

ARTS PLASTIQUES ET AUTONOMIE DE L'ELEVE :

A PROPOS DU "PROJET" AU CYCLE 4 DU COLLEGE

Bernard-André Gaillot, Aix-Marseille Université, 2005
actualisation 2025

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

On notera que c'est dès 1977, dans le premier programme (6^{ème} - 5^{ème}) de la nouvelle discipline dénommée "arts plastiques" (nous écrirons désormais AP) que « la pédagogie de l'éducation artistique » (*sic.*) est présentée comme combinant trois composantes : - sensibilité esthétique ; - expérience personnelle de la *création* ; - contact avec les œuvres. Les « méthodes pédagogiques » y fustigent la « transmission dogmatique » et valorisent les « méthodes actives » (mais il y est reconnu que la « création personnelle » ne pourra s'exprimer pleinement que dans « une action complémentaire scolaire ou péri-scolaire »).

Le texte de 1979 (4^{ème} - 3^{ème}), quant à *l'expression plastique*, prescrit : « Elle doit répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire (...) Il s'agira, pour l'enseignant, de créer les conditions propres à aider l'élève à concrétiser ses **projets**, à partir de moyens très diversifiés, même s'ils restent modestes, eu égard au temps imparti ».

Les programmes de 1985 reprennent ces mêmes mots-clés en partant d'incitations « précises mais ouvertes » : *création personnelle, projet*, dans un processus « articulant action et réflexion ».

Concrètement et définitivement, c'est le programme pour la classe de 3^{ème} des collèges rédigé en 1998 et repris ci-dessous qui introduisit radicalement et explicitement le mot « projet » et renforça encore, à l'issue d'une formation de quatre années dont on rappelle la logique passant « **des choix à l'initiative** », ce souci de développer la faculté d'autonomie de nos élèves. Les programmes suivants poursuivirent dans cette direction.

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

Mais avant, reproduisons pour en faciliter la référence l'historique des principaux textes officiels :

❖ **1998, programme de la classe de 3ème : extraits concernant « Le projet de l'élève ».**

*Au cours des années précédentes, le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des situations ouvertes, au sein desquelles il effectue des choix, est de nature à permettre en classe de 3ème 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 en jeu.*

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

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

Présentation générale

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

Compétences en fin de 4e :

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

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

Compétences en fin de 3e :

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

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

Dans les instructions qui succédèrent en 2008, la référence à ces trois mots parut moins valorisée, ce qui occasionna une période de flottement faisant craindre un retour en arrière et l'abandon d'une ambition pourtant si porteuse (quoique exigeante). Fort heureusement, les instructions 2015, toujours en vigueur en 2020 (tirant peut-être profit des avancées de l'approche par compétences qui ne pouvait que conduire à développer une meilleure autonomie des élèves), remirent à l'honneur la place du « projet » ainsi que le montre cet extrait :

❖ **Programme du collège français 2015 (cycle 4) : extraits relatifs au projet.**

*(...) **La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle** dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. Elle se comprend et se travaille selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement :*

- au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle ;
- dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet chez l'élève en favorisant désir, intentions et initiatives ;
- en aboutissant ponctuellement à des projets d'exposition pour travailler les questions de la mise en espace et en regard de la production plastique des élèves ;
- par la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste, en contribuant à la démarche de projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Le travail à partir de l'exposition des productions des élèves ou dans le cadre de l'accueil d'œuvres d'art est mené dans des espaces de l'établissement scolaire organisés à cet effet (mini galeries). Plus exceptionnellement, d'autres espaces extérieurs à l'école peuvent être sollicités.

Compétences travaillées

Expérimenter, produire, créer

- Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu.
- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.
- Recourir à des outils numériques de captation et de réalisation à des fins de création artistique.
- Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.
- Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation, y compris numérique.
- Exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création.

Domaines du socle : 1, 2, 4, 5

Mettre en œuvre un projet

- Concevoir, réaliser, donner à voir des projets artistiques, individuels ou collectifs.
- Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.
- Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles.
- Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.
- Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci. Domaines du socle : 2, 3, 4, 5

LES RACINES

Plusieurs termes-clés traversent ces textes, valorisant la production personnelle de l'élève : PROJET, AUTONOMIE, DEMARCHE, INITIATIVE (sans sous-estimer en élargissant : compétences, aptitudes et dispositions, évaluation, orientation).

Bien des confusions risquent de s'installer du fait de la coexistence à l'origine de plusieurs champs de pratiques 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, ce qui est une voie radicale différente de ce qui est développé ici.

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 ici, en AP – à une compétence avérée qu'on espère qu'il

construira de manière à être capable "de se débrouiller tout seul" dans un domaine particulier. Il s'agit en l'occurrence : d'un côté, d'une "situation" d'autonomie (ou d'accès à l'autonomie), de l'autre, de la "faculté" d'être autonome.

Pour éclairer ceci, nous renverrons le lecteur à plusieurs textes fondateurs en ANNEXE de ce dossier.

Cette entreprise en direction de l'autonomie était ambitieuse et ne fut mise en œuvre que très progressivement tellement le changement didactique était important tant pour les *enseignants* (c'est pourquoi les dispositifs de formation continue ont été renforcés¹) que pour les *élèves* (car cela entendait pour eux passer de progressivement, dans le cadre de propositions ouvertes, « *des choix aux initiatives* » entre la classe de 6^{ème} et celle de 3^{ème}).

Entrons dans le vif du sujet.

Nous resterons très brefs à propos de l'historique de ces 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^{ème} siècle, forgé à partir des racines latines *jacio* qui renvoient à jeter (*jactare*), élaborer, ou encore *projectus*, de *projicere* « jeter en avant ». « Pourjeter », c'est d'abord le jeté en avant de l'incursion militaire avant que le mot projet ne s'applique à l'architecture² puis aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles au projet de société, enfin aux philosophies de l'existence, ce qui ne pouvait pas manquer de concerner la réflexion pédagogique.

La différence entre **faire et agir** (*poiein* et *prattein* : Aristote, livre VI de l'Éthique à Nicomaque) remonte à l'antiquité et l'initiative, la liberté de penser par soi-même (Descartes), ont toujours été saluées sous nos latitudes. Pour en venir directement à notre propos, plusieurs voies pédagogiques pourraient être recensées comme étant inspiratrices du "projet" tel qu'il est désormais introduit dans les programmes d'AP en France pour le collège secondaire :

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. Systématisé en classe, le « libre-choix » conduit naturellement vers l'autonomie.

A cet égard, après Rousseau, se rappellent à nous quelques noms (les dates, fort anciennes, 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* »³, 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

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

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

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

Ferrière, organisateur dès 1899 du "Bureau international des écoles nouvelles", parle, lui, d'« *Ecole active* » (1920) : en compressant quelques phrases, il n'y a pas d'acquisition sans action et c'est le besoin qui est le ressort de l'action⁴. 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, Maria Montessori et Ovide 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 conscience⁵.

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*⁶...) ses acquis au fil de ses *expériences* (Paul Watzlawick⁷), 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* (Philippe Jonnaert) pour prendre en compte le fait que l'élève construit ses connaissances en les confrontant par *interaction sociale* à celles des autres. Selon l'auteur, 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)⁸.

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^{ème} siècle, Léon Tolstoï, 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 aussi, 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 communauté⁹ et souvent présentée dans la littérature universitaire comme une référence radicale, mais crédible et aboutie : « *la liberté, pas l'anarchie* ».

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

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

⁶ 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.

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

⁸ Selon P. Jonnaert (et al. 1999, page 33). Il faudrait également détailler les apports de Vygostki, Perret-Clermont, Moscovici, Doise, Mugny... Voir bibliographie.

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

On sait que dans l'après-68, le bouc émissaire de ces entreprises libertaires a été le psychothérapeute américain Carl Rogers, accusé, notamment en France du fait de ses nombreuses publications¹⁰, 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*¹¹). La célèbre contre-offensive de Georges Snyders fut alors fulgurante : Où vont les pédagogies non-directives¹² ? Réponse : dans le mur.

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

Ici, la *pédagogie différenciée* rime avec orientation différenciée, une orientation positive qui détecte les aptitudes avérées (aspect sur lequel on insiste beaucoup aujourd'hui) et les valorise. On citera « *l'école sur mesure* » de Claparède écrit dès 1920 ou « *la différenciation pédagogique* » réactualisée par Louis Legrand¹³ en 1986 en réponse aux problèmes soulevés par le "collège unique" institué en 1975.

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* »¹⁴, 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. L'avenir de nos sociétés, plus que jamais, semble dépendant du dynamisme de leurs *start-up*.

En AP, l'intérêt fulgurant porté aux techniques de "créativité" (découvertes en France en 1969 grâce à Alain Beaudot¹⁵) 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 d'une "expression libre" sans enseignement. La première recherche scientifiquement observée fut impulsée dès 1972 sur le terrain par Gilbert Pélissier¹⁶, voir ANNEXE en fin de dossier.

La nécessité de réinventer dans les années 1970 l'enseignement des Arts Plastiques qui se concrétisa en tirant profit des facteurs énumérés ci-dessus. Comme le rappelle l'Inspecteur général

¹⁰ C. Rogers, *Liberté pour apprendre?* (1969), Paris, Dunod, 1971, ainsi que *Le développement de la personne* (1961), Paris, Dunod, 1970.

¹¹ C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie* (1942), Paris, ESF, 1970.

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

¹³ L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986.

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

¹⁵ A. Beaudot, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.

¹⁶ *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie*, équipe de rédaction : Magali Chanteux, Patrick Ducler, Gilbert Pélissier, Claude Roux, Lyon, publication MEN-CNDP, CRDP, 1988.

