

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

ARTS PLASTIQUES L'EVALUATION DES ACQUIS

PLAN ACADEMIQUE DE FORMATION 2001 – 2002

ARTS PLASTIQUES

L'EVALUATION DES ACQUIS

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PROPOSITION/PRODUCTION/EVALUATION : ETUDES DE CAS	7
A PROPOS D'UNE SEQUENCE : LILLE ET VERSAILLES	17
A PROPOS D'UNE SEQUENCE : MARSEILLE	27
UN EVENTAIL DE QUESTIONS	37
FORGER DES OUTILS	47
COMMENT CAPITALISER LES ACQUIS ?	77
EVALUATION ET AUTO-EVALUATION	91
LE BULLETIN TRIMESTRIEL	120
L'EVALUATION DES COMPETENCES ; TEXTES OFFICIELS	131
SYNTHESE DOCIMOLOGIQUE	152
GLOSSAIRE	169
BIBLIOGRAPHIE	175

INTRODUCTION

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

Chers collègues,

Je suis heureux de rédiger les premières lignes d'introduction de cette publication, signifiant par là que les recherches riches et fécondes menées par chacun d'entre vous dans chacun des bassins de cette Académie à propos de *l'évaluation en arts plastiques* ont pu être collectées, transmises, réunies et mises en forme dans des délais pas trop longs.

Au nom du Service de la Formation Continue de l'IUFM, je me réjouis donc de pouvoir vous offrir aujourd'hui cet ensemble de documents aussi bien sur support papier, par le canal de vos responsables de bassins qui pourront en envisager un prêt rapproché, que sous forme numérique sur les pages '*arts plastiques*' du site de l'IUFM (aix-mrs.iufm.fr).

L'évaluation, donc. Au-delà des prescriptions nationales et rectorales plaçant ce sujet au titre des priorités (toutes matières confondues), nous savons bien, en arts plastiques, qu'il s'agit pour notre discipline de la *clé de voûte* de nos constructions didactiques, que celles-ci soient modestes, ponctuelles ou nettement plus ambitieuses. Nous en connaissons aussi toutes les difficultés de mise en œuvre dans nos classes.

L'évaluation (on le sait, mais nous en rappellerons plus loin les principales étapes) fut d'abord mise en doute sous l'angle de la fiabilité de la note en situation d'examen. C'était dans les années 1920... Bientôt un siècle ! Mais derrière la mise en lumière des disparités de jugement, ne pouvait manquer d'être pointé du doigt ce qui, ponctuellement, était réellement comptabilisé (au-delà des apparences, la réelle valeur prédictive sur le long terme) et donc : la finalité de l'acte.

S'il peut paraître aisé, dans certaines matières de comptabiliser les savoir-faire maîtrisés (dans la pratique d'une langue étrangère, par exemple), *que* notons-nous, nous, en arts plastiques ? Et *pourquoi* notons-nous, indépendamment de l'obligation administrative ? Oui : dans quel but ?

Aucun d'entre nous, en regard du pouvoir institutionnel dont nous sommes investis a priori dans nos classes, ne peut s'exonérer de se poser chaque jour cette question : « *de quel droit vais-je m'autoriser à leur 'faire faire' cela ?* »

Aborder notre métier sous l'angle du « *ça sert à quoi ?* » ou de « *l'à quoi bon ?* » , accepter de se décentrer jusqu'à se sentir élève d'aujourd'hui prononçant ces mots dans sa tête, ne serait-il pas le préalable indispensable qui permettrait de viser d'emblée le sens de notre mission ?

Les jeunes étudiants fraîchement recrutés aux concours en font chaque année l'expérience immédiate, ne pouvant s'appuyer comme leurs aînés sur le professionnalisme pour asseoir leur crédibilité dans un nouvel établissement : outre l'autorité qui se mérite plus qu'elle ne se conquiert, il faut séduire, il faut intéresser, il faut montrer que l'on va faire découvrir des mondes passionnants... mais il faut aussi au quotidien (de fait, 36 fois 50 minutes) ne pas oublier que l'élève aussi évalue (nous évalue) en termes de gains : « *quel profit aurais-je à le (la) suivre, à faire ce qu'il (elle) me dit de faire... ?* »

C'est de cela dont il était question en filigrane de ces stages.

Qu'il s'agisse des TPE au lycée ou des itinéraires de découverte (IDD) au collège, il semblerait que, du moins pour les instances dirigeantes, l'on veuille enfin prendre en compte la construction de la personne par des moyens concrets au-delà du simple contrôle des connaissances et des savoir-faire procéduraux, comme en attestent aussi bien la facilité avec laquelle les collègues d'arts plastiques de lycée ont abordé avec leurs élèves les TPE que ces quelques lignes pour le premier cycle tirées d'instructions reproduites en annexes :

« En préparant les projets, on s'efforcera de prévoir l'évaluation. Elle portera non seulement sur le produit final mais aussi et surtout sur la démarche de l'élève, sa capacité d'initiative et de création, son investissement personnel, son implication dans un travail collectif. (...) Encourager la démarche autonome des élèves conduira à les accompagner par une évaluation tout au long de l'action. Cette évaluation permettra en outre à chaque professeur d'affiner le regard qu'il porte sur ses élèves. Les itinéraires de découverte constituent, de ce point de vue, une opportunité nouvelle pour révéler des capacités, des aptitudes jusqu'alors passées inaperçues. »

Pour en revenir aux arts plastiques, s'il semble désormais acquis qu'on ne peut se contenter de noter seulement les qualités plastiques de la réalisation d'un élève pour elles-mêmes, qu'en est-il exactement dans les faits ? La mission nouvelle (« nouvelle » car absente des programmes avant 1995, disparue depuis les années soixante) consiste-t-elle à contrôler la compréhension de quelques mots de vocabulaire, la mémorisation de quelques œuvres d'art ? Ne s'agit-il pas aussi de détecter et d'encourager des compétences moins repérables ailleurs, de mettre en lumière ce qui peut construire une personnalité ? Chaque enseignant d'arts plastiques, naturellement, est conscient de ces enjeux et y fait face de son mieux. Dans les difficultés rencontrées, ce qui pose problème, on le sait, n'est pas la philosophie de la chose admise par la quasi unanimité des enseignants mais sa mise en pratique dans un contexte scolaire dont la plus grande contrainte pour nous est : « 50 minutes et 500 élèves par semaine ». Serait-ce alors « mission impossible » ? Peut-on néanmoins se doter d'une panoplie d'outils légers, efficaces, modulables, variés ? Qu'avons-nous construit à cet égard ? Quelles perspectives pour demain ?

Voici résumé en deux pages ce qui a conduit à la mise en place de cette réflexion académique associant la totalité des professeurs d'arts plastiques, stagiaires IUFM compris.

Ces rencontres ont été construites sur 2 journées séparées, l'une en janvier, l'autre en mars afin de tester sur le terrain des modalités nouvelles dont il serait débattu ensuite. Un canevas commun, élaboré avec les professeurs responsables de bassins était destiné à rationaliser les échanges et à faciliter ensuite la mutualisation des réflexions. En voici le plan :

Le 1^{er} jour, en matinée, présentation sur une table bien en vue d'un ensemble de travaux d'élèves (5 ou davantage, selon leur nature) réalisés à partir d'une même proposition.

A partir de ce support visuel concret, il était proposé à l'assemblée de retrouver l'intégralité des étapes du travail didactique de l'enseignant à l'origine de ces travaux : consignes d'accompagnement ; objectifs d'acquisitions ; modalités d'évaluation. L'objectif visé était de faire émerger les différents problèmes liés au suivi des objectifs. Il était aussi d'identifier les « mots-clés » de l'évaluation¹ et de les expliciter définitivement.

L'après-midi fut consacré à l'évaluation finale ainsi qu'aux moyens utilisés à cet effet. Le but était d'aboutir à maîtriser les procédures permettant de comptabiliser les acquisitions des élèves au-delà de leur réalisation plastique. L'inducteur de réflexion était une cassette vidéo où l'on voyait une collègue préparant avec ses élèves l'évaluation collective de leurs travaux.

La seconde journée avait pour but la présentation et l'examen critique des outils didactiques forgés et expérimentés par les collègues dans l'intervalle pour l'évaluation de leurs élèves : étudier comment se doter d'outils permettant aux élèves de connaître où ils en sont dans la construction de leur savoir et, au-delà, juger des compétences qu'ils ont réellement acquises.

L'après-midi, en présence de monsieur Michel Motré, IA-IPR, a permis de passer en revue nombre de questions relatives à l'évaluation, notamment ce qui se rapporte au court terme et au long terme, le repérage des compétences spécifiques, la rédaction des bulletins trimestriels et l'orientation en fin de troisième.

Le plan de ce dossier reprend en partie cette chronologie mais il n'est pas seulement le compte rendu de ces journées. Nous avons voulu aussi réaliser un document regroupant le maximum d'informations sur la question, de manière à ce que chacun puisse y trouver matière à perfectionner sa propre stratégie d'évaluation de ses élèves.

Nous entrerons dans notre sujet par des études de cas. Ces restitutions de séquences d'apprentissages apportées par les collègues permettent de saisir par le concret la difficulté de forger un dispositif efficace. Tous les paramètres, de l'incitation initiale jusqu'au moindre détail comptent : que dire ? Que laisser en suspens ? Quelle est la part des mots ? Qu'évaluer au-delà de la pratique ?

Il est ensuite proposé l'approfondissement de plusieurs situations, soit déjà publiées (échanges franco-allemands de Lille en 1996 ; exemple de verbalisation paru dans la revue *Praxis* en 1998), soit ayant servi de fil rouge pour ces journées académiques (à propos d'une séance d'évaluation au collège Malrieu à Marseille).

Dès lors, apparaissent clairement les multiples questions qui travaillent un enjeu de cette envergure (évaluer quoi, quand, comment, dans quel but, pour quelles ambitions à long terme et... sous quelles réserves ?), nous en dresserons l'inventaire du moment, sans nécessairement y apporter de réponse, du moins qui serait à prendre comme généralisable. Rappel à nous que nous traitons du « singulier ».

L'aspect pratique le plus immédiat pour un enseignant est de se doter des outils lui permettant, dans un contexte déterminé, d'évaluer la réussite de son action, autrement dit, les acquis construits par ses élèves. Nous avons réuni dans ce chapitre de nombreuses propositions : certaines sont pratiquées depuis longtemps, d'autres sont plus expérimentales, voire utopiques.

¹ Se reporter au glossaire en annexes.

Faire en sorte que l'élève soit conscient de ses acquisitions et des difficultés qui lui restent à surmonter place l'auto-évaluation au cœur des dispositifs actuels. Deux écrits de professeurs stagiaires font part de l'avancée de leur réflexion.

En aval de la classe se situe le bulletin trimestriel et, au-delà, l'orientation de l'élève à plus ou moins long terme. Comment faire en sorte que le bulletin ne soit pas seulement un outil administratif mais le lieu d'une communication réellement prédictive révélant le potentiel de chaque élève, tel est l'objet d'un mémoire professionnel récent dont nous livrons quelques extraits.

Face à toutes ces questions qui touchent à notre discipline, force est de constater – ceci n'est pas nouveau – que les écrits théoriques restent le plus souvent généralistes. Nous tenterons néanmoins de réaliser une synthèse des principales théories qui peuvent inspirer des pratiques d'évaluation en arts plastiques.

Enfin, vous trouverez en annexe les informations complémentaires indispensables : textes officiels, glossaire, bibliographie.

Que tous les collègues qui ont animé ces débats et transmis leur substance soient aussi remerciés : M.M. Baglieto, Barnéoud, Blanc, Blatrix, Carruelle, Cataldi, Cros, Dumonteil, Espinassy, Fontaine, Gaidet, Gravezat, Guillot, Henry, Lallemand, Le Bourhis, Mars, Martel, Mathieu, Olivieri, Reynal de Saint Michel, Reynard, Souchon, Villain, Villon.

Nous vous souhaitons bonne lecture mais l'affaire n'est pas close pour autant ! Nous restons à l'écoute de toutes les remarques et propositions qui peuvent continuer à alimenter le débat : n'hésitez pas à nous joindre sur [arts plastiques@aix-mrs.iufm.fr](mailto:arts_plastiques@aix-mrs.iufm.fr)

Amicalement dévoué, Bernard-André Gaillot.

1. PROPOSITION-PRODUCTION-EVALUATION : ETUDE DE CAS

D'après les contributions de : A. Barnéoud, B. Cataldi, L. Espinassy, F. Guillot, P. Mariani, Y. Mars.

