

**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES**  
RECTORAT - DAFIP  
FORMATION CONTINUE SECOND DEGRE

# **ARTS PLASTIQUES** **LE « PROJET » EN CLASSE DE 3<sup>ème</sup>**

**DU PROJET A SON EVALUATION**

PLAN ACADEMIQUE DE FORMATION 2002 – 2003

# ARTS PLASTIQUES LE « PROJET » EN CLASSE DE 3<sup>ème</sup>

DU PROJET A SON EVALUATION

## **SOMMAIRE**

1. INTRODUCTION	3
2. « CHOU », COMME SUPPORT D'ETUDE	5
3. UN ENSEMBLE DE QUESTIONS	20
4. PROJET ET APTITUDES	31
5. LE POINT DE VUE DES STAGIAIRES	43
6. AUTONOMIE : ECRITS DE REFERENCE	72
7. TEXTES OFFICIELS	98
8. ACCOMPAGNEMENT THEORIQUE	104
9. BIBLIOGRAPHIE	132

# 1. INTRODUCTION

Bernard-André Gaillot, maître de conférences à l'IUFM d'Aix, responsable de la formation initiale et de la formation continue en arts plastiques second degré.

Michel Motré, IA-IPR d'arts plastiques

Il s'agit de la mise en place du "projet" en classe de troisième.

Plus précisément, le sujet de réflexion que nous avons choisi de travailler en 2003, suite à une réunion de concertation avec nos collègues enseignants-relais sur les bassins, s'intitulait : "du projet à son évaluation".

En effet, bien que la question du "projet" en classe de 3<sup>ème</sup> ait été déjà abordée et discutée en réunions suite à la parution des textes officiels de 1998, il nous avait semblé utile de faire un nouveau point sur ce sujet avec le recul des quatre années écoulées depuis la rédaction des programmes. En outre, ces rencontres devraient permettre d'établir un pont avec la précédente question travaillée dans cette académie, celle de l'évaluation des acquis. Il ne faisait pas de doute qu'il y avait là matière à enrichir des débats déjà fort constructifs ces dernières années mais aussi l'opportunité de continuer à produire des documents de synthèse que chacun pourra ensuite consulter en ligne et imprimer.

Nous avons convenu du plan suivant : La première de ces journées (janvier ou février) serait consacrée à la mise en route du projet de l'élève, aux conditions nécessaires à établir afin que l'élève soit en mesure de développer une démarche d'expression personnelle et aux difficultés que cette visée ambitieuse ne manque pas de soulever. Les amorces en seraient diverses vidéos montrant des élèves durant la réalisation d'un "projet" ou commentant après coup le travail réalisé ainsi qu'un mystérieux objet d'étude dénommé « CHOU » ...

La seconde journée (mars ou avril), suite à une expérimentation menée entre temps sur le terrain, proposerait de faire le point sur les fruits escomptés d'une telle entreprise, sur les compétences développées tant au plan disciplinaire qu'au plan plus général de construction de la personne et des gains en matière d'autonomie, mais aussi quant à la faisabilité eu égard à la diversité des terrains locaux.

Le travail à propos de l'incitation « chou » et les discussions qui ont suivi, notamment quant au niveau de guidance résiduelle, quant aux outils d'évaluations utilisés, quant aux attitudes à adopter vis-à-vis des comportements induits par de telles situations pédagogiques (phénomènes de groupe, copie, non-travail...) ont généré de multiples questions dont nous avons opéré le regroupement au chapitre 3.

Naturellement, la capacité pour l'élève de définir un "projet d'arts plastiques" et de le conduire à terme étant en quelque sorte un aboutissement (la clôture de sa formation au collège et l'ouverture vers une autre sorte de projet (dit "projet de l'élève"), le projet d'un devenir social et professionnel, il convenait de s'intéresser tout particulièrement à l'évaluation des compétences ainsi développées et son exploitation possible à des fins d'orientation, notamment. Ce sera le propos du chapitre 4.

La mise en projet de l'élève étant un gage évident à la fois de la motivation de l'élève, de sa créativité et de son autonomie en matière d'expression plastique, on comprendra que cette étape ultime soit pour les professeurs stagiaires une visée à atteindre et la preuve de leur première réussite professionnelle. On lira au chapitre 5 les écrits de deux d'entre eux.

Afin de compléter l'information sur le sujet, nous avons rassemblé ensuite diverses références. D'une part, de larges extraits de l'analyse de la première expérimentation menée quant à l'enseignement des arts plastiques en situation d'autonomie (elle remonte à 1972, la dernière publication en 1988 par le CNDP est aujourd'hui épuisée), d'autre part le rappel des divers textes officiels se rapportant aux divers niveaux où s'apprécie la capacité d'initiative de l'élève. A cela, sont ajoutés quelques accompagnements théoriques destinés à situer historiquement la décision du "projet" en classe d'arts plastiques ainsi que quelques exégèses visant à en soulever les enjeux et les espoirs. Respectivement, chapitres 6 à 9.

Cette fois encore, nous exprimons toute notre gratitude à l'ensemble des collègues de l'académie pour la qualité de la réflexion collective ainsi menée, nos remerciements appuyés aux pilotes des bassins qui ont collecté l'ensemble des informations sans oublier les services techniques du Rectorat qui ont pris en charge les tirages papier.

Rappelons que le téléchargement de cette publication est à disposition des personnels sur le site internet de l'IUFM d'Aix-Marseille, au chapitre "didactique" de la filière "arts plastiques".

## 2. « CHOU », COMME SUPPORT D'ETUDE

Ce chapitre a été réalisé grâce aux compte rendus de : Alain Barnéoud (AB) Arles, Laurence Espinassy (LE) et Yann Mars en synthèse de plusieurs bassins, Sarah Lallemand (SL) Marseille centre, Jean Reynard (JR) Cavaillon.

### 1. PREAMBULE

La première journée en matinée (rapport de LE), il fut demandé aux collègues d'écrire sur un petit papier ce qu'était pour eux « le projet de l'élève », afin qu'ils en proposent une définition, qu'ils expriment des points de vue, des perceptions, des représentations, des déceptions ... Les termes proposés furent recensés et organisés au tableau. Le résultat est visible en page suivante.

Cette plongée immédiate au cœur de la question du projet, en lisant publiquement des petits mots anonymes, permit de lancer rapidement le débat sans appréhension ni agressivité (même si certain(e)s nous reprochèrent sa forme scolaire ...). Elle fut l'occasion de mettre à jour la complexité du problème et par là même de rassurer les collègues qui se reprochaient de ne pas toujours « y arriver ».

Les exigences des programmes et la place centrale de la pratique, le rôle de l'enseignant d'APL, la liste des compétences attendues en fin de 3<sup>o</sup> furent rappelés. Ainsi, le projet de l'élève comme l'un des aboutissements de l'enseignement en APL fut mieux perçu, même s'il fut défini par certains comme un « idéal » et donc difficile à atteindre ...

L'accès à l'autonomie, ce serait "100 % élève - 0 % professeur" ; mais quelle place alors donner à l'enseignement des arts plastiques ? Un compromis s'imposa naturellement : autant élèves qu'enseignants doivent « tendre à ... », comme on le dit en mathématique quand « on tend vers l'∞ », le rôle des seconds étant de le permettre aux premiers.

Une jolie métaphore fut énoncée : « *quand on part quelque part, l'intérêt réside dans le voyage et non dans le point d'arrivée* ».

Cette première réflexion (LE) conduisit au tableau suivant :

<b>LE PROJET DE L'ÉLÈVE C'EST :</b>		
<b>POUR L'ÉLÈVE</b>	<b>POUR LE PROFESSEUR</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
Créer, innover	Être à l'origine du projet ?	Effectifs trop chargés
Prendre confiance en soi	Donner confiance	Hétérogénéité des classes
Avoir du désir, de la motivation	Créer les conditions propices au démarrage	Contraintes de temps, d'espace
Prendre des initiatives	Être disponible pour chacun	Manque de moyens institutionnels
Faire des choix plastiques	Accompagner ou guider ?	Manque de motivation des 3 <sup>o</sup>
Se responsabiliser	Avoir des exigences, des attentes	Manque d'autonomie des 3 <sup>o</sup>
Se singulariser	Évaluer : quoi, comment ?	Gestion des rapports individuels et collectifs
Se questionner plutôt que d'être passif	Peut-on tout recevoir comme idée de départ ?	Lutter contre le poids de la tradition scolaire
Un dépassement de soi	Respecter les prescriptions officielles	Obéir et effectuer sont dans les habitudes des élèves
Avoir une pratique artistique	S'ouvrir à la pluridisciplinarité	Tout faire réaliser en classe
Entrer dans un processus en mouvement	S'adapter à l'évolution de l'élève dans le temps	Élèves en difficulté et projet
En comprendre l'intérêt	Accepter des projets en devenir ?	Le projet pour tous en même temps
Accepter l'idée de recherche, de démarche expérimentale ou artistique	Exiger des productions finies ?	Le « sujet libre » ne doit pas faire oublier le rôle du professeur
Avoir de la cohérence	Fournir des références	Le projet est l'aboutissement des programmes, il est difficile pour tous.
Approfondir en fonction de son vécu	S'assurer des apprentissages	
Acquérir des notions et du vocabulaire d'APL	Demander systématiquement des croquis, maquettes ... ?	Les professeurs d'APL bien souvent n'osent pas se lancer car ils ne s'imaginent pas « à la hauteur ».
Prendre conscience du fait et de la culture artistique	Créer des dynamiques de groupe	
Reconsidérer le statut de l'erreur. Prendre des risques	Revoir les notions d'écart, de cheminement, de progression	Le projet est coûteux en temps, en énergie, en ouverture d'esprit.
Réinvestir des connaissances	Réactiver des connaissances	Il n'est possible que s'il s'inscrit dans une habitude de fonctionnement du cours d'APL dès la 6 <sup>o</sup>
Rendre compte aux autres	Laisser un espace de parole	

La seconde partie de la matinée fut consacrée au commentaire du film « *De la carte postale au grand format* » (CNDP, 1990), qui permet de différencier « proposition ouverte d'enseignement » et projet personnel de l'élève. On insista sur le fait que la cassette n'était pas à regarder comme un modèle mais comme support d'analyse pour ce qui concernait :

- la mise en route de la recherche de l'élève ;
- le rôle de l'enseignant (à la fois stimulant, questionnant et en retrait) ;
- la démarche de l'élève : la durée, le déroulement d'une « gestation » avec ses errances et son évolution au fil de l'avancée du travail.

Ainsi, la *Carte de Noël* pouvait être commentée à propos de « projet modeste ou ambitieux » ou bien s'agissant de savoir que faire des intentions naïves... La *TV aquarium* à propos des changements d'idée, du projet qui évolue...

Certains aspects furent alors mis en évidence (JR) :

- le « questionnement » du professeur, l'attente d'argumentation ou de « justification » (!) ;
- la gestion du temps de parole lors des verbalisations, comment mettre en stand-by une réflexion et en développer une autre (aquarium) ;
- les consignes, qu'elles soient explicites ou implicites posent le problème d'un « comment faire en sorte que l'élève ne soit pas dirigé et comment malgré tout l'amener à enrichir ses acquis ? » ;

- la relance (piscine, aquarium) ;
- l'apport de conseils techniques, le professeur aide / montre... (comment tendre, agraffer...) ;
- la mise en évidence de problèmes (l'effet de l'eau) ;
- la documentation (Rouan) ; la frustration de l'enseignant qui ne voit pas arriver ce qu'il aurait aimé voir (le rapport polystyrène-neige) ;
- la gestion d'un groupe classe «entier» peut-il passer par la verbalisation ? Peut-on amener à une évaluation sur cahier ou par fiche...

A Cavaillon (JR), une autre vidéo d'E. Jamois (interview et exposés d'élèves présentant des projets à partir de deux propositions incitatives pour amener à la situation de projets : «l'animal et moi» et «l'animal et demain») permet aussi de dégager plusieurs problématiques :

- Qu'attendre des élèves : pendant que certains élèves construisent leur dossier personnel, ceux qui ne le font pas sont soumis à la règle des «rendus traditionnels» sous incitation du professeur.
- Le travail : doit-il se faire en classe ou à la maison ? La part de l'aide extérieure ? La passivité en cours ?
- Fournitures ? Quel matériel - supports, outils - fournir ? Problème du stockage en fonction des besoins «personnalisés» ?
- La documentation : peut-elle être «distribuée» ? Dans ce cas, comment stocker ? À qui distribuer : à l'élève concerné ou à l'ensemble de la classe ? Doit-on dire d'aller chercher les informations ?
- L'utilisation du cahier, d'un support pour l'écrit ou plus simplement, comment garder des traces ?

Plus largement, réunies à partir de (SL), il est possible de résumer ainsi l'essentiel des questions posées en regard de la perspective du projet :

- L'écart entre démarche et projet personnel doit être considéré.
- Tout élève entre dans une **démarche** à partir du moment où il met en forme une idée, idée et réalisation s'inscrivant dans la **résolution d'un problème** (de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>). Le **projet personnel** quant à lui est bien qualifié de personnel. Il s'inscrit davantage ici comme **expression d'une individualité** avec des caractéristiques à suivre et donc à prendre en compte (par exemple, la lenteur).
- Comme il le fut souligné lors du stage précédent sur l'évaluation des acquis, l'élève capable de s'emparer du projet personnel demande ou fait montre de pré-requis solides dans sa **prise en charge autonome de toutes les étapes de sa démarche**.
- A cet égard, M. Motré, présent lors du deuxième jour de stage, insiste sur l'importance de penser **l'évaluation non plus comme une note mais comme la traduction de niveaux de compétences atteints**. Le projet de l'élève doit être un souci pour le professeur. L'évaluation est en quelque sorte son projet, qui doit croiser les compétences de l'élève attendues dans ce cadre. C'est, par exemple, l'évaluation comportementale qui pourra permettre de penser l'orientation de l'élève. On pourrait ainsi prévoir une seule note par trimestre dans un grand champ de compétences.
- Nombre de collègues soulignent encore (cf. rapport de stage 2000-01) le manque de clarté voire des **ambiguïtés concernant le texte officiel du projet personnel** de 3<sup>e</sup> dans le programme et cahier d'accompagnement. Le projet personnel est-il à considérer comme « partie détachable » ou comme « enjeu transversal » ?

- Enfin, les compétences attendues sont flatteuses et ronflantes, mais cette « forêt d'autonomie » cacherait « l'arbre de la carte postale agrandie ». On retrouve ici un exemple du cahier d'accompagnement, toujours mal vécu. Ces exemples qui se voudraient modestes et rassurants semblent faire l'effet inverse !
- En découle cette question : considère-t-on le projet personnel comme une **mise en valeur du processus**, du travail de recherche, de tentative et/ou tentation de l'élève ou attend-t-on, encore, une réalisation « à la hauteur » ? (Un rappel du stage 2000-01 est fait à cet égard.)
- Et puis ce postulat qui, paradoxalement, nous permettra d'avancer : « C'est impossible de guider (sic) 30 élèves en projet personnel ! » Avec en sourdine :
  - « Mais doit-on guider ?
  - Sont-ils toujours 30 en situation de projet personnel ?
  - Il faut pouvoir s'appuyer sur une autonomie acquise au cours du cursus. »

Donc, le projet personnel de l'élève en 3<sup>e</sup> est en quelque sorte l'acmé d'**un travail sur tous les cycles**. Pour rester dans l'exemplarité de l'autonomie, celle-ci se prépare, se met en travail, forme un enjeu pédagogique et didactique fort à long terme. Il est souhaitable alors que le professeur considère le projet personnel dès la 6<sup>e</sup> et non plus comme « partie » du programme de 3<sup>e</sup>. Ainsi, par déduction, on remarque que même en restant dans le cadre du programme de 3<sup>e</sup>, le projet personnel est bien « un champ de compétences » avant tout, donc **transversal**. Il peut se mettre en jeu dans les différentes parties du programme de 3<sup>e</sup>.

- Alors, une question très simple sera posée : au fond, qu'est-ce qu'on entend par « autonomie » et attend de « l'autonomie de l'élève » ?  
Nous sommes d'accord sur ces points :  
Savoir mobiliser des connaissances, utiliser des savoir faire et manifester les compétences d'un cursus abouti. Le projet personnel met en exergue la capacité pour l'élève de faire des choix réfléchis parmi des savoir faire, un ensemble de pratiques artistiques et donc de mettre en valeur **ces compétences** et **ses performances**. Nous testerons cela avec bonheur (pour rassurer...) lors de la deuxième journée.
- Les collègues regrettent que ça ne soit que l'enseignement des arts plastiques, avec ses pauvres 55mn (mises encore en péril, comme nous l'apprendrons lors de la visite de M. Motré !) qui prennent en charge cette responsabilisation et autonomie de l'élève dans la conduite d'une démarche, qui plus est, personnalisée. « Cela devrait être un souci commun et de longue haleine ! »  
On tentera une réponse : « Ne serait-ce pas ici une bonne raison de le faire davantage et de prendre les enjeux du projet personnel à cœur ? » Et la répartie : « Mais toujours avec nos 55mn, dans la marge, et surtout des compétences invisibles ailleurs, honnêtement, qui a pu sauver des gamins » ?
- ...Enfin, en guise de conclusion, cette remarque que nous avons faite concernant le **temps**. Nous y sommes en permanence confrontés, tout nous y ramène. Il faut, en tous les cas, toujours le prendre, même s'il n'y en a pas (ça frise le taoïsme !...) . Pour nous aider, il faut concrètement :
  - considérer les enjeux contenus dans le projet personnel comme une démarche pédagogique à long terme.

- installer des dispositifs variés qui permettent de pointer des compétences spécifiques au projet personnel (démarcation, recherche, justification, transfert des connaissances etc.).
- « Penser que le but, dira M.Motré, n'est pas toujours le produit mais surtout la production » (démarche, choix, gestion des différents paramètres etc.) qui, elle, s'épanouit à tous moments. Ainsi cette réflexion très juste qui sera faite : « **Quand l'élève se questionne, le travail se fait ; même si la réponse à la question n'est pas toujours au bout** ».

Dans le cadre du projet personnel de l'élève nous envisageons donc plus sereinement **la place de l'enseignant travaillant à STIMULER ces points :**

- le **questionnement** de l'élève (il n'y a plus de ligne droite mais des rebondissements, du relief, bref, dans le processus de réflexion on passe là aussi de la 2D à la 3D ! !)
- la courbe du **temps** (pour échapper à l'électrocardiogramme plat...)
- la **recherche** de l'élève (allant de ses références personnelles à celles du champ des arts plastiques, des moyens que l'il se donne à la présentation qu'il offre aux autres.)
- les **postures** de démarche et d'autonomie dès la 6<sup>e</sup>.

## 2. PARTIR D'UN MOT : « CHOU »

Une telle proposition minimale peut être constituée d'un mot et de consignes-critères qui dressent un état précis de ce qui est demandé. En pareil cas, nous sommes très loin du projet de l'élève.

Pourtant, si l'on imagine ce même mot « CHOU » proposé comme seule impulsion, s'ouvre alors pour l'élève un large champ de liberté... et de décisions à prendre.

Le passage au projet de l'élève ne peut être que progressif (passage « des choix aux initiatives, puis... » disent les textes). Dans les années 80, l'expression utilisée par G. Pélissier était d'ailleurs souvent « situation d'accès à l'autonomie ».

La question est donc : - Comment passer de propositions à champ ouvert mais intégralement imposées à la classe à une démarche de projet encore initialisée par une impulsion professorale en vue d'atteindre le moment où l'élève sera capable de bâtir seul un projet personnel et de le conduire à terme ?

En fin de première matinée, il fut proposé aux collègues réunis par groupes, en gardant la référence à « chou », d'imaginer différents énoncés qui pourraient induire des recherches personnelles.

L'idée était d'éprouver les différentes modalités d'impulsion d'un projet d'élève en ciselant dans ses moindres détails un dispositif qui serait ensuite expérimenté avec ses élèves. Le but du "jeu" était de mettre au point un dispositif intégral (ou plusieurs) avec pour contraintes doubles 1) de garder un dernier fil de rapport à « CHOU » mais 2) de chercher à éliminer le maximum d'indications-professeur : le fil le plus ténu. Autrement dit, recherche d'un état de la proposition juste avant « le projet de l'élève » (par exemple « c.h.o.u., choisir une de ces quatre lettres ! ») entendu comme 0% professeur et 100% élève.

(LE) Cette première séance permit une réflexion commune sur les attendus d'un projet et sur sa mise en œuvre en classe ; des idées de départ furent trouvées. Chacun a bien voulu tenter l'expérience dans sa classe d'ici la seconde journée de stage, afin d'ouvrir le plus possible ces propositions jusqu'à les articuler avec le projet. Seul un groupe refusa de se

prêter au jeu « chou », estimant cette pratique infantilisante : s'il fallait travailler sur le projet, autant essayer de mettre les élèves en action sans cet artifice.

Un florilège d'expressions ou jeux de mots autour de « chou » fut collecté :

*Chou frisé, pommé, rouge, blanc, de Chine, de Bruxelles, de Milan, Romanesco, ...fleur, ...rave, tête de ..., chouchou, ...quette, boud'..., feuille de ..., pâte à..., ...gras, rentrer dans le ..., soupe au ..., ...croûte, ...à la crème, fermentation du ..., faire ...blanc, planter les ..., ...pette, at...m, pat...li, ...man, pikat..., ca..., caout..., man...ri, un ... c'est un ..., ...en laï..., etc.*

De nombreuses propositions de cours à partir de « chou » furent proposées, certaines plus ouvertes que d'autres :

- « Feuille de chou » du travail individuel au projet de classe : chacun ayant conçu sa page, un journal de classe est réalisé.
- « Pièce montée »
- À partir de la photocopie d'un chou coupé : amener les élèves à se saisir de l'idée de réseau, de structure, de construction, fractale, module ...
- Avec une vraie feuille de chou : support, outil, matériau, modèle ... ?
- « Feuille de chou : 1 végétale + 1 journal » : confrontation
- « À la Kosuth » : définition dictionnaire, photo, légume
- « De la feuille au feuillage » : multiplier, organiser
- « Faire chou blanc » : ne pas aboutir, échouer, rendre feuille blanche, repentir, gommer... Comment le justifier ?
- « Un petit peu du chou et beaucoup de vous »
- « Un chou qui nous parle de l'homme » : analogies avec le corps humain (cerveau ...)
- « Le clou du chou » : au sens de clou du spectacle
- « Le musée du chou louche » : collection muséale de choux d'exception
- « Chou génétiquement modifié »
- « Arrêtez de vous prendre le chou : faites ! » : passage à l'action
- Recette de cuisine à base de chou : transposer en opérations plastiques (blanchir, farcir, faire revenir, sauter, gonfler ...laisser reposer ...) ; ou à l'inverse : « de votre art faites une recette »
- « Coupe-chou » : 1 chou pour la classe, 1 chou pour 10, 1 chou pour 4, pour 2 (mi-chou ?), un chou chacun ; différents points de vue selon la coupe ; transformation de l'objet vers l'abstraction.
- « Choucroute » : poncif, kitch, mauvais goût
- « Ceci n'est pas un chou »
- « Du chou à l'environnement »
- « Des choux à la mode de chez vous »
- « Le chou dans tous ses (ces ?) états » : citation, hommage
- « Mon chou n'est pas le tien »
- « Chou : mettre au pluriel »
- « L'anti-chou », etc.

En regard de cela, les collègues font état des impulsions qu'ils utilisent afin de mettre leurs élèves en situation de projet personnel :

- « À la recherche de X » 1) écrit ; 2) indices plastiques ; 3) trouver un dispositif qui englobe toutes les possibilités dégagées précédemment. => Ouvre de nombreuses pistes, les élèves peuvent prolonger autant qu'ils le veulent.
- « Je réfléchis – je réfléchis » alliant réflexion intellectuelle, physique et retour aux autres.
- « Le cahier d'APL » : mémoire de la pratique de l'élève, de son évolution. Noter le cahier en exigeant qu'il porte la trace des recherches (croquis, écrits ...), met en valeur le travail réel de l'élève et non pas seulement le résultat ; c'est un point de départ pour mieux comprendre la démarche de projet. Demander que ce cahier se transforme en « objet d'art » permet de motiver les élèves tout en gérant les hétérogénéités.
- « Planche à dessin » : chaque élève protège systématiquement sa table avec une feuille grand format. Au fur et à mesure, cette dernière se couvre de petits dessins, croquis, réflexions, témoins du cheminement intellectuel de l'élève en APL. Quand la feuille est bien remplie, il est demandé de donner un sens à cet amas, de montrer le cheminement de sa pensée plastique.
- « Explorez une pratique artistique que vous n'avez jamais expérimenté » : peinture à l'huile, encre de chine, numérique, installation ...
- « Ouvrir » ... : les verbes d'action permettent de démarrer facilement vers le projet.

- « Aller plus loin »
- « Porter un regard sur ... (le collègue par ex.) »
- « Une œuvre qui s'impose » : où, comment, par rapport à quoi, à qui ?
- Les termes fonctionnant dans plusieurs registres, aussi bien plastiques que quotidiens, sont de bons déclencheurs de projets, par ex. : « Déplacement », « Arpenteur », « Difficile à faire », « Occupation de l'espace », « Monsieur + », « Être au bout du rouleau », « Carrefour », « Remettre à plat », « Zapping »... D'autres propositions très ouvertes permettent déjà à l'élève des prolongements personnels, tels que : « Cellule de survie », « Ton corps portera ton œuvre », « L'esprit des murs », « Créer du lien », « Sauvage », « Regarde ! : ça bouge ... », etc.

### 3. CHOUX BLANCS OU CHOUX GRAS : CHOU-BILAN

Il y a les enseignants qui donneront « Chou » (l'article définissant trop...), ceux qui construiront une situation à partir du mot ou mettront les élèves en recherche autour du 'chou' (du « Le chou » !...) pour en faire émerger des partis pris pouvant donner lieu à des projets personnels. Ceux, enfin, qui ne donneront rien (un champ de possibles contre un champ de choux...).

Nous proposerons d'abord ici (SL) de restituer deux écarts « déclencheurs » de **projet personnel** (qui serait manifestation, selon M.Motré, de la capacité de « se démarquer par rapport à une proposition, quelle qu'elle soit »). En effet, c'est à cet endroit que l'élève peut au mieux passer de l'initiative aux choix et à la justification par rapport à ces choix. L'élève **part de**, construit **à partir de**, pour mieux **s'en départir**, prendre son envol avec ses propres moyens, outils, idées (considérations faites lors du visionnage de la bande vidéo dite « Ducler »). C'est là que se trouve la **dimension artistique** tant inquiétée par « l'agrandissement de la carte postale »...

#### 3.1. PARTIR DE :

3.1.1. Dans ce collège, pour les 3<sup>e</sup>, les élèves ont toujours le choix entre la proposition du professeur ou un projet personnel choisi par l'élève. « Le chou » est donc totalement absent. Un cadre est cependant donné. Pour le projet personnel comme pour la proposition, les élèves ont à consigner leur démarche. TOUS les élèves renseignent ces deux feuillets parce qu'ils sont simples ; très peu y ajoutent d'autres éléments (recherches annexes, croquis ...).

→ Fiche annexe « Marion » :

*Démarche écrite du projet personnel de Marion G., 3<sup>ème</sup>. Ici, il n'y a aucune proposition de faite plus au moins liée à « chou ». Dans ce collège, les élèves peuvent choisir la proposition ou le projet personnel initié uniquement par leur intérêt.*

-----  
*Le 21/03/2003, ma première idée (au niveau du sens, comment vous percevez l'incitation ou, en ce qui concerne le projet personnel, vos motivations).*

*Je n'ai pas eu de première idée. La seule idée que j'ai eu c'était de faire un projet personnel concernant l'irréel. C'est en regardant mon miroir, qu'elle est apparue. Puis, toutes sortes d'idées se sont déclenchées, ce qui m'a poussé à faire cette réalisation.*

*...Et mon premier projet de réalisation (croquis avec légendes si nécessaire)*

*Evolution dans le temps et pourquoi (difficultés rencontrées, approfondissement, etc.)*

*Ma difficulté est de faire croire au spectateur que quand on regarde le miroir, on voit qu'il n'y a rien d'anormal : c'est un reflet (qui est sensé me ressembler). Alors que si on le regarde de profil, c'est en relief. Je ne veux pas que l'on découvre tout de suite que c'est un relief. Je veux qu'on constate une comparaison. Je pense que si je mets le miroir assez loin, le spectateur ne remarquera pas que le visage est en relief.*

*Projet final avec argumentation des choix (pensez à « l'ampleur sémantique et plastique » et à « l'autonomie de la réalisation ». Pensez aux modalités de présentation (choix du lieu etc.) + croquis + matériaux utilisés.*

*Pour le croquis et les matériaux, c'est au dos ( N.P. : voir sur la planche photo).*

Je vais vous expliquer en quoi consiste mon projet : l'irréel. D'un côté du miroir, c'est le rêve, de l'autre, c'est le cauchemar. Tous les deux sont opposés et différents ?...et bien pas tout à fait !

Moi je pense que le rêve et le cauchemar font tous les deux parti de l'irréel ! Tous se passe dans nos têtes, c'est imaginaires. C'est pour ce fait que je les ai choisis pour caractériser l'irréel. Ensuite, vient le masque. De face, tout semble normal, je me regarde et je vois mon reflet ; il est sensé me ressembler, mais c'est irréel, il ne me ressemble pas. Mais ... si je le regarde de profil, je constate que celui-ci sort entièrement du miroir : ça caractérise aussi l'irréel. Je vais placer le miroir face au spectateur pour qu'il ne voit pas le relief, ensuite je le tournerai.

*Références personnelles (qui peuvent être aussi artistiques !) Film, lecture, environnement, vécu, etc.*

*...Références artistiques :*

Ma réalisation est un assemblage. Il y a une utilisation de technique mixte : collage, peinture.

C'est une œuvre interactive.

*Parmi les œuvres rencontrées, quelle est celle qui se rapproche le plus de ma pratique pour ce projet et justification :*

*N.P : ceci se précisant dans un second temps, à l'heure où nous utilisons cette démarche l'élève n'a pu répondre à ce paramètre.*

*Autoévaluation de la démarche (approfondissement, prise en compte des différents paramètres, esprit d'analyse sur le processus, justesse du vocabulaire de la mise en œuvre et présentation) :*

1            2            3            4            5

Les élèves ne se mettant pas en projet personnel travaillaient sur cette proposition : « ARCHItecture de poche ». Il sera montré aux collègues une séquence filmée où une élève présente son travail concernant cette proposition à la classe. Cette séquence a été choisie parce que cette élève, et la classe par son questionnement, donnent un point de vue tout particulier sur « le projet personnel de l'élève ».

## → Fiche annexe « Léa - Archi » avec éléments de la discussion

*Retranscription de la présentation de « Léa – Archi ». L'élève a travaillé ici à partir d'une proposition du professeur : « ARCHItecture de poche ». Toujours pas de « Chou » mais c'est l'occasion d'avoir, en première partie de présentation, la perception chez des élèves du projet personnel (souligné en caractère gras).*

*La retranscription reprend au plus près les termes des élèves et du professeur.*

-----  
*Léa, assistée d'une élève, vient de présenter son travail, installation et performance (cf. planche photo « Léa - archi »)*

*...*

*Enseignante :* S'il vous plaît, qui intervient pour légitimer « ARCHItecture de poche » selon le 1<sup>er</sup> enjeu que l'on a soulevé ensemble à savoir : « ARCHI » le superlatif, « architecture », « de poche » ? Sydney ?

*Sydney :* Pour « ARCHI », je pense que c'est le drap qui recouvre tout et ça fait aussi une architecture ; mais après, je sais pas.

*Enseignante :* Qui prend le relais pour « ARCHItecture de poche » ?

*Ramzi :* **Je n'ai pas compris...**

*Quelques élèves :* Moi aussi.

*Ramzi :* Ha...**mais c'est un projet personnel ?**

*Léa :* **Non, non, c'est pas un projet personnel, mais ça fait projet personnel.**

*Enseignante :* Et pourquoi « ça fait projet personnel », Léa ?

*Léa :* **Parce que c'est pas explicite.**

*Enseignante :* « C'est pas explicite » : c'est-à-dire que pour toi, le projet personnel serait complexe ?

*Léa :* **Un projet personnel, pour moi, ça vient de la personne...donc, comme on ne connaît pas forcément bien la personne pour savoir comment elle réfléchit et comment elle voit les choses...**

*Enseignante :* C'est là qu'il y a un écart énorme entre une réponse qui serait explicite et puis **quelqu'un qui va s'emparer d'une proposition**, « ARCHItecture de poche », et qui va la tourner, la malaxer **pour en faire quelque chose de personnel** ; et si je comprends bien Léa, de quelque chose de plus ... mystérieux tout simplement. Alors, Léa, soulève un peu le mystère, comme tu as pu déchirer le voile tout à l'heure, en nous donnant l'explication.

*Léa :* Alors, déjà, ARCHItecture de poche c'est l'intérieur du ventre d'une mère ; c'est là où l'enfant se construit. C'est pour ça que j'ai pris le globe. Ensuite, j'ai pris pour la peau du bébé la matière plâtre...

*Ramzi (soudain éclairé, touchant l'assemblage) :* ...Ha ouais...

*Léa :* ...parce que c'est une matière de construction...là où normalement c'est sensé être doux et plutôt une matière de peau. Après, j'ai joué sur la connotation entre « archi » et « anarchie », parce que normalement on dit que l'intérieur du ventre d'une mère c'est tout doux, c'est tout rose, on sort de là pour aller dans le chaos et là, c'est l'inverse. (Léa montre les détails du moulage en plâtre et de la contre forme dans l'hémisphère) La forme sort d'un endroit tout noir avec des éclats roses comme si elle sortait avec violence et le plâtre est tout déchiré. Et puis, après « de poche » parce que c'est la poche de l'intérieur du ventre. Et « ARCHI » parce que j'ai tout fait à l'échelle réelle, c'est-à-dire que la taille du bébé est la taille d'un bébé de naissance. La taille de l'endroit où le bébé est créé, c'est à peu près cette taille aussi quand c'est pas encore la fin. (En s'adressant clairement au professeur) et quand, à

la fin, la personne grandit, ça va tout plus vite...« ARCHI », en crescendo, en fait. (en indiquant moulage et contre forme) ...ça part du plus petit au plus gros et... (en indiquant furtivement les élèves) la personne est déjà adulte...  
(Applaudissements)

Dans le bassin d'Arles (AB), une collègue a déversé dans sa salle la gamme complète de tous les choux existant à cette époque sur les étals, déclenchant une production variée et importante. Un travail sur le texte est fréquemment demandé aux élèves, mis en perspective avec le travail plastique. Les réalisations photographiées par les élèves ont été mises sur un CD Rom et projetées grâce au vidéo-projecteur, permettant à tous de visualiser les travaux en volume. Le principe est d'autant plus intéressant que l'aspect éphémère de nombreux travaux, pour ne pas dire l'aspect olfactif fut un frein au transport des créations d'élèves.

*Une autre incitation de départ a joué sur le verlan, et c'est donc le « ouch » qui fut présenté aux élèves. La fonction ludique de ce choix joua pleinement et déclencha de multiples réalisations dont de nombreux travaux collectifs.*

### 3.2. EVALUER

Le groupe de Cavaillon (JR) s'est plus particulièrement attaché à travailler sur l'évaluation du « projet ». Il s'agissait moins de proposer une séquence sur « le chou » que de construire un outil pédagogique envisageant diverses évaluations possibles rapportées au problème d'une personnalisation des réponses...

#### **Proposition 1 :**

*Incitation : Apport en classe de divers choux ; «Le chou – projet personnel».*

*Trouvez une piste à partir d'une recherche. Exemple:*

- *Couleur, aspect physique = aspect*

- *«Oreille en feuille de chou», «être dans les...» = expression*

Travail prolongé à la maison pour personnalisation, réponses multiples et diverses.  
Aspect plastique important au premier abord.

Évaluation proposée :

- *Expression plastique* 15 points.
- *Oral cohérence / production / idée* 5 points.

Ou bien

- *Originalité de la réponse* 10 points.
- *Moyens mis en œuvre* 10 points.

Commentaire : Aspect imprécis de l'évaluation (quels repères évaluer quant à l'expression plastique ? de quels marqueurs disposons-nous ? la sobriété (concept d'économie) ? la complexité (richesse du travail, de la mise en œuvre d'opérations) ? l'étalage de savoir faire ?) Aspect peu justifié des répartitions de points (pourquoi la cohérence serait moins «notée» que la plasticité ?)

#### **Proposition 2 :**

*Réalisez un Projet Personnel à partir de CHOUX.*

*Faites une recherche.*

*Contrainte : Présentation orale des réalisations accompagnée du cahier dans lequel on trouve les croquis + notes + recherche + référence artistique.*

*Évaluation :*

Évaluation formative	- Quel a été le propos / la piste suivie ? - Quels ont été les moyens pour rendre visible ? ( Cahier / croquis / évolution.)	
Évaluation sommative	Cahier + prestation orale	10 points.
	Production	10 points.

Commentaire : Aspects imprécis de l'évaluation... Intérêt de voir émerger de nouvelles notions propres à l'évaluation (rendre visible : marqueurs, traces) et à la personnalisation du traitement (évolution). Intérêt du « devoir énoncer » - verbalisation. Intérêt du doublage oral-écrit ou production/commentaire.

**Proposition 3 :**

*Échanges verbaux par rapport au phonème « chou ».*  
*Recherche pour collectionner des idées, des informations, des images. Recherche de «connexions» pour déclencher des idées...*

*Évaluation :*

Auto évaluation (à partir de la grille établie)	Production	20 points
Évaluation	Taux d'autonomie	10 points.
	Progression	10 points.

Commentaire : Aspects encore imprécis de l'évaluation... Intérêt de voir émerger de nouvelles notions inhérentes à l'évaluation et à la personnalisation du traitement : taux d'autonomie, progression (habiletés, connaissances, méthode, inventivité ?)... Quand peut-on parler de personnalisation de la démarche ?

**Proposition 4 :**

Il est proposé à ceux des élèves de 3<sup>ème</sup> qui n'ont toujours pas enclenché un dossier autonome et personnel, de remplir une grille d'évaluation (ci-après) lors d'un entretien avec le professeur.

Cette grille permet des évaluations et auto-évaluations à tout moment qui favoriseraient des reprises (« (auto-)corrections » ?) du travail...

L'élève choisit de noter les rubriques qu'il désire sur 2 ou sur 3 ( il «coefficente» **ce qui l'intéresse**) pour avoir une note totale sur 10. Pour chaque rubrique dans laquelle il choisit de se noter il doit indiquer ce qu'il évalue par une phrase (à compléter) :

- Dans ma production, on voit bien... (aspect plastique n°1 à 3)
- Dans ma production, il est exprimé l'idée que... (aspect thématique n°1 à 3)
- Pour parler du thème ..., j'utilise bien ..., ce qui se voit...

Aspect plastique 1			
Aspect plastique 2			
Aspect plastique 3			
Thématique 1			
Thématique 2			
Thématique 3			
Logique entre aspect et thème			
	Total		

La grille schématisée ci-dessus sera redonnée par la suite de manière plus précise. Elle s'accompagne de listes de mots reformulées ci-dessous pour faciliter l'édition du rapport :

- « Aspect plastique » (on peut en trouver d'autres):

*La forme, le format, la disposition, l'espace, l'alignement, la grandeur, la petitesse, la couleur, l'absence de*

*couleur, les valeurs, les contrastes, l'atténuation, le flou, le relief, les jeux optiques, la perspective, le volume, l'aspect 3D, les matières, les textures, la structure, la composition, les oppositions, les superpositions, les juxtapositions, les imbrications, l'alternance, la répétition, les dégradés, la variété, les nuances, la ressemblance, la rugosité, la transparence, la granulosité, l'épaisseur, la solidité, la fragilité, le mouvement, la touche, le coup de crayon, la hachure, l'arrachage, le détail, le jaune, la fragilité, le mouvement, l'équilibre instable, le trompe-l'œil, l'aspect soigné, l'aspect vite-fait, etc.*

• « Thèmes » (on peut en trouver d'autres):

*L'envie, le dégoût, la paix, la guerre, la maladie, la peur, l'amour, l'angoisse, la joie, la famille, les amis, le cirque, les stars, les mangas, la pauvreté, le SIDA, la faim, le printemps, la guitare, le piano, Peter Pan, le bleu, la mer, l'astronomie, les avions, le poisson, etc.*

• « Relations cohérentes aspect / thème » : *Quelle relation logique existe entre ce que l'on montre et ce qui est exprimé ? ...entre la forme et le sens ?* (pour remplir le tableau de droite, il suffit de mettre en rapport les critères donnés ci-dessus...)

Commentaires de la grille : Il fallait que l'élève puisse disposer, parallèlement au questionnaire, de « définitions » suffisantes pour lui faire sentir les champs qui seraient, à chaque moment, évalués. Premier problème une définition trop abstraite. Autre problème, une limitation de la pensée de l'élève due à l'énumération limitée de ces champs...

Les champs sont d'abord renseignés par l'élève, de manière autonome (écriture violette), puis rectifiés pendant l'entretien d'explicitation...

L'élève choisit la valeur sur laquelle la rubrique sera notée par le professeur : sur 2 ou sur 3 (écriture violette).

Ces valeurs limitées ( sur 2 ou 3 ) lui obligent des choix, une hiérarchie ( caractère ou sujet principal, faire-valoir...) et l'obligation de tenir compte de deux domaines ( plastique et thématique ou formel et conceptuel ). (Académisme ? )

ex. :

La possibilité d'être très «plastique», notes des rubriques sur:	P	P	P	T	-	-	
		3	3	2	2	0	0
ou très «thématique» : notes des rubriques sur:		P	-	-	T	T	T
		2	0	0	3	3	2

Les notes sur 2 ou sur 3 permettent une (auto-)évaluation rapide (sans nuances ?).

Sur 2 :

0	Rien n'est fait
1	Faible : «on se moque !»
2	Bien : c'est évident...

Sur 3 :

0	Rien n'est fait
1	Faible : «on se moque !»
2	On peut mieux faire : c'est encore «moyen»
3	Bien...

La note (définitive) est attribuée par le professeur lors de l'entretien d'explicitation (écriture verte) ou après ramassage des fiches ( correction différée ! ). En fait le 3/3 ou 2/2 n'est attribué que si le professeur estime l'élève « au bout de son raisonnement » ( marge d'erreur, aspect directif, guidance ?). le 2/2 et 3/3 peut se faire lors d'un second entretien, après amélioration de la production ou reformulation de l'évaluation. La partie "relation aspect/thème" serait à intégrer dans un système de « bonus ». Elle n'intervient dans la structure évaluative qu'à partir du moment où l'approche des deux premières rubriques est bien assimilée... à voir ?

Lourdeur du système ? Il ne peut s'agir que d'un support à un échange de type «entretien d'explicitation» où l'on intervient pour élargir (aspect plastique, kinesthésique, synesthésique...), et où l'on oblige une régulation de la pensée...

La fiche demeure : trace (on la gardera dans le cahier), élément de recentrage (il faut la compléter), moyen de fixer visuellement / graphiquement la terminologie.

## 4. EN SYNTHÈSE

À la suite d'une première journée qui proposait la préparation d'outils pédagogiques et des expérimentations en classe, les enseignants avaient dû travailler à l'élaboration d'un dispositif et en tester la faisabilité. Le stage a permis de recentrer vers des problématiques plus précises, en seront récapitulées ici (JR) quelques pistes :

### 4.1. Guidance et autonomie :

L'évaluation difficilement neutre en position d'examen. Le trinôme «professeur-élève-exposé» s'aligne sur le triangle «professeur-élève-savoir», et tend, si on ne se méfie pas, à imposer un taux élevé de guidance qui peut nuire à une réelle autonomie de l'élève (observé notamment lors des présentations de travaux au lycée).

Lors de la présentation de séquences traditionnelles sur «le Chou», le retour à des grilles classiques impose de la même manière un point de vue qui tue toute réelle autonomie et impose souvent les esthétiques des enseignants: «*moyens mis en œuvre*» signifiant «c'est bien si c'est travaillé», «*originalité (ou singularité) de la réponse*» correspondant à un «étonnement du professeur» qui ne signifie alors pas forcément «vraiment original» et qui de plus, ne correspond pas forcément à une volonté particulière (personnelle) de l'élève...

Le problème résiderait en l'estimation d'une juste part entre :

- la transmission de « savoir » et « savoir-faire »,
- l'acquisition d'une réelle autonomie artistique (à condition de s'entendre sur le mot) permettant une démarche personnelle.

Côté professeur, il semble que rien ne soit encore consensuel (voir les grilles d'évaluation proposées). Les différences (différends ?) peuvent alors provenir des attirances personnelles des enseignants, de leurs formations, de leurs parcours...

### 4.2. Évaluation :

Lorsqu'on parle d'évaluation, il est entendu qu'il s'agit bien d'un contrôle dont le but n'est pas forcément la notation. En 3<sup>ème</sup>, les entretiens – verbalisations-explicitations – et éventuellement d'autres formes d'évaluation comme l'écrit permettent :

- de vérifier une effective personnalisation des dossiers présentés. On évite ainsi le plagiat, « l'aide au devoir » extérieure... ,
- d'apprécier ce qui a été découvert et retenu touchant aux contenus disciplinaires,
- d'évaluer les qualités d'une démarche plasticienne dont l'élève a conscience,
- de préparer à l'orientation (éventuellement à l'option du lycée voire à l'épreuve du bac).

Toutefois, il apparaît clairement que, lorsque nous traitons de grilles, la valorisation obligatoire ou éventuelle de points tels que « beauté », « complexité du traitement », « travail », voire de la démarche « artistique » autonome d'élèves<sup>1</sup>, cela implique une conception de ce qui devrait être fait, impose un « attendu » qui n'est pas sans conséquence. Le problème qui a été entrevu lors d'une autre discussion (hors stage) fait apparaître que même une évaluation qui engagerait une réflexion préalable de l'élève et générerait l'émission

---

<sup>1</sup> Dans la relation professeur-élève, la définition de certains mots s'avère d'emblée indispensable. Comme le fait d'ailleurs remarquer JR, « est-ce l'originalité, la technicité, la référence, ou un savant dosage de tout cela... qui fait art ? ». On voit alors combien un usage trop rapide du mot « artistique » risque de conduire à des quiproquos. On conseillera à cet égard de relire René Passeron, *Philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989, quand aux trois critères de la création dont celui de « compromission » ainsi que le très bel ouvrage de Gérard Genette, *L'œuvre de l'art; la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997, qui propose à notre réflexion les deux termes d'artificité "intentionnelle" et d'artificité "attentionnelle". Manière de nous rappeler que nous sommes ici loin du projet de l'élève en classe de 3<sup>ème</sup>, du moins quant à ce qu'il serait possible d'en inférer, même si relation esthétique, fatalement, il y a. Bernard Gaillot.

de « buts à atteindre » impose de même sorte une esthétique du « but-préalable » susceptible de modéliser ou d'introduire un biais en matière d'authenticité.