Pélissier¹⁷, l'idée de donner un espace temporel et spatial différent aux pratiques culturelles conduisit à s'affranchir de l'héritage napoléonien de l'exercice scolaire pour se rapprocher de « l'idée d'atelier et de la pédagogie de projet avec une relation forte au milieu artistique ». Tout en récusant le mot *éducation* (artistique) pour revenir à *enseignement*, une nouvelle didactique fut inventée [en AP] « que nous nous proposons de formuler ainsi : **pédagogie de l'exercice / pédagogie du projet** ».

Enfin, l'accent porté désormais systématiquement sur la notion de compétence. Il est acquis aujourd'hui qu'aucun enseignement ne peut se limiter à une accumulation de connaissances qui ne seraient pas testées quant à leur véritable assimilation. Toute connaissance n'a d'intérêt que dans la mesure où l'on est capable de s'en servir, de la mobiliser à bon escient pour affronter avec succès de nouveaux défis. Nous reviendrons sur ceci (déjà développé par ailleurs¹⁸) : la compétence implique la faculté de mobiliser ses acquis et de les dépasser dans de nouveaux projets développés par soi-même.

Mais avant de poursuivre sur ce terrain pédagogique/didactique, 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 »¹⁹, 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 Platon²⁰ dont la métaphysique oppose *eidos* (la forme-idée ou idéale) à *eidolon* (l'image dans le monde sensible). Si à la Renaissance (ou plutôt aux temps du Maniérisme), l'*Idea* selon Giovanni Pietro 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, etc., selon Bellori, Zuccari ou Lomazzo) devient alors précisément ce qui lui permet de transcender le

¹⁷ G. Pélissier, *Le devenir de l'enseignement des AP, la question de la didactique*, Académie de Nantes, Espace pédagogique, texte publié par le CNED, 1996, p. 7.

¹⁸ On se reportera à mon article sur *L'approche par compétences* (2009), en ligne sur <https://gaillotdidartspplast.com>

¹⁹ *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).

²⁰ E. Panofsky, *Idea* (1924), Paris, Gallimard, 1983, page 17.

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 modeste) d'une idée, c'est-à-dire, au-delà du fameux et inévitable « écart²¹ », s'interroger sur la « manière » de chacun, rencontrer l'incidence du *hasard*, du *sensible* qui corrige la *règle* (la fraîcheur de l'esquisse qu'affectionnait Delacroix), s'interroger sur l'actualité du mot « *repentir* », sur les notions d'œuvre *évolutive* et d'objet *fini*²², c'est réactualiser le style de l'artiste en questionnant la notion d'*auteur* (des ateliers du Moyen-Age au visiteur comme sujet/objet de l'œuvre) et, retrouvant Sol LeWitt et Lawrence Weiner²³, le statut du *faire* et l'opportunité de produire ou non une chose.

Dans une publication initiée en 2004 par le FRAC de Marseille sous la direction d'Eric Mangion et intitulée « 72 projets...²⁴ », 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.*²⁵ »

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 mots²⁶.

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.* »

²¹ « L'écart est une opération » écrit M. Duchamp (retranscrit dans *Duchamp du signe*, Paris, Flammarion, 1975, page 41).

²² C. Baudelaire relativement à Corot, salon de 1845 : « Il y a une grande différence entre un morceau fait et un morceau fini. En général, ce qui est fait n'est pas fini et une chose très finie peut n'être pas faite du tout. »

²³ L. Weiner (1968), repris 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 par autrui - 3) la pièce n'a pas besoin d'être réalisée.

²⁴ FRAC : Fonds Régional d'Art Contemporain. 72 (projets pour ne plus y penser), Marseille, édition FRAC PACA2004.

²⁵ E. During, *op. cit.*, partie -2, non paginée.,

²⁶ C. Kihm, *ibid.*, partie -1, non paginée.

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.*²⁷ »

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

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

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

HISTOIRE D'UNE LOGIQUE DIDACTIQUE

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 avait 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^{ème} et du contexte plus large des « dispositifs transversaux »²⁸ (après les « 10% pédagogiques » de 1973 et les « projets d'action éducative » – PAE – de 1981, les classes à PAC, IDD, TPE, les dossiers HDA, j'en oublie...²⁹) dont il restera à suivre la survie au fil du temps.

²⁷ A. Bublex, *ibid.*, partie 17, non paginée.

²⁸ Tels que dénommés dans l'encart du B.O.E.N. n°40 du 30 octobre 2003 : « *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle* ».

²⁹ PAE = parcours artistique et culturel.

Les instructions pour le collège de 1977-79 qui entérinèrent l'avènement officiel de l'appellation "AP" valorisent l'expression de l'élève (6^{ème}: « *amener l'enfant à une expression maximale* ») et le mot « créativité » y est largement présent, associé aux « méthodes actives ». Toutefois, s'il est dit au paragraphe « expression plastique » : « *les problèmes qui seront posés sur la base de thèmes proposés à l'élève ou choisis par lui* » ou bien « *créer les conditions propres à aider l'élève à concrétiser ses projets...* », ces phrases sont écrites relativement aux éléments d'apprentissage du langage plastique (couleurs, matières, échelle, rythme...). Dans ce même ordre d'idée, si les objectifs mentionnent en (3) « la création personnelle », celle-ci est rapidement recadrée par le préalable technique et transférée à l'atelier optionnel de 2h (voire hors l'école...) que la réforme vient de créer :

*« Pourtant il faut reconnaître que la création esthétique ne pourra pas seulement être abordée dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Elle exige en effet une maîtrise technique, et par conséquent du temps, qui ne peut être emprunté aux horaires scolaires proprement dits : elle implique aussi pour les élèves la possibilité de choisir tel moyen personnel d'expression qui ne s'accommode guère des contraintes collectives d'une classe. L'éducation artistique prévue dans la formation de base de tous les élèves peut donc créer le besoin de créer ; mais c'est seulement dans une action complémentaire, scolaire ou périscolaire, que ce besoin pourra se développer ; il sera nécessaire d'en prévoir les moyens »*³⁰.

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'AP 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 AP. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'AP* »³¹.

Ensuite vient l'étape décisive des textes de 1995-1998. 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 1998 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**

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).

HDA = à tous niveaux, dispositif pluridisciplinaire d'histoire des arts.

³⁰ B.O.E.N. n°11 du 17 mars 1977 et B.O. n°22ter du 9 juin 1977.

³¹ Supplément au B.O.E.N. n°44 du 12 décembre 1985.

6^{ème}. Conséquence et **preuve** d'un enseignement (mais autant d'une "éducation" artistique) réussi(e).

En 2008, les programmes du collège français suivants (pour toutes les disciplines) reprennent naturellement l'objectif de la mise en "projet" afin de répondre aux exigences du « Socle commun » de compétences³² établi en 2006-07 (ensuite, en AP, le texte de 2015 confirmera que « *la notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle* » dans toutes les situations ») :

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

(...) Pilier 7. L'autonomie et l'initiative

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

- être autonome dans son travail
- **s'engager dans un projet et le mener à terme** (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe)
- construire son projet d'orientation. En développant cette compétence, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

Ainsi, comme l'expose la fiche-ressource du MEN³³, « *la récurrence de la notion de projet dans les textes officiels de l'Éducation nationale instaure-t-elle avec force la place du **projet** dans l'enseignement, particulièrement en AP. Un état de fait qu'il convient d'interroger avec soin. Quels que soient le cadre et le niveau d'étude, toute formation artistique confronte, d'un côté, l'élève avec ses projets (qui ne sont pas nécessairement d'ordre artistique) et de l'autre côté, le projet d'enseignement d'une institution et de ses enseignants d'AP qui, à des degrés divers, repose largement sur une implication de l'élève dans un projet artistique* ».

Observons toutefois au passage que les deux disciplines artistiques du secondaires français ne sont pas traitées de même sorte. Tandis qu'en AP la démarche de création est présentée globalement en lien avec la pédagogie de projet, en éducation musicale, « la création n'est qu'une partie de la séquence, principalement fondée autour de deux axes complémentaires : percevoir et produire, où le produire est fondamentalement relié au projet musical – souvent il s'agit d'un projet d'interprétation et réélaboration d'un chant et de son arrangement instrumental »³⁴ :

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création³⁵

- Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement.
- Réalisation de courtes créations (voix, sources sonores acoustiques et électroniques diverses) dans le style d'une pièce étudiée par ailleurs (extraits 2018).

³² Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Grilles de références publiées en octobre 2007. Initialement 7 piliers puis 5 (extrait ici).

³³ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/31/5/31_RA_C4_AP_EnseignementAp_projet_eleve_567315.pdf, en ligne, vérifié 2020.

³⁴ G. Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, Louvain-la-Neuve, EME Editions, 2017., p. 124.

³⁵ *Programme du cycle 4* en vigueur à compter de l'année scolaire 2018-2019, texte consolidé à partir du programme du B.O.E.N. spécial n°11 du 26 novembre 2015 des nouvelles dispositions publiées au B.O.E.N. n° 30 du 26 juillet 2018, p. 57.

La mise en place du Socle commun avec comme corollaire l'obligation d'une « approche par compétences » (APC) a donc permis de renforcer l'argumentation poussant vers la promotion du "projet". Faire en sorte que l'ensemble de la séquence soit construit autour de la notion de *compétence* (c'est-à-dire d'une disposition durablement intériorisée permettant de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales) impose que cette disposition soit *authentique* et non pas téléguidée par les instructions d'un exercice trop encadré. Seule la *résurgence*, spontanée et à bon escient, de cette compétence afin de surmonter un problème mais surtout la faculté d'improviser pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'un nouveau défi – un "projet" donc –, plusieurs fois, pertinemment et sans l'impulsion du maître autorise à parler de compétence. L'aptitude de l'élève à élaborer un projet et à le conduire à terme est la condition *sine qua non* attachée à la notion de compétence dans toutes les disciplines d'expression. Ensuite, naturellement, l'ambition de ce qui est qualifié de "projet" est à rapporter au niveau de la classe et à l'âge des élèves : il est attendu modestement en fin de scolarité obligatoire (3e du collège français, pilier du Socle) ; il devra naturellement être d'une plus grande envergure en classe terminale du lycée³⁶ et s'apprécier dans le dossier de travaux présenté au baccalauréat option arts.