On trouvera dans ce chapitre la transcription d'une grande partie des discussions menées à partir des travaux apportés par les professeurs dans chacun des bassins de regroupement.

Le but de cette entrée en matière « concrète » était, prenant appui sur les textes officiels, de souligner la fonction actuelle de l'évaluation en arts plastiques qui est non seulement entendue comme *formative* mais aussi *formatrice*. Un cours d'arts plastiques ne peut plus se conclure par la seule notation des travaux réalisés : « *l'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours* », c'est aussi le moment où l'on « *prend conscience de ce qui est découvert et compris...* », c'est un moment d'enseignement (pour reprendre les deux premières phrases des instructions pour la 6^{ème}). Ceci implique nécessairement d'évaluer la progression de l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et compétences. Comment faire, alors, à la fois simplement et efficacement ?

Pour faire démarrer ces journées d'étude, il était convenu de présenter sur une table bien en vue un ensemble de travaux d'élèves (5 ou davantage, selon leur nature) réalisés à partir de la même proposition (cette proposition aux élèves était écrite au tableau sous sa forme la plus laconique).

Il était alors proposé à l'assemblée de retrouver l'intégralité des étapes du travail didactique de l'enseignant à l'origine de ces travaux :

- quelles consignes d'accompagnement ont été données ; y a-t-il eu une phase d'échange préalable (que reste-t-il en ce cas de l'exploration de l'élève ?) ; quels étaient les objectifs d'acquisition visés par l'enseignant (les relever précisément : connaissances et compétences) ; comment a été anticipée l'évaluation finale (objectifs de réalisation livrés aux élèves ou identifiés par eux en début de travail : ce qui va compter) ; comment s'est déroulé l'évaluation, grille de notation finalement établie et comment ; usage ou non d'outils annexes d'évaluation (fiches, questionnaires...) ; place et contenu des références artistiques... ?

Le but réel de cette activité à rebours était de faire prendre conscience des différentes options possibles ainsi que des avantages ou des inconvénients induits. Il était aussi de faire

émerger les « mots-clés » de l'évaluation et de les expliciter définitivement (on se reportera au « glossaire »).

La prise de connaissances des travaux et outils didactiques forgés et expérimentés par les collègues pour l'évaluation de leurs élèves a permis de débattre des moyens employés afin de permettre aux élèves de savoir où ils en sont dans la construction de leur savoir et des compétences qu'ils ont réellement acquises : - à partir de la pratique plastique ; - par retour sur ce qui a été déjà étudié, etc.

Sur les sites de Marignane-Vitrolles, Aix-Pertuis, Salon, Marseille-Nord Littoral, il fut proposé aux collègues présents de s'accorder sur un vocabulaire commun et des modalités partagées concernant l'évaluation, en travaillant par groupes sur des travaux d'élèves. Ces derniers étaient de natures différentes et choisis afin de susciter le débat entre collègues sur les types d'évaluation envisageables ou prévus par l'enseignant initiateur de ces travaux, mais aussi sur les lacunes de ces propositions ne permettant pas d'élaborer un système d'évaluation satisfaisant. Voici, en fonction de chacune des séries de productions d'élèves, les réflexions de chacun des groupes de travail, les réactions des autres collègues et les suggestions d'évaluation :

« UN OUTIL EXTRAORDINAIRE »

Nous ne disposons que d'une série d'objets réalisés par une classe de 5^e et de l'incitation ci-dessus, aucune trace du dispositif.

REFLEXIONS :

- Les objets sont attirants, mais il y a une opposition entre l'incitation « extraordinaire » et la similitude des productions. Pourquoi cette ressemblance ? Est-ce dû à la limitation des matériaux ? Cette dernière agit-elle comme contrainte devant inciter les élèves à d'autres choix, ou comme restriction non maîtrisée par le professeur et ayant dirigé les élèves vers un même type de production ? (Par exemple il n'y a pas de spatules).
- Outil : un outil c'est utilitaire, s'agit-il d'un outil à peindre, à multifonctions en Arts Plastiques (tracer, tamponner ...etc ... Le couteau Suisse des A.P) ?
- Cet outil est-il extraordinaire car personnalisé à la manière d'un couteau gravé aux initiales de son propriétaire ? L'est-il par les procédés de fabrication mis en œuvre, particulièrement soignés (ligatures ...) ?
- Par rapport à un outil habituel (pinceau, crayon ...), ils sont extraordinaires.
- Y a-t-il eu des influences préalables : références rupestres, Titus-Carmel ?
- C'est un faux sujet ouvert.

SUGGESTIONS pour l'EVALUATION :

- On aurait pu travailler à partir d'un outil « ready-made », habituel et le rendre extraordinaire (en changeant sa taille par exemple). On pourrait ainsi mesurer les écarts.
- Un travail sur les outils de la trousse peut être envisagé à la suite (ou au préalable).
- Il y aurait intérêt à engager une réflexion sur l'acte de peindre : touche, geste, trace ... Y a-t-il eu une suite : utiliser ces outils dans une production plastique extraordinaire ? (NB : on observe que ces outils ont servi, ils portent des traces d'encre de chine).
- On pourrait observer des indicateurs de fonctionnalité : si ces outils sont à disposition dans la salle d'A.P, de quelle manière sont-ils utilisés par d'autres que leur créateur ?
- On aurait pu demander d'adapter la forme de l'outil à une fonction plastique particulièrement visée.
- En creusant votre jardin vous trouvez un outil extraordinaire : retrouvez les fonctions qu'il a pu remplir selon les époques (pluridisciplinarité avec l'Histoire et la Technologie).

- Retrouver un référentiel d'œuvres dans lesquelles on peut observer une pratique particulière concernant les outils (Soulages, Pagès/Support-Surface, Jim Dine, Oldenburg ...).
- On ne peut pas noter uniquement le savoir-faire, il nous manque la dimension de l'élève, sa part d'intentionnalité. Il faudrait travailler sur le processus, comment on en est arrivé à ces résultats.
- On peut aussi envisager qu'à travers « extraordinaire », on atteint la notion « d'artistique » car on implique obligatoirement la singularité de l'élève. Il est donc difficile de parler de « critères » d'évaluation (car trop fermés). Il serait préférable d'envisager une évaluation tout au long du cours.
- Il faudrait associer les traces produites par ces outils pour pouvoir évaluer.
- À l'inverse, on pourrait montrer des traces étranges et demander de retrouver les outils qui les ont produites. Du coup, est-on dans le domaine de l'utilitaire ou de l'artistique ?
- On pourrait énoncer dans les critères que c'est un outil qui doit changer le geste de l'élève.
- En résumé voici quelques critères sur lesquels on pourrait s'entendre :
 - Dans « l'extraordinaire », qu'est-ce qui fait la différence d'avec l'ordinaire ?
 - Il est insolite, on n'a pas l'habitude de le voir, il est rare, inattendu.
 - Multiplicité des fonctions pour travailler en A.P (outil à ...graver, porte-bonheur en A.P ...).
 - On peut quantifier le nombre de traces qu'il peut laisser.
 - Peut-être qu'ils n'ont rien d'extraordinaire et que c'est l'utilisateur qui lui donne un plus (concours de traces extraordinaire ?).
 - On peut aussi prétendre qu'un outil doit servir et être solide, de plus il doit témoigner d'une sédimentation de pratiques à travers les âges : on peut donc évaluer la qualité de réalisation ou l'aspect « primitif » cautionnant une authenticité.

« VERS LE PLAFOND »

Nous ne disposions que de l'incitation ci-dessus et d'images numériques (visibles soit sur l'écran d'un ordinateur ou projetées par vidéo-projecteur), montrant les élèves en action et le résultat de leur production. On savait qu'il s'agissait d'une classe de 5^e, d'un travail à deux, qui s'était déroulé en une seule séance et que les élèves n'avaient eu comme unique incitation et matériel la phrase : « Vers le plafond ». À eux donc, de s'emparer du problème et d'y répondre en 55 minutes avec ce qui se trouve dans la salle et de laisser cette dernière nette pour la classe arrivant ensuite.

REFLEXIONS :

- L'incitation, n'est-ce pas jouer avec les mots et cacher derrière l'orientation plastique que l'on attend ?
- Les élèves peuvent-ils s'évaluer ?
- Comment évaluer une pratique éphémère ?
- Le « plafond » implique une dimension architecturale, ce n'est pas : « vers le haut ».
- Qu'est-ce qui est mis en œuvre ici ? la légèreté, la solidité, le rapport entre les matériaux ? Tout ça c'est pour rendre visible l'espace ! ...
- Les élèves ont trouvé tout seuls qu'il y avait un problème de matérialité de l'espace, grâce à la qualité de l'incitation ; en fait l'incitation ne sert qu'à ça : à ce que les élèves jouent le jeu des A.P.
- On ne laisse pas les élèves tous seuls avec une incitation pareille, en fait on recadre tout le temps !
- C'est un travail à 2, on évalue un groupe ou des individus ?
- C'est un travail de groupe, il est important de garder des traces.
- Comment retravailler a posteriori sur les photos numériques prises en classe ?

SUGGESTIONS pour l'EVALUATION :

- L'objectif est directionnel, mais il questionne le socle, les matériaux ;
- 4 critères possibles : direction, localisation, structure/construction, matérialité de l'objet produit : hétérogénéité-cohérence (NB : les 2 derniers critères s'adressent à n'importe quel objet construit), singularité de la production.
- Il semble que cette incitation amène l'élève à produire obligatoirement en 3 dimensions, ou à s'emparer d'une « posture artistique » ou à impliquer le spectateur. Comment alors mesurer ces aspects de sa production ?

- Que faire de l'élève qui n'a pas réussi en une séance sa construction vers le plafond, mais qui lors de la verbalisation va produire un tas d'idées intéressantes ? Comment prendre en compte son cheminement ?
- Il faut aussi évaluer dans un tel travail l'attitude, la citoyenneté, le « savoir être », la posture. Mais attention à ne pas mélanger le respect des règles scolaires et les résultats.
- On peut avoir les mêmes critères pour évaluer des pratiques très différentes (ex : un élève saute en l'air pour toucher le plafond, un autre utilise une feuille de papier pour fabriquer une flèche dirigée vers le plafond, ou un plan d'architecte ...). Il faut avoir des attentes mais non réductrices de réponses.
- Attention ! : un *critère* implique « répondre à ... », une attente précise, un moule, une bonne réponse. Il paraît plus intéressant de parler d'*indicateurs* qui attestent que l'élève tend à une meilleure compréhension du problème posé et propose des solutions plus ou moins complexes.
- On peut proposer que si ça va vers le plafond, ils aient au moins 10/20.
- Le temps ici agit comme une contrainte forte : on peut aussi le faire entrer dans les indicateurs de réussite.

« LA MUE »

Nous disposons de six ou sept travaux d'une classe de 5°, accompagnés chacun par la petite fiche « d'évaluation » ci-après. Il est précisé que seuls les élèves l'ont remplie, le professeur n'étant pas encore intervenu. Rien d'autre n'est indiqué : il s'agit donc de retrouver le processus d'élaboration d'un tel outil, de juger de son intérêt, de sa place dans le dispositif du professeur.

Une mue c'est un reste de peau, de carapace. Donc mon objet devrait :

Avoir gardé la forme du corps de l'animal	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être sec	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être léger	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être fragile mais rigide	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Avoir gardé des écailles	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être translucide	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Avoir une ouverture	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être visible à l'intérieur	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Avoir des couleurs neutres	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2
Être assez petit	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	+2

Observez votre objet, a-t-il les caractéristiques que nous avons définies pour correspondre à une mue ?
Cochez Oui ou Non. Comptez 2 points pour chaque « oui ». TOTAL: /20

REFLEXIONS :

- Les critères de la fiche ont été apparemment imposés (couleurs neutres ? assez petit ?) ; Ont-ils été bien explicités à l'avance ? Dans ce cas, il s'agit d'un faux sujet ouvert.
- On ne nous dit pas s'il s'agit d'un animal réel ou imaginaire.
- Il serait intéressant de savoir si ces critères ont été discutés avec les élèves.
- Ils n'ont qu'à répondre « oui » à tout et ils ont 20/20 !
- Attention, c'est le conditionnel : il est marqué « devrait » .
- On a des points que si on met « oui », on pourrait varier un peu.
- De toute façon quand on donne un sujet les élèves savent où ils doivent aller.
- Il y a dû y avoir trois étapes : mise au point, réalisation, vérification.
- On ne sait pas à quel moment cette fiche a été proposée ; il nous faudrait le processus d'élaboration de cet outil.
- En fait c'est un cahier des charges, tout y est très attendu.
- Où est le choix de l'élève ? S'il est hors normes, il n'a pas les 2 points : il est coincé.
- Attention de ne pas tomber dans une proposition qui ne valorise pas suffisamment le résultat et dont les élèves ne sont pas fiers : un sujet « poubelle » ;
- Cette fiche me gêne beaucoup car il n'y a rien qui concerne l'artistique, toutes les conditions sont égales, rien n'a davantage d'importance qu'autre chose. C'est très mathématique, très froid !