#### 4.3. Oral :

Nous avons tous été d'accord pour attribuer à l'évaluation orale un certain avantage : en plus d'une apparente (?) plus grande facilité d'expression permise (?) aux élèves, l'échange peut corriger immédiatement les emplois de mots abusifs ou fallacieux. Cette évaluation par l'oral est pratiquée de différentes façons :

- « Exposé » de l'élève devant la classe,
- Exposé devant une partie de celle-ci – les autres étant occupés à la production « autonome » de leur propre dossier...,
- Aparté avec le professeur — les autres restant à leur travail,
- Exposé « assisté » par fiche (cf. plus bas : il s'agirait d'une technique mixte).

Remarque : sauf dans le premier cas, l'évaluation orale oblige une « gestion par groupes de travail » impliquant une habitude des élèves à l'autonomie et obligeant un apprentissage dès les premières années. Cette autonomie s'acquiert encore mieux si d'autres disciplines travaillent de cette façon.

De même, « l'exposé devant la classe » impose un apprentissage à l'écoute, au respect de la parole, au respect des divergences. Même remarque que ci-dessus.

Toutefois, l'entretien (expérimenté au travers des échanges entre les élèves du lycée et les stagiaires) a permis la mise en évidence d'écueils à éviter :

- la difficulté que peuvent avoir les élèves à sortir du descriptif, à prendre un recul suffisant et à parler en termes de démarche plasticienne,
- la difficulté du professeur qui, souvent, impose ses attendus, un savoir (faire cours plutôt que faire court !) et n'élimine pas toujours la guidance...
- l'absence de traces (mémorisation) si une prise de note n'est pas établie durant l'oral.

#### 4.4. Écrit :

Lorsque l'évaluation passe par l'écrit, elle permet une évaluation différée et en même temps qu'une évaluation de masse (l'heure de cours permet le rendu d'une trentaine de fiches). Mais de nombreuses objections ont été émises à son encontre.

Différentes pratiques :

- « le questionnaire fermé »,
- « la rédaction ouverte » réponse à une ou plusieurs questions...,
- « la trace plastique (photographique éventuellement) », peut-être considérée comme un écrit.

Différents supports :

- le cahier,
- expression au dos du travail plastique rendu / exposé...,
- le cartel,
- la fiche.

Différentes options :

- le travail se fait en classe,
- le travail se fait à la maison.

Avec une « correction » différée, un élève en difficulté reste dans son erreur (ou en errance) pendant une période plus ou moins longue (une semaine minimum) :

- qui lui laisse le temps d'oublier les énoncés de sa problématique,

- qui peut éventuellement conforter des idées émises erronées.

Le relevé des cahiers ou des fiches élimine diverses possibilités de l'échange (réajuster, recentrer, re-vérifier...) Par exemple, lorsque la question évaluative n'est pas comprise par l'élève, la reformulation permet, sans perte de temps ni dispersion, de continuer la réflexion entreprise.

À ces inconvénients s'ajoutent d'autres éléments négatifs :

- l'évaluation du dossier personnel par écrit favorise l'élève qui sait écrire.

- lorsqu'en plus, la rédaction de l'explicitation ou de l'argumentaire se fait à la maison, les risques d'une aide (souvent trop dirigée, négative et parfois pire que le manque d'aide !), les risques d'un travail sans intérêt (recopie ou tirage de « tout ce qu'on trouve sur le sujet »...) permettent des dérives inopportunes.

**Entretien mixte, oral avec fiche...?** « La fiche-grille » (exemple ci-dessous) à remplir avec l'aide du professeur serait peut-être une solution à cultiver.

Nom		prénom	
Production n°		Titre	
Caractéristiques de la production choisies pour être notées			Points
Aspects plastiques	1 <sup>er</sup> critère plastique de jugement de mon travail : Je choisis d'être évalué sur...		
	(C'est la partie la plus évidente visuellement de mon travail)		
	2 <sup>e</sup> critère plastique de jugement de mon travail : Je choisis d'être évalué sur...		
	(C'est une partie importante visuellement dans mon travail)		
Le thème (le sujet)	3 <sup>e</sup> critère plastique de jugement de mon travail : Je choisis d'être évalué sur...		
	(C'est une partie moins visuelle dans mon travail)		
	1 <sup>er</sup> critère thématique de jugement de mon travail : Le sujet principal dont je veux parler, c'est...		
	(C'est l'idée la plus importante pour moi)		
Relations entre aspect et thème	2 <sup>e</sup> critère thématique de jugement de mon travail : Ce qui m'importe aussi, c'est...		
	(C'est une idée moins importante)		
	3 <sup>e</sup> critère thématique de jugement de mon travail : Ce qui m'importe encore, c'est...		
	(C'est beaucoup moins important)		
Relations entre aspect et thème	Aspect plastique	thématique	
		} ----- {	
		} ----- {	
		} ----- {	
Total =			

#### 4.5. Construction de l'individu : du didactique à l'esthétique - travers de l'éthique

La progression du projet s'appuie sur la construction de l'individu (quête intellectuelle ?) et en même temps permet cette progression. Cependant :

- Cette construction peut être ralentie si l'élève est issu de milieux défavorisés ou si elle met en jeu des opérations non favorisées « à la maison » (documentation, productions complexes, utilisation d'outils particuliers).

- Les capacités et ambitions de l'élève sont constamment confrontées aux attentes du professeur et de l'institution.

- La verbalisation qui permet l'évaluation met en évidence que le problème majeur de l'argumentation passe par une maîtrise du vocabulaire qui n'est pas toujours dominé.

Certains écueils pointés dans l'un ou dans l'autre des types d'évaluation évoqués ci-dessus ont permis de démasquer des obstacles communs :

- Si l'évaluation écrite favorise de façon flagrante l'élève « doué à l'écrit », l'évaluation orale, elle, peut favoriser l'élève « qui sait parler », voire « qui sait faire parler l'examineur » et donc aller vers les attendus de ce dernier.

- Les problèmes de guidance (représentations) ne sont pas inhérents à la pratique orale. Si la spontanéité des échanges les rend plus visibles et si la préparation écrite des questionnaires laisse un temps plus grand à la réflexion lors de la préparation qui en limite les effets, ils demeurent toujours l'obstacle des évaluations du dossier personnel.

- La peur d'une évaluation qui se laisserait abuser par des savoir-faire (français...) met en évidence le problème d'une évaluation qui ne tiendrait pas compte de pré-acquis internes à notre discipline (savoir, savoir faire, postures, démarches...).

Ainsi, il reste encore :

- à contrôler que l'évaluation n'évalue pas des compétences sans rapport avec notre enseignement (ou du moins ne sache en identifier la part).

- à veiller que l'évaluation « suive » le dossier personnel ou même « suive » l'élève et ne se contente pas d'un pointage momentané qui n'évaluerait pas leur évolution. Cela implique une logique de trace et de trajectoire...

Au niveau de l'évaluation, la préparation des entretiens ou interrogations devrait inclure (au moins pour l'enseignant) une réflexion préalable au niveau de chaque question posée. Quel but pédagogique ? Quel but didactique ? Quelle esthétique mise en perspective (par exemple : le « beau », le « travail », le « complexe », « l'original », si ces mots devaient apparaître) ? Quels attendus (savoir, habileté, compétence, capacité, niveau de conscientisation,...) ?

À la fiche de cours se substituerait alors une fiche d'entretien et d'appréciation qui inclurait les « objectifs » tant disciplinaires que de construction de la personne.

L'essentiel, naturellement, se situe au niveau de ce qu'un bilan des acquisitions de l'élève pourra révéler.

- Peut-on identifier des compétences, des aptitudes valides sur le long terme ?
- Quels outils à cet effet, et en regard de quels référentiels ?

On se reportera pour cela au chapitre 4.

\* \* \* \* \*

### 3. UN ENSEMBLE DE QUESTIONS

Nous avons réuni ici un ensemble de questions formulées à propos du PROJET. Complétant un premier travail effectué en 2000 et restitué par Dominique Martel, tentatives de réponses élaborées dans les bassins et complétées par Michel Motré et Bernard Gaillot.

#### ***À quoi sert le projet ? Quels acquis pour les élèves ?***

Il se situe dans la logique des programmes de 3<sup>o</sup> visant à ce que l'élève prenne de plus en plus d'initiatives, accède à une grande part d'autonomie, opère des choix personnels et argumente à l'oral. Il s'agit aussi en fin de collège d'évaluer en termes de construction des savoirs, ce qui se dépose, ce que l'élève retire comme bénéfice de l'enseignement des APL, concernant autant des capacités spécifiques que générales.

C'est l'occasion pour l'élève de vivre l'expérience de la démarche, de la trajectoire artistique à partir du cadre scolaire. Cette expérience est le lieu d'apprentissages.

Pour l'élève c'est un dépassement (de conventions scolaires, plastiques, personnelles).

On ne lui demande pas de se justifier (ce qui sous-entend des réponses justes ou fausses), mais d'explicitier ses choix : de donner son point de vue, de l'articuler à ses connaissances antérieures, d'adapter ses moyens de mise en œuvre en fonction de ses intentions, de repérer ce qui relie son travail aux questions en jeu dans la création artistique, contemporaine ou passée.

#### ***Comment remédier aux difficultés de mise en route des projets personnels en 3<sup>e</sup> (« ils ne sont pas motivés ») ?***

Se motiver déjà en tant que professeur sensible aux enjeux du projet personnel. C'est une démarche pédagogique et didactique à envisager dès la 6<sup>e</sup>; c'est une façon d'être. « Les 3<sup>e</sup> sont motivés par ce(ux) qui les touche(nt)... », dit-on dans l'un des bassins.

En cours en proposition, voire le cours amorcé par une proposition minimale – un ou deux mots - , engage l'élève dès le cycle d'adaptation dans une démarche où il décide d'une « stratégie », de choix plastiques ... En 3<sup>ème</sup>, cette posture est devenue naturelle.

#### ***Comment mesurer les pré-requis lorsque l'on ne suit pas ses élèves sur tout un cursus ?***

On peut présenter le projet personnel en début d'année. Puis, durant le 1<sup>er</sup> trimestre, avec des propositions ouvertes, travailler avec le soutien d'une fiche de suivi que les élèves retrouveront pour le projet personnel. Au 2<sup>nd</sup> trimestre, les élèves sont en condition pour se mettre en projet personnel car, même dans un cadre méthodologique donné par le professeur, ils auront appris à rendre compte du processus de recherche et de leurs initiatives.

### ***Comment encourager les élèves le plus tôt possible à ce type d'initiative ?***

Déjà, comme on l'a souligné, en le pensant à long terme, dès la classe de 6<sup>ème</sup>. Une présentation aux parents en début d'année porte ses fruits : l'année de 3<sup>e</sup> en arts plastiques s'ouvre sur une particularité qui est à mettre en parallèle avec des compétences requises ou travaillées au niveau seconde, qu'il corresponde à la voie générale, technologique ou professionnelle.

Le sens de la démarche sera valorisé en seconde comme développement d'un comportement autonome (cf. textes des programmes du second cycle).

### ***Comment gérer le problème du temps (avec un souci justifié de réduire au maximum – voire ne pas le souhaiter – le temps de réalisation hors séance en classe) ?***

Prendre son temps pour réussir est un poncif. Il n'est pas toujours assimilable à nos contingences qui nous rappellent en permanence qu'il faut « faire avec ». On peut, « artificiellement », donner la même durée que pour une situation de cours en proposition. Il s'agirait, justement, de maintenir exigences et objectifs (tant pour le professeur que pour l'élève) malgré ces contraintes temporelles ; ceci, d'ailleurs, permet de mesurer au mieux la capacité qu'a l'élève de se donner les moyens, malgré tout. C'est comme une école de la vie, truffée de ces « malgré tout », parfois « malgré tous » (SL).

### ***La mise en route de la recherche de l'élève. Comment l'impulser ? Quel rythme des projets personnels peut-on espérer pouvoir maintenir durant l'année scolaire des 3<sup>e</sup> ?***

Tous ensemble, sont-ils tous au même stade de maturité ? Sur la base progressive du volontariat ? En référence à une proposition modulée suivant plusieurs options à guidance variables ? Imposer "l'autonomie" à une classe manifestement pas assez mure serait absurde : l'autonomie de l'élève ne se décrète pas, elle se construit. C'est le degré de préparation des élèves (et leur réaction à notre proposition) qui aide à la prise de décision : disposition collective ou dispositif à plusieurs options.

Si l'on considère que le projet personnel peut être expérimenté comme entreprise issue totalement de la volonté de l'élève, au moins un par élève sur l'année. La présentation des projets par les premiers élèves vaut comme stimulation essentielle pour les autres. Cependant, par définition, on ne peut pas obliger des élèves à se mettre en projet personnel. Dans ce cas, il est essentiel de pouvoir repérer des compétences et mettre en travail des enjeux dignes du projet personnel dans des propositions suffisamment ouvertes en cours d'année.

Il est aussi possible d'envisager la situation de projet comme un « fil rouge » qui se développe en parallèle aux situations d'enseignement sur une durée de deux mois. Alors, une ou deux séances pourront être plus spécifiquement consacrées à la présentation des « œuvres » des élèves et à l'évaluation.

### ***Les stéréotypes : Peut-on se construire avec des stéréotypes ?***

Peut-on les ignorer ou les refouler ? Ne faut-il pas plutôt s'en servir pour ensuite les dépasser ? Qu'apprend-on d'un écart par rapport au répétitif ? Interdire le projet que l'élève vient nous présenter (et non soumettre) est antithétique de la situation créée par l'enseignant. D'une part, on peut considérer que, même avec comme support du stéréotype, il y aura toujours des contenus relevant de l'enseignement des arts plastiques à apprendre, à découvrir, de quoi extrapoler vers un ailleurs plus instructif ; l'autre option est de se donner d'un accord commun avec les élèves quelques règles *a priori* comme, par exemple : - ne pas refaire ce que l'on sait déjà faire, - ne pas se livrer à une activité purement d'imitation, sauf à ce que, par le changement de format, de support, d'outils et de moyens, on limite les répliques pour développer l'investissement, l'adaptation - se dépasser, surmonter une difficulté nouvelle pour découvrir et apprendre...etc.

### ***Le rôle de l'enseignant lors de la mise en route : « modeste/ambitieux/artistique » ?***

Les consignes, qu'elles soient explicites ou implicites, posent le problème d'un «comment faire en sorte que l'élève ne soit pas dirigé et comment malgré tout l'amener à enrichir ses acquis» (JR). Le « Projet libre » n'est pas sans risque, en premier celui de devoir refuser. Il conviendrait peut-être alors de cadrer d'emblée le champ des possibles (le plus large possible, compte tenu du cadre institutionnel) et ensuite de pousser les élèves si nécessaire, sans rien bouleverser du fond, à hausser l'ambition de leur première idée.

Le temps du dialogue, de l'échange sur les premières intentions peut déboucher sur de nouvelles initiatives, voire sur une reconsidération du projet ou sur un réajustement, mais toujours à l'instigation de l'élève.

### ***Le rôle de l'enseignant durant l'effectuation (à la fois stimulant, questionnant et en retrait)?***

Se rassurer quant à l'errance inévitable de certains élèves (qu'il faut accepter dès lors qu'elle est lucide et donc révélatrice de ce qu'est une réelle démarche). L'aider à identifier ses blocages, ce n'est pas différent du contexte usuel. Quelle place pour le professeur ?

- Repérer les étapes dans la progression.
- Laisser un espace d'initiative suffisant à l'élève pour en faire un être responsable.
- Ouvrir le champ des références artistiques au-delà de la simple apparence de la réalisation, mais resituer les références au niveau de la question de la (ou des) problématique(s) plastique(s) en jeu, en reliant la production à un processus de réflexion plastique.
- Négocier les pistes ouvertes, pousser à aller plus loin.
- Valider les démarches et non pas seulement le résultat.
- Positiver, accueillir avec intérêt.
- Éviter de se projeter dans le travail de l'élève (la seule vérification possible est la prise de parole de l'élève qui décrivant son travail et ses intentions, proposant des références, atteste de sa mise à distance et de ses choix personnels).
- Tenir compte du passé scolaire des élèves : les amener à réinvestir leurs connaissances.
- Lors des moments de réflexion communs, de « brainstorming », faut-il tout inscrire au tableau (au risque de figer des attentes), ou laisser chacun s'emparer au vol de ce qui l'intéresse ?
- Enseigner ce n'est pas suivre chaque élève pas à pas, c'est mettre à distance et c'est aussi se mettre à distance pour l'enseignant et c'est faire la somme pour que le groupe profite des expériences individuelles.

### ***Quelles conditions d'effectuation : rythme, matériel, locaux ... ?***

On peut proposer une mini-chartre de réalisation (cf. cahier des charges dans les projets architecturaux).

- Le projet comme toute activité scolaire s'inscrit dans un contrat incluant des contraintes de lieux, de temps, de rythme de rendus, d'exigences. Ce contrat est à établir selon chaque spécificité locale d'enseignement.
- Les projets peuvent être de durée variables (par ex. 2 projets de 3h + un de 5h).
- On peut proposer une grande notion du programme de 3° à explorer par trimestre (corps, architecture,...) ; cela permet de nourrir par des références communes les cheminements de chacun.
- On peut imaginer un projet « fil rouge » tout au long de l'année, en plus des autres.

### ***Le non-travail ?***

Que faire de l'élève qui ne fait rien en classe ? Les écrits de référence ont distingué "travail" et "effectuation". Ne pas *pratiquer* (faire) n'est pas fatalement ne pas *travailler*. Pratiquer, au sens de la *praxis*, c'est conjuguer action et réflexion, avec parfois une réflexion plus intense que l'action : on peut réfléchir sans produire plastiquement. Au lycée, il est plus facile d'accepter la non-production en classe si le travail est apporté pour le jour du rendu. En collège, il faut faire la part des élèves qui ne travaillent effectivement pas et qui perturbent souvent l'atmosphère de la classe. La mise en parallèle des deux options (sujet-professeur ou projet libre) constituerait une solution médiane. Proposer plusieurs formes d'activité peut aider l'élève à se déterminer et participe de la différenciation pédagogique.

### ***La nécessité du questionnement:***

En l'absence de questionnement de la part de l'élève, c'est à l'enseignant qu'il revient de questionner, de renvoyer à, de provoquer, de positiver. Le questionnement de l'élève ambitionne d'attester d'une démarche, d'une progression dans les faits plastiques. Le questionnement du professeur se fait dans le dialogue. Proposer aux élèves en situation de projet un moment fixe de rendez-vous dans la semaine permet d'éliminer les contraintes du groupe-classe et favorise l'échange. L'élève sans idée n'est pas à exclure du dispositif. Faire surgir des idées, apprécier ensuite ses initiatives plastiques, permet de débloquer la situation.

### ***Problèmes de matériels et autres difficultés de mise en œuvre ?***

Diverses interventions de l'enseignant : faut-il s'immiscer dans une démarche en cours ? Apport de conseils techniques, le professeur aide / montre... (comment tendre, agraffer...); la mise en évidence de problèmes (l'effet de l'eau); la documentation (individuelle ou collective) ? Il convient de distinguer différents types d'intervention : celles qui relèvent de l'aide (souvent technique), celles qui s'inscrivent dans le questionnement ou celles (à proscrire) qui constitueraient une ingérence par rapport au projet de l'élève. D'autre part, tout ne peut naturellement rebondir avec intérêt et efficacité de l'individuel au collectif : c'est à l'enseignant de juger si l'événement mérite d'être communiqué à l'ensemble de la classe, selon le caractère générique ou exclusivement ponctuel de ce qui est en question.

### ***Les contraintes matérielles sont décidément très dures. Il est difficile en plus de soutenir une exigence vis-à-vis du projet personnel (matériel, gestion du temps etc.).***

(SL) C'est vrai. Mais si, pour un peu de temps, on se met à la place de l'élève (et ça n'a, ô combien rien de ... démagogique !), on se rend compte très vite que ce sont eux qui vivent le plus de contraintes ! Regardons l'emploi du temps des 3<sup>e</sup> : sept heures par jour de contraintes spatio-temporelles ! Ils ne débordent pas de leur 1m<sup>2</sup>, l'oral est souvent sous forme de restitution tempérée largement par la crainte de « ne pas donner la bonne réponse », les déplacements sont dirigés vers le tableau (le fond de classe est de mauvaise augure !). Permettre à l'élève, une heure par semaine, de gérer ses déplacements, de choisir sa posture, de se responsabiliser face au cahier des charges qu'il aura constitué, de présenter sa démarche, d'être à l'écoute des singularités, c'est donner du sens tout simplement à notre matière. Il est vrai que là aussi, très vite, on pourra répondre « oui, mais eux c'est une fois par semaine, nous c'est 18 fois... ». Cependant, n'oublions pas qu'un élève autonome, c'est-à-dire qui a pu accéder à l'autonomie parce qu'il a eu des occasions de la construire, se prend en charge. De plus, on serait tenté de dire qu'un élève en projet personnel se prend doublement en charge : c'est son projet...

Un petit questionnaire sur un niveau 3<sup>e</sup> donnera ce bilan à la fois triste et réjouissant : seule notre matière fait expérimenter aux élèves la notion de démarche, qui plus est de projet

personnel ! Et quand deux élèves proposeront une autre matière, ça sera histoire-géo. et éducation civique car on y « fait des exposés » et « on réfléchit avec les autres ».

### ***Comment réagir par rapport au travail extra-scolaire voire à l'aide extérieure ?***

Chacun s'accorde à dire que le projet cadre mal avec les 50mn hebdomadaires. Un élève autonome et motivé doit pouvoir consacrer à son projet le temps qu'il souhaite. Pour ce qui est de noter (rémunérer) la production, reste à l'enseignant d'être perspicace et équitable... Mais chacun sait quelle part accorder à la pratique, l'objectif pédagogique du projet est moins de produire un objet que d'éduquer et de construire de l'expérience à partir d'une situation projective.

### ***Démarche, processus : comment faire en sorte que la démarche soit vraiment un processus évolutif et que l'élève en soit conscient ?***

Faut-il instituer le principe du contrat écrit ? Des traces au fil des semaines ? Journal de bord ? Il est sûr qu'on ne peut sensibiliser à la trajectoire d'une démarche sans en avoir gardé trace, peu importe la façon. Se méfier, cependant, des fausses généalogies (comme il a pu en être rencontrées parfois en situation d'examen : il n'est pas interdit de penser qu'une idée puisse être mise en forme sans varier de son état initial, craindre le syndrome de la « planche »). Réfléchir sur la gestation est une chose. Imposer une forme et qu'un projet évolue au fil du temps serait inquiétant, même si l'on s'accorde sur l'inhérence probable d'une maturation.

### ***Durée et synchronisation des démarches ?***

L'intérêt de la mise en projet, c'est qu'il se produit au bout d'un certain temps un *décalage temporel* des pratiques. On peut aussi imposer un minimum de productions par trimestre (au moins deux ?). Tous les élèves ne commencent ni ne terminent en même temps, ce qui facilite le suivi et la relation d'aide. De même pour les bilans, qui peuvent s'effectuer par petits groupes tandis que les autres restent à leur pratique. Inversement, on peut décider de "banaliser" une séance afin de mutualiser les recherches et découvertes ou reporter les séances d'évaluation sur des plages collectives, « temps commun » par exemple au moment de la rédaction des bulletins : c'est le temps de la construction des savoirs, celui au cours duquel l'enseignant procède à l'intégration des enjeux singuliers pour constituer pour constituer un corpus de contenus qui sera alors mis en perspective pour le bénéfice du groupe.

### ***Comment gérer l'étalonnage du cadre temporel donné à une proposition et celui que peut se donner un élève en projet personnel ?***

On peut se référer à la « réponse » concernant les contraintes temporelles. Chacun peut trouver l'astuce pour ce qui reste « physiquement éprouvant ». La « trouvaille » pour rester debout, peut être de donner le même temps pour les différentes approches. Cela permet une vraie concentration autour des réalisations avec des mises en parallèle, des confrontations et surtout une vraie sensibilisation autour de la démarche artistique et de la question de l'autonomie de l'œuvre. Tous les élèves se savent concernés par l'analyse au même moment, c'est important. Cela évite les « ça ne me regarde pas, j'ai ma pratique à finir ». Le regard sur les projets personnels est très porteur pour une formation qui doit permettre à l'élève de questionner les singularités et son actualité. Le projet personnel est toujours autre. Il est nécessaire de l'accueillir en commun. Le temps peut jouer ici ce rôle de « lieu commun ». Mais, attention, c'est un parti pris...

### ***Le projet est-il une "partie détachable" auquel on consacre un temps dans l'année?***

Les Sciences de l'Éducation comme les textes fondateurs insistent sur le caractère progressif. Il en est de même pour le programme de la classe de 3<sup>ème</sup> en 1998 qui rappelle la trajectoire «des choix à l'initiative». La question, après s'en être approché en 4<sup>ème</sup>, serait plutôt de se demander si l'on peut instaurer cette situation en 3<sup>ème</sup> dès le début de l'année où y arriver encore progressivement. L'obligation faite par ailleurs de traiter de points spécifiques (corps, architecture) ainsi que celle de s'assurer des acquis antérieurs rend l'opération plus délicate (mais on peut faire des pseudos projets libres "à thème") mais pas impossible. Tout dépend, naturellement, du degré de maturité des élèves.

### ***Ne prête-t-on pas aux élèves d'être demandeurs d'autonomie? Projet de l'élève ou de l'enseignant ? Part des implicites ou non-dits?***

Il est parfois plus confortable pour l'élève (et pas que pour un élève) de se laisser guider. Certes, il y a là une attente forte de la discipline, mais cet objectif (outre qu'il recoupe ceux, généraux, de toutes les disciplines) est une visée éducative noble et évidente. Les élèves eux-mêmes, d'ailleurs, disent aussi souvent qu'ils apprécient cette éducation à l'initiative, même si a priori ils en redoutent le caractère ouvert.

### ***L'impression d'une atmosphère non-directive n'accentue-t-il pas le risque de non-savoir-faire ou d'absence de contenus?***

Certes, il faut donc garantir le cap avec fermeté pour éviter l'évaporation ou la pulvérisation des contenus du travail. La non-directivité n'est pas à confondre avec l'abstention éducative ou éducatrice. Tout est question de mode, de nature et de temps de l'action éducative. Même dans un ensemble apparemment pauvre, il est toujours possible de distinguer un objet (geste, opération, choix...) dont la valorisation, lors ou à l'issue de la phase orale, pourra entamer une réflexion sur un contenu puis amorcer de nouvelles voies d'expérience ou de nouvelles pistes pour le travail.

### ***Le vocabulaire spécifique au projet***

Autant il convient d'être prudent quant à certains mots (« artistique », voir remarque intra, « beau », « original »...), autant il est indispensable de sensibiliser l'élève à la notion de démarche, peut-être au travers de mots tels que « initiative », « choix », « présentation », « organisation de son travail » ou « efficacité » et lui dire que cela aussi sera apprécié.

### ***La gestion du temps***

Les élèves voient qu'il est important dans le projet de négocier son idée avec le temps donné et la faisabilité de l'idée de départ. Quelle tolérance de temps minimum, maximum, accorder à l'élève? Seul un contrat prenant en considération la personnalité de l'élève (lent, attentiste...), les contraintes matérielles (bi ou tridimensionnel, informatique, vidéo, installation hors collège), permet d'affiner le nombre de séances minimum et de statuer sur une fin.

L'heure hebdomadaire est un temps trop court, et les élèves n'ont pas tous le même rythme de travail et de réflexion. Un projet est une démarche qui se construit toujours dans la durée, il faut trouver des moyens pour travailler selon un calendrier qui permet à chacun de s'octroyer le temps nécessaire à la maturation et réalisation de son projet.

### ***Les rendez-vous ?***

Selon l'avancée du travail des élèves, le professeur planifie les rendez-vous dans le temps, ce qui permet de ne pénaliser personne, y compris les plus lents. Une fiche-guide ou fiche-navette par laquelle le professeur aurait cerné les motivations de chacun par un questionnement, assure le suivi de l'accompagnement. Il est nécessaire de créer des moments

butoirs pour faire le point. Prévoir un moment où les élèves peuvent rendre compte de leur projet à la classe; lors de la dernière séance par exemple, chaque élève présente son projet à la classe et l'enseignant la présentation est brève et collective). Il est possible de donner des rendez-vous autres que les séances de cours pour affiner, écouter (dans les limites de la disponibilité et de l'énergie du professeur.)

### ***Les aspects matériels particulièrement lourds...***

Fournitures ? Quel matériel - supports, outils - fournir ? Problèmes parfois énormes de stockage en fonction des besoins «personnalisés» et de la course au gigantisme... Il faut reconnaître et s'appuyer sur le fait qu'en situation de projet personnel les élèves apportent plus volontiers ce dont ils ont besoin.

### ***Références artistiques***

La documentation : peut-elle être « distribuée » ? Dans ce cas, comment stocker a priori? À qui distribuer : à l'élève concerné ou à l'ensemble de la classe ? Doit-on dire d'aller chercher les informations ? Comment s'assurer après de la réalité des acquis en situation éclatée : sur le cahier? Les références individuelles sont inévitables. Il faut concilier cela avec des plages où pourront se mettre en commun les "incontournables" du programme. Cela passe aussi par la constitution d'une documentation accessible aux élèves (ouvrages, catalogues, revues, cédéroms et DVD, accès à des sites repérés sur l'Internet).

### ***Quelle évaluation ?***

- Comment évaluer la diversité ? = prendre en compte les compétences : artistiques (représenter, interpréter ...), techniques, opérationnelles, culturelles, méthodologiques, le vocabulaire...

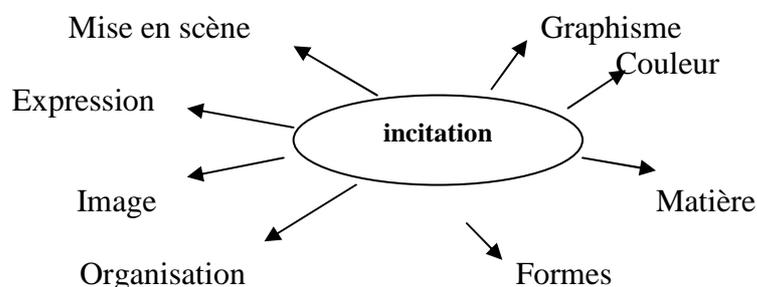
- La production est la trace sur laquelle on s'appuie pour mesurer le degré d'acquisition de certaines compétences par les élèves. Les étapes liminaires (brouillons, croquis, esquisses, ébauche, repentirs) doivent être pris en compte. Comment apprécier ce qui a été appris ? Comment faire en sorte que les élèves soient en situation de s'évaluer ?

- On évalue des situations à l'œuvre (pas forcément maîtrisées).

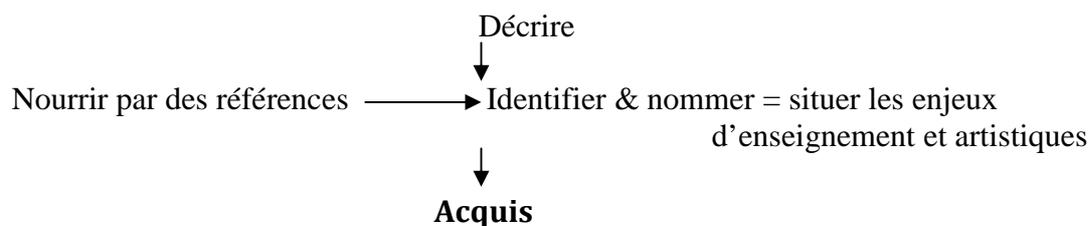
- La note sert à situer les élèves par rapport à des compétences attendues en fin de parcours au collège. Pour ce faire il peut être utile de se référer à la liste inscrite à la fin des programmes de 3<sup>ème</sup>, et d'amener l'élève à opérer un bilan, à repérer ses acquis et ses lacunes.

- On peut imaginer des systèmes de tableaux d'avancement de quelques projets, avec curseurs pour visualiser des parcours de recherches individuelles et stimuler ainsi la classe.

Les savoirs en 3<sup>o</sup> s'articulent autour de grands invariants, tels que (LE) :



Quand un élève travaille par ex. « couleur / matière », il ne peut le faire en ignorant les formes. C'est donc sa capacité à décrire son travail et ses intentions, à jouer avec les diverses composantes plastiques, à proposer des références pertinentes, qui va attester de sa mise à distance et de ses choix personnels et donc de ses acquis.



***Quels outils d'accompagnement et quelles règles ? Outils annexes, intérêt, lourdeur, difficultés ? Place et fonction de l'oral ou de l'écrit.***

Le temps, les types de pratiques, le caractère réaliste des besoins financiers exprimés, la relation aux programmes, ce qui relève de l'éthique, de la morale, du respect des lieux et des personnes... Et en regard, le « questionnement » du professeur, l'attente d'argumentation par rapport à la nécessité d'un « pro-jet ».

Il ne peut y avoir « pro-jet » sans passage d'une intention à une réalisation. Entre autres, il faut discuter de ce trajet d'un sujet vers un objet. Une trace écrite et graphique initiale semble nécessaire. Ensuite, le bilan peut revêtir une forme orale ou écrite, individuelle ou collective.

La gestion d'un groupe classe «entier» peut-il passer par la verbalisation ? Peut-on amener à une évaluation sur cahier ou par fiche ?... Ceci reste à apprécier au cas par cas, naturellement. La forme de la verbalisation en situation de cours en proposition peut être transposée.

***Problème restant après constatation croisée :***

Les références précises d'artistes du C.D.I. pour alimenter son propre fonds (cahier, porte-documents etc.) ne sont majoritairement pas restituées (ou ne sont pas recherchées). Par contre, les élèves parviennent à situer leur pratique. Un petit dossier dans le porte-documents peut aider, celui-ci constitué au fur et à mesure des références rencontrées en classe et/ou recherchées par les élèves.

***Faut-il, lors de l'évaluation dissocier "démarche" et "réalisation" ?***

Evaluation de la démarche, de l'opiniâtreté, de la capacité à s'organiser. Le projet personnel s'inscrit comme expression d'une individualité avec des caractéristiques à suivre et donc à prendre en compte (par exemple, la lenteur). Considère-t-on le projet personnel comme une mise en valeur du processus, du travail de recherche, de tentative et/ou tentation de l'élève ou attend-t-on, encore, une réalisation « à la hauteur » ?

Comme il le fut souligné lors du stage précédent sur *l'évaluation des acquis*, l'élève capable de s'emparer du projet personnel demande ou fait montre de pré-requis solides dans sa prise en charge autonome de toutes les étapes de sa démarche. La mise en regard des deux aspects (démarche – réalisation) ne peut être qu'éclairante. L'autonomie est partie intégrante de la construction du parcours personnalisé de formation et se développe notamment dans la capacité à repérer les savoirs qui ont été travaillés.

Rappelons que l'évaluation est aussi à opérer en regard de la liste de compétences en fin de 3<sup>ème</sup>.

***Les dispositions repérées sont-elles transférables dans la vie?***

(Sinon, ce serait cette « forêt d'autonomie » qui cacherait « l'arbre de la carte postale agrandie »...) L'intérêt au-delà de la classe : construction à long terme et perspectives au conseil de classe en vue des orientations ? N'est-on pas toujours dans une fiction qui se joue dans l'univers clos de la classe ? A moins qu'elle soit porteuse d'authenticité. Cette

question partage la communauté des chercheurs, nous y reviendrons au dernier chapitre. Pour l'instant, gageons qu'il en restera bien quelque chose !

### ***L'évaluation positive.***

Si l'évaluation consiste bien parfois à faire le bilan des difficultés pour s'efforcer de les réduire, un autre aspect du jugement évaluatif porte sur la recherche des indicateurs positifs. Ceci est souvent oublié et, curieusement, en particulier dans les concours de recrutement. L'évaluation consiste aussi à détecter quels sont les points forts de l'élève, ce qui pourra le faire réussir demain. L'évaluation est alors pensée comme une traduction en compétences (cf. Gaillot). Ainsi, l'évaluation comportementale pourra permettre de penser l'orientation de l'élève. On pourrait ainsi prévoir une seule note par trimestre rapportée relativement à un grand champ de compétences.

### ***Comment s'opère l'enseignement (dispositifs) ?***

Généralement, nous parlons plutôt d'apprentissages. La volonté d'enseigner correspond chez « l'enseignant » à la volonté de faire découvrir les parties au programme et de développer/contrôler les acquis répertoriés. L'impulsion d'une mise en projet sous réserve de la proposition d'un secteur à aborder (corps, architecture...) y contribue. Pour ce qui est du contrôle des apprentissages réels des élèves, les outils de repérage des acquis facilitent cette tâche (grilles, tableaux...). Au fil des séances, c'est l'intérêt porté au commentaire des élèves, à leur cahier s'il y a, aux retours de documentation sur le CD de la classe ou au CDI visibles d'une façon ou d'une autre, qui permettent la vérification des contenus. L'élaboration d'une grille comportementale (ou bien un simple relevé d'indices positifs) complète cette observation.

Au niveau des apports théoriques et historiques, le professeur a un rôle important à jouer, dans la mesure où les élèves ne sont pas suffisamment documentés pour trouver des ancrages artistiques pertinents et que la posture de recherche en est encore à ses balbutiements.

### ***Apprentissage (quand, comment, outils).***

Le projet personnel de l'élève en 3<sup>e</sup> est en quelque sorte l'acmé d'un travail sur tous les cycles. Pour rester dans l'exemplarité de l'autonomie, celle-ci se prépare, se met en travail, forme un enjeu pédagogique et didactique fort à long terme. Ainsi, même en restant dans le cadre du programme de 3<sup>e</sup>, le projet personnel est bien « un champ de compétences » avant tout, donc transversal. Il peut se mettre en jeu dans les différentes parties du programme de 3<sup>e</sup>. Ainsi cette réflexion très juste qui sera faite : « Quand l'élève se questionne, le travail se fait ; même si la réponse à la question n'est pas toujours au bout ».

### ***Comment suivre le programme si l'élève est toujours en projet personnel ?***

Ce cas, parmi les expériences menées, ne s'est jamais rencontré. Cependant, en vérifiant ensemble « les acquis et compétences en fin de 3<sup>e</sup> », on se rassure largement. En effet, l'élève pourra expérimenter des techniques variées, pourra approfondir un domaine, une pratique, entrer dans une conduite de recherche plus affinée, aboutie. Et puis il faut arrêter de penser que l'élève en projet personnel « fait ses trucs dans son coin ». L'élève en projet personnel est un élève au contraire le plus souvent engagé et participe à la mise en regard et aux analyses des recherches, réalisations et références conduites autour des propositions de cours. Enfin, ici, le recul ne veut pas dire éloignement. Au contraire ; en arts plastiques on sait combien l'esprit critique et d'analyse s'y travaille et permet des choix.

Le retour sur des contenus essentiels du programme permet de construire l'apprentissage.

***On a l'impression de « ne plus rien apprendre (sic) au collège en arts plastiques ».***

(SL) Les élèves demandent plus d'apprentissage, ils ont des difficultés pour intégrer les notions. Et puis, quelle préparation leur offrons-nous pour préparer le bac en arts plastiques » ? Tout cela « manque de savoir-faire » !

Les programmes sont bien équilibrés, entre compétences et savoirs (cf. bilan en fin de collège), savoir-être et savoir-faire. Il s'agit de reconsidérer peut-être le terme d'apprentissage et de toujours s'inquiéter du transfert des connaissances. Un savoir-faire inexploité est un savoir-faire en péril. Apprendre à l'élève à faire des choix parmi ses savoir-faire c'est lui permettre de se les approprier et d'introduire des enjeux liés à une démarche personnelle. Avec le projet personnel, les savoir-faire ne disparaissent pas mais sont réintroduits par le « je ». C'est essentiel pour voir l'élève utiliser ses connaissances. Cette crainte peut être soulagée en faisant plus confiance en l'élève. Un élève qui fait des choix, c'est un élève qui fait passer, lui aussi, un savoir...et un vouloir !

***L'utilisation du cahier ou carnet de bord.***

On peut en l'occurrence parler de « carnet de recherche ». En situation de projet, cet outil peut être le lieu de rencontre tout au long de l'élaboration du travail. Il peut garder la trace du « contrat » initial, être le lieu où l'on colle tous les éléments qui ont joué un rôle, le lieu des croquis, le lieu de la mémoire, ici aussi, des ouvertures culturelles. Plus encore qu'en situation usuelle, un tel objet a son utilité. Toutefois, un jeu de fiches-dialogues peut s'instaurer sans qu'il soit besoin d'un « cahier ».

Ce sont les enseignants, en fonction de leur expérience et de leur connaissance de la pratique des élèves, qui seuls peuvent déterminer une forme de support adapté à la situation de projet.

***Comment constituer des références pour les projets personnels, tous différents, quand il s'agit aussi de trouver les plus judicieuses pour les propositions ?***

A-t-on toujours sous la main la référence (diapo, CD, livre, Internet) qu'il faudrait montrer sur l'instant ? Faut-il, inversement, toujours montrer un D. Hockney à l'élève qui peint une piscine au risque d'un placage qui ne serait pas compris ? On peut continuer à se concentrer par exemple, sur une sélection de références du passé au contemporain concernant les enjeux de la proposition du professeur. Cependant, lors du bilan, d'une analyse, d'une confrontation, les élèves en projet personnel doivent faire un choix parmi ces références en justifiant ce choix par une mise en résonance avec leur projet, quel qu'en soit le parti pris. Non seulement la référence se densifie mais l'élève en projet personnel va jusqu'au bout d'un processus d'appropriation, d'ouverture et de questionnement. L'élève peut décider de présenter une œuvre qui résonne formellement avec son travail. Il appartient alors à l'enseignant d'ouvrir le questionnement par d'autres voies plus ambitieuses.

L'élève se rend compte que le regard sur les œuvres est plus aigu lorsqu'il pense par objectif(s) et enjeu(x). Pour le professeur c'est aussi un bon indicateur d'appropriation, d'analyse et de transfert des connaissances. Attention, là encore, c'est un parti pris qui n'empêche pas l'apport de références spécifiques « délicatement servies » pour ne pas déflorer l'émotion de l'élève face à « ce qu'il a pu inventer ».

***Au final, quelles différences fondamentales entre « situation à champ ouvert » et « projet » ?***

La première pourrait être entendue comme une phase transitoire visant à montrer à l'élève ses capacités d'initiative et de construction, à susciter de la divergence. Si l'on en revient à la proposition « chou », ce mot, dans ce cas, servira à caractériser ce qui a été

produit. « Chou » permet le retour, il est le véhicule de champs sémantiques qui vont se retrouver dans les formes produites. Mais si l'on en reste au stade où l'élève comprend, conçoit et fabrique, on n'entre pas dans la véritable phase d'enseignement. C'est seulement lorsque l'enseignant, d'après la multiplicité des réponses, aide à faire prendre conscience à l'élève ou à la classe ce qui relève des savoirs artistiques, culturels, opérationnels, pointe du vocabulaire spécifique, que l'enseignement se fait.

Dans le cadre du projet, toute la phase préliminaire est supprimée ; c'est l'élève qui est l'initiateur de son travail. Ensuite le processus est identique : c'est dans la façon de reprendre ce qui naît de la variété des projets et de l'articuler aux grandes notions de l'apprentissage en APL, que se situe le travail du professeur. Il réalise une agrégation de savoirs individuels en savoir collectif.

***Après la mise en situation de « projet », le processus n'est-il pas irréversible ?***

A supposer que les élèves ont été placés en situation de projet durant le 2<sup>ème</sup> trimestre, est-il réaliste de vouloir revenir à des cours en proposition plus usuels ? On peut, certes, craindre l'impression du « scolaire » mais la clé est peut-être d'envisager les règles de production de l'année avec en regard les passages obligés des programmes et le référentiel des acquis : - Où en est-on par rapport à ce qui devrait être abordé ou maîtrisé ?

D'autre part, le cours en proposition n'étant pas scolaire au sens où le serait un exercice, il constitue déjà une situation à champ ouvert où les enjeux de la situation de projet sont à l'œuvre.

\* \* \* \* \*

Pour conclure, on ne s'empêchera pas de noter que la métaphore du chou, par sa structure, semble particulièrement bien adaptée à la conception constructiviste de l'apprentissage : une succession de couches imbriquées (LE) !!!

## 4. PROJET ET APTITUDES

On voudrait dans ce chapitre réunir deux sortes de documents. D'une part, les outils didactiques qui permettent le suivi puis le bilan de la démarche de projet de l'élève ; d'autre part, de manière plus empirique, quelques tentatives et témoignages visant à mieux approcher les aptitudes réelles des élèves de 3<sup>ème</sup> telles qu'elles peuvent se révéler sur un mode plus authentique à l'occasion d'une mise en situation de projet.

### 4.1. LES FICHES ACCOMPAGNATRICES

Les outils didactiques réunis ici (disons plus simplement : les "fiches de suivi") peuvent se classer en plusieurs catégories. Naturellement, nous ne donnerons ici que quelques exemples des occurrences multiples élaborées par les enseignants.

- Les fiches d'aide méthodologiques destinées à cadrer et impulser le démarrage d'un projet.
- La fiche-projet proprement dite, qualifiée parfois de "contrat" (ou faisant office de), sur laquelle l'élève précise ses intentions, fait parfois des croquis, détaille son prévisionnel et ses besoins matériels.
- La fiche-bilan, généralement une auto-évaluation de la production réalisée, parfois accompagnée de l'évaluation par un tiers.
- La fiche "bilan + acquisitions" qui complète la précédente par une restitution plus ou moins exhaustive et détaillée de ce qui a été découvert au plan technique et au plan de la culture artistique. Parfois, l'interrogation porte également sur les acquisitions méthodologiques confortées et dont l'élève a conscience.

**Aide au projet personnel proposée à des élèves de 3<sup>ème</sup> en début d'année :**  
(conseils méthodologiques élaborés par Laurence Espinassy)

**CONSEILS DE METHODOLOGIE**  
POUR DEMARRER UN PROJET PERSONNEL  
**EN ARTS PLASTIQUES**

Je peux me référer à mon **cahier d'Arts Plastiques** pour y revoir toutes les **notions** déjà abordées les années précédentes et décider de **retravailler** certains **sujets**, certains **artistes**, certains **matériaux**, etc. , avec le recul d'un élève de troisième.

