sup> et du contexte plus large des « dispositifs transversaux »<sup>24</sup> (après les « 10% pédagogiques » de 1973 et les « projets d'action éducative » – PAE – de 1981, citons aujourd'hui les classes à PAC, IDD, TPE...<sup>25</sup>) à la survie précaire.

- Les instructions pour le collège de 1977-78 qui entérinèrent l'avènement officiel de l'appellation "arts plastiques" valorisent l'expression de l'élève (6<sup>ème</sup>: « *amener l'enfant à une expression maximale* ») et le mot « créativité » y est largement présent, associé aux « méthodes actives ». Toutefois, s'il est dit au paragraphe « expression plastique » : « *les problèmes qui seront posés sur la base de thèmes proposés à l'élève ou choisis par lui* » ou bien « *créer les conditions propres à aider l'élève à concrétiser ses projets...* », ces phrases sont écrites relativement aux éléments d'apprentissage du langage plastique (couleurs, matières, échelle, rythme...). Dans ce même ordre d'idée, si les objectifs mentionnent en (3) « la création personnelle », celle-ci est rapidement recadrée par le préalable technique et transférée à l'atelier optionnel de 2h (voire hors l'école...) que la réforme vient de créer :

*« Pourtant il faut reconnaître que la création esthétique ne pourra pas seulement être abordée dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Elle exige en effet une maîtrise technique, et par conséquent du temps, qui ne peut être emprunté aux horaires scolaires proprement dits : elle implique aussi pour les élèves la possibilité de choisir tel moyen personnel d'expression qui ne s'accommode guère des contraintes collectives d'une classe. L'éducation artistique prévue dans la formation de base de tous les élèves peut donc créer le besoin de créer ; mais c'est seulement dans une action complémentaire, scolaire ou périscolaire, que ce besoin pourra se développer ; il sera nécessaire d'en prévoir les moyens »*<sup>26</sup>.

- La vague suivante d'instructions pour le collège datée de 1985 valorise de façon plus nette la faculté d'expression de l'élève. Dans la mesure où le principe du « cours en proposition » (le terme n'est jamais écrit) se généralise peu à peu, le mot « projet » s'impose dans les programmes « *se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire* » et les recommandations comme « *partir de données suffisamment précises mais ouvertes (problème à résoudre, question posée, situation créée...)* conduisant à l'élaboration d'un projet » ou encore : « *le professeur d'arts plastiques met en place des dispositifs susceptibles d'aider chaque élève à construire son projet et à développer sa démarche* ».

Mais ce qui caractérise le texte de 1985, c'est l'officialisation discrète de la « situation d'autonomie » (à la suite d'un paragraphe où il est dit que toute méthode doit veiller à la transmission des savoirs, savoir-faire et connaissances) : « *ces instructions s'appliquent dans toutes les situations d'enseignement des arts plastiques. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'arts plastiques* »<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Tels que dénommés dans l'encart du B.O. n°40 du 30 octobre 2003 : « *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle* ».

<sup>25</sup> Classe à PAC = « à projet artistique et culturel » (programme standard mais illustré de références plus spécifiquement artistiques).

IDD = au collège, « itinéraire de découverte » (choix thématique collectif avec plusieurs enseignants).

TPE = au lycée, « travail personnel encadré » (recherche thématique individuelle ou par petits groupes).

<sup>26</sup> B.O. n°11 du 17 mars 1977 et B.O. n°22ter du 9 juin 1977.

<sup>27</sup> Supplément au B.O. n°44 du 12 décembre 1985.

- Vient ensuite l'étape des textes 1995-98. Il s'agissait là, désormais, de passer de l'**exceptionnel** à l'**usuel**. Alors que "projet" et "libre-choix" de l'élève n'étaient envisagés que comme l'une des options pédagogiques *possibles* (s'il se trouvait des enseignants pour la maîtriser et vouloir s'y engager), le texte de 98 présente l'aptitude de l'élève à élaborer un projet de son cru et de le conduire à terme comme la **conséquence d'une éducation à l'initiative cultivée depuis la 6<sup>ème</sup>**. Conséquence et **preuve** d'un enseignement (mais autant d'une "éducation" artistique) réussi(e).
- Les programmes français suivants pour le collège (2008) reprennent naturellement l'objectif de la mise en "projet" afin de répondre aux exigences du « Socle commun » :

*Le socle s'organise en sept grandes compétences : chacune est composée de connaissances essentielles, de capacités à les utiliser et d'attitudes indispensables tout au long de sa vie, comme l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui. Depuis 2009, les programmes du collège intègrent les éléments du socle commun, dans la continuité de ceux de l'école primaire publiés en 2008.*

**Pilier 7. L'autonomie et l'initiative**

*L'autonomie et l'initiative s'acquiert tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire. On apprend ainsi à :*

- être autonome dans son travail
- **s'engager dans un projet et le mener à terme** (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe)
- construire son projet d'orientation

*En développant cette compétence, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle.*

La mise en place du Socle commun (2009) avec comme corollaire l'obligation d'une « approche par compétences » (APC)<sup>28</sup> a permis également de renforcer l'argumentation poussant vers la promotion du "projet". Faire en sorte que l'ensemble de la séquence soit construit autour de la notion de *compétence* (c'est-à-dire d'une disposition durablement intériorisée permettant de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales) impose que cette disposition soit *authentique* et non pas téléguidée par les instructions d'un exercice trop encadré. Seule la *résurgence*, spontanée et à bon escient, de cette compétence afin de surmonter un problème mais surtout la faculté d'improviser pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'un nouveau défi – un "projet" donc –, plusieurs fois, pertinemment et sans l'impulsion du maître autorise à parler de compétence. L'aptitude de l'élève à élaborer un projet et à le conduire à terme est la condition *sine qua non* attachée à la notion de compétence dans toutes les disciplines d'expression. Ensuite, naturellement, l'ambition de ce qui est qualifié de "projet" est à rapporter au niveau de la classe et à l'âge des élèves : il est attendu modestement en fin de scolarité obligatoire (3<sup>e</sup> du collège français, pilier 7 du Socle) ; il devra naturellement être d'une plus grande envergure en classe terminale du lycée<sup>29</sup>.

\* \* \* \* \*

<sup>28</sup> Se reporter à mon texte en ligne : *L'approche par compétences en arts plastiques*.

<sup>29</sup> B.O. spécial n°4 du 29 avril et n°9 du 30 septembre 2010.



Ces brefs rappels historiques étant posés, peut-on aujourd'hui en tirer le bilan ? Les rencontres entre professeurs organisées en 2003 dans notre académie<sup>30</sup> ont donné, de mon point de vue, une vision assez complète de la palette des dispositifs envisageables, des limites et des risques en la matière, des gains avérés au niveau de la relation scolaire comme de la perception de la discipline, mais aussi de l'intérêt ressenti (bien que moins souvent explicitement formulé) en termes d'évaluation et d'orientation positives lors des conseils de classe. Difficultés et leurs émergent également au fil des questions soulevées.

Au-delà, est-il possible d'anticiper sur le devenir institutionnel de tels dispositifs ? La question se pose et continuera à se poser, tant eu égard à certaines réticences internes à notre discipline que compte tenu des inquiétudes de certains parents – et du Ministère – vis-à-vis de ce qui ne semble pas immédiatement rentable au profit de ce qui rassure sur l'instant : l'acquisition de savoirs et savoir-faire clairement utilitaires (du moins le pense-t-on), identifiables et comptabilisables. L'enjeu dit autrement, c'est confronter le court terme et le long terme, certains le verront entre *compiler* et *construire*.

Ce qui est *certain* (la littérature pédagogique est unanime sur ces points et nous n'y revenons pas), c'est que ce qui a été désiré et vécu reste : l'expérience menée conduit à des acquisitions durables. Certaine aussi, la crédibilité qu'acquiert la discipline aux yeux des élèves puisque l'expérimentation de la démarche de projet conduit à relier l'expression plastique des élèves à leurs préoccupations, en prise sur la vie (il n'y a pas ce qu'on fait en classe et, ailleurs, dehors, les réalités du monde adulte), mais tout autant aux initiatives ou aux risques pris par les créateurs de tous ordres. Certain encore, le fait que les aptitudes, les dispositions et les appétences réelles des élèves se manifestent de manière plus authentique et se repèrent mieux en situation de projet. Moins certains, sans doute, les acquis sociaux et citoyens même si l'on se construit dans l'interaction sociale, même si organiser un projet implique de négocier un contrat avec autrui, l'enseignant, les copains, parfois l'administration du collège. Au-delà, c'est se penser à l'intérieur d'un groupe. En revanche, dire que la faculté d'élaborer un projet et de le conduire à terme rapproche de l'autonomie attendue à l'âge adulte est une certitude, pour ne pas dire un truisme.

De même sorte, sous la plume de Marc Bru et Louis Not<sup>31</sup>, cinq fonctions positives peuvent être portées au crédit de la pédagogie de projet :

- Une fonction de motivation : aspiration et finalisation donnent du sens ;
- Une fonction didactique : les acquisitions sont mieux ancrées ;
- Une fonction sociale : le projet implique de négocier avec divers partenaires ;
- Une fonction économique : on y apprend à gérer son temps et ses moyens ;
- Une fonction politique : c'est une initiation à l'engagement et à la prise de responsabilités.

Pour aller plus avant, employons-nous d'abord à différencier les principales occurrences scolaires du « projet », même si ce qui nous importe ici (les gains en termes d'acquisitions durables) repose dans ces contextes différents sur le même vecteur de la motivation-finalisation :

- *La pédagogie de projet* (héritée du plan de Dalton de 1911), historiquement, repose sur la définition par l'élève de son « plan » de travail sous la forme d'un engagement à l'intérieur des programmes. L'idée est de donner du sens aux apprentissages en les finalisant dans une action ou, le plus souvent, dans une réalisation concrète.

---

<sup>30</sup> Se référer à la publication *Arts plastiques le projet en classe de 3<sup>ème</sup>* (2004), Aix-en-Provence, IUFM – Rectorat DAFIP, en ligne.

<sup>31</sup> M. Bru, L. Not, *Où va la pédagogie de projet ?*, Toulouse, Ed. universitaires du sud, 1987, page 45.

- Suivent les déclinaisons multiples de *projets éducatifs* (pédagogie de la découverte, par exemple en France les PAE et IDD), initiés par un ou plusieurs enseignants, généralement fondés sur une thématique censée être fédératrice et stimulante pour les élèves. Engagés dans cette découverte, le subjectif et l'affectif viennent ici favoriser le cognitif mais aussi les acquisitions instrumentales et procédurales.

- *Le projet de l'élève*, projet de vie entendu comme visée professionnelle à plus ou moins long terme, stimulant l'acquisition des prérequis (voir Vassileff 1997).

- Enfin ici, *le projet d'expression personnelle* de l'élève en arts plastiques (proche des ateliers d'écriture en français) où l'élève est invité à produire et conduire à terme une réalisation dont il est seul l'auteur, à charge pour l'enseignant de ménager des temps de bilan métacognitif pour inférer la conscience d'acquisitions liées au produit ou au processus.

Développons maintenant, en analysant plus précisément la démarche de projet.

Pour Jean-Pierre Boutinet, la conduite de projet repose sur quatre prémisses sans lesquelles il ne peut y avoir de démarche :

1. *Le projet porte en lui-même une exigence de globalité.* Il ne peut être fractionné. Se doter d'un projet, c'est dans le même temps chercher à le construire et vouloir le réaliser, ce qui, d'une part désigne une figure qui intègre deux temps différents (aujourd'hui, demain) et, d'autre part, engage la notion d'auteur.
2. *Le projet est singulier et inédit.* C'est la réponse idiosyncrasique qu'un acteur particulier apporte à une situation donnée qui le concerne. Le projet ne peut appartenir à la catégorie de l'universel.
3. *Le projet a parti lié avec la complexité et l'incertitude.* Une situation simple ne justifie pas le recours à un projet.
4. *Le projet ne peut se concevoir que dans un environnement ouvert.* Susceptible d'être exploré et modifié. Le projet est intrinsèquement lié, avec optimisme, à l'idée de changement.<sup>32</sup>

L'élaboration d'un projet, suivant toujours le même auteur, repose sur l'analyse d'une situation et sur la mise au point d'un programme qui se veut réponse ou remédiation, fruit d'un compromis entre le souhaitable et le possible, le désir de l'élève et le cadre institutionnel.

Dans le cadre d'une pédagogie de projet, la négociation pédagogique recouvre pour le moins deux fonctions essentielles :

1. « - elle permet d'effectuer un diagnostic de la situation pédagogique, notamment en prenant en compte les acquis des élèves (cette fameuse évaluation des acquis tant prisée aujourd'hui) ainsi que les exigences des programmes ;
2. - elle donne l'occasion aux élèves au travers d'une démarche active et concrète de s'interroger sur ce qu'ils veulent, la négociation est alors la dimension essentielle d'une pédagogie qui se présente comme ouverte, en stimulant la motivation et l'imagination de tous les intéressés, en leur permettant de s'approprier la situation dans laquelle ils sont acteurs<sup>33</sup>. »

---

<sup>32</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990. Ce paragraphe est tiré des pages 227-228.

<sup>33</sup> *Op. cit.*, page 177.