SUGGESTIONS pour l'EVALUATION :

- On ne va pas évaluer de « l'artistique », on ne peut que juger de la qualité d'un raisonnement et la sensibilisation par rapport à une problématique plastique.
- Ce type de fiche peut être utile pour fixer du vocabulaire. De plus une liste de termes permet d'oublier la prédominance du faire, du résultat, de l'objet, en se familiarisant avec les mots.
- On pourrait demander à un autre élève d'évaluer le travail d'un voisin et vérifier sa comptabilité de « oui ».
- Il faudrait mettre l'accent sur l'évaluation du travail des matériaux, les transparences.
- Si l'effectuation s'est déroulée en fonction d'un cadre très normé, s'agit-il d'évaluer la technique ou l'artistique ? Si on ne définit pas clairement des critères pour les deux aspects, on ne s'en sort pas. Il faudrait donner une échelle d'importance aux critères.

Pour cette proposition, il a été dévoilé aux collègues le processus d'élaboration de cette fiche et sa place dans le projet d'enseignement du professeur concerné :

Après avoir écrit « la Mue » au tableau, l'enseignant demande de décrire ce que peut être un tel objet ; une liste de qualificatifs est inscrite au tableau ; les 10 apparaissant aux yeux des élèves comme les plus importants sont conservés, puis il est demandé de fabriquer la mue d'un animal que personne ne connaît. Fin 1^{ère} séance. La semaine suivante, après un bref rappel des caractéristiques d'une mue, le travail est terminé en 15 minutes. Le professeur rappelle alors les 10 termes retenus précédemment pour qualifier une mue, il apparaît alors à chacun évident que si les objets produits répondent à ces critères, alors « on a fait juste », on peut avoir 20/20. La fiche est distribuée, lue, remplie, on réexplique quelques mots de vocabulaire, on compte les points : effectivement plusieurs obtiennent la note maximale. Pourtant il apparaît rapidement que certains 20 « valent plus ou moins » que d'autres, bien que les exigences de départ soient remplies : certains font plus « mue » que d'autres, certains dégagent un « plus » difficilement définissable par un mot et quantifiable par 2 points ...

C'était là le but de l'enseignant : engager un débat à propos de l'évaluation, comment et que note-t-on en A.P ?

On garantit aux élèves que les points de la fiche sont acquis (après vérification d'un camarade et du professeur), mais l'ensemble de la classe convient qu'il manque quelque chose à ce dispositif et qu'il faudrait rajouter une autre note qui prenne en compte la qualité du travail, la part d'initiative, la subtilité de l'usage des matériaux, la singularité ...

Pour conclure cette première demi-journée de stage, les collègues ont pris note de ce récit et s'en est suivi un débat dont voici quelques bribes :

- L'apprentissage en A.P ne se fait pas sur le calcul de points mais sur le questionnement des critères.
- L'évaluation pour nous c'est la modulation des contraintes.
- La place de l'évaluation dans notre enseignement est prédominante, si nous ne définissons pas nos propres modes d'évaluation, on le fera à notre place. Il existe un risque : certains veulent nous instrumentaliser.
- Un élève n'est pas en cours d'A.P pour exécuter l'œuvre de sa vie ; c'est un contexte scolaire et il faut lui définir les conditions d'exercice.
- L'évaluation doit être envisagée en regard des besoins de nos élèves. Qu'une évaluation soit comprise par les élèves, c'est extrêmement important : il faut expliquer et donner une méthode de travail pour qu'ils progressent.
- Savoir ce que l'on veut faire apprendre ... On est dans la possibilité de questionner le monde avec les moyens des A.P : c'est délicat car il ne faut pas oublier le rôle structurant que doit occuper le collègue, tout en jonglant avec celui d'ouverture critique que doit jouer notre discipline.
- L'artistique, c'est 10 % de la note, c'est la cerise sur le gâteau !
- Ne pas renoncer à noter le plaisir ... Redonner du sens à ce que veut dire l'école : prendre du plaisir en apprenant !
- Il est intéressant de noter que les élèves savent qu'en A.P ils sont évalués sur autre chose qu'ailleurs. Mais nous, si nous montrons nos critères d'évaluation à des collègues d'autres disciplines, on passe pour des extraterrestres.
- Notre évaluation n'est jamais totalement pertinente, mais les élèves le comprennent bien.

- Nous sommes souvent pris par le temps, 55 minutes, le nombre d'élèves ...etc ... : que dire des conditions de travail du professeur d'A.P en regard des exigences de l'évaluation de sa discipline ?
- Quels indicateurs retenir pour juger de l'effort, de la progression d'un élève au cours de l'année ?
- Il serait intéressant de pouvoir exposer régulièrement des travaux anciens et faire à nouveau parler l'élève sur le dispositif qu'il avait mis en place pour en arriver là, pourquoi ça avait fonctionné, les nouvelles perspectives qu'il pourrait envisager.

Nous terminerons cet exposé du déroulement de cette première matinée de stage par l'exemple du travail qui suit, car il a été décidé à l'unanimité, dans le bassin Marseille-Nord Littoral, qu'il ne pouvait pas être noté.

«SCULPTEZ LES CORPS»

Nous disposons d'une planche de photos numériques : nous savons que ce travail n'a duré qu'une séance, que ce sont des 3° d'une classe de niveau scolaire très faible, mais dont l'effectif est de 14 élèves, dans un collège sensible. Deux groupes de 7 sont constitués, à chacun il est confié un tube de tissu jersey gris de 2 mètres de long.

La consigne était : à tour de rôle en montant sur deux tables accolées (*très larges et stables*) et en suivant les conseils de vos camarades, « vous mettrez le plus possible en valeur les qualités de ce tissu ».

Quand une solution intéressante est trouvée, on demande à « l'acteur » de poser quelques instants sans bouger afin qu'une photo soit prise et que les autres élèves exécutent un croquis.

Rapidement le débat s'anime : pourquoi telle pause est-elle plus satisfaisante en regard des qualités du jersey ? Il est élastique, résistant, il a du poids, un tombé, c'est un tube ... Il s'avère que les effets de lumière, à-plats, creux, bosses ... et les tensions, plissés ...appartiennent au registre de la sculpture ! De plus on est exposé en hauteur comme sur un socle. C'est donc bien un travail sur la représentation du corps en volume qui est en jeu, ce que l'on cache, dissimule ou montre grâce aux qualités de ce matériau.

En fin de séance, les élèves « acteurs » viennent successivement se présenter devant un grand lai de papier blanc tendu au mur, sur lequel leurs camarades tracent, à l'aide de pastels gras, leur ombre portée rendue visible par un projecteur ; les poses varient cette fois en fonction des traces précédentes, spontanément les élèves veulent que la suivante enrichisse l'ensemble.

Il reste donc de cette expérience : le grand panneau, des croquis, des photos. On est passé sans arrêt du volume au dessin, du mouvant au statique. Qu'en faire ensuite ?

REFLEXIONS :

- C'est un processus collectif et dans ce type de classe une dynamique de groupe est à évaluer ; on peut mettre 18 à tout le monde !
- C'est proche de la chorégraphie, on peut ouvrir sur d'autres cultures.
- C'est ludique mais ça force au respect mutuel.
- On pourrait demander aux élèves de réinvestir le vocabulaire sur la sculpture, peut-être en leur demandant d'annoter les photos ? Faut-il envisager d'intervenir à nouveau sur les traces en 2 dimensions ?
- Demander aux élèves de faire partager cette expérience à une autre pour retrouver le vocabulaire approprié ?
- Ce serait une bonne amorce de projet personnel de 3° à propos du corps.

Voici maintenant la contribution du groupe des Alpes (Cataldi, Guillot, Mariani)

« VOIR AUTREMENT »

OBSERVATIONS

- Constat: - fabrication d'instruments, de machines à voir.
- l'objet et son rendu - non solidité - non esthétisme : contrainte de temps ?
- Incitation : « Créer un instrument pour voir autrement » ? « Donner à voir autrement » ? « Voir autrement » ?
- Evaluation : - Nombre de modifications / vision ordinaire
- Originalité
- Discours des élèves / travail et travaux.
- Emergences : - l'éphémère ; - le travail et l'expérimentation ; - la perception (voir, regarder, observer, percevoir) ; - voir n'est pas regarder. A-t-on besoin d'instrumentalisation pour regarder, d'attention, d'outils, de projet, (travail non finalisé) ?

Indications du professeur à l'origine :

Une fiche a été réalisée par les élèves : (croquis, recherche avec des mots ou idée réalisée tout de suite avec multiplication des expériences ? gestes plastiques ? effets obtenus et pourquoi ? projet mais non réalisation, pourquoi ? rôle des matériaux ? qu'avez-vous appris ? avez-vous vu autrement ? d'autres projets vous ont-ils intéressé, pourquoi ? conclusions sur la vision et ses modifications ? Connaissez-vous d'autres techniques pour la modifier ? Que doit-on prendre en compte dans un travail comme celui-ci ? La photographie rend-elle compte de votre trouvaille, pourquoi ?)

REFLEXIONS, SUGGESTIONS, REMARQUES :

- Ouvrir le sujet : « voir de toutes les manières possibles ».
- Y a-t-il eu un listing de modifications susceptibles /vision ordinaire ?
- Rôle de la photo ?
- Quelle conscience a l'enseignant de ce qu'il remue chez l'élève dans l'expérience qu'il propose ? Comment le faire ressortir aux yeux des élèves ?
- Comment contrôler les différents registres périphériques à la production indépendamment de la production (comportement, pensée...) ?
- La production est support, moyen pour partir vers autre chose. L'élève doit, autant que le professeur, avoir conscience de la nature de l'apprentissage.
- Peut-on proposer autrement en supposant un invariant sur ce que l'on cherche à obtenir ?
- Ce qui peut être réducteur : on tombe sur des « machines à voir ». L'élève est-il tenu à une production qui passe obligatoirement par l'usage et la transformation du matériau ? N'y a-t-il pas une attitude à avoir qui pourrait aussi avoir sa place ?
- Comment les élèves ressentent-ils le travail et la note de quelqu'un qui se met à loucher par rapport à un travail besogneux ? Tout le travail d'évaluation (verbalisation) n'est-il pas là ?
- Aspects indésirables possibles de l'évaluation : Ne ramène-t-on pas l'élève à « comparer » sa réussite par rapport à celle des autres ? Même si on se bat pour qu'il ne le conçoive pas ainsi, c'est ce qui se passe. Aurait-on du mal à expliquer comment deux élèves avec des travaux différents ont la même note, parce que cette note identique ne relève pas du même.
- Le projet de l'enseignant insistait sur l'expérimentation et sur l'interactivité (« jouer avec ses yeux, éprouver, risquer, échanger »...) De même, la fiche d'évaluation réalisée avec les élèves insiste sur les attitudes, la démarche, mais ne cerne pas suffisamment l'implicite de la proposition caché derrière le mot « autrement » : est-ce dégrader la vision (par toutes sortes d'écran), la modifier (ex. le périscope), l'embellir (ex. le kaléidoscope) ? L'obligation de l'utilisation de « matériaux » à agencer interdit-il des réponses exclusivement corporelles (regarder derrière, la tête à l'envers entre ses jambes) ?
- Quantitatif et qualitatif : doit-on privilégier le nombre des modifications, leur qualité, leur originalité... ? Il n'est pas dit mot de la possibilité de donner un titre comme façon d'apprécier la finesse de la réponse de l'élève en regard du mot « autrement ».

« GEOGRAPHIQUEMENT VOTRE », 4ème

Constat:

Par rapport au sujet précédent où l'action et l'investissement intellectuel sont privilégiés, ici il y a une finalisation, un produit : On peut donc évaluer des choses différentes et différemment.

Incitation ouverte ; peut-être une reprise « d'Amicalement vôtre » ? (Comment offrir, donner à l'autre).

Y a-t-il un recentrage ? Au vu des résultats on ne peut y parvenir sans esquisser des directions.

