

ARTS PLASTIQUES

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement

Cette ressource porte sur une présentation de la notion de projet d'enseignement. Au cœur des programmes d'arts plastiques du cycle 4, le professeur est explicitement invité à « concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle. »¹ Projet de séquence, encouragement des élèves à la démarche de projet, projet artistique, pédagogie du projet..., s'ils se recoupent et s'enrichissent, ne sont pas pour autant de même nature. Les diverses acceptions du mot projet engagent bien des situations de formation spécifiques. Pour le professeur, elles ont nombre de conséquences sur la manière d'enseigner. Pour l'élève, elles engagent des possibilités d'adhérer et de recevoir, plus ou moins, l'enseignement servi.

Assurément, à l'ère des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), l'institution interpelle les enseignants en direction de leurs compétences à fonder une grande partie de leur action sur une dynamique du projet. En arts plastiques, « le projet » est de longue date une position en éducation². Au moment de la mise en œuvre des programmes, pour le professeur d'arts plastiques, dans un contexte qui croise exigences disciplinaires et contributions à divers dispositifs, parcours, enseignements (AP, PEAC, EPI, histoire des arts...), il est utile de se repérer en matière de signification, de portée, de conception, d'usage du projet.

Cette ressource propose donc des éléments pour distinguer, d'une manière générale dans les démarches pédagogiques pensées en termes de projet, entre ce qui relève de la sphère des aspirations – le « projet-visée » – (l'ambition que le professeur, l'équipe éducative, l'établissement, l'institution... peuvent avoir pour les élèves) et celle des programmations – le « projet programmatique » – (les organisations, les structurations, les temporalités... nécessaires à enseigner quelque chose dans un projet). Et, l'une et l'autre sont à articuler.

1. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2,3,4, op. cit., p.269.

2. Le projet était déjà dans les programmes du collège de 1998 une composante de formation (« **Le projet de l'élève** » en classe de 3^e) et animait dans les cahiers d'accompagnement l'ensemble des trois cycles sous diverses approches : « engagement et motivation, initiatives et projets personnels, action et distance critique », « situation d'autonomie dans lesquelles les élèves travaillent sur projet », « les références que présente le professeur sont intimement liées à la fois à son projet pédagogique et aux productions des élèves », « les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie ». Sur ces points, nous invitons à relire les cahiers d'accompagnement des programmes du collège de 1998, particulièrement la partie « Le projet de l'élève » pour la classe de 3^e, page 109.

Extraits du programme

« 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. »³

« [...] au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle »⁴

Sommaire

- Introduction
- Le projet-visée et le projet programmatique
- Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques
- Une articulation conflictuelle et féconde

Introduction

Les nouveaux programmes demandent au professeur de penser son enseignement suivant une démarche dite *curriculaire*. Cet adjectif issu de la notion de *curriculum*⁵ qualifie un effort sans précédent pour mettre en cohérence le parcours de formation des élèves. Cette nouvelle approche, dit Olivier Rey (ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation), « *permet de saisir la spécificité de la culture scolaire et son rapport à la société : quels contenus sont les plus pertinents pour assurer à la fois la démocratisation scolaire et une culture commune qui aient du sens pour tous les membres d'une société ?* »⁶

Désormais les programmes s'inscrivent dans un projet global, travaillant les liens non seulement entre différents secteurs du savoir (différentes disciplines) ou entre les savoirs académiques et le socle commun, mais encore au niveau du temps scolaire, entre les séances, les séquences, les années et les cycles d'enseignement.

« *Il faut en particulier réconcilier connaissances et compétences, et clarifier les modalités d'évaluation qui actuellement ne sont pas du tout satisfaisantes. C'est ce qu'implique une approche curriculaire, qui n'est rien d'autre qu'une démarche soucieuse de la cohérence d'ensemble, qui dessine un vrai projet d'enseignement pour tous les élèves au lieu de stratifier des approches fragmentaires, et qui met en phase les programmes et l'évaluation.* »⁷, précise Alain Boissinot alors président du Conseil Supérieur des Programmes (CSP).

3. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 4.

4. Ibidem.

5. À propos de la notion de curriculum, voir l'article de PERRENOUD Philippe, « *Curriculum : le formel, le réel, le caché* », dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, pp. 61-76.

6. REY Olivier, *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? 2010, Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°53.