Il y a aussi quelque chose de fondamentalement éducatif à vivre la confrontation de deux temps, celui du dire et celui du faire. Boutinet insiste d'ailleurs sur la situation « paradoxale » du projet, situé « entre théorie et pratique » :

*« En explicitant par le langage ses intentions, le projet s'inscrit dans la gamme des représentations ; mixte de représentations sociales concrétisant pour une part l'imaginaire socioculturel ambiant et de représentations cognitives cherchant à déterminer un futur réalisable, le projet est surtout assimilable à une représentation opératoire. Très certainement ce qui marque une représentation opératoire, c'est sa grande détermination à vouloir inscrire dans la réalité un inédit, et en même temps son instabilité face aux contingences de l'action.*

*D'un autre point de vue le projet est solidaire d'une logique de l'action dont il constitue en quelque sorte le premier temps, le moment anticipateur et organisateur. L'action quant à elle est toujours d'une certaine façon réalisation d'un projet, concrétisation d'un choix, mise en pratique d'une décision, et gestion de ses conséquences. C'est parce que l'acteur bénéficie d'une certaine liberté, c'est parce qu'il peut privilégier certaines des opportunités qui se présentent à lui, qu'il va anticiper un futur sur lequel il entend peser. Il n'y a donc d'action que d'un acteur capable de choisir et d'anticiper. De ce fait on peut considérer l'action dans sa complexité comme le plus haut niveau d'organisation des conduites tant d'un point de vue individuel que d'un point de vue collectif.<sup>34</sup> »*

Plus gravement, c'est une situation existentielle, fondamentalement éducative, qui se joue entre cinq termes<sup>35</sup> : **pro-jet, su-jet, ob-jet, re-jet, tra-jet.**

L'intérêt porté au développement de l'autonomie de l'élève, en regard des multiples écrits des sciences de l'éducation à cet égard, se retrouve aujourd'hui dans la plupart des programmes d'enseignement artistique occidentaux, mais sans pour autant que cela passe par la mise des élèves en situation de projet d'expression personnelle. Ainsi, les programmes de la communauté Française de Belgique (2002, 2009) exposent-ils dès l'avant-propos « la double ambition de la réflexivité et de l'autonomie » mais restent au stade des propositions exploratoires ouvertes très proches du modèle français. Au Luxembourg, les programmes de 2002 et 2009 pour l'enseignement secondaire visent aussi « des compétences dans le domaine de la création artistique et notamment (...) l'autonomie du travail artistique » mais dans le cadre de réalisations initiées par l'enseignant.

De même, en Suisse, le récent Plan d'Etude Romand (PER 2009) présente ainsi la partie A31 consacrée à l'expression plastique :

**A31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques...** 1, en inventant, produisant et composant des images librement ou à partir de consignes ; 2, en exploitant le langage plastique : matières, couleurs, lignes, surfaces ; 3, en choisissant le matériau, le support et l'outil appropriés à la réalisation d'un projet ; 4, en participant à une création collective ; 5, en utilisant diverses technologies de traitement de l'image :

- Conception, élaboration et réalisation d'un **projet** sous forme d'images fixes ou animées en exerçant progressivement :
  - la planification et la réalisation par étapes successives du processus créatif
  - la pratique d'exercices exploratoires favorisant l'originalité et l'innovation (inventaire des possibilités sur le plan de la forme, de la couleur, des assemblages, de l'utilisation des trouvailles et des erreurs, des limites et contraintes des matériaux et des outils, ...)
  - l'exploration et l'utilisation du langage visuel (couleur, surface, ligne, matière, texture, espace, composition, volume)
  - le choix des éléments les plus pertinents en fonction d'une intention, de la conception à la réalisation (documentation, support, procédé, technique, ...)
- Présentation du projet par l'argumentation et l'analyse des choix effectués
- Échange, comparaison et confrontation autour des réalisations produites

<sup>34</sup> *Ibid.*, pages 249-250.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pages 235 et 272.

Au Québec, tout au contraire, le projet d'expression personnelle est la visée à atteindre dès que l'élève peut s'affranchir des inductions du maître. Outre l'impact des techniques de la créativité dans les années 1970, les recherches de Pierre Gosselin à propos de la « dynamique de création »<sup>36</sup> ont contribué à montrer combien la conscience du processus créateur aide l'élève engagé dans une expression personnelle à se construire et à gagner en autonomie. De nombreuses expérimentations ont été menées depuis une dizaine d'années, soit dans des dispositifs conçus à partir des arts plastiques<sup>37</sup>, soit dans des dispositifs à thématiques pluridisciplinaires où les arts plastiques et l'éducation à l'environnement servent de véhicule intégrateur (dispositifs proches de nos intéressants IDD et TPE – mais à peine créés et déjà menacés). Le bilan de cette pédagogie<sup>38</sup> mise en place dès l'enseignement primaire fait apparaître de nombreux gains concernant le développement global de l'enfant, de son sens des responsabilités, de son autonomie, de son esprit critique, un meilleur comportement social dans le travail en groupes, une meilleure appropriation et intégration des démarches de connaissance, un meilleur engagement.

On voit donc, dans ce rapide survol, que selon les pays la notion de "projet" n'est pas entendue dans le même sens : pour certains, est dénommé 'projet' tout dispositif où l'élève doit répondre à une situation-problème construite par le professeur (il « mobilise ses acquis » et organise sa réponse plastique en vue d'une réponse pertinente, c'est d'ailleurs ce à quoi cela correspond dans le contexte général) ; pour d'autres, ce qui compte en matière artistique est uniquement l'aptitude à construire seul un projet d'expression personnelle authentique.

La visée primordiale est la prise d'initiative.

D'ailleurs, les résultats de l'enquête PISA ont montré que dans de nombreux pays c'est moins la baisse des connaissances qui est discriminante que cette aptitude à se servir de ses acquis dans des situations nouvelles liées à la vie (le transfert), ce qui a conduit à promouvoir l'APC et à la définition du *Socle commun de connaissances et de compétences*.

Pour revenir au contexte français et aborder maintenant les questions par le détail, notons déjà qu'un certain nombre d'observations – déjà énoncées vers 1976 aussi bien dans le texte de Jean Vial<sup>39</sup> que dans la synthèse CNDP (1988) sur la situation d'autonomie en arts plastiques instaurée dès 1972 par Gilbert Pélissier<sup>40</sup> – resurgissent des propos des enseignants lors de nos rencontres sur "*le projet en 3<sup>ème</sup>*", essayons de les réunir sur quelques grands axes :

---

<sup>36</sup> P. Gosselin, *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, 1993 ainsi que : P. Gosselin et al., « une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation du Québec*, vol. XXIV, n°3, 1998, pages 647 à 666.

<sup>37</sup> Je me réfère principalement à Moniques Richard, « l'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade » in *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal, 1996*, CREA éditions, université de Sherbrooke, Québec, 1997 : Les élèves travaillent à deux ou trois projets individuels ou d'équipe qu'ils ont choisis, élaborés, réalisés et présentés aux pairs à partir de pistes identifiées ; l'année se termine par un projet collectif et un bilan des acquis. A cette approche collaborent plusieurs intervenants.

<sup>38</sup> M. Richard déjà citée ainsi que François Monière, « la "voie artistique" : un projet pédagogique intégrateur » in Francine Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir de) *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*, London (University of Western Ontario), Canadian Society For Education through Art., 2000, pages 109 à 121.

<sup>39</sup> J. Vial, *La pédagogie de projet*, Paris, INRP (non daté, vers 1976).

<sup>40</sup> *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie*, équipe de rédaction : Magali Chanteux, Patrick Ducler, Gilbert Pélissier, Claude Roux, publication MEN-CNDP, CRDP de Lyon, 1988. Rappelons aussi que l'étude menée en 1990 à l'INRP (*Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup>, rapport de recherche n°5*) consacre de nombreuses pages à « l'enseignement en situation d'autonomie ».

D'abord, il nous faut mettre en avant l'impérieuse obligation d'authenticité. Et l'authenticité ne peut s'envisager sans qu'il soit fait état d'une continuité indissociable dont la chaîne pourrait s'énoncer ainsi : *désir – dépassement – prise de risque – authenticité*. Meirieu présente la « prise de risque<sup>41</sup> » comme un des opérateurs pédagogiques majeurs susceptibles d'aider l'élève encore trop fragile pour un engagement dans la vie réelle « *à se mettre en jeu sur un mode qui ne soit pas celui de la reproduction ou de l'imitation* ». Comme tout bond en avant, pour être constructif, le projet en arts plastiques doit être négocié avec en filigrane le risque d'affronter l'inconnu. Travailler le projet avec l'élève, c'est, s'appuyant sur ses premières attirances, lui faire découvrir qu'il y a de la jouissance dans l'au-delà, dans le dépassement. Il ne s'agit pas, comme le souligne encore Meirieu, d'un marchandage où l'on concéderait quelque activité s'inscrivant dans ses préoccupations afin qu'il accepte en échange d'apprendre ce qui est au programme ; il s'agit tout au contraire « *d'un travail commun pour entrer dans l'intelligence des centres d'intérêt des élèves et, parce qu'on est capable d'entendre en quoi ce qui les motive est porteur de sens, de leur proposer d'aller avec eux au-delà vers ce qui pourra leur procurer encore plus de satisfaction et de joie. Dans le premier cas, on est dans le registre du dévoiement, dans le second, de l'accompagnement. Dans le premier cas, on est dans l'artifice, dans le second, dans une démarche commune de quête du sens. C'est pourquoi il n'est pas de véritable « pédagogie de projet » qui ne soit découverte d'une dimension cachée, d'une perspective inconnue, d'un obstacle imprévu dont on s'empare avec les élèves et qui permet au maître de cheminer avec eux<sup>42</sup>* ».

Il ne peut y avoir de projet qu'authentique, le projet est réponse individuelle à l'analyse d'une situation ou, du moins, de l'état présent ; il est certes *fiction* mais il n'a de sens que s'il est ancré dans le *réel*.

Ces éléments, si l'on veut bien y adhérer, fournissent une clé, voire une condition *sine qua non* du projet d'expression personnelle en arts plastiques. **Tout ne peut être labellisé «projet».**

L'idéal du mot, en fin de compte, est aux antipodes du « j'ai une idée pour faire quelque chose qui me montrera actif aux yeux du professeur et qui sauvegardera ma tranquillité d'élève ».

Le projet repose sur l'analyse d'une situation qui appelle à agir. Tout projet doit donc pouvoir être présenté à l'enseignant sous la forme d'un « j'ai envie de » (dire - expérimenter - surmonter - consolider - enrichir - découvrir...). Faute d'être formulé ainsi (s'il n'y a pas de besoin, de désir), il ne peut y avoir de projet, c'est-à-dire qu'on sera dans le simulacre et qu'il est tout à fait inutile de se poser la question des « acquisitions ».

Le rapport au désir est souligné par tous, projet de classe ou projet d'élève. Dans une démarche de projet, écrit Philippe Perrenoud<sup>43</sup>, « *le sujet est mobilisé par un but à réaliser et consent donc des efforts, sinon pour apprendre, du moins pour réussir. Tout l'art est évidemment d'engager les élèves dans des projets dont la réussite dépend de l'apprentissage* » (nous dirions en arts plastiques « dans des projets dont la réussite portera des fruits, c'est-à-dire permettra de tirer leçon »). De son côté, José-Luis Wolfs<sup>44</sup> associe également la compétence à la capacité de « *faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser*

<sup>41</sup> P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, page 136.

<sup>42</sup> *Op. cit.* (1995), page 139.

<sup>43</sup> P. Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, page 68.

<sup>44</sup> J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, p. 15. L'auteur reprend une définition élaborée dans un ouvrage collectif en 1997 et qui ajoutait : « [...permettant de] faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

*des projets* ». Enfin, pour limiter là quelques références, il importe, selon Philippe Jonnaert<sup>45</sup>, de se fonder sur des « situations signifiantes », qui ont du sens pour le sujet et devraient ainsi favoriser les transferts ultérieurs : « *Les objets d'apprentissage n'ont de sens que dans et par ce projet. Dans notre vie quotidienne, nous ne réagissons pas autrement. Nous ne recherchons de l'information ou l'acquisition de nouvelles compétences qu'en fonction de projets dont la réalisation nous tient à cœur* ».

Voici pour la théorie. Et pour l'idéal. Et puis il y a le quotidien de la classe et chaque enseignant fera au mieux (la complicité conquise au fil des quatre années de collège sera une bonne alliée en la matière) et en connaissance de cause.

Ceci posé, mettre en projet, c'est forcer le temps et il faut assumer cette violence avec circonspection. L'esprit enfantin va du concret vers l'abstrait et non pas naturellement d'une idée abstraite vers sa réalisation. Deux conséquences à cela :

La première est qu'il y a une sorte de contradiction à vouloir imposer le "projet" à tout le monde en même temps. Certains élèves seront mûrs, d'autres pas, il faut donc trouver à cet égard la souplesse d'une *différenciation* possible (le programme français de 1998 pour la 3<sup>ème</sup> du collège suggèrait une fourchette allant de « modeste » à « plus ambitieux ») associée au principe de la *progressivité* (comme le suggèrait déjà Vial). C'est aussi la leçon que j'avais dégagée de mes expériences de travail autonome en collège<sup>46</sup> que j'avais relatées dans la thèse.