(Listing de mots à réinvestir dans le travail plastique ; trouver un thème personnel de travail ; interaction plastique linguistique).

Objectifs principaux et problématique:

- réinvestissement opératoire et technique (espace, volume, construction, assemblage...)
- créer une homogénéité à partir de l'hétérogène.
- rapport image/écrit.
- Le paysage et l'expression : créer à l'extérieur un paysage intérieur imaginaire.
- A partir d'un choix et de l'obligation de faire agir de l'écrit et de l'image, comment arriver à une poésie intérieure.
- Travail sur la cartographie, la codification: renommer, réinventer un code de présentation/représentation.

Ce qu'on pourrait évaluer :

- Importance de l'échange entre les élèves (matériaux, idées...), participation, investissement.
- Richesse des idées
- Vocabulaire (contre-sens, synonymes...)
- Originalité
- Autonomie face au projet (gérer son temps, ses recherches)
- Présentation et analyse (comment faire voyager l'autre/ à son projet).

La proposition était : « *En 2D ou 3D réaliser une carte géographique imaginaire qui comportera des oppositions. Les références géographiques (/vocabulaire précis) sont importantes* » (replacer un champ dans un autre).

Réflexions ; suggestions :

- Comment définir l'originalité? Recoupe-t-elle la notion d'autonomie face à la question ? de choix ? d'émergence de personnalité ? La carte de géographie : il fallait à la fois s'y référer et s'en écarter.
- Y a-t-il eu des bilans intermédiaires, consignes et/ou références interdisciplinaires ?
- Ne serait-il pas intéressant d'établir deux notes : auto-évaluation des élèves + évaluation professorale ?
- L'entre deux ; entre le mot et l'image. Créer un monde intermédiaire entre l'intelligible, le codé, et le palpable perceptible : de l'union se crée un monde.
- Quels exemples auraient pu donner les élèves pour justifier qu'il fallait évaluer tel ou tel aspect de l'œuvre ? Y a-t-il eu des réactions au niveau de l'émotion, la volonté de faire exister le terme «émotion» en critère d'évaluation ? Quels auraient pu être leurs termes à ce propos ?
- Le « vôtre » est intentionnellement pas « clair ». Renvoie-t-il à l'auteur (= sorte d'autoportrait non mimétique à transposer géographiquement), à l'attente d'un propos qui émanerait de cette carte fictive ? « Espace géographique personnel », comme indique la fiche professeur, ne signifie-t-il pas l'attente d'une appropriation-transformation artistique (J. Johns, arborigènes) ?

De ce fait, l'évaluation bute sur « imaginaire » et fait ainsi question : on peut aisément contrôler si cela fait carte (+ le vocabulaire), s'il y a des oppositions... Mais en quoi le « vôtre » s'y décline sur un mode imaginaire digne d'intérêt ne s'énonce pas aisément. On mesure alors combien le débat qui risque fort de s'engager avec la classe est en mesure de faire apparaître les notions :

- de démarche personnelle (autonomie de décision),
- de propos intentionnel,

... ce qui anticipe sur l'aptitude au projet (3^{ème}), ainsi que les élèves l'ont d'ailleurs bien senti au travers des critères d'appréciation élaborés par cette classe :

1. Respect du sujet : une carte géographique imaginaire comportant des oppositions
2. Références géographiques (mots, exemples de cartes – du tendre – humoristique – politique...)
3. Richesse des idées : importance du vocabulaire par rapport aux thèmes choisis
4. Cohérence du projet : liaisons logiques du travail ; gestion des moyens ; réflexion sur sa progression
5. Originalité : manière d'avoir réalisé, recherche des matériaux
6. Participation, motivation, investissement (savoir-être par rapport à la classe)
7. Autonomie face au projet (on se débrouille pour avancer et créer son projet)
8. Présenter et analyser son projet

Voici maintenant une fiche de cours (contribution Christian Martin). Cette préparation, particulièrement détaillée, met en avant la relation directe entre l'incitation, comme « demande » du sujet, et les éléments de la grille d'évaluation. Ce qui est nommé « conclusion de l'évaluation » indique, au-delà des réalisations des élèves, l'objectif d'apprentissage de la séquence, autrement dit, en résumé, ce qu'il faudrait que chacun ait découvert et compris (ce qu'on espère qui sera mémorisé puis éventuellement restitué plus tard à bon escient de manière autonome).

4^{ème} (Système/œuvre d'art/Processus)

Processus (4 séances)

« Réalisez trois œuvres d'art différentes qui mettent en évidence l'action-système choisie et le processus de réalisation. Consigne: tout est possible ! »

Mise en route, première séance : - faire une liste de 5 verbes d'action (action sur quelque chose)
- choisir un verbe différent de ceux des autres

Problèmes :

- quelle action-système se donner ?
- qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?
- comment mettre en évidence le processus de réalisation ?

Objectifs :

- comportement
 - se donner une action préétablie à faire
 - réfléchir au processus de création
 - le projet personnel
- notions
 - l'artistique, le système, la série
 - l'attitude ou démarche artistique
 - le processus, le fini/non-fini, le *process-art*, le *work in progress*
- technique
 - toutes les techniques sont possibles et encouragées
- vocabulaire
 - fini/non-fini, processus, série, simplification formelle, pochoir, motif, système, démarche artistique, attitude, *mail-art*, *process-art*, éphémère, *work in progress*, *auto-destructive art*

Références artistiques possibles :

- César: "*Compression*", 1970 (compression)
- Christo: "*Bicyclette emballée sur galerie de voiture*", 1962 (emballage)
- Arman : "*La poubelle de Rauschenberg*", 1970 (accumulation)
- Auguste Rodin : "*Pensée*", 1891 (fini/non-fini)
- Etienne-Jules Marey: "*Vol de goéland*", 1886 (mise en évidence du processus du vol)

- Claude Monet: "La cathédrale de Rouen", 1894 (série, processus d'éclairage)
- Sarkis : "L'arrivée des images", 1995 (processus apparition/disparition)
- Pablo Picasso : "Taureaux", 1946 (série, simplification formelle)
- Claude Viallat: "Sans titre", 1970 (pochoir, motif accumulation)
- Eugenio Dittborn : "La ville en flammes", 1994 mail-art, système, process-art)
- Charles Simonds : "Maison végétale", 1975 (éphémère, work in progress, auto-destruction)
- Ernest-Pignon-Ernest: "David et Goliath d'après Caravage", Naples, 1988 (disparition)
- Roman Opalka « 1965/ 1 vers l'infini », 1965 (système, process-art)

Evaluation : (grille d'auto-évaluation)

- 3 oeuvres d'art ?	3
- sont-elles différentes?	2
- voit-on l'action-système?	5
- le processus de création est-il évident?	5
- présence plastique	2
- originalité de la réponse	3

Conclusion de l'évaluation :

- l'attitude est importante en art, on peut créer grâce à des systèmes
- le processus = mettre en évidence les étapes de création

2. A PROPOS D'UNE SEQUENCE : LILLE ET VERSAILLES

La verbalisation, comme le disent les textes, est le moment où l'élève met en mots ses étonnements, ses intentions, ses difficultés, son point de vue, confronté à l'écoute d'autrui. C'est un moment de synthèse essentiel dans la construction des acquisitions. On trouvera ici la retranscription de deux textes émanant de deux académies différentes qui rapportent et commentent cette phase du dispositif.

SAVOIR(S)-PRODUIT(S)RE, ENSEIGNER AUJOURD'HUI LES ARTS PLASTIQUES

ACTES DU COLLOQUE FRANCO-ALLEMAND DE LILLE, 29-30 avril 1996

L'évaluation en arts plastiques

Présentation entre enseignants français et allemands d'expériences et de démarches concrètes d'évaluation à partir de l'analyse de séquences d'enseignement

M. Sicard expose le déroulement d'une leçon sur la « machine inutile » réalisée dans plusieurs classes de 4e.

La séance commence par une discussion en classe sur ce que les élèves savent d'une machine. Ils expliquent très vite ce que c'est - leurs mots sont réunis en quatre groupes : les apparences, l'aspect sensoriel, et les matériaux -, cela concerne autant le toucher que le visuel. Le deuxième groupe c'est la question de l'énergie - les machines ont besoin d'énergie -, ce qui signifie aussi moteurs et mécanismes divers. Le troisième groupe c'est la construction ou l'assemblage de la machine, c'est-à-dire les moteurs et mécanismes. Le quatrième groupe, c'est la fonction de cette machine, qui s'associe assez naturellement au mot « utile ».

Repérer l'utilité de la machine est important pour deux raisons : tout le travail va s'articuler autour de l'opposition « utile / inutile », et les élèves devinent implicitement que l'utilité d'une machine définit son rapport au monde. Diverses machines sont évoquées, y compris les ordinateurs, et certains jouets... Le débat met en évidence les notions d'utilisateurs ou de consommateurs, et montre qu'on n'en est jamais le producteur ou l'inventeur.

Après avoir questionné les élèves sur le rapport entre les machines et les arts plastiques vient le temps d'énoncer la

problématique d'apprentissage : « *Toi machin ; moi, machine, dit la machine dans son langage* ». Et j'ajoute deux consignes repérées au départ de la discussion: premièrement elle fait du bruit, deuxièmement, elle fonctionnera au moins pendant dix secondes.

Voici à présent la vidéo faite en classe lorsque les élèves présentaient leurs travaux achevés. La vidéo capte tous les sons dans la classe (œuvres des machines, le bruit de fond et leurs réflexions spontanées)... C'est toujours un ou des élèves qui filment en classe.

Ce sont des groupes classe de vingt-sept, vingt-huit. Il y avait trois classes.

La question qui nous intéresse est celle de l'évaluation. Dès le lancement de la problématique il y a des élèves qui réfléchissent, d'autres disent: « J'ai pas de moteur. et puis je ne sais pas...» On peut dire que la phase d'évaluation commence dès la pratique exploratoire. À la suite de l'introduction et de l'énoncé de la problématique, les élèves auront deux heures de cours sur ce travail. La semaine entre les deux cours est mise à profit par les élèves pour recentrer, compléter, renforcer, changer, leurs idées initiales et leur réalisation.

À la première heure, ils ont l'obligation d'apporter des matériaux, des « machins » pour leur « machine », et à partir de là commencent à se structurer les choses: essais, ratés, réussites partielles, réussites achevées, etc. Mon travail est d'accompagner les élèves par rapport à leur projet, s'agissant d'évaluation formative, c'est-à-dire de négociations, de discussions, de réponses à des questions, d'échanges et d'aller-retour entre l'individuel et le collectif si la question posée me paraît valable pour toute la classe, on peut dire que se dessine un ensemble fait de notions corrélatives à celle de « machine inutile ».

Par exemple l'importance de l'apparence de la machine a été un point souvent discuté; quelle apparence lui donne-t-on? Et finalement, en jouant des représentations des uns et des autres, moi y compris, nous avons convenu qu'une machine on peut voir dedans, elle n'a pas de carrosserie —donc il y a une certaine transparence à apporter—, mais on peut avoir aussi du métal etc.

Ce travail avec les élèves de 4e trouve sa conclusion par une autre validation, celle d'un champ référentiel J'ai évidemment montré Jean Tinguely, et, d'autre part, Rebecca Horn. C'est-à-dire deux attitudes artistiques très différentes dont le seul point commun est l'utilisation de moteurs. Pour Rebecca Horn, il s'agissait d'œuvres postérieures à son travail en référence à l'art conceptuel, au body-art, ce que l'on connaît peut-être mieux, avec les machines. Mais, avec ces « œuvres avec moteur », s'est reposée la question du corps, que les élèves avaient plus ou moins soulevée avec la question de l'autonomie des machines - pour Tinguely, le débat s'est engagé sur la question de la place de l'homme par rapport à la machine -. Aux élèves qui manipulaient eux-mêmes leur machine, étant leur propre moteur, et qui demandaient « Mais est-ce qu'on a le droit ? », je n'ai pas donné de réponse, mais la discussion a permis d'établir que si l'élève se « mécanise » - avec tout ce que cela induit finalement d'imprécisions, parce que malgré tout on est vivant, on n'est pas des machines -, si l'homme est une sorte de robot, pourquoi pas? Si les machines de Tinguely ouvrent souvent au tragique, celles des élèves ouvraient souvent au comique; le rire ou l'étonnement des élèves que l'on entend bien dans la vidéo ont contribué souvent, selon leurs intensités, à l'évaluation, que l'on pourra, à ce moment, qualifier de sommative.