Je peux **approfondir** un travail amorcé en classe de 3<sup>o</sup> en lui donnant une suite personnelle.

J'ai toujours présent à l'esprit le fait que je vais devoir **expliquer** mes **choix**, ma démarche lorsque je présenterai mon projet, donc j'**argumente** !

Je peux démarrer mon projet à partir de toute chose qui m'intéresse, à condition de la **ramener aux domaines des Arts Plastiques**.

**Quelques exemples d'idées de départ et de conseils de recherche :**

Je pars d'une **couleur** qui me plaît, je vais :

chercher des *artistes* qui ne travaillent qu'avec cette couleur et me demander pourquoi...  
chercher des *matériaux*, des *objets* de cette couleur, les *comparer*, les *classer*...  
travailler moi-même qu'avec cette couleur et *découvrir* ce que ça m'apporte...  
chercher la *symbolique* de cette couleur dans différentes civilisations...

Je pars d'un **objet** (par ex. moto, voiture de course...), je vais :

*analyser* les *caractéristiques* de cet objet : forme, matériaux, couleurs...  
*définir* à quelle famille il appartient (objet technologique, utilitaire, ...)  
chercher ce qui m'attire dans cet objet : sa carrosserie => ses formes  
sa mécanique => fonctionnement  
sa vitesse => mouvement, déplacement, effets produits  
chercher des *artistes* qui travaillent les machines, les différents domaines technologiques...

Je pars d'un **problème technique** à maîtriser (par ex. je veux savoir faire un portrait), je vais :

*m'entraîner* à l'aide de nombreux croquis et *définir* ce qui « ne va pas »  
chercher autour de moi *où trouver* des portraits (publicités, photomaton, livre d'histoire, musées,...)  
*classer* ces différents portraits selon des critères que je définirai (technique utilisée, passé/présent, ressemblant, caricatural...) et les *comparer*

Dans tous les cas, je vais devoir apprendre à **chercher de la documentation**, à **organiser ma progression** (savoir comment je procède pour avancer), à **présenter** le résultat de mes recherches aussi bien **plastiquement** qu'**oralement**.

Mon professeur d'Arts Plastiques est là pour me **guider** mais pas pour trouver à ma place!

## Fiche de Suivi de Projet Personnel à renseigner par les élèves de 3<sup>ème</sup> :

NOM : .....

Prénom : .....

Classe : .....

ARTS PLASTIQUES  
PROJET Personnel 3<sup>ème</sup>, n° : ...

### POINT DE DEPART :

Un sujet, une incitation déjà travaillés en A.P ? : .....

Une technique particulière ? : .....

Un matériau ? : .....

Une couleur ? : .....

Un format ? : .....

Un support ? : .....

Un objet ? : .....

Autre : .....

### LES ETAPES DE LA DEMARCHE (ou comment faire *avancer* le projet ?) :

**Penser à les dater + Voir fiche “ conseils méthodologiques ” + progression de l’une à l’autre.**

Étape N°1 : .....

Étape N°2 : .....

Étape N°3 : .....

Étape N°4 : .....

Étape N°5 : .....

Des pistes abandonnées : .....

Pourquoi ? : .....

### À LA FIN DU PROJET PERSONNEL :

Quel titre pour ce projet ? : .....

Quelle présentation ? : .....

Quelle suite possible ? : .....

### CONCLUSION :

(Répondre par 5 mots clé)

Choix effectués : .....

Connaissances nouvelles : .....

Envies nouvelles : .....

### ÉVALUATION PERSONNELLE DU PROJET PERSONNEL :

Évaluation Professeur :

Analyse du problème plastique : .../ 05

Progression d’une étape à l’autre : .../ 05

Recherches documentaires : .../ 05

Présentation : .../ 05

Total : .../ 20

Total : .../ 20

**RAPPEL :** LA NOTE MAXIMALE NE SERA ATTEINTE QUE SI LE PROFESSEUR N'A PLUS AUCUNE REMARQUE À FAIRE À PROPOS DE VOTRE TRAVAIL, C'EST-À-DIRE, SEULEMENT SI :

**TOUS VOS CHOIX SONT ARGUMENTÉS**

**DEMARCHE D'ARTS PLASTIQUES – PROJET PERSONNEL ou .....**  
**groupe Marseille centre**

**Nom**

**Prénom**

**classe**

Une **démarche**, au-delà de la simple description de la réalisation et du “comment ça marche”, doit prendre en compte les cheminements, les choix, les étapes, voire les difficultés dans la réalisation ou les impasses dans l’approfondissement. C’est ce **processus** qui est important. Je vous propose un cadre qui peut vous aider (dans un premier temps!) . Vous pouvez organiser ensuite librement votre présentation ; cependant assurez-vous que tous les axes s’y trouvent. Cette demande est une autre forme de réalisation: ce que vous avez pensé et mis en œuvre est à **formuler** dans son processus de réflexion, de choix matériels, de présentation.

Le 200.. , ma première idée (au niveau du sens, comment vous percevez l’incitation ou, en ce qui concerne le projet personnel, vos motivations):

Et mon premier projet de réalisation (croquis avec légendes si nécessaire):

Projet final avec argumentation des choix (pensez à “l’ampleur sémantique et plastique” et à “l’autonomie de la réalisation”.

Pensez aux modalités de présentation (choix du lieu, etc.) + croquis + matériaux utilisés...

Références personnelles (qui peuvent être artistiques! Film, lecture, environnement, vécu, etc.)

Références artistiques : ma réalisation est .....(précisez s’il s’agit d’une suite ou série)

Un assemblage - un collage - un photomontage - une photographie - un dessin - une peinture - technique mixte - une vidéo - une installation - une installation vidéo - une sculpture - un readymade - une œuvre in situ - un happening - une performance -une installation sonore - une œuvre interactive - etc.

Parmi les œuvres rencontrées, celle(s) qui se rapproche(nt) le plus de ma pratique pour ce projet (ceci peut se préciser dans un deuxième temps, à la fin de la séquence. Recherche personnelle souhaitée.)

Évaluation de la démarche (approfondissement, prise en compte de différents paramètres, esprit d’analyse sur le processus, justesse du vocabulaire de la mise en œuvre et présentation):

1      2      3      4      5

## ÉVALUATION DE MON PARCOURS DE PROJET

Mon titre : .....

**Ton travail pourrait être classé dans la catégorie suivante :**

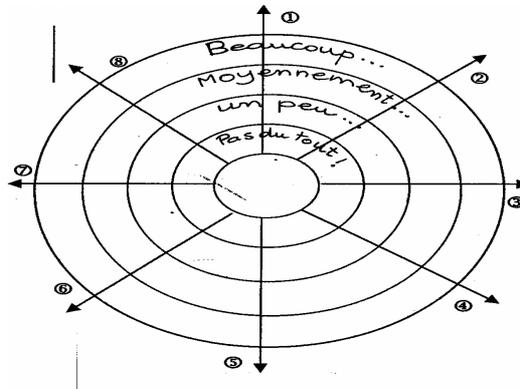
- Production bidimensionnelle
- Production sculpturale
- Installation
- Séquence vidéo
- Production informatique
- Maquette ou objet
- Autre...

8. J'ai appris ou découvert des choses que je peux nommer

1. J'ai réussi à élaborer un projet qui m'a fait progresser

7. Je saurai expliquer à d'autres ce que j'ai fait

6. Je suis satisfait de ce que j'ai produit



2. J'ai réussi à organiser mon travail

3. J'ai fait des efforts

4. J'ai su faire évoluer mon projet

5. j'ai travaillé différemment et j'ai acquis une méthode de travail

Penses-tu que le travail en situation de projet :

- |  |     |     |
|--|-----|-----|
| ➤ T'a aidé à mieux organiser ton travail ?         | oui | non |
| ➤ T'a aidé à devenir plus autonome ?               | oui | non |
| ➤ A renforcé ton intérêt pour les APL ?            | oui | non |
| ➤ T'a aidé à mieux comprendre le monde de l'art ?  | oui | non |
| ➤ T'a aidé à mieux réussir dans les autres cours ? | oui | non |

- Mon travail a du sens. Il est compréhensible conformément à mes intentions /5  
*Sinon, ce qu'on ne comprend pas :*
- Les moyens techniques et plastiques que j'ai utilisés servent bien mon propos /5  
*Sinon, ce que j'aurais dû utiliser et faire :*
- Mon travail me paraît intéressant et personnel : il devrait retenir l'attention d'autrui /5  
*Sinon, ce qui ne va pas :*
- Ma réalisation me paraît aboutie et de bonne qualité /5  
*Sinon, ce qui aurait pu être amélioré :*

Autre dispositif, tel qu'il est relaté par un enseignant du bassin d'Istres-Martigues :

### **Le « projet-brouillon », SUPPORT D'EVALUATION**

*(situation de mise en projet encore sous-tendue par une proposition de départ)*

*« N'évaluant théoriquement plus le résultat du projet, et n'ayant pratiquement pas le temps de m'entretenir de manière suffisante et égale avec chaque élève, voici ce que j'appelle le brouillon qui me sert de support d'évaluation.*

*Au départ, la classe a constitué un type de démarche convenant à tout type de projet, mais modifiable en fonction du projet. Il s'agit d'une démarche classique, avec recherche sémantique autour de la proposition de départ (mot, phrase, image, incitation quelconque). Cette démarche fruit d'un consensus entre la classe et moi, sous forme d'une fiche identique pour chacun mais construite ensemble, est modifiable mais incontournable, parce qu'évaluée en fin de travail. Cette recherche débouche sur quelques réflexes-pistes qui sont exploités sommairement. L'effet boule de neige est fortement encouragé à ce stade, pour s'éloigner le plus possible de la proposition de départ. Un recentrage sera proposé dans une discussion ultérieure si nécessaire.*

*Dans un deuxième temps, l'élève choisit et construit son projet de manière classique (type d'approche, support, situation, matériaux, outils etc.). A ce stade du travail, un semblant de problématique devrait être dégagé qui permet de ramener le projet dans l'artistique. C'est le moment que je choisis pour alimenter leurs recherches avec des références (diapos ou vidéos), qui bien que généralistes à l'ensemble de la classe me permettent ce recentrage autour de l'incitation/proposition de départ.*

*La deuxième séance est consacrée à la mise en forme de toute cette réflexion, et les grandes lignes du projet apparaissent. Contrairement à ce qui est souvent conseillé, les élèves emportent leur travail chez eux, et je leur demande d'effectuer une relecture-critique à froid de leur projet sous forme d'annotations en marge qui peuvent même contredire, infirmer ou annuler la faisabilité du projet. Une réalisation finale est laissée à l'appréciation de chaque élève (pour pallier une frustration devant la non concrétisation du projet).*

*L'évaluation prend deux formes.*

*1. Une évaluation collective du travail de la classe. Elle est généralement assez critique, parce que s'adressant à tous, et relève les contradictions, les erreurs ou les pistes non exploitées. Elle souligne souvent la pauvreté des moyens engagés ou la timidité des démarches, et le but est de pousser l'élève à plus d'audace et à se mettre en concurrence avec l'autre (nécessaire en classe ZEP où l'élève est paradoxalement très timide et introverti en classe d'arts plastiques). Elle a pour but de placer la barre toujours plus haut, et permet de stopper les velléités provocatrices de certains.*

*2. une évaluation individuelle, à partir du support-brouillon. Evaluation classique en ce qui concerne l'analyse et la construction du projet, mais j'y ajoute les qualités de mise en forme des recherches. 1/ ne s'agit pas ici de bien "présenter" son travail, mais de trouver un lien avec le projet qui donne une cohérence à l'ensemble, et qui re-situe le travail dans la spécificité du cours d'arts plastiques. C'est, je le concède, un moyen d'évaluer un résultat final, mais ce qui fait plaisir au professeur ne peut pas faire de mal à la classe!... C'est aussi un moyen d'éviter des démarches trop conceptuelles et limites quant aux possibilités d'évaluation.*

*J'ajoute pour finir que la tentative de réalisation du projet influe sur l'évaluation quand elle est de qualité et pertinente. Mais l'absence de réalisation n'est pas un facteur pénalisant pour l'élève. »*

On remarque que l'intérêt est ici concentré sur la prise de confiance de l'élève et sur le développement de son aptitude à réagir par rapport à une incitation. Le mode opératoire est crédible dès lors que la proposition est très ouverte et laisse réellement une grande part d'initiative à l'élève pour bâtir un projet "personnel" à partir de l'impulsion proposée/imposée.

Les mots-clés semblent être : OSER / IMAGINER / TRADUIRE PLASTIQUEMENT / PREVOIR UNE MISE EN ŒUVRE / ORGANISER SA PRESENTATION A AUTRUI, même si, ensuite, la production plastique n'est pas au rendez-vous (soit que, disproportionnée, utopique, elle n'est pas réalisable dans le cadre de la classe ; soit que l'élève n'a pu mener son opération à terme).

Les premières rencontres sur le "projet" de l'année 2000 rapportées par Dominique Martel avaient déjà souligné de même sorte l'intérêt qu'il convient d'accorder à la "démarche":

*“ Il s’agit plus d’évaluer ce qui s’est passé que ce qui a été réalisé concrètement. Pour preuve nous pouvons accepter un projet qui n’aurait pas débouché sur une production plastique effective. Un élève peut en effet, rendre un travail qui serait une projection au moyen de croquis, de notes. autrement dit un travail qui serait de l’ordre du conceptuel. S’il s’est investi dans son travail prospectif de recherche et dans sa réflexion, s’il est capable de justifier la non réalisation de son projet, alors ce dernier est tout à fait acceptable comme tel. Il se peut également qu’au terme du temps imparti par le professeur, un élève n’ait pas terminé son travail mais soit en mesure de verbaliser ses intentions. Ce qu’on évalue, c’est alors une étape d’un projet en devenir,” donc la capacité à se projeter et à pré-voir.*

Ce point de vue reste aujourd'hui partagé par de nombreux enseignants sans qu'il soit réellement possible de savoir si c'est par principe (l'essentiel étant de placer l'élève dans une posture de projet) ou par résignation (si les réalisations restent parfois décevantes ou "modestes", du moins auront-ils élaboré un projet, organisé une programmation d'actes à venir). Sont alors visées principalement les "compétences-processus", c'est-à-dire celles d'ordre méthodologique qui se rapportent à la capacité d'organiser une chaîne logique dans le prolongement d'une idée personnelle.

Cette attitude essentiellement centrée sur la démarche transparait par exemple de cette réflexion d'un groupe de travail rapportée par Yann Mars qui, relativement au projet, énonce cinq axes principaux d'évaluation où les aspects plastiques de la réalisation sont mis en retrait au profit de préoccupations comportementales plus larges :

- La prise de risque, les initiatives et l'autonomie de l'élève.
- Le dispositif mis en place:
  - La pertinence du choix des matériaux, des techniques.
  - Le savoir-faire plastique qu'il s'agisse d'un produit [mi ou d'un processus de création figurant sous forme d'écrits explicatifs, de croquis et ou de photographies.
- La verbalisation de la part de l'élève mettant en évidence le concept de départ, la progression de son travail, son processus ainsi que la capacité de recul par rapport à ce qui vient d'être produit.
- La capacité de l'élève de se poser les questions suivantes et d'y répondre:
  - Mon travail s'inscrit-il bien dans une démarche plastique?
  - Quelle est la part de « l'artistique » dans mon travail (en quoi est-il différent d'une image de communication, d'un objet décoratif, d'un acte reproductif) ?
- La capacité de faire des références aux notions abordées dans les programmes ( savoir les nommer). La capacité de faire des références artistiques et culturelles.  
Réinvestir donc son savoir acquis depuis la 6ème.

Pour conclure cette partie relative aux outils et types de dispositifs, nous reprendrons les termes de la synthèse élaborée par Sarah Lallemand et le groupe de Marseille-centre :

S'agissant des remarques qui permettent de « baliser » la posture du professeur dans un cadre où le « guidage » doit se nuancer, il est apparu que le rôle de l'enseignant dans une situation d'autonomie de l'élève doit, paradoxalement, se programmer prioritairement sur ces quelques points:

- Mise en place d'une fiche de suivi de projet (les élèves, pour une meilleure appropriation, doivent pleinement y participer).  
Rappeler (voire insister...) que cette fiche est essentielle pour rendre compte des choix, des étapes et manifester des acquis (vocabulaire, situer sa pratique etc.).
- Stimuler la réflexion par des questions.  
Ces questions doivent renvoyer à la démarche artistique permettant à l'élève d'y répondre en se situant dans un enchaînement de choix et de justification (j'ai choisi parce que, voulu parce que, etc ...) et dans une chaîne temporelle (je voudrais, je fais, je présenterai etc ...).
- Lui permettre de situer sa pratique.  
Les questions permettent de profiler la pratique sous forme d'enjeux tout aussi bien techniques, esthétiques, historiques, culturels.
- Ne pas rétrécir le champ d'investigation, à tous niveaux (moyens, espace, recherche).  
Donner les moyens de faire et de penser. C'est dans ce cadre à la fois rigoureux dans le principe de démarche et large dans celui des moyens que l'autonomie, le transfert des connaissances peut se mettre ...en œuvre.

Les outils d'évaluation devraient être pensés et articulés par les élèves, élaborés et affinés par le professeur.

A cet égard, nous avons fait émerger ensemble des paramètres qui semblent incontournables pour le suivi du projet, l'évaluation de la démarche (la réalisation en étant la mise en forme) :

- Singularité des recherches de l'élève capables de rendre compte de l'investissement.
- Degré d'approfondissement, d'exploitation par rapport à une idée «toute faite ».
- Autonomie de la réalisation (au niveau du sens et du sensible).
- Capacité à communiquer les enjeux de la pratique.
- Maintien des objectifs malgré les difficultés: persévérance, motivation, capacité à rebondir, à se donner les moyens.
- Mise en valeur des enjeux contenus par des choix plastiques et artistiques judicieux.
- Capacité à situer sa pratique.
- Capacité à mettre en écho des références personnelles.
- Autonomie et approfondissement maintenus au cours des différentes étapes du processus de réalisation.
- Mise en valeur du projet dans la présentation.

On réservera un cadre qui permettra au professeur de pointer où en est l'élève en ce qui concerne les connaissances et compétences attendues en fin de 3ème.

Enfin, **c'est lorsqu'un élève choisit, s'empare d'un savoir, qu'on peut oser parler de maîtrise.** Il est recommandé, pour rassurer définitivement, de pointer lors des situations d'enseignement, quelles qu'elles soient, les endroits - aussi modestes soient-ils - où l'élève se situe tout simplement dans une démarche d'initiative. Il faut impérativement désigner ces instants, les faire partager à la classe et les valoriser. Ainsi, par étapes, un corps pourra être donné au « projet personnel» qui ne doit pas rester à l'état gazeux! Il s'agira ensuite de créer des situations où la prise d'initiative sera de plus en plus opérante.

## 4.2. APTITUDES DES ELEVES AU REGARD DU PROJET

En fin de compte, quel que soit le degré d'autonomie atteint par l'élève quant à la capacité d'élaborer un "projet", le bilan des aptitudes (c'est-à-dire des compétences avérées associées à une hypothèse prédictive) doit pouvoir s'établir sur deux volets :

- Le premier, largement encadré par les programmes, s'opère facilement pour peu que l'on construise des supports de repérage simples à renseigner.

- Le second, en ce qu'il voudrait identifier au mieux le créneau d'excellence où l'élève a toutes les chances de réussir, n'est pas établi par ces stages aussi explicitement qu'on aurait pu l'espérer.

4.2.1. S'agissant du premier point, afin de faciliter cette tâche d'identification, il convient seulement d'avoir en regard le répertoire des compétences attendues en fin de 3<sup>ème</sup> que l'on pourrait rappeler ainsi :

- Il sait concevoir une production plastique personnelle en réponse à une sollicitation du professeur ou en fonction de son propre projet. L'élève sait ce qu'est une démarche (entreprendre un projet, répondre à une question plastique ou à une incitation, tenir compte des contraintes). Il sait choisir les matériaux, les moyens pour mettre en œuvre et produire plastiquement. Il sait affirmer son expression personnelle, ses capacités d'invention.
- Il sait pratiquer le dessin selon quatre objectifs (s'exprimer, représenter, communiquer, créer), avec quelques outils essentiels (crayons, plumes, stylos à bille, marqueurs, pinceaux, stylet de tablette graphique). Il sait choisir et utiliser en fonction d'intentions les moyens picturaux: la gouache ou l'aquarelle, les encres ou la peinture acrylique, (étendue homogène, mélanges, superpositions, travail en transparence...). Agencer des formes et des couleurs sur un support plan en vue d'obtenir une image ; élaborer un dispositif simple à trois dimensions articulant des volumes différents ; travailler en volume, par emboîtement, évidement, liaisons ou façonnage, des matériaux usuels (carton, bois, terre, certains plastiques...) ; se servir d'un appareil photographique, d'une caméra vidéo et exploiter les solutions proposées par les logiciels d'ordinateur pour la création et le traitement des images ; maîtriser quelques implications du corps dans la production artistique.
- Il est capable d'une manière simple et précise de parler de ce qu'il a produit, de commenter une œuvre, d'analyser les grandes caractéristiques d'une image, de repérer ce qui relie sa production aux œuvres et aux réflexions en jeu dans le champ artistique.
- Il maîtrise le vocabulaire spécifique aux arts plastiques (vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, termes usuels de métier, termes courants de la composition et de l'organisation de l'espace ainsi que de la description des œuvres).
- Il sait développer une dynamique de questionnement, il a acquis un comportement ouvert à l'environnement artistique et culturel.

- Il sait repérer les constituants plastiques essentiels d'un tableau: organisation, lignes de force de la composition, choix et distribution des couleurs, répartition des ombres et des lumières, effets de matières, caractéristiques du style de l'artiste, etc. Il sait rechercher les intentions de l'artiste, analyser les moyens utilisés pour les rendre perceptibles au public et prendre position lui-même par rapport à cette œuvre.
- Il connaît quelques œuvres importantes, quelques grands artistes dans le domaine des arts plastiques et sait les situer dans leur temps. Il sait énoncer quelques critères caractérisant les œuvres d'art relevant d'époques différentes (Moyen Age, Renaissance, périodes classique et moderne par exemple).

Dès lors, on pourrait penser que le contrôle des acquisitions et l'identification des aptitudes à valoriser puisse se faire d'une part à partir des grilles élaborées dans l'académie à la suite des stages sur l'évaluation (circulaire IPR de rentrée diffusée en septembre 2003 dont on reproduit ici l'élément 3<sup>ème</sup>) ou d'un tableau de compétences sur le principe de celui proposé ici (inspiré de ceux élaborés à propos des IDD).

### **REPERAGE DES ACQUIS DE LA DEMARCHE DE PROJET**

Aspect concerné	Compétences :	Indicateurs :
PROCESSUS	S'engager dans un travail personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se déterminer pour un objectif d'expression et d'exploration</li> <li>- passer d'une intention à sa transposition plastique</li> <li>- programmer ses besoins logistiques</li> <li>- contrôler l'avancée et la pertinence de son travail</li> <li>- modifier sa stratégie si nécessaire</li> <li>- se débrouiller seul pour surmonter les obstacles rencontrés</li> </ul>
	S'impliquer dans sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation personnelle du carnet de bord</li> <li>- études intermédiaires</li> <li>- rechercher des matériaux et des outils adaptés</li> </ul>
	Savoir de documenter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réalité et pertinence d'une recherche documentaire</li> <li>- qualité d'exploitation des documents fournis</li> <li>- dépasse le déjà-vu et les idées reçues sur la question</li> </ul>
	Construire et respecter une programmation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- précision dans la prévision des étapes d'élaboration</li> <li>- exhaustivité des besoins identifiés</li> <li>- souci de se donner les moyens techniques et iconographiques</li> <li>- respect du temps imparti</li> <li>- adaptation et dépassement en cas de difficulté</li> </ul>
PRODUIT	Achever une production	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réalité d'une production conduite à terme</li> <li>- degré d'aboutissement de la production</li> <li>- souci de la mise en vue et du regard d'autrui</li> </ul>
	Construire des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- découverte et acquisition de savoirs techniques, théoriques et culturels</li> <li>- développement de méthodes de mise en œuvre</li> <li>- acquisition d'un meilleur regard critique sur son travail et, comparativement, en matière d'analyse d'oeuvre</li> <li>- appropriation et articulation de savoirs issus de champs diversifiés</li> </ul>
	Savoir s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- production écrite : lisibilité, cohérence, vocabulaire spécifique</li> <li>- présentation orale : aptitude à parler seul sans lire de notes, précision du propos en regard du travail</li> <li>- être capable de dépasser la narration descriptive pour une argumentation associant ses intentions aux moyens investis</li> </ul>

Grille de compétences pour le collège (3<sup>e</sup>) élaborées par monsieur Yann MARS, collège de Vitrolles.

<b>LES ACQUIS</b>		<b>SITUATIONS D'APPRENTISSAGE : PROGRAMME 3ème</b>		
<b>DISPOSITIFS</b>	<b>Capacités</b>	Maîtriser un vocabulaire précis relevant des arts plastiques		
		Distinguer production artistique et communication visuelle		
		Procéder à une analyse simple d'une image et dans une œuvre		
		Distinguer image, œuvre, reproduction de l'œuvre par l'image		
		Mettre en œuvre des opérations relevant des savoir-faire du programme		
		Entreprendre et mener à bien un projet		
	<b>Connaissances</b>	Fonction des espaces architecturaux et intégration		
		Ensemble des opérations en dessin, peinture et en volume		
		L'espace de l'œuvre : présence matérielle, relation au spectateur		
		Le corps à l'œuvre : procédé, traces, marques des gestes		
			<b>Architecture</b>	
			<b>Image</b>	
		<b>Analyse d'œuvres</b>		
	<b>Savoir-faire, gestes, opérations techniques</b>			
	<b>La question de la relation du corps à la production artistique</b>			
	<b>Durée des séquences</b>			
<b>INCITATIONS ou SITUATIONS DE PROJET DE L'ELEVE</b>				

Considérant que l'année scolaire comporte environ 33 séances d'une heure par niveau et que les séquences ne sauraient dépasser une durée de trois heures pour le cycle d'orientation (verbalisation comprise), la programmation peut s'organiser ainsi sur l'année : 3 situations de projet dont l'élève est l'initiateur (une par trimestre dont la durée est modulable), 3 séquences de trois heures (une par trimestre), 3 séquences de deux heures (une par trimestre) et 5 séances d'une heure auxqueltes. Rappel, à ce total s'ajoutent les deux heures cumulées consacrées à l'analyse d'œuvres.

4.2.2. Pour ce qui est des dispositions personnelles durables, des aptitudes et des talents, le bilan des rencontres 2003 tend à faire penser que cet aspect relève davantage de l'horizon vers lequel tendre que d'une pratique assurée avec succès.

Ce qui frappe en effet lorsque l'on met en regard les divers compte-rendus de ces échanges académiques, c'est que les questions explicitement formulées lors des réunions préparatoires à ces stages (" - *Le projet permet-il de mieux identifier les aptitudes réelles de nos élèves ? - Certains de nos élèves se sont-ils "révélés" à cette occasion ?* ") ont rarement donné lieu à des réponses explicitement étayées.

Difficile pour autant d'en tirer conclusion, les hypothèses peuvent seulement se résumer ainsi :

- Soit le professeur d'arts plastiques est déjà suffisamment attentif aux aptitudes spécifiques de ses élèves révélées lors des initiatives prises en cours usuel (en proposition) et la situation de projet ne fait que confirmer cela ;
- Soit le temps consacré au projet est trop court pour que puissent s'y révéler des dispositions particulières qui n'auraient pas été préalablement identifiées ;
- Soit la situation de projet qu'on nommera "intégrale" est encore si peu installée sur le terrain des établissements (si "modestement"), tant elle est encore considérée par beaucoup d'enseignants comme carrément utopique ou illusoire, qu'il n'y a pas lieu d'en commenter les effets.

Les trois, probablement. Quoiqu'il en soit, la vraie question est celle de la **finalité** (de l'utilité) de la mise en projet et, même si la tâche n'est pas toujours aisée (mais le stage a permis également d'en confirmer la faisabilité dès lors que cela procède d'une dynamique impulsée dès la 6<sup>ème</sup> et ceci quels que soient les contextes scolaires) ... cette ambition reste largement partagée comme idéal à atteindre. Ceci nous incite plus que jamais à travailler sur les **compétences** à travailler et à identifier ensuite comme étant indicatrices et garantes d'un esprit en voie d'autonomie, d'abord pour ce qui est des situations vécues en classe, ensuite, espérons-le, pour ce qu'il en sera de son propre devenir.

Quelle que soit la discipline, il incombe à tout professeur, comme le rappelle le texte sur la "Mission du professeur"<sup>2</sup> commenté dans les IUFM à chaque rentrée de professeurs stagiaires de « **donner sens aux apprentissages qu'il propose** » et de contribuer à former « *de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie professionnelle, sociale et professionnelle et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité* ».

Il est écrit plus loin : « *Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage de ses élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites (...) Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe* ».

Nul doute à cet égard qu'amener un élève de 3<sup>ème</sup> à réussir en situation de projet personnel en arts plastiques conduit bien dans cette direction-là.

\* \* \* \* \*

---

<sup>2</sup> B.O. n°22 du 29 mai 1997, pages 1571 à 1576.

## 5. LE POINT DE VUE DES STAGIAIRES

On lira successivement ici deux textes très différents élaborés par les professeurs stagiaires de l'IUFM au titre de leur mémoire professionnel.

Le premier extrait, tiré du mémoire de Dimitri BULLE, est à forte densité théorique. Il pose la question du paradoxe entre l'élaboration du "projet" entendue comme mise en forme physique d'une idée, comme "donné à voir" dans le *présent*, et la trajectoire d'un "faire" qui implique une temporalité *future* faite d'incertitudes, d'utopie et d'embûches : Comment alors réagir face à l'écart, à l'erreur, à l'errance ; distance et autonomie sont-elles toujours au rendez-vous ? Le projet est interrogé ici comme "*processus*".

Le second texte est extrait du mémoire d'Aurélie CHABASSIER. Il nous conduit au plus près des élèves. Il raconte comment la perspective du projet d'expression personnelle a motivé une classe de 3<sup>ème</sup> semblant au départ quelque peu désabusée : le "projet" est un vecteur dynamisant car il est démarche d'affirmation.

DIMITRI BULLE

## DU PROJET AUX PROJETS

*Extraits tirés du mémoire professionnel réalisé en 2001 sous la direction de monsieur Jean-Michel PITAUD*

### INTRODUCTION

#### 1. DU PROJET AUX PROJETS

- 1.1. Du projet en tant que processus
- 1.2. Conduite en projet
- 1.3. D'un projet de classe à un projet fédérateur

#### 2. ECART - ERREUR - ERRANCE

- 2.1. Définitions
- 2.2. Etude de trois cas
- 2.3. Ecart - écartement - distance- autonomie
- 2.4. Contexte de l'apprentissage

#### 3. CONCLUSION

### INTRODUCTION

Projet d'action éducatif, d'école, d'établissement, de zone, de loi, de classe, projet pédagogique ou culturel... notre société contemporaine semble désormais se décliner dans et par le *concept de projet*. Il se produit au sein de notre société une hégémonie du *concept de projet*. La discipline des Arts Plastiques, au même titre que les autres disciplines, ne déroge pas à la norme. Faut-il pour autant effectuer une analogie entre l'acception générale du terme *projet* avec celui correspondant aux Arts Plastiques ?

Investir le Projet en termes de *concept* pose la question des limites de celui-ci. Ce terme s'emploie de manière imprécise et vague. Le projet a évolué par la force des choses vers une certaine abstraction, une idée générale et floue. Les protagonistes d'un projet introduisent, en même temps que leurs intentions, une signification propre du terme *projet*. Celui-ci oscille entre programme et désordre, entre sérialité et chaos. Cependant, pour comprendre cette volonté de conceptualisation du projet, faut-il considérer et saisir la signification étymologique de ce terme.

Le terme Projet est issu de la racine latine *Jet* qui est le déverbal de *Jacio*. Il signifie le fait d'être jeté là. Le verbe latin *Jacio*, outre sa signification première, désigne également *construire, fonder, élever, faire entendre, exalter, proférer*. L'interprétation latine met l'accent sur l'idée de *prologue*. Ce prologue (ou commencement) s'opère selon un élan, une direction. Cette idée de mouvement va être renforcée par le terme de projeter. Le préfixe *pro* dont l'origine est le préfixe *por* qui donnera plus tard *puer*, l'enfant, signifie en avant. Avec projeter, il se produit la coexistence de l'enfant, l'idée de genèse et d'un mouvement vers, un mouvement *vers quelque chose*. Projeter, c'est commencer et évoluer. Ainsi, dans les écrits qui vont suivre, il sera fait souvent référence d'une *évolution du projet* et moins du terme de *réalisation*.

Le terme Projet apparaît sous la forme de *pourjeter* vers 1460. Ce terme était à l'époque attaché au vocabulaire militaire et désignait le fait de réaliser une reconnaissance poussée d'une idée précise de l'objet à atteindre.

Le projet inclut une idée de commencement, de limite attribuée à une origine. Toutefois, que devient la finalité, cette idée de fin qui est attachée inextricablement au terme de début mais également à celui d'action? Si dans le projet, l'origine, la genèse est connue d'avance, la finalité reste quant à elle cachée. La finalité d'un projet est absente de la signification même du terme. Le projet contient en lui-même un duel paradoxal: être dans le présent (être jeté là), tout en étant dans le futur (être jeté en avant).

Etre jeté là, c'est être présent. Il se produit une volonté d'existence et de vie en s'appuyant sur des savoirs passés. Etre jeté en avant, c'est construire un futur. C'est anticiper l'avenir.

Dans le projet coexiste l'origine, cet acte dans le présent qui est connu mais qui s'émancipe dans une utopie, un espoir, un désir, un fantasme...

Utopie, espoir, désir, fantasme, tous ces termes inscrivent le projet dans une pédagogie du *non-lieu*, de *l'incertitude* et de *l'errance*. Toutefois, cette situation pédagogique reflétée par l'intermédiaire du projet se réalise dans une certaine liberté. Notre propos face à ce mémoire se fera principalement, quoique sans exclusivité, sur le projet en tant que *Processus*. Cette mise avant du *Projet/Processus* aura l'avantage de réaliser une confrontation entre des cycles distincts. Ainsi, dans cet acte de création, dans cette genèse exposée par le projet, l'incertitude ne fixe-t-elle pas d'emblée l'ECART au centre de la relation entre l'intention et l'évolution de cette intention (la réalisation) ?

Dans un premier temps, il est opportun en Arts Plastiques de répertorier les projets qui constituent l'essence même de cette discipline. Quels peuvent être les différents projets qui interviennent dans la discipline des Arts Plastiques, dans la mesure où celle-ci formule discontinuité et globalité? Nous avons déjà dégagé dans ce prologue un des projets les plus communs à la création, celui du processus. Existerait-il un projet type se rapportant à la mise en place de ce Processus? Et dès lors, comment faire vivre ce projet? A quel moment peut-on évoquer le terme de projet en Arts Plastiques?

Il reste deux questions importantes. Est-ce qu'un projet en Arts Plastiques se constitue de la même manière qu'un projet classique? Dès lors qu'est ce qu'un projet classique et comment dans des cas pratiques mettre en avant ce terme et réaliser une conduite en projet? Comment gérer l'écart, si toutefois on peut parler de gestion, qui naîtra de cette rencontre entre prologue et finalité?

Face à la mise en place de ces différents projets en Arts Plastiques, il convient de déterminer où l'écart apparaît. Ne se produit-il pas l'émergence d'un paradoxe dans la confrontation du Projet avec le terme d'écart dans la mesure où déterminer l'écart revient à spécifier le projet comme devenant une norme?

N'existe-t-il qu'un seul écart entre le projet et son évolution? Que doit-on comprendre par écart? L'écart ne convoque-t-il pas *l'Erreur*? Ces erreurs ne produisent-elles pas du point de vue de l'élève une *Errance*? L'écart a-t-il une valeur positive ou négative tant du point de vue du professeur que de l'élève? Et finalement, cet écart qui se manifeste entre l'intention projective et l'évolution de cette visée n'a-t-il pas un facteur commun avec l'autonomie?

Au regard de ce questionnement, le contexte de l'apprentissage apparaît primordial. Quels sont les facteurs essentiels ( le choix se fera ici sur trois variables) qui produisent indéniablement de l'écart, de l'erreur, de l'errance?

« *L'homme est un projet qui décide par lui-même* » disait Jean-Paul Sartre. Cela nous amène à poser la question de savoir si une situation pédagogique en Arts Plastiques n'est pas d'emblée un projet. Ainsi, dans quelle mesure l'élève finalement ne devient-il pas objet et sujet, acteur et auteur de son propre projet?

D'un point de vue plus théorique, l'issue de ce mémoire essaiera de dégager ce que l'on peut nommer d'ors et déjà une *trialectique* par l'intermédiaire du *Sujet*, de *l'Objet*, et du *Projet*. Toutefois, en opérant cette *trialectique*, on évoque une différenciation entre *Objet* et *Projet*. Pourquoi faut-il effectuer cette distinction? Face à cette situation que devient *l'Ecart*, *l'Errance*? Cet *Ecart* ne participe-t-il pas du sens, au sein même de cette *trialectique* ?

## 1. DU PROJET AUX PROJETS

### 1.1. DU PROJET EN TANT QUE PROCESSUS

Il y a lieu de préciser d'emblée qu'il n'est pas ici spécifiquement traité du projet de l'élève en classe de 3ème tel que présenté dans les programmes et instructions officielles, c'est-à-dire de la démarche intégralement initialisée par l'élève dans l'intention de réaliser une production de son cru.

L'interrogation, ici, se porte sur la démarche (processus) sans sous-estimer le produit, qu'il s'agisse de la mise au clair de ses premières idées par un élève de 6ème en réponse à l'incitation du professeur ou qu'il s'agisse du processus d'élaboration et de production en 3ème ou au lycée; qu'il subsiste encore une impulsion de l'enseignant ou que nous soyons face à une expression réellement personnelle dont l'élève est entièrement l'auteur.

La question qui doit immédiatement émerger est, à mon sens, celle qui pose la relation du projet et de l'élève: que peut apprendre l'élève dans la mise en place d'un projet? Quels sont les enjeux pour lui et quels sont les enjeux pour la discipline des Arts Plastiques? Ce propos sur le projet appréhende tous les cycles et ne se réserve pas uniquement à la classe de troisième. Le projet s'applique à tous dans la mesure où celui-ci constitue l'élément d'élaboration essentiel du travail de l'élève. Ici, il est entendu que le projet est considéré comme processus, démarche ou opération. Nous mettons en scène, présentement, l'une des premières configurations du projet.

Cependant, il ne fut pas aisé de mettre en place cette logique de déconstruction du travail avec les élèves. La mise en place du terme projet dans leur vocabulaire ainsi que dans la manière d'être ne se fit pas sans résistance, au contraire.

L'une des premières observations faites sur le terrain montre que plus l'élève est âgé, plus l'élaboration du projet rencontre des difficultés à être assimilé, voir des objections de la part de celui-ci? Comment expliquer cet état de fait?

L'un des premiers projets (en regard d'une proposition ouverte) s'adressait à une classe de troisième en réponse à l'incitation qui s'intitulait: *Quelques Minutes de délicatesse dans un monde de brutes.* Toutefois, avant de confronter les projets de cette classe de troisième avec ceux réalisés en classe de sixième, il faut avouer qu'il s'agit d'une classe dite *aménagée* ayant des difficultés apparentes tant au niveau de la compréhension que de la réalisation. Cependant, le stage en seconde, dont l'enjeu fut une proposition similaire, en remplaçant simplement "minute" par "instant", a exposé les mêmes problèmes au niveau de la hiérarchisation des opérations de mise en œuvre. Ce qui introduit en définitif que l'obstacle n'est pas, fatalement, de l'ordre de la connaissance mais plutôt un problème lié à la posture, au comportement, aux difficultés de représentation de l'avenir pour l'adolescent. Toutefois, avant d'extraire des conclusions hâtives, il semble nécessaire de confronter ces trois cycles différents par l'intermédiaire d'une analyse descriptive qui mènera indubitablement à déduire une réflexion sur les processus de présentation du projet. Quelles sont les approches propices pour que le projet devienne une attitude et non un critère d'évaluation?

Un exemple: Pour une classe de sixième, la conduite de la proposition *La puissance des Petits Riens* ne fut pas énoncée directement. Il fut demandé aux élèves de se procurer simplement un *petit rien*. Cette manière d'amorcer une incitation fait suite à un postulat. La plupart du temps, la formulation directe de celle-ci pervertit, altère et relègue au second plan, toutes démarches analytiques et d'entendement. Analyser avec les élèves en préliminaire les différents vocables laisse le champ libre, par la suite, à la réalisation ou en ce qui nous concerne la mise en place d'un projet. Toutefois, cette introduction du projet n'est elle pas, dès maintenant, incitée et enclenchée? Dans la mesure où l'élève traduit oralement ce qu'est ce vocabulaire, nous accédons à une démarche de déconstruction et par cela même, analytique. L'élève, sans le savoir, n'établit-il pas déjà les objectifs, la visée étant, présentement, *le petit rien*? Nous dégageons l'importance de l'oralité, cette opération de déconstruction, dans la construction du projet. Cette initiative expérimentale de présenter l'incitation introduit une attitude ludique où s'évacue le côté laborieux, ennuyeux occasionné par les croquis et le projet. Trois temps décisifs ponctuent, subséquent, cette incitation. Pourtant, deux attitudes radicalement antithétiques s'exposent. Il était demandé dans un premier temps d'étudier par l'entremise du croquis leur *petit rien*. De ces croquis, un projet devait être engagé. La première attitude fut de considérer les croquis d'analyse comme contenant une valeur de projet en soi. Au lieu de construire un projet, une partie des élèves a procédé à la réalisation. Devant cette première attitude, il se pose la question de savoir si un croquis n'est pas d'emblée projet? La seconde attitude était conforme à ma demande, c'est-à-dire adéquate à une hiérarchie opératoire où le croquis fait suite au projet qui lui, s'ouvre sur la réalisation. Cette réflexion par la médiation des croquis, cet acte de déconstruction a permis, lors de l'élaboration du projet, de développer davantage cette fragmentation. Ceci a permis de prolonger la manière d'aborder et d'exploiter leur *petit rien*. Cela a permis pour certains, en partant d'un élément réel et figuratif, d'aboutir vers le champ de l'abstraction, *La puissance* devenant une sorte de mystère et atténuant toute sorte d'évidence.

Ces deux attitudes mettent en avant l'importance et l'implication du dessin d'étude comme moyen d'introduire le projet. Le dessin analytique permet d'instaurer une continuité dans la logique du projet. Cependant, existe-t-il une logique du projet, une logique en rapport avec la réalisation? La mise en place du projet en classe de sixième après des échecs a laissé entrevoir une attitude, une posture. Une posture différente de la classe de troisième.

Etablir une comparaison entre les deux cycles les plus espacés au collège ne relève pas d'une coïncidence. En effet, là, où les élèves de sixième découvrent par le truchement des croquis, de l'écrit un aspect ludique, les élèves de troisième n'y voient pas d'intérêt ou une conséquence à venir. Pour répondre à l'incitation *Quelques minutes de délicatesse dans un monde de brutes*, deux séances et demie ont été requises pour entrevoir, non un projet, mais une ébauche de projet. Quels sont les raisons de cet échec quant à la mise en place de la hiérarchisation des opérations de cette incitation? Cependant, peut-on évoquer le mot d'échec?

L'échec est à comprendre en terme positif dans la mesure où il s'est instauré au niveau de la verbalisation un véritable débat avec les élèves sur cette question du « projet ». Positif, il l'est dans la mesure où la mise en péril de cette séquence a fait prendre conscience des issues à envisager avec les autres classes quant au dispositif à mettre en place attendant au projet. Différents points peuvent expliquer l'attitude de ce rejet du projet. Un rejet qui propose le terreau des futures applications de celui-ci. A l'inverse des classes de sixième, l'incitation fut énoncée immédiatement sans se nourrir au préalable d'une discussion des termes prépondérants de l'incitation. Ce demi-échec pouvait-il également être le fruit d'une complexité trop accrue de l'incitation?

En conséquence, devant cette complexité, il a semblé intéressant de l'investir en lycée dans une classe de seconde lors du stage. Dès la première séance, il s'est présenté des similitudes quant aux difficultés rencontrées auparavant par la classe de troisième. Difficultés, non à appréhender l'incitation mais à élaborer une fois de plus un projet; un projet dans son écriture. Au bout de deux séances, le projet était toujours absent. Chez certains groupes, il le restera jusqu'à la réalisation finale. La première observation que l'on dégage, est celle où l'oralité prime sur le discours écrit ou graphique. Quels ont été les options et les solutions pour que le projet prenne une toute autre envergure? Il ne faut pas comprendre

dans ces termes exposés un déni de l'oralité, au contraire. Cependant, le projet est interprété présentement selon une trace, une stratégie ou un plan de bataille.

Lors du stage en lycée, j'observais que mon PCP avait instauré une habitude de formulation orale des intentions où les élèves passent successivement devant toute la classe. Ils effectuent une mise à nu de leurs intentions et le cas échéant de leurs réalisations en cours. Dès lors, face à l'incitation que nous leurs avons énoncée, les élèves devaient emprunter le même processus. Il s'instaure par conséquent une discussion et un échange. Cette discussion, ces échanges verbaux ont dégagé et révélé des difficultés d'expression orale en public ainsi que des problèmes à établir une cohérence dans leurs propos. L'effort, notre effort fut par conséquent d'orienter les élèves vers la production de traces écrites. L'incohérence, la maladresse de leur propos pouvaient et étaient finalement une force. En opérant une réflexion, non sur des paroles éphémères, leurs propos s'engageraient dans la voie d'une résolution. Il est entendu que cette conclusion s'effectua dans la pluralité des réponses. Il leur a été bien spécifié dans nos attentes qu'une idée n'est pas toute faite et parfaite. Il s'agit bien d'investir un axe ou des axes de recherches, tout en spécifiant que l'erreur et les fausses pistes sont aussi essentielles que l'issue de cette intention.

Cependant, ce qui a enclenché le projet dans la voie de la réflexion et qui engagea l'aspect artistique de celui-ci, fut de le considérer comme une entité valable par elle-même. L'idée fut de mesurer le projet à l'égal de la réalisation, c'est-à-dire de le noter sur 20. La résultante de cette notation qui met le projet à l'égal du produit final a fait prendre conscience que le projet est déjà une réalisation.