L'autre aspect, si l'on n'y prend pas garde, est le risque de confondre *libre-choix* et *projet*. Le libre-choix n'est pas non plus le laisser-faire. Le jeune enfant (comme dans l'un des exemples de Rogers) choisit : il souhaite sur l'instant s'adonner à telle activité. Le projet, en revanche, suppose une démarche en deux temps distincts : le temps où l'idée vient que l'on cherche à préciser dans un plan couché sur le papier ; le temps futur de la réalisation. Qui dit projet, dit libre-choix, mais l'inverse n'est pas toujours vrai. D'un côté : « j'ai envie de, là, maintenant » ; de l'autre : « là, maintenant, je souhaite et programme pour demain ». ***Dans le projet, c'est l'aptitude à se penser dans le futur qui est à cultiver.***

Mettre en projet, c'est favoriser la pensée systémique. Si la « pédagogie de projet » place le jeune au centre du système éducatif, en particulier depuis la loi d'orientation de 1989, avec en toile de fond l'idée plus ancienne d'une *finalisation* de l'enseignement afin que celui-ci prenne sens aux yeux des élèves, elle s'appuie sur les fondements paradoxaux du *singulier* (l'élève) et du *global* (la démarche).

Globale est la démarche de projet, fondée sur un thème de recherche au plus près des prédilections des élèves, car elle associe plusieurs champs disciplinaires généralement fragmentés et juxtaposés dans la scolarité classique (et en arts plastiques aussi, atomisation des objectifs induite par la succession d'exercices, seraient-ils « en proposition »). Ainsi en est-il de la **vie**.

Globale est encore la démarche de projet car elle est précisément à la fois démarche (élaboration) et réalisation (production), autrement dit : mise en lumière du **processus de création**.

Plus radicalement, cette mise en situation renverse l'idée encore vivace de la *progression* allant, suivant le bon sens cartésien, « *du simple au complexe* »<sup>47</sup> (même si, naturellement, les

<sup>45</sup> Repris par P. Jonnaert, C. Vander Borgh, R. Defise, dans *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, (1999, page 352) d'après *De l'intention au projet*, Bruxelles, De Boeck, 1993.

<sup>46</sup> *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat, université Lyon 2, 1987, pp.285 sq.

<sup>47</sup> Ce que dénonçait déjà L. Legrand dans *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971, page 22.

projets iront en se complexifiant au fur et à mesure que l'élève gagnera en autonomie). S'il peut en être ainsi favorablement dans bien des secteurs, il en est autrement en matière d'expression.

Certains d'entre nous n'ont pas oublié la tentative de refonte des programmes d'arts plastiques pour l'école<sup>48</sup> sous le ministère Allègre en 1999. Pour son bien, le petit enfant se voyait cantonné dans « la surface » au cycle 2 (« sans recours à la figuration, manipulation de constituants plastiques selon les principes simples de répétition, alternance... ») et n'abordait « le volume » qu'en cycle 3 : Dans le cadre des trois dimensions, « l'élève passe progressivement du simple au complexe, du bas-relief au haut relief puis à la ronde-bosse... » (sic, page 81). Donnons une plaque de pâte à modeler à un enfant, nul doute qu'il en fera spontanément un bas-relief !... Heureusement, face à l'indignation des enseignants, ce malheureux "document" fut mis au panier par le ministre suivant avant même son application, mais le seul fait qu'un tel texte ait pu être écrit de nos jours par des personnes aussi incompétentes méritait d'être rappelé ici tant cela fait frémir.

Pour revenir à plus sérieux, l'approche *linéaire* des objectifs pose problème dès que la visée terminale est globalité, ce qui est le cas de la création plastique dès que l'élève quitte le niveau de la pratique imitative et répétitive d'un savoir-faire pour "projeter" une réponse singulière (c'est même précisément ce désir de répondre à la "proposition" malgré ce qui y fait obstacle qui lui fait rencontrer la "question" face à laquelle il devra prendre des risques).

Dans le cas d'un projet intégralement élaboré par l'élève, c'est le désir de réaliser, d'autant plus fort qu'il est authentiquement désiré, qui poussera l'élève à explorer, à expérimenter, en des approches multiples qui contribueront peu à peu à affermir ses compétences. Nous sommes là, non plus dans une perspective *scalaire* mais dans une *logique systémique*<sup>49</sup> (celle de la vie : pour apprendre à nager, on peut successivement acheter un manuel, faire les mouvements à plat-ventre sur un tabouret... ou bien aller au bord de la mer et se mettre d'emblée en situation de "nageur").

Naturellement, si la pédagogie de projet ne procède pas en allant du simple au complexe mais suivant un principe moteur global qui mêle dans le système d'expression contenus disciplinaires et habiletés transdisciplinaires de mise en œuvre, le risque n'est pas nul de voir ces dernières étouffer les premières. Risque, pour en revenir à l'expression plastique, que le plaisir d'avoir réalisé ce que l'on voulait faire (et d'avoir su s'organiser pour cela) devienne le stade butoir sans que l'on fasse l'effort d'en tirer bilan ou de l'associer à des découvertes culturelles. Le mode *systémique* n'élimine ni ne se substitue au rationnel. Si des bienfaits sont acquis par l'expérience de la démarche projective, encore faut-il que tous les fruits soient *systématiquement* capitalisés. C'est ici que se situe l'enjeu et l'écart par rapport aux "expressions libres" des années soixante-dix.

Dire et faire. C'est en situation de projet que le terme de « **démarche** » prend tout son sens, développant ce que Vial appelait la « *faculté d'ajustement des conduites cérébrales* » : d'un côté, la démarche familiarise peu à peu avec l'obligation de « *préfigurer aussi exactement que possible* » l'objet à réaliser, de l'autre, sans « vagabondage », il faut accepter « l'imprévisible » et ne pas hésiter à « *repenser l'itinéraire en cas de difficultés* ».

---

<sup>48</sup> B.O. spécial n°7 du 26 août 1999, pages 70 à 83.

<sup>49</sup> En référence à G. Lerbet, *Approche systémique et production du savoir*, Paris, Editions Universitaires, 1984. Toute pédagogie fondée sur une visée thématique, tout projet d'arts plastiques (sauf à être totalement formaliste) engagent une approche globale au champ d'étude multidisciplinaire et sont vectorisés dans une dynamique systémique tendue par le sens du "tout".

Développer la « *faculté de visualisation* », être capable d'élaborer un plan de travail qui se rend maître des différents paramètres de la mise en œuvre (le temps, les moyens matériels, les besoins d'aide extérieure...), assumer ensuite l'imprévu et l'évolutif, sont assurément, se rapportant au processus, des acquisitions méthodologiques de premier ordre.

Comment alors situer ces *compétences-processus*<sup>50</sup> par rapport à ce qui est nommé en regard les *compétences-produit* ? Faut-il absolument finir ? Le *contrat* est ce qui permet de faire le point « *entre l'accompli et l'escompté* », dit Vial, ce qui admet, bien que le but soit la réalisation d'un « objet » (on l'admettra au sens large), que le travail puisse ne pas aboutir ou soit abandonné (à moins que « faire le point » signifie seulement baisser la note d'autant). Le texte du CNDP sur l'autonomie (1988) pense également la démarche autonome jusqu'à la réalisation du produit puisque son exposition et sa présentation au groupe sont abordées et commentées, cependant, il est dit aussi que « *l'abandon n'est pas en soi une chose négative mais une source d'interrogation* », un problème à prendre en considération au cas par cas. « *Conduire jusqu'à son terme n'est pas une nécessité absolue (...), contrairement à la pédagogie projective de Jean Vial* », tient-on même à préciser.

C'est cette dernière option qu'admet le texte pour la classe de 3<sup>ème</sup>, mais il se peut que certains se focalisent sur ce qu'ils ressentiraient comme des ambiguïtés de formulation. Ainsi peut-on lire au chapitre des acquisitions en fin de 3<sup>ème</sup> « *entreprendre et mener à bien un projet* » puis au chapitre D sur l'évaluation « *réaliser et conduire un projet à son niveau avec des exigences de qualité* » tandis qu'au chapitre A des objectifs il est dit : « *toute réalisation, aboutie ou non, doit être l'occasion de mettre en évidence, entre intention et réalisation, le processus mis en jeu* ». Que l'on comprenne bien qu'il n'y a rien là de contradictoire : le cahier d'accompagnement pour la 3<sup>ème</sup> précise bien que cela signifie « *évaluer le projet en tant que "produit" d'une part et en tant que "processus" d'autre part* ».

Si, naturellement, on ne peut que souhaiter que la réalisation soit conduite à son terme avec succès, s'être engagé dans une démarche de projet (même avortée) est déjà formateur et promesse d'avenir pour l'élève. *Envisager l'évaluation sur un mode positif* signifie ne pas uniquement comptabiliser les fautes ou manquements (certes, c'est indispensable pour pouvoir ensuite y remédier), c'est d'abord *repérer en quoi il y a eu néanmoins avancée par l'expérience qui vient d'être vécue*.

C'est donc à chaque enseignant, tout en respectant le désir de l'élève, d'engager celui-ci à donner à son projet une configuration qui ne soit *ni dépourvue d'intérêt* pour lui (ne pas reproduire ce qu'on sait déjà faire mais s'engager dans une exploration en partie nouvelle) *ni irréaliste* (elle serait vouée à l'échec) et à faire en sorte que la « barre » soit située en fonction du degré d'autonomie déjà atteint par l'élève. Ceci devrait favoriser la situation de réussite, à défaut, de mieux revenir sur une faille du processus. La recherche montre qu'il y aurait une « distance cognitive » optimale pour que puisse fonctionner le fameux « conflit sociocognitif » et que puissent s'intérioriser de nouvelles compétences. Pour Lev Séménovitch Vygotski, l'apprentissage (NB. en situation d'arts plastiques : ce qui vient d'être découvert) active une série de processus de développements internes qui à certains moments nécessitent l'aide d'autrui (l'enseignant suit et fait prendre conscience) avant d'être proprement assimilé par l'élève qui peut alors faire usage de ses nouvelles acquisitions. Il nomme « *zone proximale de développement* »

---

<sup>50</sup> Distinction établie notamment par J.L. Wolfs dans *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 1998, pages 21 à 23.



l'écart entre ces deux niveaux, l'avancée progressive vers l'autonomie permise par de nouvelles expériences<sup>51</sup>.

Un autre aspect concerne la part du projet dans le calendrier annuel. Rapportant les expériences menées en arts plastiques, le texte CNDP considérait que « proposer » ou « imposer » la situation d'autonomie revenait au même (dès lors qu'il était décidé ensuite que cela serait pour toute la classe et pour toute l'année). Pourtant, Rogers, Vial, Lesselbaum ou Moyne (pour ne pas ajouter d'autres références) prônaient tous la progressivité et pointaient même les risques de la généralisation (« *exclusive, elle deviendrait abusive et donc condamnable* » écrivait Vial, mais il ne se référait pas aux arts plastiques).

Patrick Ducler, IA-IPR d'arts plastiques<sup>52</sup>, dans un article destiné aux enseignants<sup>53</sup> relatif au projet en 3<sup>ème</sup>, soulignait l'apport indiscutable de la situation d'autonomie mais aussi combien cette conduite de classe « exigeante » ne gagnerait probablement pas à être systématisée : « *Le cours, en situation d'autonomie, est une pratique pédagogique engageante et exigeante. Chacun donne de sa personne, l'enseignant et les élèves ont à trouver leurs marques, à construire de nouvelles formes d'intervention, de collaboration et de vie commune. La situation d'autonomie est une sérieuse école de la socialisation et du civisme. La situation d'autonomie permet également de mettre les élèves en relation forte avec les pratiques les plus actuelles de l'art, et cela ne suppose pas, pour autant, l'abandon de pratiques et de savoirs anciens. Après plus de vingt années d'existence et de recherches, la situation d'autonomie demeure, pour les Arts plastiques, une forme de cours novatrice. Il convient, cependant, d'être attentif : elle exige un niveau d'engagement tel que sa généralisation en collège n'est pas à l'ordre du jour. Elle est réservée aux enseignants les plus expérimentés et convient particulièrement aux possibilités des ateliers de pratique artistique. En lycée, cette pédagogie de projet traverse l'ensemble de l'enseignement des Arts plastiques* ».

Ici encore, la bonne réponse est celle qui est adaptée à la classe dont on a la charge. En faire l'exception d'un moment qui n'aura pas le temps de marquer les esprits et qui sera alors perçu par les élèves comme « un temps libre », une soupape « où l'on fait ce qu'on veut » et où « le professeur ne fait pas cours » peut cependant être la pire des choses.

Placer au contraire ses élèves peu à peu, habitués aux initiatives depuis la 6<sup>ème</sup>, au plus près d'une démarche de projet intégrale semble être la décision la plus formatrice et la plus proche des caractéristiques de notre discipline. La situation de *réelle autonomie* étant ensuite effective et pour toute la classe (nombreux sont les enseignants qui ont observé l'effet "boule de neige"), celle-ci peut éventuellement être interrompue ponctuellement pour de petites mises au point collectives, ciblées, et décidées en fonction de manques observés relativement ce qui doit être acquis en fin de 3<sup>ème</sup>.

De mon point de vue<sup>54</sup>, pour reprendre l'une des questions formulées lors de stages académiques français organisés en 2003, le projet ne peut être « une partie détachable du cours de 3<sup>ème</sup> à laquelle on consacre seulement un temps ». Ceci serait même un **contresens** tant sa légitimité (et les chances d'acquisitions durables à cet égard) tient précisément **du travail dans la**

---

<sup>51</sup> L.S. Vygotski (Y en anglais) dans *Pensée et langage* (1934), Paris, Messidor-Éditions sociales, 1985, pages 26 sq. Voir aussi A.N. Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979, ainsi que G. Hugny (sous la dir. de), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, P. Lang, 1985.

<sup>52</sup> En France, désigne le corps d'inspection pédagogique régionale.

<sup>53</sup> « Convergence et complémentarité des démarches. Le projet de l'élève en arts plastiques », *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, n°22, juin 2000.