Dans l'énonciation de la problématique d'apprentissage, il y a deux garde-fous, ce sont les deux consignes, deux contraintes même: l'histoire du bruit et l'histoire du temps. Pour les élèves cela constitue des points de repère.

On entend dire par les élèves dans la vidéo: « Là ça marche pas ». Ils ne parlent pas du mouvement, mais du bruit ou des dix secondes qui ne sont pas tenues. Donc, « ça ne marche pas » fonctionne comme une sorte d'évaluation, d'auto-évaluation, comme une forme de validation du travail, non pas dite par le professeur mais, par les élèves qui sont impliqués complètement dans le processus d'évaluation.

Public

Étant donné que tu as le courage de faire une présentation avec trois classes, trois groupes classes ensemble en fait, je ne pense pas que l'évaluation ait pu se passer à ce moment-là?

Sicard

Non, il s'agit de trois classes de 4e différentes qui ont travaillé chacune pendant leurs cours d'arts plastiques. Les travaux ont été réalisés à différents moments rassemblés sur la vidéo.

Public

Je pense que l'évaluation peut être faite avec les élèves avec une grille avant, c'est peut-être ce que tu as fait, ou bien tu l'as faite après, en fonction de ce qui avait été dit comment est-ce qu'on peut faire?

Sicard

La difficulté de l'évaluation, c'est finalement par rapport à la problématique d'apprentissage qui, dès qu'elle est posée, constitue un tronc commun pour les élèves, et moi avec eux. À partir de là, c'est-à-dire la phase de pratique exploratoire, il y a des différences, des divergences, une diversité de réponses, dont on a vu qu'elles se situaient plus dans les matériaux et

les moteurs utilisés que dans la question du mouvement propre à toute machine. L'évaluation finale ou sommative tient donc compte de cette diversité largement préparée par l'évaluation formative. Dans la vidéo je suis plusieurs fois interpellé, et non l'inverse. C'est très important dans le retournement de l'enseignement, de la relation entre enseignant et enseignés.

Public

Est-ce que, en fonction de ce côté sommatif (des impératifs: le bruit, le temps) et puis de ce côté formatif (« tu as eu beaucoup de mal même si ça a cassé »), tu as noté avec les élèves avant ou après?

Sicard

Souvent, je leur propose à la fin ce que j'appelle un « questionnaire d'évaluation personnelle ». C'est un outil intermédiaire entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Il se présente comme une série de questions relatives à la compréhension du problème, à la qualité de leur travail et à leur engagement personnel dans le cours. Ils se sentent concernés et répondent volontiers. C'est un moment très silencieux il signifie un retour solitaire sur tout ce qui s'est passé. À la fin ils doivent proposer une note. Pour la plupart la note varie d'un ou deux points par rapport à ce que j'aurais proposé moi-même. Ils savent se noter et ils savent très bien ce qu'ils font. Parier d'évaluation sommative c'est presque quelque chose qui va de soi pour eux comme pour moi.

Public

Je voudrais reprendre le problème de l'évaluation formative et distinguer deux choses dans l'évaluation. D'une part l'idée de notation du travail, on est dans un système scolaire, la notation est quelque chose d'institutionnel, mais envoyant la vidéo j'ai la sensation qu'on est déjà dans un processus d'évaluation.

À quel titre? On voit les élèves qui sont autour des travaux, on les voit circuler, on sent qu'il y a des discussions, et, à partir du moment où on est dans une phase de verbalisation, c'est-à-dire que les élèves font du repérage des procédures employées. des divergences entre les différents travaux, j'ai envie de dire: là. on est en plein dans l'évaluation; c'est ça l'évaluation. La notation paraît presque caduque par rapport à ce qui a été fait.

Stenven

Il y faut préciser que l'évaluation n'est pas un moment mais qu'elle connaît des moments. Elle commence dès l'instant où la situation problème est démarrée, que le travail s'enclenche avec les élèves. Dès lors, le dialogue s'installe et qui dit dialogue dit discussion. Le rabbin Nahman De Bratslav disait « Sache que lorsque la paix règne dans la cité, c'est qu'il ne s'y trouve pas un seul homme réellement intelligent »: quand il n'y a pas polémique, il n'y a pas discussion, et s'il n'y a pas de polémique, il n'y a pas de recherche du savoir. Dans le cadre du cours, si on n'a pas de discussion avec les élèves. si elle ne s'enclenche pas, on n'aura ni travail ni avancée du savoir.

Ce dont témoignait Frédéric Sicard, c'est que nous sommes nous-mêmes en phase exploratoire: on ne détermine pas le travail des élèves, on ne présume pas de leurs réponses. À chaque élève correspond un parcours que l'on explore avec lui. On connaît une évaluation en continu, et on a une attitude face à lui qui consiste à répondre à ses questions sans donner les réponses.

On connaît tous le cas de l'élève qui vient, à un moment donné, même si vous êtes en pleine discussion avec un autre élève, vous accaparer et vous demander « Hé, est-ce que j'ai bon? », ce qui correspond à une volonté d'évaluation directe: « Monsieur, est-ce que je suis sur la bonne voie? ». Là aussi se pose un problème d'évaluation: est-ce qu'on lui dit oui, ou est-ce que, gentiment, on l'amène à se poser une autre question? Il faut savoir gérer le questionnement de l'élève, évaluer c'est aussi ça. En évaluant on continue à construire le cours ainsi que le cours se construit On ne donne pas la réponse mais on pousse l'élève à se remettre en question, à continuer son questionnement, poursuivre son parcours, son exploration.

Pélissier

L'évaluation formative, bien que de caractère permanent, ne devrait pas se transformer en un rituel systématique et obligé. Elle est intégré à la dynamique du cours et n'est pas un acte détaché et détaché de ses raisons. Selon ce qui s'est passé, selon le « vécu » de la séance, mieux vaut ne pas évaluer ou surtout pas dans l'instant. Cette appréciation de l'opportunité ou de la nécessité d'évaluer ressort de l'art d'enseigner.

Au début des années 70, l'un des professeurs stagiaires que j'avais en charge avait proposé aux élèves, dans le cadre du cours d'une heure, « La fête ». Les élèves disposaient de sacs de confettis, de serpentins, de papiers de couleurs et d'accessoires pour se grimer, masques, chapeaux.. et ils disposaient de l'espace de la salle de classe comme lieu de fête. Les élèves étaient donc invités à faire la fête. Ils ne se sont pas fait prier. Ce qui s'est passé a été extravagant pour un lieu scolaire. Les serpentins tissant l'espace, les jets de confettis, l'utilisation du mobilier, les cris, les déplacements, le volume sonore, étaient bien ceux d'une fête vécue avec jubilation et turbulence.

Cinq minutes avant la fin de l'heure: « Stop, on évalue. La fête est terminée ».

L'absurdité (apparente en tous cas) ne réside pas dans la contradiction extrême entre ce qu'est la fête et ce qu'autorise ou limite l'institution scolaire, car ce dispositif de rupture pouvait être le lieu délibéré d'un travail critique sur l'institution (fête, art, institution) et éducatif (là question de la limite>, sur la base d'un vécu, même si celui-ci est une

simulation. Elle se situe dans la faisabilité de pouvoir immédiatement analyser verbalement et calmement ce que viennent de vivre les élèves d'une manière enfiévrée, dont ils n'arrivent pas à se détacher, l'enseignant ne parvenant pas à calmer le groupe-classe dans une salle devenue comme un champ après la bataille.

J'ai cité cette anecdote pour montrer l'inutilité sinon l'incongruité que peut revêtir l'acte d'évaluation selon ce qui s'est passé lors d'une séance conçue sans vision critique de l'action proposée aux élèves. Outre cet exemple, lorsqu'une séance a manifestement été très bien vécue par le groupe-classe, selon le principe du plaisir, ce qui est fréquent en arts plastiques, l'évaluation court le risque de ne pas être bien vécue, d'être subie de manière stérilisante. L'acte d'évaluation se dévalue lui-même.

On peut admettre, dans le cas de cette «fête», qu'ayant été intensément vécue y compris au second degré et dans la perception de l'arrêt brutal, que les élèves aient assimilé sans le verbaliser ce qu'était la règle de l'institution, la question de la limite, de la compatibilité ou non de certaines actions au sein d'un cadre déterminé; on peut admettre qu'ils aient assimilé les notions de facticité et de représentation, en sachant pleinement où ils étaient et ce qu'ils jouaient d'une manière quelque peu excessive jusqu'à pousser quelque peu les limites du possible au sein de l'institution.

Il n'est pas dramatique de ne pas toujours évaluer ou de ne pas évaluer sur le moment. On dispose au collège de cent-vingt moments possibles d'évaluations en quatre ans qui correspondent à cent-vingt heures de cours, ce qui laisse une place à la décision de ne pas évaluer, selon le cas, afin de donner toute sa force et tout son intérêt à l'acte d'évaluation.

Steven

En écho à ce que vient de dire M. Pélissier, ce qui est important c'est cet échange nécessaire entre deux élèves qui partagent une expérience. On a ici un enjeu de formation et l'expression d'une évaluation en dehors de la personne de l'enseignant. L'élève avançant dans sa recherche est capable d'identifier l'objectif à atteindre, il a réponse à l'énigme et sait la valider ou non.

Par ailleurs, on évalue aussi pour dédramatiser la notion d'échec dans le contexte scolaire. Si tout va bien l'élève est en phase de réussite, l'évaluation est simple, la notation d'autant plus. Mais dans le cas où l'élève est en échec on ne peut pas se permettre de dire: « Bon, tu n'as pas réussi, ça vaut telle note », cela n'aurait aucun intérêt il faut que cet échec soit aussi source d'apprentissage et de parcours, que l'élève puisse s'y repérer. C'est là que l'évaluation prend tout son sens. Il est aussi important de dire à l'élève sa réussite que son échec, dans la mesure où on l'aide à identifier les deux. Il faut qu'il comprenne que son échec est momentané, que dedans il y a un apprentissage, une richesse: on aboutit aussi en échouant.

Panier-Herbin

Je me demande si on ne pourrait pas remplacer le mot échec par le mot erreur, ce n'est pas la même chose. On est dans un système scolaire qui met l'élève qui fait une erreur en état d'être sanctionné par une mauvaise note. Et l'évaluation en arts plastiques, c'est aussi valider une potentielle erreur, pouvoir la faire mesurer.

Eucker

J'ai suivi avec beaucoup d'intérêt ce qui a été dit ici. Il y a en Allemagne une grande discussion sur ces problèmes d'évaluation, d'appréciation et de notation, que je ne pourrais vous présenter dans son ensemble. Je vais seulement évoquer quelques points importants et peut-être est-ce encore un élément de consensus entre nous.

Je crois que nous sommes d'accord pour dire que l'évaluation, l'appréciation et la notation —ce n'est pas la même chose— font partie intégrante de l'enseignement et ne sont pas le seul fait du maître mais que les élèves y prennent part. Par évaluation je veux dire aussi que les élèves, à partir des travaux qu'ils ont réalisés, commencent un autre travail comme la réalisation d'un film vidéo ou la préparation d'une exposition ou l'invitation d'une autre classe pour présenter le travail réalisé. Ce sont aussi des procédés d'évaluation, voire de notation où la question n'est pas de savoir quel est le meilleur travail et le plus mauvais.

L'appréciation est aussi, d'après ce que j'ai pu observer, un besoin important des élèves, d'autant plus important que ce travail leur a apporté du plaisir. Ainsi, dans la vidéo, les élèves recherchent une appréciation; une note aussi, sans doute, mais l'appréciation cela veut dire avant tout que j'ai été aussi à l'écoute de ce que les élèves s'échangent déjà pendant le processus par des gestes, des mimiques, des mots: « Comment ça marche ce que tu viens de faire? ». Je me souviens que, en tant qu'élève, le jugement de mes camarades m'était souvent plus important que celui du prof. L'évaluation se situe particulièrement sur ce plan informel et continu. Maintenant il y a aussi un niveau plus formel qui est, je pense, un acte d'enseignement à part entière. Cette appréciation qui va conduire à la notation, doit être à mon avis, réalisée de concert par les élèves et l'enseignant, avec une répartition transparente des rôles de chacun. Il ne faut pas non plus nous faire d'illusion, la responsabilité de l'enseignement comme de la notation reste au professeur, même lorsque les élèves participent à leur élaboration. Il existe de nombreux modèles pour faire participer les élèves à ces processus, je ne pourrais les énumérer maintenant. Mais un problème apparaît. Les élèves auront à l'esprit ces critères de bruit, de temps, de fonctionnement, à partir desquels ils jugeront. Viennent alors par dessus des sensations très subjectives, sans qu'ils puissent réellement dire quelle machine leur a fait éprouver le plus de plaisir. Ils trouvent tout tout à fait formidable, non? Les différents critères rationnels entrent peut-être alors en contradiction avec l'impression et le sentiment subjectifs. Je pense pourtant que c'est bien ainsi, c'est comme ça, nous devons l'accepter. Maintenant le professeur a encore, par rapport à l'appréciation et à la

notation, une responsabilité pédagogique qui va au delà de ce que peut penser l'élève sur l'évaluation. Je prends l'exemple d'un élève qui a des difficultés; en tant qu'enseignant on va l'aider, et comme on a beaucoup aidé cet élève et un autre pas du tout ou beaucoup moins, le travail de cet élève qui, au départ, avait des difficultés, devient pour une fois tout à fait formidable. Comment juger alors le résultat? Je pense que c'est très difficile, c'est à présent lié à la conception pédagogique de la leçon.