Néanmoins, il existe toujours une catégorie d'individus pour qui le projet n'est pas une priorité ni même un mode de fonctionnement. Mais tout ne peut être réalisé sous l'égide du hasard. La réponse de l'élève qui dit "je veux faire" se doit d'être accompagnée du "comment", du "pourquoi" du "quand" et du "où".

Un projet doit s'entretenir dans une ligne de conduite. Le projet demeure un acte de précision de l'inattendu. Autrement le terme de projet n'existerait pas et serait remplacé par son petit frère: le **processus**.

### 1. Faire vivre le projet.

Si le projet contient dans son essence un but, une finalité, celui-ci ne peut être le résultat d'un système ordonné ou d'une formule toute faite. Le projet est, certes, un système, mais un système ouvert. Celui-ci fait entrevoir l'épistémologie sous le regard d'une nouvelle attitude. Comme le spécifie Jean-Pierre BOUTINET (*Anthropologie du projet*, PUF, 1990, p.161), « (...) il ne s'agit plus tant de saisir l'objet dans son invariance que de le situer dans son évolution finalisée (...) ». L'épistémologie du projet se fait émancipatrice et outil d'investigation qui se centre sur l'interdépendance du *Sujet-acteur* et de l'*Objet* d'investigation. Par conséquent tout formatage, formulation d'un système face au projet devient caduc dans la mesure où cette interaction particulière s'inscrit dans l'unicité. Face à cette unicité d'un système et d'un modèle, cet auteur répond que « *La nouvelle épistémologie commande l'élaboration de modèles qui nous permettent de prévoir: c'est-à-dire définir des projets qui puissent être incarnés par des **modèles possibles**.* » Il s'agit de permettre un champ des possibles et non de ramener un modèle précis et unique. On ne peut véritablement faire de la globalité avec de l'unique. Cependant, un des paradoxes du *Projet/Processus* est d'articuler de la globalité avec de la discontinuité.

En conséquence, le projet que nous avons volontairement rapproché du *processus*, de l'*opérationnalisation*, de la démarche, met en avant l'axiome de la logique et de la raison. Une logique indémontrable mais qui nous apparaît évidente. La logique de déconstruction du travail, la hiérarchisation des opérations de mise en œuvre font du projet un des constituants des Arts Plastiques. Cependant, les problèmes liés à ce constituant ont mis en défaut non *la connaissance de l'élève* mais bien *la fragmentation de cette même connaissance*. Le projet est de l'ordre du constat. L'élève, par cette attitude, ne fait pas vivre son projet. Par conséquent, comment vivre et faire vivre ce projet?

### 2. L'absence de la logique pour établir un projet honnête.

Il semble cohérent d'affirmer que le projet doit demeurer une entité *incohérente* voir « *illogique* » dans la mesure où formuler ce terme envers les élèves revient à formater le discours et donne raison à Simone de BEAUVOIR qui considérerait que « *de toute façon l'homme est conditionné* ». Le projet doit s'éloigner de toute modélisation. Ne pas octroyer d'unité absolue au projet revient à ce que l'élève lui-même donne une unité, sa propre conformité. L'élève est en accord avec lui-même et fait de son projet une entité honnête. En définissant ce à quoi le projet fait référence, on formate, annihile les initiatives. En réponse à BEAUVOIR, Jean-Paul SARTRE (*L'existentialisme est-il un humanisme*, Folio Gallimard, p.51) nous dit que « *l'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise, il n'est donc rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie* ». Il faut au contraire, en suivant SARTRE, ouvrir le projet vers la proposition, l'incitation. Le projet a dans sa signification même le terme de proposition, *proposition d'un plan de bataille*. En amenant le projet comme *proposition*, on ouvre la voie à l'instauration d'actes plastiques au sein même de celui-ci.

### 3. De l'écriture plastique à une texture plastique.

Il apparaît clairement que des actes ayant trait à une procédure, une procédure nécessaire à la soutenance d'une finalité, se mettent en place. En d'autres termes, l'émergence d'une *écriture* se fait jour: une *écriture plastique*. Quelles sont les raisons de cet épanchement vers l'écriture?

*Ecriture* que l'on peut traduire également par acte. *Ecrire*, c'est défendre, c'est rentrer dans un combat. Il s'agit d'un combat pour élaborer une forme, pour produire de la *plasticité*. Produire un acte ou des actes, revient à mettre en avant la

volonté d'instaurer un effet de droit. L'acte plastique devient une légitimation. *Faire acte* renvoie à donner la preuve; la preuve dans une certaine théâtralité. Les actes plastiques font partie intégrantes du projet car il s'agit de donner la preuve d'une possible existence. Nous pouvons réaliser avec le projet une analogie avec l'homme. « *Pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se nourrir, se nourrir à se créer indéfiniment soi-même* » nous dit Henri BERGSON (*L'évolution créatrice*, PUF, p.500). C'est le combat présent d'un futur ultérieur.

Nous pouvons déterminer deux grandes entrées observées pour cette présentation des actes plastiques à l'intérieur du projet. Des actes plastiques pas si éloignés du cadre de la réalisation. En effet, l'une des premières composantes, celle la plus attendue, est celle du graphisme. Graphisme qui comporte deux entrées: celle du dessin par le biais du croquis, du schéma et celle de l'écriture. Ce qui est le plus frappant n'est pas forcément le travail plastique ou graphique en lui-même pour les élèves de sixième, mais bien le travail d'organisation et de composition du projet. Le projet, le terme de projet a disparu comme finalité intrinsèque, s'est fait oublier, pour s'incorporer comme réalisation.

Cependant il ne faut pas oublier de mettre en avant un autre point important, celui de la documentation photographique. Tout ceci participe d'une texture plastique. Le résultat de cette mise en avant d'une texture plastique, d'une configuration de figures, montre que le projet et la réalisation n'ont pas de véritable barrière. Par conséquent il est important de mettre sur un pied d'égalité projet et réalisation (évolution du projet).

#### 4. De la formalité du projet à sa validité.

Cette égalité entre le projet et la réalisation se doit et doit se faire également sur un pied d'égalité vis-à-vis de la note. Si la notation ne nous apparaît pas essentielle voire secondaire face à la discipline, elle apparaît chez l'élève primordiale. Cependant, un paradoxe est visible dans la mesure où la notation d'un projet, comme de sa réalisation, revient à noter le comportement, la posture. La notation revient à évaluer l'être lui-même. Toutefois, il apparaît essentiel d'introduire une validité au travail fourni et d'autre part de légitimer notre discipline. Cependant cette validité ne peut-elle pas être entrevue sous le regard de l'oralité? Faut-il pour autant renier l'oralité dans la mise en place du projet?

#### 5. Verba volant. scripta manent : La trilogie : Ecrit / Oral / Image

Le projet expose, d'une certaine manière, la mise en images de l'idée. Le projet est une représentation de l'idée, une représentation certes schématique mais une représentation tout de même. Néanmoins, est-ce une représentation ou une première présentation? Ce qui se manifeste au regard de cette introspection du projet, c'est la mise en coexistence de trois facteurs. Le projet est une trilogie où Ecrit, Oral et Image s'associent en énonçant un objectif similaire, celui d'octroyer de la plastique, de la forme à de l'informe. La tendance est d'opposer l'oral à l'écrit. La parole est additionnelle, elle n'est que verbe. Le verbe ne doit-il pas naturellement s'incarner dans la chair? La parole s'oppose dès lors aux actes, à l'action.

Toutefois, cette dépendance de l'écrit et de l'oral forme un amalgame insécable. Mais en écartant cette dualité entre l'écrit et l'oral, il s'agit d'instaurer un discours et par conséquent une cohérence. Le discours du projet est Imago. Par discours, il faut comprendre toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit et à l'oral. L'oral et l'écrit sont des outils intercomplémentaires. Nous pouvons dégager deux affiliations pour l'oral. La première est celle de l'utilisation du verbe pour échanger et discourir avec les élèves de l'incitation, des termes de vocabulaire. L'oral permet la déconstruction et développe la construction du projet. Toujours dans une optique d'échange, l'oral enclenche, si celle-ci est entravée, la démarche de l'élève. L'oral paradoxalement sert à construire la déconstruction du processus. L'oral devient un assistant, un complément. Toutefois l'oral prend toute sa dimension lors de la verbalisation, de l'évaluation qui finalement conclut le projet. Oral et écrit forment un ensemble qui introduit le projet comme entité viable.

#### 6. Vivre le projet. Faire parler le projet.

Faire vivre le projet revient à introduire des actes et par cela même définir des actions. L'action n'est pas à entrevoir comme fulgurance ou simultanéité mais comme "fur et à mesure". Le projet est un ciment. Cette conception du projet comme ciment l'introduit comme acte de construction. Il s'agit de réaliser une appropriation du réel par le biais du projet. L'élève par son projet élabore la réalisation, dans et sur le réel. En construisant son projet, la production finale se bâtit sur elle-même, dans l'intra. Le projet processus n'existe pas en tant que repère de l'œuvre. La réalisation et le projet fusionnent et deviennent indissociables. L'élève construit son projet en même temps qu'il réalise la réalisation. Le projet devient Sujet et Objet. La réalisation cesse d'être simplement matérialisée en terme de finalité, de point. L'espace ne se réduit plus aux limites de la réalisation. L'élève construit le champ et la réalisation. Ce champ ne correspond pas au champ d'action qui s'inclut dans les limites d'un domaine spécifique. C'est le champ en tant que Zone. Un espace indéterminé sans limites, sans structure officialisée. L'élève propose sa propre limite au sein du réel comme s'il réalisait une citation. Le projet se fait existence, se fait vivre et par cela même s'éloigne de toute forme d'utopie. S'il s'agit d'utopie face au projet, celle-ci doit se faire concrète...

## 1.2. CONDUITE EN PROJET

L'assimilation du projet au processus de création nous conduit irrémédiablement vers la conduite en projet. Un projet qui s'inscrit dans les textes relatifs à la classe de troisième.

### 1. Analyse d'un échec annoncé; introduction

En se fondant toujours sur le résultat de cette année, le projet de l'élève tel que le notifient les programmes rencontra un échec. Si l'échec concernant l'élaboration du processus était partiel pour la classe de troisième Aménagée, celui du projet centré sur l'élève reste amer. Amertume d'un échec qui avance la question du pourquoi d'un tel dysfonctionnement. Un dysfonctionnement qui s'applique tant à la personne de l'enseignant, qu'aux élèves eux-mêmes. Cependant, quels sont les attributs de la réussite face au projet en Arts Plastiques? Qu'est ce qui permet d'annoncer que du projet découle une réussite ou un échec? Procès d'autant plus singulier que face à l'échec de la classe de troisième, cette conduite en projet de l'élève fut introduite plus positivement dans d'autres classes.

### 2. Perspective descriptive et analytique de cet échec

Cette conduite en projet fut engagée lors de la première séance de cours avec la classe de troisième. Le projet a été introduit pour la première fois lors de la prise en charge de cette classe. Cette présentation est restée raisonnablement abstraite. Elle ne s'est pas réduite à analyser mot à mot, trait pour trait ce qu'incarnait cette conduite. Le principe et le terme de projet furent caractérisés de manière succincte. Cependant, quelques pistes de prospections ont été énoncées pour que les élèves puissent définir différents desseins susceptibles d'être conçus. La question qui se pose est celle du paradoxe qui veut que l'élève élabore une conduite projective admettant des choix spécifiques et cette mise en avant d'indices projectifs. Cette conduite n'est-elle pas, par conséquent, encadrée? Existe-t-il dès lors une conduite en projet absolue?

Il semble finalement que l'essentiel de cette déconvenue concernant cette mise en chantier du projet soit le fruit d'une connaissance insuffisante des élèves. Cette amorce du projet ne s'est pas conçue, dans un premier temps, par conviction mais par mimétisme. Mimétisme de mon professeur conseiller pédagogique qui avait initié le projet de l'élève d'une manière similaire. Cependant, la différence principale résidait dans le fait que ce professeur connaissait le potentiel de ses élèves. Ici, le projet d'introduire cette conduite projective était fondée sur de l'approximatif et sur des fondements invalides. Pour échafauder un projet au regard de ce que nous avons dégagé ultérieurement, il faut connaître et expérimenter le terrain.

Au regard de cette situation, il fallait agir. Face à ce déni, il a été entrepris par le truchement d'une incitation de l'introduire en tant que processus. Ainsi, en introduisant comme en prologue le projet dans son acception de Processus, le terme ainsi que la manière s'immisçaient dans la réalité concrète et la conception des élèves. Une situation de projet telle que, ultérieurement, elle fut énoncée. Un projet qui n'a pas eu un épilogue véritablement glorieux mais qui a délimité et légitimé le terrain, la zone. Cet amont dans le travail permet de sonder l'autonomie des élèves

### 3. Le cahier du chercheur, un moyen d'introduire une conduite en projet.

En ce qui concerne la classe de cinquième, l'accent a été conduit sur le *cahier d'Arts Plastiques*. Ce cahier a été présenté sous l'appellation du *Cahier du chercheur*. L'intention initiale de ce cahier est d'ordonner les savoirs recueillis en classe tout en opérant en son sein même des actes plastiques propres. Actes qui sont le fruit de cette connaissance acquise également en classe. En conséquence, ce cahier se veut être le réinvestissement des savoirs que cela soit de l'ordre de l'écrit et 1 ou de la plasticité. Ce cahier laisse également le champ libre à une participation plus personnelle de l'élève. Le cahier devait introduire et être envisagé selon "une texture plastique".

Ainsi, dans le cahier de Vanessa nous pouvons distinguer une altération par découpage de la couverture et de ses pages. Le cahier sort de sa planéité par l'ajout d'un rouleau de carton peint en noir disposé verticalement au centre de la couverture. Outre le travail de découpage, on peut également noter la volonté de sortir du cadre industriel imposé par le format du cahier. Une sortie du cadre qui se réalise par l'ajout de fragments de papier. Des papiers qui sont le fruit d'un travail graphique personnel de l'élève. Sur ces morceaux de papier ainsi qu'à l'intérieur du cahier, nous pouvons discerner des dessins de personnages animés qui introduisent les titres et les noms des artistes abordés en classe. Nous pouvons également percevoir des dessins sans but officialisés qui montrent l'intérêt de l'élève pour ce genre de personnages. Un intérêt qui s'impose également comme l'envie de reproduire le plus fidèlement possible ceux-ci. Ce cahier montre les différentes documentations données par l'enseignant concernant certaines incitations. Ces données sont remaniées et altérées par l'élève avec un travail de peinture sur les œuvres en noir et blanc. Il est vrai, ici, que cette adjonction de peinture ne retranscrit pas la réalité physique des œuvres. Mais comme il a été envisagé avec les élèves l'écart entre la diapositive projetée et la réalité physique du tableau et que cette question a été comprise par les élèves cette transformation du document peut se justifier. Une justification qui a été apportée par l'élève lors d'une verbalisation sur son travail. Les documents ont été découpés, recadrés, et organisés au sein du cahier. Il se produit une sorte d'intégration, d'appropriation des documents qui font de ceux-ci des documents vivants.

Un autre cahier se présente sous la forme d'une boîte peinte en vert et marron recouvert de scotch transparent. Le couvercle est fixé selon une charnière et s'ouvre comme un reliquaire. Sur ce couvercle on peut distinguer une tête d'ail collée. Une fois le couvercle ouvert, les feuilles de papier se déplient en accordéons. L'accent, ici, a été mis sur une remise en cause du cahier traditionnel par des actes plastiques vus en cours ou plus personnels. Le cahier devient objet ou tend à devenir objet, et devient un reliquat.

Dans ces exemples, les élèves ont adopté une posture qui fait du cahier une zone d'expérimentation tout en retranscrivant les apprentissages du cours usuel. Manipulation, dégradation, destruction, perversion du cahier sont autant

d'actes qui introduisent une volonté de sortir du cadre traditionnel et institutionnel de la conservation des savoirs. Le contenu du cahier ne doit pas se circonscrire à la seule spécificité des Arts Plastiques. Ce contenu se doit de reprendre les éléments introduits en classe. Cependant, il doit également s'émanciper dans des directions variées. Il doit participer à ouvrir le *champ* vers la *zone*. Ne peut-on pas considérer cette manière de faire comme le commencement d'une *conduite en projet*? Ce travail qui s'écarte de la discipline à proprement dit ne propose-t-il pas l'ébauche d'un projet? Ce travail ne met-il pas en avant des renseignements pour introduire effectivement par la suite une *conduite en projet*. Le cahier s'entend comme un prologue à la *conduite en projet*. Il est vrai que pour l'instant, cette démarche n'a pas encore été enclenchée mais que les perspectives visibles pour l'instant sont encourageantes pour permettre par la suite cette conduite en projet. Ainsi, introduire dès la sixième ce genre de libre réalisation ne pourrait-il pas faciliter l'émergence de la *conduite en projet* dont l'aboutissement se ferait en classe de troisième. Ceci permettrait d'inscrire le projet dans une continuité et une signification tangible.

### 1.3. D'UN PROJET DE CLASSE A UN PROJET FEDERATEUR

Trois projets de classe ont été montés cette année. Deux projets de classe réalisés avec deux classes de sixième et un autre avec la classe de troisième.

#### Projet de classe Sixième C : Le Patchwork de la mémoire ( Hors les murs)

Le premier projet était la résultante d'une proposition. Cette incitation adressée aux sixièmes 6C s'intitulait "*Traces résonantes, le patchwork de la mémoire*". Deux objectifs principaux ressortaient de cette incitation. Le premier objectif était la construction d'un support à partir de morceaux de tissu. Le second mettait en avant la différence entre la représentation et ce qui était du domaine du signe. Ces signes devaient être le reflet de leur société. Ils devaient laisser des traces de leur société aux générations futures. Chaque élève produisait donc un agglomérat de tissu qui ensuite était investi de procédures plastiques et graphiques.

De cette incitation découlait un double travail. Cette incitation se transforma en projet de classe. Ce projet de classe n'était pas voulu au départ. Il s'est réalisé dans l'instant, dans le *ici et maintenant*. Il s'est effectué face à la motivation des élèves. Un projet de classe certes peu ambitieux mais un projet tout de même. Dans un premier temps les élèves se sont réunis pour assembler en un même ensemble leurs productions disparates. Une fois ces productions hétéroclites déterminées en un tout homogène, la finalité fut de l'inscrire hors des limites de la salle d'Arts Plastiques. Les élèves munis de feuilles et de crayons se sont retrouvés au COI et ont décidé, à la suite d'une étude du lieu, de l'inscription dans l'espace de leur production collective.

#### Projet de classe sixième G : C'art'Postale

Le deuxième projet est un projet de classe mettant en avant l'*Art Postal*. Un projet qui se réalise de concert avec un autre établissement. A l'inverse de l'autre incitation, il ne s'agit pas de partir d'une incitation pour établir par la suite un projet de classe. Ici, nous partons d'un projet qui débouchera sur une incitation. Une fois réalisé, il serait intéressant de montrer la différence au niveau de l'investissement des élèves selon qu'on part ou non d'une incitation. Par l'intermédiaire de deux incitations pour chaque participant des deux établissements (donc quatre pour l'ensemble du projet), les élèves individuellement vont correspondre plastiquement entre eux. La finalité de ces échanges donnera lieu à une incitation individuelle qui sera de réaliser une *boîte aux lettres* à l'*image de leur lettre*.

#### La ZEP sort de sa zone. (la classe de troisième aménagée qui déménage)

Le troisième projet réalisé après les vacances de Pâques mais qui avait été entrepris depuis le début de l'année correspond à la mise en place, avec les élèves de 3ème, d'un site internet. Il s'agit de l'intégration des TICE au collège mais également en Arts Plastiques. Un projet de classe qui se réalise en collaboration avec d'autres disciplines. Chaque élève va concevoir visuellement et textuellement trois pages web. La somme de ces pages sera les prémices d'un site internet global.

Conclusion. Que cela soit *virtuel, postal* ou *hors des murs*, la conception des projets de classe se fait selon la volonté de sortir de la salle d'Arts Plastiques: s'extérioriser pour mieux respirer. C'est entrevoir le champ des possibles avec la discipline des Arts Plastiques. Ou plutôt, c'est faire entrevoir le potentiel de la créativité aux élèves.

Il s'agit au-delà du projet de classe de réaliser un projet intégrateur et fédérateur. Nous avons mis en avant le rôle du processus de création. Nous avons essayé d'amener l'élève à réfléchir sur le *Projet / Processus*. Mais ce projet reste de l'ordre de l'action. Il n'est pas forcément visible et lisible directement. Le projet de classe apporte un résultat immédiat et une certaine satisfaction chez l'élève. Il permet une ouverture de l'*espace-classe* sur l'extérieur.

Le projet de classe cherche à amener l'élève à réfléchir également sur son rapport aux autres. Il sert à une « *sociabilisation* » de l'élève. Le principe fondamental du projet de classe est semble-t-il sa valeur relationnelle; relation à l'environnement extérieur.

## 2. ECART / ERREUR / ERRANCE

### 2.1. DEFINITIONS

L'apparition d'un paradoxe est envisageable dans la confrontation du terme d'écart avec celui de projet. En installant l'écart comme évidence face au projet, nous construisons une norme, un point idéal ou une référence. L'écart existe si et seulement si une origine est lisible pour s'en écarter. On s'écarte forcément de quelque chose. Or, notre démarche, toute notre attention fut de considérer le projet comme *a-normal*. Le "a", le préfixe grec "a" introduit la négation, la privation de la norme. Notre propos fonde le projet comme une entité vivante et évolutive. Cette norme qui apparaît propose une frontière, une limite. La norme, *c'est ce qui doit être*. Elle incite à l'immuable. Cependant nous voulons nous écarter de cette norme et invoquer la déviance de celle-ci face au projet. Les constats introduits ultérieurement ont requis l'instance de l'écart devant tout procédé réducteur face au projet. Tout a été mis en œuvre pour ne pas normaliser mais *dispenser* le projet. Le ça *et là* de l'écart, c'est le pèle mêle, la dissémination. Le ça *et là* invoque le désordre. Néanmoins, ce désordre est la transgression de l'ordre. Il s'agit de la remise en question de la norme qu'indubitablement sans le vouloir le projet introduit. On a beau faire un plan de bataille, on a toujours un pied sur la comète.

Tout passage à l'acte désavoue le projet. Désavouer dans la mesure où on ne peut confirmer et affirmer les dires du projet. Désavouer sous-entend que ce qui a été fait a été fait. On désavoue, cependant on reconnaît l'avoir effectué. L'élève exclut le projet. Cependant *exclure* n'introduit pas l'acte de faire mourir, de tuer ou d'effacer. Il s'agit bien au contraire d'une *altération*. Le *projet-image* s'ouvre sur une *contre-image* de l'objet à réaliser. Le terme *contre* n'invoque pas forcément l'opposition. *Contre* introduit paradoxalement la proximité ou le contact. Néanmoins, cette proximité se réalise *en dépit de*. Il se produit l'idée d'une *proximité dans l'écart*. Cette *contre-image* est une image dissemblable dans une certaine ressemblance. Face à la réalité physique de la réalisation à entreprendre, l'incident ne peut être évité. Par cela même, le sujet, l'élève corrompt son projet. Il crée une *contre-image* pas tout à fait la même, mais pas tout à fait différente. L'élève d'une certaine manière réanime. La réalisation ne sera pas la copie du projet. L'évolution de celui-ci introduit des plus et des moins. Des plus-values et des moins-values qui forment l'écart. L'écart ici est à comprendre comme Erreur. Erreur et Erreur ont la même étymologie par le biais de la racine latine "Errare". Erreur dans son sens littéraire signifie s'écarter de la vérité.

Cette confrontation de l'écart comme passage face au projet est appréciée en regard du résultat. L'obligation de résultat que tout projet en Arts Plastiques demande. Cette obligation de résultat peut être envisagée sous deux aspects: résultat ponctuel du processus de création ainsi que le résultat final, produit de la réalisation. Nous envisageons donc l'écart, l'erreur sous deux aspects qui s'immiscent dans le peu à peu du processus ainsi que dans sa finalité. Bien entendu, l'erreur n'est pas à comprendre en terme négatif car selon l'adage « *Effare humanum est* »), l'homme est sujet à l'erreur. Néanmoins, cette erreur s'introduit quasiment comme règle et devient bénéfique. Georges DUHAMEL (*Les plaisirs et les jeux*, p.43) affirmait que « *l'erreur est la règle; la vérité est l'accident de l'erreur* ». Le projet devient par cela même un errata soumis aux impostures de l'erreur, de l'écart. Nous avons à faire dans les productions d'élèves à des projets erratiques.

Cependant, comment placer les productions des élèves face à cette problématique? Où est la place de l'erreur, de l'écart? Cet écart est-il un écart type? Cet écart ne doit-il pas être apprécié dans une pluralité de significations? Où sont les accidents de l'erreur qui font obstacles à la vérité de la norme (du projet) pour définir une vérité singulière?

### 2.2. ETUDE DE CAS

#### 1. La puissance des petits riens, sixième

Cet écart associé à l'erreur nous amène indubitablement à opérer un parallèle avec l'écart inscrit dans les programmes. L'incitation *La puissance des Petits Riens* s'appuyait sur cette valeur de l'écart. Erreur dans la mesure où le mal fait, l'erreur de transcription de la réalité est perçue comme faute de la part de l'élève.

L'écart ne vaut d'exister que s'il est reconnu. Cet écart erratique s'envisage sous deux aspects. Comme nous l'avons souligné, il s'insinue dans le peu à peu du *projet / processus* ainsi que dans l'issue de celui-ci, la réalisation. Nous avons souligné l'erreur comme étant le fait de s'écarter de la vérité, de la norme visible et lisible du projet.

Le projet face à l'analyse va faire apparaître son contingent d'écarts. L'écart va être visible face à l'objet à proprement dit et face à l'analyse préparatoire faite. L'écart s'inscrit dans des écarts. La couleur de l'objet qui passe du vert à un blanc rosé, le changement voulu de l'échelle, la maquette qui apparaît ainsi que et surtout le discours introduit l'écart face à l'analyse et face à l'objet.

Dans son projet, Michael cherche la simplification. Il déconstruit l'objet dans le but d'améliorer les performances lors de la réalisation. Déconstruction qui passe par la construction d'une maquette. Cette maquette introduit une traduction

des moyens d'assemblages du papier pour la réalisation. Cette maquette est un retour à une certaine réalité. Si la maquette en papier blanc tenait debout par sa petite taille, il n'en fut pas de même pour la réalisation. En effet, le papier utilisé pour la réalisation qui triplait la taille de la maquette était trop fin et trop mou. La réalisation ne tenait pas debout. L'idée fut donc de rembourrer en papier kraft le contenant pour lui donner du volume et une stabilité. L'intérieur et l'extérieur du petit rien sont doublement niés. La transparence est évincée ainsi que le vide. Michael par ce geste désavoue son projet tout en l'explicitant. La rigidité de son petit rien s'inscrit dans le souple, le mou. Ce qui fait indubitablement penser à Claes OLDENBOURG. Au regard de la production finale de Michael, on pourrait aisément admettre qu'il s'agit d'une maquette à plus grande échelle. Mais là où la différence fait la différence c'est le travail d'assemblage par le scotch de sa production. En effet la maquette utilisait du scotch brun pour l'assemblage. Dans la réalisation le scotch brun est éliminé et remplacé par du scotch de masquage. Un scotch qui disparaît dans le blanc du papier. En ceci, on voit véritablement apparaître un souci de s'extraire du projet pour réaliser. Le décalage est nettement marqué. L'objet aura également changé trois fois de couleur: du vert au blanc rosé au blanc industriel du papier. La couleur n'apparaît pas importante chez Michael. Cette absence de considération de la couleur témoigne de la volonté de simplification de son petit rien.

A l'inverse, si le projet et l'étude de Michael empruntent une logique de simplification linéaire, le projet de Jennifer élabore plus brutalement une déconstruction plus abstraite. Les deux dessins d'étude de Jennifer ne cherchent pas à atteindre ou à retranscrire trait pour trait la réalité de son papier d'emballage pour bonbon. Il s'effectue ici une volonté de simplification. Le projet suit la voie similaire de la soustraction.

Des schémas épurés presque suggérés sont accompagnés d'un infime discours explicatif. Les dessins sont en noir et blanc et agrémentés d'une touche jaune salie. Une abstraction des croquis qui s'éloignent directement et explicitement de l'objet ainsi que de l'étude de cet objet. Elle justifie également pourquoi elle change d'échelle. Elle trouve une justification qui s'écarte de l'incitation. Elle investit son travail d'un récit en justifiant l'altération de l'échelle par l'intermédiaire d'une loupe. Cette affirmation semble légitimer d'une certaine manière des croquis déformés voir illisibles. Cependant cette illisibilité reste lisible par le biais des croquis d'étude. On comprend qu'il s'agit de son emballage de bonbon avec un nounours représenté.

## 2. Quelques moments de délicatesse... troisième

L'un des projets se distinguait par la présentation cinq vignettes accompagnées de texte sur des feuilles à carreaux traditionnelles. Comme, nous l'avons souligné ultérieurement la démarche n'introduit pas une approche exclusivement plastique du projet. Il s'effectue selon une linéarité aseptisée et scolaire. Néanmoins, au regard de celui-ci et de cette absence d'une texture plastique, il faut mettre en lumière, ici, cette volonté de rendre professionnel ce projet. Une professionnalisation certes naïve mais présente et qui décompose les différentes scènes.

La réalisation va mettre en avant plusieurs écarts. Si l'intention de la bagarre, l'élément principal, ce qui donne le ton de la vidéo est respectée, certains éléments disparaissent pour en révéler d'autres. C'est ce que nous avons explicité ultérieurement par les plus-values et les moins-values du projet.

L'un des premiers écarts qui détourne indubitablement le projet initial est le lieu, l'endroit où devait se situer l'action. L'action ne s'effectue plus dans un parc. Nous sommes donc passés du jardin à la salle de classe. Ce changement d'espace pervertit l'action, et amenuise la visée initiale. Il se met en place, présentement, une des problématiques récurrente de toute amorce d'un projet, c'est à dire la mise en espace. Une mise en Espace qui est jointe, comme nous le dégagerons subséquemment avec les travaux de la classe de seconde, au Temps. Le sens devient tout autre. Le lieu, la situation conditionne la signification. Cependant, comment faire respecter dans ce cas les données du projet, dans la mesure où les élèves ont une autonomie déficitaire et que le temps du cours usuel ne le permet pas?

L'écart entre les classes de sixième et celle de troisième va se retrouver avec la classe de seconde. Le projet se structure davantage, voire trop. Il devient presque conditionné.

## 3. Quelques instants de délicatesse... seconde.

Le projet se présente sous la forme d'une copie double. La première page comporte une eh tête engageant les noms, les prénoms ainsi que l'incitation et la dénomination "*Projet d'Arts Plastiques*". Au verso de cette introduction, une importance est affectée au texte, à une démarche explicative. Le travail graphique ainsi que photographique deviennent l'appoint du texte. Au fur et à mesure de la progression des cycles dans le temps, il semble que le *dessin* s'élimine pour devenir discours. Dans celui-ci, le *je veux faire* est explicité. La finalité de la réponse est déterminée sans possibilité de recul. D'autres voies possibles ne sont pas considérées. Le projet apparaît de manière déterminée. Il s'agira de la rencontre d'une plume chutant verticalement avec une bougie. Tout était prévu. Ici, les schémas deviennent contrat. Toutefois, des changements furent dus à la vidéo. Le temps imparti fut largement dépassé, impossibilité de déterminer exactement le déroulement de l'action.

Quels sont les enseignements à tirer de cette mise en relation du projet et de sa réalisation? Le premier point que l'on peut mettre en avant est cette réappropriation des données de départ. A l'inverse des autres élèves des autres classes, les secondes n'ont pas arrêté le projet pour changer totalement d'orientation. Il se produit toujours un réinvestissement des données. En cela, les élèves de seconde ont bien compris que le projet n'était pas une barrière fixe mais une barrière à transgression. Mais que cette barrière à transgression devait s'introduire également dans le projet. Il a bien été mis en avant

que le projet est un processus ouvert et non fermé sur lui-même.

Secondement, l'écart entre le projet et la réalisation est aussi primordial que le produit final.

Il fut souligné aussi la recherche photographique comme moyen d'exposer le dispositif, ce qui a apporté un champ de questionnement sur le statut de l'œuvre. Est-ce que la vidéo est comprise comme finalité intrinsèque ou comme documentaire?

La question du temps fut également essentielle. La temporalité était ici primordiale dans la mesure où il fallait conceptualiser du temps pour engendrer du temps. Les élèves ont mesuré les décalages induits de la sorte.

### 2.3. ECART / ECARTEMENT / DISTANCE / AUTONOMIE

Le terme d'écart en confrontation avec le terme de projet a été défini ainsi que la mise à nu de cet écart dans la production effective des travaux des élèves. Au regard de cette analyse descriptive, quels sont les éléments principaux, inévitables de cette naissance de l'écart. Le but, présentement, n'est pas de répertorier tous les facteurs d'écart car tout peut être sujet à produire de la *distance*, de l'*erreur* et à l'*errance*. Il s'agit au contraire d'introduire les différents contextes qui font du projet, un projet *erratique*. Un errata face au *Projet/Processus* mais également face à la conduite en projet de l'élève.

A la lumière des précédentes études de cas, l'écart est évident. Un écart qui est visible entre les sixièmes, les cinquièmes, les troisièmes et les secondes. Un écart évident dans la mise en forme (de ce que nous avons nommé une *texture plastique*), ainsi que dans le comportement face au projet.

En sixième, le texte, sauf exception, est délibérément succinct et le discours se fait par des pratiques plastiques le plus souvent communes à la finalité du projet.

La classe de troisième donne une importance au texte. Il semble que le texte devient l'égal de l'image.

En seconde, l'image est devenue la résultante du discours. Ce constat montre que plus l'élève évolue, grandit, plus il semble que l'image ne soit plus un argument satisfaisant pour exprimer un désir, une visée, une volonté. Le discours évacue l'image.

Il apparaît clairement que l'autonomie joue un rôle non négligeable dans la réussite ou non du projet. Les deux termes *Projet* et *Autonomie* apparaissent inséparables. Mais comment définir l'autonomie?

La représentation habituelle, courante, de l'autonomie correspond à la revendication de l'adolescent « d'être autonome », c'est-à-dire la volonté de se débrouiller seul. L'autonomie correspond à cette attitude de n'avoir pas de compte à rendre; décider seul de ce que l'on veut faire. Il est évident que l'autonomie, c'est avoir un poids dans la prise de décisions. Cependant cette liberté s'inscrit dans un jeu de contraintes auxquelles l'adolescent ne peut échapper. L'autonomie est à comprendre dès lors comme divergence face à l'indépendance.

D'un point de vue didactique, l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. Cette définition met en coexistence l'autonomie et le projet.

### 2.4. CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE

La question du contexte de l'apprentissage est nécessaire en ce qui concerne le projet mais également pour la question de l'autonomie. La conduite en autonomie est intimement liée dans son principe au projet. Nous pouvons dégager trois paramètres contextuels initiateurs d'écart. Trois paramètres qui concernent la mise en place de procédures relatives à la conduite en projet. Il s'agit de l'Espace, l'*espace de formation* mais également l'*espace du support* ainsi que l'Enseignant lui-même. Cependant, dans la construction, l'élaboration du projet par l'élève un troisième facteur est inévitable, le Temps. Le temps est inéluctable dans la mesure où il doit être géré comme une composante du processus. Trois paramètres qui à eux seuls introduisent l'écart. Il ne s'agit pas des seules variables. Il faudrait également introduire comme facteur le Matériel. Cependant le choix de notre propos s'appuiera exclusivement sur cette trilogie.

#### 1. Le temps: La question de la temporalité. (l'élève captif)

Nous pouvons dégager une bipartition du temps. Deux temps liés mais qu'il est nécessaire de distinguer. Nous mettons présentement en avant les perspectives temporelles adjointes au projet comme facteurs d'écart.

Le premier temps que nous aborderons peut-être qualifié selon les termes de Jean-Pierre Boutinet de "*temps technicien*": « Ce temps est marqué d'une double caractéristique, il est soumis d'abord à l'impératif d'une rationalisation croissante: temps découpé, temps morcelé, voire temps éclaté que les horlogers et les horaires vont marquer du sceau de leur détermination (...) ».

Ce temps qui produit une rationalisation dans une certaine quantification introduit l'inachèvement, le non-fini, l'urgence, le vite fait. Ce temps technicien évacue la plupart du temps le plaisir qu'a l'élève d'aller au terme de son projet. La

finalité du projet chez l'élève s'entrevoit comme une réalisation *bien faite*. L'inachèvement, s'il n'est pas compris comme une composante du *Processus/Projet* est l'un des facteurs d'écart récurrents entre le projet et son évolution. Le facteur temporel met en avant le « *déjà, on n'a rien le temps de faire* ». Toutefois, cette situation propose une compréhension de ce même projet. Le projet par ce temps du *vite fait* permet de justifier l'importance du projet. Il lui donne en quelque sorte une valeur.

L'urgence : Ce "*temps technicien*" procure de l'urgence. Cette urgence peut-être négative ou positive. L'urgence, c'est trouver les moyens les plus adaptés afin de concrétiser. Cependant le projet n'a pas cette qualité de l'urgence chez l'élève. La conception du projet, selon les observations acquises est une phase éminemment tranquille, comme nous l'avons explicité par l'intermédiaire de la stabilité. C'est comme si les élèves avaient le temps pour le projet. Or, l'urgence apparaît lors de la réalisation. Que cette urgence soit négative ou bénéfique, dans les deux cas, il se produit de l'erreur, de l'écart. Automatiquement, il se produit une phase d'adaptation dont va résulter une transgression. Il peut se produire des obstacles face à ce système mais également des transgressions positives. Tous ces réglages introduisent deux constantes que l'on peut identifier tel que *l'inachevé* ou le *vite fait*.

L'inachèvement: L'inachèvement pose la question de savoir à quel instant un travail est inachevé. L'inachevé correspond à la volonté même de sujet de l'arrêt ou non de son travail. Je décide d'arrêter. Cependant, dans le cadre du "temps technicien", l'arrêt est déterminé par celui-ci. L'évolution du projet vers sa finalisation est incomplète et imparfaite. Dès lors le travail de l'élève ne peut se lire que et par son projet. Le travail de l'élève témoigne du projet qui l'a fait naître. Cependant, dans le cadre de cette relation entre projet et son évolution avons-nous désormais besoin l'achever les choses? Dans la mesure, suivant BOUTINET, où « *achever, c'est éliminer tout ce qui pouvait montrer la fabrication, c'est mener à terme, montrer une forme de perfection, d'idéalisation, montrer des bornes imposées par la société. (...) L'artiste peut donc décider de laisser apparents les états successifs, les différentes solutions possibles, il peut décider qu'un de ces états sera le meilleur, rejetant du même coup tous les autres*». L'inachèvement est une condition sine qua non du projet.

Vite fait: Le vite fait débouche sur deux constats: le bien fait et le mal fait, ce qui pose la question du jugement de valeur. Et ce jugement va se réaliser d'une part en comparaison avec le projet et d'autre part avec les critères propres à chaque élève.

Ainsi, l'élève analyse la tâche qu'il veut accomplir. Il doit par rapport au temps, avoir des connaissances sur son propre fonctionnement qui l'informe sur ses besoins en temps pour une situation spécifiée. Ce qui lui permet d'optimiser son activité par une organisation temporelle plus économique et plus judicieuse. Elles sont donc liées aux connaissances qui permettent l'analyse de la tâche à accomplir, sa décomposition en étapes ordonnées et la reconnaissance des moments décisifs.

Si on donne au projet trop de temps, il se produit sans cesse des changements. Ces modifications sont le fruit de variations des intentions d'un cours à l'autre et répondent au *ici et maintenant*.

## 2. L'espace :

Que peut-on envisager comme écart face à l'espace entre le projet et son évolution? De quel espace s'agit-il? Nous avons délibérément disjoint l'espace et le temps. Cependant, il apparaît indubitablement que ces deux protagonistes du dispositif sont intimement liés. Cette dichotomie conçoit, semble-t-il, une compréhension plus profitable en ce qui concerne le rôle respectif de chacun face à l'écart. Si l'élève doit conceptualiser le temps dans la conduite en projet, cette démarche est réciproque pour l'espace. Si dans la plupart des cas, l'élève comprend aisément que le temps a une implication prépondérante dans le dispositif projectif, l'espace corrélativement est soustrait de la réflexion de l'élève. L'espace commence à être envisagé lors de la réalisation. Ceci constitue l'une des formes les plus flagrantes de la transgression face au projet. Une transgression qui convoque l'écart. Le *cours usuel* conditionne l'espace sur deux stades.

Le premier niveau est *l'espace de la classe, l'espace de formation*. La problématique liée à cet *Espace* revient à poser la question du comment sortir de cet *espace 1 classe*?

Le second point lié à la spatialité est celui du support, de la feuille, *l'espace littéral*. Deux espaces qui, face au projet et à la réalisation, standardisent en quelque sorte le propos, l'intention de l'élève. La première remarque qui s'imisce au regard des projets étudiés et analysés montre que le projet est fonction d'un format standardisé en l'occurrence la feuille M. Une feuille M qui prend deux formes celle blanche ou plus scolaire de la feuille à carreaux. Ce format entretient un lien évident avec le brouillon, le brouillon des autres disciplines. Cependant au fur et à mesure de l'année, le projet commence à s'émanciper et devient un réflexe chez certains élèves. Mais le constat que l'on peut mettre en avant montre que l'élève pense son projet et la réponse à l'incitation en fonction du format de la feuille et non en fonction du format "à venir". Il est évident que l'écart apparaît ostensiblement quand le format prend des dimensions supérieures ou inférieures au projet. Un changement au niveau du dispositif de mise en œuvre que l'élève a pensé et qui se concrétise par une transformation des opérations plastiques, des outils et de la posture. En ne pensant pas l'espace, l'élève va remettre en cause le temps de la réalisation.

L'espace peut être également envisagé sous le regard de "l'environnement". Sortir de la classe, du lieu, se produire *hors des murs*. Ce changement d'espace est bénéfique: il donne de l'ampleur au travail des élèves (Projet de la classe sixième et celui *d'art postal*) et valorise leur travail par une confrontation avec les autres. Tout travail plastique appelle une confrontation avec l'autre et à changer, par cela même, d'espace. Cependant des obstacles apparaissent face à cette

volonté de sortir de la classe. Certains projets ne peuvent matériellement être réalisés dans les limites de la classe. L'espace de la classe formule l'écart. En revanche, l'ouverture de l'espace classe est visible en lycée et ouvre une transgression face à cette délimitation de cet espace. En effet un travail est passé tour à tour de la feuille à l'espace, de la classe pour finalement utiliser le médium vidéo. Une pluralité qui met en avant également les dangers de cette ouverture qui, comme le temps, peut introduire des blocages. Pluralité d'espaces qui cohabitent, produisent des changements incessants d'intention. Si le champ des possibles devient trop large pour certains élèves, l'intention change de semaine en semaine, l'espace change également.

### 3. L'enseignant :

Le dernier facteur d'écart est l'enseignant. Un paradoxe s'installe si l'enseignant doit proposer un projet sous la forme d'une *proposition*. Il propose un *Projet* qui doit occasionner une pluralité de dispositifs projectifs. Ce projet de l'enseignant n'est pas exempt d'écarts, d'erreurs et de ruptures. Bien au contraire, ce projet génère de l'*écart*. L'incitation est généralement, d'une manière ou d'une autre, facteur d'écart à elle seule. Même s'il s'agit d'une conduite en projet, la place de l'enseignant reste centrale dans le dispositif projectif dans la mesure où celui-ci est une *contrainte* (comme le rôle des parents face à l'enfant). Comment l'enseignant introduit-il l'écart dans son projet et comment va-t-il gérer cet écart dans la mise en situation de ce dispositif? Cependant, peut-on parler d'une gestion de l'écart? "Gérer" ne revient-il pas à réaliser une *ingérence*?

Gestion ou ingérence? Comme nous l'avons explicité ultérieurement, l'élève doit aboutir à une situation en autonomie. C'est également être soumis à des impératifs de contraintes que d'être *autonome*. Ces contraintes sont du domaine de l'enseignant. Cependant lors du passage à l'acte, qui va soulever des écarts, il ne faut pas que la gestion de ceux-ci par le professeur devienne une ingérence face à cette autonomie. Cette gestion doit être du ressort de l'élève. C'est face à l'écart que l'élève met en place ses expériences passées pour introduire une expérience future. Il ne faut pas corriger l'*erreur* de l'élève dans la mesure où la correction introduit l'effacement. Tout l'intérêt est que l'écart reste visible. L'écart est une opportunité car il permet de légitimer l'autonomie.

### **3. CONCLUSION**

Ainsi, la finalité de ce mémoire fait émerger présentement la mise en avant de trois facteurs: *Le Sujet, l'Objet* et le *Projet*. Il se met en place une *trialectique*. En opérant cette *trialectique*, on évoque une différenciation entre *Objet* et *Projet*? Pourquoi faut-il effectuer cette distinction? Face à cette situation, que deviennent *l'Ecart, l'Errance*? Cet *Ecart* ne participe-t-il pas du sens au sein même de cette *trialectique* ?

Toutefois, avant d'explicitier ce propos de l'écart comme facteur de significations, faut-il placer dans son contexte cette *trialectique* : *Sujet, Objet, Projet*. Le questionnement que nous avons exposé en prologue à ce mémoire tendait à engager l'élève comme *Sujet* et *Objet* de son propre devenir. Cette *trialectique* rappelle que la conjugaison des deux dimensions *Sujet* et *Objet* ne vaut que pour se développer dans le terme du *Projet*. Le projet n'est ni avant, ni après, mais pendant.

Pour conclure, nous dégageons en conséquence trois facteurs ou vecteurs de l'expérience humaine qui sont indissociables. Ils ne peuvent être définis les uns sans les autres. Le vecteur *Projet* est le produit des vecteurs *Sujet* et *Objet*. Le *Projet* est donc une résultante mais qui fait partie du même mouvement. Nous allons présentement mettre en lumière ces trois vecteurs.

Vecteur sujet : Ce vecteur est déterminé par l'expérience du sens réalisée en tant qu'intention. L'intention peut prendre mille visages: désir, motivation, propension, volonté, inspiration, direction, orientation, disposition, détermination, force intérieure... etc. L'intention nous pose comme sujet. Un sujet qui est porteur dans un premier temps d'intention ( un être de sens, le cœur du sujet). Dans un second temps le sujet est acteur de la réalisation.