7. BOISSINOT Alain, « *Report des programmes : Alain Boissinot s'explique* », Propos recueillis par Jeanne-Claire FUMET Jeanne-Claire, 24 février 2014, dans CAFE PEDGOGIQUE, L'EXPRESSO, [En ligne].

Pour s'emparer de ces orientations, il paraît indispensable que chaque enseignant développe ce que nous nommerons ici un **projet d'enseignement**. C'est-à-dire une manière personnelle de penser et de construire la cohérence et la signification de sa mission professionnelle.

Quel projet ? Comment le définir ? Nous proposons ici quelques repères théoriques dans l'élaboration d'un **projet d'enseignement**. Notre réflexion prend particulièrement appui sur les recherches de Jacques Ardoino⁸ (1927-2015), Professeur des Universités à l'université de Paris VIII.

D'autres ressources offriront des exemples de mise en œuvre d'un **projet d'enseignement** en arts plastiques.

Le projet-visée et le projet programmatique

Jacques Ardoino conçoit, pour tout enseignant, la nécessité d'articuler deux acceptions du projet, le **projet-visée** et le **projet programmatique**.

Le projet-visée « peut, aussi bien, être vague et lâche : une simple idée, une ambition velléitaire, ou fermement résolue et obstinément poursuivie ; il peut être plus ou moins référencé au réel, soucieux ou non de sa faisabilité. Les projets peuvent être "chimériques" ou "utopiques" (ce qui ne veut pas du tout dire la même chose). Les mythes et les légendes expriment également des projets. Mais, principalement, c'est l'idée même de "valeur" (au sens philosophique et non économique du terme) qui spécifie le mieux le projet au sens [de projet-visée]. Ce sont dès lors, des finalités, des visées qui le font porteur de significations, plus soucieuses, finalement, de signification que de cohérence.⁹ »

Très différemment, le **projet programmatique** « se définit avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et, le cas échéant, par sa référence à une réalité qui en permet la possibilité, sinon la probabilité ou la faisabilité. Un tel projet [...] veut être la préfiguration la plus exacte possible de ce qu'il anticipe. C'est bien pourquoi il est beaucoup plus soucieux de cohérence que de signification.¹⁰ »

« Ce sont finalement des "visions du monde" [...], des "cosmogonies" différentes, et antagonistes, quand rien ne permet de les conjuguer, qui permettent de comprendre l'hétérogénéité fondamentale entre ces deux univers hypothétiques inventés ou tracés par le projet-visée ou par le projet programmatique [...]»¹¹ »

Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques

Dans le cadre de l'enseignement, quand le **projet programmatique** consiste à penser le déroulement dans le temps, la progression et l'organisation de ce que l'on veut enseigner ; le **projet-visée** résulte d'une identification des grandes aspirations de notre enseignement, de ses finalités. Or, ces visées qui président de manière récurrente et verticale à chacune de nos séquences d'enseignement s'apparentent largement aux compétences du socle commun. Leurs ambitions sont volontiers transdisciplinaires.

8. ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'Éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris, PUF, 2000.

9. *Ibid.*, p. 142.

10. *Ibid.*, p. 143.

11. *Ibid.*, p. 145.

Quel projet-visée ?

Au regard de ces perspectives générales, le **projet-visée** est aussi personnalisé par la sensibilité, le parcours de formation et le contexte professionnel de l'enseignant.¹² Son usage des textes est nécessairement conditionné par la lecture et l'interprétation qu'il en fait. Il est porté à privilégier certaines visées du socle commun ou des programmes scolaires. Au-delà, le **projet-visée** est sourdement mû par des affects et des pulsions dont l'enseignant n'a pas vraiment conscience. Cet aspect du projet n'est naturellement pas sans conséquence sur l'élève qui se retrouve, de fait, engagé dans un processus complexe et partiellement souterrain dans lequel des visées professionnelles se mêlent confusément, mais sensiblement, à des mobiles personnels, en partie involontaires. Qui n'a pas observé des contradictions entre ce que dit un enseignant et sa manière d'être ? Nous ne nous attarderons pas davantage sur cet aspect. Le travailler suppose une formation. Les écrits de Francis Imbert¹³ peuvent toutefois aider à en saisir quelques enjeux.