Panier-Herbin

Sur ce que vient de dire notre collègue, on n'est pas du tout en décalage. Prendre le travail d'un enfant uniquement sur le plan de son résultat par rapport à la question posée au départ, serait mesurer des performances seulement par rapport à ce que demande le professeur...

Eucker

J'aimerais m'arrêter encore sur un autre problème, d'autant plus important que l'on s'approche du baccalauréat. Je connais ainsi des professeurs qui donnent une bonne note à un élève même lorsque ce qu'il a fait n'est pas, en comparaison avec les autres, très réussi. Mais si, par rapport au travail précédent, c'est un progrès, alors ils le valorisent par une bonne note. Je pense que c'est un procédé qui est défendable mais que l'on doit, à chaque fois, peser avec soin.

Panier-Herbin

Si on envisage le travail de l'enfant sur quelques points, on pourrait réfléchir sur le « niveau de compréhension » des problèmes posés par la question. L'élève a à répondre, à mettre en œuvre son travail: c'est la partie « réponse au sujet ». Après, l'élève a choisi des matériaux, il a choisi sa réponse, et ce travail va avoir des qualités visuelles. Il va mettre en évidence, aussi, dans la réponse proposée, la qualité des choix qu'il a opérés.

Je crois que la part d'engagement de l'enfant, dans son travail, non la performance par rapport au travail demandé par le prof mais tout ce que l'enfant a mis en jeu pour réaliser son travail, sa propre performance par rapport à lui-même comme on la pratique en éducation physique et sportive, ça, c'est mesurable.

Public

Peut-on se poser la question de ce que représente la note pour l'élève, quand je note, est-ce que je n'induis pas aussi une certaine « modélisation » ?

Pélissier

Lorsqu'il s'agit de notation nous sommes dans une grande difficulté. À partir du moment où l'on pratique un enseignement de type créatif dans lequel ce qui est recherché est la diversité des réponses des élèves à une même situation de travail, non la réponse unique, est-il possible de noter? Lorsque l'on note, en effet, cela signifie qu'on le fait par rapport à une norme et à une certaine conformité, une modélisation peut s'ensuivre si la notation est de caractère permanent.

Je pense qu'il faut combiner évaluation formative et évaluation sommative. L'évaluation formative est liée au cours, elle est de caractère permanent, alors que l'évaluation sommative peut intervenir à certains moments de l'année scolaire afin de s'assurer qu'un certain nombre de savoirs identifiables ont bien été appris.

Cela dit, prenons conscience que l'enseignement des arts plastiques, selon la voie actuelle prise, est une matière positive. Tous les élèves travaillent et chacun avec des qualités différentes, c'est ce qu'il convient de mettre en valeur. Il est donc possible à partir d'un certain nombre de critères, parfaitement explicités aux élèves, de recueillir des appréciations au fil des séances. La dimension civique entrant dans ces critères (écouter, participer, prendre en considération les arguments des autres lors d'une évaluation, se préoccuper de son matériel, bref, se situer par rapport au groupe-classe et par rapport à l'enseignant...). La précaution étant, puisque tous les élèves travaillent avec implication sinon la grande majorité, de trop discriminer lorsque l'on en arrive à une note. Il ne convient pas dans ce type d'enseignement de trop élargir la fourchette de notation. De tout cela on s'explique avec les élèves.

Ainsi on peut participer aux conseils de classe et notamment par les appréciations que l'on peut porter sur les élèves dans une matière d'expression où ils se révèlent différemment.

Public

Une question toute simple, qui relève de la pratique. J'ai entendu parler de "qualité visuelle" d'un travail, est-ce que quelqu'un peut m'expliquer de quoi il s'agit? S'agit-il d'esthétique? le "bien fait", le beau, l'harmonieux, etc ?

Sicard

Je vais répondre à cette question de la "qualité visuelle" d'une machine, ou plutôt de celles des élèves, car leurs machines constituent notre référence commune. Dans nos discussions pas une seule fois l'aspect visuel des machines n'a été réfléchi sous l'angle de la beauté ou de l'esthétique. Par contre « à quoi ça ressemble une machine? » a été la question formulée. J'évoquais tout à l'heure l'idée de transparence du mécanisme, d'une structure qui laisse visible ses éléments, où l'on voit dedans. La qualité de la machine se jouait là, dans le sens de « faire une machine ». Elle était belle par exemple du point de vue de la transparence. Sa qualité visuelle dépendait du fait qu'il n'y avait rien à voir qu'elle-même. Une machine peut être belle, dans le genre des machines.

Pélissier

J'ajouterai une remarque. Il s'agit dans la vidéo qui nous a été montrée d'élèves de 4e avec la fabrication d'une machine. Ils sont d'un Ige un peu tardif par rapport à la remarque que je vais faire, mais j'ai perçu certains comportements que l'on observe généralement dans un plus jeune âge.

Dans leur activité ils ont manifesté une implication intense, une joie, qui les faisait jubiler. On le voit chez les petits qui, dans leurs activités où ils s'investissent totalement, oublient l'environnement, ils se parlent à eux-mêmes en émettent des sons et des propos hachés inaudibles. Ce que j'ai observé dans la vidéo était quelque peu de cet ordre.

Ce comportement exprime une satisfaction profonde dans l'agir de l'élève; or, peut penser qu'il s'agit d'un fait positif, surtout dans une matière artistique dont le geste créatif demande une implication voisine de l'aveuglement (se perdre, se confondre avec ce que l'on fait), mais peut-on traduire cela par une note ?

Évaluer, demande un comportement contraire, c'est la mise à distance de ce qui vient d'être réalisé. Créer c'est détacher de soi ce que l'on a fait, une œuvre c'est cela, elle existe entant qu'œuvre lorsqu'elle est livrée, de la même manière qu'une naissance, il faut couper le cordon ombilical.

C'est pour cela que l'acte d'évaluation, qui se produit dans la foulée de ce qui vient d'être fait, bénéficie d'une forte motivation, ce qui permet aux élèves de parler avec fluidité, de verbaliser en situation de motivation. Mais en même temps l'effort de l'enseignant vise à les détacher de ce qu'ils ont fait, à leur faire objectiver (par un travail collectif devant l'affichage de tous les travaux) ce qu'ils viennent de réaliser. C'est la formation de l'esprit critique.

Cet acte délicat et nécessaire qu'est l'évaluation formative en relevant des faits qui une fois verbalisés seront des savoirs (en toute hypothèse), doit avant toute chose éviter de dessécher ce qui devrait être un régal: donner le goût de voir les travaux.

Il convient aussi de bien distinguer les modalités d'évaluation. La "fabrication d'une machine" relève «activités primordiales qui caractérisent l'être humain depuis le fond des temps. Il s'agit d'une activité de "bricolage" tel que Claude Lévi-Strauss en a parlé. Le désir d'assembler, de lier, de faire tenir ensemble des éléments matériels divers, de fabriquer, est une disposition créative que chacun possède, en tous cas au moment de l'école. J'observe que ces élèves de 4e que nous avons vus se sont comportés comme des élèves de dix ans par rapport au plaisir de fabriquer qui était évident jusqu'à percevoir leur jubilation. Est-ce régressif ? Régresser pour progresser, alimenter une dynamique... la progression n'est pas linéaire. Je pense que la pratique artistique est une activité nécessaire et qu'il est excellent de donner aux élèves cette occasion, par laquelle il est possible de faire apprendre sans en rester au plaisir.

**Responsable pédagogique : Marie-Françoise Chavanne, IA-IPR
Académie de Versailles**
(numéro de février 98, extraits, pages 9 à 14).

«J'ai pas fait grand-chose...»

A propos du cours de madame Olivia Martin
Collège Les Châtelaines, 78510 Triel-sur-Seine
(enregistrements décryptés)

Une proposition de travail, puis l'interrogation, le geste, les mots. Vingt-cinq élèves de sixième tout étonnés autour de leurs travaux. C'était difficile encore cette fois. 40 minutes de travail sur des formats de 50 cm x 50 cm, papier blanc, stylo noir. Le professeur leur avait dit :

C'est tout petit, tout petit., mais ça prend toute la place. En faire le moins possible ».

D'expectations en essais rageurs, la séance avait été plutôt mouvementée, tendue. « Ça » ne venait pas tout de suite. Les questions pleuvaient mais, pour toute réponse, le professeur, décidément buté ce jour-là, ne proposait qu'un nouveau support pour une autre tentative.

Une organisation à acquérir

Les doigts se lèvent, on commence (pour se rassurer) à désigner les travaux dont on soupçonne l'inadéquation à la proposition :

*« Celui avec la grosse spirale noire, là-bas, c'est pas tout petit, ça devient énorme.
C'était tout petit, mais ça a pris toute la place. »*

Comme souvent, lorsqu'on fait le point après l'achèvement d'un travail, le premier flottement tente de préciser les réponses types, les pièges à déjouer, les termes en présence dans l'incitation verbale, ou différentes interprétations possibles. À la demande du professeur, les élèves ont rappelé la proposition, les consignes et les contraintes s'il y en avait. Puis ils sont libres de prendre la parole (ou de ne pas la prendre : dans ce cas le silence est éloquent, il faut donc en parler...) Les uns après les autres, sans s'interrompre, en levant le doigt dans les cinq premières minutes, et une fois l'écoute installée, ils interviennent spontanément. C'est une organisation à acquérir sur le mois de septembre... Durant cette période, il est souvent difficile d'aborder directement des contenus éventuellement prévus. On apprend avant tout à se déplacer, à se réunir, à soumettre son travail aux regards des autres, à s'écouter, à organiser ses interventions en fonction de la dynamique générale de l'échange (« On l'a déjà dit » ; « Oui, c'est bien, mais pour l'instant on parle d'autre chose »).

Une triple distance critique

L'anonymat délie les langues et renvoie l'élève du travail désigné aux effets immédiats ou inattendus de sa production. Il ne se manifestera que lorsque des précisions s'avèreront indispensables, après analyse collective. C'est aussi un jeu à instaurer : voir si les intentions de l'auteur seront perçues telles qu'il le désirait par le groupe, cerner les écarts, en déterminer les causes et les effets. C'est aussi apprendre à communiquer : se sentir responsable du message divulgué.

Des travaux anonymes sur un mur, sans numérotation, sans classement, « exposés » (dans les deux sens du terme), appellent inévitablement une énonciation. Cela entraîne une exigence verbale immédiate chez l'élève souhaitant attirer l'attention sur un travail en particulier. C'est souvent descriptif, spontané et cela permet de provoquer des réactions ou

des rebondissements : relancer un terme particulièrement symptomatique, mal choisi ou polémique.

L'élève-auteur intervient aussi comme révélateur, il accompagne par ses mots la livraison de son travail et prend ainsi une triple distance critique

— il porte un regard comparatif sur son travail parmi les travaux de ses camarades;

— il mesure le résultat obtenu d'après ses objectifs, il change ainsi les mots de la proposition en objet (produit de son cheminement) et en sonde l'impact social

— à partir de son travail il formule à son tour des mots, enrichis par les écarts perçus, à commencer par celui qui est dû à la mise en verbe de toute pensée.

L'élève prend donc appui sur des mots (pensées, sens), il les transforme en images (volume, etc.) et poursuit le processus par des mots (pensées, etc.).

Le travail de Boris

« Pour que ça prenne toute la place, il ne faut pas forcément faire une grosse chose. Celui-là, là-bas (travail de Boris), où il n'y a que de tout petits bonshommes tout seuls dans la grande feuille. Ils sont séparés, mais ils sont quand même ensemble. Parce qu'ils ne sont que deux sur une grande feuille ».