ANATOMIE DU PROJET

Ces brefs rappels historiques étant posés, peut-on aujourd'hui en tirer le bilan ? Les rencontres entre professeurs organisées en 2003 dans notre académie d'Aix-Marseille³⁷ avaient donné, de mon point de vue, une vision assez complète de la palette des dispositifs envisageables, des limites et des risques en la matière, des gains avérés au niveau de la relation scolaire comme de la perception de la discipline, mais aussi de l'intérêt ressenti (bien que moins souvent explicitement formulé) en termes d'évaluation et d'orientation positives lors des conseils de classe. Difficultés et 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), 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

³⁶ 29 B.O.E.N. spécial n°4 du 29 avril et n°9 du 30 septembre 2010.

³⁷ Stage de formation continue des personnels du second degré : *Arts Plastiques, le projet en classe de 3^{ème}* (2003), publication disponible en ligne : <https://gaillotdidartsplast.com>

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 camarades, 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 Not³⁸, 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.

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, le dossier pluridisciplinaire réalisé en HDA...), 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 AP (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.

³⁸ 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.³⁹

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 acteurs⁴⁰. »

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

³⁹ J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990. Ce paragraphe est tiré des pages 227-228.

⁴⁰ *Op. cit.*, page 177.

liberté, c'est parce qu'il peut privilégier certaines des opportunités qui se présentent à lui, qu'il va anticiper un futur sur lequel il entend peser. Il n'y a donc d'action que d'un acteur capable de choisir et d'anticiper. De ce fait on peut considérer l'action dans sa complexité comme le plus haut niveau d'organisation des conduites tant d'un point de vue individuel que d'un point de vue collectif.⁴¹ »

Plus gravement, c'est une situation existentielle, fondamentalement éducative, qui se joue entre cinq termes⁴² : **pro-jet, su-jet, ob-jet, re-jet, tra-jet.**

L'intérêt porté au développement de l'autonomie de l'élève, en regard des multiples écrits des sciences de l'éducation à cet égard, se retrouve aujourd'hui dans la plupart des programmes d'enseignement artistique occidentaux, mais sans pour autant que cela passe par la mise des élèves en situation de projet d'expression personnelle.

Ainsi, les programmes de la communauté Française de Belgique (2002, 2009) exposent-ils dès l'avant-propos « la double ambition de la réflexivité et de l'autonomie » mais restent au stade des propositions exploratoires ouvertes très proches du modèle initial français. Au Luxembourg, les programmes de 2002 et 2011 pour l'enseignement secondaire visent aussi « des compétences dans le domaine de la création artistique et notamment (...) l'autonomie du travail artistique » mais dans le cadre de réalisations impulsées par l'enseignant.

Au Québec, tout au contraire, le projet d'expression personnelle est la visée à atteindre dès que l'élève peut s'affranchir des inductions du maître. Outre l'impact des techniques de la créativité dans les années 1970, les recherches de Pierre Gosselin à propos de la « dynamique de création »⁴³ ont contribué à montrer combien la conscience du processus créateur aide l'élève engagé dans une expression personnelle à se construire et à gagner en autonomie. De même, en Suisse, le récent Plan d'Etude Romand (PER 2009) présente ainsi la partie A31 consacrée à l'expression plastique : « *Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques : (...) Conception, élaboration et réalisation d'un projet sous forme d'images fixes ou animées (...) Présentation du projet par l'argumentation et l'analyse des choix effectués* »⁴⁴.

Ainsi, pour se limiter à plusieurs pays francophones, de nombreuses expérimentations ont-elles été menées depuis déjà de nombreuses années, soit dans des dispositifs conçus à partir des AP⁴⁵, soit dans des dispositifs à thématiques pluridisciplinaires où les AP et l'éducation à l'environnement ou bien l'histoire des arts servent de véhicule intégrateur (dispositifs proches de nos intéressants IDD, TPE ou HDA mais à peine créés, si rapidement abandonnés ou risquant toujours d'être menacés).

⁴¹ *Ibid.*, pages 249-250.

⁴² *Ibid.*, pages 235 et 272.

⁴³ P. Gosselin, *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'AP au secondaire*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, 1993 ainsi que : P. Gosselin et al., « une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation du Québec*, vol. 24, n°3, 1998, pages 647 à 666.

⁴⁴ On peut trouver un développement de ceci dans mon article en ligne : *L'approche par compétences en Arts Plastiques*.

⁴⁵ 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.

Le bilan de cette pédagogie⁴⁶ 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 Vial⁴⁷ que dans la synthèse CNDP (1988) sur la situation d'autonomie en AP instaurée dès 1972 par Gilbert Pélissier⁴⁸ – avaient resurgi des propos des enseignants lors de nos rencontres sur "le projet en 3^{ème}", essayons de les réunir sur quelques grands axes :

D'abord, il nous faut remettre 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 risque⁴⁹ » 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 AP doit être négocié avec en filigrane le risque d'affronter l'inconnu. Travailler le projet avec l'élève, c'est, s'appuyant sur ses premières attirances, lui faire découvrir qu'il y a de la jouissance dans l'au-delà, dans le dépassement. Il ne s'agit pas, comme le souligne encore Meirieu, d'un marchandage où l'on concéderait quelque activité s'inscrivant dans ses préoccupations afin qu'il accepte en échange d'apprendre ce qui est au programme ; il s'agit tout au contraire « *d'un travail commun pour entrer dans l'intelligence des centres d'intérêt des élèves et, parce qu'on est capable d'entendre en quoi ce qui les motive est porteur de sens, de leur proposer d'aller avec eux au-delà vers ce qui pourra leur procurer encore plus de satisfaction et de joie. Dans le premier cas, on est dans le registre du dévoiement, dans le second, de l'accompagnement. Dans le premier cas, on est dans l'artifice, dans le second, dans une démarche commune de quête du sens. C'est pourquoi il n'est pas de véritable « pédagogie de projet » qui ne soit découverte d'une dimension cachée, d'une perspective inconnue, d'un obstacle imprévu dont on s'empare avec les élèves et qui permet au maître de cheminer avec eux*⁵⁰ ».

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 AP. Tout ne peut être labellisé « projet ». L'idéal du mot,

⁴⁶ 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 AP: recherches, théories et pratiques*, London (University of Western Ontario), Canadian Society For Education through Art., 2000, pages 109 à 121.

⁴⁷ J. Vial, *La pédagogie de projet*, Paris, INRDP, 1975.

⁴⁸ *AP au collège, enseignement en situation d'autonomie*, op. cit., 1988. Rappelons aussi que l'étude menée en 1990 à l'INRP (*Situations d'enseignement en AP en classe de 3^{ème}, rapport de recherche n°5*) consacre de nombreuses pages à « l'enseignement en situation d'autonomie ».

⁴⁹ P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, page 136.

⁵⁰ *Ibid.*, page 139.

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 Perrenoud⁵¹, « *le sujet est mobilisé par un but à réaliser et consent donc des efforts, sinon pour apprendre, du moins pour réussir. Tout l'art est évidemment d'engager les élèves dans des projets dont la réussite dépend de l'apprentissage* » (nous dirions en AP « dans des projets dont la réussite portera des fruits, c'est-à-dire permettra de découvrir et tirer leçon »). De son côté, José-Luis Wolfs⁵² associe également la compétence à la capacité de « *faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ». Enfin, pour limiter là quelques références, il importe, selon Philippe Jonnaert⁵³, de se fonder sur des « situations signifiantes », qui ont du sens pour le sujet et devraient ainsi favoriser les transferts ultérieurs : « *Les objets d'apprentissage n'ont de sens que dans et par ce projet. Dans notre vie quotidienne, nous ne réagissons pas autrement. Nous ne recherchons de l'information ou l'acquisition de nouvelles compétences qu'en fonction de projets dont la réalisation nous tient à cœur* ».

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

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

La première est qu'il y a une sorte de contradiction à vouloir imposer le "projet" à tout le monde en même temps. Certains élèves seront mûrs, d'autres pas, il faut donc trouver à cet égard la souplesse d'une *différenciation* possible (le programme de 3^{ème} de 1998 suggérait une fourchette allant de « modeste » à « plus ambitieux ») associée au principe de la *progressivité*, comme le suggérait déjà Vial (« développé graduellement » est-il écrit dans le programme 2015). C'est aussi la leçon que j'avais dégagée de mes expériences de travail autonome avec les élèves en collège au début des années 80 et que j'avais relatées dans ma thèse⁵⁴.

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,

⁵¹ P. Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, page 68.

⁵² J.L. Wolfs, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, 1998, p. 15. L'auteur reprend une définition élaborée dans un ouvrage collectif en 1997 et qui ajoutait : « [...permettant de] faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

⁵³ 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.

⁵⁴ *Evaluer en AP*, thèse de doctorat, université Lyon 2, 1987, pages 285 sq. Voir illustrations plus loin.

suppose une démarche en plusieurs temps distincts : le temps où l'idée vient que l'on cherche à préciser dans un plan couché sur le papier ; la programmation des moyens ; 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 ».

Michel Huber⁵⁵ identifie trois types de moments s'articulant dans la démarche de projet :

1. Le temps de réalisation. Le projet est défini, son calendrier, ses moyens. La réalisation s'engage, faisant appel à la démarche *déductive*, du savoir théorique construit avant la réalisation au savoir d'action et dans ce temps le formateur est formateur-ressource en relation d'aide.

