

ARTS PLASTIQUES

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Enseignement des arts plastiques et projet de l'élève

Cette ressource aborde le projet en arts plastiques du point de vue de l'élève dans les processus de l'apprentissage. Dans la relation difficile, voire antagoniste, que la création artistique entretient avec l'enseignement, quelle place occupent la notion de projet et les dynamiques complexes qu'elle engage ? Qu'en est-il du rapport entre le projet de l'élève et un projet de création artistique ; entre un projet d'enseignement et le projet de l'élève ?

Le projet apparaît comme une notion récurrente dans les textes officiels du secondaire. Nous n'en référerons qu'aux passages les plus emblématiques du cycle 4, nécessaires et suffisants pour envisager les différentes acceptions prêtées à ce terme. Cette ressource esquisse un état des lieux au regard duquel nous pourrions situer nos propositions.

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. »¹
« [...] dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiative »²

Sommaire

- Introduction
- Que recouvre la notion de projet ?
- Temporalité ou Du temps à l'œuvre.
- Implication ou *Le je en jeu*.
- Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

1. 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.

2. Ibidem.

Introduction

Au collège, la notion de projet redevient centrale dans les programmes, en cohérence avec la place qu'elle occupe dans les programmes de lycée depuis 2001.

D'une manière générale, au niveau du volet 1, le projet est considéré comme un moyen pour amener l'élève à adopter des procédures adaptées ou pour développer sa créativité.³

Dans le domaine 2 du volet 2, il est mentionné comme support d'apprentissage du travail coopératif et collaboratif. La réalisation de projets artistiques est plébiscitée en ce qu'il mobilise des ressources diverses, notamment d'expression plastique et culturelle.⁴

Le texte du domaine 3 insiste sur la dimension interdisciplinaire du projet et sur sa vocation à soutenir la mise en œuvre des compétences acquises.⁵

Et c'est encore en tant que moyen que la réalisation de projets, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, est sollicitée par le domaine 5 pour aider l'élève à se représenter le monde dans sa complexité et ses processus.⁶

Aussi, le domaine 1 et le domaine 5 mettent en avant le projet d'orientation de l'élève ou son projet scolaire et professionnel.⁷

Autrement dit, les parties communes à toutes les disciplines accordent trois fonctions essentielles au projet : motiver le travail collaboratif, soutenir les apprentissages et favoriser la création.

Mise en perspective de la notion de projet en arts plastiques au cycle 4

Dès son introduction, le chapitre consacré à l'enseignement des arts plastiques revient sur la nécessité de *projets pédagogiques transversaux*.⁸ Et plus spécifiquement, la notion de projet est l'objet d'une explicitation des compétences travaillées. Le texte distingue : le projet de l'enseignant (ou plus précisément son *projet de parcours de formation pour les élèves*) ; la *démarche de projet dans les situations d'apprentissage* ; les *projets d'exposition comme support pour travailler les questions de la mise en espace* ; le *projet dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève*.⁹

3. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

4. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

5. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

6. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

7. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

8. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

9. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Parmi les quatre grandes compétences spécifiques aux arts plastiques, la seconde est entièrement consacrée à expliciter ce qui est sous-tendu par le fait de *mettre en œuvre un projet*.¹⁰ 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...).

Enfin l'auteur des projets artistiques est reconnu comme *individuel ou collectif* et le professeur est considéré comme un *accompagnateur*.

Rappelons les programmes de lycée de 2001 qui développent plus avant le rôle dévolu à l'enseignant : « *Dans tous les cas, ce dernier accompagne et soutient l'engagement de l'élève, l'aide à établir et à formuler son projet, à lui donner l'envergure souhaitable ou à le réorienter en cas de difficulté* »¹¹.

Ainsi, 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 arts plastiques. 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'arts plastiques qui, à des degrés divers, repose largement sur une implication de l'élève dans un projet artistique.

Il apparaît donc souhaitable de préciser ce que signifie le terme de projet. À partir de quoi notre réflexion s'intéressera aux questions soulevées par la prise en compte d'un projet à caractère artistique dans le cadre de l'enseignement. Enfin, nous examinerons en quoi et à quelles conditions le projet de l'élève peut-il devenir l'objet d'un enseignement propice à la création artistique ?

Que recouvre la notion de projet ?