Les notions complexes d'espace du support, de vide, de non-peint sont ici effleurées très simplement. Les interventions orales, souvent assez débridées en sixième, permettent un ciblage assez rapide mais il faut que les élèves aient compris le temps de verbalisation comme une recherche collective des effets de l'indication pour en dégager les contenus. Le premier stade, le descriptif, reste indispensable mais un autre questionnement doit s'y joindre: « cela, c'est ce qu'on voit tous. Maintenant, qu'est-ce que cela veut dire ? Pourquoi ? Comment ? À quoi cela sert-il ? etc. »

Boris: « Mes bonshommes ne savent pas où aller. Je les ai séparés pour qu'ils soient perdus dans le vide ». L'élève commence par un élément narratif ayant motivé son choix. Cette narration devient élément plastique puisqu'elle inclut la notion de probabilité de mouvement, d'itinéraire, d'aléatoire. La volonté de « séparation » articule d'ailleurs la narration à une réflexion sur la composition plastique. Autant de pistes en si peu de mots qui peuvent être exploitées ensuite par le professeur.

L'élève poursuit et justifie. C'est le second degré d'analyse, juste après la description

« Si je les avais regroupés, ils auraient pris plus de place, on aurait moins senti le vide et on n'aurait pas eu besoin d'une grande feuille autour d'eux. »

Ici, l'élève perçoit des rapports d'échelle internes à l'espace en représentation, et de là, cerne la notion même d'espace suggéré.

« Ils sont face à face mais ne peuvent pas se parler parce qu'ils sont trop loin. Il savent juste qu'ils ne sont pas tout seuls ».

C'est le troisième degré de la verbalisation : une dimension psychologique et philosophique émane de l'image. Un stade sémantique complexe, atteint sous une apparence narrative à laquelle on a prêté une oreille attentive. Des problèmes posés et résolus ont conduit Boris à l'expression plastique de ce qui est peut-être pour lui une angoisse psychique. Une recherche, une histoire, n'est-ce pas cela aussi l'artistique ?

Le travail de Mathilde

La recherche d'une résolution conceptuelle par des moyens figuratifs est ce qui se présente spontanément à Mathilde (10 ans) avec une option peut-être plus narrative encore :

« C'est comme si c'était un chat minuscule qu'on voyait grossi par une goutte d'eau elle même grossie. Alors, soit le chat est microscopique, soit c'est une goutte d'eau qui ferait rétrécir les choses ».

La parole de l'élève, doublant sa production, ouvre un espace entre magie et poésie ; elle nous renvoie à une contemplation empreinte d'un de ces mystères qu'ombrage là encore l'artistique.

« Un chat dessiné à taille normale aurait pris toute la place sur la feuille mais, dessiné en petit, le vide blanc montre une différence ». Quelle différence ? De quoi à quoi ? C'est imprécis, mal formulé mais cette élève a prononcé le mot différence. La différence comme composante, comme clef (plastique ? sociale ? politique ?). Bien des éléments sentis,

comme en témoigne la précision « le vide blanc » : le vide n'est plus « rien » pour l'élève. Le blanc n'est pas vide puisqu'il est rempli de vide.

S'amorce une recherche sur la perception des masses, des échelles, des surfaces à travers l'extrême simplicité graphique, une précision dans le dépouillement, un concept plus qu'une fantaisie narrative.

Le discours ici vient entretenir l'image, la faire voyager, cela aussi les élèves le découvrent.

Le travail de Yoann

Une proposition énigmatique, des contraintes ciselées, c'est un défi à relever. La crainte d'échouer ou l'excitation de réussir favorisent d'emblée la prise de parole. Il y a cependant le travail de Yoann : sa parole escorte le travail, elle s'y fonde : la réflexion entretenue au cours de l'effectuation sera allée suffisamment bon train pour que les distances soient déjà prises.

« Ce sont des bonshommes qui se parlent entre eux. J'ai fait plusieurs langues pour les éloigner encore plus : anglais, français, espagnol, américain. Ils ne sont pas dans le même pays et pourtant ils sont sur le même support... »

On constate qu'une fois de plus, les productions des élèves donnent le jour à l'expression d'une pensée critique, faisant intervenir des sujets engagés dans notre actualité (solidarité, mondialisation...) ; et qu'il nous revient de faire clairement émerger.

« Ces bonshommes prennent même plus de place que ça, car les fils du téléphone passent à l'extérieur de la feuille ».

Nous sommes passés de la notion d'espace littéral à la notion d'espace suggéré, en deux phrases.

« Si j'avais eu une petite feuille ils n'avaient plus besoin de téléphone, ils se parlaient normalement face à face. Mais comme ils sont quand même sur le même support, je les ai fait se regarder. Ils se penchent pour voir l'autre qui est trop loin. Sauf celui qui est en haut à droite, qui est enfermé dans une cabine téléphonique »

Entre humour et distorsions, ce travail (production + parole) fait preuve, d'une prise de conscience à la fois de ses contenus plastiques et de son rayonnement sémantique.

Le travail de Sandra

Le travail de Sandra (12 ans) s'articule lui aussi autour d'une distorsion, mais plus distanciée cette fois de la narration figurative:

« J'ai fait des petits traits qui se répètent à l'infini, et cela pourrait continuer en dehors de la feuille sur des mètres et des mètres. C'est un morceau d'une autre surface qui pourrait être faite de plein de petits morceaux comme celui-ci ».

Un élève: « C'est aussi comme un petit bout de peau, en gros plan, avec des poils. »

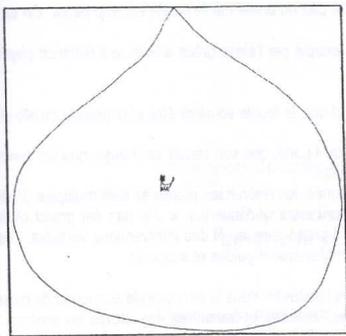
Sandra: « Oui, mais ça revient au même ».

C'est à la fois le très grand et le très petit. C'est la représentation, fenêtre ouverte sur un monde fictif, mais pourtant bien matérielle, réel objet, témoin, fragment. À l'affichage des travaux, Sandra s'est manifestement rendue compte, grâce aux réactions des autres élèves, que le sien entrait également en concordance avec le microscopique, l'agrandissement reconduisant au fragment. Elle a donc assimilé la polysémie de son image, conservant son objectif initial. Ce fut sans aucun doute un exercice difficile que cette distance à parcourir entre la surface et l'enveloppe, l'immensité et l'intimité. Son cheminement est subtil et remarquable mais cette élève aura également le sentiment d'avoir « inventé » la force plastique du *all-over* diversifiant ainsi les contenus même du cours et les acquisitions individuelles.

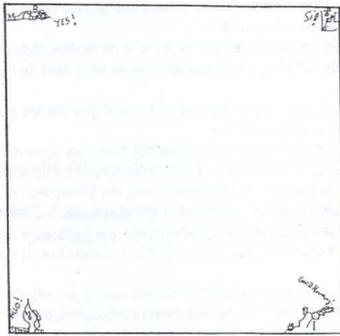
La verbalisation du cours en proposition c'est être soi parmi plusieurs « autres » (et non parmi « les autres »). La prise de parole soulève donc également la question de l'attitude de l'élève, car on ne parle pas qu'avec sa bouche mais avec tout le corps. Il faut donc être vigilant aux postures physiques et sociales des individus du groupe. Des postures envahissantes, retirées, provocantes, une émotion difficilement surmontée : prendre la parole en groupe c'est aussi se mettre en représentation. D'où la nécessité de bien penser le dispositif de réunion.

Et Nicolas...

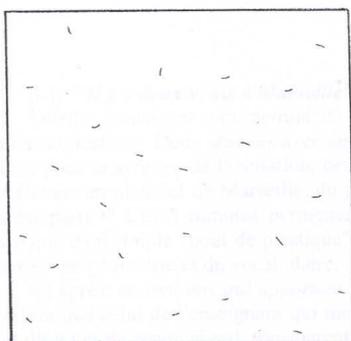
Nicolas, mi-modeste, mi-provocateur, intervient à la demande générale:



Mathide



Yoann



Sandra



Nicolas

« J'ai pas fait grand chose, juste les quatre traits qui cadrent, comme pour accrocher des photos, sauf qu'il n'y a rien, alors on se demande ce qu'il pourrait bien y avoir là »

Il commence à parler de son travail par ce qui serait à priori une dénégation. Par son entrée en matière il annonce qu'il a perçu (et qu'il s'y est préparé) l'importance de ce qu'il allait en dire. Ce n'est pas le « J'ai fait n'importe quoi », qui est un appel à l'encouragement, à la reconnaissance, ni le « J'ai fait cela par hasard », qui est une interrogation de l'élève sur le processus de création et sur son ancrage à l'institution scolaire ; c'est : « J'ai pas fait grand chose, juste, etc. » Et cela, c'est un acquis disciplinaire : avoir choisi, risqué, pour proposer un essentiel suffisamment porteur pour devenir un travail à lui seul. Notons ensuite que présence-absence est une problématique si souvent posée dans notre champ référentiel.

« Mais si je me recule, je vois une grosse boule qui ne rentre pas en entier car le feuille est trop petite. On en voit juste la limite dans les coins ».

Encore un glissement de sens et de représentation saisi et accepté par l'élève grâce à la mise à distance physique et critique de l'affichage. L'image se complexifie, prend de l'épaisseur.

« Je trouve que les angles forment des flèches qui montrent que la feuille voudrait être plus grande qu'elle n'est. Elle s'étire aux quatre coins ».

Une expérience active pour cet élève qui observe, pendant qu'il parle, que son travail se charge, que les concepts sont précis, qu'ils se chevauchent et qu'ils surgissent de son propre geste.

Les travaux ont fait parler d'eux, les élèves les ont accompagnés, les références possibles sont multiples (Philippe Favier, Martin Barré, Cadere, les minimalistes etc.). Elles prolongeront leurs découvertes. « J'ai pas fait grand chose » devient en fait beaucoup de choses, c'est la « justesse » du geste qui prend sens au fil des interventions verbales. *Less is more*. Des exigences sous tous rapports : la production et la parole simultanément guides et supports.

Les exemples choisis ici proviennent d'une situation de cours habituelle, dans la plus grande économie de moyens. Elle tentait de faire émerger les ressources conceptuelles, plastiques, verbales et transitives des élèves en sixième. Les productions des élèves sont aussi radicales que l'était la proposition du professeur, ce fut néanmoins l'ouverture d'un nouveau champ d'exploration pratique qui se joint heureusement à un ensemble varié d'autres médias, supports, formats, actions,

Travailler en proposition, y joindre une verbalisation, c'est favoriser l'autonomie des pratiques soutenant le langage et soutenues par celui-ci, la richesse des échanges, des pensées, des individualités. Le travail de l'élève n'est plus seulement sa production, c'est celle-ci jointe à sa parole.

C'est une petite porte de plus, une petite porte de 50 minutes bien contemporaines.

3. A PROPOS D'UNE SEQUENCE : MARSEILLE

Le support de cette analyse est une proposition destinée au cycle central (classe de 5^{ème}) :

« Il y a deux vents à Marseille : d'un côté celui qui amène la pollution, de l'autre celui qui la chasse ».

Dans une première partie, notre collègue Sarah Lallemand livre à la réflexion des enseignants d'un groupe de travail le scénario didactique de la séquence afin que soit mis en question le potentiel de l'incitation.

La seconde partie correspond aux réactions des collègues de l'académie pendant et après le visionnement d'un montage vidéo restituant plusieurs étapes de cette séquence. Cette reconstitution résumée des débats a été principalement établie à partir des rapports de Marseille, Aix, Marignane, Vitrolles et Salon.

DEUX VENTS A MARSEILLE :

Quelles consignes ont permis de démarrer et combien de temps sont les toutes premières questions. Deux séances avec au démarrage de la première séance une analyse en 5 minutes pour la syntaxe de l'incitation, des mots, et des trois éléments donnés par équipe de deux élèves: un plan A3 de Marseille, du papier calque, un film plastique transparent et puis le "c'est parti !" Ces 5 minutes permettent de vérifier une capacité d'analyse tant d'une phrase que d'un simple "bout de plastique" ou d'une feuille de papier calque qu'ils identifient autrement en géométrie et du vocabulaire.

Et après, *ce sont eux qui apportent le reste?* Oui, "le reste" c'est leur projet, sinon ça ne restera que celui de l'enseignant qui met en place un processus didactique qui est, comme ce fut dit ici et de prime abord, transparent. Or, il faut que ce soit précisément évaluable mais qu'il y ait, plus que tout pour nous, dans le respect de notre discipline, la place aussi au reste, ce "beau reste!"