<sup>54</sup> Pour avoir moi-même instauré et testé ces situations d'accès à l'autonomie en début de carrière.

*continuité* qui est mise en puissance progressive des capacités d'initiative de l'élève jusqu'à pouvoir s'engager dans une démarche voulue par lui seul, affranchissement progressif des exercices (seraient-ils « propositions ») dictés par les professeurs, stade dans son avancée où l'élève commence à avoir prise sur les paramètres qui l'entourent de même qu'il devient apte à juger l'actualité qu'il voit à la télévision ou qu'il constate au quotidien.

Lente maturation, donc, lent cheminement d'implication ponctué de prises de responsabilité en direction de l'autonomie.

Certes, les propos des collègues ne manquent pas de pointer du doigt de multiples difficultés. Si la démarche de projet (par l'élaboration d'un cahier des charges et d'un calendrier) cultive le sens de l'organisation, la rigueur, la persévérance, l'anticipation des moyens nécessaires, la fluidité d'esprit, les obstacles à surmonter sont également nombreux (focalisation techniciste, intentions irréalistes, versatilité ou abandon, désinvolture...) ainsi que les risques de quiproquos. Mais les identifier permet de mieux y faire face.

D'abord, les élèves sont-ils demandeurs de cette "autonomie" que certains adultes entonnent sur le mode lyrique ? On ne cachera pas, que, brusqués ou pas, certains élèves rejettent l'offre, soit qu'elle est ressentie comme une fausse liberté, "manœuvre" de l'enseignant dans un cadre scolaire qu'ils ne supportent plus, soit, le plus souvent, en bons adolescents, parce qu'au lieu d'avoir à exécuter une tâche de tout repos car déjà définie, il leur faut chercher, mettre en forme, s'engager, etc.

Gardons-nous donc du merveilleux. Boutinet met en garde, d'ailleurs, contre les aspects « incantatoires » du projet. Ne pas oublier qu'en « *passant du programme au projet qui en est la figure inversée, on est souvent resté dans une logique de prédétermination (...)* Comment mettre des enseignants et des élèves en projets, alors que ces projets sont définis en dehors d'eux par d'autres ? »<sup>55</sup>

Ajoutons que la difficulté pédagogique de la situation de projet réside aussi dans le souci de sa *rentabilisation*. Soit on laisse l'affectif prendre le dessus en autorisant l'élève à réaliser ce qui lui tient à cœur mais dont on doute déjà de l'intérêt, soit, pour gagner en efficacité (rentabilité), on donne le petit coup de pouce qui oriente les projets en direction des acquisitions que l'on souhaite voir se construire, et les élèves s'engageront dans une réalisation dont ils se détacheront, *réalisation-prétexte* comme parfois en situations usuelles, qui ne portera pas de fruit.

Ces réserves sont recevables, elles sont même parfois très prégnantes. Toutefois, il faut contrebalancer ceci par les effets positifs observés sur certains grands élèves qui s'étaient détachés des arts plastiques car ils n'y voyaient plus de sens, considérant du haut de leurs quinze ans la pratique comme infantilisante et l'histoire de l'art comme élitiste ou décalée. Par le projet bien pensé, la pratique des élèves restaure sa crédibilité car elle retrouve l'occasion d'avoir parti lié avec le réel.

Pour autant, que faut-il penser de ce qui est produit, voire projeté ? Faut-il accorder du crédit au grand format, à la sculpture élaborée à trois ou à ces généreux messages visuels ? Faut-il supporter « le dessin de Mickey ou la Tour Eiffel en allumettes » tel que cela était déjà fustigé en ces termes il y a trente ans ? Quel crédit accorder à tout cela ?

Force est de reconnaître le changement de catégorie des productions, plus ambitieuses, moins scolaires, pas forcément plus singulières. Mais l'investissement, généralement, est là.

---

<sup>55</sup> *Op. cit.* (1990), page 165.

En revanche, il serait naïf d'oublier que ces productions (en amont : ces démarches) restent originaires du terrain scolaire. Le "projet de l'élève" n'est-il pas, avant, projet du professeur et des rédacteurs des programmes ? Nous revenons à l'expression de « semi-autonomie » qui a parfois suscité incompréhensions et rejets. Ne pas perdre de vue que le "projet", ici, pour l'élève, quoique l'on fera, sera toujours pour lui un "devoir" plus ou moins comme un autre face auquel la règle pour avoir la paix scolaire, est de feindre de s'y soumettre. Comme le font remarquer Gérard Fourez et ses collègues<sup>56</sup>, « *une situation didactique par rapport au monde réel constitue souvent un artefact – au sens d'un substitut – qui vise à motiver les élèves en stimulant la réalité extérieure. On doit tenir compte de cet artifice lorsqu'on détermine les finalités et les limites d'une démarche interdisciplinaire* ». Ainsi, le bon sens voudra, d'un côté qu'on en soit également complice, mais de l'autre qu'on n'y accorde pas un crédit infini qui serait aveugle quant à l'artificialité de la situation. ***L'autonomie s'exerce en pépinière ; ce n'est pas encore une autonomie de plein champ.***

D'un autre côté, la confrontation à un projet qu'il faut élaborer puis conduire à terme génère de l'expérience « situationnelle » à la fois *source* d'apprentissage et *indicateur* de maîtrise<sup>57</sup>. De ce fait, il ne semble pas qu'il faille succomber totalement au pessimisme. Et à cet effet, on ne manquera pas de relever ce qu'en pensent les élèves eux-mêmes. A la lumière de quelques phrases tirées d'un rapport encore récent de l'Inspection générale<sup>58</sup> (certes relatives aux enseignements artistiques dans leur ensemble) on peut avoir une idée de la manière dont est ressentie la relation entre faculté d'expression et développement personnel. La situation de projet ne peut que renforcer ce qui est dit ici :

*Pour les collégiens, les enseignements artistiques sont utiles au collège parce que, avec les matières artistiques, on développe notre imagination ou parce qu'il n'y a qu'avec les arts qu'on peut inventer vraiment et créer. On peut s'exprimer autrement qu'avec des mots. Ils nous servent à découvrir autre chose et à sortir de l'ordinaire. « Ils sont nécessaires à l'épanouissement des élèves car même s'ils n'aiment pas ces matières, elles lui permettent de réfléchir autrement que trop guidé ». « Les matières artistiques nous apportent du plaisir, de l'enthousiasme, ça nous donne une passion ». « Ils nous servent pour mieux nous connaître et à connaître autrement notre entourage (la vie) ». Enfin, les enseignements et activités artistiques semblent pour de nombreux élèves être un moyen de « révélation » de soi, voire de détection de talents, de possibilités que l'on a en soi ou, comme l'indique un élève de troisième : « on découvre aussi des dons cachés ». Cet aspect est souvent repris par les élèves de troisième pour lesquels le rôle des arts pour mieux se découvrir, se connaître, pour « savoir qui on est » semble important.*

*On peut considérer que la pratique des enseignements artistiques permet de modifier de manière assez significative les représentations que les élèves se font de l'éducation artistique. On peut résumer cette transformation en reprenant deux phrases d'élèves : l'un en sixième : « Les enseignements artistiques sont très utiles parce qu'on peut toujours en avoir besoin plus tard dans son métier, et puis on se détend » ; l'autre en troisième : « Ce n'est peut-être pas utile pour la réussite scolaire, comme le disent beaucoup de professeurs, mais c'est indispensable pour la vie, c'est nécessaire pour être plus ouvert, voir autrement, être capable d'inventer ; ça nous aide à devenir quelqu'un ».*

<sup>56</sup> A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir. de), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, page 76.

<sup>57</sup> Sur la pédagogie « situationnelle » lire P. Jonnaert et al., *op. cit.* (1999), page 31.

<sup>58</sup> « *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* », Rapport de l'Inspection générale, année 2000, Paris, La Documentation française, 2001, pages 275 à 342.

Les témoignages des professeurs stagiaires en formation quant à la transformation de leurs élèves sont également éloquentes à cet égard.

Et l'enseignement, dans tout cela ? L'accent mis par les élèves sur l'épanouissement personnel n'alarme-t-il pas à propos du respect scrupuleux des contenus des programmes ? La parcellisation des pratiques n'induit-elle pas une pulvérisation de la "progression" auparavant soigneusement pensée par l'enseignant ? Nous avons vu que plusieurs programmes européens ne vont pas jusqu'à préconiser le projet d'expression libre et les réticences sont également nombreuses en France. Ce risque de dilution des contenus est d'ailleurs souvent mis en avant au plan général, notamment par Bru et Not (1987) aussi bien (par exemple) que par François Victor Tochon dans le cadre de la didactique du français : « *La globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières. [Pour éviter cet écueil] une phase déductive devrait succéder à la phase inductive [de la découverte].* »<sup>59</sup>

**La faille du « projet » est bien ici** si, d'aventure, l'euphorie de la réalisation devait être considérée comme un aboutissement. La question est donc bien : - comment concilier libre-choix des élèves, fascination pour un produit, et l'obligation de se référer à un corpus de connaissances et compétences à construire ? Nous suivons encore Meirieu rappelant qu'il faut avoir « *l'intelligence de la distinction fondamentale entre la tâche et l'objectif* »<sup>60</sup>, et ajoutant que les professionnels, les artistes privilégient toujours la tâche, visible et monnayable mais simple indicateur, aux dépens de l'objectif visé à travers elle, « infiniment moins visible puisqu'il s'agit d'une habileté mentale stabilisée, d'un savoir approprié et réinvestissable dans une autre situation ».

De même que la conduite d'un projet s'offre à être appréciée tant à propos du *produit* qu'en ce qui concerne le *processus*, la mise en situation d'autonomie doit tout autant être appréciée en ce qu'elle ne baisse en rien l'exigence des "contenus" découverts par l'élève (savoirs – habiletés – compétences), que relativement aux acquis liés à la mise en œuvre d'une démarche personnelle (compétences méthodologiques et comportementales : savoir se débrouiller pour programmer, se documenter, conduire son travail, se décentrer pour porter un regard critique au fur et à mesure de l'élaboration...).

Afin de faciliter ce contrôle de la progression de l'élève, l'enseignant pourra s'aider d'une grille de repérage pointant les principaux éléments du programme. On observera que parallèlement à l'invitation au projet, ces *acquisitions en fin de 3<sup>ème</sup>* sont explicitement soulignées dans les textes des programmes français. Le problème est celui du temps à consacrer à cela et de son opportunité.

L'enseignant, au titre de régulateur qui suit les recherches, doit être à même de repérer les moments propices à la mutualisation de ce qu'un élève vient de découvrir par lui-même : il faut alors interrompre un instant, demander le silence, inviter l'élève à présenter aux autres ce qui était en jeu, prévoir éventuellement une référence aux œuvres de l'art (et là on mesure l'intérêt des fichiers numérisés par rapport au temps des diapositives !).

L'autre moment propice est celui du bilan d'un travail. En situation de projet autonome, les élèves ne finissent pas en même temps. Ces décalages temporels doivent être mis à profit pour, chaque fois, tirer leçon de l'individuel vers le collectif. Cela peut aussi s'effectuer suivant un rythme à décider, pour le moins une fois avant chaque conseil de classe, ce qu'un groupe lors de nos stages français a nommé « lieu ou temps commun ».

---

<sup>59</sup> F.V. Tochon, *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990, pages 62 et 66.

<sup>60</sup> *Op. cit.* (1995), pages 158-159.

A titre de comparaison, même si les expériences québécoises valorisent davantage les acquisitions techniques que le contexte français et s'apparentent plus aux IDD, voici comment au Québec (j'en faisais déjà état dans notre publication antérieure sur l'évaluation<sup>61</sup>) l'élève fait le point sur ses apprentissages, en pédagogie de projet notamment. Je retiendrai trois accompagnements didactiques conçus à cette occasion pour favoriser les acquisitions<sup>62</sup> :

- *Le tutorat*, principe qui incite quelques élèves à réinvestir les notions découvertes en les transmettant à leurs pairs sous forme d'explications et de démonstrations ;
- *L'atelier critique* comportant une courte présentation et où s'engage une réflexion sur les démarches et qui s'apparente à notre verbalisation ;
- *La création d'outils* adaptés aux besoins en art qui peuvent se nommer selon les niveaux : cahiers de mots nouveaux, carnet de projets, journal de bord, cahier de découvertes ou portfolio.

*« Étant le premier responsable de la gestion de ses apprentissages, l'élève doit se constituer un dossier d'apprentissage de type portfolio (évaluations formative et formatrice) faisant la preuve de ses différents savoirs, plus précisément les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, afin d'en arriver à un dossier d'évaluation qui fasse ressortir ses forces et ses défis tout le long de l'année. Vers la fin d'une étape, l'élève apprend à nommer ce qu'il a appris, ce qu'il est capable de faire et comment il le fait. Le tout est noté sur une feuille qui constitue son bilan des acquis. À la fin de l'étape, un bulletin descriptif est établi conjointement par l'élève et l'enseignant. Cette évaluation porte sur la démarche en privilégiant l'analyse, l'organisation, la communication et l'objectivation. Elle cible également les savoirs, les savoir-faire et les attitudes. Elle s'applique à chacune des matières, à l'éducation aux valeurs et aux projets où il y a intégration des matières et transdisciplinarité. »<sup>63</sup>*

Toutefois, si les contenus d'apprentissages, les découvertes, doivent en toute circonstance didactique être identifiés, il n'est dit nulle part que la situation de projet doit être une panacée. Comme Jean Vial le soulignait déjà il y a trente ans, il y a des temps où il convient d'apporter à l'élève (*d'amener l'élève vers*, dirions-nous aujourd'hui) ce qu'il ne trouverait pas tout seul, des temps d'investissement où l'intervention du maître fait gagner du temps.