Étymologiquement, le terme projet provient du latin, *projectus*, de *projicere*, « *jeter en avant* ». Cette première indication suppose une géographie spatiale et temporelle : un ici et un maintenant (d'où l'on projette), un lieu ou un temps placé plus loin (*en avant*) et l'intervalle qui sépare ces deux points. Trois états qui peuvent aussi se définir en termes d'intention de départ, de parcours et de but. Polysémie que l'on retrouve quand on se demande où commence, où finit un projet dans le champ artistique ?

- S'agit-il d'une idée de ce que l'on va ou voudrait faire, une projection mentale sans autre réalité, rigoureusement abstraite, une *pure visée* ?
- S'agit-il d'une *projection formulée*, oralement, par écrit, ou par différents moyens visuels (esquisse, ébauche, étude...) ? En ce sens, le projet contient à la fois l'idée et sa formulation, un rapport complexe qui peut inverser l'ordre de causalité quand le travail de formulation génère l'idée¹² ;

10. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

11. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes des enseignements artistiques dans les classes de première des séries générales et technologiques, Option facultative*, Bulletin Officiel Hors Série N°3 du 30 août 2001. p.21.

12. « *C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche* » Pierre SOULAGES, 1953, cité dans Françoise JAUNIN, *Noir lumière, entretiens avec Pierre Soulages*, Lausanne, éditions La Bibliothèque des arts, 2002.

- S'agit-il de sa mise en œuvre, de son développement, de ses retours, ses tâtonnements, son rapport à l'imprévu, les recherches effectuées ? Le projet s'apparente alors au processus et à la démarche ;
- S'agit-il d'une *programmation* de ce que l'on envisage de faire, d'une planification de ce qui sera fait en fonction des *réalités matérielles*, techniques, environnementales, sociales et temporelles ?
- S'agit-il du *but* lui-même ? C'est la villa dont on dit qu'elle est le projet d'un architecte, mais c'est aussi le cas où le projet devient un but en soi. Par exemple, *Walking City* que Ron Herron a conçu 1963-64 au nom d'Archigraam, avait, dès le départ, vocation à rester à ce niveau de réalité. Ici, le projet est l'œuvre. Du reste, avec l'art moderne, les démarches, études, esquisses, ébauches... jusqu'aux strictes intentions¹³ ont également pu accéder au statut d'œuvre, non seulement par le regard et l'opération des conservateurs des musées, des commissaires d'exposition et des commissaires-priseurs, mais encore et d'abord par les revendications des artistes eux-mêmes.
- Suivant l'une ou l'autre de ces acceptions issues du domaine artistique, différents problèmes sont à envisager dès que l'on se situe dans le cadre contraignant de l'enseignement. Le caractère polymorphe, mouvant, imprévisible, personnel, voire intime, d'un projet de création artistique peut-il vraiment s'en accommoder sans y perdre son sens ?

Quand un élève expose son projet à son enseignant et à ses camarades, les risques encourus réclament d'être élucidés.

- L'élève peut refuser plus ou moins consciemment que les autres accèdent au « jardin privé » de son projet et rejeter l'échange ou s'en échapper par un leurre quelconque. Ce sentiment d'*intrusion* engendre fréquemment une rétraction nuisible au travail d'enseignement.
- L'enseignant peut transférer ses propres représentations ou désirs sur ce que l'élève projette de faire. Un phénomène qui risque d'entraîner une forme de *détournement*, voire de *dépossession* du projet.
- Inversement, l'élève peut involontairement subordonner ses propres projets aux attendus ou prétendus attendus du professeur. Surtout quand elle n'est pas reconnue comme telle, cette identification menace d'aboutir à une forme d'*assujettissement a priori* défavorable à l'acte de création.
- Lorsque l'élève doit communiquer son projet, le rendre intelligible aux autres et à lui-même, il s'expose à réduire la dimension vivace, obscure, diffuse, inconsciente, inconcevable de son projet en une formulation dicible, disciplinée, présentable, préconçue. Le processus de création est alors susceptible de se figer, de s'assécher ou plus exactement de se réduire au seul *processus secondaire*¹⁴. Contrairement au but escompté, la prise en compte du projet artistique de l'élève dans le cadre de l'enseignement encourt ainsi un effet de *conformité*.
- D'une manière plus générale, conférer au projet artistique des élèves une place centrale dans le travail d'enseignement pousse à le réifier et par voie de conséquence à l'instrumentaliser. Une *instrumentalisation* qui s'inscrit, chemin faisant, dans une dynamique managériale de la pédagogie « *plus soucieuse de stratégie et de cohérence que de signification* » fustige Jacques Ardoino¹⁵. Et Francis Imbert d'enfoncer le clou en dénonçant l'« *inflation d'une poïesis au détriment d'une praxis de plus en plus atrophiée* ».¹⁶

