

Travailler à plusieurs en arts plastiques

Pratiques collaboratives et co-créatives en classe

Bien avant d'être envisagé comme un dispositif pédagogique, l'œuvre à plusieurs mains est une réalité ancienne. Corporations médiévales, ateliers organisés autour d'un maître : toute une tradition de pratique à plusieurs précède ce qu'on désigne aujourd'hui par collaboration, co-création, coopération. Ces pratiques ont beaucoup changé de nature. Elles résistent à toute définition unique et c'est précisément ce qui les rend intéressantes à travailler en classe.

Le terme collaboration vient du latin *co* (« avec ») et *laborare* (« travailler »). Deux ou plusieurs personnes s'associent pour élaborer une œuvre commune, suivant des objectifs partagés. Cela peut se faire en même temps ou non, au même endroit ou à distance. Certains artistes lui préfèrent le terme de co-création, qui rend mieux compte de la fabrication d'une œuvre vraiment commune : plusieurs artistes, d'une même discipline ou non, créent ensemble, ou bien un artiste conduit avec d'autres, parfois non-artistes, un projet partagé. Travailler en co-création repose sur un « partage de la responsabilité du développement de la structure et du contenu de l'œuvre, en collaboration et dans un dialogue direct avec l'artiste ».

Ces trois notions se recoupent sans se confondre. La collaboration met l'accent sur le processus : on s'associe pour avancer ensemble. La coopération implique une division du travail, où chacun tient un rôle distinct, parfois hiérarchisé. La co-création va plus loin : on ne fait pas seulement ensemble, on décide ensemble. L'autorité créatrice est partagée.

En pratique, chaque groupe trouve son propre langage pour nommer ce qui se passe entre ses membres. Certaines collaborations fonctionnent par tours de rôle, d'autres en simultané, d'autres encore sans que les frontières soient jamais vraiment définies.

Ce n'est pas anecdotique. Cela montre que la collaboration n'est pas une donnée fixe mais un spectre, une dynamique qu'il faut apprendre à lire, à nommer.

Cela nous amène à nous demander dans quelle mesure le travail à plusieurs peut-il trouver sa place dans votre classe ? En quoi la salle d'arts plastiques peut-elle soutenir ce type de pratique ? Et quelles modalités mettre en œuvre pour accompagner un projet de création collective ? Cet article tente d'y répondre en trois temps : pourquoi, ensuite avec qui, où et comment, et enfin comment évaluer ce qui s'est réellement passé.

I. Pourquoi faire travailler ensemble ?

La question du pourquoi est essentielle. C'est elle qui conditionne l'objectif pédagogique et donc la façon dont on va concevoir la séquence, formuler la consigne, et gérer ce qui se passe ensuite.

La légitimité institutionnelle, d'abord. Ce n'est pas un choix parmi d'autres : c'est un attendu de fin de cycle 4. Là où le cycle 3 insiste encore sur la réalisation individuelle, le cycle 4 intègre pleinement les projets collectifs. Le travail

collaboratif y possède une triple fonction : « *motiver le travail en commun, soutenir les apprentissages et favoriser la création* ».

Le groupe comme catalyseur de pensée, ensuite. Quand on travaille seul, on reste souvent dans ses premières intuitions, sur ses idées, ses habitudes. Le groupe fait émerger des problèmes qu'on n'avait pas anticipés, des hypothèses qu'on n'aurait pas formulées. Le regard de l'autre aide à examiner ce qu'on n'avait pas vu, à questionner la pertinence d'une proposition. L'élève cesse d'exécuter pour devenir **négociateur d'idées**. Les compétences se mutualisent : l'imagination d'un élève a parfois besoin du savoir-faire d'un autre, et la salle réunit précisément des profils très différents.

La transformation des pratiques, enfin. Travailler à plusieurs oblige à verbaliser ses choix, à négocier, à regarder comment l'autre s'y prend. Regarder un camarade travailler, ce n'est pas être passif : c'est déjà apprendre. Et progressivement, les frontières entre l'individuel et le collectif se brouillent. La co-création interroge la notion d'auteur unique, la question de la signature, la responsabilité partagée de ce qui a été produit.

Ces trois raisons suffisent à s'y engager sérieusement. Reste à voir comment.

II. Avec qui, où, et comment ?

1. LES ACTEURS DE LA COLLABORATION

Collaborer implique une rencontre avec l'altérité. Mais qui est cet autre, en classe d'arts plastiques ?

La forme la plus évidente : la collaboration entre pairs. Des élèves d'une même classe mettent en commun leurs compétences au service d'un projet commun, ou d'un projet individuel que le regard de l'autre vient enrichir. Mais ça ne s'improvise pas. Il faut penser en amont la constitution des groupes, la définition des rôles, les rapports de force qui vont se jouer : qui va prendre la main, qui va s'effacer, qui va bloquer ?