2. Le temps didactique. Le projet n'est pas seulement de « faire », c'est d'installer chez les apprenants des savoirs de haut niveau favorisant une intelligibilité du réel. Ici la démarche est essentiellement *inductive* et va de l'acte à la pensée (en référence à Wallon, 1942) pour avancer ensuite dans une succession de « situations-problèmes » naturelles. Le rôle du formateur est ici de favoriser l'acquisition de savoirs par la métacognition en évitant que le projet soit perçu comme un simple alibi à finalité didactique.

3. Le temps pédagogique. Il est présenté comme la clé de voûte qui donne du sens au projet. Sa finalité est de favoriser l'émergence d'images de soi positives en conceptualisant les réussites du projet, d'asseoir par une analyse réflexive les compétences et les savoirs théoriques construits dans l'action. Ce temps pédagogique concerne la mise en place du projet, la "situation inductrice" au cours de laquelle la dynamique projective doit naître, tout en explicitant le contrat pédagogique et en fixant un calendrier. Il concerne aussi les réunions de relance lorsque la dynamique initiale s'essouffle puis le bilan final du projet pointant et renforçant les acquisitions de chacun.

Dans le projet, c'est l'aptitude à se penser dans le futur qui est à cultiver.

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

Globale est la démarche de projet, fondée sur un thème de recherche au plus près des préférences des élèves, car elle associe plusieurs champs disciplinaires généralement fragmentés et juxtaposés dans la scolarité classique (et en AP 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*, nous y reviendrons. Parmi les quatre grandes compétences spécifiques aux AP présentées en 2015, la seconde est entièrement consacrée à expliciter ce qui est sous-tendu par le fait de mettre en œuvre un projet⁵⁶. Les programmes précisent ainsi le processus impliqué par des projets artistiques (de la conception à la réalisation jusqu'à la présentation finale) et le positionnement de l'élève vis-à-vis de ces différentes étapes (initiative, autonomie, engagement, esprit critique, anticipation, adaptation...).

⁵⁵ M. Huber, *Une modélisation de la pédagogie du projet-élèves dans une perspective de professionnalisation des formateurs*, Biennale de l'éducation et de la formation, repris dans *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chroniques sociales, 1999, et ici dans : <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L191.htm>

⁵⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, B.O.E.N. spécial n°11 du 26 novembre 2015. Lien d'accès vérifié 2020 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Plus radicalement, cette mise en situation renverse l'idée encore vivace de la *progression* allant, suivant le bon sens cartésien, « *du simple au complexe* »⁵⁷ (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.

Les plus anciens parmi nous n'ont pas oublié la tentative de refonte des programmes d'AP pour l'école⁵⁸ 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 pathétique "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 il n'y a pas si longtemps par des personnes incompétentes méritait d'être rappelé ici tant cela fait frémir.

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

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*⁵⁹ (celle de la vie : pour apprendre à nager, on peut successivement acheter un manuel, faire les mouvements à plat-ventre sur un tabouret... ou bien aller au bord de la mer et se mettre d'emblée en situation de "nageur").

Naturellement, si la pédagogie de projet ne procède pas en allant du simple au complexe mais suivant un principe moteur global qui mêle dans le système d'expression contenus disciplinaires et habiletés transdisciplinaires de mise en œuvre, le risque n'est pas nul de voir ces dernières étouffer les premières. Risque, pour en revenir à l'expression plastique, que le plaisir d'avoir réalisé ce que l'on voulait faire (et d'avoir su s'organiser pour cela) devienne le stade butoir sans que l'on fasse l'effort d'en *tirer leçon* 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. Nous avons déjà souligné en amont l'insistance appuyée de l'inspection générale des AP pour ignorer le

⁵⁷ Ce que dénonçait déjà L. Legrand dans *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971, page 22.

⁵⁸ B.O.E.N. *spécial* n°7 du 26 août 1999, pages 70 à 83.

⁵⁹ 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'AP (sauf à être totalement formaliste) engagent une approche globale au champ d'étude multidisciplinaire et sont vectorisés dans une dynamique systémique tendue par le sens du "tout".

concept d'« éducation artistique et culturelle » apparu en 1993 et revendiquer fermement notre intitulé initial (1972) d'« **enseignement** des AP ».

Dire puis 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**⁶⁰ 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) cité plus haut 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 cas⁶¹. « *Conduire jusqu'à son terme n'est pas une nécessité absolue (...), contrairement à la pédagogie projective de Jean Vial* », tenait-on même à préciser.

C'est cette dernière option qu'admettait le texte pour la classe de 3^{ème} de 2008 et qui a contribué à faire ressentir des ambiguïtés de formulation. Ainsi pouvait-on lire au chapitre des acquisitions en fin de 3^{ème} « *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 était 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^{ème} précisait bien que cela signifie « *évaluer le projet en tant que "produit" d'une part et en tant que "processus" d'autre part* » (et, quoiqu'on puisse penser, le professeur sera obligatoirement confronté un jour en classe à cette situation décevante).

Le texte de 2015 rétablit clairement dans les compétences attendues le seul « mener à terme », mais il importe d'être pédagogique. 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**.

⁶⁰ Distinction établie notamment par J.L. Wolfs, *op. cit.*, pages 21 à 23.

⁶¹ Ce qui offre l'occasion d'interroger la déclaration déjà rappelée de Lawrence Weiner en 1968 : « - 1) l'artiste peut construire la pièce - 2) la pièce peut être fabriquée par autrui - 3) la pièce n'a pas besoin d'être réalisée ».

C'est donc à chaque enseignant, tout en respectant le désir de l'élève, d'engager celui-ci à donner à son projet une configuration qui ne soit *ni dépourvue d'intérêt* pour lui (ne pas reproduire ce qu'on sait déjà faire mais s'engager dans une exploration en partie nouvelle) *ni irréaliste* (elle serait vouée à l'échec) et à faire en sorte que la « barre » soit située en fonction du degré d'autonomie déjà atteint par l'élève. Ceci devrait favoriser la situation de réussite, à défaut, de mieux revenir sur une faille du processus. La recherche montre qu'il y aurait une « distance cognitive » optimale pour que puisse fonctionner le fameux « conflit socio-cognitif » et que puissent s'intérioriser de nouvelles compétences. Pour Lev Séménovitch Vygotski, l'apprentissage (NB. en situation d'AP : 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 expériences⁶².

Un autre aspect concerne la part du projet dans le calendrier annuel. Rapportant les expériences menées en AP, le texte CNDP de 1988 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 AP).

Patrick Ducler, IA-IPR d'AP⁶³, dans un article destiné aux enseignants⁶⁴ relatif au projet en 3^{ème}, 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 AP, 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 AP* ».

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

⁶² L.S. Vygotski dans *Pensée et langage* (1934), Paris, Messidor-Éditions sociales, 1985, pages 26 sq. En première zone, ce que l'enfant ne peut maîtriser, en 3^e zone ce que l'enfant maîtrise déjà seul et entre ces deux extrêmes la ZPD qui couvre ce que l'élève peut comprendre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair.

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.

⁶³ En France, désigne le corps d'inspection pédagogique régionale du secondaire.

⁶⁴ « Convergence et complémentarité des démarches. Le projet de l'élève en AP », *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, n°22, juin 2000.

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

De mon point de vue⁶⁵, pour reprendre l'une des questions formulées lors de stages académiques français organisés en 2003 (et qui me semblent toujours d'actualité), le projet ne peut être « une partie détachable du cours de 3^{ème} 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. Nous en sommes aujourd'hui au « **développé graduellement** » inscrit dans le texte de 2015 auquel je souscris totalement. Comme souligné par G. Pélissier, l'autonomie *ne se décrète pas*, c'est un objectif, l'élève est mis en situation d'autonomie, elle est à *construire* peu à peu.

QUELQUES NUANCES

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

⁶⁵ Pour avoir moi-même instauré et testé ces situations d'accès à l'autonomie en début de carrière : un merveilleux souvenir, en partie retracé dans ma thèse (1987, pages 286-305 et 341-342).

exécuter une tâche de tout repos car déjà définie, il leur faut chercher, mettre en forme, s'engager, etc. Rien n'empêche de proposer de choisir, durant un temps, entre "le sujet du professeur" et le "projet personnel". Pour l'avoir pratiqué, je me suis aperçu que l'exemple de la liberté des premiers élèves conduit rapidement les plus timorés (quand il y en a) à s'engager à leur tour dans un travail personnel.

Gardons-nous donc du merveilleux. Boutinet met en garde, d'ailleurs, contre les aspects « incantatoires » du projet imposé trop tôt. 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 ?* »⁶⁶

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 AP car ils n'y voyaient plus de sens, considérant du haut de leurs quinze ans la pratique comme infantilissante et l'histoire de l'art comme élitiste ou décalée. Par le projet bien pensé, la pratique des élèves restaure sa crédibilité car elle retrouve l'occasion d'avoir parti lié avec le réel.

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

Force est de reconnaître généralement un changement de catégorie des productions, plus ambitieuses, moins scolaires, pas forcément plus singulières. Mais l'investissement, généralement, est là. Le texte-ressource du MEN déjà cité souligne que le projet est un espace vacant où tout est possible, où tout est modifiable, ce qui *favorise l'implication* de l'élève. Il l'aide à mettre en jeu ses affects, ses préoccupations, ses expériences, ses connaissances, ses aspirations, sa socialisation. Parce qu'il est jeu, parce qu'il est terrain d'explorations, le projet autorise l'élève à passer du statut d'acteur à celui d'auteur. Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de sens.