Mais ce qui s'expérimente est d'abord la démarche d'expression. Ce qui se découvre (et s'apprend) par le "projet", c'est un rapport nouveau entre le dire et le faire qui va nous rapprocher de l'art : cette fois, ce qui vient d'être réalisé par l'élève devra capter l'intérêt des autres (et pas seulement recueillir l'agrément du professeur pour l'obtention d'une note) pour avoir « droit de cité ». Eprouver que la chose peut rester muette ou donner à penser et véhiculer, cette fois, sa propre pensée... La mise en œuvre d'un tel travail engage naturellement des compétences générales et transdisciplinaires, qu'il s'agisse de la recherche d'information, de l'esprit de synthèse conduisant à un propos personnel, de la gestion du temps, des matériaux ou des outils, de l'effort porté sur la mise en vue de la chose produite. L'idéal est que le propos touche à une problématique ayant un ancrage dans la vie sociale ou les référents culturels de l'élève, l'idéal est de donner au projet une finalité qui ait du sens.

---

<sup>61</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, Aix-en-Provence, publication IUFM, Rectorat-DAFIP, 2002, en ligne, pour rappel.

<sup>62</sup> M. Richard, « développement d'un modèle pratique et interactif pour l'exploration des arts dans la pratique de projet », *Actes du colloque sur la recherche en arts visuels, Montréal 1998*, Université du Québec, CREA éditions, 1999, pages 47 à 53.

<sup>63</sup> F. Monière, in F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (2000), *op. cit.*, page 115.

L'élève grandissant, il importe en effet de conférer du sens à la pratique, chaque enseignant connaît cette nécessité du second souffle vers la 4<sup>ème</sup>. A cet égard, le rapport inévitable entre l'art et le *champ social*<sup>64</sup> gagne à être approché avec les élèves de 3<sup>ème</sup>, ils y découvriront peut-être un aspect qui n'était pas encore clair pour eux, des parallèles possibles avec certaines facettes d'autres arts (le jazz a précédé Martin Luther King, par exemple). Le "projet", en ce qu'il s'articule au quotidien, met les élèves en meilleure posture pour comprendre la place des images dans les sociétés et, extensivement, le sens de tel acte ou tel engagement artistique. Si Allan Kaprow a déjà tout écrit sur « l'art semblable à la vie »<sup>65</sup>, la *Documenta XI* de Kassel en 2002 a mis en avant de manière flagrante, par les choix certes très volontaristes de son commissaire Okuwi Enwezor, les chevauchements inédits qui existent désormais, du fait de la diffusion planétaire des nouveaux médias, entre art et *documentaire*, art et *journalisme*, ce que souligne également Dominique Baqué<sup>66</sup>. Nos adolescents sont nés à l'âge du multimédia ; sans vouloir en faire pour autant un moyen d'expression à privilégier, il convient sans doute de s'interroger avec eux sur les nouveaux modes de communication qui se sont instaurés, sur les *divers aspects actuels du dire visuel*, et il me semble que l'élaboration du "projet" en classe de 3<sup>ème</sup> suscitera des expressions personnelles qui faciliteront ensuite la compréhension de tous ces nouveaux enjeux.

Reste à penser le long terme et à reprendre en l'approfondissant la question portant sur la transférabilité des gestes observés.

Les enseignants de toutes les disciplines regrettent souvent que leurs élèves n'utilisent pas dans leur matière ce qu'ils ont appris dans une autre.

Ou bien, propos lors d'un conseil de classe : « *L'élève X, dont beaucoup d'enseignants viennent de se plaindre, se comporte correctement en arts plastiques, il écoute le professeur et est capable de consacrer du temps à l'élaboration d'un projet ; il sait faire preuve de ténacité dans l'effort pour faire aboutir sa réalisation ; il sait prendre la parole pour expliquer clairement à la classe quelles étaient ses intentions...* » Si le trait est un peu forcé, chacun garde le souvenir de multiples exemples de la sorte. Mais il arrive parfois que la réponse des collègues tombe sans appel : « *En arts plastiques, peut-être. Mais ailleurs, il en va tout autrement !* »

On se reportera à la synthèse CNDP sur l'autonomie (1988) déjà citée qui se termine en dressant la liste des « effets de la situation d'autonomie en arts plastiques ». Ces effets, repérés à l'époque sur vingt terrains et sur une longue période d'observation en collège, étaient fort nombreux ; reprenons ici seulement ce qui se rapporte aux élèves :

- *amélioration des comportements généraux qu'ils soient scolaires ou non,*
- *augmentation des motivations personnelles de l'élève et des motivations collectives des classes,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis du travail,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis des partenaires,*
- *règlement de situations de blocage ou d'échec.*

---

<sup>64</sup> Au Canada aussi, nos collègues Québécois insistent sur l'intérêt de cultiver « l'appartenance au milieu de vie culturel local » de développer « le sens du lieu », ce qui, outre le fait de consolider le sentiment d'appartenance à une communauté de vie, favorise l'implication de l'élève et, au-delà, la dynamique de recherche, de découverte et d'acquisition (L. Robichaud, in F. Gagnon-Bourget, 2000, *op. cit.*, pages 96 à 99). Cette ouverture, de surcroît, incite les élèves à une *pratique très éclatée des arts* : « on circule de l'art savant à l'art ethnique et au design, en passant par l'art culinaire et les arts du spectacle : humour, cirque et vidéoclip » (M. Richard, in *Actes du colloque sur la recherche en arts visuels, Montréal 2000*, Université du Québec, CREA éditions, 2001, pages 53 à 66).

<sup>65</sup> A. Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éditions du Centre Pompidou, 1996, pages 238 à 280.

<sup>66</sup> D. Baqué, *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion, 2004 (sans pour autant souscrire à la conclusion du livre qui parle carrément de « passage de témoin » sur la scène politique au profit du « documentaire engagé »).

Alors, revenant sur l'artificialité de la situation instaurée en arts plastiques, peut-on faire le pari de *dispositions transversales* définitivement acquises ? En d'autres termes, y a-t-il réellement des compétences larges qui seront de nature, demain, à sous-tendre en toutes occasions la prise d'initiatives et tous types de comportements dits « autonomes », ou bien n'existerait-il de compétences que sectorisées ?

En premier lieu, il convient de prendre garde à ne pas confondre compétences transversales et transférabilité des compétences !

Disons *a priori* que les compétences dites transversales sont des dispositions très générales qui ignorent ou dépassent les clivages disciplinaires (ainsi en est-il de la « maîtrise de la langue », mais que peut-on dire du « jugement critique » ou de la « maîtrise de l'outil informatique » ?) Selon certains chercheurs, cette transdisciplinarité résulte aussi du « *transfert, d'un champ disciplinaire à un autre, de concepts, de modèles théoriques, de démarches, d'instruments d'analyse, de schèmes cognitifs, de techniques, de compétences (...)* Une donnée transférable prend, de ce fait, un caractère transversal. »<sup>67</sup>

Le transfert complet, quant à lui, suppose que des acquisitions réalisées dans un secteur déterminé peuvent être utilisées pour surmonter des obstacles nouveaux relevant d'un autre secteur. A supposer qu'elles existent ponctuellement, les compétences mobilisées ne sont pas pour autant transversales. On peut lire depuis longtemps chez Louis D'Hainaut<sup>68</sup> l'intérêt suscité par la transférabilité des compétences, le degré ultime ou « transfert intégral » correspondant au fait qu'une action adéquate puisse être opérée en réponse à toute circonstance inédite. Les programmes français pour la 3<sup>ème</sup> de 1998 ainsi que ceux de 2008, quant à eux, s'appuient simplement sur l'augmentation de la part d'initiative demandée à l'élève et la prise de conscience de ce qu'est un processus de création. Vial, dès 1976, soulignait ce que la démarche projective nous offre de précieux et de spécifique : dans cette affaire, « *l'itinéraire de "fabrication" lui-même peut être pensé – et même repensé en cas de difficultés* ».

Avant d'aller plus avant, il nous faut tenter de mieux cerner ce qui est entendu sous la dénomination de compétence « transversale » et/ou « générale ».

S'agissant d'abord de la « compétence » (définie comme une disposition terminale et durable, mobilisable immédiatement à bon escient, permettant de se rendre maître dans un secteur déterminé de toute situation inédite et complexe<sup>69</sup>), certaines sont qualifiées de « générales » en ce qu'elles sont utiles en de multiples contextes, y compris hors l'école (savoir prendre des notes, utiliser un dictionnaire, comparer deux grandeurs, savoir gérer son temps...) et souvent en même temps de « transversales ». Maingain, Dufour et Fourez citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale : les compétences *logiques* (opérations mentales telles que déduire, comparer...), *cognitives* (démarches d'apprentissage), *méthodologiques* (organisation de son travail), *communicationnelles* (savoir s'exprimer), *métacognitives* (posture réflexive quant à son travail), *épistémologiques* (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances) *relationnelles* et *socio-affectives*. Les auteurs regrettent que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.<sup>70</sup>

<sup>67</sup> G. Fourez et al. (2002), *op. cit.* page 173.

<sup>68</sup> L. D'Hainaut, *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan, 1977, pages 238-239.

<sup>69</sup> Se reporter à notre publication antérieure *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, déjà citée. Il faudrait pouvoir rappeler ici après D'Hainaut, P. Gillet (1991) ou X. Roegiers (2000). Citons seulement G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

<sup>70</sup> *Op. cit.* (2002), pages 169 à 172.

Il importe donc, suivant Jacques Tardif<sup>71</sup>, que nous fassions un gros effort pour favoriser et valoriser les opérations de transfert pour montrer qu'elles sont constructrices de l'autonomie de chacun. En principe, ce n'est pas nouveau pour les enseignants d'art si l'on se rapporte aux temps de la « créativité » et notamment à la « *synectique* » de William Gordon et George Prince fondée sur les démarches « *analogiques* ». Pour Gordon qui cherchait alors les clés d'une pédagogie de l'invention, le processus créatif fonctionne en cultivant la veine métaphorique<sup>72</sup> : on mesure combien la faculté de transférer les acquis à un contexte nouveau<sup>73</sup> est proche des glissements analogiques identifiés par les théories de la créativité.

A cet égard, la « compétence » appelle impérativement un retour vers le nom de Noam Chomsky<sup>74</sup> qui, dans ses nombreux écrits sur le langage, avait souligné le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire - *créer* - des phrases nouvelles. Il s'agit effectivement de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intériorisé), toutefois il ressort que lesdites compétences sont présentées par l'auteur comme spécifiques.

Si pour Xavier Roegiers<sup>75</sup>, cet outillage intellectuel et affectif d'adaptation à toute situation nouvelle procède « d'une éducation à l'audace », d'autres chercheurs sont plus réservés. Jean-Claude Parisot<sup>76</sup>, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ». Pour Bernard Rey qui se montre aussi très dubitatif à l'égard des transferts de compétences compte tenu du fait que l'école est un lieu où l'on n'agit pas « pour de vrai », la transversalité « *n'est pas ce qui serait commun à plusieurs disciplines, mais ce qui en chacune les dépasse et pourrait servir au-delà des murs de l'école* ».

Selon Rey, la problématique de la « compétence transversale » pourrait s'énoncer ainsi : « *[Cherche-t-on] sous ce nom des compétences requises par plusieurs disciplines ou bien, au contraire, des compétences qu'elles seraient plusieurs à produire ? Dans cette deuxième éventualité, on ne sait s'il faut chercher des compétences qui seraient développées par plusieurs disciplines simultanément ou s'il s'agit de compétences qu'aucune des activités scolaires ne produit à elle seule mais que l'alchimie de leur rassemblement finirait par engendrer* ». <sup>77</sup>

Mais, prenant le relais de cette question, le « projet en 3<sup>ème</sup> » n'est-il pas, précisément, de nature à produire ce type d'*alchimie* ?

Nous avons, dans notre précédente synthèse relative à l'évaluation<sup>78</sup>, montré combien l'auto-évaluation de l'élève favorise la *métacognition*<sup>79</sup> et développe les aptitudes *méthodologiques* en arts plastiques. Pour autant, la démarche de projet induisant habituellement une posture d'auto-régulation-évaluation, peut-on dire que cette situation établie en arts plastiques développe des « capacités spécifiques », permettant de s'adapter aux autres situations

<sup>71</sup> J. Tardif, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Editions Logiques, 1999.

<sup>72</sup> W.J.J. Gordon, *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques, 1965.

<sup>73</sup> G. Fourez et al. (*op. cit.*, 2002, page 187) livrent cette illustration situant bien le débat sur la finalisation et l'extension du champ d'une compétence : « *Pour les uns, un tournevis ne peut servir qu'à visser. Pour les seconds, un bon mécanicien fait n'importe quoi avec son tournevis.* »

<sup>74</sup> N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969 ; *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, Points, 1969.

<sup>75</sup> X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000, page 16.

<sup>76</sup> In P. Gillet, CEPEC, *Construire la formation*, Paris, ESF, 1991, page 38.

<sup>77</sup> B. Rey, M. Develay, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, pages 57 et 58.

<sup>78</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, *op. cit.*, pages 167 à 176.