Vecteur objet: (Les conditions). Le terme d'existence est tout à fait approprié à la réalité réalisée. Cette réalité est *un hors de soi* qu'est l'expérience humaine et qui propose l'expression de sens. *Objet, Sujet, Projet* évoquent ce mouvement *Jet*" qui est à la fois événement et avènement. La composante *Objet* marque la dimension d'altérité, de transgression dans toute chose. Une telle dimension dans la mesure où elle se distingue par la séparation de son contexte, c'est-à-dire du *Sujet*. *L'Autre* apparaît. *L'Autre* correspond à un *consensus* mais en même temps à un *dissensus*. Ainsi, il ne peut exister d'*Objet* sans *Sujet*, de *Sujet* sans *Objet*. C'est à cet instant qu'apparaît l'étrangeté de l'écart dans cette *séparation unifiée*.

Vecteur Projet: (Le but.) *Objet* et *Sujet* ne sont donc pas antinomiques. Le projet au sein de cette *trialectique* est le produit des deux autres. Le *Projet* existe dans l'espace et le temps. Il a une dimension spatio-temporelle. La dimension projective ordonne les *Objets* (les conditions) selon le *Sujet* ( selon les intentions.). Le projet propose en quelque sorte une

topologie.

La définition du *Projet* au regard de cette *trialectique* peut s'entrevoir comme la projection d'un sujet intentionnel. Une projection à propos d'objets qui inscrivent dans un contexte et qui s'en trouvent harmonisés dans un ordre de marche. Un ordre qui peut être autant chaotique que programmé. Ainsi, toute connaissance suppose une intention subjective, des conditions objectives et en final une réalisation projective. Toute action suppose une intention, des conditions et enfin une réalisation qui en est la résultante.

Il faut bien marquer la différence qui est faite par le *Sujet* entre l'*Objet* et le *Projet*. L'*Objet* relève des conditions. Le *Projet* correspond quant à lui au but. Cependant, seul le *Sujet* peut introduire cette distinction. Si on ne prend en compte que la relation *Sujet 1 Objet*, une dimension réductrice apparaît dans la mesure où s'installe uniquement qu'un *entre deux*. Cette unité *Sujet 1 Objet* qui n'est pas sans division, ne peut-être qu'un moment d'un processus dialectique partant d'une division en acte pour s'unir dans une finalité commune par la médiation de la *matière* et de la *forme*. C'est-à-dire le projet. Ainsi le *Projet* ne peut être compris comme simple intention. Il n'existe pas que l'intention dans la mesure où il existe également un savoir, un savoir-faire antérieur. Ce qui introduit en finalité les conditions, c'est-à-dire l'*Objet*.

Cette relation entre le *Sujet* et l'*Objet* fait naître l'Errance. L'errance fait naître l'autre. Et cet autre pas tout à fait pareil mais pas tout à fait différent, produit du sens. Ainsi l'élève est *Sujet* et *Objet* qui se concrétise dans le *Projet*. Cependant, cet Autre doit être concrétisé dans la pratique.

Le *Projet* nous amène donc à poser la question de ses représentations. Celles-ci ne doivent par être une cause explicative. Les représentations sont rapportées à l'objet en situation. En cela les représentations deviennent des pensées, imagination créatrice, expression de volonté... Le *processus* dans cette *trialectique* doit être compris comme étant la forme, la structure. Il n'est pas la cause du mouvement.

Ainsi, *Sujet*, *Objet*, *Projet* sont trois figures de sens, trois repères réalisateurs et révélateurs.

\* \* \* \* \*

## HALTE AUX SOUPIRS, PLACE AUX SOURIRES

*Extraits du mémoire professionnel réalisé en 2003 sous la direction de monsieur Jean-Michel PITAUD*

### INTRODUCTION, LE CADRE DE CE MEMOIRE

#### 1. COMMENT MOTIVER MA CLASSE DE 3EME JUSQU'A LA FIN DE L'ANNEE ?

- 1.1. Pourquoi l'irruption du projet dans l'institution éducative ?
- 1.2. Motiver / Motivation

#### 2. MISE EN PLACE DE STRATEGIES

- 2.1. Inventivité pédagogique et didactique
- 2.2. Et l'imagination dans tout ça ? Peut-on l'évaluer ?
- 2.3. Evaluation du projet personnel

#### 3. DU PROJET A L'EXPOSITION

- 3.1. Projet: exposition et originalité
- 3.2. Mise en place de l'exposition
- 3.3. Vers la conquête de l'autonomie

### CONCLUSION

### INTRODUCTION

Le présent mémoire constitue l'aboutissement d'une réflexion poursuivie au cours de cette année 2002-2003 notamment dans le cadre de nos stages en responsabilité effectués en collège et en lycée.

Mon champ d'observation s'est porté sur la classe de troisième; dès le début de mes cours j'ai remarqué le détachement qu'éprouvaient les élèves face à un cours d'Arts Plastiques au collège: Manque de motivation, manque d'enthousiasme et beaucoup de bavardages. Il était certains que cette discipline était à leurs yeux peu importante et considérée comme une distraction !!! Mais n'est-ce pas légitime, en sachant qu'au lycée la plupart abandonneront les Arts Plastiques, et que d'autres s'orienteront vers des lycées professionnels?

C'est pourquoi il m'est apparu intéressant et enrichissant de mener une réflexion sur ce sujet et par conséquent d'essayer de changer cet état de fait.

J'ai donc proposé à la classe de troisième B, le projet personnel de l'élève avec comme finalité une exposition au château de Trets du 23/06/03 au 29/06/03. Afin de valoriser leur pratique et ce au-delà même du mur du collège.

Après les vacances de la Toussaint j'étais face à une classe transformée, l'état d'esprit avait changé. D'élèves nonchalants, défaitistes, j'étais en présence d'élèves enthousiastes en demande, qui tant au point de vue de leur pratique que de l'affirmation de soi se sont révélés.

L'irruption du projet, aurait-elle réveillé quelque chose en eux?

La solution ne serait-elle pas de les rendre acteurs de leur scolarité? Afin qu'ils se sentent plus impliqués?

Dans ce mémoire, j'ai tout d'abord établi un état des lieux de ma classe et de mon expérience. Cela m'a permis d'élaborer des stratégies de remédiation. J'ai pu ainsi analyser les résultats de cette pédagogie, dont le but est de favoriser le développement d'une plus grande autonomie chez l'élève, et donc une meilleure approche du cours d'Arts Plastiques: susciter leur motivation comme facteur de réussite.

Mon enjeu était donc de motiver mes élèves afin de les préparer au projet personnel de l'élève. Mon point de départ a été de les inscrire au concours national de l'affiche à travers un thème commun, il s'agissait de les amener progressivement à adopter une attitude de projection, de prise en charge personnelle afin de pouvoir mettre en place dans un second temps, le véritable projet personnel tel que défini dans les programmes. Ce projet allait me fournir non seulement le moyen de motiver ma classe jusqu'à la fin de l'année mais aussi de mettre en place des stratégies tant au niveau pédagogique que de l'imagination. Alors pourquoi ne pas aller plus loin, par l'organisation d'une exposition à la fois moyen de vérification de ma démarche, mais également comme aboutissement à travers la valorisation de leur travail ?

En classe de troisième, nous sommes en présence d'élèves « adolescents » ayant entre 14 et 16 ans. Nous pouvons constater que si on les encourage, ils manifestent volontiers ce qui les préoccupe. C'est une des raisons pour lesquelles, nous pouvons aborder le projet personnel de l'élève en classe de troisième.

En effet, l'élève de troisième communique ses idées, soit à travers un projet très précis, comme par exemple chez Charlène qui s'emploie à s'investir dans la civilisation égyptienne; soit à travers une intention plus ou moins diffuse, comme chez Jules qui veut bâtir son projet sur les tentations. Il est dit dans les accompagnements des programmes de troisième, par exemple que: « *La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser* ».

J'ai donc pu en déduire, que la démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser. De plus, cette intention de l'élève, qui se fixe à lui-même un but, va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, et spatiales que nous aborderons ultérieurement.

C'est ainsi à mon sens que l'élève apprendra à conduire une démarche. Mais ils sont confrontés à une difficulté, celle du choix: que faire? Que choisir? Par où commencer?

En effet, j'ai pris le risque de les laisser dans le « néant », je ne leur ai donné que de maigres pistes afin qu'ils prennent des initiatives, qu'ils s'investissent, et qu'ils soient enfin acteurs de leur projet, et pourquoi pas par la suite éprouver un sentiment de fierté.

Donc, ils trouvent par eux mêmes leur champ de questionnement, le choix du matériel, des supports, des médiums, des volumes, de tout ce qui leur permet de réaliser (tissus, cartons, maquettes, collages, matières...).

Nous observons que, par tous ces actes, les élèves se manifestent même de façon modeste, par leurs choix et leurs initiatives. « *Le projet de l'élève est à comprendre dans ces formes même les plus modestes au sein de l'enseignement usuel et en situation de cours ordinaire* » (programme de troisième).

Mais parfois nous pouvons être surpris par leur choix thématique. Se pose alors la question de savoir s'il fallait tout accepter? Dans le même temps, si nous refusons le choix d'un élève, n'est-ce pas une manière de le décourager? De toute façon son travail posera des questions d'Arts Plastiques (c'est-à-dire: des questions de dessin, de valeurs, de couleurs, de choix d'instruments, de médiums graphiques ou picturaux) qui seront autant de décisions prises consciemment ou non.

Ces questions deviendront lors de l'évaluation autant de points à expliciter qui permettront à l'élève et à la classe d'apprendre à travers ce qui a été fait.

Adopter une attitude réceptive face à leur intention ne m'interdit cependant pas de faire des remarques ni de poser des questions. Mais celles-ci ont pour but de renforcer la détermination de mes élèves et non pas de les faire renoncer.

De plus, l'ambition de l'élève n'est-elle pas d'accomplir librement une tâche qu'il a choisie et qu'il considère comme difficile?

Dans le même temps, je me suis rendue compte d'un autre facteur qui rentrait en jeu et qui me paraissait paradoxal, mais possible: Certains élèves avaient les mêmes motivations pour un thème. De ce fait le projet de l'élève ne serait-il pas compatible avec un projet de groupe? On trouva un compromis: j'acceptai l'association pour le travail de recherche théorique et historique, mais j'insistai sur le fait qu'ils devraient malgré tout se démarquer les uns des autres par leurs réalisations plastiques. Citons par exemple: Romain et Nicolas dont le projet est de dénoncer le tabagisme, Benoît, Florian et Thomas dont le projet est de dénoncer les guerres, ou bien encore Alexandra, Sylvain, Charlène, Célia et Noémie dont le projet est d'interpréter la nature et les paysages.

N'est-ce pas là, aussi un des enjeux des Arts Plastiques que de montrer la variété des réalisations à partir du même thème abordé?

Il est évident que ce qui s'apprend à travers ce type de projet est d'ordre comportemental: « *Prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée; savoir interroger l'action et son résultat au fur et à mesure de la démarche* » (accompagnement des programmes de troisième).

Mais il y a aussi la culture artistique. Lorsque nous reprenons les programmes, ils nous indiquent qu'à travers le projet personnel de l'élève, nous pouvons apporter des connaissances par rapport à l'architecture, mais aussi à travers l'analyse d'œuvres. Un élève comme Jordan en traitant le thème de la guerre a pris l'initiative de travailler à partir de Guernica de P. Picasso (guerre d'Espagne de 1936). Ainsi, les différentes situations de projets engagés par les élèves offrent l'occasion d'interroger différentes références artistiques. Mais comment évaluer cette démarche? Les programmes partent du principe que:

« *Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation au moment de l'évaluation.* »

Ainsi, cette situation d'enseignement implique que l'élève mène son travail sans qu'intervienne incessamment le

professeur. La relation d'aide est apportée si l'élève la souhaite.

Donc, la verbalisation n'interviendra qu'en fin de parcours: c'est un travail critique, une analyse de la pratique telle qu'elle s'est faite; alors que le dialogue entre l'élève et le professeur accompagnera le projet sans l'infléchir. Cela ne veut pas dire que je suis en retrait total mais au contraire je reste vigilante et disponible. « *En deçà de l'apparence, c'est faire apprendre à l'élève la complexité et la diversité des processus de création* » (programme de troisième).

De ce fait, on se rendra compte à travers ce mémoire, que la pluralité des projets individuels est une richesse supplémentaire pour le travail critique mené par la classe. D'ailleurs l'intérêt pour l'apprentissage des élèves, n'est-il pas dans le fait de situer des projets par rapport aux champs artistiques et d'ouvrir au débat à partir de cette rencontre?

Résumons l'enjeu des programmes quant au projet:

- L'émergence d'un projet chez l'élève
- L'ambition
- Définir les limites imposées par le projet et les conditions de faisabilité, espace, temps, coût, moyens... Prendre des initiatives, des responsabilités.
- Faire comprendre la complexité et la diversité des processus de création.

## **CHAPITRE 1 : COMMENT MOTIVER MA CLASSE DE TROISIEME JUSQU'A LA FIN DE L'ANNEE ?**

### 1.1. POURQUOI L'IRRUPTION DU PROJET DANS L'INSTITUTION EDUCATIVE ?

Favoriser l'irruption du projet dans l'institution éducative peut-être une chance pour les troisièmes, me semble t-il, mais à deux conditions:

- 1) accepter l'autre tel qu'il est car accompagner un projet ne consiste pas toujours à décider du bien pour un autre.
- 2) l'anticipation d'un projet est toujours un risque qui tient à la difficulté de commencer et de finir.

Il me semble que le projet personnel vu sous cet angle devient alors le point de départ et le centre de gravité de cette dynamique. De plus, son élaboration nécessite une confrontation avec des réalités sociales. Cela suppose une capacité à identifier des contraintes et une compétence à évaluer la probabilité de le réaliser ou non. Car sa mise en forme nécessite de quitter l'état présent pour le futur: dominant alors les conduites d'anticipation. Mais le devenir n'est pas ici subi mais plutôt provoqué par l'exposition qui aura lieu au mois de Mai.

L'irruption du projet va permettre à l'élève de trouver une place et une fonction dans son environnement tout en cherchant à y maintenir et à y déployer son identité. A mon sens, il me semble que l'existence d'un projet traduit un processus d'individualisation qui conduit l'élève à exister et à reconnaître un sens à ce qu'il fait. N'est-ce pas en étant acteur de son devenir que l'élève renforce son pouvoir dans l'institution?

Réaliser un projet, c'est rendre réel ce qui n'existe pas encore! Donner une existence concrète à une représentation, c'est donc faire exister un projet de vie qui dépasse le cadre d'un projet social pour devenir en Arts Plastiques un projet singulier et original.

Mais avant tout il nous faut nous attacher à mieux définir ce en quoi consiste le projet personnel de l'élève avant de s'attacher aux problèmes de conception rencontrés par les élèves.

S'agissant de l'histoire et de la définition du « PROJET », le terme projet apparaît sous la forme de *pourjeter* vers 1460. Ce terme était à l'époque attaché au code militaire et désignait le fait de réaliser une reconnaissance poussée une idée précise de l'objet à atteindre.

*Projet: n.m.- 1470: de Projeter*

1 - Ce que l'on a l'intention de faire

2 - Image d'une situation, d'un état que l'on pense à atteindre: dessein, idée, intention, plan programme, vue.

3 - Travail, rédaction, préparatoire. Etat: ébaucher, élaborer un projet, laisser à l'état de projet: esquisse, schémas, dessin d'un édifice à construire.

Larousse Compact 2003, p 828.

En 1989, les lois d'orientation votées mettent l'accent sur le processus continu d'élaboration du projet personnel de l'élève, du projet de formation et d'insertion sociale et professionnelle. Elles prennent en compte à la fois les différentes aspirations de l'élève et ses capacités. Tout cela se met en route au travers d'un processus qui prend corps dès la fin de la cinquième. Ce processus prend appui sur:

- Une observation continue de l'élève, par l'équipe pédagogique et les conseillers d'orientation.
- Une évaluation en termes de bilan sur les acquis (progression et résultats).
- L'information de l'élève.

Le projet au collège est formateur, car l'élève se projette dans le temps, il lui permet de se préparer, de développer le sens d'une organisation et contribue à la formation méthodologique générale car il favorise la prise d'initiative, sollicite les prises d'opposition, car l'élève prend seul ses décisions, acquiert des méthodes de travail et tire parti du hasard qu'il n'avait pas prévu, avance à travers de nombreux tâtonnements. Il s'agit pour l'élève de se situer « en terme de projet » c'est-à-dire dans un futur déterminant le présent de son travail. Nous nous rendons compte combien le projet au collège prend tout son sens lorsqu'on aborde le domaine des Arts Plastiques.

De quoi parle-t-on quand on s'intéresse au projet de l'élève? Comment construire et jeter ses idées se disent-ils? On aborde donc l'esquisse que l'on ébauche en guise de travail préparatoire. Le mot clé, c'est « l'intention ». En effet, elle peut prendre mille visages: désir, motivation, volonté, inspiration, direction, orientation, détermination...

Dans un premier temps, l'élève est porteur d'intention puis est acteur de sa réalisation, le projet existe ainsi dans l'espace et le temps, il a une dimension spatio-temporelle, puis l'élève ordonne ses idées selon ses intentions. Mais, il faut savoir que rien ne peut se construire s'il n'y a pas de motivation.

### **PROJET PERSONNEL EN ARTS PLASTIQUES POUR LA TROISIEME B**

**BUT :** « Donner à tous les jeunes une formation de haut niveau relativement à la pluralité de leurs itinéraires fondés sur la diversité de leurs projets, de leurs goûts, et de leurs talents. Le Collège doit permettre aux élèves de développer leurs aptitudes et leur imagination créatrice, la distance critique et le sens de la complexité. »

**PERSPECTIVE :** Exposition du 23 mai au 29 mai 2003 au Château de TRETTS avec vernissage.

**EVALUATION :** La notation des élèves repose sur :

- L'évaluation de la présentation orale du projet réalisé faite par l'élève.
- L'évaluation des cinq réalisations.
- L'évaluation d'une synthèse écrite en référence à des artistes et à des mouvements dans l'histoire de l'art.

**PISTES :**

- o Le corps (milieu humain, anatomie, personnages...).
- o Environnement (naturel, artificiel, bâti).
- o Schématiser, esquisser...
- o En peinture: recouvrir, broser, empâter, réserver...
- o La ressemblance, la fabrication, l'espace perspectiviste.
- o Organisation et composition, matière et qualité, lumière.
- o Geste, instruments et techniques, assemblage d'éléments hétéroclites.
- o Le non fini et le non peint.
- o Fonction, forme, espace et matériaux, vêtements.
- o Collage, construction, déconstruction : le mouvement.
- o L'objet dans l'art, la nature morte, le paysage.
- o La trace, transparence/opacité
- o L'image, la publicité, les médias.

## 1.2. MOTIVER / MOTIVATION

Motiver, c'est d'abord accepter l'autre, le reconnaître tel qu'il est, et être convaincu de sa capacité à évoluer, c'est lui faire confiance. On ne peut pas motiver quelqu'un qu'on ne reconnaît pas en tant qu'être, ou qui ne se reconnaît en tant que tel. Face à des élèves qui n'ont pas l'habitude d'être des personnes, d'être reconnus et traités en tant que tel que nous avons du mal à les motiver. « *Donnez à l'enfant le désir d'apprendre* » écrivait Rousseau dans *l'Emile* en 1762, et... « *toute méthode lui sera bonne* ».

Au début de notre siècle, Thorndike, dans sa loi de l'effet, montre de manière expérimentale que toute apprentissage est littéralement suspendu aux besoins et aux motivations. Chacun aujourd'hui, qu'il soit enseignant ou parent, est convaincu du bien fondé de cette idée.

La motivation, dans les représentations sociale les plus fréquentes, apparaît comme une force psychologique magique qui est à l'origine de réussites que l'on n'aurait pas supposées; inversement, on va expliquer souvent l'échec en disant d'un élève qu'il n'est pas « motivé ». Il me semble qu'aujourd'hui, un enseignant doit être tout à la fois: un philosophe, un technicien, un psychologue, et dans ce dernier rôle savoir motiver ses élèves. Il se doit en effet de faire aimer non seulement l'acte d'apprendre (de prendre ce qu'on leur propose) car les adolescents auxquels nous nous adressons devront apprendre partout et tout au long de leur vie, mais aussi de leur faire aimer notre discipline: les Arts Plastiques.

Dans les propos qui suivent, je vais donc envisager la motivation, à la fois comme facteur essentiel de réussite dans les apprentissages, et comme une dynamique à créer, à entretenir et à développer pour améliorer la qualité de vie. Car la motivation est la fois un moyen et une finalité éducative.

De ce fait, par mes attitudes, mon comportement quotidien en tant que professeur d'Arts Plastiques, je m'emploie à être à l'origine de passions fortes ou modérées, en troisième B. Cette classe m'a montré qu'un élève de troisième pouvait être à l'écoute d'une matière parfois peu valorisée: les Arts Plastiques. En effet ici, nous faisons appel aux sens, à l'imagination, à la création artistique, à la manipulation, et à des démarches diverses...

Finalement agréable et motivée, cette classe m'a donnée « envie d'avoir envie », et de bâtir ensemble le projet personnel de l'élève en Arts Plastiques. Pour reprendre les propos de Marie-Joseph CHALVIN (*Enseignement et analyse transactionnelle*, Nathan), « *ce qu'il me faut imposer: un peu plus de démocratie, un peu moins d'autoritarisme, un peu plus d'idées neuves, un peu moins de routines, un peu plus de plaisirs, un peu plus d'ouvertures, une autre pratique pour moins d'échecs scolaires* ».

Mise en œuvre du projet: à quel moment deviennent-ils acteurs de leur projet?  
Quelles consignes précises vais-je leur donner?

Tout d'abord, les élèves sont amenés à se projeter puisqu'ils doivent trouver une problématique, ils doivent donc s'accrocher à un but. Il me semble utile de les faire entrer dans une logique de projet afin de les pousser à chercher une problématique. Pour eux, il est hors du commun de travailler sur l'année, et ainsi la motivation voit le jour lorsqu'ils trouvent leurs problématiques.

Mais attention, en tant que professeur d'Arts Plastiques, je ne puis me contenter d'une activité récréative. Je leur demande impérativement un contenu. C'est pour cela, que je leur ai imposé 5 réalisations, s'ils en faisaient plus cela serait pris en compte lors de l'évaluation. Nous sommes donc soumis à des négociations et à des contraintes tout au long de cette aventure.

Comment en arriver là ?

- 1 - Trouvez le thème du projet
- 2 - Mettre les élèves autour de mots
- 3 - Répondre à leurs questions
- 4 - Leur proposer des images et des références artistiques pour ouvrir sans modéliser.

Il s'agit d'abord de présenter les informations:

- Objectifs
- Champ d'étude (une liste de thèmes indicative ou exhaustive est fournie)
- Demande concernant les choix des élèves (ils doivent indiquer le thème précis, leurs sources, la démarche artistique...)
- Volume du travail (hors classe), date limite Avril

Puis les élèves réfléchissent à leur problématique pour la séance suivante.

Ensuite, mise en place d'un contrat:

Un temps en commun permet l'organisation globale. Je distribue à chacun un contrat type dont voici les rubriques:

- Origine du projet et sa motivation pour le réaliser

- Objectifs
- Echéances
- Réalisations (production finale, public visé, exposition)
- Planning des étapes
- Evaluation jointe
- Ce qui est envisagé en cas d'interruption
- Signatures

Chaque élève y réfléchit et s'entretient avec moi. L'intérêt de passer un contrat est une manière de solliciter les élèves. Eveillant leur curiosité, ils se sentent ainsi impliqués et motivés pour répondre et être en accord avec le contrat.

Et afin de les motiver toujours plus, j'exprime ce qui me paraît important: par exemple, ma confiance en leur capacité d'autonomie mais en étant vigilante par rapport au caractère réaliste de leurs propositions; le plaisir que je trouve à innover! Notre contrat s'élabore donc au cours de cet entretien: définition des points du document, élaboration des critères d'évaluation à partir desquels je fournirai une grille avec un barème précis.

Puis en fin de parcours, les productions finales seront exposées, et nous procéderons à leur évaluation.

Il me semble que ce soutien pour l'élève dans la conduite de son projet conforte une pédagogie active. N'est-ce pas un facteur de réussite et de valorisation pour l'élève?

L'idée d'exposer les projets personnels de troisième B, m'est venue car moi même je vis cette expérience depuis 1995 en exposant mes peintures et sculptures. Je pense que c'est une expérience très enrichissante pour des adolescents. D'ailleurs nous avons parlé de mon expérience personnelle, et je me suis rendue compte qu'elle a motivé activement les élèves (davantage que les conférences qui présentent trop de similitude avec « les cours »).

Nos échanges ont fait naître de l'enthousiasme, voire une passion, nécessaire pour que l'adolescent se sente concerné par ce que je leur proposais, ils se sentaient ainsi valorisés! « On allait montrer leur réalisation à un public».

#### La mise en commun des projets et attitudes.

La mise en commun des projets personnels dans la classe repose sur des formes de communication dont les adolescents vont peu à peu appréhender les bases:

- Regarder les personnes à qui ils s'adressent, écouter les autres et réfléchir à ce qu'ils disent.
- Reprendre les propos des camarades, rebondir sur les idées des uns et des autres de façon positive.
- S'adresser à la classe en essayant d'intéresser les camarades.

La restitution est un moment important car chaque élève rend compte du travail effectué pour son projet personnel. Il répond aux questions posées par la classe, et précise de quelle façon il a fait ses recherches et ses réalisations plastiques.

C'est aussi une étape de réflexion sur le processus d'apprentissage, ainsi qu'une auto-évaluation concernant le fonctionnement de la classe.

#### Quels sont les partis pris des élèves pour que le projet devienne une attitude?

En préliminaire, j'analyse avec les élèves les différents vocables selon les thèmes abordés, puis nous parlons des futures esquisses et des réalisations. Toutefois, cette introduction du projet n'est-elle pas dès maintenant incitée et enclenchée? Dans la mesure où l'élève traduit oralement ses intentions dans un vocabulaire adapté, nous accédons à une démarche de déconstruction afin de mieux reconstruire sa pensée et ses réalisations.

Mais pour eux la difficulté était de se lancer car tout est d'abord de pure invention sans point d'attache précis! Ils devaient trouver par eux-mêmes le projet qu'ils mèneraient à terme. Ce néant a introduit au préalable une part de frustration et de blocage chez certains élèves, mais très vite, en ayant compris l'enjeu et la liberté qui s'offrait à eux, tous ont su trouver un thème de réalisation et un concept en référence au champ de l'art et des Arts Plastiques.

De plus, il était difficile pour certains élèves de travailler un même thème sur une longue durée, certains « jouaient » avec l'urgence, et se sont réveillés en Mars! Cela peut s'expliquer par le fait que la plupart du temps, le projet et la réalisation se font en même temps car l'élève n'arrive pas à conceptualiser celui-ci. L'élève a toujours à cœur de biaiser les consignes. Et toute transgression de la consigne introduit généralement de l'erreur: car l'élève se trouve en totale opposition face à son projet et face aux objectifs. De ce fait, je régularise la situation face au projet où j'interviens pendant la réalisation.

Finalement je prends l'erreur comme événement me permettant de mettre en avant la singularité de la réponse et ainsi de légitimer le travail de l'élève. Si le projet, comme il se doit, a une finalité, celui-ci ne peut être le résultat que d'un système ordonné et logique. Le projet est un système ouvert qui se déploie dans une pédagogie active. Celui-ci fait entrevoir l'épistémologie sous le regard d'une nouvelle attitude.

Comme le spécifie: JEAN PIERRE BOUTINET, (*Anthropologie du projet*, PUF, p.161) « il ne s'agit plus tant de saisir l'objet dans son invariance que de le situer dans son involution finalisée ».

Le projet devient une source de motivation pour l'élève, un outil d'investigation, s'inscrivant dans l'unicité et l'originalité. L'élève est ainsi en accord avec lui-même et fait de son projet une entité honnête et valable.

#### Le travail de groupe

Par le biais du projet personnel, mes élèves m'ont montré que la classe savait travailler en groupe en Arts Plastiques. Ils observent les règles qui deviennent des automatismes: argumenter, respecter le temps, maîtriser le bruit.

Et lorsque je leur demande à la fin de l'heure: « qu'avez-vous appris pendant cette séquence? Et comment trouvez-vous notre manière de travailler en Arts Plastiques? Céline m'a répondu: « *j'aime les Arts Plastiques parce qu'on travaille en groupe et on écoute chacun de nous et nous pouvons échanger des idées et donner des avis différents* ». « **Echange** » : Elle avait dit le mot clé en effet, les raisonnements et les méthodes de travail se trouvent multipliées et enrichies par l'échange.

#### Esprit coopératif et socialisation

Le respect de l'autre est primordial dans le travail de mise en commun des projets respectifs à chacun, car il favorise l'estime de soi. Ce fonctionnement aide à l'intégration de chacun par la reconnaissance de ses capacités. Plus impliqués dans les décisions, les élèves renforcent leur sentiment d'appartenance à l'espace social que constitue la classe.

#### En guise de conclusion

Cette mise en commun des projets personnels peut aisément permettre l'ouverture sur un nouveau sujet, une première approche des représentations, et ce principalement par oral (on est ici assez proche du *Brainstorming*).

Ce que l'on peut remarquer d'extrêmement intéressant au sein de cette classe, c'est que les élèves entre eux s'apportent parfois des éléments qui sont mieux retenus par certains que s'ils étaient présentés par l'enseignant. C'est aussi un « plus » important, pour la classe dans son ensemble, dont la « dynamique de recherche » se mettra en route par stimulation des uns par rapport aux autres.

Le travail de « clôture » et de synthèse individuel demandera une formation écrite. Cette mise en commun des projets, me semble une technique on ne peut plus simple et utile, totalement sous employée dans les établissements scolaires qui favorise essentiellement le travail individuel et le rapport professeur-élève, au détriment du rapport élève-élève qui est réservé pour les temps hors scolaire.

#### Qu'apprend-on au travers du projet ?

Le projet contient en lui même un duel paradoxal: être dans le présent tout en étant dans le futur. Ainsi l'élève s'appuie sur des savoirs passés et construit vers le futur; s'inscrivant dans une pédagogie de l'incertitude, « du en train de se faire, se construire ».

<i>Projet personnel de l'élève</i>	<i>Les élèves se regroupent autour de leur problématique:</i> - recherche, histoire de l'art, démarches artistiques - productions plastiques <u>Les questions qu'ils se posent:</u> - « Qu'est-ce que j'ai appris? » - « Quels sont les objectifs que je vise dans mon projet? » - « Quel importance cela a-t-il pour moi? » - « En quoi cela est-il relié à ce que j'ai appris avant? »	- travail de recherche qui fédère des choix individuels - élaboration d'un produit (dossiers, réalisations, expositions) qui requiert des compétences « déjà là » favorisant les transferts et la stabilisation des savoirs - travail autonome
------------------------------------	---	--

## CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE DE STRATEGIES

### 2.1. L'INVENTIVITE PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

#### DE LA PLACE DU PROFESSEUR ET DE L'ELEVE

« Tous les sens sollicités tour à tour bâtissent un corps sensible et ouvert dont les cinq mélodies dialoguent et se conservent. » peut-on lire dans les Cahiers pédagogiques. Ainsi, l'attitude du professeur doit être à mon sens dynamique

avec une pincée d'originalité, rythmant, ponctuant, renforçant ainsi la « mise en scène » de ses cours, afin de motiver ses élèves.

Le cours doit être vivant, défini par une énergie et une direction. Les adolescents sont là bien présents, et une fois sollicités et motivés, ils sont eux-mêmes à la fois dans une démarche active et en attente de ce que le professeur va leur révéler.

Mais restons vigilants, car s'adresser à des élèves de troisième, ce n'est déjà plus s'adresser à des enfants. En effet, les adolescents refusent toute autorité et toute règle à respecter. Afin de s'affirmer, ils s'enferment dans leurs négations. D'ailleurs, c'est un de ces facteurs qui m'a motivé pour qu'ils changent et adoptent une nouvelle attitude en Arts Plastiques.

Les adolescents ont peur de la vie qui les attend comme on a peur de l'inconnu, pourtant ils cherchent toujours à être rassurés malgré leurs grands airs. Ils souhaiteraient être adultes et aspirent à leur indépendance, mais ils restent souvent irresponsables de leurs actes. Ainsi, la crise d'adolescence se traduit par des attitudes extrêmes (mutisme, exubérance) ponctuées de brusques changements d'humeur. Il faut donc tenir compte de cet état, s'adapter, prendre les élèves tels qu'ils sont avec leur sensibilité.

Lorsque nous abordons le projet personnel de l'élève, nous sommes confrontés à cet adolescent, « têtue », qu'il va falloir « apprivoiser » afin qu'il réagisse et s'exprime.

Cependant le projet est une organisation de classe nécessairement différenciée mais qui veut dire que l'activité s'adresse à tous et non aux seuls élèves volontaires. Le projet propose une situation d'enseignement qui s'intègre dans le programme et les horaires habituels de la classe. La démarche de conduite de projet est assurée dans la réalité par une création et des productions, c'est aussi le temps de l'échange, celui de la réalisation, de la présentation publique et de l'évaluation.

## CINQ PRINCIPES CARACTERISENT LA PEDAGOGIE DU PROJET PERSONNEL

### La rencontre avec l'art et la culture

Tout repose sur le fait que les élèves doivent rencontrer à travers leur recherche théorique des artistes et des œuvres. De ce fait, régulièrement je réservais le CDI pour la classe, afin qu'ils aient accès à des outils de recherche efficaces comme Internet, livres, écrits d'artistes; citations, reproductions de peintures ou d'architectures. D'ailleurs, le collège est peut-être le seul lieu où cette rencontre peut se faire. Il permet alors de découvrir des formes artistiques et les métiers qui les servent pour donner une ouverture sur les domaines de la création.

### Une réalisation à hauteur d'élève

C'est le temps fort de la mise en œuvre du projet personnel, avec des objectifs, des délais et des contraintes. L'élève y fait l'expérience d'une production exigeante qui mobilise tout ce qui a été patiemment acquis dans le travail de base depuis la sixième. Les objectifs opérationnels: mettre en œuvre et gérer différentes opérations (superpositions, recouvrements, fragmentations, stratifications, dégradations, usures, mettre en évidence plusieurs notions; toujours liées au programme).

L'effort consenti pour réaliser ce projet à « hauteur d'élève » donne sens au chemin déjà parcouru. Tous les élèves se sont impliqués dans cette démarche individuelle les guidant vers l'autonomie. Et dans un second temps, leurs réalisations seront valorisées par le biais de l'exposition dans un lieu public. Mais cette finalité ne doit en aucun cas recouvrir les visées pédagogiques du projet qui tiennent dans l'élaboration et la progression de l'apprentissage.

### L'analyse critique

Pour développer la distance critique chez l'élève et sa capacité de réflexion, il s'agit de l'aider à dépasser la simple expression de ses goûts et dégoûts pour l'amener à poser des critères d'appréciations, lui apprendre à les pondérer et à les formuler pour construire un véritable système de valeurs. C'est un processus qui s'est élaboré lentement et qui s'est affiné tout au long de l'année.

### Garder la trace: « Carnet de bord »

Les projets devaient s'associer avec les cahiers d'Arts Plastiques rebaptisés les « carnets de bord ».

L'intention initiale de ce carnet est d'ordonner les savoirs recueillis en classe tout en opérant des actes plastiques. Actes qui sont le fruit de cette connaissance acquise également en classe. En conséquence, ce carnet se veut être le réinvestissement des savoirs que cela soit de l'ordre de l'écrit et 1 ou de la plasticité. Il laisse également le champ libre à une participation plus personnelle de l'élève. Ce carnet montre les différentes documentations données par l'enseignant concernant certaines situations. Ces données sont remaniées et altérées par l'élève avec un travail de peinture. Il m'est apparu évident et important que chaque projet laisse une trace qui permette de rendre compte des notions abordées, et des recherches documentaires qui ont accompagné chaque démarche d'élève.

La tenue du carnet de bord leur a permis de fixer leurs repères, d'assurer une continuité, de mesurer le cheminement de leur apprentissage et de conserver son parcours, par des ébauches et des croquis.

La priorité est donnée à l'expression des élèves et aux démarches actives leur permettant d'acquérir les bases

fondamentales d'un langage artistique et d'un langage tout simplement. C'est le dialogue à mon sens qui esquisse chaque projet.

## 2.2 ET L'IMAGINATION DANS TOUT CA? PEUT-ON L'EVALUER?

D'HAINAUT (*Des fins aux objectifs de l'éducation*, éd Labor, 1985) distingue dans une activité scolaire: « *La part propre de l'invention de celle de l'application de principe ou de procédure connue.* » Il propose alors trois critères pour évaluer le produit de la créativité: originalité, abondance, diversité.

Et il ajoute: « *Remarquons bien à propos de ces critères qu'ils ne sont pas tout à fait indépendants, ainsi l'abondance n'a pas de valeur sans la diversité; de plus ces critères recouvrent des catégories plus ou moins voisines de qualités, de processus ou du produit. Par exemple, l'originalité peut provenir de la rareté des réponses, d'une remise en cause d'un processus habituel, du caractère inattendu ou insolite de la réalisation ou encore, des rapprochements insolites ou inhabituel contenu dans le processus ou dans les travaux réalisés.* »

Parfois, je peux observer chez certains l'insincérité, la peur de faire l'original et de ne pas savoir reproduire les discours attendus. Sous le prétexte de structurer sa pensée, de la guider, on la bétonne au point que l'élève, un jour quitte la scène scolaire, décroche et se crée ailleurs la chambre royale dont parle FLAUBERT où donner libre cours à son imagination, faute d'avoir trouvé un cours libre pour la déployer. « *On a besoin de comprendre, mais aussi d'avoir des émotions. Si on reste dans le seul domaine du cérébral on s'assèche. Et si on est seulement dans l'imaginaire, on devient fou* » (Hubert REEVES, le Monde, 5/08/1996)

A mon sens, l'imagination assure la motivation des élèves, « imaginons pour faire désirer ». Et dans l'ensemble, les élèves se sont mis en situation d'agir, par la sollicitation et par la confrontation de tous les projets, ils se sont montrés actifs. Ils n'avaient qu'à tenter, inventer et manipuler. Ils se sont d'ailleurs révélés inventifs, trouvant des solutions pour venir à bout du projet personnel.

L'imaginaire ne permet-il pas la découverte de tous les possibles? Je pense que l'imagination est au service du projet personnel. Elle leur permet de se révéler, leur donne la faculté d'inventer, et de concevoir en combinant des idées. Elle s'est fait entendre par la verbalisation et elle s'est réalisée. Nous pouvons d'ailleurs le constater lors de l'évaluation.

## 2.3 EVALUATION DU PROJET PERSONNEL

Lors de l'évaluation, l'élève doit s'être approprié des savoirs et des savoir-faire et avoir acquis un langage et une certaine autonomie.

*La notation des élèves repose sur:*

- *L'évaluation de la présentation orale du projet réalisé faite par l'élève.*
- *L'évaluation des cinq réalisations.*
- *L'évaluation d'une synthèse écrite en référence à des artistes et à des mouvements dans l'histoire de l'art.*

### APPROPRIATIONS:

- Appropriation des savoirs
  - Disciplinaires
  - Langage écrit et oral
- Appropriation des savoir-faire
  - Mise en œuvre des techniques de réalisation.
  - Efficacité des moyens par rapport à l'intention (compétence plasticienne) et donc de réflexion.
  - Mise en œuvre des techniques de l'exposé, écrit et oral.

Ainsi, l'acquisition de tous ces savoirs favorise l'appropriation des programmes. Mon but est de les encourager dans une démarche autonome et de les accompagner par une évaluation tout au long de l'année où le carnet de bord témoignera de la progression du travail. Je dois guider les élèves dans la définition de l'élaboration de leur projet. Mais ils auront aussi à effectuer des recherches en autonomie, qu'ils devront utiliser ensuite avec pertinence. Mais il faut se méfier de nos ambitions, car mener les élèves dans une logique de recherche nous emmène vers une difficulté: celle de leur abandonner une partie du sujet tout en gardant prise sur les contenus à transmettre et à révéler: nous faisons aussi un travail de mots clés en référence à chaque projet, et je les fais réfléchir sur une méthode pertinente et cohérente, afin que lors de la verbalisation, ils ne se perdent pas en route!

Enfin, et ce n'est pas le moindre des aspects, si l'on a su placer haut le degré d'exigence, comme un stagiaire IUFM le disait, « l'évaluation peut être un moment d'émerveillement ».

Mais si la note ne me paraît pas essentielle, voire secondaire, elle apparaît chez l'élève primordiale. De plus la notation d'un projet prend en compte le comportement et la prise de position de l'élève. La notation revient à évaluer l'être lui-même. La verbalisation et les traces écrites laissées sur le carnet de bords font du projet une entité viable.

## VERBALISATION ET AUTONOMISATION

Comment leur projet personnel et l'expression verbale parviennent-ils à s'articuler et surtout à permettre: - A l'élève de se situer? (par rapport aux objectifs visés et par rapport au groupe).  
- A l'enseignant d'apprécier le cheminement de sa classe?

Pendant mes cours, je fais « bavarder » les élèves, et nous faisons un inventaire de ce que chacun à réaliser. Je définis ainsi la verbalisation comme un entretien semi-directif, un moment de prise de conscience et un travail de formulation primordial. D'ailleurs, la verbalisation n'est pas un fait spontané, elle est instaurée, c'est une mise en scène, une mise en espace de la prise de parole.

On sait faire avant de savoir dire, rien ne vaut l'expérience. Plus on fait, mieux on apprend. Et de nombreuses découvertes émergent de la pratique des recherches personnelles de chaque élève. Permettre d'apprendre c'est permettre à l'élève de se situer:

Dans cette perspective, mon ambition est d'enrichir pour chaque élève, son appréhension du projet et de favoriser son questionnement. Et c'est ainsi que lors de nos rencontres au CDI, ils élargissaient leurs champs de recherche. Je guidais chacun par des mots, des notions, des références artistiques en relation avec leur projet. Afin de les inciter à la recherche, je leur donnais des pistes et nos discussions avaient soin d'ouvrir et de préciser sans refermer. Puis en s'appuyant sur leur réalisation, la prise de parole permettait aux élèves de dire ce qu'ils savaient, d'y revenir, d'envisager qu'ils étaient prêts à savoir d'autres choses et de les découvrir. Ainsi par la verbalisation de leur pensée, ils ont pris conscience de leur pouvoir et de leur capacité à agir.

Ce qu'il y a de pénible, c'est qu'au collège certains professeurs expliquent directement ce qu'il faut faire. On ne met guère le sujet en exploration. On juge les performances de l'extérieur, et on ne développe guère la capacité d'auto-évaluation des élèves. On donne beaucoup de réponses avant même que les élèves ne posent les questions. C'est à tout cela que je souhaiterais mettre un terme dans ma pédagogie. Et par le projet personnel de l'élève, et par de nombreuses propositions, j'essaie de mettre en place une pédagogie active où les élèves deviendraient acteurs de leur enseignement.

## L'AUTONOMISATION EST UNE INSTRUMENTALISATION: (EXEMPLE AU CDI)

Il s'agit par exemple de savoir chercher, choisir, trier des documents et d'en faire une lecture informative. L'ensemble d'une telle démarche documentaire participe comme instrument au travail disciplinaire. A partir du projet de chacun et de l'élaboration d'un questionnement, les documents choisis seront intégrés dans un travail de synthèse et de présentation, d'organisation, de communication et d'exploitation. Par ces actes, les élèves deviennent des usagers de l'information. Notre objectif en tant que pédagogue, n'est-ce pas de permettre à l'élève de devenir autonome dans l'environnement documentaire et pédagogique, mais aussi dans une société de l'information?

Quelle est la place faite par l'enseignant à la parole de l'élève, qu'est-ce que l'enseignant attend de cette parole, qu'en fait-il? L'élève est-il placé en situation d'exécution ou en situation de recherche? La parole de l'élève est-elle porteuse de ses questionnements ou n'est-elle que la réplique mimétique de celle de l'enseignant? La parole de l'élève a-t-elle une fonction de recherche, une fonction exploratrice ou n'a-t-elle qu'une fonction de vérification que la notion a bien été comprise?

Il est évident et essentiel que toutes les notions soient comprises et qu'en sortant d'un cours d'Arts Plastiques, les élèves aient compris ce qu'ils ont appris. Mais à mon sens lors de la verbalisation, nous ne devons pas reléguer la parole de l'élève dans un rôle d'accident ou d'accessoire non porteur de sens.

Une autre question est en suspens, elle réside dans la difficulté qu'il peut y avoir d'accepter le surgissement de la parole de l'élève. En effet, plus la parole de l'élève est libre et moins on est en situation de maîtriser ce qu'ils vont dire, surtout lorsqu'on aborde le projet personnel qui ouvre un espace de questionnement et non du n'importe quoi.

Mais dans quelle mesure cette parole sera entendue par les autres élèves?

En effet la plupart des élèves acceptent de prêter attention à ce que je dis, ou s'y résigne, tel est le cas de Thomas, Audrey, et Jordan qui considèrent comme tout à fait inopportun l'intervention de l'un de leur camarade. Il n'y a alors que moi pour valider la parole de l'élève aux yeux du groupe.

Parfois il y a des dangers, lorsque l'on est élève, à dire, questionner, proposer, comme ce fut le cas de Romain lorsqu'il a pris la parole face au groupe. Des liens qui peuvent paraître pertinents pour un élève risquent de passer pour une

incongruité risible, et certains élèves préfèrent se cantonner dans une attitude prudente en limitant leurs interventions aux aspects qu'ils sont sûrs de maîtriser.

La parole de l'élève se contentera alors d'être un relais fidèle à celle de l'enseignant, de ne pas s'en détacher, et de répondre à mes attentes. Donc l'élève que l'on veut acteur de ses apprentissages doit avoir été entendu lorsque se posaient des questions avec ses mots à lui sans avoir été censuré, ou s'être autocensuré, afin de constituer un moment signifiant, un moment pivot du cours.