Néanmoins, le projet fait encore peur à certains enseignants, ne le cachons pas. Face à l'imprévu, à de multiples productions dont on ignore tout, comment ne pas craindre d'être dépassé ? Outre le surcroît de travail, comment réussir à conduire les jeux interactifs vers les apprentissages ?

Par ailleurs, 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

⁶⁶ *Op. cit.* (1990), page 165.

rédacteurs des programmes ? Pensons à l'expression malheureuse de « *semi-autonomie* » qui a parfois suscité incompréhensions et rejets. Ne pas perdre de vue que le "projet", ici, quoique l'on fera, sera toujours pour l'élève 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 collègues⁶⁷, « *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**⁶⁸.

D'un autre côté, la confrontation à un projet qu'il faut élaborer puis conduire à terme génère de l'expérience « situationnelle » à la fois *source* d'apprentissage et *indicateur* de maîtrise⁶⁹. De ce fait, il semble nullement qu'il faille succomber totalement au pessimisme. Et à cet effet pour les derniers enseignants à convaincre, on ne manquera pas de relever ce qu'en pensent les élèves eux-mêmes. A la lumière de quelques phrases tirées d'un rapport de l'Inspection générale⁷⁰ datant de l'an 2000 (certes relatives aux enseignements artistiques dans leur ensemble) on peut avoir une idée de la manière dont est ressentie la relation entre faculté d'expression et développement personnel. La situation de projet ne peut que renforcer ce qui est dit ici :

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

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

⁶⁷ A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, page 76.

⁶⁸ Se reporter à ma définition de la compétence en art : <https://gaillotdidartplast.com>, page 21.

⁶⁹ Sur la pédagogie « situationnelle » lire P. Jonnaert et al., *op. cit.* (1999), page 31.

⁷⁰ « La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves », Rapport de l'Inspection générale, année 2000, Paris, La Documentation française, 2001, pages 275 à 342.

Les témoignages des professeurs stagiaires en formation quant à la transformation de leurs élèves sont également éloquentes à cet égard et, en 2020, les sites académiques des IPR présentent en ligne de nombreux exemples fort encourageants⁷¹.

Mais l'enseignement, dans tout cela ? L'accent mis par les élèves sur l'épanouissement personnel n'alarme-t-il pas à propos du respect scrupuleux des contenus des programmes ? La parcellisation des pratiques n'induit-elle pas une pulvérisation de la "progression" auparavant soigneusement pensée par l'enseignant ? Nous avons vu que plusieurs programmes européens ne vont pas jusqu'à préconiser le projet d'expression libre et les réticences sont également nombreuses en France. Ce risque de dilution des contenus est d'ailleurs souvent mis en avant au plan général, notamment par Bru et Not (1987) aussi bien (par exemple) que par François Victor Tochon dans le cadre de la didactique du français : « *La globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières. [Pour éviter cet écueil] une phase déductive devrait succéder à la phase inductive [de la découverte].* »⁷²

La faille du « projet » serait 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*⁷³ », 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 ». Le mode pédagogique ne doit en rien dénaturer nos visées didactiques et, pour reprendre une formulation maintes fois répétée dans mes écrits : ***l'enseignement des AP se fonde sur la pratique et, dans tous les cas, il convient de tirer leçon du fait accompli, d'en évaluer les effets et de garder trace des acquis.***

FRUITS DIDACTIQUES

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 acquisitions liées à la mise en œuvre d'une démarche personnelle (méthodologiques et comportementales : savoir se débrouiller pour programmer, se

⁷¹ Lien vers les pages IPR, vérifié 2025 : [Arts plastiques | éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#)

⁷² F.V. Tochon, *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990, pages 62 et 66.

⁷³ *Op. cit.* (1995), pages 158-159.

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^{ème}* sont aujourd'hui explicitement soulignées dans tous les textes des programmes français. Le problème est celui du temps à consacrer à cela.

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

L'autre moment propice est celui du bilan d'un travail. En situation de projet autonome, les élèves ne finissent pas en même temps. Ces décalages temporels doivent être mis à profit pour, chaque fois, tirer leçon de l'individuel vers le collectif. Cela peut aussi s'effectuer suivant un rythme à décider, pour le moins une fois avant chaque conseil de classe (c'est l'option que j'avais instaurée), moment de partage qu'un groupe lors de nos stages français a nommé « lieu ou temps commun ». Les travaux et leurs acquis doivent aujourd'hui être enregistrés dans un fichier numérique en articulation à la culture artistique rencontrée.

A titre de comparaison, même si les expériences canadiennes valorisent davantage les acquisitions techniques que le contexte français, voici comment au Québec (j'en faisais déjà état dans notre publication antérieure sur l'évaluation⁷⁴) 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 acquisitions⁷⁵ :

- *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,

⁷⁴ B.-A. Gaillot *Arts Plastiques, l'évaluation des acquis*, Aix-en-Provence, IUFM, Rectorat-DAFIP, 2002, disponible sur mon site : <https://gaillotdidartplast.com>

⁷⁵ 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.

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. »⁷⁶

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 également 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.

Ce qui se découvre (et s'enseigne /s'apprend) est d'abord la démarche d'expression.

Le projet, comme toute création, engage un processus qui part de l'idée pour planifier une organisation prenant en considération des réalités matérielles, techniques, environnementales et temporelles. La mise en œuvre éprouvera la réalité de la confrontation aux moyens matériels : expérimentations, tâtonnements, imprévu, repentirs, maturation, reprises, autant de paramètres qui s'inscriront dans une durée nécessaire mais pas toujours compatible avec la réalité du temps scolaire. Viendra alors le moment de conclure et de laisser l'œuvre se donner à voir aux yeux de tous. Le temps de la présentation au groupe, le temps du commentaire, de temps du bilan dont il faudra tirer des enseignements...

Les recherches de Pierre Gosselin sont très précieuses en ce qui concerne la démarche. S'agissant plus particulièrement de représenter l'aspect temporel de la *dynamique de création*, une longue recherche collective⁷⁷ a permis de décrire un processus spiralaire comportant trois phases successives (*ouverture, action productive, séparation*) dynamisées par le jeu de trois mouvements interactifs et récurrents (*inspiration, élaboration, distanciation*). Cette étude met en relief des aptitudes spécifiques remarquées chez les individus créateurs à divers moments du processus, ce qui ne peut manquer d'inciter les enseignants à développer de telles aptitudes chez leurs élèves :

1. Phase d'ouverture

Inspiration

Aptitude à accueillir et à vivre des idées, des images, des sensations, des sentiments (émergences).

Élaboration

Aptitude à garder des traces des émergences et à les développer.

Distanciation

Aptitude à apprécier de manière intuitive les émergences et à passer d'une simple tentation à une authentique intention de projet.

2. Phase d'action productive

Inspiration

Aptitude à se centrer en cours d'action. D'autres idées de projets éventuels émergent.

Élaboration

Aptitude à développer et à articuler conceptuellement et matériellement l'œuvre.

Aptitude à supporter une certaine tension, un certain tourment.

Distanciation

Aptitude à lâcher prise. Le créateur suspend son travail, s'en éloigne (incubation), favorisant l'émergence de solutions inédites ; le créateur prend du recul et juge du niveau d'achèvement de son œuvre .

3. Phase de séparation

⁷⁶ F. Monière, dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal, *op. cit.*, page 115.

⁷⁷ P. Gosselin, G. Potvin, J.-M. Gingras, S. Murphy, *op. cit.*, pages 647–666.

Inspiration

Aptitude à accueillir ce qui émerge en considérant à distance l'œuvre achevée.

Élaboration

Aptitude à réfléchir sur le sens de son œuvre et de sa démarche.

Distanciation

Aptitude à évaluer de manière sensible l'adéquation entre les émergences inspiratrices et l'objet qu'il a généré.

Aptitude à évaluer de manière rationnelle.

Aptitude à délaissier le travail fini pour se projeter dans d'autres projets.

Plus que dans le cours usuel induit par une incitation du professeur, la démarche de projet, émaillée de multiples péripéties, donne à voir ce qu'est une pensée en acte, ce qui se joue dans le processus instaurateur. Découverte fort instructive qui contribue à conforter l'élève dans son autonomie. La mise en œuvre d'un tel travail engage donc 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 présentation de la chose produite. Pour Gosselin⁷⁸, cinq grands types d'actions mobilisatrices de ressources sont liées à l'acte créateur : 1) être présent à soi, au monde, à l'expérience, 2) réfléchir et comprendre l'art, sa démarche, celle des autres, 3) explorer des techniques, des matériaux, des idées, des modes d'organisation, 4) développer des idées, des productions artistiques et un discours sur sa démarche et ses réalisations, 5) présenter son travail et ses réflexions. Autant de champs où des compétences peuvent être construites.

Mais ce qui se découvre et s'apprend par le "projet" ne se rapporte pas seulement à l'œuvre, 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 pour avoir « droit de cité » (et pas seulement recueillir l'agrément du professeur pour l'obtention d'une note). Éprouver que la chose peut rester muette ou donner à penser et véhiculer, cette fois, sa *propre* pensée... 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^{ème}. A cet égard, le rapport inévitable entre l'art et le *champ social ou politique*⁷⁹ gagne à être approché avec les élèves de 3^{ème}, souvent soucieux des inégalités sociales qu'ils découvrent. 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 (avant de lire Albert Camus en classe de lycée). Si Allan Kaprow a déjà tout écrit sur « l'art semblable à la vie »⁸⁰, la *Documenta XI* de Kassel en 2002 a mis

⁷⁸ P. Gosselin, E. St-Denis, S. Fortin, S. Trudelle, F. Gagnon-Bourget, S. Murphy, Le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art, dans D. Leduc, et S. Béland, *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2017, page 254.

⁷⁹ 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, dans 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).