Le **projet-visée** relève donc des prescriptions officielles, mais s'incarne différemment suivant chaque enseignant. Dans tous les cas, il est motivé par des questions fondamentales : *qu'est-ce que je voudrais que mes élèves retiennent de mon enseignement ? Quel sens donner à mon métier ?*

« *Idéalement, le projet programmatique veut et doit être la traduction stratégique, méthodologique, opérationnelle, économique de la formulation plus philosophique ou politique du projet-visée, entraînant, de ce fait même, la conversion de finalités en objectifs. [...] Mais, on le comprend bien, ce ne peut être que le fruit d'un travail.*¹⁴ » La relation demande, sans cesse, à être construite par chacun. **Le projet d'enseignement** d'un professeur de collège consiste à articuler un point de vue horizontal sur l'enseignement (ce qui est prévu du début à la fin de l'année, de la sixième à la troisième...) avec un point de vue vertical et prioritaire, guidé par quelques finalités.

Mieux vaut limiter le nombre de ces finalités si l'on veut réellement leur donner un rôle fédérateur. À titre d'exemples, le **projet-visée** d'un enseignant d'arts plastiques pourrait être caractérisé par des finalités de ce type : *que l'élève identifie les réalités (sociales, matérielles, personnelles...) qui l'entourent et le conditionnent pour s'autoriser une attitude interrogative et créative. Qu'il développe une démarche réflexive, c'est-à-dire pensée par des tentatives, des erreurs et des analyses ; qu'il s'engage dans une pratique à la fois variée et personnelle ; qu'il puisse dégager, hiérarchiser et problématiser les problèmes qui se posent à lui (dans une œuvre, un sujet, une situation...) ; qu'il situe et enrichisse ses représentations au regard de l'histoire (de l'art, des idées, des événements...) ; qu'il soit curieux des questions artistiques ; etc.* Mais on l'aura compris, la formulation, le choix et la hiérarchisation de ces finalités sont à élaborer par chaque enseignant.

12. « *Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail.* » PERRENOUD Philippe, « *Curriculum : le forme, le réel, le caché* », dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, p.65.

13. IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996 ou *Le métier impossible de pédagogue*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur 2000 ou encore *Vers une clinique du pédagogisme*, Vigneux, Éditions Matrice, 1992.

14. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 144.

Quel projet programmatique ?

Il ne sera pas possible, ici, de détailler un **projet programmatique**. Il relève de la liberté pédagogique du professeur et réclame une adaptation aux réalités du terrain. Toutefois, nous pouvons pointer différents repères sans lesquels la construction d'un tel projet ne saurait exister.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser la temporalité de son enseignement. Il faut du temps pour que les élèves s'approprient des savoirs.

Or, pour la première fois, le temps apparaît comme le vecteur principal des nouveaux programmes. Au lieu de s'emparer de questions différentes et toujours trop nombreuses à chaque niveau de classe, l'enseignant est conduit, institutionnellement, à penser la construction des savoirs sur la durée. Il est désormais incontournable de travailler leur progression et leur approfondissement.

Ces nouveaux programmes nous offrent l'opportunité de sortir du constat développé par Alain Lieury¹⁵ : jusqu'alors, le rapport entre les capacités de mémorisation d'un élève et les savoirs prescrits dans les programmes officiels était foncièrement inadapté et plaçait *ipso facto* les élèves, les enseignants et le système scolaire en situation d'échec.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser cette temporalité à l'intérieur des séquences et à travers les relations qu'elles entretiennent entre elles suivant les différentes années de collège (le professeur d'arts plastiques a souvent la possibilité de suivre ses élèves de la sixième à la troisième).

À l'échelle d'une séquence

À l'échelle d'une séquence, il importe déjà de veiller à ce que les élèves aient la possibilité de reprendre et d'approfondir les savoirs travaillés. Cela nécessite un accompagnement qui va de l'identification des savoirs à des phases d'étayage, de réinvestissement et d'appropriation. Stanislas Dehaene, qui occupe la chaire de psychologie cognitive expérimentale au collège de France, pointe parmi ce qu'il nomme *les quatre piliers de l'apprentissage*, la nécessité d'un *retour d'information*, mais aussi d'une phase de *consolidation*.¹⁶ Ses études neurologiques confirment qu'il ne suffit pas de « faire émerger » des connaissances à l'occasion d'une séance de verbalisation. Encore faut-il que les repères cognitifs dégagés d'une expérience pratique soient repris plusieurs fois et dans des situations variées. Antérieurement et sous d'autres noms, ce processus d'apprentissage a été théorisé par Britt-Mari Barth¹⁷, Philippe Meirieu¹⁸, Philippe Perrenoud¹⁹ ou Jacques Tardif²⁰. Et les principes moteurs de la triade : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation ne disent pas autre chose.

15. LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1993.

16. DEHAENE Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Éditions. Odile Jacob, 2011 et « *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences* », 07 novembre 2013, dans PARISTECHREVIEW [En ligne] <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/> [Page consultée le 04 janvier 2016].

17. BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, collection Pédagogie, Paris, Retz Nathan, 1993.

18. MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, Éditions ESF, 1996.

19. PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éditions ESF, 1997.

20. TARDIF Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

La part programmatique d'un **projet d'enseignement** demande au professeur :

- De provoquer une situation suffisamment engageante et précise en terme d'objectif(s) pour que les élèves éprouvent de manière sensible les questions visées (*contextualisation*) ;
- De favoriser une conceptualisation de cette expérience en passant du faire au dire, du particulier au général, notamment par le truchement d'une évaluation formative (*décontextualisation*) ;
- De veiller à ce que ces mêmes repères soient explicitement retravaillés dans plusieurs autres situations (*recontextualisation*), par exemple en invitant les élèves à se ressaisir de savoirs déjà observés lors d'une première expérimentation et de les remettre en jeu dans une seconde expérience pratique (centrée sur le même objectif) et dans une phase d'analyse d'œuvres artistiques.

Un mécanisme au sein duquel l'évaluation joue donc un rôle primordial. Les questions, notions ou opérations observées durant l'analyse des travaux produits par les élèves réclament d'être formulées à partir d'un vocabulaire spécifique à notre discipline, et clairement synthétisées pour constituer une référence commune à la classe. Une référence qui ne devient un apprentissage qu'à condition d'être reprise et approfondie.

À plus grande échelle

À l'échelle d'une année ou des trois années du cycle ou des quatre années de collège, le **projet programmatique** d'un enseignant d'arts plastiques aurait tout intérêt à penser ce qui se joue entre les séquences en termes de retours, d'approfondissements, de continuité et d'espacement. Une temporalité de l'enseignement susceptible d'être travaillée « *en tant que rythmicité (biologique, physiologique, psychologique, sociale) requérant la prise en compte de différences, d'un élève à l'autre*²¹. »

Que peut représenter l'approfondissement d'un savoir en arts plastiques²² ? Cette question sera au cœur d'une autre contribution. Sans doute, nous faudra-t-il repenser la position de notre discipline entre « *pédagogie de l'expression spontanée* » et « *pédagogie des préalables* », ou, à l'instar de Philippe Meirieu²³ en 2013, dépasser cette opposition.

21. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 156.

22. « Nul doute aussi qu'il soit plus fécond de s'orienter dans la perspective d'une formation spiralaire et non scalaire [19], et de postuler pour une configuration des savoirs constellation et non linéaire, mieux à même de prendre en charge la globalité et la fluidité du corpus qui nous occupe. » Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997 p. 44.

23. MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Éditions ESF, 1996 p.95.

Une articulation conflictuelle et féconde

L'articulation du **projet-visée** et du **projet programmatique** n'est pas simple. Jacques Ardoino prévient que lorsque ces deux composantes « *convenablement distinguées, hiérarchisées, équilibrées l'une par rapport à l'autre, jouent effectivement ensemble, la réalisation des objectifs reste subordonnée à la prise en compte des finalités. Lorsqu'il n'en va pas ainsi, les objectifs et leur réalisation tendent vers l'insignifiance parce que désormais coupés de leur inspiration initiale.* »²⁴ Emportés par les rouages du **projet programmatique**, nous avons vite tendance à oublier ou négliger le **projet-visée**.

Pourtant l'enjeu en vaut la chandelle. Lorsque l'équilibre prend forme, le **projet d'enseignement** contribue non seulement à donner plus de cohérence et de sens à notre profession, mais encore davantage de confort.

Enfin, la prégnance d'un **projet d'enseignement**, la force et la clarté avec lesquelles il détermine l'exercice quotidien du métier, conditionnent le **projet de l'élève**. Mieux l'élève appréhende la philosophie qui fédère les propositions de travail de son enseignant, sa posture professionnelle, ses modalités d'évaluation..., mieux il s'autorise à construire son propre projet. Un **projet d'élève** qui peut prendre la forme d'un projet artistique ou l'inclure. L'un et l'autre participent à la construction de son orientation. Ils permettent à l'élève de se situer parmi les autres et dans le monde.

Retrouvez Éduscol sur



24. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 153.