Vient ensuite la collaboration avec l'enseignant, c'est autre chose qu'être reçu dans notre posture habituelle de transmetteur. On ne se place pas au même niveau que l'élève, on ne fait pas à sa place. Notre rôle de collaborateur est ailleurs : nous créons les conditions dans lesquelles la co-création devient possible, puis nous participons à notre manière, par le questionnement, la relance, la mise en tension, pour pousser l'élève plus loin que là où il serait allé seul.

L'artiste ou l'intervenant extérieur apporte une expertise qu'on n'avait pas, un rapport au geste et à la matière différent du notre. C'est une co-intervention où chacun garde son rôle, avec l'artiste comme expert de sa pratique, et l'enseignant expert de la pédagogie. Cette forme trouve un cadre institutionnel dans les résidences d'artistes et les interventions en classe, inscrites dans le PEAC.

Les collègues d'autres disciplines ouvrent d'autres possibilités. Chacun expert de son domaine, deux enseignants peuvent croiser leurs savoirs au service d'un projet commun. Les EPI en sont l'exemple le plus classique.

L'intelligence artificielle générative mérite aussi d'être prise au sérieux, comme forme d'altérité non humaine mais bien réelle. Ce n'est pas laisser l'IA créer à la place de l'élève. Elle peut générer une image à partir d'une description, poursuivre un geste débuté, proposer des variations que l'élève sélectionne, détourne ou rejette. Ce qui se joue là n'est pas anodin : qui décide de la forme ? Qui est responsable de l'œuvre ? La question de la signature se pose avec une force qu'on ne trouve nulle part ailleurs. C'est une tension que la classe d'arts plastiques est particulièrement bien placée pour travailler.

Marcel Duchamp nous dit que « *C'est le regardeur qui fait l'œuvre* »¹. En effet, le spectateur lui-même peut enfin devenir co-créateur. Les œuvres participatives, interactives ou immersives font du regardeur une composante à part entière de ce qui se joue dans l'œuvre. .

2. LES ESPACES DE LA COLLABORATION

L'espace n'est pas neutre. Ce n'est pas le décor dans lequel le travail collaboratif se déroule : c'est une donnée qui agit sur les comportements, les échanges, les productions.

Les lieux de l'art à proprement parler (scolaire ou non : sortie scolaire, résidence, exposition, etc) peuvent fonctionner comme déclencheurs ou comme cadres, en immergeant les élèves dans un environnement partagé. On pense aussi à des lieux hybrides, comme les *Artist-run spaces* ou les *Fablabs* : des outils mutualisés, pas de hiérarchie imposée, des ressources à la disposition de tous.

La salle d'arts plastiques mérite d'être pensée dans cette même perspective. La plupart des salles d'arts plastiques sont organisées en îlots , c'est une chance, mais le met-on véritablement à profit? Les séquences exploitent-elles vraiment ces îlots? L'espace est là, mais la pratique ne s'y inscrit pas encore. Et si on repensait la salle d'arts plastiques à la manière d'un *Fablab* ? Pas seulement un lieu qu'on partage, mais un espace qu'on pense collectivement, avec ses ressources, ses contraintes, ses règles de fonctionnement. L'îlot permet de pratiquer à plusieurs, de questionner, de verbaliser, de s'entraider, de s'autoévaluer. Il faut juste concevoir des séquences qui le demandent vraiment.

Sur la question des groupes par exemple. Les élèves ne choisissent pas toujours leurs camarades d'îlot, parfois c'est le plan de classe qui décide. C'est une variable à prendre en compte, être contraint de travailler avec quelqu'un qu'on n'aurait pas choisi oblige à se confronter à des logiques différentes. Du désaccord

¹ Conférence autour de l'oeuvre "*Fontaine*" de Marcel Duchamp, 1965.

peut naître le compromis, et du compromis des choses qu'on n'aurait jamais produites seul.

Le collège lui-même est à considérer en dehors de la salle d'arts plastiques. Produire dans la cour, dans le hall, au réfectoire : ça change radicalement le rapport à la pratique. On peut collaborer pour ce lieu, dans ce lieu, avec ceux qui y passent chaque jour.

L'espace peut aussi être numérique ou immatériel. Une correspondance artistique par courrier, un blog partagé, une plateforme : ces espaces ne sont pas moins réels. Plutôt que de les traiter comme des outils transparents, on peut les donner à observer et à questionner, amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils rendent possible.

3. LES FORMES DE PRODUCTION COLLECTIVE

Avant même de choisir un dispositif, il faut se poser quelques questions simples : on travaille à combien ? En duo, en trio, en groupe plus large ? De manière synchrone ou asynchrone ? Les rôles sont définis à l'avance ou construits au fil du travail ? Y a-t-il une hiérarchie assumée ou une logique horizontale ?