⁸⁰ A Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éditions du Centre Pompidou, 1996, pages 238 à 280, mais aussi : B. Formis, *Esthétique de l'ordinaire*, Paris, PUF, 2010.

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* (comme en témoignent Dominique Baqué, Paul Ardenne ou ensuite Norbert Hillaire⁸¹). Ajoutons-y la biennale de 2022 avec son choix volontariste de 80 % d'artistes femmes, ou le thème politique « Stranieri Ovunque – Foreigners Everywhere » (étrangers partout) de la 60^e Biennale de Venise en 2024, confiée au commissariat du Brésilien Adriano Pedrosa.

Que ce soit en projet personnel ou dans une expression liée à l'HDA, la confrontation à la *pluralité des modes d'expression artistique* et à *l'abolition des limites* (de l'écrit, du visuel, du sonore, du spectacle vivant...) conduit à rencontrer la question du traitement sur un même plan de toutes les occurrences en faisant tomber la barrière de tout jugement de valeur (par exemple entre le répertoire de la danse et les gestes du quotidien...) ; elle parie sur le brassage des productions et des transgressions à tous égards qui caractérisent ces cinquante dernières années, brouillant tout repère et favorisant dans une certaine confusion⁸² une spéculation planétaire qui réduit les œuvres à l'état de marchandise, mais qui offre aux enseignants d'art d'aujourd'hui l'opportunité de poser clairement au vu des travaux personnels des élèves la question de « *l'artistique* » (voire de l'engagement artistique en lien avec l'HDA) qui reste toujours aussi centrale comme horizon didactique disciplinaire. Plus que tout autre, la situation de projet, forte d'une inspiration puisée dans le quotidien des élèves qui en garantit une sorte d'authenticité, donne l'occasion d'aborder ce questionnement-là.

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 est clair que l'élaboration du "projet" en classe de 3^{ème} favorise des expressions personnelles qui facilitent ensuite la compréhension de tous ces nouveaux enjeux.

Enfin, la présentation de son travail correspond à la phase de « verbalisation » usuelle en fin de séquence et les compétences attendues sont en apparence les mêmes :

***S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs*⁸³**

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Etablir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Domaines du socle : 1, 3, 5

Pourtant, cette présentation diffère par le degré d'implication que l'élève y a investi. Celui-ci peut refuser de livrer par les mots l'intimité de sa pensée déjà donnée à voir, il peut aussi livrer un

⁸¹ Consulter : 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 »), D. Baqué, *L'effroi du présent, figurer la violence*, Paris, Flammarion, 2009, P. Ardenne, *un art contextuel*, Paris, Flammarion, 2002, N. Hillaire, *La réparation dans l'art*, Lyon, Nouvelles éditions Scala, 2019.

⁸² Ainsi en est-il aussi de la multiplication de certaines biennales internationales qui, faute réel de fil conducteur, laissent le visiteur errer devant l'embarras d'un inextricable display.

⁸³ Programme cycle 4, 2018, *op. cit.*, page.48 (extrait : compétence 3).

En guise d'illustration de ce qui précède, je citerai le mode de « présentation de son travail » que j'avais adopté en début de carrière quand j'étais professeur de collège (4^{ème}-3^{ème} où les élèves avaient le choix entre "le sujet du professeur" ou le "projet personnel"). Les projets étaient présentés et évalués collectivement selon la conviction de l'assemblée ; la note et l'appréciation trimestrielle étaient également attribuées et rédigées en classe :



Les photos datent de 1985, elles ont été présentées dans ma thèse de doctorat *Evaluer en Arts Plastiques* (1987) que l'on peut consulter ligne : <https://gaillotdidartspplast.com>, pages 299-305.

discours tonitruant ou révolté pour se montrer « artiste » au yeux du groupe mais il peut aussi s'efforcer de plaquer un propos destiné à correspondre aux affinités de l'enseignant ou simplement à la conformité du jeu didactique : on fait semblant, on est dans le simulacre.

Il convient donc, en pédagogie de projet, de ne pas sous-estimer les effets de réification ou simplement de théâtralisation. Mais ces dangers étant bien identifiés, le sens qui a inspiré l'élève dans sa réalisation autonome et qui confère authenticité à son travail comme à certains de ses acquis permet le plus souvent d'éprouver le moment agréable du partage. Même modestes voire ratées, ces œuvres sont fortes, elles ont vu le jour et voudraient exister : nous reviendrons sur ce dernier mot.

Présenter peut conduire jusqu'à l'exposition. Rien de neuf à en dire tant ce moment est une des traditions de fin d'année auxquelles les enseignants sont habitués. Mais est-il nécessaire de dire, sans dénigrer les productions souvent très intéressantes nées du cours en proposition, combien la diversité des pratiques, la diversité des propos donnés à voir, donnent à cette manifestation une substance tout à fait particulière.

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

Propos lors d'un conseil de classe : « *L'élève X, dont beaucoup d'enseignants viennent de se plaindre, se comporte correctement en AP, 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 AP, peut-être. Mais ailleurs, il en va tout autrement !* »

La plupart des enseignants, aujourd'hui, sont convaincus des bénéfices de la mise en projet. Rappelons que dès 1988, la synthèse CNDP sur l'autonomie, déjà citée, se terminait en dressant la liste des « effets de la situation d'autonomie en AP ». 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 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.*

Une autre question se pose, revenant sur la spécificité scolaire de la situation de projet instaurée en AP, est aussi la suivante : - 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. »⁸⁴

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'Hainaut⁸⁵ 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^{ème} 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, rappelons⁸⁶ 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 complexe⁸⁷), 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.

Il importe donc, suivant Jacques Tardif⁸⁸, 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

⁸⁴ G. Fourez et al., *op. cit.* pages 169 à 173.

⁸⁵ L. D'Hainaut, *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan, 1977, pages 238-239.

⁸⁶ Afin de ne pas alourdir cet exposé, nous renvoyons le lecteur pour un plus large développement à mon autre texte : *L'approche par compétences en AP* ([2009] 2024), disponible en ligne : <https://gaillotdidartspplast.com>

⁸⁷ Se reporter à notre publication antérieure *AP, 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.

⁸⁸ J. Tardif, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Editions Logiques, 1999.

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 métaphorique⁸⁹ : on mesure combien la faculté de transférer les acquis à un contexte nouveau⁹⁰ 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 Chomsky⁹¹ 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.

Si pour Xavier Roegiers⁹², 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 Parisot⁹³, 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* ».⁹⁴

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

Nous avons, dans de précédents textes relatifs à l'évaluation⁹⁵, montré combien l'auto-évaluation de l'élève favorise la *métacognition*⁹⁶ et développe les aptitudes *méthodologiques* en AP. Pour autant, la démarche de projet induisant habituellement une posture d'auto-régulation-évaluation, peut-on dire que cette situation établie en AP 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,

⁸⁹ W.J.J. Gordon, *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques, 1965.

⁹⁰ 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.* »

⁹¹ N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969 ; *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, Points, 1969.

⁹² X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000, page 16.

⁹³ P. Gillet, CEPEC, *Construire la formation*, Paris, ESF, 1991, page 38.

⁹⁴ B. Rey, M. Develay, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, pages 57 et 58.

⁹⁵ AP, *l'évaluation des acquis*, *op. cit.*, pages 167 à 176.

⁹⁶ 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 ».

et qui viendraient se substituer aux savoirs figés véhiculés – dirait-on alors – par une conception traditionnelle de l'enseignement ?

Dès les années 70, de nombreuses études concluent en allant dans cette direction. Par exemple, il fut démontré que dans les milieux familiaux où l'enfant est habitué à raisonner sur ses comportements « *la pratique de la reformulation [est tout à fait] essentielle dans la construction de l'intelligence : en précisant ce qu'il veut dire, en cherchant à expliciter ses intentions, ses projets, ses actes, l'enfant ne se contente pas d'acquérir un vocabulaire plus étendu, il structure sa pensée elle-même* »⁹⁷. 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 AP, 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 cognitifs⁹⁸ et, de ce fait, les vertus de « l'éclectisme méthodique »⁹⁹. 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 Noël¹⁰⁰, 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.

⁹⁷ P. Meirieu, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, page 140.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ J. Drevillon, *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980.

¹⁰⁰ *Op. cit.* (2^{ème} édition augmentée, 1997), page 183.

Récemment, Grazia Giacco¹⁰¹, s'appuyant principalement sur Eisner et Gosselin, reprend les dispositions, certes difficiles à évaluer (la volonté d'imaginer des possibilités nouvelles, d'explorer l'ambiguïté sans fermer aucune porte), qui peuvent être développées à l'occasion d'un processus de création et qui permettent :

- de se construire et d'apprendre en construisant ;
- d'apprendre à se connaître soi-même et à connaître les autres, le monde ;
- d'apprendre à relier les expériences (de soi des autres) dans le temps ;
- de connecter la raison et les sens ;
- d'apprendre à problématiser ;
- d'apprendre à anticiper, à faire des hypothèses ;
- d'apprendre à se tromper, à prendre des risques ;
- de se mesurer à la variabilité et développer sa capacité de faire des choix, d'opérer une sélection ;
- d'apprendre à sortir des cadres tout en se mesurant avec les règles et les émotions ;
- d'enrichir son propre répertoire de représentations mentales ;
- d'apprendre à se renouveler et à renouveler ses projets.