13.1- « *L'artiste peut réaliser la pièce* » ; 2- « *La pièce peut être réalisée par quelqu'un d'autre* » ; 3- « *La pièce ne doit pas nécessairement être réalisée* ». « *Chaque proposition étant égale et compatible avec l'intention de l'artiste, la décision quant à l'état final de l'œuvre appartient à qui la reçoit en fonction du contexte dans lequel elle est reçue.* » Lawrence WEINER Déclaration de 1968 reprise dans le cat. de l'exposition January 5-31, 1969 (Seth Siegel, New York) ; cf. Lucy R. Lippard, *Six Years : the Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972* (1973), Berkeley et Los Angeles, University of California Press, rééd. 1997, pp. 72 et 73.

14. EHRENZWEIG Anton, *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1987.

15. ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation*, PUF, Paris, 2000.

16. IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique*, collection Pi, Matrice, Paris, 1985

- Est-ce en résistance à cette tendance que Samuel Aligand répond au sujet de son travail artistique : « *S'il y a de la cohérence ou pas... c'est pas mon affaire.* »¹⁷
- En revanche, quand le projet reste une pure visée, le risque essentiel consiste à rabattre le travail d'enseignement sur la dimension velléitaire du projet de l'élève, de « *faire des plans sur la comète* », de confiner l'approche de la création à son aspect cérébral, immatériel, illusoire et de passer à côté des questions proprement pratiques, plastiques, matérielles ; à côté de la part *poïétique* de la création telle qu'elle est entendue par Paul Valéry¹⁸ ou René Passeron¹⁹. Une chimérisation qui encourage les élèves en arts plastiques à précipiter, raccourcir voire annuler ce qui se joue entre l'idée, le faire et le réalisé.

Réification, détournement, assujettissement, conformité, instrumentalisation, chimérisation autant d'effets susceptibles de dissuader l'enseignant d'arts plastiques. Pourtant, malgré et avec les risques possibles, nous examinerons en quoi, à quelles conditions le projet peut devenir l'objet central d'un enseignement artistique.

À cette fin, nous considérerons la question du projet sous trois éclairages, la temporalité, l'implication du sujet et l'altérité.

Temporalité ou Du temps à l'œuvre.

« *Il sera bon de donner du temps au temps* »²⁰

La création spontanée ou l'enseignement instantané n'existent pas. Le temps inhérent au projet est indispensable à l'un comme à l'autre. Il permet le travail, la mobilité et la maturation. Si les durées paramétrées du temps social sont incontournables, il ne s'agit pas seulement de gérer ce temps mesurable, découpé, planifié, mais encore et d'abord de s'inscrire dans le temps ressenti, celui qui nous affecte, qui nous altère, celui qui engage notre rapport au commencement, au développement et à la fin. C'est du *processus* dont il est question. En ce sens, le projet permet justement de travailler sur l'espace temporel *entre* l'intention et le réalisé. Il est un moyen pour que l'élève puisse identifier, situer, interroger, déplacer ses représentations quant à ce qu'il projette de faire, quant à la relation idée/réalisation, quant à ses manières habituelles de procéder. La maîtrise envisageable, ce qui s'enseigne, n'est pas de l'ordre du contrôle, mais davantage d'une familiarité avec la complexité, avec les conflits internes au travail de création artistique, avec les tiraillements *entre l'intention de faire et l'attention au faire et au fait*.

Le temps du projet donne à la création son histoire. Une histoire dans laquelle l'enseignement joue son rôle, un laps de temps qui se donne comme un intermédiaire, un support de réflexion non seulement entre l'intention et la réalisation, mais encore entre l'auteur, ses camarades et l'enseignant. Le travail autour du projet – qui n'est pas seulement le fait de l'enseignant, mais de l'ensemble du groupe et prioritairement de l'auteur lui-même – aura essentiellement pour visée de questionner les *procédures*, les automatismes modélisés, souvent « désémantisés » qui enkystent les enjeux artistiques. Travailler sur le temps du projet constitue une rare occasion de redonner du sens aux opérations, de réinventer de l'histoire à ce qui se réalise.

17. ALIGAN Samuel, entretien avec... dans le cadre de l'exposition *Théories de la pratique* à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.