<b>FICHE EVALUATION 3EME</b>			
<b>NOM</b>	<b>classe</b>		
Production n°            et titre de l'œuvre :			
<b>Questions à se poser en travaillant et avant de rendre son travail</b>	<b>+</b>	<b>m</b>	<b>-</b>
1) J'ai produit un travail original par rapport à ce que j'ai fait auparavant			
2) j'ai utilisé des techniques que je maîtrise			
3) j'ai utilisé des techniques que je n'avais pas l'habitude d'utiliser			
4) j'ai utilisé d'autres formats et supports que la feuille de dessin			
5) je me suis inspiré d'un travail que j'avais déjà fait			
6) j'ai travaillé seul et j'ai apporté le matériel dont j'avais besoin			
7) j'ai travaillé pendant les cours			
8) j'ai travaillé à la maison			
9) j'ai cherché des documents			
10) j'ai regardé le travail des autres			
11) je me suis inspiré du travail d'un artiste			
12) j'ai réussi à faire ce que je voulais au départ			
13) j'ai réalisé quelque chose de différent de mon idée de départ			
14) je sais pourquoi j'ai transformé mon travail en le fabriquant			
15) j'ai fait des découvertes en travaillant			
16) j'ai répondu à mon sujet			
17) j'ai eu des difficultés et je sais les nommer			
18) je me suis trompé et j'ai recommencé			
19) Je reconnais là où j'ai fait des erreurs			
20) j'ai progressé			
21) je sais quoi faire pour améliorer mon travail			
22) j'ai rempli ma fiche de travail régulièrement et avec la légende			
23) j'ai rendu mon travail terminé à la date fixée			
24) je suis satisfait de mon travail et y ai pris plaisir			
25) j'ai comparé et apprécié mon travail avec celui des autres			
26) je suis capable d'expliquer ce que j'ai fait à l'oral			
<b>JE METTRAIS LA NOTE SUIVANTE A MON TRAVAIL :</b>	/ 20		
J'ai des idées pour faire d'autres productions			
Dessin schématique de mon travail :	Schéma ou idée pour un travail suivant :		

## LES LANGAGES ET L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

Les programmes font mention à plusieurs reprises de la parole de l'élève. La maîtrise du langage est rappelée comme l'un des objectifs centraux du collège et ceci tant en ce qui concerne l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, que de la capacité de l'élève à décrire sa production, énoncer ses étonnements, dire sa démarche, et confronter les points de vue (...)

Il est attendu que l'enseignant développe chez les élèves une attitude de questionnement, que ceux-ci, dès le cycle central soient capables d'amorcer une critique. Le rôle dévolu à la parole de l'élève apparaît donc ambitieux. Les finalités de la matière ne tiennent plus uniquement à la capacité des élèves à produire des réalisations, mais également à acquérir la capacité d'objectiver celles-ci, de décrire la démarche qui les a menés à leurs productions, de les mettre en perspective avec des références artistiques d'une manière autre que formelle, de porter un regard sur les réalisations des autres. Cette dimension de l'enseignement des Arts Plastiques est souvent découverte avec stupeur par les élèves qui considèrent que dans cette discipline on est là pour faire plus que pour dire. De plus, notre matière est largement méconnue par bon nombre d'enseignants et de parents, comme j'ai pu le constater lors des conseils de classe ou de réunions parent-professeur. N'oublions pas la valeur exutoire et pacifiste de la matière qui passe souvent pour le domaine où les élèves en difficulté vont avoir une chance de faire « un peu quelque chose »...

La tentative des élèves à mener un questionnement, amorcer une critique, se situer, porter un regard sur les productions, va toujours croiser le regard des autres, et les moments de prise de paroles s'avèrent des moments importants par rapport aux aspects relationnels dans le groupe. Ils peuvent exacerber les tensions, les animosités, les phénomènes d'alliance ou de rejet. L'élève est amené à regarder les productions de l'ensemble de ses camarades et s'attache le plus souvent à chercher qui a fait cela, que pourquoi il fait cela.

Il y a deux temps de verbalisation lors du projet:

Au début, les élèves bavardent entre eux ce qui n'est pas gênant étant donné les enjeux et la diversité des projets personnels. Puis le silence s'installe un temps, comme s'ils étaient absorbés par leurs recherches et leurs réalisations. Ensuite, des réactions spontanées jaillissent, qu'il s'agit de gérer. « Verbalisation - observation », les travaux sont regroupés et les élèves sont assis autour d'un même groupe de table (convivialité).

Ensuite, chaque élève est concentré sur sa recherche, des réactions se font individuellement ou par affinités vers certains projets. Certains élèves sont amenés à faire un nouveau choix de format de présentation et des réactions et échanges spontanés se font par petits groupes. Chacun, par rapport à son propre travail exprime ce qu'il a ressenti, fait part de ce qu'il a perçu, et présente ses découvertes et recherches tirées d'ouvrages et d'Internet. Tout au long de ces temps de verbalisation, je les encourage chacun à prendre la parole selon les remarques qui ont été faites par les uns et les autres tout en apportant des références artistiques.

Chacun peut accéder à un niveau supérieur de liberté et de responsabilité par le biais du projet personnel, dont le but est de modifier les relations de savoirs et de pouvoirs. Il s'agit de faire émerger l'intelligence collective en intégrant sa propre individualité dans la participation d'un projet d'ensemble qu'est l'exposition.

### **CHAPITRE 3 : DU PROJET A L'EXPOSITION**

#### 3.1. PROJET - EXPOSITION ET ORIGINALITE

Exposer les projets personnels des élèves, c'est développer l'action culturelle à tous les niveaux et pour tous les publics.

A mon sens les activités culturelles doivent constituer des actes pédagogiques et éducatifs forts. En effet, pour beaucoup d'élèves les arts et la culture offrent un moyen d'accéder à un savoir. Les activités culturelles sont également susceptibles de modifier leurs comportements et participent donc à la régulation des conduites sociales. Elles présentent en outre un intérêt notable pour les projets pluridisciplinaires, et à ce titre, peuvent largement contribuer à faire évoluer les pratiques pédagogiques. Déjà lors de l'évaluation, l'intérêt des uns pour le travail des autres se manifeste par les questions posées sur le comment des réalisations. Les regards étonnés devant ces maquettes et peintures qui nous font rêver avant même d'avoir commencé la séance, me confirmaient dans l'idée d'aller plus loin qu'une simple restitution entre nous, c'est-à-dire professeur et élèves. Lors de la verbalisation, certains récitent leur texte, d'autres le vivent, et la classe entière voyage à travers les projets proposés.

Par la suite, je leur rappelais que l'exposition au château de TRETS du 23/05/03 au 29/05/03 aurait effectivement lieu. Je rajoutais que leur projet valait la peine d'être exposé au grand public, car ils s'étaient vraiment investis dans leur démarche. Personnellement, ma pédagogie avait pris un nouvel élan, un nouveau souffle de vie, dû à l'enthousiasme qu'elle avait généré. Il régnait donc une atmosphère enthousiaste mêlée de crainte devant un tel projet, mais le moteur était lancé,

rien ne pouvait les arrêter. Ce projet d'exposition est vraiment devenu leur affaire.

L'exposition des projets de la classe est née de ma volonté de sortir de la salle d'Arts Plastiques et du collège: S'extérioriser pour mieux respirer. C'était le moyen de leur faire entrevoir leur potentiel de créativité. Cette exposition amène l'élève à réfléchir également sur son rapport aux autres. Elle participe à une « socialisation » de l'élève par une relation à l'environnement extérieur. Le projet d'exposition nous mène vers une entité vivante et évolutive.

Forcément, cela implique de la part des élèves une obligation de résultat où la réalisation et le projet fusionnent et deviennent indissociables. Donc faire vivre le projet, revient à introduire des actes et des actions où il devient « ciment ». Cette conception du projet comme « ciment » l'introduit comme acte de construction. Il s'agit de réaliser une appropriation du réel (Château de TRETS), par le biais du projet.

### 3.2. MISE EN PLACE DE L'EXPOSITION

La première chose à faire est de répertorier les productions dont nous disposons, puis de choisir un support de réflexion, et enfin de déterminer la stratégie de l'exposition afin d'aborder tous les thèmes proposés de manière cohérente. Comment l'organiser? Comment choisir les objets à présenter? Comment procéder à l'accrochage? Et quelle est la finalité de cette exposition?

Ce que je donne à voir avant tout, c'est l'engagement de mes élèves en Arts Plastiques. De montrer aussi qu'un adolescent par sa motivation et ses choix peut se révéler et révéler à un public ses préoccupations par le biais du champ artistique et des Arts Plastiques. Mon intention est de valoriser le travail de l'élève et de montrer l'importance de sa participation au sein de sa collectivité en impliquant directement l'élève dans la vie de sa commune. De plus, l'intérêt de l'exposition est également de passer du domaine privé au domaine public.

Pour eux, c'est un moyen de capter l'attention et les regards qui seront ainsi dirigés vers une production jusque là passée sous silence, le but étant de faire disparaître la frontière intérieure/extérieure qui enferme la classe. Les Arts Plastiques s'exposent, le travail de l'élève n'est plus prisonnier du lieu « classe d'Arts Plastiques ». L'élève peut ainsi faire l'expérience de sa part active au sein du collège et de sa commune.

Le bénéfice de tout ceci: expériences vécues et acquisitions mémorisées. Le but que je me suis fixé est d'être au plus près du suivi de mes élèves. Peut-on me le reprocher? C'est du contraire qu'il faudrait s'inquiéter, de l'indifférence ou de l'abandon, du pessimisme ou de leur fatalisme. Qui a en charge l'éducation d'autrui se doit d'y mettre toute son énergie, de multiplier les sollicitations, de leur communiquer les savoirs et les savoir-faire plus élaborés, de les armer le mieux possible pour qu'au moment où ils auront à affronter le monde seuls, ils puissent assumer au mieux les choix personnels, professionnels, et politiques qu'ils auront à faire.

Lors de mon année de stage, j'ai pu constater que l'image que l'on peut se faire d'un élève et qu'on lui communique le plus souvent à notre insu, détermine les résultats que l'on obtient de lui et de son évolution.

Ma priorité est de montrer ce qu'ils font. Cette démarche est bénéfique pour tout le monde. C'est un retour valorisant, sur ce que les élèves construisent et apprennent. Cela a stimulé la vie culturelle du collège et a motivé les élèves. C'est également une manière de couper court aux critiques de ceux qui ne comprennent pas, parents ou enseignants, en expliquant la nature du travail réalisé, ses exigences et ses finalités.

### 3.3. VERS LA CONQUETE DE L'AUTONOMIE

#### DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

Le développement de l'autonomie requiert la mise en place de moyens spécifiques, d'un système d'aide et de guidance qui sera progressivement allégé au cours de l'année.

Pour devenir autonome dans son comportement scolaire, un élève doit pouvoir disposer d'un point d'appui, de matériaux, d'une organisation individuelle et collective du travail. Il doit utiliser un étayage qui est nécessairement fourni d'abord par l'adulte, puis retirer, de manière raisonnée et négociée, au fur et mesure que l'élève peut s'en saisir lui-même.

Etre attentif, cela s'apprend progressivement, personne n'a jamais rencontré « le beau » (ou la belle démarche) et pourtant tout artiste y aspire. « Le beau » n'est pas en ce sens un principe constitutif, mais il est bien un principe régulateur de l'activité artistique. Comme « le juste » est un principe régulateur de l'action judiciaire...comme « l'autonomie » peut être un principe régulateur de « l'entreprise pédagogique ».

La question de l'autonomie se gagne chaque fois qu'une personne s'approprie un savoir, qu'elle le fait sien, le réactualise seul, et le réinvestit ailleurs (exposition, par exemple ici).

Tant que l'enfant, n'est pas éduqué, il ne peut pas choisir ses objets d'apprentissage et décider ce qui est important pour lui. C'est tout ce qui fait la différence entre l'enfant et l'adulte; un enfant doit être éduqué, c'est-à-dire que l'on doit choisir pour lui ce qu'il doit apprendre. Quant à l'adulte, il peut continuer à apprendre, mais il peut choisir lui-même ce qu'il apprend: au sens propre du mot, il ne doit pas, il ne peut pas être éduqué. Plutôt que de leur imposer des exemples d'applications conçues par le professeur, il est infiniment plus intéressant de leur demander de se mettre en quête eux-mêmes de situations, de métiers, dans lesquels cette connaissance peut être utilisée, réinvestie, combinée avec d'autres pour acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Le but est qu'ils comprennent le rapport qu'entretiennent ensemble leur connaissance et leur expérience.

## IL N'Y A PAS QUE LA CLASSE !

Dans le projet personnel, la logique est celle de la tâche, l'orientation est fournie par des critères de réussite qu'il est évidemment nécessaire que les élèves s'approprient au moins partiellement, avant d'engager le travail.

En les guidant, les accompagnant dans leur projet, la logique est celle de la personne, de sa progression et de ses stratégies d'apprentissage, domaine sur lesquels, bien sûr, la réflexion devrait leur permettre de faire, progressivement la lumière afin d'accéder à une véritable autonomie. Que signifie en effet l'autonomie si ce n'est pas la capacité de référer des résultats à des moyens!

Parmi les objectifs généraux reconnus par les professeurs, l'autonomie de l'élève, son sens critique sont valorisés. C'est également être soumis à des impératifs de contraintes que d'être autonome. Ces contraintes sont du domaine de l'enseignant. Car en situation d'autonomie, l'éclatement de l'espace en plusieurs lieux de travail (CDI, maison, classe), la diversité des matériaux mis à disposition, constituent un environnement propice au débordement.

Les Arts Plastiques exigent un contexte matériel spécifique, qui n'est pas aisé d'obtenir dans le cadre scolaire, qui devient lourd en cours. Les élèves sont alors plus récepteurs que praticiens. « *Tandis qu'en situation d'autonomie, le contexte socioculturel devient très important, il permet la réussite, et le développement des qualités de l'élèves* » (Curiosité, originalité, imagination) lit-on dans *Situation d'enseignement en Arts Plastiques en classe de troisième - Pratique et effet*, publication de l'INRP).

## EN CONCLUSION

Cette classe s'est pliée à mon projet avec enthousiasme, me posant peu de problèmes relationnels, mais je suis toujours rester vigilante à ce qu'on respecte les objectifs que nous nous étions fixés. Afin de leur donner plus de responsabilité, de souplesse dans l'organisation et de recherches personnels.

Ceci posé, comment développer cette intelligence sensible et faire en sorte que la créativité de l'élève s'épanouisse dans le cadre scolaire?

La créativité peut-elle s'enseigner à travers le projet personnel?

A mon sens il s'agit avant tout d'installer un climat favorable, à son apparition et à sa propagation. On peut chercher à éliminer ce qui empêche sa fluidité, à savoir toutes sortes de peurs, de doutes, d'idées reçues, et de mécanismes.

Dans mon expérience au collège de TRET, je me suis faite l'alliée des différences et des singularités. J'accompagnais chaque élève à sa vitesse, dans la découverte de son « territoire sensoriel ». Ce territoire est un grand réservoir, à la fois lieu d'ancrage, et de ressource pour un langage personnel qui s'invente en s'exprimant.

Savoir, ce que l'on capte, ce que l'on émet, ce que l'on veut dire ou projeter, savoir changer de point de vue, il s'agit en fait d'accepter de créer avant d'apprendre, et de produire avant de conceptualiser.

Aujourd'hui, l'enseignement des Arts Plastiques, revendique une place à égalité avec les autres disciplines. Je me suis mise dans une pédagogie de projet où vivent en tension théorie et pratique, culture et expérience. Mon idée directrice est de rendre l'élève autonome, dans ces rencontres futures avec le monde des arts. Mais il s'agit aussi d'apprendre des « fondamentaux » utiles pour le développement de la personne: un vocabulaire spécifique, ce que recouvrent par exemple les termes d'assemblage, d'installation, de support...etc.

C'est apprendre à comprendre, à faire et à agir, mais surtout c'est développer des compétences d'expressions non verbales, la découverte et le renouvellement d'expressions artistiques qui ne procèdent pas seulement du discours oral ou écrit comme dans les enseignements dits traditionnels.

Selon moi, le développement du langage, de la communication, ne peut se produire que dans une classe où règne un climat chaleureux et une acceptation mutuelle. De plus étant nouvelle au sein du groupe classe, il me semblait naturel et

nécessaire de m'intégrer au groupe et de promouvoir ce climat positif, ainsi que de m'appliquer à écouter chaque adolescent, avec respect, attention, compréhension, et donc créer une atmosphère où l'adolescent se sent vraiment en situation de confiance, ce qui me semble être une des premières missions pédagogiques de l'enseignant.

Les vingt dernières années ont vu un tournant important dans la redéfinition des Arts Plastiques, par le travail des enseignants, et des changements de programmes nationaux.

J'ai privilégié tout au long de l'année la pratique par rapport au cours magistral, situation singulière et contrastant avec les autres disciplines. L'art n'est plus donné comme modèle à atteindre ou à admirer; le cours d'Arts Plastiques n'est plus une simple activité d'occupation ou d'éveil. Cette heure hebdomadaire et obligatoire, se veut celle d'une conformation entre des pratiques d'élèves et des situations artistiques, dont la pensée plastique semble être le fil conducteur.

Les premiers jours d'enseignement, furent une lutte de tous les instants. Je faisais un effort sur moi-même pour poser des limites et sanctionner si c'était nécessaire. Et je réussis finalement à maîtriser mes classes. Peu à peu s'est développée une complicité extraordinaire, comme si les élèves reconnaissaient et étaient reconnaissant de ce changement ; et j'étais ravie de les découvrir autrement.

Créer de la convivialité en créant de la distance, tout en partageant tel était le but recherché.

Souhait irréaliste que de voir ces adolescents déjà adultes, alors qu'étant jeune professeur stagiaire, on éprouve de la difficulté à être suffisamment soi-même adulte pour aider les autres à le devenir.

Les Arts Plastiques apportent aux adolescents une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre. Il s'agit par le projet personnel, de donner à chacun l'occasion d'affirmer son indépendance et de marquer son originalité. L'acte de création, la mise en jeu des talents individuels, la relation avec les artistes et les œuvres, le contact avec l'environnement culturel sont autant de moyens de placer chaque élève au cœur de la culture.

\* \* \* \* \*

## 6. PROJET, AUTONOMIE : REFERENCES HISTORIQUES

Projet - travail autonome – situation d'autonomie – autonomie.

Il nous a semblé utile de réunir dans un chapitre particulier quelques références déjà anciennes (aujourd'hui épuisées ou difficiles à trouver) tirant chacune le bilan des premières expérimentations en France menées il y a plus de trente ans (à partir de l'année 1971-72) avec l'appui du Ministère de l'Education nationale.

En préambule, il convient toutefois de préciser plusieurs points. D'abord, le projecteur installé "officiellement" au début des années soixante-dix (donc, en France dans l'après-68) ne faisait qu'éclairer des pratiques déjà en vigueur çà et là de manière spontanée et qu'il s'agissait alors de rassembler puis d'étudier afin d'en dégager les effets et les perspectives.

En second lieu, la recherche de l'époque (INRP) disposait déjà de multiples références remontant jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle (Plan Dalton de 1905 et *Independent study* des années 1920 aux USA, pédagogie allemande des années 1910, théories de l'"éducation nouvelle" dans les années 1920, écoles Freinet...) réactivées en 70 par divers programmes de recherche soutenus par l'UNESCO.

En troisième lieu concernant les arts plastiques, malgré l'intérêt fulgurant porté aux techniques de "créativité" découvertes en France en 1969 grâce au petit ouvrage d'Alain Beaudot ("*La créativité à l'école*", PUF) et qui a conduit, dans cette période charnière entre "dessin" et "arts plastiques" dépourvue de cadrage institutionnel, à de multiples expériences spontanées mais aussi aux excès ou aux errances de "l'expression libre" sans enseignement, nulle part ne s'était manifesté de réel élan de recherche scientifiquement étayée avant l'expérimentation impulsée par Gilbert Pélissier dont on lira des extraits ci-après (4).

Il résulte de ceci que bien des confusions risquent de s'installer du fait de la coexistence à cette époque de plusieurs champs de pratique évoluant en parallèle ou se recouvrant partiellement.

Ainsi, ne faut-il pas confondre le "travail autonome" ni avec le "travail indépendant" mais programmé, ni avec les théories libertaires qui, de Tolstoï à Neill jusqu'à Ivan Illich en 1971 ("*Une société sans école*", Seuil) ont envisagé diverses hypothèses d'autoformation sans contrainte, nous y reviendrons.

De même sorte, le mot "autonomie" peut-il renvoyer aussi bien aux théories pédagogiques prônant la liberté de l'élève (ne serait-ce, scolairement, que relativement à ses choix d'apprentissage) que, plus didactiquement parlant, à la compétence avérée qu'on espère qu'il construira de manière à être capable "de se débrouiller tout seul" dans un domaine particulier. D'un côté une "*situation*" d'autonomie, de l'autre la "*faculté*" d'être autonome.

S'agissant des arts plastiques, il ne faudrait naturellement pas qu'une confusion s'installe entre le "travail autonome" du contexte général – dont il est question ici dans les textes (2) et (3) – qui renverrait plutôt à ce qui est développé (la recherche personnelle) dans la participation de notre discipline aux actuels IDD et surtout TPE, la "situation d'autonomie"

telle qu'elle s'expérimentait assez radicalement il y a 25 ans, ici relatée dans le texte (4), et la "démarche de projet" telle qu'elle figure aujourd'hui dans les instructions pour la classe de 3<sup>ème</sup> (ainsi d'ailleurs que les objectifs énoncés en terminale de réflexion critique et de "pratique plus autonome").

La notion de projet mérite de même sorte qu'on s'y arrête un instant, bien que son approche théorique sera développée au chapitre 8. Le mot "projet" fut présent sous de multiples occurrences en milieu scolaire dès lors que l'on voulut prendre en compte les aspirations des élèves et mieux finaliser l'enseignement. Ainsi, au plan institutionnel pouvons-nous nommer les projets d'école et les projets d'établissement, les projets de zone (ZEP) qui sont des adaptations locales voulues pour mieux servir et motiver le public scolaire, divers projets pédagogiques dans lesquels on pourrait englober les PAE et les IDD déclinés au niveau des classes.

Plus proche de ce qui nous concerne ici, le projet de l'élève (censé devenir projet d'orientation) est une invitation à se sentir impliqué dans son devenir scolaire et professionnel. Ainsi orienté vers un futur (ou projet de vie), on espère responsabiliser et dynamiser.

La "pédagogie de projet", enfin, héritière de Dewey (et Montessori, Freinet...), veut impliquer l'élève dans une dynamique d'apprentissage sous-tendue par la réalisation d'un *objet*, d'un produit en principe attendu et désiré. Mais on prendra soin ici de différencier la pédagogie du projet (Jean Vial) selon qu'elle est pensée en référence au *produit* ou au *processus*. Dans le premier cas, c'est l'objet à réaliser qui permet à l'élève de progresser en surmontant les obstacles rencontrés sur sa route. Dans le second cas, il s'agit d'abord de tirer parti de l'expérience méthodologique fournie par la mise en projet. Transversalement, sont visées ici la prise d'initiative et les capacités organisationnelles.

En arts plastiques, la démarche projective apparaît dans les programmes de 1985 ; elle est envisagée aujourd'hui dès les petites classes au sens d'élaborer un « projet de réponse » à la proposition du professeur. Sous un angle plus ambitieux qui lui fait suite, le « *projet de l'élève en arts plastiques* (3<sup>ème</sup>) » consiste à « *entreprendre et mener à bien un projet* », c'est-à-dire être devenu suffisamment autonome pour s'engager dans une « *démarche personnelle avec l'intention de réaliser* ». Education à se penser demain.

Naturellement, processus et produit sont intrinsèquement liés. Pour Jean Vial dont le petit livret fut beaucoup lu dans les années 70, la pédagogie projective s'appuie tout d'abord sur l'objet pour devenir ensuite éducation de l'activité, de la ténacité, de la sociabilité, de l'intelligence. On verra que la démarche d'expression personnelle suscitée et travaillée en arts plastiques à la même époque (4) entendait se démarquer, même si certaines acquisitions sont communes, de la "pédagogie de projet" qui se rapportait souvent à la programmation d'une activité collective de longue haleine visant la réalisation d'un objet.

On comprendra que le mot "objet", quoique indispensable, demande à être interrogé ici en tant qu'il appelle à la fois le « pourquoi faire » et le « comment faire ».

- 1. Sans remonter aux textes de l'éducation nouvelle, on lira donc d'abord de larges extraits de la première étude en France relative à la « pédagogie du projet » rédigée vers 1975 par **Jean VIAL**, professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Caen. Malgré son sous-titre (« essai de rationalisation du travail éducatif »), celui-ci se démarque en fin du texte des activités fabricatoires programmées pour aborder ce qu'il nomme « une pédagogie de type organique » (fondée, dirions-nous aujourd'hui, sur le principe systémique). La réflexion sur les conditions de faisabilité et les fruits escomptés de cette *pédagogie projective* reste aujourd'hui pour nous du plus haut intérêt.

- 2. Le second texte d'**Albert MOYNE** (1982) rendait compte d'une enquête opérée auprès des enseignants du contexte général en lycée ; il mettait l'accent sur plusieurs points : la notion de "*contrat*", le fait que la notion d'autonomie est d'abord voulue et perçue comme formation de la *personne* et du *citoyen*, c'est-à-dire où les visées affectives et éducatives sont aussi importantes que les contenus, enfin qu'il n'y a pas d'autonomie intellectuelle spontanée, c'est-à-dire sans la maîtrise *d'outils méthodologiques*, autrement dit que l'accès à l'autonomie, s'il peut être instauré et imposé dans un contexte, ne saurait être que *progressif* en termes d'acquisitions.
  
- 3. Le troisième texte de **Nelly LESSELBAUM** (1982) soulignait également la part du contrat et le fait que *le développement des capacités d'initiative et de choix* ne peut s'opérer que progressivement. Il rappelait aussi que le terme généralement utilisé par les chercheurs européens pour qualifier les situations scolaires est celui de "semi-autonomie" qui se réfère au caractère partiel et cadré de la liberté laissée à l'élève (terme qui n'a pas toujours été compris dans le contexte français considérant que l'autonomie réelle d'un individu affranchi et responsable ne peut être qu'une visée entière). Plus spécifiquement, ce texte mettait en lumière l'importance de "*l'auto-évaluation*" comme pièce indissociable de la démarche exploratoire de l'élève. On sait aujourd'hui combien cet aspect est essentiel en didactique des arts plastiques.
  
- 4. Le dernier texte (1988) concerne, lui, les arts plastiques. Tirant origine de l'impulsion donnée par **Gilbert PELISSIER** dès 1972 à propos du choix laissé aux élèves quant à la nature de leurs activités, il acquiert aujourd'hui une valeur historique. Il s'agit donc de la dernière version éditée au CNDP dont nous avons dégagé de larges extraits et qui rendait compte des premières études en France relatives à la mise en place de situations d'autonomie en cours d'arts plastiques.  
 Bien qu'il ne faille pas confondre le contexte décrit ici (mise en situation d'autonomie imposée plus que proposée à la classe et libre-choix de l'élève, tous niveaux confondus) avec le cheminement progressif vers le "projet de l'élève" en classe de 3<sup>ème</sup> dans le cadre d'un programme de référence tel qu'il est présenté dans les instructions officielles actuelles, le lecteur sera frappé par l'actualité et la justesse des remarques et des interrogations soulevées.

\* \* \* \* \*

JEAN VIAL  
**PEDAGOGIE DU PROJET**  
PARIS, INRP, non daté, vers 1976.  
(Extraits)

Définition:

Il importe avant tout de dire ce que nous entendons par *pédagogie projective*. Elle s'appuie, non sur le terme savant "projection", mais sur le vieux mot de "projet". Elle en a retrouvé les définitions premières: *ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné*.

La pédagogie projective est donc l'ensemble des attitudes mentales et gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet. Celui-ci peut être de nature concrète ou intellectuelle. Il peut engager un seul individu (il vaudrait mieux dire une personne) ou bien être collectif (il vaudrait mieux dire coopératif ou communautaire). Mais, dans tous les cas, un certain nombre de traits caractériseront le projet. Il préfigurerait aussi exactement que possible l'objet à réaliser. Le projet sera agréé, mais après réflexion: il sera négocié comme un contrat.

Les efforts nécessaires se déploieront dans le temps: toute pédagogie projective sous-entend, en effet, une œuvre de longue haleine, échappant aux mesures habituelles du temps scolaire mais comportant cependant une fin prévisible. Une fin accessible aussi, mais après efforts. En bref, il y a pédagogie projective chaque fois que l'idée précise d'une création organise le travail scolaire par une confrontation, au moins périodique, entre l'accompli et l'escompté.

Si nous consultons le plus remarquable inventaire de la pédagogie du siècle dernier, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, nous ne trouvons aucun article consacré à une telle formule. Il semble que l'école française répugne à un ordre de procédure contraire à ses propres principes: c'est-à-dire un travail déployé dans l'instant, selon un itinéraire fixé et unique, tendant à la reproduction d'un modèle préfabriqué. Sans doute, la notion de modèle renvoie-t-elle à celle de projet. Mais les pédagogues s'en réservent en quelque sorte le monopole. S'agit-il de l'enseignement global d'une discipline, les autorités pédagogiques le penseront en termes de programme, ce qui est bien l'équivalent d'un projet. Mais, au niveau des enfants, ce programme émietté, se résout en termes séquentiels, en exercices ponctuels, [...] c'est la pédagogie prédéterminée, une pédagogie que nous dirons *mécaniste* pour la différencier nettement de la pédagogie du type *organique*, telle [qu'envisagée ici].

Difficultés de la formule:

La pédagogie projective, par définition, repose sur un mouvement de porte-à-faux, par quoi *la pensée précède l'action*. Nous devinons aisément à quelles difficultés de nature psychologique nous allons nous heurter, dès lors que les sujets sont des enfants. L'itinéraire prévu n'est pas conforme aux procédures qui leur sont propres: *le cheminement du concret à l'abstrait*. Ce n'est pas le schéma qui va d'abord, pour imposer aux comportements sa logique organisatrice. Tout au plus peut-on espérer l'élaboration d'un schéma à partir d'expériences multiples. Le langage y contribue, qui condense en un concept les traits communs, finalement abstraits, des diverses images ramenées à ce concept.

La difficulté s'accroît du fait qu'il convient de rapporter, de comparer, de confronter le *concret* de l'objet et *l'abstrait* du projet. Voilà qui n'est pas sur le même plan, nous allons dire qui n'est pas dans le même univers.

Avantages de la formule:

Une pédagogie projective est nécessairement une pédagogie de l'activité, mais une activité orientée, organisée, adaptée, réaliste et créatrice.

C'est une éducation de la ténacité et de la sociabilité.

C'est une éducation de l'intelligence, plus précisément:

1. *Sens du concept et du schéma*. Toute l'action est en fait tendue entre un ensemble de nature mentale et un complexe de nature concrète. L'enfant éprouve des difficultés à se mouvoir sur le plan des concepts, or le projet contribue à créer ce sens de la "visualisation abstraite". En fait, c'est l'expression qui pourrait définir le projet lui-même.

2. *Faculté d'ajustement des conduites cérébrales.* Certes, la faculté d'ajustement des conduites concrètes est enrichie par une procédure qui exige des adaptations constantes à une fin logiquement pensée et rigoureusement exigée. Et cette faculté d'adaptation concrète est nettement perçue. Il n'en est pas ainsi pour les ajustements des conduites cérébrales, non extériorisées. Mais ils sont peut être plus importants et se manifestent nécessairement durant une activité projective en premier lieu, le choix du projet condamne à un ajustement conscient, pour chaque éventualité, des charges supposées de la réalisation avec les moyens qui peuvent être mis en œuvre, des facultés de la personne aux possibilités de matériels, d'outillage; le choix de ces derniers répond aussi à des questions d'efficacité, d'économie, de commodité; il peut être modifié en cours d'élaboration lorsqu'il apparaît que la fraction de l'objet réalisé ne répond pas à la fraction correspondante du projet. Nous devinons l'importance intellectuelle d'une telle confrontation: l'itinéraire de "fabrication" lui-même peut être *pensé* - et même repensé en cas de difficultés.

3. *Faculté de visualisation.* Rien de plus profitable que ce passage constant du projet-filigrane à l'objet-charpente.

4. *Faculté de temporisation.* La pédagogie projective s'installe dans le temps. Elle le chiffre. Elle l'annexe. Elle le naturalise. Elle en fait l'une des matières premières de l'action. La formule du compte à rebours est particulièrement féconde car elle contribue à quantifier la notion de "projection dans le temps".

5. *Esprit de recherche, de créativité et de synthèse.* C'est au plus haut niveau des conduites cérébrales que se situe l'apport des formules projectives. Le choix des fins et moyens de l'action autant que de la découverte des procédures appropriées permettent le sens de la recherche, mais d'une recherche conditionnée, confrontant de manière réaliste des projets divers entre eux ou avec les facteurs de réalisation. Il est possible de parler de créativité, précisément parce que l'objet, même commun ou banal, naît d'un schéma imaginé et que (par suite du nombre et de l'ampleur des remises en question, des adaptations) la [réalisation apparaît comme la conjonction originale] d'activités particulières. C'est à ce point que l'on peut parler de synthèse.

#### Nécessité d'un schéma organisateur:

Quel que soit l'intérêt des expériences précitées, il faut remarquer que, sauf exceptions surtout imputables au Mouvement Freinet, elles n'ont que rarement subi l'épreuve des faits. La plupart du temps, les réflexions de ceux que l'on pourrait nommer des philosophes ouverts sur l'éducation n'ont pas donné lieu à des expérimentations répétées. Et pourtant les expériences vécues (qui, d'ailleurs, nous incitent à l'optimisme), secrètent en quelque sorte des notions communes [qui touchent à la] *recherche sur les objectifs et au choix du projet.*

Rien n'est plus important que cette partie du travail, même si la "perte" de temps apparaît grande. En fait, tout dépend de l'efficacité de cette phase de recherches. Faute d'avoir choisi un thème motivant, réalisable au prix d'efforts évidents mais raisonnables, nous avons vu échouer des entreprises qui n'ont finalement suscité que des regrets toujours amers et des traumatismes souvent persistants. Certes, les motivations commandent les choix - et il est vain d'espérer des résultats féconds si la tâche est imposée du dehors, d'en haut. Mais les aspirations ne pas sont toujours fondées. La tâche retenue doit s'inscrire entre deux seuils: le seuil inférieur *d'inutilité*, quand la tâche est trop facile, le seuil supérieur *d'impossibilité* quand la tâche dépasse les moyens engagés. Le rôle du maître en regard des *objectifs* poursuivis va plus loin encore: il a pu susciter les recherches, suggérer un thème, engager vers un problème. Il lui faudra veiller au respect de l'orientation prise, sanctionnée par un véritable *contrat.*

La notion de contrat caractérise nettement la pédagogie projective. Sans doute le contrat peut-il être implicite, ne point faire l'objet de prescriptions contraignantes. Mais l'engagement reste établi, le nom prenant ici ses deux acceptions: thème librement choisi au départ; fruit du travail rigoureusement requis en fin d'opération. Ces deux conditions sont également nécessaires si l'on veut s'appuyer, tout à la fois, sur des motivations vivifiantes et des activités contrôlées, si l'on veut éviter aussi bien l'anarchie que le vagabondage.

#### En conclusion:

Exploitant, cumulant, dépassant les *méthodes actives*, la pédagogie projective ne peut cependant couvrir toute la vie scolaire: exclusive elle deviendrait abusive et donc condamnable. Dans la classe, il y a des temps *d'investissements*, où le maître, le livre, ou l'audio-visuel, apportent ce nécessaire que l'écolier ne trouverait pas par lui-même. Il y a des temps où l'enfant goûte *seul* un émoi, esquisse une pensée, poursuit une réflexion, entreprend une tâche qui ne peut être qu'à lui, d'une page d'écriture à la création d'un poème. Il y a des actions qui exigent, *dans l'instant*, la faculté d'observation ou d'expression de l'élève.

Mais il est aussi des tâches de longue haleine qui s'inscrivent *dans la durée*, au sein d'une communauté de travail, selon un *projet* précis, en vue d'accomplir *l'objet* correspondant. En ce sens, la pédagogie projective s'appuie, tout d'abord sur le sens de l'objet, même si celui-ci appartient au monde du discours ou de l'affectif. Il s'agit de dépasser le niveau des intentions, ce qui suppose l'action, mais l'action réfléchie, coordonnée, efficace.

Le projet, qui évince « la papillonne », n'élimine pas l'aléatoire programmé, il se rapproche davantage du ramifié que du linéaire ferme quant aux objectifs, il reste souple dans les choix ultérieurs des procédures et des itinéraires; bien souvent, c'est « soit..., soit... » qu'il faut envisager ou « au mieux..., au moins... ». Il doit même intégrer « l'imprévisible », cette éducation à l'imprévu que souhaitaient Paul Valéry et Paul Frère. L'important est de commencer modestement, d'habituer progressivement les enfants à voir leur action se déployer dans des zones de plus en plus amples au profit d'œuvres de plus en plus complexes.

De la sorte, l'homme et déjà l'enfant, donne rendez-vous à son destin. Ce qui est une façon d'être créateur. Plus simplement, disons que la pédagogie projective apprend à l'enfant à orienter ses élans, à les maîtriser, pour qu'ils concourent à une réalisation définie, dans le cadre d'un contrat négocié, accepté, appliqué, respecté, conclu. Et sans doute est-ce cette notion de contrat - forme d'auto-évaluation, de prise en main réfléchie de soi et des choses - qui caractérise le mieux la pédagogie projective.

C'est là qu'il suffit d'espérer pour entreprendre et de persévérer pour réussir.

\* \* \* \* \*

ALBERT MOYNE  
**LE TRAVAIL AUTONOME**

Préface de Daniel Hameline  
EDITIONS FLEURUS, PARIS, 1982, 396 pages  
(courts extraits, pages 1 à 48).

L'appellation « Travail Autonome » recouvre un ensemble d'expériences pédagogiques introduites en France de façon progressive à partir de l'année scolaire 1971-1972. Cette pratique a tendu à se développer dans le premier et surtout le second cycle de l'enseignement secondaire avec l'approbation du Ministère de l'Education Nationale jusqu'au mois de juillet 1978. On trouvera un historique plus détaillé sur les conditions d'apparition du Travail autonome dans le rapport de synthèse rédigé par Mme J. Feneuille « *Le Travail Autonome en France* », CRDP de Rouen, 1977.

Cette méthode, quelle est-elle? S'agit-il de pratiques diverses, astucieusement amalgamées pour servir de « couverture » institutionnelle à des expériences pédagogiques variées mais sans lien entre elles? Une mode passagère lancée à "usage d'enseignants, anciens combattants de mai 68, pour tenter de prolonger le parfum des années mortes? D'un gadget ou d'une potion magique, agréable certes mais d'une efficacité pédagogique douteuse, pour redonner goût et appétit à une génération de lycéens en proie au « ras le bol » de l'enseignement traditionnel?

S'interroger sur la valeur de la méthode c'est se demander comment elle fonctionne, non pas seulement dans l'apparence extérieure ni même sur le plan du « vécu » des personnes mais dans la vérité cachée des esprits et des cœurs. Si le projet est cohérent, quels sont les mécanismes secrets qui l'animent, les rouages invisibles qui le font tourner? Peut-on les préciser? S'agit-il d'adresse ou de dextérité personnelle de l'enseignant? Ou bien d'une signification nouvelle qu'il faut apprendre peu à peu à donner à la classe et à l'activité enseignante? Par rapport la pédagogie traditionnelle, que se passe-t-il dans les classes de Travail Autonome quant au fonctionnement en profondeur du rapport Enseignant-Enseigné ou Enseigné-Enseigné? Qu'est-ce qui se joue, en définitive, dans le système des relations et sur le plan du savoir? C'est le problème de la valeur éducative et pédagogique du Travail Autonome qui est alors posé.

#### LE TRAVAIL AUTONOME

Sa fonction est de faire participer davantage les élèves à leur formation et de façon plus responsable. Autonomie ne signifie pas refus des conseils et des modèles mais aptitude à les assumer de façon critique, constructive.

- L'élève doit pouvoir
  - Définir un projet.
  - Organiser son travail individuellement et collectivement.
  - Prendre des initiatives, des responsabilités, créer.
  - Apprécier (évaluer) son travail et celui des autres.
- Le rôle du professeur
  - est de savoir créer des situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes;
  - de soutenir et de guider l'élève dans l'élaboration par lui-même de sa recherche, de son savoir (recherche des thèmes, utilisation des documents, communication).

Le travail Autonome offre un champ privilégié d'observation des comportements des élèves qui permettra ensuite au professeur de mieux adapter les situations pédagogiques au besoin des élèves.

Le Travail Autonome s'exerce dans le cadre d'une véritable pédagogie des choix et des responsabilités modifiant les relations que maîtres et élèves entretiennent habituellement entre eux et par rapport au savoir.

(Ce texte, rédigé en commun par les élèves et les professeurs était affiché en 1978 dans les salles d'un lycée où s'expérimentait le Travail Autonome ou TA).

Les origines du TA sont très antérieures à ces pratiques. Il vient de plus loin dans l'espace et dans le temps. On peut considérer qu'il est né aux USA. Une encyclopédie américaine de l'Education signale que les premiers essais d'« *Independant study* » remontent aux alentours de 1923 à l'Université de Princeton et qu'il s'est étendu après la seconde guerre mondiale à beaucoup de « *High schools* » et d'Universités. Antérieurement, le plan Dalton de 1905 prévoyait dix contrats correspondant pour l'élève au savoir qu'il doit assimiler pendant chacun des dix mois de l'année scolaire. L'élève connaît ainsi d'avance la tâche qui lui est assignée. Les maîtres n'enseignent plus... Ils se tiennent à la disposition des élèves... Le travail scolaire est rendu possible par des brochures spécialement prévues pour l'exécution du plan.

Le Travail Indépendant s'est développé en Europe sensiblement à la même époque qu'en France. Dans l'Education Française il est né, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, durant l'année scolaire 1971-1972. Mais cette naissance a consisté, non point à promulguer ces pratiques par un acte officiel, mais à reconnaître comme ayant valeur d'expérimentation des pratiques existantes.

## 1) Les finalités des enseignants : former la personne

- Le mot *formation* revient très souvent dans les interviews ou les questionnaires, soit
- sous la forme substantive générale: « la formation de l'élève, la formation de l'esprit, la formation de la personnalité, la formation à la vie de plus tard, la formation donnée au lycée », etc.
  - sous la forme substantive appliquée à une matière: « la formation en Français, en Histoire et géographie, en mathématiques », etc.
  - soit sous la forme d'adjectifs: « c'est plus formateur de... ce n'est pas formateur si... » etc.

Même le mot *autonomie*, pourtant de rigueur, apparaît moins fréquemment, mise à part l'expression « Travail autonome ». *Autonomie* est substantivé surtout dans l'expression « la formation à l'autonomie de l'élève ». On retrouve les expressions « démarche autonome, démarche formative ».

C'est la *personne de l'élève* qu'il s'agit de former dans un mouvement qui s'adresse autant à la personnalité qu'à l'esprit. Cette visée de la formation recoupe les deux domaines de l'instruction et de l'éducation. On ne délaisse pas l'être scolaire mais on ne s'adresse pas seulement à lui et même pas à lui d'abord. C'est pourquoi on trouve assez peu dans la bouche des utilisateurs le mot « scolaire », on parle tout simplement, si c'est nécessaire, de « résultats, travail, réussite ». Un autre mot très fréquemment utilisé dans l'enseignement traditionnel même dans les classes qui n'ont pas d'examen terminal, le mot « niveau », n'est presque pas utilisé.

## 2) La notion d'autonomie

Un premier postulat est à admettre d'abord: *l'autonomie* est essentielle. A partir du moment où cette visée est présente, même des moyens réduits, des conditions imparfaites qui en limitent l'exercice peuvent y concourir. Il n'est donc pas nécessaire qu'elle soit totale pour qu'elle existe et qu'elle soit formatrice. Ce seuil minimum d'autonomie peut jouer soit sur les modalités d'un travail, soit sur son origine, soit sur ses buts. Un élève qui, par exemple, choisit son sujet, même si le professeur impose certaines contraintes dans la façon de mettre en œuvre, sera en position d'autonomie. Inversement, l'élève peut choisir certaines modalités de mise en œuvre mais pas le thème du travail. Enfin l'autonomie se joue au niveau du climat.

La notion *d'autonomie* apparaît comme pouvant se prêter à une grande souplesse de mise en œuvre concrète et résulter de la variété dans les choix par où s'introduira la liberté de l'élève. La non-rigidité en sera une caractéristique essentielle mais elle implique aussi un certain nombre de moyens matériels.

Par la souplesse et le choix nous sommes ainsi introduits à la *visée éducative* de l'autonomie attestant qu'en TA « l'objectif psychologique est au moins aussi important que l'objectif pédagogique ». D'ailleurs le terme lui-même d'autonomie n'a-t-il pas depuis Kant une connotation morale et éducative?

C'est donc *la personne de l'élève* que l'on cherche à développer et pas seulement, dans la personne, la zone intellectuelle. C'est en cela que le TA vise à donner une nouvelle manière d'être et

qu'on peut dire de lui que, pour l'élève comme pour l'enseignant, il est transformant. En un sens, il faut aller jusqu'à inclure, dans cette conception où « les élèves sont considérés comme des personnes et pas comme des objets d'enseignement passifs » la formation du citoyen. Cette formation de la personnalité se réalisera par le moyen de *l'autonomie affective*.

Cette autonomie affective, c'est la capacité de développer des liens ou des relations sans la dépendance car il ne s'agit pas de croire qu'il suffit de se passer des autres et du professeur pour arriver à l'autonomie. Il s'agira donc de favoriser chez l'élève une vie de relation nouvelle avec l'enseignant impliquant une certaine prise de distance par rapport à lui et une centration sur soi: « l'autonomie, pour moi, c'est la prise en charge par les élèves de leur travail... C'est-à-dire qu'ils deviennent conscients que l'élément principal, dans cette acquisition, c'est eux et non pas le professeur ». Pour cela, l'adulte doit faire en sorte qu'il finira par dire de lui-même dans son rôle d'enseignant « je ne suis pas nécessaire ou du moins mon intervention est minimale ».

Si on voulait maintenant analyser les données de *l'autonomie intellectuelle*, il faudrait dire que celle-ci passe par l'apprentissage d'un certain nombre d'outils de base. Les outils de base, ce sont les moyens d'expression dont dispose chaque discipline. Chaque discipline a ses méthodes. Celles-là, l'enseignant les connaît et il lui faut les transmettre parce que l'élève ne peut pas les acquérir tout seul. Cette tâche, les expérimentateurs la considèrent comme très importante quelle que soit leur matière.

Indépendamment des méthodes particulières, il reste l'importance des méthodes de travail prises dans un sens très général qui se confondent avec la formation de l'esprit.

Formation de la personnalité par le biais de l'affectivité autant que de l'intelligence... Il nous semble que le TA ne se contente pas d'avoir aperçu ces deux dimensions de la personne. Il va jusqu'à essayer d'étudier leur rapport, ce qui est assez nouveau dans la réflexion pédagogique. On se sent plus libre quand on essaie de trouver soi-même que quand le professeur vous explique, même si c'est plus clair quand c'est le professeur... Il y a là une contradiction entre l'autonomie intellectuelle et l'autonomie affective.