Il faudrait y ajouter toutes les dispositions liées à la verbalisation exposées précédemment, à ce qui se rapporte à la capacité d'auto-évaluation et, globalement, à ce qui se nomme l'esprit critique... D'ailleurs, pour Michel Grangeat dans le contexte général, il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancier, réinvestir, transférer, pour s'émanciper de l'enseignant et pour se détacher aussi de ses cadres de pensée habituels, ce qui signifie qu'il a gagné en autonomie¹⁰². Dans cette affaire, écrit encore cet auteur (et l'on observera combien ceci est adapté à la demande de projet), le rôle de l'enseignant est :

- d'éviter que le sujet ne se jette dans la tâche de façon impulsive,
- d'éviter les tâtonnements inutiles mais en encourageant la prise de risque,
- de favoriser l'attitude de déduction,
- d'utiliser les erreurs à des fins positives,
- d'aider à l'évaluation-régulation.¹⁰³

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. La prise de conscience de sa démarche de création, être capable de formuler comment les idées lui sont venues et comment son projet a mûri¹⁰⁴, sont des facteurs essentiels de construction de la personne. S'agissant de métacognition, une des clés de stabilisation des compétences est probablement la réalisation d'un **portfolio**. Nous ne traiterons pas ici de l'intérêt de cet outil et prions le lecteur de se reporter à nos travaux antérieurs sur l'évaluation et sur le portfolio.¹⁰⁵ Sélectionner, présenter et commenter ses réalisations annuelles ainsi que ses découvertes est assurément pour l'élève la meilleure méthode pour lier projet et acquisitions durables.

Pour autant, ne doit-on conférer à la dynamique de projet que des vertus bénéfiques et définitives ? Ne peut-on craindre que l'écart introduit par le projet n'en vienne par retour à

¹⁰¹ G. Giacco, *op. cit.*, pages 114-115.

¹⁰² M. Grangeat et P. Meirieu (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.97.

¹⁰³ *Ibid.*, page 37.

¹⁰⁴ Ceci appelle le « récit de création » (D. Laurier) ou bien le « journal extime » de R. Conte (*En attendant que ça sèche*, galerie Pascal Weider et musée du Berry éditeurs, 1994).

¹⁰⁵ Dans B.-A. Gaillot, *AP, l'évaluation des acquis (op. cit.)*, dans mon ouvrage ([1997] 2012) aux PUF ainsi que dans *Un portfolio numérique en AP ?* ([2005] 2014), disponibles en ligne : <https://gaillotdidartspplast.com>

dévaloriser le cours traditionnel, une fois goûtés les délices du libre-choix ? Au-delà, ne peut-on craindre que cet écart n'induisse aussi sa propre perte (finalement, trop utopique pour être valide) ?

Car au plan des arguments négatifs, cependant, un certain nombre d'éléments mettent en doute actuellement le fil piagétien de la construction du savoir par l'élève dans la rencontre avec l'objet et ceci interfère ici. Ainsi, pour les courants socioconstructivistes, 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 extrascolaires) *ou si au contraire il s'en éloigne encore davantage* (il y aurait ce qui serait possible et permis en AP qui justifierait tous les excès et en fonction de quoi se développeraient des comportements spécifiques et limités au périmètre de la salle d'AP ; 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 réduite¹⁰⁶. 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 illusoire¹⁰⁷...

L'autre aspect est celui de la variable *sociale*. Pour de nombreux chercheurs¹⁰⁸ dont Vygotski, ce qui prime dans l'élaboration des fonctions mentales supérieures est d'abord le fruit d'interactions socioculturelles et principalement de la communication régulière avec les autres (ce qui revient à dire crûment que, si compétences *transversales* il y a, elles se développent grandement hors de l'école au contact du tissu social). Au-delà, toutefois, remarquons que c'est par le langage (ce que Vygotski nomme la « médiation sémiotique ») que le processus de développement individuel s'engage, notamment par la maîtrise des signes qui permettent de désigner (c'est-à-dire de rationaliser) les choses et les actes qui sont en jeu dans telle ou telle opération.

Pour que la communication s'engage positivement, il faut que l'élève puisse s'appuyer sur ce qu'il connaît déjà, dans cette zone proximale déjà citée qui favoriserait ce qui serait davantage

¹⁰⁶ 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.

¹⁰⁷ Et toute évaluation de compétence par le système éducatif dramatiquement sectorisée : « *au-delà de cette limite, les billets ne sont plus valables* ».

¹⁰⁸ On peut citer S. Moscovici (dir. de) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 ainsi que A.N. Perret-Clermont, *op. cit.*.

un glissement qu'un transfert (ou un parachutage). Effectivement, loin du bénéfice intégral ou universel (ce que Meirieu appelle la « décontextualisation » de la compétence¹⁰⁹), 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 »¹¹⁰ : à tous les niveaux du processus, le « projet » favorise la maîtrise de ces opérations métalinguistiques.

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 ».¹¹¹ 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.¹¹²

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 »¹¹³, elle est subordonnée au champ d'application que le sujet a repéré comme étant celui d'une règle qu'il connaît. La transversalité semblerait-elle alors mieux correspondre à un genre de compétences dites souvent « méthodologiques » ?

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

« Les compétences méthodologiques [même si elles comportent des éléments transversaux] sont à l'opposé des capacités transversales, (...) elles ont un contenu. (...) Si le champ d'application d'une compétence méthodologique peut être large, il est toujours circonscrit alors que celui d'une capacité est infini ». Il faut faire la différence entre des « opérations définies indépendamment de tout contenu » (savoir émettre une hypothèse, dialectiser...) et « des activités qui portent sur des contenus spécifiés » (savoir faire un résumé...). L'auteur précise : « ce qui se

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ 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).

¹¹¹ *Op. cit.*, pages 199 à 201.

¹¹² *Ibid.*, pages 79 à 94.

¹¹³ *Ibid.*, page 117.

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* ». ¹¹⁴

Pourtant, faut-il être totalement défaitiste ? L'analyse d'œuvres en classe de 3^{ème} en donne un exemple fort clair que renforce encore l'expérience de l'HDA ¹¹⁵. 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 ¹¹⁶ 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 ¹¹⁷. La prise de conscience des isomorphismes est une ouverture désignée par bien d'autres auteurs. Si pour Vygotski également, il n'y a de capacité qu'exercée dans un secteur déterminé comme le montrera ensuite Jonnaert ¹¹⁸ – 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 ¹¹⁹.

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 AP possède bien des atouts face à cela. De la même façon que les IDD et plus encore l'HDA 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 AP (ou « visuels » pour élargir, dit-on), ouverts sur la vie, les démarches artistiques occidentales ayant

¹¹⁴ *Ibid.*, successivement, pages 138 à 143.

¹¹⁵ Se reporter pour développer à mon texte en ligne : *Arts Plastiques et histoire des arts* (2020).

¹¹⁶ *Ibid.*, pages 157 à 159.

¹¹⁷ Repris également par M. Develay dans *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, 1992, page 136.

¹¹⁸ P. Jonnaert, dans *Approche située. Synthèse* (Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7, mai 2011) ajoute de son côté que toute compétence est nécessairement circonstancielle, née de l'acte, située.

¹¹⁹ B. Schneuwly, J.P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, pages 95 à 117, notamment 102.

depuis longtemps entrepris l'annexion (pour ne pas dire la phagocytose) de tous les champs de savoirs. Pour Edgar Morin¹²⁰, « *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.* »

Il est effectivement crucial de pouvoir faire interagir 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'AP) 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 ici¹²¹, 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 « *transférologène* ».

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 socioculturelle 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^{ème} 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'interindividuel que le projet excelle aussi, qu'il s'agisse d'en parler avec les mots de la classe d'AP ou qu'il s'agisse de le regarder avec les yeux du village ou de la cité pour en questionner l'existence.

¹²⁰ Edgar Morin (sous la dir. de), *Relier les connaissances, le défi du XXI^{ème} siècle* (journées thématiques organisées par le MEN), Paris, Seuil, 1999, notamment pages 8 et 426-450.

¹²¹ *Op.cit.*, pages 222-223.

Dès lors qu'on prend soin de ne pas l'engager dans une trajectoire techniciste ou formaliste, le projet en AP 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'AP 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 quelque peu mise à mal), nous resterons optimistes quant à la portée du « projet » en AP.

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 (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 (communautarismes mis à part, 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 propos, 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* »¹²². 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*

¹²² *Op. cit.*, pages 198 et 206.

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**. »¹²³

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'AP en 3^{ème} (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 (occasion désormais redoublée par les projets de dossiers relatifs à l'HDA) d'une approche transversale qui implique plusieurs disciplines scolaires. Pour Vassileff¹²⁴, *le lien entre pédagogie de projet et pédagogie de l'autonomie est direct*, ce qui reviendrait à dire que la question du transfert ne se poserait 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 ne serait pas limité au contexte scolaire de son avènement mais pourrait être comptabilisé au bénéfice d'une accession progressive à l'autonomie, et là se situe l'essentiel auquel on veut croire.

* * *

Pour conclure, il va de soi que l'inscription du "projet" à l'ensemble du cycle 4 et plus seulement au programme de la classe de 3^{ème} 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 Boutinet¹²⁵, « *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 son ampleur la révélation de l'être-au-monde*. »¹²⁶

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.

¹²³ J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation (préface de J.P. Boutinet)*, Lyon, Chronique Sociale, 1997, pages 143 et 35, notamment.

¹²⁴ *Ibid.* page 137 ainsi que « *Projet et autonomie* », Cahiers Binet-Simon, n°638, mars 1994.

¹²⁵ *Op. cit.*, pages 44 et 272.

¹²⁶ 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.

Le « projet », c'est l'action, c'est, pour reprendre le mot de Gaston Bachelard, « faire passer la raison du "pourquoi" au "pourquoi pas"¹²⁷ ». 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.