18. « *Les œuvres de l'esprit sont le résultat d'un travail, d'un faire, d'une activité, voire d'une fabrication, processus qui comporte son côté matériel, de même qu'une technique qui le rend possible.* » VALÉRY Paul, *Cahiers II*, Paris, éd. Gallimard, 1974, p. 997.

19. PASSERON René, *Recherches poïétiques*, Paris, éd. Klincksieck, 1975

20. CERVANTES Miguel de, [trad. Jean Canavaggio], *Don Quichotte*, II (1615), dans *Œuvres romanesques complètes*, I, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 2001 p. 1409

La temporalité du projet et sa réussite mettent en tension l'urgence fertile à la création (qui souvent désinhibe), le temps imparti par la durée des séances (qui est très relatif selon l'âge), l'implication des élèves et leur motivation pour la nouveauté... C'est un dosage habile à trouver qui donne un rythme et permet à la fois application et implication.

Implication ou Le je en jeu.

Parce que le projet est un espace vacant où tout est possible, où tout est modifiable, il favorise l'implication de l'élève. Il l'aidera à *mettre en jeu* ses affects, ses préoccupations, ses expériences, ses connaissances, ses aspirations. 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*.

Si les péripéties, les balbutiements, les ratures qui ont précédé et permis l'accomplissement d'une œuvre intéressent le collectionneur, le chercheur²¹ ou l'artiste lui-même c'est sans doute parce qu'ils dévoilent une pensée en acte, ou plus exactement ce qui s'implique dans le faire, ce qui est en projet.

Autant *source* que *moyen de connaissances*, l'implication provoquée par le projet de création de l'élève favorise la découverte, acquiert une dimension *heuristique*.

Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

« A. Caractère de ce qui est autre. S'oppose à identité.

B. Spécialement chez Renouvier, caractère de ce qui est autre que moi »²²

Amener l'élève à dépasser le stade de la pure visée, à donner une forme visible à son projet, à le matérialiser, c'est l'engager dans des problèmes de forme et de matière. S'engage alors une confrontation au médium, à sa malléabilité, à sa plasticité, à ce qui est produit et qui fait face, qui interroge. Une résistance, un questionnement qui confèrent au projet, en tant qu'objet, le statut d'une *altérité*. Quelque chose d'autre que ce à quoi l'on s'attend, qui déborde la sphère de nos représentations. En ce sens, le projet devient le support d'une *pratique réflexive*. Au sujet de ses carnets, Patrick Hebrard parle de « *machine à penser* »²³. Le faire comme vecteur de la pensée.

Passer de l'intention au dire ou à l'écrit, de l'intention au visible, à la trace, c'est aussi en faire l'objet d'un partage avec d'autres. D'autres, élèves et enseignants, vont pouvoir l'entendre, le voir et en parler. Ceux-ci, surtout s'ils pratiquent eux-mêmes, ne sont jamais indifférents à ce qu'ils voient, entendent et font. Ils sont en relation, et comme tels, ils en sont *affectés* (pour reprendre le terme de Jeanne Favret-Saada²⁴). Parce que le tissu des interactions constituant la pratique pédagogique est de l'ordre de l'intersubjectivité, il n'est jamais de neutralité, bienveillante ou non, d'objectivité pure.

21. LOURAU René, *Le Lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981.

22. LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1926, éditions Quadrige, 2002 p.39.

23. HEBRARD Patrick, *entretien avec ...* dans le cadre de l'exposition *Théories de la pratique* à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.

24. FAVRET-SAADA Jeanne, *Etre affecté*, in *Gradhiva*, n°8, 1990.

Nous l'avons vu tout à l'heure, l'implication de l'enseignant risque de générer des *projections* sur le projet de l'élève et apparaître comme une nuisance, un « bruit » parasitant le travail de l'élève. Nous ne croyons pas pouvoir éviter ce risque, mais nous pensons que le risque mérite d'être couru.

Car l'intersubjectivité propre à la relation élève/enseignant et élève/élèves peut aussi être envisagée, pour l'auteur, comme une opportunité féconde de bénéficier d'une *mutualisation* et d'une *émulation*, qui l'aideront à dépasser ses conceptions premières.

Il y a là, un vecteur de distanciation qui répond à l'implication entrevue tout à l'heure. Deux dynamiques essentielles soutenues et comprises par le projet.

Retrouvez Éduscol sur