Concrètement dans la vie de la classe, comment se réalise cette autonomie? Essentiellement par le contrat, le plan de travail ou « la feuille de route ». La formation à l'autonomie se réalise par le fait d'être capable d'organiser le travail du petit groupe sur une période de trois semaines avec une feuille de route. Ce contrat est établi d'un commun accord entre élèves et enseignants. La négociation peut porter sur les objectifs du travail, sur son contenu, sur sa forme, sa durée, etc. Par là l'autonomie manifeste bien qu'elle est un lien, une relation qui traduit socialement à la fois l'accord des parties, leur engagement et une certaine égalité entre eux.

Enfin il faut ajouter que les enseignants ne pensent point que l'autonomie de l'élève puisse être parfaite, totale dès le départ, comme, semble-t-il, certains l'avaient un peu trop vite espéré au début. Elle ne peut être que progressive, en marche c'est-à-dire partielle, voire avec des supports. « Ce qu'il faut, c'est que chaque élève sente qu'il peut accéder seul à une certaine connaissance, c'est cela qui est formateur, mais il ne peut pas accéder tout seul à toute la connaissance ».

\* \* \* \* \*

INRP  
NELLY LESSELBAUM  
**AUTONOMIE ET AUTO-EVALUATION**

Préface: André De Peretti  
Editions Economica, Paris, 1982, 205 pages  
(courts extraits, pages 10 à 17).

Depuis 1977, incités par les élèves que nous avons fait travailler de façon autonome, nous avons porté une attention particulière à toute expérimentation des procédures qui, au sein des pédagogies de l'autonomie, développent des activités de nature à rendre l'élève maître de ses apprentissages et capable d'en évaluer les progrès, autrement dit à mesurer *par lui-même* le degré de réussite des objectifs atteints. Parmi ces activités, notre intérêt s'est particulièrement porté sur celles qui permettent à l'élève de participer, en coopération avec ses pairs et avec l'enseignant, à l'évaluation des résultats atteints. Mais ce choix ne s'est pas fait par hasard.

En effet nous savions par les études signalées par Mc Laughlin que les élèves qui pratiquent l'auto-évaluation ont tendance à surestimer leurs performances, et abaissent progressivement le seuil des normes requises et les niveaux d'«*expectation*», afin d'obtenir de meilleures notes et appréciations. Et nous savions aussi, par la lecture des recherches menées par M.C. Maehr et R. et W.M. Stallings, que la comparaison des effets de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe (ou évaluation par le maître) souligne un accroissement de la motivation des élèves et un intérêt plus grand pour les tâches difficiles - quand l'auto-évaluation est pratiquée - tandis que le développement des performances et des compétences des élèves ne présente pas de différence significative.

Dans l'éventail des procédures pédagogiques appliquées à l'échelle européenne, la méthode d'apprentissage employée sous le terme de Travail Autonome (TA.), s'apparente à la méthode des «*contrats*» enseignant/enseignés, décrits par T. Lelmann: une méthode qui vise à développer les *capacités d'initiative et de choix* des élèves en les engageant *activement et progressivement dans les processus de décision* en jeu dans un travail réalisé, et susceptible de prendre des formes différentes (expression écrite, orale, dossiers, montages audiovisuels, etc.). Les composantes du contrat qui s'établit entre les élèves d'une classe et l'enseignant sont:

- les objectifs d'apprentissage (cités sous le nom d'objectif final ou intermédiaire);
- les modalités à suivre (sujets, documents, types de réalisation)
- les procédés à utiliser pour évaluer le travail entrepris.

Et ce qu'il y a de spécifique dans cette méthode de contrat, comme le soulignent Stewart et Shank, c'est l'effort que l'élève et le professeur entreprennent pour assimiler ce procédé d'évaluation et le considérer comme partie intégrante de l'accès à l'autonomie.

Mais dans le contexte des recherches internationales, précisons que:

- le terme « autonomie » employé par les enseignants français désigne ce que les experts européens entendent par «*semi-autonomie*», c'est-à-dire des apprentissages qui se font dans le cadre institutionnel (ici c'est l'enseignement secondaire classique français avec ses structures, ses programmes, et ses normes) *en présence* de l'enseignant, et qui visent progressivement à donner des marges d'initiative aux élèves dans les prises de décision en jeu lors de la réalisation d'un travail.

- par « apprentissages à l'auto-évaluation », on entend procédures pédagogiques qui conduisent chacun des élèves à porter un jugement sur la valeur de son *travail* accompli ou réalisé, par lui ou par ses camarades en fonction de critères *établis* par le professeur et acceptés par l'élève, et à l'issue d'une élucidation des objectifs visés par l'enseignant et communiqués aux élèves. Ces procédures apprennent aux élèves à appliquer les critères en relation avec les objectifs spécifiques visés dans le travail qu'ils doivent réaliser. Elles concernent le comportement de l'élève mais s'appliquent surtout aux divers apprentissages: comment rédiger, organiser ses idées, commenter un document historique, etc.

Les expérimentations entreprises dans cette recherche ont consisté à rechercher quels sont, parmi les critères liés aux objectifs des travaux divers, ceux que les élèves peuvent appliquer en concordance parfaite avec leurs professeurs et quels sont les critères qui ne peuvent être appliqués

que par l'enseignant.

- La première hypothèse est de supposer que, parmi les éléments qui expliquent une situation pédagogique, l'aptitude de l'élève à juger de façon « correcte » ses propres travaux réalisés est en relation significative avec le développement de ses *performances* et sa *motivation* permanente pour réaliser des tâches difficiles.
- La seconde hypothèse qui est son corollaire suppose que, si les enseignants ne forment pas les élèves à auto-évaluer leurs propres travaux, ce n'est nullement parce qu'ils leur dénie cette capacité cognitive mais parce que l'évaluation ou la notation leur apparaît comme un pouvoir traditionnellement attaché au rôle et aux devoirs de l'enseignant.

Il nous est apparu que l'évaluation classique ou notation, telle qu'elle répond aux impératifs d'une pédagogie qui cherche à classer et à sélectionner des individus en fonction des objectifs et des programmes fixés par un système éducatif donné (et dont le principe sous-jacent est compétitif) ne s'accorde pas avec les pédagogies nouvelles qui développent l'initiative des individus et qui visent au développement optimal de l'individu dans un esprit de coopération.

Car il est évident – et les élèves eux-mêmes ne s'y sont pas trompés – que dans le cadre des pédagogies qui développent l'autonomie de l'élève et tentent progressivement d'augmenter leur marge d'initiative, appliquer simplement aux travaux choisis et réalisés par les élèves une évaluation externe et sommative (dont seul le professeur détient la clé), est une procédure incohérente: elle augmente la *dépendance* de l'élève. Et c'est peut-être pour cette raison que, comme le fait remarquer E.U. Heidt dans un rapport à l'UNESCO écrit en 1979, les recherches qui concernent les méthodes de projet et de contrat enseignant/enseigné soulignent toutes « le besoin de l'élève de participer à l'évaluation de son travail et démontrent que cette participation augmente la motivation permanente des élèves à réaliser les tâches difficiles et à maintenir à long terme les effets de cet apprentissage ».

Ainsi, notre étude est partie des conclusions formulées par deux recherches étrangères très précises:

- Celle de Mc Laughlin (1976) qui montre que les élèves doivent avoir des apprentissages antérieurs, une aide et un guidage structurels, pour être conduits ensuite, *progressivement*, à des situations où ils sont personnellement capables d'organiser les conditions externes de son apprentissage (choix des thèmes de travail, ou des documents) et d'évaluer leurs propres performances.

- La seconde recherche dont on a tenu compte dans cette expérimentation est celle que Burke avait menée à l'Université de Minnesota en 1969 et dans laquelle ont été comparées les évaluations par pairs, les évaluations par les enseignants et les auto-évaluations. Il a été recherché si une concordance entre ces évaluations était possible, et si oui, plus précisément sur quels critères.

Il faut ajouter en outre, et c'est une autre hypothèse, que l'évaluation externe et sommative n'est pas une alternative exclusive de l'auto-évaluation puisque l'auto-évaluation joue le rôle de diagnostic et peut donner des éléments de feed-back, en préparant l'évaluation sommative en vigueur dans le système éducatif français.

En résumé, les principes théoriques sous-jacents à l'utilisation de ces diverses procédures d'apprentissage à l'auto-évaluation résident:

- d'une part dans la fonction théorique supposée de l'évaluation qui est avant tout de l'ordre du diagnostic;

- et d'autre part dans l'affirmation que la capacité d'auto-évaluation est une faculté que l'on doit développer chez tous les individus au moyen d'apprentissages spécifiques. Car si la compétence est la capacité à juger le résultat de l'application des connaissances dans une situation donnée, elle inclut nécessairement un facteur évaluatif.

Deux préoccupations essentielles:

- définir le plus rigoureusement possible les objectifs de chacune des démarches, en établissant, en concertation avec les élèves, les critères de réussite objectifs.

- conduire les élèves à une évaluation plus précise et plus rigoureuse de leur travail, même si pour certains enseignants le terme "évaluation" signifie simplement « prise de conscience des progrès effectués » alors que pour d'autres le terme évaluation reste synonyme d'une note chiffrée que les élèves auront attribuée à leur travail.

En somme, il s'agit pour chaque enseignant de faciliter *l'élaboration de la démarche*

*personnelle de chaque élève*, en cherchant à préciser le plus possible toutes les étapes du travail et un certain nombre de critères qui seront utilisés pour l'évaluer (essayant les uns et les autres, avec plus ou moins de bonheur, de «quantifier» chacun de ces critères).

L'originalité des procédures de formation à l'évaluation est enfin de préparer les élèves à des situations  *futures*  d'autoformation. Car les démarches explicitées par les enseignants, dans ces apprentissages, sont celles qui sont constitutives d'une démarche générale d'autoformation que l'on peut aisément décomposer ainsi:

- se fixer des objectifs
- les hiérarchiser
- déterminer les stratégies pour les atteindre, à savoir: trouver les ressources; choisir entre elles, celles qui s'y adaptent; gérer son temps; tenir compte des contraintes; s'auto-évaluer, etc.

Certes, dans une démarche d'autoformation, les élèves ne suivront pas nécessairement le déroulement chronologique de ces étapes de façon aussi linéaire, ils procéderont souvent par une série de tâtonnements, d'essais et d'erreurs; de même que, à chaque étape, ils seront contraints de compléter leur savoir par des apprentissages techniques relevant plus des savoir-faire que de méthodes. L'essentiel est que l'élève soit bien persuadé qu'il a toute l'initiative nécessaire pour mieux organiser son travail et que les apprentissages techniques et méthodologiques d'une discipline peuvent être transférés dans un travail à réaliser dans une autre discipline.

En somme, il s'agit pour conduire les élèves à élaborer leur méthode personnelle de travail, de les mettre en situation de se poser les questions nécessaires à cette élaboration. C'est pourquoi la structure interdisciplinaire dans une situation de Travail Autonome facilite l'élaboration des méthodes de travail personnel de chacun des élèves.

*Schéma décrivant les différentes étapes d'une formation à l'auto-évaluation:*

<p><i>2e étape</i> Le produit est réalisé, la liste des critères est appliquée pour un premier essai d'auto-évaluation par les élèves du groupe qui ont réalisé le travail</p>	<p><i>1e étape</i> - choix du produit à réaliser ou de la tâche - objectifs - élaboration; liste de critères de réussite - barème</p>	<p><i>3e étape</i> Le professeur examine le produit réalisé et auto-évalué. Il l'évalue à son tour en appliquant la liste des critères dégagés dans la 1<sup>ère</sup> étape.</p>
	<p><i>4e étape</i> un groupe d'élèves de la classe qui n'a pas réalisé ce travail l'évalue à son tour</p>	
	<p><i>5e étape</i> Confrontation par le professeur des trois évaluations - choix de la tâche suivante - objectifs - élaboration d'une liste de critères plus complète, etc.</p>	

\* \* \* \* \*

# ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE ENSEIGNEMENT EN SITUATION D'AUTONOMIE

Equipe de rédaction : Magali Chanteux, Patrick Ducler, Gilbert Pélissier, Claude Roux.  
Publication: MEN-CNDP, CRDP de Lyon, 1988.  
(NB, quelques mots-clés ont été soulignés par nous)

L'expérimentation dont il est question ici a donné lieu à des analyses, des comptes-rendus, présentés sous forme de plaquettes thématiques. Le texte que nous présentons aujourd'hui constitue un résumé permettant de comprendre les modalités et les résultats de l'expérience. Il ne rend pas compte de tous les aspects pratiques et réflexifs, dont certains ont fait l'objet d'un travail plus approfondi.

## 1. L'EXPERIMENTATION

### 1.1. DESCRIPTIF DE L'EXPERIMENTATION

Origine du projet – présentation. Un constat: Une grande expérience sur le **travail autonome** a été engagée en France dès 1972, allant jusqu'à englober 157 établissements dont environ un tiers dans le premier cycle. Six ans après, en 1978, un bilan a été fait afin de dégager des perspectives d'application dans le cadre des diverses disciplines. Les enseignements artistiques, les travaux manuels éducatifs et l'éducation physique et sportive ont été les grands absents de cette expérience.

Or, en ce qui concerne les arts plastiques un large mouvement de rénovation a commencé au début des années 1970, marqué à la fois par un changement institutionnel avec la formation nouvelle des maîtres à l'université et par un encouragement très fort à l'expérimentation de la part de l'inspection.

A travers la **créativité** qui était alors le signe dominant de la forte dynamique animant l'enseignement des arts plastiques, ce qu'il convient de voir est un recentrage sur l'élève avec un intérêt porté sur ses productions et sur ses démarches. Les arts plastiques étaient donc prêts à participer à cette grande expérience sur le travail autonome en y apportant leurs spécificités.

L'origine du projet se situe au collège Condorcet à Paris. En arts plastiques, parallèlement à une autre pratique en train de s'élaborer - l'enseignement "**en proposition**" - s'expérimentait depuis 1972 une situation fondée sur le choix d'activités par les élèves.

D'abord tentée avec une classe de 6<sup>ème</sup> sur la durée de l'année scolaire, puis ensuite poursuivie avec des classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, l'expérience montrait la possibilité de faire travailler les classes sur la totalité du temps disciplinaire à partir de leurs initiatives.

La résolution progressive des problèmes nouveaux liés à cette situation, tant en ce qui concerne le fonctionnement de la classe que le fait d'enseigner en se fondant sur des activités dues à l'initiative des élèves, n'ayant de valeur que locale, il importait d'élargir l'expérimentation à d'autres enseignants et à d'autres terrains.

Le projet d'expérimentation. Sur la base du travail entrepris au collège Condorcet a été déposé en 1980 un projet d'expérience sous la tutelle de la Direction des Collèges et sous la responsabilité pédagogique de l'inspection générale. Inscrite sur programme national, l'expérience s'est intitulée « **approfondissement didactique d'une pédagogie de l'autonomie dans les arts plastiques au collège** ».

Le titre du projet met l'accent, explicitement, sur l'**enseignement**. Par l'aspect didactique, l'expérience est orientée vers la formation de l'enseignant: apprendre à enseigner en situation d'autonomie.

Le projet d'expérimentation ne vise pas à ce que l'on pourrait appeler la découverte de l'autonomie ou à mettre à jour une forme innovante - ce qui se situe historiquement en une période

antérieure - mais vise bien un nouvel aspect de la formation des enseignants qui est une pratique de la **situation ouverte**.

En effet, tel que ce projet permet de la développer, la "situation d'autonomie" selon le libre-choix d'activités par l'élève, est de nature à créer une "situation ouverte". Celle-ci répondant le plus largement à des conditions de l'évolution générale que nous nous bornons à rappeler:

- L'évolution des théories en matière d'éducation: la recherche s'est orientée vers l'individualisation compte tenu de l'hétérogénéité des classes ; adaptation aux capacités et rythmes scolaires.
- L'avènement de nouvelles sources et supports d'information: travail sur document, audiovisuel, informatique.
- L'articulation scolaire, péri et extra-scolaire: utilisation des ressources, déplacement des lieux d'enseignement.

Le fait d'avoir choisi une entrée didactique pour aborder la question de l'autonomie est à relever, il marque une différence, et cela doublement: par rapport à la tendance "éducative" qui s'est fait jour en arts plastiques dans les années 70, privilégiant la personne de l'élève, son vécu, sa créativité ; par rapport à une perception usuelle de l'autonomie, souvent assimilée aux pédagogies de type non-directif, ou située très près.

## 1.2 LES CONCEPTS

Trois concepts, essentiellement, ont permis à cette expérimentation d'avoir une cohérence interne, de donner un axe aux réflexions et forme aux pratiques "situation d'autonomie", "libre-choix" et "projet".

Situation d'autonomie. L'expression "situation d'autonomie" est à situer par rapport à d'autres expressions préalablement utilisées: "travail indépendant" (expression consacrée internationalement à la conférence des ministres européens de l'éducation à Berne en 1973), et "travail autonome" qui s'y est substitué en 1975 (suite à une décision prise au conseil de l'Europe par des experts - l'expression "travail indépendant" renvoyant à la non-directivité).

"Situation d'autonomie" permet de faire la part respective de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant crée des situations d'enseignement, c'est son devoir, c'est un acte qui ressort de sa responsabilité, il peut donc mettre en place une situation d'autonomie. Cela étant, il ne peut prétendre d'emblée que le travail fait par les élèves sera autonome et que les élèves auront acquis un comportement autonome. L'autonomie est un objectif à atteindre. La situation créée par l'enseignant offre à l'élève la possibilité d'atteindre cet objectif.

Libre-choix. Le "libre-choix" s'exerce dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques. Tout au long de l'année scolaire, et dans la totalité du temps imparti aux arts plastiques, les élèves ont la possibilité de déterminer eux-mêmes leurs activités. Ils peuvent s'associer ou travailler individuellement, ils réalisent leurs projets avec les instruments et matériaux de leur choix dans le temps qui leur est nécessaire et décident du mode de présentation ou de communication au groupe-classe. Le "libre-choix" est un choix dans des contraintes: ce choix s'effectue dans le domaine des arts plastiques et compte tenu des conditions du collège.

Projet. La situation d'autonomie est un lieu privilégié pour l'activité de projet. Le travail par groupes que suscite le "libre-choix", sans exclure la possibilité de travail individuel, implique pour les élèves de s'entendre sur une activité, ses conditions de réalisation, sa réalisation dans le temps. Le projet se pose par rapport à l'exercice.

Conditions expérimentales. L'expérimentation est faite au collège dans le cadre usuel de l'enseignement des arts plastiques, soit une séance d'une heure hebdomadaire. Les enseignants qui participent sont volontaires. Sur chacun des terrains, il est prévu que deux classes, si possible de niveaux différents, soient mises en situation d'autonomie.

Le projet d'expérimentation déposé en 1980 concernait 7 terrains, soit 7 enseignants, 14 classes avec environ 350 élèves. En 1984 - 1985 l'expérimentation concernait à peu près 5000 élèves, soit environ 200 classes.

## 2. METTRE EN PLACE UNE SITUATION D'AUTONOMIE

### 2.1 CADRE EXPERIMENTAL ET MISE EN PLACE

Comment s'y prendre pour créer une situation d'autonomie ? La question est usuelle et paraît légitime de la part d'enseignants qui manquent d'informations et qui souhaitent expérimenter; mais en même temps elle devrait surprendre. Se pose-t-on, en effet avec la même curiosité, intensité ou inquiétude, la question de savoir comment s'y prendre pour mettre en route une toute autre situation d'enseignement ?

Si cette question se pose réellement et d'une manière spécifique, c'est parce que la situation d'autonomie fait encore différence par rapport à l'ensemble des pratiques d'enseignement dominantes, cela par la rupture claire et décisive avec la distribution de l'enseignement sous forme de cours.

Cette première question recouvre d'autres questions: - à quels profils et à quels niveaux de classes, convient-il de s'adresser ? - à quel moment de l'année et pour quelle durée? - en l'absence de cours, les élèves travailleront-ils ? - comment organiser le suivi ? etc.

On peut imaginer et envisager des modalités différentes dans la mise en place de la situation d'autonomie ; c'est ce que nous entendons par cas de figure. Le but étant d'arriver à la situation d'autonomie, l'enseignant se trouve devant un certain nombre (limité) d'éventualités:

- conduite progressive de la classe vers la situation d'autonomie,
- circonstances particulières saisies pour conduire progressivement la classe vers une situation d'autonomie,
- circonstances particulières saisies par l'enseignant pour proposer la situation d'autonomie,
- proposition d'emblée (en début d'année) de la situation d'autonomie,
- décision d'emblée (en début d'année) de la situation d'autonomie.

Trois points ressortent de l'analyse qui a été faite de tous les "cas de figure" que nous venons de résumer dans la mise en place d'une situation d'autonomie l'enseignant aura à s'interroger sur:

- l'aspect immédiat ou progressif,
- l'aspect propositionnel ou décisionnel,
- l'aspect induit (a priori) ou déduit (circonstances).

Sauf en quelques rares cas, la mise en place de la situation d'autonomie s'est faite d'emblée, en début d'année. Présentée d'abord essentiellement sous la forme de proposition faite à la classe, cette mise en place s'est spécifiée dans le sens d'une décision relevant de l'enseignant. Cette évolution résulte de la réflexion du groupe expérimental sur la question de "proposer ou imposer" la situation d'autonomie.

### 2.2. PROPOSER OU IMPOSER

Il ne s'agit pas d'une question vaine. En effet la situation d'autonomie se fixe un certain nombre d'objectifs, dont:

- favoriser la prise d'initiative des élèves,
- développer leurs prises de responsabilités.

Ces deux objectifs impliqueraient que les élèves aient au moins une part d'initiative et de responsabilité dans l'acte fondateur de mise en situation d'autonomie. Dans ce sens la situation d'autonomie était à "proposer" et non à imposer, pour être cohérent avec les objectifs que nous venons d'énoncer.

Par ailleurs dans le cadre expérimental il était nécessaire d'imposer la situation d'autonomie puisqu'elle devait être expérimentée.

Cette contradiction est apparue au bout du compte comme un faux problème dans la mesure où la décision initiale est toujours prise, au moins dans un premier temps, par l'enseignant: il est toujours

à l'origine de la question. Ce qui se pose alors n'est plus le fait d'imposer ou de proposer, mais le choix des modalités.

Deux cas ont été expérimentés dans les deux cas c'est l'enseignant qui induit le changement par une prise de position que l'on peut qualifier de modification fondatrice.

« Comment souhaitez-vous travailler cette année ? » L'enseignant ouvre des possibilités dans un discours introductif avec l'intention de rompre avec l'idée de cours. Il amorce un processus qui, par voie de discussion avec la classe, aboutira à une construction fondée sur le choix de leurs activités par les élèves. Il introduit une situation de transformation. Dans ce cas de figure propositionnel, l'enseignant doit faire l'hypothèse d'un éventuel refus, momentané ou partiel ; il s'est effectivement trouvé des cas où quelques élèves souhaitaient rester dans le cadre usuel qui les prenait en charge.

« Je ne vous ferai pas de cours ». Ce deuxième cas d'expérimentation est radical les élèves n'ont pas le choix. Il s'agit d'une position a priori et les élèves ont à se situer par rapport à cette initiative inattendue.

Dans un cas comme dans l'autre, un travail de l'enseignant s'impose. A partir du moment où il n'assure plus la "locomotion" de la classe au sens où il n'alimente plus la classe de sa force personnelle de propositions de sujets, l'enseignant se doit de marquer, ou d'ouvrir pour les élèves, le champ des arts plastiques et ceci par des apports d'information indispensables il doit indiquer le champ des possibilités, les domaines, les secteurs constituant les arts plastiques.

En définitive "proposer" ou "imposer" reviennent au même. Dès lors que la question première qui est de rompre avec l'organisation de l'enseignement en "cours" revient à l'initiative de l'enseignant, le problème disparaît en tant que tel. Dans les deux cas l'enseignant est fondateur d'une situation à laquelle on parviendra par des modalités différentes. L'une met directement au pied du mur avec la force incitative que cela peut avoir ; l'autre amène plus indirectement les élèves vers le but.

A l'issue d'une période de discussion sur ces modalités d'introduction, le groupe des enseignants expérimentant la situation a considéré comme plus rigoureux de faire l'économie d'une "fausse" proposition dont l'objet était une décision déjà prise. La question se transforme alors et devient celle de la réception et de l'adhésion des élèves face à la situation nouvelle qui leur est présentée.

La mise en situation d'autonomie, lue comme venant du "désir" de l'enseignant, ne pourra véritablement se développer que dans la mesure où elle trouvera un écho et s'inscrira en correspondance d'un désir des élèves.

### 2.3. MISE EN ROUTE ET STRUCTURATION

Dans la mise en place de la situation d'autonomie, il convient de distinguer deux moments, la mise en route et la structuration de la situation.

Le moment où la question est posée à la classe brise un mode de fonctionnement usuel - celui de l'ensemble des cours - et ouvre simultanément à une nouvelle construction dont les élèves n'ont évidemment pas l'expérience et dont ils ne savent ce qu'elle sera. Il s'agit là du premier démarrage nécessaire sur la base des activités des élèves. Les élèves se saisissent de la situation.

Dès lors que la situation est instaurée c'est-à-dire quand les élèves ont fait choix d'activités et y sont engagés, une autre phase de la mise en place apparaît. Elle est nécessaire. Elle consiste en une structuration ou une organisation générale du fonctionnement qui touche à la fois les problèmes matériels (gestion, espace, matériau), mais aussi en une articulation pédagogique (le suivi) et didactique (structuration du champ, interventions de l'enseignant).

Très vite, face à la situation, les expérimentateurs ont compris la nécessité d'une structuration pour répondre à la multiplicité, à la diversité et la simultanéité des problèmes à résoudre. Sans l'apport d'une structure de fonctionnement repérable par tous, élèves et enseignant, l'instauration de la situation d'autonomie ne peut s'installer dans la durée ni produire des effets. L'observation lors de l'expérimentation permet d'énoncer l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre la délégation des pouvoirs dans la classe et la nécessité d'explication des règles de fonctionnement. Moins grande est la part directe de l'enseignant dans l'organisation matérielle de la classe, c'est-à-dire la diminution de sa fonction de directivité apparente, d'autant plus nécessaire est la structuration interne, c'est-à-dire l'explication du mode de fonctionnement comme contrat clair et connu de tous.

#### Le protocole.

Le travail du groupe expérimental, les essais, les discussions ont permis de dégager un "protocole de mise en place" de type expérimental. Dans le cadre de l'expérimentation il avait l'avantage de répondre aux conditions temporelles. Mais hors du cadre de l'expérimentation, le protocole reste valable et sa validité a été éprouvée ultérieurement. Après une période de "démarrage" que l'on peut évaluer à un nombre de séances compris entre une séance et quatre séances, l'enseignant soumet à la classe un projet de fonctionnement qui explicite la situation et la porte à la conscience des élèves. Ce projet est modifiable, discutable trimestre après trimestre. La réflexion faite par le groupe expérimental sur cette structure nécessaire a amené dans le cadre de l'expérimentation à produire ce qui a été appelé des "outils":

- le contrat de classe
- le carnet de bord
- le planning de classe
- le projet

### 3. COMMENT RENDRE COMPTE DE LA SITUATION ?

La situation qui se développe à partir du choix d'activités par les élèves, situe rapidement l'enseignant face à une diversité et à une complexité qu'il lui est de plus en plus difficile de prendre en compte au fur et à mesure des séances.

Cette diversité, avec la complexité qu'elle entraîne quant à la conduite de la classe, tient au nombre d'activités différentes, à leur nature, aux temps extrêmement différents de réalisations des projets, aux comportements des élèves qui sont, soit en recherche de projets, soit en cours d'exécution; à la vie des groupes dont certains se font et se défont à chaque projet et parfois on court de projet... L'enseignant se trouve placé dès lors dans un schéma nouveau pour lequel il n'est pas préparé.

L'intervention et la mise au point d'outils pour suivre les activités de la classe sont vite apparues comme une nécessité. Ces outils permettent à l'enseignant de prendre en compte et mémoriser les informations, évaluer les activités, évaluer l'évolution de la classe et des élèves, intervenir de la manière la plus appropriée.

Cependant, s'il est bien évident que les outils de suivi ont un rôle directement pratique et constituent une aide pour l'enseignant, il convient de faire percevoir simultanément le rôle formateur qu'ils jouent pour les élèves. On touche par cet aspect à un point fondamental de la situation d'autonomie telle qu'elle a été expérimentée ici. Les outils de suivi qui sont présentés ci-après ainsi que le "contrat de classe", permettent aux élèves de situer leur travail. Les démarches, recherches, exécutions, durées, sont prises en compte, donc en considération, dans un espace intelligible que ces outils construisent. Ils offrent une stabilité et une garantie quant au fonctionnement de la classe. Se référer ainsi à l'institution de la classe place les élèves dans une position de moindre dépendance par rapport à l'enseignant. Et si la situation d'autonomie vise bien à faire acquérir la plus grande autonomie possible aux élèves, ce qui est un objectif à atteindre, l'apprentissage de l'institution, dont les instruments de suivi, notamment, sont l'une des représentations, est l'un des aspects les plus marquants de ce type de situation.

Les outils. Chaque enseignant peut se doter des moyens qu'il juge les plus appropriés à la situation mise en place. Les instruments décrits ci-après sont ceux qui ont été retenus par le groupe en expérimentation, dès la première année, l'essentiel étant de recueillir et de mémoriser les informations les plus utiles pour le suivi de la classe et des ateliers de la manière la plus économique. C'est ainsi que peu d'outils ont été retenus.

#### 3.1 LE CONTRAT DE CLASSE

Le contrat de classe est la formulation écrite d'un ensemble de décisions concernant le fonctionnement de la classe. Il acte ce qui a été décidé collectivement à un moment donné, soit lors de la première séance de l'année, soit à un autre moment de l'année scolaire.

Le contrat de classe exhibe le fonctionnement de la classe, le rend clair et présent dans la conscience de chacun. Il explicite et institutionnalise une partie des fonctionnements pédagogiques et didactiques.

Multiplié, il est distribué à chaque élève.

Pour parvenir à cette formulation, l'enseignant propose la situation d'autonomie et communique des informations afin d'éclairer cette proposition. Il est précisé ce qu'est la notion de "libre-choix" d'activités en substitution du cours avec des sujets donnés par l'enseignant. Un commentaire est fait sur le champ ouvert aujourd'hui par les arts plastiques et sur l'ensemble des activités qu'il est possible d'aborder. Possibilités et contraintes sont discutées à la faveur des questions posées par les élèves. Ce travail d'exposition et de clarification que suscite l'enseignant leur permet de mieux saisir les perspectives de la situation proposée.

Il doit être clair pour les élèves, à l'issue de l'échange, que la notion de libre-choix d'activités au sein des arts plastiques est liée à des conditions et des contraintes (institutionnelles, d'enseignement, matérielles...), qu'elle les engage à certains types d'efforts nouveaux que ne demandait pas la situation usuelle de cours. Exemple:

#### **Contrat de fonctionnement "en libre-choix" Classe de quatrième.**

*Dès la première séance, sur proposition de l'enseignant la classe a majoritairement adopté le principe d'un fonctionnement de cours dit "libre-choix". Après cinq mois d'expérience, nous constatons une évolution très positive des phénomènes de relations au sein du "groupe-classe". Notamment, le bruit (devenu normal) et les difficultés d'organisation, qui représentent les obstacles naturels d'une classe en "libre-choix", se sont considérablement améliorés.*

*Il est désormais possible de s'engager dans des travaux répondant à de plus grandes exigences. Voici formulées les règles du contrat adopté verbalement en septembre auxquelles s'ajoutent de nouvelles, soumises à votre approbation.*

- 1) Nécessité d'entreprendre et de réaliser un travail, seul ou collectivement, répondant à la nature du cours d'éducation plastique.*
- 2) Chacun prend en charge son approvisionnement en matériaux et instruments en fonction du thème de travail librement choisi, et dans la mesure de ses moyens.*
- 3) Fixer un délai, par exemple quatre séances, pour réaliser un projet (à discuter).*
- 4) Présenter son travail au "groupe-classe", pour le profit de chacun.*
- 5) Le groupe-classe prend en charge l'ensemble des actes de la vie de la classe (rangement des productions dans les placards, nettoyage des outils collectifs, de la salle, approvisionnement en revues et documents illustrés, etc...).*
- 6) L'enseignant intervient à titre pratique, technique, informatif, critique, etc.*

Ce qui importe, par cet acte de communication constitutif du contrat de classe, c'est d'apporter le maximum d'informations pertinentes, afin de responsabiliser les élèves, c'est de vérifier qu'il y a appropriation de la proposition de l'enseignant par la classe. La traduction écrite de ce contrat verbal stabilise et rend permanent pour l'année scolaire, ou pour un certain temps, ce qui a été décidé. Selon les circonstances, en effet, au bout d'un trimestre par exemple, ce contrat pourra être révisé, conforté, ou même être remis en question.

Des refus partiels, peu nombreux, ont été enregistrés. Quelques élèves, dans ce cas, souhaitent que l'enseignant continue à leur communiquer des sujets de travail, ce qui est pris en considération.

Le cas d'un refus majoritaire de la classe peut se poser. Il ne s'est jamais posé pour aucun des terrains d'expérimentation. Au contraire, d'autres classes sont venues s'ajouter aux classes dites en expérimentation officielle. On peut en déduire plusieurs remarques:

- la proposition de fonctionnement en situation d'autonomie a davantage été imposée que proposée et discutée,
- ou bien, et c'est une forme d'imposition, elle a été adoptée en méconnaissance de cause par les élèves sous l'effet d'une présentation avantageuse,
- ou encore, ce type de situation convient tout à fait en arts plastiques aux élèves de ces niveaux de classe 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

### 3.2 LE CARNET DE BORD

Il s'agit du recueil de fiches individuelles d'élèves. Chaque élève dispose d'une fiche à son nom qu'il vient prendre et rapporte à l'issue de la séance. Il inscrit brièvement sur cette fiche ce qu'il a fait et éventuellement les difficultés et les problèmes rencontrés.

Ainsi il peut indiquer qu'il recherche actuellement un projet en compagnie de tels camarades. Lorsque le projet sera décidé il en précisera la nature, puis lors des séances suivantes il en marquera les étapes et la fin.

Inscrire l'activité en quelques mots sur la fiche individuelle est un acte simple et rapide. Le souci a été de ne pas mobiliser les élèves par un travail systématique d'écriture en fin de séance. C'est ainsi que la fiche peut être remplie avec souplesse par l'élève à un moment qu'il jugera opportun dans la séance ou récapitulée lors d'une autre séance, si le temps lui a manqué ou s'il a oublié.

Cette fiche individuelle a plusieurs fonctions. Elle fournit à l'enseignant les renseignements dont il a besoin pour remplir le planning de classe, elle sert de repère à l'élève pour la conduite de son travail, l'inscription qu'il porte par séance implique un regard sur sa propre activité, il s'agit donc d'un acte d'évaluation.

### 3.3 LE PLANNING DE CLASSE

Le planning de classe est un tableau à double entrée portant en ordonnée le nom des élèves et en abscisse les séances de l'année.

Ce tableau, par un marquage codé, communique à la fois une représentation globale des activités de la classe, faites et en cours, et une représentation individualisée des activités de chaque élève. Les faits essentiels pris en considération ont été:

- la recherche d'un projet,
- la nature du travail entrepris, selon de grandes rubriques signifiées par des couleurs,
- les séances d'effectuation
- l'interruption ou l'abandon éventuel d'un travail entrepris la fin d'un travail
- les absences

Chaque enseignant peut élaborer son propre code pour prendre en compte les informations qui lui paraissent les plus importantes pour le suivi de la classe et des élèves. Quelles que soient les variantes, le but a toujours été d'avoir à sa disposition un outil de suivi simple à remplir et d'une lecture aisée.

Ce tableau ou planning de classe a un double destinataire:

L'enseignant. La mémorisation des activités apparaît vite comme une nécessité en situation d'autonomie, compte tenu de la variété des travaux entrepris, de leur nombre, des temps différents de réalisation. Elle est aussi une nécessité pour le suivi individuel des élèves compte tenu du travail de groupe, de la vie des groupes dont certains se font et se défont tout au long de l'année.

Mais, outre le rôle de mémoire avec l'aspect positif que présente l'objectivation des activités, le planning grâce à la visualisation offre l'avantage de permettre le repérage de phénomènes d'ensemble, qui relèvent de la dynamique de la classe et l'analyse de cas particuliers. Il constitue donc une aide pour le pilotage de la classe permettant à l'enseignant d'intervenir en conséquence.

Les élèves. Les enseignants qui ont participé à cette expérimentation ont remarqué l'intérêt que portaient les élèves au planning de classe lorsque celui-ci était montré (notamment en recherchant la ligne qui les concerne et en vérifiant si le marquage est bien exact...). Si bien qu'il est apparu important et même nécessaire d'en faire un tableau visible en permanence par la classe, consultable ou exposé: certains enseignants, à cette fin d'exposition, sont passés de la double page 21 x 29 à un grand format affiché sur le mur de la salle (ce sont les élèves qui remplissent hebdomadairement la case qui les concerne).

La représentation des activités que propose ce tableau permet aux élèves de se retrouver et de se situer dans l'ensemble, ils ont la possibilité de prendre conscience de leurs parcours, de le comparer à ceux de leurs camarades, ils procèdent ainsi à une auto-évaluation. Cette visualisation leur permet donc d'avoir un regard critique sur leurs comportements, leurs choix, leurs attitudes face au travail.

### 3.4 LE PROJET

Le projet d'élèves, c'est la formulation écrite par un groupe d'élèves, ou un élève seul, du travail prévu sur un temps excédant deux ou trois séances.

Il n'est pas nécessaire ni pertinent, par rapport à la notion du projet, de passer par une forme écrite si le travail envisagé est de courte durée.

Le projet est soumis à l'enseignant, qui en prend connaissance, l'approuve ou se montre réservé.

Les remarques qu'il est amené à faire ont pour effet de permettre un meilleur engagement de la part des élèves. Ces remarques peuvent être d'ordre matériel, technique, institutionnel, et ont trait généralement à la "faisabilité" du projet (et cela sans pour autant tarir la part d'imprévisibilité propre aux arts plastiques, même au sein d'un projet. Selon le cas, les élèves peuvent persister et tenir à s'engager dans le projet tel qu'ils le présentent, ou le modifier, ou y renoncer. Le projet une fois adopté devient un "contrat" qui implique que les élèves vont faire tous les efforts nécessaires pour parvenir à la réalisation de ce projet.

Il convient de bien souligner que l'attitude de l'enseignant, dans cette relation avec les élèves sur la base de projets ne doit pas être dissuasive, tout au contraire. Il ne serait pas cohérent de créer les conditions propices à l'émergence de projets et simultanément d'installer un dispositif critique conduisant les élèves à renoncer, ou même à ne pas présenter de projets.

Toujours dans cet esprit, c'est avec modestie qu'il faut aborder la question du projet, de sa conception et de sa formulation, en n'oubliant pas que faire concevoir et formuler un projet aux élèves, reste plus un objectif à atteindre qu'une réalité actuelle maîtrisée. De fait, les projets présentés paraissent souvent lapidaires, peu substantiels, imprécis et incomplets.

Le sens formateur du projet, dans l'étape initiale de conception et de formulation est de donner l'occasion aux élèves de **se projeter** dans le temps, de se préparer à une action de plus longue durée et d'une certaine envergure, impliquant une gestion des moyens, de l'espace et du temps ; ce que les exercices et les devoirs usuels de l'école ne permettent généralement pas suffisamment.

Le "projet" une fois réalisé, outre la valeur intrinsèque qu'il représente par rapport aux arts plastiques et aux apprentissages spécifiques, permettra un retour sur sa formulation initiale. On pourra vérifier la validité des prévisions faites ou au contraire les distorsions ou les dérives. Un enseignement pourra être tiré, notamment concernant les **processus** de production spécifiques aux arts plastiques.

Par là même, l'élève appréhendera certains aspects d'une **démarche** artistique. Le projet, son énonciation, sa formulation écrite, amènent l'élève à se situer, à situer ce qu'il veut faire, à accepter les écarts entre ce qu'il "prévoyait" et ce qu'il produit, à tirer parti des événements. En ce sens le projet s'inscrit légitimement dans l'enseignement artistique.

Il a été souligné par les expérimentateurs comme favorisant l'initiative des élèves de même les enseignants ont remarqué qu'il était important de conserver au projet un aspect ouvert pour éviter de le transformer en gamme de fabrication ceci n'aurait en effet pas sa place dans l'enseignement des arts plastiques.

## 4. TRAVAIL / NON TRAVAIL ET PRODUCTION DES ELEVES

Cette partie regroupe les informations et résultats dégagés de l'expérimentation sur les questions du travail des élèves et de leurs productions.

### Situation d'autonomie, contrat de classe et contrat individuel.

La situation d'autonomie dans l'enseignement des arts plastiques place l'élève et l'enseignant en situation de contrat. Le choix fait par la classe d'un enseignement de ce type est matérialisé par le "contrat de classe" dont il a été question ci-dessus. Dès lors, les partenaires, l'élève et l'enseignant, sont individuellement engagés par un contrat implicite. Celui-ci sous-entend pour l'élève le choix de ses axes de travail, des modes de réalisation, de la gestion du temps ; il sous-entend pour l'enseignant l'ouverture la plus grande possible aux diverses formes des projets et, autant que faire se peut, l'acceptation des projets et des productions des élèves. Le rôle du

professeur est alors précisément le déplacement progressif des représentations des élèves par un apport de connaissances nécessairement individualisées. Ce déplacement s'opère à travers un travail permanent d'articulation entre la production dans la classe et le champ artistique. C'est en cela que l'enseignant enseigne: situation d'autonomie ne signifie pas non-directivité (illichienne ou rogerienne).

#### Problèmes posés.

*L'élève est libre de ses choix dans les projets qu'il présente, libre dans les modalités de mise en œuvre, dans les thèmes, dans l'organisation du temps.*

D'emblée, deux questions se posent:

- Va-t-il travailler ?
- Que va-t-il produire ?

Ces deux questions, dans leur interdépendance, posent le problème de la **construction du savoir** en arts plastiques pour des élèves de collège.

#### 4.1. TOUS LES ELEVES VONT-ILS TRAVAILLER ?

Cette question est la formulation apparemment neutre de craintes implicites: "J'ai peur que les élèves ne travaillent pas, si ce n'est moi qui assure la locomotion de la classe" "J'ai peur que les élèves travaillent insuffisamment, irrégulièrement ou mal, si ce n'est pas moi qui propose et régule le travail"...

Il reste à savoir ce que l'on entend par "travail" à l'école: quelle est l'attente de l'enseignant à cet égard, quelles sont la quantité de travail et les performances attendues ; enfin, comment et où se produit le travail ?

L'usage même que nous faisons du mot "travail" ne doit-il pas nous interroger ? Le travail d'un élève, c'est aussi bien le travail fourni comme activité ("travail / non-travail"), que le travail produit comme objet ("nombre de travaux", "passage d'un travail à un autre"). Quel lien faisons-nous entre l'un et l'autre termes ? Ne reconnaît-on pas couramment comme règle implicite à l'école que l'élève travaille quand il produit, et seulement s'il produit (c'est la règle du devoir rendu)?

Ainsi, on le voit, la question initiale, devenue transparente dans son usage, recouvre une série d'autres questions sous-jacentes que le travail autonome, par la variété des situations qu'il provoque, a pour intérêt de faire surgir.

Lorsqu'une classe est en situation d'autonomie, l'enseignant manque de repères. On peut même dire qu'à partir d'une même situation de classe les opinions seront différentes ; elles dépendront des représentations et des attentes que chaque enseignant a de l'école et de sa discipline.

#### Travail / non-travail : notion d'effectuation.

En fait, travail et non-travail résistent aux définitions et à l'observation, par le seul fait que le travail se manifeste aussi par des comportements pouvant être relevés comme du non-travail (ex.: réfléchir).

Cette remarque a amené les expérimentateurs à distinguer dans leurs observations "travail" et "effectuation". Il y a "effectuation" quand l'élève est engagé dans une réalisation observable concrètement. L'équipe d'expérimentation a adopté comme définition de l'effectuation "*toute activité de manipulation donnant lieu à une trace visible et observable*". L'élève peut se déplacer, regarder des documents, discuter, préparer des matériaux, ranger son matériel, il n'y a pas effectuation et ces moments ne sont pourtant pas assimilables à du non-travail. La distinction opérante entre travail et effectuation s'est avérée intéressante dans les tableaux de suivi et a produit des effets pédagogiques : compréhension des rythmes et des différentes phases, modification des comportements relatifs au travail et à sa gestion.

Effectuation et non-effectuation sont reconnues par l'élève comme deux phases du travail qu'il apprend peu à peu à gérer tout en prenant conscience de son rythme de travail.

La non-effectuation intervient à différents moments dans l'histoire individuelle de l'élève ou dans celle, collective de la classe. La recherche des idées, la "germination" du projet, le moment de flottement nécessaire à la divergence, déterminent obligatoirement des phases de travail sans trace apparente. De même la concertation lors du travail en groupe, les recherches, les tâtonnements, les

ajustements des uns et des autres donnent lieu, pendant les séances, à des temps sans effectuation ou avec peu d'effectuation. Ces moments repérables sont les lieux d'une réelle élaboration.

Le non-travail manifeste, différencié des deux formes de non-effectuation, apparaît comme un temps de rupture que l'on rencontre nécessairement (ou que l'on risque de rencontrer). Il s'agit d'une phase improductive qui, dès lors qu'elle est pointée, repérable, devient ponctuelle et relève de l'accidentel. Les tableaux de suivi matérialisent ces moments ; l'élève en prend conscience et peut s'interroger.

#### Nombre de production et durée d'effectuation.

Dans l'ensemble des classes observées tous les élèves ont produit un ou plusieurs travaux plastiques au cours de l'année.

*Le nombre des productions varie pour les 30 séances de l'année de une à dix ; ces deux extrêmes peuvent se rencontrer dans la même classe pendant qu'un élève réalise un travail unique, de longue haleine, d'autres peuvent produire une dizaine de travaux.*

La durée d'effectuation elle-même varie dans les mêmes conditions. On ne peut donc pas rendre compte des attitudes face au travail ou non-travail en terme de moyenne. En situation d'autonomie l'analyse par "moyenne" perd du sens car ce qui est mis en évidence est:

- l'activité des élèves: dans l'ensemble tous les élèves travaillent,
- l'extrême variété des rythmes et la diversification des modalités de travail.