Véronique Goudinoux, dans son ouvrage *Collaboration et co-création entre artistes. Des années 1960 à nos jours*, distingue plusieurs modalités de la collaboration qu'on peut transposer directement en classe : le modèle du chef d'orchestre, où l'un conduit et les autres exécutent, celui de la coexistence pacifique, où chacun avance en parallèle sans vraiment fusionner, celui du duo complémentaire, où deux logiques se répondent et se renforcent, celui de l'amplification, où l'un démultiplie ce que l'autre a commencé. Ces catégories ne sont pas des jugements. Elles permettent de nommer ce qui se passe vraiment dans le groupe, et souvent en classe, et donc d'en parler avec les élèves.

À ces modalités elle ajoute différents régimes de travail. Le régime du projet : une structure claire, des rôles définis, une progression par étapes. Le régime de l'assemblage : mode horizontal, pas de chef de file, chacun apporte selon sa logique. Le régime performatif : la production est orientée vers l'action en public, le spectateur devient complice. Le régime du laboratoire : l'expérimentation et la discussion valent autant que le résultat, le groupe est un espace de recherche ouvert.

Ces régimes ne fonctionnent que si vous proposez des problèmes plastiques véritablement ouverts. Si la réponse est évidente, les élèves n'ont pas besoin de penser ensemble : ils vont se répartir les tâches et produire quelque chose de techniquement correct mais de collectivement vide. Répartir qui découpe, qui colle, qui dessine, ce n'est pas de la co-création, c'est de la division du travail. Les rôles doivent rester mobiles, négociables, reconfigurables. Le travail à plusieurs doit apporter une réelle plus value et être pensé comme un besoin.

Et attention, produire ensemble n'implique pas penser ensemble. Des élèves peuvent aboutir à une œuvre commune sans jamais avoir confronté leurs

intentions. C'est pour ça que les temps de verbalisation sont indispensables, des bilans intermédiaires, des moments de reformulation des intentions, des ajustements discutés à voix haute. Ces temps ne s'improvisent pas : il faut les imposer comme des étapes à part entière, au même titre que les phases de production. La verbalisation n'est pas un commentaire après coup. C'est là que le sens se construit collectivement.

Garder des traces, c'est aussi important. Croquis partagés, photos de l'avancement, annotations collectives : ces traces rendent visible ce qui s'est passé dans le groupe, bien au-delà de l'objet final. Et pour la suite, il est important de questionner, de relancer, de mettre en tension. D'observer qui prend la main, qui s'efface, qui résiste, etc.

Sur les formes de production, le spectre est large. À une extrémité, chaque élève travaille individuellement sur une problématique commune et les productions sont réunies pour former un ensemble. Chaque pièce reste identifiable, mais l'ensemble fait sens : c'est la logique de l'assemblage, du cadavre exquis, de la série de classe. À l'autre extrémité, les moyens de production sont entièrement mis en commun, la signature est collective, l'individualité s'oublie. Qui signe, qui décide, comment le groupe s'identifie dans ce qu'il produit, ce sont des questions qui deviennent centrales.

Entre ces deux pôles, toutes les gradations sont possibles. Quand plusieurs disciplines sont convoquées au service d'une production commune, on parle de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité. La pluridisciplinarité : chaque discipline conserve sa spécificité, sculpture et vidéo coexistent sans se modifier mutuellement. L'interdisciplinarité : les pratiques s'influencent réciproquement, une méthodologie commune émerge. La transdisciplinarité : on se place délibérément au-delà des frontières, pour produire des œuvres protéiformes (performances totales, installations multimédia, œuvres-processus).

À tout cela s'ajoutent les œuvres participatives, interactives, immersives, formes contemporaines où la co-création n'est pas un plus mais fait partie de l'œuvre elle-même.

III. Évaluer un travail collaboratif

C'est une question complexe qui mérite d'être posée sans détour. Face à un objet fini et collectif : qui a fait quoi ? Les fragilités sont-elles celles du groupe ou d'un seul ? Faut-il une note commune, au risque de traiter de la même façon celui qui s'est pleinement engagé et celui qui a laissé faire ? Ou évaluer individuellement, mais sur quelle base, avec quelles preuves ?