Après quelques inquiétudes de renoncement ressenties au début de ce nouveau siècle, la mise en place de l'APC et la formulation claire des compétences attendues en fin de cycle 4 du collège français¹²⁸ telle qu'énoncée dans les derniers textes officiels que nous venons d'étudier, ont désormais placé l'autonomie de l'élève comme une visée essentielle (« le projet apparaît comme une notion récurrente dans les textes officiels du secondaire¹²⁹ », lit-on en introduction de la fiche-ressource du MEN), aussi est-ce naturel que les programmes d'AP consacrent une trajectoire continue à cet objectif :

Compétences travaillées en AP. Parmi les quatre grandes compétences spécifiques aux AP, 1) - *expérimenter, produire, créer* ; 2) - *mettre en œuvre un **projet** artistique* ; 3) - *s'exprimer, analyser sa pratique* ; 4) - *se repérer, être sensible aux questions de l'art*, la seconde (projet artistique) est entièrement consacrée à expliciter ce qui est sous-tendu par le fait de mettre en œuvre un projet (domaines du socle : 2, 3, 4, 5) :

- « - *Concevoir, réaliser, donner à voir des projets artistiques, individuels ou collectifs.*
- *Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.*
- *Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles.*
- *Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.*
- *Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci ».*

Etre capable de mettre en œuvre le projet d'une production plastique personnelle, de la conduire à terme puis d'élaborer un retour réflexif sur ce qui vient d'être fait, est un indicateur fort d'acquisitions.

Cette expérience est d'autant plus importante pour l'élève qu'elle aura été la preuve de pouvoir réaliser (agréablement, pensons-nous) quelque chose de sa propre initiative dont il pourra avec fierté exposer à ses camarades « ce que j'ai fait, pourquoi j'ai voulu le faire et ce que j'ai découvert et appris à cette occasion ».

L'enchaînement didactique [*idée > mise en projet > réalisation avec pauses d'ajustement > bilan critique > métacognition en écho au champ artistique*] contribue donc à l'acquisition de

¹²⁷ G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique* ([1934] 1968), Paris, PUF, p. 11.

¹²⁸ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, B.O.E.N. n°17 du 23 avril 2015.

¹²⁹ Évaluer en AP au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4 (eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Janvier 2017). En ligne, vérifié 2020 :

<https://eduscol.education.fr/cid11694/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-evaluation.html>

compétences "artistiques" authentiques d'autant plus durables qu'elles seront réactivées par la suite¹³⁰ : d'abord des compétences plasticiennes (qui seront plus ou moins entretenues dans le futur) mais, d'avantage pour la construction d'une personne adulte, des compétences à caractère culturel qui donneront à l'élève les moyens d'accéder à la compréhension des questions de l'art, tant historiquement que dans le monde contemporain. Voilà pourquoi *l'autonomie culturelle* que nous souhaitons pour nos élèves est le fruit majeur du dispositif « projet » et pourquoi ce dernier doit être particulièrement préservé et ancré définitivement dans nos prescriptions.

Je conclusais mon propos en 2005 par ceci : « *on comprendra alors combien le "projet en AP", 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* ».

Rien de plus à ajouter. Nul doute que ce sillon est désormais bien tracé à condition d'associer pratique ET enseignement PUIS modalités sérieuses d'appropriation et contrôle des acquis.

Mais notre optimisme ne devra jamais nous dispenser de demeurer vigilants à cet égard !

Bernard-André Gaillot, juillet 2005,
texte mis à jour en 2025.

¹³⁰ Pour rappel, ceci est largement développé dans mon dossier *L'approche par compétences en AP*, en ligne : <https://gaillotdidartspplast.com>

ANNEXES

- 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 en 1975 par **Jean VIAL**, professeur en Sciences de l'Education à l'université de Caen. Malgré son sous-titre (« essai de rationalisation du travail éducatif »), celui-ci se démarque en fin de son 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^{ème} 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, 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 préfigurera 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 émis, 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' 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 recouvrir 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'écopier 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'« *Independent 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 essaye 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. Stailings, 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

certaines 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.

* * * * *

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^{ème} sur la durée de l'année scolaire, puis ensuite poursuivie avec des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, 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'assume 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, matériel), 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'effectuation; à la vie des groupes dont certains se font et de défont à chaque projet et parfois en 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, effectuations, 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^{ème} et 3^{ème}.

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^{ème} envers des 6^{ème} 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 déréglée, 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.

* * * * *

REFERENCES

- Ardenne P. (2002), *un art contextuel*, Paris, Flammarion.
- Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie*, équipe de rédaction : Magali Chanteux, Patrick Ducler, Gilbert Péliissier, Claude Roux, Lyon, publication MEN-CNDP, CRDP, 1988.
- Bachelard G. ([1934] 1968), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
- Baqué D. (2004), *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion.
- Baqué D. (2004), *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion.
- Baqué D. (2009), *L'effroi du présent, figurer la violence*, Paris, Flammarion.
- Barbot M.J. Camatarri G. (1999), *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*, Paris, PUF.
- Beaudot A. (1969), *La créativité à l'école*, 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.
- Chomsky N. (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.
- Chomsky N. (1969), *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.
- Claparède E. ([1931] 1946), *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Collectif de recherche en éducation artistique (1996, 1998, 2000, 2002), *Actes du colloque sur la recherche en Enseignement des arts visuel à Montréal*, université de Sherbrooke, université de Québec, Montréal, CREA éditions.
- Conte R. (1994), *En attendant que ça sèche*, Paris, Galerie Pascal Weider et musée du Berry éditeurs.
- D'Hainaut L. (1977), *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan.
- Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF.
- Dewey J. (1947), *L'Ecole et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- 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.
- Ferrière A., *L'Ecole active* ([1920] 1949), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Formis B. (2010), *Esthétique de l'ordinaire*, Paris, PUF.
- Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (dir. de, 2000) *L'enseignement des AP: recherches, théories et pratiques*, University of Western Ontario, Canadian Society For Education through Art.
- Gaillot B.-A. (dir. de, 2002), *AP, l'évaluation des acquis*, Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP ; Gaillot B.-A. (dir. de, 2004), *AP, le projet en classe de 3^{ème}*, Aix-en-Provence : IUFM - Rectorat DAFIP ; Gaillot B.-A. (2005), *Un portfolio numérique en AP ?* ; Gaillot B.-A. (2009), *L'approche par compétences en AP* ; Gaillot B.-A. (2020), *AP et histoire des arts*, tous textes disponibles en ligne : <https://gaillotdidartplast.com>
- Giacco G. (2017), *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, Louvain-la-Neuve, EME Editions.

- Gillet P. (dir. de, 1991), CEPEC, *Construire la formation*, Paris, ESF.
- Gordon W.J.J. (1965), *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques.
- Gosselin P. (1993), *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'AP au secondaire*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, UQAM, 1993.
- Gosselin P., Povin G., Gingras J.-M., Murphy S. (1998), Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique, *Revue des sciences de l'éducation du Québec*, vol. 24, n°3, p. 647-666.
- Gosselin P., St-Denis E., Fortin S., Trudelle S., Gagnon-Bourget F., Murphy S., Le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art, dans Leduc D., et Béland S. (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Grangeat M., Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.
- Hillaire N. (2019), *La réparation dans l'art*, Lyon, Nouvelles éditions Scala.
- Houssaye J. (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 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. (2011), *Approche située. Synthèse*, Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7.
- Jonnaert P., Vander Borgh C., Defise R. (1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Kaprow A. (1996), *L'art et la vie confondus*, Paris, éditions du Centre Pompidou.
- La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*, Rapport de l'Inspection générale, année 2000, Paris, La Documentation française, 2001
- Laborit H. (1970), *L'homme imaginant*, Paris, UGE 10-18.
- Laurier D. et Gosselin P. (dir. de, 2004), *Tactiques insolites, vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal, Guérin éditeur.
- Légrand L. (1971), *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Légrand L. (1986), *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée.
- Lerbet G. (1984), *Approche systémique et production du savoir*, Paris, Editions Universitaires.
- Lesselbaum N. (1982), *Autonomie et évaluation*, Paris, Editions Economica.
- Maingain A., 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.
- Monière F., La "voie artistique": un projet pédagogique intégrateur, dans Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (dir. de, 2000), *L'enseignement des AP: recherches, théories et pratiques*, London (University of Western Ontario), Canadian Society For Education through Art.
- 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 (journées thématiques organisées par le MEN)*, Paris, Seuil.
- Moscovici S. (dir. de, 1984), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Moyne A. (1982), *Le travail autonome*, Paris, Editions Fleurus.
- Neill A.S. (1970), *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.
- Neill A.S. (1970), *La liberté, pas l'anarchie*, Paris, Payot.
- Noël B. (1991), dans *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck.
- Panofsky E., *Idea* ([1924] 1983), Paris, Gallimard.
- Pélissier G. (1996), *Le devenir de l'enseignement des AP, la question de la didactique*, Académie de Nantes, Espace pédagogique, Vanves, CNED.
- 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.
- Piaget J. ([1945] 8^e éd. 1994), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel ; Paris, Delachaux et Niestlé.
- Programmes pour les cycles 2, 3, 4, B.O.E.N. spécial n°11 du 26 novembre 2015. Lien d'accès vérifié 2020 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Rey B., Develay M. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Richard M. (1997), L'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade, *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal, 1996*, Université de Sherbrooke, CREA éditions.
- Richard M. (1999), 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.
- Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Rogers C. ([1942] 1970), *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF.
- Rogers C. ([1961] 1970), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- Rogers C. ([1969] 1971), *Liberté pour apprendre?*, 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.
- 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*, Lyon, Chronique Sociale.
- Vergnaud G. (dir. de, 1994), *Apprentissages et didactique, où en est-on?*, Paris, Hachette.
- Vial J. (1975), *La pédagogie du projet*, Paris, Pédagogie actuelle, INRDP (réed. INRP, 1976).
- Vygotski L.S. (1934), *Pensée et langage*, (traduction de F. Sève, 1985), Paris, MESSIDOR-Éditions sociales.
- Wallon H. ([1942] 1992), *De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.
- 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.

* * * * *