<sup>79</sup> Selon Flavell (1976) rapporté par B. Noël, dans *La métacognition* (Bruxelles, De Boeck, 1991, pages 19-21), « la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche ».



d'un réel social en perpétuelle mutation ? Des capacités d'initiatives suffisamment larges (« générales »), sortes de *nouveaux « contenus »* d'enseignement à caractère transversal, qu'il s'agirait naturellement de valoriser auprès des élèves, et qui viendraient se substituer aux savoirs figés véhiculés – dirait-on alors – par une conception traditionnelle de l'enseignement ?

Dès les années 70, de nombreuses études concluent en allant dans cette direction. Par exemple, il fut démontré que dans les milieux familiaux où l'enfant est habitué à raisonner sur ses comportements « *la pratique de la reformulation [est tout à fait] essentielle dans la construction de l'intelligence : en précisant ce qu'il veut dire, en cherchant à expliciter ses intentions, ses projets, ses actes, l'enfant ne se contente pas d'acquérir un vocabulaire plus étendu, il structure sa pensée elle-même* »<sup>80</sup>. On retrouve ici en filigrane théorique le rôle de « médiateur sémiotique » joué par le langage enfantin (selon Vygotski déjà cité) pour introduire de la rationalité dans la perception de son environnement et, extensivement ici, lors de « l'écriture » du projet. En écho, également, la part centrale que nous accordons en arts plastiques, notamment en situation de projet, à la « verbalisation ».

Développer des capacités méthodologiques, ce n'est pas apprendre des recettes pour réussir (encore que tout conseil soit bon à prendre), mais c'est se forger ses propres outils en adéquation avec son propre fonctionnement psychologique. De nombreux auteurs ont souligné la variété des styles cognitifs<sup>81</sup> et, de ce fait, les vertus de « l'éclectisme méthodique »<sup>82</sup>. A la lumière de ceci, le projet, en ce qu'il serait propre à chaque élève et alternerait avec des situations plus usuelles, n'offrirait-il pas alors, du moins au début, la meilleure occasion de construire et d'expérimenter ses propres stratégies de réussite ?

- Dans l'élaboration de son projet, l'élève part généralement d'une intention d'expression pétrie de préjugés et d'une vision souvent stéréotypée. Ceci concerne à la fois la forme et le fond.
- La première étape consiste donc à enrichir ses premières représentations en collectant d'autres informations, en faisant l'effort d'adopter un point de vue décentré.
- La seconde étape consiste à travailler le passage du dire au faire, décider de la part illustrative et de celle accordée aux moyens spécifiquement plastiques, par exemple.
- Une troisième étape s'imagine assez bien en cours de réalisation : activité de recul qui juge des premiers effets et envisage éventuellement un changement d'orientation ou de simples touches de remédiation.

Comme le décrit Bernadette Noël<sup>83</sup>, face à toute situation nouvelle, « *le sujet est amené à évoquer des processus ou des concepts qu'il a utilisés antérieurement dans des situations fort différentes* » ; dans certains cas, cette reprise est efficace, dans d'autres il s'agit d'une « génération abusive » qui conduit à un échec. Le troisième cas que nous ajouterons est celui où l'élève, conscient à la fois des similitudes et des différences, modifie spontanément certains comportements, improvise pour une part, tâtonne, afin de produire une réponse adaptée : on voit ici comment une conscience métacognitive opératoire contribue à l'élargissement de la compétence initiale. Globalement, comme le soulignent pour l'enseignement des arts Diane

---

<sup>80</sup> P. Meirieu, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, p. 140.

<sup>81</sup> J.P. Astolfi, se référant à Meirieu, dresse un état des différents modes de pensée à activer : déductive, inductive, dialectique, divergente, analogique (« Styles d'apprentissage et modes de pensée », in J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 301-314). Se reporter aussi à M. Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF, 1985.

<sup>82</sup> J. Drevillon, *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980.

<sup>83</sup> *Op. cit.* (2<sup>ème</sup> édition augmentée, 1997), page 183.

Laurier et Pierre Gosselin<sup>84</sup> au Québec, la prise de conscience de sa démarche de création, être capable de formuler comment les idées lui sont venues et comment son projet a mûri<sup>85</sup>, sont des facteurs essentiels de construction de la personne. D'ailleurs, pour Michel Grangeat dans le contexte général, il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancier, réinvestir, transférer, pour s'émanciper de l'enseignant et pour se détacher aussi de ses cadres de pensée habituels, ce qui signifie qu'il a gagné en autonomie<sup>86</sup>. Dans cette affaire, écrit encore cet auteur (et l'on observera combien ceci est adapté à la demande de projet), le rôle de l'enseignant est « - d'éviter que le sujet ne se jette dans la tâche de façon impulsive, - d'éviter les tâtonnements inutiles mais en encourageant la prise de risque, - de favoriser l'attitude de déduction, - d'utiliser les erreurs à des fins positives et - d'aider à l'évaluation-régulation<sup>87</sup> ».

Pour chacun de ces temps (mais nous pourrions développer davantage), l'élève entreprend des opérations intellectuelles prospectives, comparatives, inductives (etc.) qui construiront une expérience de la démarche de projet et contribueront peu à peu à construire une compétence d'ordre méthodologique (voire plus : développer une attitude) pour peu que l'enseignant soit là pour en faire prendre conscience.

S'agissant de métacognition, une des clés de stabilisation des compétences est probablement la réalisation d'un **portfolio**. Nous ne traiterons pas ici de l'intérêt de cet outil et prions le lecteur de se reporter à nos travaux antérieurs sur l'évaluation<sup>88</sup> ainsi qu'à la recherche en cours à l'IUFM d'Aix sur ce sujet<sup>89</sup>. Sélectionner, présenter et commenter ses réalisations annuelles ainsi que ses découvertes est assurément pour l'élève la meilleure méthode pour lier projet et acquisitions durables.

Pour autant, ne doit-on conférer à la dynamique de projet que des vertus bénéfiques et définitives ? Ne peut-on craindre que l'écart introduit par le projet n'en vienne par retour à dévaloriser le cours traditionnel, une fois goûtés les délices du libre-choix ? Au-delà, ne peut-on craindre que cet écart n'induisse aussi sa propre perte (finalement, trop utopique pour être valide) ?

Car au plan des arguments négatifs, cependant, un certain nombre d'éléments mettent en doute actuellement le fil piagétien de la construction du savoir par l'élève dans la rencontre avec l'objet et ceci interfère ici. Ainsi, pour les courants socio-constructivistes, il y a lieu de tenir compte au premier chef des variables sociales et contextuelles.

La part qu'il convient d'accorder au *contexte*, effectivement, ne plaide pas en faveur de la transférabilité des acquisitions. Chacun a souvent observé les difficultés des élèves pour ce qui est d'exploiter dans une situation nouvelle les compétences plasticiennes que l'on pensait confirmées dans un travail antérieur. Au-delà, pour ce qui nous concerne ici, reste à établir si le contexte cognitif de la réalisation en situation de projet individuel *se rapproche du contexte réel*

---

<sup>84</sup> D. Laurier et P. Gosselin (dir. de), *Tactiques insolites, vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal, Guérin éditeur, 2004, pages 165 à 183.

<sup>85</sup> Ceci appelle le « récit de création » (D. Laurier) ou bien le « journal extime » de R. Conte (*En attendant que ça sèche*, galerie Pascal Weider et musée du Berry éditeurs, 1994).

<sup>86</sup> M. Grangeat et P. Meirieu (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.97.

<sup>87</sup> *Ibid.*, page 37.

<sup>88</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis, op. cit.*

<sup>89</sup> B.A. Gaillot, *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*, IUFM d'Aix-en-Provence, 2005, consultable sur [www.aix-mrs.iufm.fr](http://www.aix-mrs.iufm.fr).

(celui des activités et des échanges extra-scolaires) *ou si au contraire il s'en éloigne encore davantage* (il y aurait ce qui serait possible et permis en arts plastiques qui justifierait tous les excès et en fonction de quoi se développeraient des comportements spécifiques et limités au périmètre de la salle d'arts plastiques ; il y aurait en regard le contexte de « la vie au quotidien », si différent qu'il ne viendrait même pas à l'idée de l'élève d'y tenter la réitération des initiatives prises au collège !).

De plus, si l'on admet qu'expérimenter « pour de vrai » dans le cadre d'un projet associé (par exemple) à un événement municipal permet à l'élève d'éprouver les multiples aspects de la réalité sociale qui l'entoure et de prendre des initiatives en conséquence, rien ne dit que ces comportements de terrain aideront l'élève dans son travail scolaire. Le "projet" permet d'aller du scolaire vers la vie, mais le retour de la vie vers le scolaire n'est pas gagné pour autant.

Pour le moins, donc, si zone de transfert il peut y avoir, elle serait terriblement réduite<sup>90</sup>. Comme en attestent de nombreux écrits, après avoir vanté les mérites du "projet" censé être proche de la situation réelle puisque prenant racine dans le champ de prédilection des élèves, ne peut-on à l'inverse, nonobstant cet ancrage dans « la vie », le dénoncer tout autant comme **fiction**, comme jeu intra-scolaire ? Sous cet angle, il y aurait alors hyper-contextualisation du "projet" dont l'atypie serait telle, y compris en milieu scolaire, qu'elle rendrait toute hypothèse de transfert sur le long terme totalement illusoire<sup>91</sup>...

L'autre aspect est celui de la variable *sociale*. Pour de nombreux chercheurs<sup>92</sup> dont Vygotski, ce qui prime dans l'élaboration des fonctions mentales supérieures est d'abord le fruit d'interactions socio-culturelles et principalement de la communication régulière avec les autres (ce qui revient à dire crûment que, si compétences *transversales* il y a, elles se développent grandement hors de l'école au contact du tissu social). Au-delà, toutefois, remarquons que c'est par le langage (ce que Vygotski nomme la « médiation sémiotique ») que le processus de développement individuel s'engage, notamment par la maîtrise des signes qui permettent de désigner (c'est-à-dire de rationaliser) les choses et les actes qui sont en jeu dans telle ou telle opération.

Pour que la communication s'engage positivement, il faut que l'élève puisse s'appuyer sur ce qu'il connaît déjà, dans cette zone proximale déjà citée qui favoriserait ce qui serait davantage un *glissement* qu'un transfert (ou un parachutage). Effectivement, loin du bénéfice intégral ou universel (ce que Meirieu appelle la « *décontextualisation* » de la compétence<sup>93</sup>), ce glissement peut être limité, mais il aura d'autant plus de chance de s'ancrer qu'une certaine familiarité en facilitera les échanges avec autrui. Ceci serait pour un temps de nature à nous rassurer ! Du coup, l'on songe aux débuts héroïques de la sémiologie de l'image, quand on découvrait qu'il n'y a d'autre issue pour aborder le visible que de le mettre en mots (à moins d'envisager « d'improbables méta-images », formule de Michel Rio, ce que tenta d'expérimenter à l'époque l'épreuve d'analyse d'image de l'agrégation), toute approche de l'œuvre étant nécessairement « *textualisation* »<sup>94</sup> : à tous les niveaux du processus, le « projet » favorise la maîtrise de ces opérations méta-linguistiques.

<sup>90</sup> Lire notamment les articles de MM. Chartier, Huteau, Lautrey et Loarer dans *Apprentissages et didactique, où en est-on?*, sous la direction de G. Vergnaud, Paris, Hachette, 1994.

<sup>91</sup> Et toute évaluation de compétence par le système éducatif dramatiquement sectorisée : « *au-delà de cette limite, les billets ne sont plus valables* ».

<sup>92</sup> On peut citer S. Moscovici (dir. de) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 ainsi que A.N. Perret-Clermont, *op. cit.*, 1979.

<sup>93</sup> P. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, page 27 ou bien encore *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, page 166.

<sup>94</sup> Se reporter notamment aux articles de C. Metz, U. Eco, L. Marin, M. Rio, J.L. Schefer dans la revue *Communications*, Paris, Seuil (n°15, 1970 et n°29, 1978).

Mais il reste qu'un des obstacles majeurs du transfert de compétences est l'*étanchéité* persistante entre « l'école et la vie ». Les règles et démarches propres au jeu scolaire d'un côté ; le jeu social (entreprendre, réagir...) de l'autre.

« *Chaque discipline, écrit Rey, vit sur l'espérance que sa pratique contribue à construire en l'individu des compétences qui la dépassent, c'est-à-dire qui soient transversales. Plus largement, l'école toute entière ne se justifie que de l'idée qu'elle produit des compétences qui seront utiles dans la vie* ». <sup>95</sup> Malheureusement, selon les investigations de cet auteur, les perspectives sont pour le moins « limitées » voire « négatives ». En appui de cela, de nombreuses expériences en psychologie cognitive qui invalident l'idée du transfert des capacités, par exemple lorsqu'une même chaîne logique (syllogisme...) est proposée à des enfants suivant plusieurs habillages différents. <sup>96</sup>

De toutes façons, écrit encore Rey, la capacité n'est jamais transversale « *au sens où elle aurait en elle-même le pouvoir de s'appliquer à des situations nouvelles, c'est-à-dire imprévues* » <sup>97</sup>, elle est subordonnée au champ d'application que le sujet a repéré comme étant celui d'une règle qu'il connaît. La transversalité semblerait-elle alors mieux correspondre à un genre de compétences dites souvent « méthodologiques » ?

A défaut de transférer des capacités d'une discipline à une autre, il y a indiscutablement des compétences qui réfèrent à des méthodes opératoires en plusieurs matières scolaires. Suivant le dictionnaire, une méthode est une démarche rationnelle, un ensemble de procédés nécessaires pour atteindre un but. Elle diffère de la recette qui ne demande qu'une application mécanique. La méthode requiert un *agir réflexif*, autrement dit une rationalité maîtrisée, ce qui est fait pour nous plaire. Mais le but renvoie au spécifique.