Il faut d'abord rappeler ce qu'évaluer veut dire : non pas rendre un verdict sur un objet, mais accompagner les apprentissages, permettre à l'élève de se situer. Ce rappel change tout. Si l'évaluation est un outil qui accompagne l'élève autant

qu'elle juge le résultat, alors le travail collaboratif, avec tout ce qu'il génère de processus, d'échanges, de tâtonnements, devient un terrain d'évaluation particulièrement riche. Les programmes le disent d'ailleurs : *le chemin dans un apprentissage est aussi important que le résultat produit.*

Il convient donc d'évaluer les processus autant que la production finale. Les traces de la démarche collective (croquis, annotations, photos d'avancement) ne sont pas de simples supports de travail : elles sont des preuves du cheminement de chaque élève. Si on pense à deux élèves qui ont contribué à une même installation. L'un dont le carnet montre des dizaines de propositions rejetées, des retours sur ses choix, des négociations dessinées avec ses camarades. L'autre dont les traces se résument à deux croquis flous. Le résultat commun ne dira rien de cette différence. Les traces, si. C'est pourquoi il est important de les recueillir dès le début de la pratique et non pas de les récupérer en catastrophe à la fin.

Les temps de verbalisation remplissent aussi une double fonction. Ils permettent de mesurer l'implication réelle de chacun, et d'évaluer des compétences orales : argumenter un choix, reformuler ce que le groupe a décidé, expliquer pourquoi on a changé de direction. Un élève qui raconte qu'on a abandonné la première piste parce qu'elle « ne disait rien de ce qu'on voulait » montre quelque chose que la production finale ne peut pas montrer.

Un outil intéressant pour s'aider dans le suivi des projets collaboratif est le carnet : une double page par groupe, où s'accumulent des observations sur les dynamiques en cours, les réponses individuelles lors des échanges. Sans ça, on oublie et on finit par évaluer uniquement ce qui reste visible.

Concernant les compétences à évaluer, on peut les classer en deux registres. D'un côté, les compétences plastiques et techniques, ce que la production et le processus de réalisation montrent. De l'autre, les compétences transversales, s'engager dans le travail collectif, écouter, argumenter, faire évoluer une proposition, s'intéresser à ce que les autres font. Tout en conservant à l'esprit que ces critères doivent être atteignables et réellement observables. Sinon l'évaluation reste dans le flou et ne sert personne.

Et pour finir : le travail collaboratif n'est pas une fin en soi. Ce que les élèves construisent ensemble a vocation à être réinvesti individuellement dans une phase suivante. Celui qui a observé, imité, négocié, argumenté dans le groupe repart avec des acquis qui vont nourrir sa pratique personnelle et sa capacité à coopérer avec les autres, bien au-delà de la classe.

Quelques pistes de séquences

Ces pistes ne sont pas des séquences clé en main. Ce sont des points de départ, discutables et transformables selon le contexte. Chacune met en jeu, à sa manière,

ce qui a été développé ici : la rencontre avec l'altérité, la négociation du sens, la question de l'auteur et de l'œuvre collective.

• C'EST NOUS

Dans quelle mesure une production plastique peut-elle représenter l'identité d'un groupe plutôt que celle d'un individu ?

Construire collectivement un autoportrait pluriel, pas la somme des portraits de chacun, mais une œuvre qui tente de saisir ce que le groupe est ensemble. La négociation de ce qu'on veut montrer, de ce qui est commun et de ce qui reste singulier, est au cœur de la piste. La notion d'auteur collectif s'y joue concrètement.

• RACONTE-MOI UNE HISTOIRE

Que se passe-t-il quand celui qui conçoit n'est pas celui qui réalise ?

Un élève conçoit, un autre réalise. Celui qui raconte doit formuler, préciser, accepter l'imprévu de la traduction. Celui qui produit doit interpréter, trahir parfois, s'approprier sans effacer. Les écarts entre intention et réalisation ne sont pas des ratés : ils sont le moteur même de la création.

• 2 ÉLÈVES, 2 ARTS

En quoi deux langages distincts peuvent-ils coexister dans une production commune sans que l'un absorbe l'autre ?

Plastique et numérique, dessin et photographie, pratique manuelle et IA générative : travailler la tension entre deux logiques. C'est aussi l'occasion d'interroger concrètement la co-création homme-machine. Qu'est-ce que l'IA apporte, qu'est-ce qu'elle transforme, et qui signe au final ?

• CADAVRE EXQUIS

Que produit-on quand on renonce au contrôle de sa propre production ?

Chacun ignore ce que l'autre a fait. Le résultat n'appartient à personne en particulier et à tous en même temps. Cette contrainte libère des associations improbables, déplace les habitudes. Elle peut prendre des formes très diverses : dessin, collage, image numérique, volume.

• LA SÉRIE DE CLASSE

En quoi partager un espace, un thème et une contrainte commune fait-il œuvre collective ?

Chaque élève travaille individuellement mais sur une problématique commune, dans un lieu commun (n'est ce pas le cas de toute séquence?). Les productions sont pensées dès le départ comme les fragments d'un ensemble. Une somme de singularités qui produit une cohérence collective.