#### L'individualisation des rythmes de travail.

Le libre-choix et la gestion individuelle du temps de travail donnent à l'élève une certaine maîtrise par rapport à ce qu'il conçoit comme le travail. Dans le même sens il découvre ses rythmes personnels. Ce constat peut être dégagé des analyses portant sur les durées d'effectuation. A l'intérieur d'une même classe on observe que tous les élèves ne choisissent pas le même type de productions, ceci en terme de durée certains optent pour des travaux rapides alors même que leurs camarades s'engagent dans des travaux de longue durée.

On observe également que tous les élèves ne conservent pas le même rythme toute l'année certains alternent travaux longs et travaux courts.

Les travaux effectués au cours d'une seule séance correspondent dans la majorité des cas observés, à des travaux d'attente. Les élèves interrogés sur ce type d'effectuation disaient avoir une activité « en attendant ». Cette attente peut être réelle: attendre un camarade absent momentanément, attendre une documentation ou du matériel non encore regroupé... Elle peut aussi être d'un autre ordre: attendre pour « souffler un peu » après un travail long, attendre en laissant germer l'idée d'un projet plus ample...

Une des idées fortes du projet pédagogique mis en œuvre à travers la situation d'autonomie, est que l'élève trouve dans cette situation une occasion privilégiée de s'engager et de s'impliquer profondément dans le temps, en prenant part activement lui-même à l'organisation de ce temps. On ne peut ignorer qu'au sein de l'école, cette question essentielle est bien souvent ramenée à un constat d'échec « ils ne savent pas travailler », « ils ne savent pas s'organiser ». L'objectif est de faire de ce processus d'engagement et de construction dans la durée un terrain d'apprentissage et d'éducation apprendre à se situer et à agir dans le temps, apprendre à anticiper.

Les travaux nécessitant un engagement d'assez longue durée représenteraient par conséquent un indice favorable du point de vue de ces apprentissages. A l'inverse, les travaux de courte durée, et surtout leur multiplication à l'intérieur d'une classe, d'un groupe, ou chez un même élève, seraient le signe que ces processus ont du mal à s'engager, pour diverses raisons.

Ces considérations n'excluent pas la possibilité de travaux plus rapides, plus spontanés, qui ont des fonctions et des significations, comme nous l'avons vu partiellement pour les travaux d'une séance, et dans lesquels aussi les élèves peuvent s'engager totalement. Mais la situation d'autonomie, rappelons-le encore, a pour objectif privilégié de permettre aux élèves de s'engager dans des projets qui mobilisent l'ensemble de leurs capacités.

#### Achèvement et abandon.

Une nouvelle conception du temps et du travail à l'école provoque des changements profonds qui se manifestent, comme nous venons de le voir, dans la variété des travaux, et plus particulièrement en ce qui concerne leur nombre et leur durée d'effectuation. Donner aux élèves la possibilité de choisir leur activité, ne plus river la notion de travail à la production des traces de ce

travail, mais mettre en valeur d'autres phases et d'autres attitudes, tout ceci a des conséquences immédiates sur la façon dont les élèves travaillent.

Un nouvel aspect de ce changement d'attitude se retrouve dans l'achèvement et l'abandon du travail car si l'achèvement des travaux paraît en général une chose normale, il n'en est pas de même pour l'abandon. Or, en situation d'autonomie, les élèves n'achèvent pas toujours leurs productions, il y a des abandons. Les proportions varient selon les classes. Ce qui nous a paru intéressant est le sens à donner à ces abandons.

Sur ce point, précisons que pour les membres de l'équipe (et ceci de manière implicite) la **conduite du projet jusqu'à son terme** n'a jamais été posée comme une nécessité absolue pour l'élève, contrairement à ce qui est le cas dans certaines pédagogies. (cf. la *pédagogie projective* de J. Vial).

Les abandons peuvent provenir de diverses causes, soit par suite d'un projet insuffisamment préparé, soit pour des obstacles qui apparaissent en cours de travail (matériels par exemple), soit parce que le groupe lui-même se défait... Quelles qu'en soient les raisons, l'analyse des causes de l'abandon d'un travail peut être une source d'enseignement, et ce d'autant qu'en arts plastiques "il n'est pas toujours aisé de bien savoir ce que l'on veut avant de l'avoir fait". Cet abandon est-il un échec ? Quelles en sont les raisons ? Peut-on en tirer des conséquences positives ? Qu'a-t-on appris de nouveau à travers lui sur le travail, sur soi-même ? L'abandon n'est pas en soi une chose négative mais une source d'interrogations.

La question de l'abandon fait apparaître une problématique dont les polarités pourraient être, d'une part, un volontarisme pédagogique poussant les élèves à l'achèvement de tout ce qu'ils font et d'autre part, un laisser-faire teinté de spontanéisme qui n'interrogerait pas davantage les attitudes. Entre des deux extrêmes, chaque enseignant a eu à répondre à ce problème qu'est l'abandon d'un projet, d'une manière appropriée et chaque fois différente.

#### Le passage d'un travail à un autre.

Que le travail ait été d'une ou plusieurs séances, défini de courte ou de longue durée, achevé ou non, la plupart des élèves s'accorde pour considérer la question de la relance comme la difficulté majeure de la situation d'autonomie. Trouver une idée, relancer un projet dès qu'un travail est terminé n'est pas toujours une tâche facile.

Comme dans le cas d'un abandon de projet, le rôle de l'enseignant face à ces temps "morts" ne peut être défini une fois pour toutes et a priori. Il nous paraît aussi factice de vouloir faire enchaîner à tout prix les projets que de laisser l'élève trop longtemps dans l'incertitude et dans l'attente.

En résumé, la situation d'autonomie dans l'enseignement des arts plastiques dévoile bon nombre de questions et d'inquiétudes par rapport au "travail" des élèves, et de l'enseignant, à l'école. Il semble même que ce soit là un lieu privilégié d'interrogations et de remise en cause. En effet, la pratique de l'autonomie élargit nécessairement notre seuil de tolérance par rapport à cette notion de "travail": rythmes différents dans la classe, moments variés où l'élève n'est pas toujours occupé à produire, travaux abandonnés, travail à la maison, travail en groupe, etc.

La physionomie de la classe change. L'enseignant ne prend plus entièrement sur lui de réguler le travail de la classe, c'est-à-dire son rythme, la quantité des travaux, leur durée. Son "travail" aussi change. L'élève lui-même, à travers son engagement dans le projet qu'il a envisagé, seul ou en groupe, est amené à considérer de plus près son activité, dont il devient responsable à part entière: comment démarrer, comment répartir les tâches, comment s'organiser ? La structure scolaire enfin ne manque pas d'être interpellée à travers cette pratique qui renvoie constamment, souvent pour s'y heurter, à l'organisation actuelle de l'espace et du temps à l'école.

Ainsi un enseignant qui souhaite mettre des élèves en situation d'autonomie avec le libre-choix, doit s'attendre à ce que des phénomènes inhabituels se produisent concernant le travail. Nous en avons identifié un certain nombre, qui ont alimenté notre réflexion et nous les avons communiqués ici, dans l'espoir que ce document soit utilisé à son tour comme un élément d'information, de comparaison, de discussion, par d'autres enseignants.

### 4.3 LA PRODUCTION DES ELEVES

Nous venons de voir que tous les résultats dégagés des observations vont dans le même sens : les élèves sont actifs, ils travaillent, ils produisent. Peu à peu ils découvrent leurs rythmes personnels. La présence du groupe joue un rôle dans l'approche individuelle voir un camarade

réussir une entreprise est facteur d'incitation sans doute plus fort que la parole. L'élève a envie d'entreprendre et de produire.

Mais que produisent les élèves en libre-choix ? Mettre les élèves en face de la diversité d'un champ qu'ils ne connaissent pas, n'est-ce pas un leurre ? Aucune formule magique « *et maintenant produisez* » ne résout brusquement l'inconnu, ne fait découvrir en une révélation soudaine le vaste champ des possibles en arts plastiques. La liberté accordée ne va-t-elle pas être la pire contrainte, aboutir à l'incapacité de choisir ? Toutes les initiatives proposées à l'élève ne sont-elles pas en définitive une limite le vouant à répéter ce qu'il a déjà fait, ce qu'il a déjà vu ?

#### “Libre-choix” et “dessin libre”.

D'autres observations en d'autres lieux et au cours d'autres recherches ont montré que le “dessin libre” est une situation dont peu d'élèves se sortent et où s'enlisent la plupart. Le dessin libre est cette forme de travail où la règle est « *dessinez ce que vous voulez* » ; la situation d'autonomie ne reproduit-elle pas exactement le même cadre ?

Deux variables interviennent dans la situation d'autonomie et sont à prendre en compte: elles différencient le “libre-choix” du “dessin libre”.

Tout d'abord le **choix**: l'élève peut effectivement tout faire et pas seulement dessiner ; ensuite le **contrat**: l'élève peut tout faire mais doit l'énoncer, au moins sommairement, et en discuter ; il doit à travers cette énonciation envisager la mise en œuvre, déclarer ses intentions, prendre conscience des difficultés de gestion, décider de travailler seul ou à plusieurs... Bref inscrire son projet dans le temps et dans le réel.

Ces deux données, choix et contrat, sont nouvelles par rapport au dessin libre et elles contribuent à modifier l'engagement et le degré d'implication des élèves.

Pourquoi ?

En premier lieu l'élève a la possibilité d'inscrire sa production dans un temps qui excède le temps hebdomadaire de l'heure d'arts plastiques, dans un temps qui déborde le temps scolaire. La production ne sera pas un produit isolé de toute réalité autre que celle de la séance.

En second lieu le contrat, par la discussion qu'il entraîne entre l'élève et l'enseignant, inscrit la production de l'élève dans un cadre de reconnaissance. Par le biais du contrat, la production de l'élève est qualifiée, c'est-à-dire reconnue comme acceptable en arts plastiques, elle est prise dans le champ des arts plastiques, et là commence pour l'enseignant le travail de déplacement des représentations des élèves. Il s'agit bien d'un travail de déplacement des représentations que les élèves se font des arts plastiques de la démarche artistique, du statut de l'œuvre...

Ce travail se joue à travers les interventions de l'enseignant de production en production, le groupe classe est amené à s'interroger sur ce qui est produit, les élèves dépassent l'habitude de l'exercice et du devoir, le travail s'inscrit hors des habitudes scolaires et peut permettre progressivement l'articulation au champ artistique.

Les élèves sont bien en situation d'**apprendre**, l'enseignant **enseigne** à partir de ce que font et produisent les élèves.

#### La production des élèves en libre-choix.

Tenter d'analyser les productions des élèves en libre-choix oblige à repérer un certain nombre de variables permettant d'opérer une catégorisation: - le type de production, le thème d'appui, les données matériologiques.

“Thème d'appui” et “données matériologiques” ne nécessitent pas de commentaire particulier. “Le type de production” correspond à la relation entre le produit réalisé et la forme d'activité pour l'élève : assembler, modeler, construire, sculpter... Cette variable apporte des informations sur l'évolution de l'élève (et celle de la classe) quant à l'approche, la perception qu'il a du champ disciplinaire.

L'ensemble des productions a pu être réparti sur 6 catégories: les maquettes, les volumes, les productions audio-visuelles, les productions bidimensionnelles, les mises en scène du corps, les enquêtes ou interviews.

L'observation de l'ensemble des productions a mis en évidence deux phénomènes, un phénomène de différenciation (les productions des élèves sont très variées) mais aussi un phénomène de récurrence (apparition en des lieux géographiques différents de productions semblables).

## 5. EFFETS DE LA SITUATION D'AUTONOMIE EN ARTS PLASTIQUES

### 5.1. EFFETS INTRA MUROS

#### Les effets sur les élèves.

Les expérimentateurs notent (d'une manière dispersée dans les réponses):

- 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 situation de blocage ou d'échec.

#### Les rôles des élèves.

Les élèves jouent un rôle important dans la mise en place de la situation, puis dans son institutionnalisation.

Ce rôle est double: d'une part ils sont le relais entre la situation d'autonomie et son élargissement à d'autres classes en arts plastiques, à d'autres disciplines, d'autre part, ils diffusent l'information dans et à l'extérieur du collège. Ceci est valable d'une année sur l'autre.

Un collègue expérimentateur fait une remarque très intéressante sur le rôle des élèves dans un enseignement mutuel (d'élèves de 3<sup>ème</sup> envers des 6<sup>ème</sup> par exemple lors de séances ou des élèves d'autres classes s'ajoutent à ceux de la classe en cours).

La production plastique, son exposition, sa circulation, joue un rôle déterminant à l'intérieur et à l'extérieur du collège.

#### L'administration.

La situation d'autonomie, si elle bénéficie au départ d'une certaine tolérance ou écoute de la part de l'administration, modifie relativement vite les comportements usuels de celle-ci.

Les marques de modification sont:

- les visites dans la classe,
- l'acceptation de la circulation des élèves,
- l'acceptation de l'occupation de plus d'espace,
- la modification des locaux,
- le soutien matériel,
- la participation personnelle,
- la diffusion personnelle,
- la diffusion d'informations,
- l'organisation de réunions.

Ces points cités sous-entendent non seulement le soutien du Principal mais aussi des autres membres de l'équipe administrative.

#### Les collègues.

C'est en général le conseil de classe qui est le lieu de "révélation" de la situation avec un objet visible, les tableaux de suivi. Curiosité puis sensibilisation peuvent amener certains collègues à expérimenter à leur tour (les disciplines les plus souvent citées sont Education Physique et Sportive, Education Manuelle et Technique, Lettres, Musique, Histoire-Géographie, Anglais). La biologie est citée une seule fois.

L'expérimentation peut devenir interdisciplinaire sur 1 ou 2 classes et même déboucher sur un projet d'établissement (1 cas).

En résumé, les effets à l'intérieur du collège sont avant tout : rupture des barrières disciplinaires, diminution de la hiérarchie habituelle, interactivité, amélioration des relations humaines.

### 5.2. LES EFFETS EXTRA MUROS

#### Les parents des élèves.

La plupart des expérimentateurs note un changement dans les relations avec les parents. Sans que ce changement soit d'emblée un soutien inconditionnel, il passe de la curiosité à l'appréciation favorable pour beaucoup d'entre eux. On remarque une plus grande participation des parents aux réunions de classes, une aide matérielle, une aide technique lorsqu'elle est possible, un intérêt accru pour le travail de leur enfant.

### 5.3. CONCLUSION

L'analyse de l'ensemble des réponses à la question des retombées de l'expérimentation fait ressortir le caractère très positif de ce qui est communiqué. Il nous revient de poser deux questions:

- Peut-on comprendre ces effets positifs comme spécifiques de la situation d'autonomie ? Si oui, s'agit-il d'effets à long terme, ou sont-ils remis en question chaque année ou selon la personnalité de l'enseignant ?
- N'y a-t-il que des effets positifs ou cette optimisation des effets est-elle due en partie au caractère interne de l'évaluation ?

Quoiqu'il en soit, au collège, la mise en place de situations d'autonomie par des expérimentateurs volontaires a produit des effets (répétés dans les vingt terrains) que l'on peut enregistrer comme des résultats possibles:

- décloisonnement des disciplines,
- ouverture vers l'extérieur,
- maintien de la situation d'enseignement,
- interactivité des partenaires sociaux de l'école,
- réconciliation avec une discipline dont l'image était un peu ternie.

L'expérimentation était orientée vers la formation de l'enseignant "apprendre à enseigner en situation d'autonomie". Précisons toutefois que "**situation d'autonomie**" est un concept éducatif qui réfère à l'élève. En effet l'enseignant crée cette situation mais n'est pas lui-même en situation d'autonomie ; il se trouve face à une situation que l'on qualifie d'"ouverte". Le concept qui réfère à l'enseignant est celui de "**situation ouverte**".

Situation ouverte parce que non construite a priori, parce que non déjà régulée par le découpage de l'espace, du temps, du savoir et par un déroulement anticipé voire entièrement prévu; situation à construire en permanence, ouverte à un temps qualitatif, souple tissé d'événements et riche d'intensités; ouverte à un espace multiple qui articule les différents lieux de l'éducation et de l'enseignement, scolaires et extra-scolaire ; ouverte à un savoir qui n'est plus abordé par fragments de connaissances mais selon des configurations nouvelles déterminées par la singularité de chaque projet.

On pouvait redouter dans une telle situation dérégulée, portant sur toute l'année scolaire et sur la totalité de l'horaire, que les enseignants ne se trouvent rapidement devant une diversité et une variété trop grandes à maîtriser ainsi que devant une complexité tenant aux différents niveaux d'articulations à opérer (factuels, procéduraux, techniques, théoriques, artistiques, historiques..)

Il fallait donc expérimenter pour vérifier si cette "situation ouverte" par l'enseignant était maîtrisable. On peut en conclure, et c'est là le point essentiel par rapport à l'objectif central de cette expérimentation, que la pratique d'une situation ouverte est possible. Non seulement elle est possible et maîtrisable, mais elle est riche de perspectives car les enseignants y découvrent une nouvelle manière d'être et de se réaliser. On peut ajouter que les résultats de cette expérimentation qui s'est déroulée au collège dans des conditions usuelles, sont parfaitement transférables au lycée.

Compte-tenu de l'évolution actuelle des enseignements artistiques proposée par le Ministère de l'Education nationale, notamment avec le développement des ateliers et la prise en considération du champ artistique contemporain, on peut envisager très positivement le rôle des professeurs d'arts plastiques et la contribution de cette discipline à la dynamique de rénovation entreprise dans l'ensemble du système éducatif.

\* \* \* \* \*

## 7. LES TEXTES OFFICIELS

On trouvera ici successivement :

- Programme de la classe de 3<sup>ème</sup> 1998
- Cahier d'accompagnement (extraits relatifs au "projet")
- Document d'accompagnement pour la préparation des itinéraires découverte (extraits relatifs à l'évaluation)
- Baccalauréat 2003, épreuve facultative d'arts plastiques
- Baccalauréat 2003, TPE, critères de référence et barème

### Programme de 3<sup>ème</sup> : 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.

### Evaluation.

Bilan du cursus: En pratique, l'élève sait ce qu'est une démarche (entreprendre un projet, répondre à une question plastique ou à une incitation, tenir compte de contraintes).

On n'attend pas d'un élève de 3<sup>ème</sup> qu'il conduise un projet artistique au même niveau que le ferait un bachelier ou un étudiant en enseignement spécialisé. Cependant il est aussi capable de désirer, de réaliser et de conduire un projet, à son niveau, et avec des exigences de qualité. C'est l'évaluation formative qui offre à l'élève la possibilité d'être conscient de ce qu'il sait.

## **CAHIERS D'ACCOMPAGNEMENT** **CLASSE DE TROISIEME**

**« 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 3ème, de passer des choix à l'initiative. »**

Par son attitude d'accueil, l'enseignant facilite l'émergence des projets de l'élève et favorise ses initiatives. L'élève a des aspirations: si on l'encourage, il les manifeste volontiers. Il communique ses idées, qui peuvent correspondre soit à un projet très précis soit à une intention plus ou moins diffuse. Au cours de cette année scolaire, l'objectif est de le mettre en situation de concrétiser quelques-unes de ses intentions.

**« La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. »**

La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser. Cette intention de l'élève, qui se fixe à lui-même un but, va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales. C'est ainsi que l'élève apprendra à conduire une démarche.

Mais la démarche de projet commence aussi dès lors que, à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, l'élève a la possibilité de prendre des initiatives concernant le choix de la question qui lui est soumise, le choix du matériel, des supports, des médiums, de tout ce qui lui permet de réaliser.

Deux exemples expliciteront comment l'élève peut prendre des initiatives.

Le premier concerne le choix de la question. L'enseignant donne comme proposition « paysage contrasté ». L'élève s'intéresse aux deux termes de cette proposition. « Contrasté » l'amène à réfléchir sur une opposition de deux choses mais ne dit pas pour autant ce qui sera choisi comme élément, comme qualité ou caractère à opposer à son contraire, ni ne précise ce qui en sera l'objet. « Paysage » laisse un champ ouvert à la notion de genre. De plus, l'élève garde la liberté des questions ouvertes par l'articulation nécessaire de ces deux termes, articulation qui fonde la proposition.

Le second exemple indique des initiatives liées aux choix de matériel. Un élève qui a souvent choisi comme supports de son travail des petits formats peut manifester son intention de peindre sur un grand format. Un groupe d'élèves s'intéresse à un espace particulier de la classe ou du collège et fait part de son intention de

produire un travail en relation au lieu donné. Un élève travaillant sur un format imposé va en modifier les bords, ou demander de travailler sur un support de texture ou de couleur différentes. Par tous ces actes, l'élève manifeste, même de façon modeste, ses choix et ses initiatives.

**« 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 ».**

Dans la mesure où l'initiative revient à l'élève, l'enseignant ne porte pas de jugement de valeur a priori sur son choix. Par exemple, si le projet de l'élève est de reproduire une image qui l'intéresse, l'enseignant accueille cette intention même si, de sa propre initiative, il n'aurait pas proposé ce travail, ni choisi cette image-là.

Il convient de ne pas décourager l'élève:

- de toute façon, son travail posera des questions d'arts plastiques (c'est-à-dire des questions de dessin, de valeurs, de couleurs, de choix d'instruments, de médiums graphiques ou picturaux, qui seront autant de décisions prises consciemment ou non). Ces questions deviendront, lors de l'évaluation, autant de points à expliciter, qui permettront à l'élève et à la classe d'apprendre à travers ce qui a été fait;

- pédagogiquement, on ne peut à la fois travailler sur la motivation de l'élève, le solliciter pour inventer un projet et se montrer a priori critique. Le fait d'avoir une attitude réceptive face à l'intention de l'élève n'exclut pas de faire des remarques ni de poser des questions; celles-ci ont pour but de renforcer la détermination de l'élève et non pas de le faire renoncer.

**« Il est à comprendre aussi dans des formes plus ambitieuses, ceci à la mesure des classes et des élèves. »**

Un projet peut être simple, réalisable, peu coûteux, et néanmoins ambitieux du point de vue de l'élève.

Reprenons l'exemple de la reproduction d'une image qui l'intéresse: cette intention de copier le plus fidèlement possible peut lui apparaître comme un but difficile à atteindre et qu'il se fixe comme projet, dans le cadre du cours d'arts plastiques. Tout comme faire un changement de dimension dans la reproduction de cette image peut représenter pour lui une opération difficile qu'il souhaite réussir. L'ambition doit être entendue ici comme ce qui permet à l'élève d'accomplir librement une tâche qu'il a choisie et qu'il considère comme difficile.

Un projet peut également s'annoncer comme ambitieux parce que les conditions matérielles qu'il nécessite sont inhabituelles: grand format, volume important... Dans ce cas, il conviendra d'en discuter avec l'élève (ou avec le groupe) et de chercher les limites imposées par le projet ainsi que les conditions de faisabilité: espace, temps, mais aussi coût, moyens, et également sécurité et règle de vie des élèves dans la classe d'arts plastiques et à l'intérieur de l'établissement scolaire.

**«...seul ou associé à d'autres... »**

Le projet de l'élève est compatible avec le projet de groupe. Plusieurs élèves peuvent s'associer. Le groupe commence dès lors que deux élèves décident de travailler ensemble.

La participation de plusieurs élèves implique une discussion entre eux sur l'engagement de chacun, les rythmes de travail, les apports de tous. Ces situations sont organisées par les élèves eux-mêmes. Ils peuvent se trouver confrontés à des difficultés auxquelles l'enseignant est attentif, apportant son aide, sans forcément tout résoudre.

**«...l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions... »**

Le projet de l'élève est à distinguer du projet tel qu'il est développé dans certaines pédagogies de projet. Il n'est pas question d'apprendre à organiser des projets, ni d'en proposer ou d'en imposer les modalités de conduite. Un projet est chaque fois différent. Il n'est pas programmable. Les opérations ne sont pas prévues à l'avance. Elles découlent de la pratique de l'élève — qui se donne les moyens d'agir au fur et à mesure de cette pratique et de ce qu'il rencontre tant comme obstacle que comme stimulation.

Ce qui s'apprend à travers ce type de projet est d'ordre comportemental: prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée; savoir interroger action et son résultat au fur et à mesure de la démarche.

Il est possible de relier le projet de l'élève à un des contenus d'apprentissage du programme de la classe de 3<sup>ème</sup>, que ce soit a priori ou a posteriori. Les quelques exemples suivants indiquent quelques possibilités relatives aux contenus.

Le programme indique des connaissances à apporter par rapport à l'architecture: l'enseignant peut demander aux élèves quels projets individuels de travail ils auraient concernant ce contenu. Mais il peut tout aussi bien proposer une situation d'enseignement, à partir de laquelle un élève s'autorisera à prendre des décisions: si l'incitation proposée pour toute la classe est «espace restreint», avec une problématique liée au monochrome, le projet d'un élève — ou d'un groupe d'élèves — pourrait être de poursuivre la réflexion sur les notions de limite, d'exiguïté, de clôture, dans la classe ou l'établissement scolaire, et de formuler une idée qui, tout en se rattachant à ce qui a été travaillé précédemment, s'en démarque par le questionnement personnel engagé et par le but visé.

Le programme indique qu'on pourra consacrer à l'analyse d'œuvres un temps spécifique. Après une séance consacrée à l'analyse du *Déjeuner sur l'herbe* d'Edouard Manet (1862), des élèves peuvent manifester leur intention de travailler à partir des reproductions de cette œuvre, ou à partir de ce qu'ils ont appris (par exemple sur le « Salon des refusés », 1863), ou encore sur les relations entre les personnages et le fond. Les différentes situations de projet engagées par les élèves à partir de cette analyse d'œuvre peuvent être l'occasion pour toute la classe, au moment de la verbalisation, d'in-

terroger les différents traitements de l'œuvre par d'autres artistes, comme Picasso, Louis Cane ou Alain Jacquet par exemple: Picasso, dessins d'après le *Déjeuner sur l'herbe*, 1954; Louis Cane, *Déjeuner sur l'herbe IV*, 1983; Alain Jacquet, *Le Déjeuner sur l'herbe*, 1964 (impression photographique sur toile).

**« Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation au moment de l'évaluation. »**

Cette situation d'enseignement implique que l'élève mène son travail sans qu'intervienne incessamment le professeur. La relation d'aide est apportée si l'élève le souhaite Ceci n'est pas à confondre avec la verbalisation en fin de travail. La verbalisation qui n'intervient qu'en fin de parcours est un travail critique, une analyse de la pratique telle qu'elle s'est faite, alors que le dialogue entre élève et professeur, ou entre élèves, accompagne le projet sans l'infléchir. Cela ne veut pas dire, pour l'enseignant, retrait total, mais au contraire vigilance, disponibilité constante à ce qui advient au fur et à mesure que l'élève réalise son idée,

**« En deçà de l'apparence, c'est faire apprendre à l'élève la complexité et la diversité des processus de création. »**

La pluralité des projets individuels est une richesse supplémentaire pour le travail critique mené par le groupe et l'enseignant, l'intérêt pour l'apprentissage des élèves étant de situer les projets par rapport au champ artistique et d'ouvrir au débat par rapport au champ référentiel.

## **LES NOUVELLES ORIENTATIONS SUR LE COLLEGE**

Document d'accompagnement pour la préparation des itinéraires découverte  
(extraits relatifs à l'évaluation, p.4).

### **pour l'apprentissage de l'autonomie...**

La démarche de projet, dans laquelle doivent s'inscrire les itinéraires de découverte, conduit les élèves à travailler seuls ou en petits groupes. En raison de l'âge des élèves et du nombre de séances, les professeurs ont un rôle essentiel à jouer pour les préparer à cette situation et pour les guider dans leur cheminement, fait de tâtonnements et d'erreurs, de critiques et de remises en cause.

Les itinéraires de découverte donneront lieu à une production, réalisée individuellement ou collectivement: création d'un objet particulier, d'une maquette, d'un cédérom, d'un journal, d'un film, présentation d'un exposé, d'un spectacle, élaboration d'un texte... Ils seront également l'occasion d'une présentation et d'une première appropriation des méthodes de recherche documentaire.

### **pour contribuer à la réussite.**

Etroitement liés aux programmes, les itinéraires de découverte contribuent aux apprentissages et donc à l'acquisition des connaissances et des compétences attendues dans les différents champs disciplinaires. Une évaluation rigoureuse des connaissances comme des compétences acquises est impérative.

En préparant les projets, on s'efforcera de prévoir l'évaluation. Elle portera non seulement sur le produit final mais aussi et surtout sur la démarche de l'élève, sa capacité d'initiative et de création, son investissement personnel, son implication dans un travail collectif. Il faudra en particulier essayer de mesurer les progrès accomplis dans les domaines suivants:

- appropriation de savoirs (appropriation de savoirs disciplinaires, maîtrise des langages -écrit et oral...);
- appropriation de savoir-faire (mise en œuvre de techniques de réalisation, efficacité des moyens par rapport à l'intention, stratégies de traitement et d'appropriation de l'information, mise en œuvre des techniques de l'exposé écrit et oral...);
- aptitudes au travail collectif (prise en charge des responsabilités, relation aux autres...)
- apprentissage de l'autonomie (prise d'initiatives, pertinence de l'aide demandée, gestion du temps, persévérance, capacité à choisir, prise de parole en public, aptitude au recul critique par rapport à sa propre production...).

Encourager la démarche autonome des élèves conduira à les accompagner par une évaluation tout au long de l'action. Cette évaluation permettra en outre à chaque professeur d'affiner le regard qu'il porte sur ses élèves. Les itinéraires de découverte constituent, de ce point de vue, une opportunité nouvelle pour révéler des capacités, des aptitudes jusqu'alors passées inaperçues.

Cette évaluation pourra s'appuyer sur différents outils, à utiliser de façon souple et modeste, afin de nourrir le dialogue avec l'élève et l'aider dans son parcours. Chaque élève sera incité à se doter, par exemple, d'un «carnet de bord» personnel ou «cahier de recherches» pour noter l'évolution de son travail, les ressources mobilisées, les réussites et les obstacles rencontrés.

**ENSEIGNEMENTS ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE  
BACCALAUREAT**

Epreuves d'arts plastiques, session 2003

Note de service n°2002-143

(...)

Épreuve facultative, toutes séries générales et technologiques

**Nature et modalités de l'épreuve**

Épreuve orale

Durée : 30 minutes, sans temps de préparation

L'épreuve prend la forme d'un entretien à partir d'un dossier constitué par le candidat au cours de l'année de terminale.

Après avoir demandé au candidat de présenter ses démarches et d'expliciter ses choix durant une dizaine de minutes, l'examineur s'entretient avec lui sur son dossier et la présentation qui en a été faite. Au cours de l'entretien, le candidat peut être invité à établir des relations entre ses démarches et des documents que lui soumet l'examineur.

Présenté dans un carton à dessin au format libre, mais pas moins d'un format demi-raisin, le dossier est précédé de la liste des travaux et d'une fiche pédagogique, établie par le professeur et signée par le chef d'établissement, faisant apparaître la manière dont a été traité le programme, notamment l'ensemble libre, ainsi que les musées ou galeries visités et les artistes rencontrés.

Il comprend, sous forme de planches portant le nom du candidat et le cachet de l'établissement, des productions plastiques (esquisses, croquis, travaux aboutis) réalisées au cours de l'année terminale en relation directe avec les questions du programme de l'option facultative. Le candidat a recours à la photographie pour rendre compte des travaux qui ont été réalisés dans l'espace (volumes, installations, événements). Au total, le dossier ne doit pas excéder une dizaine de planches.

Les candidats individuels et les candidats issus des établissements scolaires hors contrat d'association avec l'État présentent l'épreuve dans les mêmes conditions que les candidats scolaires. Dans ce cas, il n'est pas exigé de fiche pédagogique ou de visa du chef d'établissement.

**Modalités de l'évaluation**

L'épreuve est notée de zéro à vingt, seuls les points acquis au-dessus de la moyenne sont pris en compte. L'évaluation porte sur les "compétences attendues" figurant au programme de l'enseignement de l'option facultative en classe terminale.

**BACCALAUREAT GENERAL SESSION 2003 TRAVAUX PERSONNELS ENCADRES**  
**CRITÈRES DE RÉFÉRENCE ET BARÈME**

**1<sup>ère</sup> composante : Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE (sur 8 points)**

Recherche documentaire	Recherche de sources d'information et de documents en rapport avec le thème et le sujet Traitement pertinent des informations (sélection et analyse)
Démarche	Adaptation de la démarche au sujet Tenue d'un carnet de bord Planification du travail
Contenus disciplinaires	Appropriation et croisement de connaissances et de compétences
Contribution au travail collectif	Esprit d'initiative et prise de responsabilités Souci d'un travail d'équipe

**2<sup>ème</sup> composante : Production finale (sur 6 points)**

Production	Pertinence de la production et de la forme choisie avec le sujet traité Inventivité Soin apporté au travail Production achevée
Synthèse écrite	Cohérence de la construction (plan et enchaînements) Qualité de l'expression (clarté, richesse du vocabulaire) Restitution de l'ensemble de la démarche

**3<sup>ème</sup> composante : Présentation orale du projet (sur 6 points)**

Présentation argumentée	Construction de l'exposé Argumentation et justification des choix Réactivité face aux questions Richesse des connaissances mises en jeu
Expression orale	Qualité de l'expression orale (clarté, audibilité, richesse du vocabulaire) Prise de distance par rapport aux notes écrites

## 8. ACCOMPAGNEMENT THEORIQUE : HIER, AUJOURD'HUI, DEMAIN

Synthèse, par Bernard-André Gaillot.

Deux termes-clés traversent cette étude : PROJET et AUTONOMIE (il y aurait aussi en prolongement : évaluation, aptitudes et dispositions, orientation).

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>3</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.

Plusieurs voies peuvent être recensées comme étant inspiratrices du "projet" tel qu'il est préconisé 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 (intériorisé) 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>4</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

<sup>3</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).

<sup>4</sup> J. Dewey, *L'Ecole et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1947.

d'acquisition sans action et c'est le besoin qui est le ressort de l'action<sup>5</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>6</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>7</sup> ...) ses acquis au fil de ses *expériences* (Paul Watzlawick<sup>8</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>9</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. 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>10</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>11</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>12</sup>). La célèbre contre-offensive de Georges Snyders fut alors fulgurante : Où vont les pédagogies non-directives<sup>13</sup> ? Réponse : dans le mur.

<sup>5</sup> A. Ferrière, *L'Ecole active* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, rééd. 1949.

<sup>6</sup> E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (1931), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.

<sup>7</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>8</sup> P. Watzlawick, (sous la dir. de) *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988.

<sup>9</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.

<sup>10</sup> A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970 ainsi que *La liberté, pas l'anarchie*, Paris, Payot, 1970.

<sup>11</sup> C. Rogers, *Liberté pour apprendre?* (1969), Paris, Dunod, 1971, ainsi que *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1970.

<sup>12</sup> C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF, 1970.

<sup>13</sup> G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, P.U.F., 1973.

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>14</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>15</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 machine qui fait l'art »<sup>16</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>17</sup> dont la métaphysique oppose *eidōs* (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>18</sup> », s'interroger sur la « manière » de chacun, rencontrer l'incidence du *hasard*, du *sensible* qui corrige la *règle* (la fraîcheur de l'esquisse

<sup>14</sup> L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986.

<sup>15</sup> H. Laborit, *L'homme imaginant*, Paris, UGE 10-18, 1970.

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

<sup>18</sup> « *L'écart est une opération* » écrit M. Duchamp (retranscrit dans *Duchamp du signe*, Paris, Flammarion, 1975, page 41).

qu'affectionnait Delacroix), s'interroger sur l'actualité du mot « *repentir* », sur les notions d'œuvre *évolutive* et d'objet *fini*<sup>19</sup>, c'est réactualiser le style de l'artiste en questionnant la notion d'*auteur* (des ateliers du Moyen-Age au visiteur comme œuvre) et, retrouvant Sol LeWitt et Lawrence Weiner<sup>20</sup>, le statut du *faire* et l'opportunité de produire ou non une chose.

Dans une publication récente initiée par le FRAC de Marseille sous la direction d'Eric Mangion et intitulée « *72 projets...*<sup>21</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>22</sup> »

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>23</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>24</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 ?

<sup>19</sup> 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>20</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>21</sup> FRAC : Fonds Régional d'Art Contemporain. *72 (projets pour ne plus y penser)*, Marseille, édition FRAC PACA – CNEAI, 2004.

<sup>22</sup> E. During, *op. cit.*, partie -2, non paginée.

<sup>23</sup> C. Kihm, *ibid.*, partie -1, non paginée.

<sup>24</sup> A. Bublex, *ibid.*, partie 17, non paginée.

- 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 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>25</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>26</sup>) dont il restera à suivre la survie au fil du temps.

- 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*

<sup>25</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>26</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).

*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 péri-scolaire, que ce besoin pourra se développer ; il sera nécessaire d'en prévoir les moyens »<sup>27</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>28</sup>.

- Ensuite vient l'étape des textes 1995-98 encore en vigueur au moment où ces lignes sont tapées. 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).

\* \* \* \* \*

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>29</sup> donnent, 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 leurres 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),

<sup>27</sup> B.O. n°11 du 17 mars 1977 et B.O. n°22ter du 9 juin 1977.

<sup>28</sup> Supplément au B.O. n°44 du 12 décembre 1985.

<sup>29</sup> Stage de formation continue des personnels du second degré : se référer à la publication *Arts plastiques le projet en classe de 3<sup>ème</sup>* (2004), Aix-en-Provence, IUFM – Rectorat DAFIP, consultable sur [www.aix-mrs.iufm.fr](http://www.aix-mrs.iufm.fr)

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>30</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.

- 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.

---

<sup>30</sup> M. Bru, L. Not, *Où va la pédagogie de projet ?*, Toulouse, Ed. universitaires du sud, 1987, page 45.

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>31</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>32</sup>. »

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

<sup>31</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990. Ce paragraphe est tiré des pages 227-228.

<sup>32</sup> *Op. cit.*, page 177.

*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>33</sup> »

Plus gravement, c'est une situation existentielle, fondamentalement éducative, qui se joue entre cinq termes<sup>34</sup> : **pro-jet, su-jet, ob-jet, re-jet, tra-jet.**

L'intérêt porté à la dynamique de projet n'est pas propre à la France. Au Québec par exemple, de nombreuses expérimentations sont menées depuis une dizaine d'années, soit dans des dispositifs conçus à partir des arts plastiques<sup>35</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 pourtant déjà si menacés).

Le bilan de cette pédagogie<sup>36</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.

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>37</sup> que dans la synthèse CNDP (1988) sur la situation d'autonomie en arts plastiques instaurée dès 1972 par Gilbert Pélissier<sup>38</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 :

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>39</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*

<sup>33</sup> *Ibid.*, pages 249-250.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pages 235 et 272.

<sup>35</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>36</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>37</sup> J. Vial, *La pédagogie de projet*, Paris, INRP (non daté, vers 1976).

<sup>38</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 ».

<sup>39</sup> P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, page 136.

*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>40</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>41</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* ». Pour Philippe Jonnaert<sup>42</sup>, il faut 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 de 3<sup>ème</sup> suggère une fourchette allant de « modeste » à « plus ambitieux ») associée au principe de la *progressivité* (comme le suggérait déjà Vial).

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.**

---

<sup>40</sup> *Op. cit.* (1995), page 139.

<sup>41</sup> P. Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, page 68.

<sup>42</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.

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>43</sup> (même si, naturellement, les 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>44</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 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>45</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").

---

<sup>43</sup> Ce que dénonçait déjà L. Legrand dans *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971, page 22.

<sup>44</sup> *B.O. spécial* n°7 du 26 août 1999, pages 70 à 83.

<sup>45</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) engage une approche globale au champ d'étude multidisciplinaire et sont vectorisés dans une dynamique systémique tendue par le sens du "tout".

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* ».

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>46</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

---

<sup>46</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.

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 socio-cognitif » 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* » l'écart entre ces deux niveaux, l'avancée progressive vers l'autonomie permise par de nouvelles expériences<sup>47</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>48</sup>, dans un article destiné aux enseignants<sup>49</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

<sup>47</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>48</sup> En France, désigne le corps d'inspection pédagogique régionale.

<sup>49</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.

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>50</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 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>51</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 partie liée avec le réel.

---

<sup>50</sup> Pour avoir moi-même instauré et testé ces situations d'accès à l'autonomie en début de carrière.

<sup>51</sup> *Op. cit.* (1990), page 165.

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.

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>52</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 *indiatrice* de maîtrise<sup>53</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>54</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*

<sup>52</sup> A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir. de), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, page 76.

<sup>53</sup> Sur la pédagogie « situationnelle » lire P. Jonnaert et al., *op. cit.* (1999), page 31.

<sup>54</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.

*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 ».*

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 ? Ce risque est souvent mis en avant, 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>55</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 suivrons encore Meirieu rappelant qu'il faut avoir « *l'intelligence de la distinction fondamentale entre la tâche et l'objectif*<sup>56</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

<sup>55</sup> F.V. Tochon, *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990, pages 62 et 66.

<sup>56</sup> *Op. cit.* (1995), pages 158-159.

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 ».

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>57</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>58</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>59</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'enseigne est d'abord la démarche d'expression. Ce qui se découvre (mieux vaut le dire ainsi) 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*.

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

<sup>57</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, Aix-en-Provence, publication IUFM, Rectorat-DAFIP, 2002, voir [www.aix-mrs.iufm.fr](http://www.aix-mrs.iufm.fr).

<sup>58</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>59</sup> F. Monière, in F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (2000), *op. cit.*, page 115.

inévitables entre l'art et le *champ social*<sup>60</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 Allen Kaprow a déjà tout écrit sur « l'art semblable à la vie »<sup>61</sup>, la dernière *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 rappelle également Dominique Baqué dans un ouvrage récent<sup>62</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>60</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>61</sup> A Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éditions du Centre Pompidou, 1996, pages 238 à 280.

<sup>62</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>63</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>64</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 pour la 3<sup>ème</sup> de 1998, 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>65</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>66</sup>

---

<sup>63</sup> G. Fourez et al. (2002), *op. cit.* page 173.

<sup>64</sup> L. D'Hainaut, *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan, 1977, pages 238-239.

<sup>65</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>66</sup> *Op. cit.* (2002), pages 169 à 172.

Il importe donc, suivant Jacques Tardif<sup>67</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>68</sup> : on mesure combien la faculté de transférer les acquis à un contexte nouveau<sup>69</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>70</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>71</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>72</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>73</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>74</sup>, montré combien l'auto-évaluation de l'élève favorise la *métacognition*<sup>75</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 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

<sup>67</sup> J. Tardif, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Editions Logiques, 1999.

<sup>68</sup> W.J.J. Gordon, *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques, 1965.

<sup>69</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>70</sup> N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969 ; *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, Points, 1969.

<sup>71</sup> X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000, page 16.

<sup>72</sup> In P. Gillet, CEPEC, *Construire la formation*, Paris, ESF, 1991, page 38.

<sup>73</sup> B. Rey, M. Develay, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, pages 57 et 58.

<sup>74</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, pages 167 à 176.

<sup>75</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 ».

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>76</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>77</sup> et, de ce fait, les vertus de « l'éclectisme méthodique »<sup>78</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>79</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. D'ailleurs, pour Michel Grangeat, 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>80</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

<sup>76</sup> P. Meirieu, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, p. 140.

<sup>77</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>78</sup> J. Drevillon, *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980.

<sup>79</sup> *Op. cit.* (2<sup>ème</sup> édition augmentée, 1997), page 183.

<sup>80</sup> M. Grangeat et P. Meirieu (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.97.

*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>81</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.

A moins que l'écart introduit par le projet n'induisse sa propre perte (trop utopique pour être valide) ; à moins que cet écart en vienne par retour à dévaloriser le cours traditionnel, une fois goûtés les délices du libre-choix !

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* (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>82</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>83</sup> ...

L'autre aspect est celui de la variable sociale. Pour de nombreux chercheurs<sup>84</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

<sup>81</sup> *Ibid.*, page 37.

<sup>82</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>83</sup> Et toute évaluation de compétence par le système éducatif dramatiquement sectorisée : « *au-delà de cette limite, les billets ne sont plus valables* ».

<sup>84</sup> On peut citer S. Moscovici (dir. de) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 ainsi que A.N. Perret-Clermont, *op. cit.*, 1979.

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>85</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>86</sup> : à tous les niveaux du processus, le « projet » favorise la maîtrise de ces opérations méta-linguistiques.

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>87</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>88</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>89</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

<sup>85</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>86</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).

<sup>87</sup> *Op. cit.* (1996), pages 199 à 201.

<sup>88</sup> *Ibid.*, pages 79 à 94.

<sup>89</sup> *Ibid.*, page 117.

« 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>90</sup>

Pourtant, 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 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>91</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>92</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>93</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>94</sup>.

Ce travail de transfert a notamment été étudié et synthétisé par Tardif<sup>95</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

<sup>90</sup> *Ibid.*, successivement, pages 138 à 143.

<sup>91</sup> *Ibid.*, pages 157 à 159.

<sup>92</sup> Repris également par M. Develay dans *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, 1992, page 136.

<sup>93</sup> *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, Aix-en-Provence, IUFM – Rectorat DAFIP, 2003, téléchargeable sur [www.aix-mrs.iufm.fr](http://www.aix-mrs.iufm.fr)

<sup>94</sup> M. Grangeat, P. Meirieu (1997), pages 33-34.

<sup>95</sup> *Op.cit.* (1999), pages 55 à 86.

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>96</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 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>97</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>98</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>99</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

---

<sup>96</sup> B. Schneuwly, J.P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, pages 95 à 117, notamment 102.

<sup>97</sup> Julie Mouton, *Créer des liens*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 2004.

<sup>98</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>99</sup> *Op.cit.* (2002), pages 222-223.

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 (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>100</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, *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>101</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>102</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 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>103</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*

<sup>100</sup> *Op. cit.* (1996), pages 198 et 206.

<sup>101</sup> J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation (préface de J.P. Boutinet)*, Lyon, Chronique Sociale, 1997, pages 143 et 35, notamment.

<sup>102</sup> *Ibid.* page 137 ainsi que « *Projet et autonomie* », Cahiers Binet-Simon, n°638, mars 1994.

<sup>103</sup> *Op. cit.* (1990), pages 44 et 272.

*de l'être-au-monde.* »<sup>104</sup>

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.

\* \* \* \* \*

---

<sup>104</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.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

- Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie* (1988). MEN-CNDP : CRDP de Lyon
- 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
- 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
- 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
- Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (sous la dir. de, 2000) *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*, University of Western Ontario : Canadian Society For Education through Art
- Gaillot B.A. (dir de, 2002), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*. Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP
- 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., 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
- Laborit H. (1970), *L'homme imaginant*, Paris : UGE 10-18
- 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 : Maspero
- 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
- 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 1975), *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