« *Les compétences méthodologiques [même si elles comportent des éléments transversaux] sont à l'opposé des capacités transversales, (...) elles ont un contenu. (...) Si le champ d'application d'une compétence méthodologique peut être large, il est toujours circonscrit alors que celui d'une capacité est infini* ». Il faut faire la différence entre des « *opérations définies indépendamment de tout contenu* » (savoir émettre une hypothèse, dialectiser...) et « *des activités qui portent sur des contenus spécifiés* » (savoir faire un résumé...). L'auteur précise : « *ce qui se joue autour des notions de méthode et de compétence méthodologique, c'est l'opposition entre le mécanique, la recette, et l'invention, la réflexion, la créativité* ». Nul doute que notre intérêt se porte plutôt sur le second volet. Mais il nous faut assumer le fait qu'en règle générale « *une compétence ou une capacité ne s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise* ». <sup>98</sup>

De telle sorte qu'il devient extrêmement difficile d'évaluer dans une situation complexe telle que celle du « projet » : d'une part, l'évaluation ne devrait, en toute rigueur dit-on, se référer qu'à des critères dûment nommés, même si divers indicateurs peuvent être repérés, même si, en cas de « situation ouverte », certains auteurs évoquent parfois <sup>99</sup> l'existence d'indicateurs « inédits » ; d'autre part, faudrait-il pouvoir relier la *situation d'évaluation* aussi bien à la *situation de projet* vécue en classe qu'à une *situation réelle* de la même famille (la

---

<sup>95</sup> *Op. cit.* (1996), pages 199 à 201.

<sup>96</sup> *Ibid.*, pages 79 à 94.

<sup>97</sup> *Ibid.*, page 117.

<sup>98</sup> *Ibid.*, successivement, pages 138 à 143.

<sup>99</sup> Gérard, F.-M. (2007), La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*, Montréal : ORÉ, 26-27 avril 2007. Version 2.0 imprimée le 15/03/2007, p.10-11.

contextualisation favorisant une évaluation plus *authentique*). A supposer que cela puisse se faire (n'est-ce pas ce que l'on appelle depuis longtemps la capacité de transférer ?), l'obligation de penser « par compétences » met en lumière plus que jamais la difficulté d'inférer, c'est-à-dire l'incertitude quant à la *valeur prédictive* qui frappe les observations dès qu'on aborde des situations trop singulières : rien ne peut assurer que l'opération qui vient d'être réussie pourra être réitérée demain dans un autre contexte.

Pour Rey<sup>100</sup>, il est évident que le recours à la notion de compétence ne fait qu'accroître cette difficulté inhérente à l'acte même, mais qui devrait conduire désormais à un réexamen complet des procédures d'évaluation. Il s'agit d'abord, non seulement de différencier performance et compétence comme il vient d'être dit, « ils appartiennent à des univers différents » (Jonnaert, 2002), mais aussi de comprendre qu'à un *objectif* (opérationnel, énoncé *a priori* comme devant être confirmé par une tâche à exécuter) est substituée la notion de *compétence* (inférée *a posteriori* à partir d'un comportement en situation). La compétence a à voir avec cette intelligence (« choix et initiative » disaient déjà les textes du collège français dès 1995) qui va combiner les leçons de l'expérience pour aller de l'avant<sup>101</sup>. Modestement : pour Jonnaert, une compétence est définie en référence à l'action d'un sujet en situation, ce qu'il nomme une construction « énoncée »<sup>102</sup>. Finalement, elle peut qualifier sur l'instant une performance réussie, elle est probablement effective ou du moins crédible, mais elle est fatalement contextuelle, ce qui la rend temporaire et difficilement transférable.

Les théoriciens sont nombreux à penser qu'une évaluation authentique et fiable des compétences suppose d'entrer par les *situations* et non par les contenus, situations authentiques, ajouterai-je, car si l'écart entre la situation scolaire et le monde extérieur est trop grand, la valeur prédictive s'en trouve nulle. De nombreuses recherches visent désormais à approfondir et promouvoir « l'approche par situations » (APS), préconisant d'établir les *curricula* relativement à des « approches situées »<sup>103</sup>. Mais, de mon point de vue développé depuis fort longtemps (Gaillot, 1987), seule la condition de placer d'emblée l'élève en situation de pratique ou de **projet** (en situation d'agir seul) peut autoriser à recourir ensuite au terme de « compétence », ce qui laisse quelque espoir. Si l'APC appelle en arts l'instauration d'une *situation de pratique* authentique au plus proche de la création personnelle, associée au vécu authentique des *situations de verbalisation* socioconstructivistes qui s'en suivent et dont les fruits sont systématiquement explicités voire reformulés dans un portfolio, sans doute est-il assez légitime d'espérer que de larges dispositions liées à *la prise d'initiative, à l'organisation du travail, à la faculté d'adaptation, à l'argumentation d'un recul critique* (etc.) pourront être intériorisées avec une meilleure fiabilité.

Alors, faut-il être totalement défaitiste ? L'analyse d'œuvres en classe de 3<sup>ème</sup> en donne un exemple fort clair. Pour entrer dans les œuvres, nul doute qu'il faille une méthode d'analyse qui s'apprend. Mais chacun sait aussi qu'appliquer à telle œuvre une grille toute faite est non

---

<sup>100</sup> Rey B. (2011). « Pour comprendre comment on apprend ». *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 25–26.

<sup>101</sup> Sur la combinaison de procédures et l'authenticité, voir Carette V. (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du "cadrage instruit" ». In Mottier Lopez L. et Crahay M. (dir.). *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck, pp.147–163.

<sup>102</sup> Jonnaert P. (2007). « De la compétence *curriculaire* aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence *énoncée* : variations autour d'un concept ». Montréal : ORE/UQAM/Octobre 2007. Article en ligne : [http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert\\_modifie.pdf](http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf)

<sup>103</sup> Un programme construit dans la perspective de l'APS se singularise par le fait de proposer un ensemble de situations dans lesquelles un élève pourra agir. Lire : *Approche située. Synthèse*. Montréal : UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7, mai 2011. En ligne : <https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf>

seulement une absurdité mais encore la meilleure façon de ne pas pouvoir y déceler sa singularité artistique.

A défaut de pouvoir appliquer un principe qui serait « à chaque œuvre sa méthode », l'opération attendue de l'élève est qu'il *repère* en fonction des propriétés de l'œuvre quelle procédure, parmi la panoplie qu'il possède (se perfectionnant au lycée), favorisera la meilleure entrée (c'est une œuvre classique, donc je cherche l'histoire ; c'est une œuvre qui parle d'abord par la couleur ; c'est une œuvre qui ressemble à un objet manufacturé...), quitte ensuite, inévitablement, à devoir inférer sur un territoire vierge.

Ainsi, une des clés du transfert serait *l'homologie* entre deux situations. A condition que l'élève ait pu la *repérer*. La similitude entre deux problèmes ne déclenche pas automatiquement l'utilisation d'une procédure qui a fait ses preuves ailleurs, mais il y a là des *conditions* qui ne demandent qu'à être saisies. Toutefois, comme le montrent Rey et Develay<sup>104</sup> contredisant Piaget, il s'agit probablement moins d'un processus psychologique ou d'une structuration de l'esprit que seulement d'un *effet de sens*, d'une propriété qui a pu être repérée et qui a déclenché l'extension d'une compétence déjà là.

Pour autant, comme le soulignent encore ces auteurs, faire prendre conscience aux élèves des isomorphismes qui peuvent exister entre deux situations est de la plus haute importance<sup>105</sup>. Montrer comment l'initiative de l'élève a pu s'opérer grâce à telle ou telle clé, c'est travailler (*a posteriori*, certes) ce qui doit être systématiquement élucidé en phase d'évaluation (se reporter à notre précédent dossier IUFM<sup>106</sup>), ce qui implique pour cela savoir « parler son faire » afin d'opérer un recul critique et ainsi prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée car, à cet égard (verbalisation !), « le langage est l'outil privilégié du transfert des compétences métacognitives »<sup>107</sup>.

Ce travail de transfert a notamment été étudié et synthétisé par Tardif<sup>108</sup>, il implique de nombreuses opérations :

- la représentation du problème à résoudre,
- l'identification dans la mémoire des outillages susceptibles d'être mobilisés,
- un raisonnement de type analogique puis une phase d'adaptation projective,
- le traitement du problème avec de nouveaux ajustements suivis d'un bilan,
- la capitalisation d'une nouvelle expérience dont on peut tirer leçon.

La prise de conscience des isomorphismes est une ouverture désignée par bien d'autres auteurs. Si pour Vygotski également, il n'y a de capacité qu'exercée dans un secteur déterminé, ce qui remet en cause l'idée de transversalité, le psychologue russe concède lui aussi qu'une habileté peut s'appliquer ailleurs lorsqu'il y a suffisamment de similitudes pour que la mobilisation s'opère avec succès<sup>109</sup>. Alors, gardons espoir ! Ce qui fait principalement obstacle au transfert ne tient-il pas pour une grande part au caractère *fragmenté* et juxtaposé des contenus scolaires ? Or la situation de projet instaurée en arts plastiques possède bien des atouts face à cela. De la même façon que les IDD y contribuent aussi à leur manière en permettant l'intrication des champs disciplinaires et donc le *développement de compétences au rayon de validité éprouvé plus largement*, cet élargissement du rayon d'action se retrouve souvent dans les "projets" en arts

<sup>104</sup> *Ibid.*, pages 157 à 159.

<sup>105</sup> Repris également par M. Develay dans *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, 1992, page 136.

<sup>106</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, *op. cit.*

<sup>107</sup> M. Grangeat, P. Meirieu (1997), pages 33-34.

<sup>108</sup> *Op.cit.* (1999), pages 55 à 86.

<sup>109</sup> B. Schneuwly, J.P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, pages 95 à 117, notamment 102.

plastiques (ou « visuels » pour élargir, dit-on), ouverts sur la vie, les démarches artistiques occidentales ayant depuis longtemps entrepris l'annexion (pour ne pas dire la phagocytose) de tous les champs de savoirs.

Dans un mémoire professionnel s'attachant à montrer que, face à un savoir fragmenté, le professeur doit s'efforcer de tisser des liens et de promouvoir une pensée qui met les choses en relation, un professeur stagiaire IUFM<sup>110</sup> rapporte les propos énoncés par Edgar Morin lors d'un colloque sur cette question, auquel participaient d'autres éminents chercheurs, économistes, philosophes, comme Emmanuel Leroy-Ladurie, Paul Ricoeur ou Joël de Rosnay : « *L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionalité, plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés.* »<sup>111</sup>

Il est effectivement crucial de pouvoir faire inter-agir entre elles les connaissances suivant de multiples points de vue (et les artistes sont d'ailleurs de ceux qui posent un regard différent sur les choses). A un niveau naturellement plus modeste, le "projet de l'élève", dès lors qu'il ne se limite pas à la fabrication d'un objet mais est pensé comme confrontation de l'adolescent à une question qui le préoccupe, engage lui aussi cette approche multidimensionnelle, du moins est-ce au professeur (d'arts plastiques) d'aider l'élève à en prendre conscience : c'est ainsi que se conforte une pensée de la transversalité. A cette fin, il importe de s'attacher à décomposer la macro-compétence que représente (ici) la capacité de monter un projet d'expression plastique et de le conduire à terme en une série de compétences-éléments (ou micro-expertises) de telle sorte que demain, face à une nouvelle entreprise, l'élève soit capable de remobiliser avec flexibilité et adaptabilité la mosaïque des savoirs procéduraux, des micro-compétences dont il a gardé la mémoire. Il importe aussi, comme le suggèrent encore Maingain, Dufour et Fourez auxquels je me réfère ici<sup>112</sup>, de stimuler une sorte de « *solidarité didactique* » entre enseignants, notamment en listant les compétences, notions et modèles théoriques travaillés parallèlement ainsi que les entrées thématiques qui favorisent les acquis transdisciplinaires. Assurément, pour reprendre le mot de Tardif, l'activité de projet, elle, est éminemment « *transférogène* ».

Ainsi, il y a lieu d'espérer que le fil n'est pas rompu et que les isomorphismes restaurés entre l'expression plastique scolaire et les modes de pensée extérieurs à l'école contribueront à crédibiliser et à propulser les acquis dans le long terme de la vie.

Plus encore, *les interactions à la fois sociales et langagières* que permet d'instaurer le projet (davantage que la *verbalisation* dans le *cours en proposition* car s'y ajoute la résonance socio-culturelle comme il vient d'être dit), en ce que non seulement les dialogues d'élaboration collective permettent de mettre en mots (processus et produit), mais plus globalement encore par la dynamique d'échange quant à la portée de ce qui vient d'être produit, sont fondamentalement constructrices de compétences individuelles à la fois disciplinaires et métacognitives. Le projet en 3<sup>ème</sup> place bien l'élève dans une situation *socioconstructiviste interactive* (pour reprendre l'expression de Jonnaert) d'une manière plus authentique que dans le cas où les démarches sont pré-orientées par l'enseignant. Ici, l'élève tire parti de ses expériences et se constitue ses connaissances en se confrontant à autrui, cette relation est essentielle tant en phase d'élaboration

---

<sup>110</sup> Julie Mouton, *Créer des liens*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 2004.

<sup>111</sup> Edgar Morin (sous la dir. de), *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle (journées thématiques organisées par le MEN)*, Paris, Seuil, 1999, notamment pages 8 et 426-450.

<sup>112</sup> *Op.cit.* (2002), pages 222-223.

(légitimer ses intentions) qu'en phase d'évaluation (argumenter son point de vue, inférer du sens à partir du travail des autres, porter un jugement de valeur).

C'est dans ce jeu à double sens entre l'intra-individuel et l'inter-individuel que le projet excelle aussi, qu'il s'agisse d'en parler avec les mots de la classe d'arts plastiques ou qu'il s'agisse de le regarder avec les yeux du village ou de la cité pour en questionner l'existence.

Dès lors qu'on prend soin de ne pas l'engager dans une trajectoire techniciste ou formaliste, le projet en arts plastiques offre donc de multiples aspects positifs. Néanmoins, il serait naïf de s'en tenir là sans rappeler une dernière réserve qui touche au politique. En effet, il serait erroné de sous-estimer le caractère *artificiel et paradoxal* du « projet », plastique et extensivement professionnel. Associer au projet la notion de libre-choix rend plus criant le risque de quiproquo. Car : - De quoi est-on libre en situation pédagogique de projet, sinon de produire ce que l'on veut... dans le cadre scolaire de la salle d'arts plastiques scandé par les notes du bulletin trimestriel ? - De quoi est-on libre en termes de projet de l'élève, sinon de choisir son avenir à l'intérieur de l'étroite fourchette laissée ouverte par les déterminants culturels, sociaux et/ou scolaires ? Plus encore : sous couvert de responsabilisation de l'élève, n'est-ce pas aussi pour l'institution scolaire se décharger de ses propres responsabilités ? Offrir à l'élève l'occasion d'activités qui lui plaisent, l'opportunité de se prendre en charge, c'est naturellement l'impliquer dans ses apprentissages et dans son devenir, mais c'est aussi reporter sur ses épaules les causes de ses éventuels échecs. N'oublions pas cela.

Ceci étant posé (et l'on conviendra que l'hypothèse de la transférabilité a été sérieusement mise à mal), nous resterons optimistes quant à la portée du « projet » en arts plastiques.

Si nous retenons les doutes émis quant au terme « transversal », laissons-nous penser que l'expérience d'avoir osé, l'expérience d'avoir pour la première fois tenté de s'organiser seul ou en coopérant avec autrui, l'expérience d'avoir élaboré un contrat qui a ensuite été respecté, de s'être frotté à la société si l'on a exposé en ville (etc.), laissons-nous penser que tout cela marquera nos élèves et laissera quelques traces pour l'avenir.

Ce qui reste, par delà toutes les réserves émises ici ou là, c'est (dans une formulation qui pourrait remonter à Aristote !) la disposition à passer du **faire** à l'**agir**. L'élève en position scolaire reste dans une posture de croyance par rapport au « maître » détenteur à ses yeux de la vérité du savoir (scolaire...). S'il conteste parfois l'école, l'élève ne conteste pas l'information dispensée (tout au plus émet-il des doutes quant à la valeur artistique de certaines œuvres montrées sans accompagnement suffisant !). Placer l'élève en situation de projet pour en revenir à notre sujet, c'est, pour reprendre la conclusion du livre de Rey et Develay largement cité ici, livre qui, suivant son titre, « met en question les compétences transversales », donner à l'élève l'occasion de s'affranchir de sa référence à autrui : « *Savoir résister aux émotions et aux influences pour pouvoir juger par soi-même, voilà les conditions d'accès à la citoyenneté, [c'est] une volonté, une manière de voir, une manière d'être* ». Et plus loin : « *Il faut que le sujet décide de se mettre dans une certaine posture mentale et il faut pour cela qu'il en ait envie* »<sup>113</sup>. Ce dernier mot ne pouvant que trouver écho dans notre « projet ».

Car, justement, il y a l'authenticité, retour en boucle sur le premier terme mis en avant. Pour un autre auteur comme Jean Vassileff, un des avantages de la mise en situation de projet,

---

<sup>113</sup> *Op. cit.* (1996), pages 198 et 206.



par l'effet de réel qu'elle instaure de facto, est précisément de favoriser l'acquisition de dispositions larges qui les confortent dans la direction des engagements personnels.

S'agissant par exemple ici de travailler sur le projet existentiel de jeunes en difficulté, instaurer une « pédagogie de projet », c'est construire un dispositif « qui leur permette de *se sentir responsables* ». Effectivement, « *lorsqu'on analyse le processus de socialisation d'un être humain depuis sa naissance, on s'aperçoit qu'il n'a jamais cessé de s'adapter. (...) On sait imiter, on sait moins créer. (...) Alors que l'adaptation signifie l'intériorisation d'un système de valeurs hétéro-finalisé, la projection est l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisé ; elle consiste à donner du sens à ses actes à partir de ses propres valeurs. C'est pourquoi la démarche de projection, expression d'un désir, fonde l'autonomie.* »<sup>114</sup>

De même que la pédagogie du projet professionnel promue par Vassileff est en prise directe sur la société en reliant hier-aujourd'hui-demain, une des vertus du projet d'arts plastiques en 3<sup>ème</sup> (plus modestement, certes) est de donner l'occasion de relier la classe au cadre de vie de l'adolescent. Comme nous venons de voir, c'est l'occasion d'une nouvelle expérience de groupe, c'est l'occasion très souvent d'une approche transversale qui implique plusieurs disciplines scolaires. Pour Vassileff<sup>115</sup>, le lien entre pédagogie de projet et pédagogie de l'autonomie est direct, ce qui revient à dire que la question du transfert ne se pose plus. Puisque le projet est en soi « réalité sociale » dès lors qu'il prend soin de se fonder sur des bases authentiques, ce qui s'y acquiert n'est pas limité au contexte scolaire de son avènement mais peut être comptabilisé au bénéfice d'une accession progressive à l'autonomie, et là se situe l'essentiel.

\* \* \*

Pour conclure, il va de soi que l'inscription du "projet" au programme de la classe de 3<sup>ème</sup> – tel que cela est effectif en France depuis 1998 et conforté désormais par le « *Socle commun* » au pilier 7 ainsi que par le programme de 2008 – ne vise pas seulement (pour citer quelques fragments de textes officiels) ni « la maîtrise d'une conduite d'expression plastique pertinente », ni la « compréhension de ce qu'est un processus de création » ; elle ne contribue pas seulement à favoriser et développer les facultés de visualisation d'un devenir dans le but d'une meilleure orientation professionnelle. Il n'y a pas de projet sans authenticité, avons-nous dit d'entrée de jeu, c'est-à-dire sans identifier et dépasser ses déterminants structurels et conjoncturels en les confrontant à ses aspirations personnelles, ce qui est épreuve - parfois douloureuse - de socialisation.

L'enjeu est plus fort. Pour en revenir une dernière fois aux propos de Boutinet<sup>116</sup>, « *le projet traduit la capacité de devenir de l'homme, ce qu'il peut en être en raison de sa liberté* » avec en arrière-plan la confrontation à la déréliction inévitable, la menace de l'anonymat, l'abandon aux conditions imposées, l'impossibilité d'être à la hauteur de ce qu'il veut être. Reprenant Heidegger : « *le projet concerne toujours et selon toute ampleur la révélation de l'être-au-monde.* »<sup>117</sup>

<sup>114</sup> J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation (préface de J.P. Boutinet)*, Lyon, Chronique Sociale, 1997, pages 143 et 35, notamment.

<sup>115</sup> *Ibid.* page 137 ainsi que « *Projet et autonomie* », Cahiers Binet-Simon, n°638, mars 1994.

<sup>116</sup> *Op. cit.* (1990), pages 44 et 272.

<sup>117</sup> (Autrement dit: l'inquiétante et trompeuse situation d'être « jeté là » et d'être libre. La remarque de Boutinet se réfère à M. Heidegger, *L'être et le temps* (1927), Paris, Gallimard, 1964, page 181.

Car le PROJET, par l'effort d'engagement dans une « démarche projective » qu'il implique, est le fondement même de l'AUTONOMIE, que l'on pourrait définir dans ce propos comme affranchissement lié à la faculté de pouvoir se penser ici et maintenant tout autant qu'ailleurs et demain.

S'engager dans un « projet », quel qu'il soit, c'est pour l'élève le moment où il commence à se sentir exister (exister, du latin *existere* : de *sistere* « être placé » et de *stare* « se tenir debout »). Le « projet », c'est mettre peu à peu l'élève en capacité de réagir face au monde qui l'entoure. C'est assumer la station debout qui permet de faire face. « *Here I* », telle fut en 1950 la version sculpturale de ceci par Barnett Newman.

On comprendra alors combien le « projet en arts plastiques », non seulement place notre discipline en avant-garde de la réflexion éducative actuelle, mais combien ceci n'est plus négociable à nos yeux sinon au prix d'un tragique recul en arrière. Espérons donc que les programmes du futur, quels que soient les aménagements et les évolutions nécessaires que dictera le temps, laisseront intacte cette ambition, exigeante et difficile, certes, mais horizon qui ne saurait être perdu de vue.

Juillet 2005,  
Bernard-André Gaillot, maître de conférences,  
Didactique des arts plastiques, IUFM d'Aix-en-Provence

Article mis à jour et augmenté en avril 2014

## BIBLIOGRAPHIE

- Baqué D. (2004), *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*. Paris : Flammarion
- Barbot M.J., Camatarri G. (1999), *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF
- Bordalo I., Genestet J.P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette
- Boutinet J.P. (1990), *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Bru M., Not L. (1987), *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse : Ed. Universitaires du Sud
- Burguière E. (dir. de, 1987), *Contrat et éducation*. Paris : L'Harmattan
- Carette V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du "cadrage instruit". In Mottier Lopez L. et Crahay M. (dir. de). *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck
- Chesnais M.F. (1998), *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette
- Collectif de recherche en éducation artistique (1996, 1998, 2000, 2002), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuel à Montréal*, université de Sherbrooke, université de Québec, Montréal : CREA éditions
- Conte R. (1994), *En attendant que ça sèche*. Paris : Galerie Pascal Weider et musée du Berry éditeurs
- D'Hainaut L. (1977), *Des objectifs aux fins de l'éducation*. Paris : Nathan
- Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF
- Doise W., Mugny G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions
- Drevillon J. (1980), *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF
- Dulibin C. (1993), *Du travail autonome à l'aide au travail personnel*. Paris : INRP
- Gaillot B.A. (dir. de, 2002), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*. Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP
- Gaillot B.A. (dir. de, 2004), *Arts plastiques, le projet en classe de 3ème*. Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP
- Gaillot B.A. (2005), *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*, consultable sur [aix-mrs.iufm.fr](http://aix-mrs.iufm.fr)
- Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (dir. de, 2000) *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*, University of Western Ontario : Canadian Society For Education through Art
- Gosselin P. (1993), *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal
- Gosselin P. et al. (1998), « une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation du Québec*, vol. XXIV, n°3, pages 647 à 666
- Gouvernement du Québec (2002), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation
- Grangeat M., Meirieu P. (dir. de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF
- Huber M. (1999), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale
- Hugny G. (dir. de, 1985), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : P. Lang
- Huteau M. (1985), *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF
- Jonnaert P. (1993), *De l'intention au projet*. Bruxelles : De Boeck
- Jonnaert P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck
- Jonnaert P. (2007). De la compétence *curriculaire* aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence *énactée* : variations autour d'un concept. Montréal : ORÉ/UQAM/Octobre 2007. Article en ligne : [http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert\\_modifie.pdf](http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf)

- Jonnaert P., Vander Borgh C., Defise R. (1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck
- Kaprow A. (1996), *L'art et la vie confondus*. Paris : éditions du Centre Pompidou
- Laborit H. (1970), *L'homme imaginant*, Paris : UGE 10-18
- Laurier D. et Gosselin P. (dir. de, 2004), *Tactiques insolites, vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Montréal : Guérin éditeur
- Legrand L. (1986), *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée
- Lerbet G. (1984), *Approche systémique et production du savoir*. Paris : Editions Universitaires
- Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir. de, 2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck
- Meirieu P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF
- Meirieu P. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF
- Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF
- MEN-CNDP (1988), *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie*. Lyon : CRDP
- Monteil J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*, Grenoble : PUG
- Morin E., (dir. de, 1999), *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle*. Paris : Seuil
- Moscivici S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris : PUF
- Neill A.S. (1970), *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro
- Perrenoud P. (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF
- Perret-Clermont A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang
- Rey B., Develay M. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF
- Rey B. (2011). « Pour comprendre comment on apprend ». *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 25–26.
- Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck
- Rogers C. (1969), *Liberté pour apprendre?* (édition française 1971). Paris : Dunod
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck
- Schneuwly B., Bronckart J.P. (1985), *Vygotski aujourd'hui*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Snyders G. (1973), *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris : PUF
- 72 projets pour ne plus y penser* (2004). Marseille : édition FRAC PACA, CNEAI
- Tardif J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques
- Tochon F.V. (1990), *Didactique du français*. Paris : ESF
- Vassileff J. (1997), *La pédagogie du projet en formation (préface de J.P. Boutinet)*. Lyon : Chronique Sociale
- Vergnaud G. (dir. de, 1994), *Apprentissages et didactique, où en est-on?* Paris : Hachette
- Vial J. (non daté, vers 1976), *La pédagogie de projet*. Paris : INRP
- Vygotski L.S. (1934), *Pensée et langage*, (traduction de F. Sève, 1985). Paris, Messidor-Editions sociales
- Watzlawick P., (dir. de, 1988) *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris : Seuil
- Wolfs J.L. (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck

\* \* \* \* \*