Nous demandons de réagir de manière critique pour repérer la validité de l'incitation (les objectifs apparaîtront, manière de rendre manifeste ce tressage que forment dans notre discipline objectifs, incitation et dispositif, évaluation) et nous reprenons donc ici les remarques faites; rajoutons que nous pouvons facilement imaginer les élèves se poser ce type de question (*en gras ce qui, déjà, forme ou sous-tend les objectifs*).

- "L'incitation est au départ fausse: les vents ne sont pas antagonistes à Marseille. La pollution existe sans vent.
- Oui, mais la contradiction doit compter dans les objectifs, c'est évident.

- Oui, mais pourquoi rajouter la pollution?
- Je pense que pour les élèves la pollution aide à matérialiser le vent.
- Il est vrai qu'on dit ici: jour de vent, jour sans vent...
- Le mistral amène le soleil, l'autre la pluie, c'est du même ordre.
- Il y a deux façons d'attaquer le sujet: soit se focaliser sur les forces contraires ou alors travailler les allers-retours. C'est un sujet très riche; n'est-il pas même trop riche? L'élève se pose du début jusqu'à la fin l'orientation à donner; à tous niveaux: je trie ou je prends tout?
- Le plan est peut-être en trop.
- Oui, mais ça permet de partir d'une localisation.
- Marseille c'est le 5^e sens! Et justement je trouve que le sujet est très bien pour des élèves marseillais. Ça leurs fait travailler les sensations. Ça leur permet en même temps de réfléchir sur la pollution qui est moins évidente et moins palpable mais à laquelle il faut les sensibiliser.
- Et puis aussi il y a un aspect tragique! Ça parle aussi de la migration (Je travaille dans les quartiers nord). Mais la pollution connote la démarche et bouche le sens.
- Non, c'est justement tomber dans la catégorie qui n'y est pas ici: Marseille est une des rares villes à réunir autant d'antagonismes! Ça fait travailler ça, je pense.
- Sujet très riche. Mais il faut obligatoirement une incitation plus riche encore avant pour arriver à leur laisser cette totalité. Je trouve que c'est "juste la bonne richesse" pour repérer des acquis.
- Je pense au plan et à l'histoire des vents et aux vagues qui arrivent et qui repartent.
- Je me questionne encore sur la pollution. Pourquoi intégrer obligatoirement la pollution?
- L'air bleu par exemple n'est pas assez pensé. Aucun travail montre le ciel bleu.
- C'est la pollution qui a dominé la pollution. Qui l'a parasité.
- Oui, mais la non pollution? C'est pas évident.
- Il y a plusieurs sujets.
- Il n'y avait vraiment aucune autre consigne d'accompagnement? Quelles ont été les autres interventions? Ça revient aux trucs à la gouache d'avant! Ici, les trois spirales me semblent en trop.
- Mais non! Ça fait travailler le signe! Tous les jours à la météo ce sont des spirales qui
- matérialisent les vents!
- La difficulté c'est le mouvement. Ce travail laisse entrevoir ce qui va être ensuite travaillé,
- et c'est le mouvement.
- Il y aurait pu y avoir deux espaces! "

Il est important de souligner qu'ici les enseignants ont fait le travail supposé de l'élève. Les collègues se sont plus attachés à l'incitation, le point de départ, qu'aux réalisations. D'emblée, dans le contexte d'une évaluation, peut-on supposer un réflexe didactique à propos? L'incitation faisant problème au plein sens du terme. Rappelons ici que les élèves de 5e se sont beaucoup plus interrogés sur la ponctuation (pas de point si ce n'est deux mais superposés et une virgule), à la syntaxe (deux phrases en une) ; ici, certains enseignants y ont vu deux sujets. Dans la foulée nous demandons alors d'affiner d'avantage leur critique *et/ou* analyse afin de retrouver les objectifs. Voici leurs propositions:

- La notion de choix élargie à une démarche dans l'exploration du sujet
- L'utilisation des matériaux par rapport au contenu
- Oser s'aventurer en dehors du plan (débordement et volume), du plan au volume, du plat

au mouvement

- Les contrastes, les tensions, les rythmes, le passage
- Sensibilisation à l'environnement
- Dépasser le support, le support partie prenante
- Représentation du territoire, vécu et représenté voire présenté
- Rendre le mouvement.

Pour information la "grille" d'évaluation était:

- Matérialiser les "deux vents" > organisation, manipulation et intervention des matériaux(les sens)
- Expressivité de l'air> transformation et information / plan, contrastes, moyens pour qualifier et quantifier (le sensible)
- Rendre manifeste les actions "chasser-amener" > Tensions, passages, signes plastiques (donner du sens)
- Cohérence et parti pris de la réalisation: deux en un (savoir être: gérer les tensions du travail en équipe!).

Certains professeurs restent étonnés que les élèves partent sans consignes et qu'autant de compétences soient vérifiables. Les trois éléments + l'incitation comportent des caractéristiques essentielles qui sont seulement soulignées avec les élèves. On peut tout aussi bien trouver, comme cela fut dit par ailleurs, que c'est déjà trop. C'est avec "ça" qu'ils partent, ressentant comme nous que ce qui va compter pour eux c'est aussi ce qui compte pour l'enseignant (puisqu'on peut aisément faire le recoupement entre le premier défrichage qui s'apparente quelque peu au questionnement de l'élève et la liste des objectifs trouvés, quant à eux totalement liés au programme).

L'évaluation est déjà portée par les indices de l'incitation. A cet égard nous insistons sur un enseignement se faisant par approfondissement. (Ce qui explique aussi pourquoi, naturellement, beaucoup de collègues se sont mis dans une prospection concernant la suite didactique du travail proposé!). En effet, le professeur lui aussi est dans une démarche et il sait sur quels acquis il "peut compter" pour que l'élève arrive à transférer ses connaissances en performances. Ici, par exemple, le professeur sait qu'il peut compter sur des acquis à vérifier (contrastes, prise en compte du support, de la 2D au volume, propriétés physiques des matériaux, qualité et matière picturales, effets de geste, organisation). Les performances permettront d'amener de nouvelles notions (passage, hétérogénéité et cohérence plastique) et les références artistiques ouvriront encore le questionnement: des Annonciations du Quattrocento jusqu'à l'Arte Povera où l'artiste cherche le passage et le lien pour rendre sensible le sens et donner du sens au sensible. De fait, l'incitation et/ou les consignes doivent calibrer problématique et lisibilité pour l'élève. Comment va-t-il réussir à se mesurer aux enjeux de l'enseignant, comment va-t-il mettre en jeu l'enseigné? Comment peut-il, avant de s'évaluer, évaluer les enjeux?

Cependant, on n'aura cessé de bien spécifier le "point d'honneur" de notre discipline. L'élève a certes des connaissances MAIS le questionnement proposé doit élargir ce champ et ceci en comptant sur SES solutions, nouvelles, et des prérequis à vérifier en permanence. Le professeur compte sur 25 à 30 solutions par classe (x 18). Les compétences ainsi sont empiriques et affirmées, quantifiées et qualifiées par l'enseignant. D'où l'importance du bien-fondé de l'incitation. L'élève doit pouvoir y trouver aussi des (ses) repères rapidement au niveau de connaissances transférables.

LA VIDEO :

Dans cette vidéo, l'enseignante y est présentée préparant avec ses élèves une évaluation collective, dans un jeu de questions et de réponses portant sur le travail réalisé et les questions censées avoir été perçues par eux durant l'effectuation, de façon à dégager les principaux indicateurs. Cette séquence est fractionnée et montée en alternance avec le propre commentaire de l'enseignante réagissant à chaud à la découverte de la première prise de vue en classe.

Il était suggéré aux collègues de faire interrompre ce visionnement pour exprimer leur commentaire sur ce qui est vu ou dit à l'écran. En regard de cette cassette, comment chacun s'y prend-il ? « Quels outils pouvons-nous forger ? » Le but était de débattre des modalités utilisées par chacun pour contrôler et comptabiliser (éventuellement aussi pour capitaliser : la question du carnet de bord de l'élève pouvait surgir) ce qui est réellement assimilé par l'élève.

Chacun pouvait interrompre la projection mais, le plus souvent, c'est l'un des animateurs de ces journées qui arrêta le déroulement du film pour poser une question à l'auditoire : ces interrogations dans le texte suivant seront marquées en italique, suivront les réactions des collègues (certaines furent malheureusement inaudibles à l'enregistrement). Lors d'une de ces après-midi de stage, M. Motré, IPR-IA d'Arts Plastiques était présent, ses interventions au cours du débat sont marquées d'un (*).

Les élèves de 5° de la collègue filmée trouvent sur leur table un plan de Marseille (photocopie format A3) ; elle leur explique qu'ils disposent de feuilles de calque et de plastique transparent.

Notre collègue commence son cours par un rappel de vocabulaire. Peut-être se réfère-t-elle à des cours précédents ? Est-ce une pratique que vous mettez en œuvre dans vos cours ?

- Oui c'est nécessaire de savoir si tous sont au clair sur les termes de vocabulaire déjà vus.
- C'est important de travailler déjà avec des mots à propos des matériaux qui vont servir ensuite dans la pratique.
- Elle met les choses en continuité : elle fait se rappeler des choses déjà abordées pour les relier avec son nouveau sujet. Ainsi ce dernier ne paraît pas parachuté et son discours pédagogique a une cohérence pour l'élève.
- Est-ce une pratique à avoir systématiquement en début de cours ? Non, pas forcément, on peut très bien amorcer une pratique et ensuite montrer qu'il y avait ceci et cela ...
- Elle met les élèves en position de trouver eux-mêmes les termes qu'elle veut voir apparaître.
- Il faut inciter les élèves à sortir du « faire » uniquement ; leur montrer ce lien qu'il y a entre leurs différentes pratiques, le fil conducteur, la cohérence dans l'enfilade des cours.

Notre collègue vient d'écrire l'incitation au tableau : « Il y a deux vents à Marseille, l'un qui amène la pollution, l'autre qui la chasse » ; elle restera inscrite jusqu'à la fin du cours. Par contre elle explique qu'elle ne tient pas à ce que les élèves conservent cette phrase écrite dans leurs documents. Pour vous quelle est la part d'importance que vous accordez à la trace écrite de ce que vous avez dit en classe ?

- Si le sujet nécessite de comprendre des termes particuliers, il est parfois utile de les écrire, tout dépend du travail proposé.

- L'incitation inscrite au tableau permet à l'élève de s'y référer tout le temps, c'est le mot d'ordre, l'élément déclencheur ; on peut revenir au tableau pour recentrer au fur et à mesure qu'émergent des réponses. Quand on est avec le groupe, ça fait partie de leur part d'appropriation.
- Ce qui est important c'est de donner aux élèves plusieurs moyens de s'approprier le cours : ils disent avec leurs mots, on reformule avec les nôtres, on laisse une inscription.
- Souvent l'incitation c'est un prétexte pour que l'élève entre dans l'imaginaire. N'y a-t-il pas un danger qu'il ne retienne que ça et que ce qui est en jeu disparaisse ?
- C'est ce qui va permettre de lancer le « faire » qui servira de support à la verbalisation, à la compréhension de la problématique, à la construction de l'enseignement. Donc si l'incitation paraît un peu obscure ou gadget au départ, ce n'est pas forcément grave si elle est efficace.
- Oui, mais si les élèves rentrent chez eux en disant « aujourd'hui en A.P on a fait les 2 vents » ...
- Normalement si les problématiques cachées derrière l'incitation ont été mises à jour, elles vont ressortir au moment de l'évaluation et il n'y aura plus d'ambiguïté pour les élèves.
- C'est un contrat que l'on passe avec les élèves : s'ils savent que l'incitation n'est qu'un prétexte pour apprendre, c'est clair. Savoir, ça fait aussi partie du jeu de l'enseignement.

* Vous avez utilisé plusieurs mots : incitation, sujet, consigne. Le sujet c'est ce qui va englober tout ça, ce sur quoi l'on va amener l'élève à travailler, qui dans certains cas tient du sujet mais aussi de l'objet, en termes d'objectif. Puis il y a la manière de le mettre en couches : la manière dont on va lancer les élèves : l'accroche. L'incitation seule est un élément qui va déclencher et souvent à vide : c'est-à-dire qu'on aurait un moteur qui tournerait le plus souvent à vide pour beaucoup d'élèves, mais d'autres peuvent s'en saisir. C'est la raison pour laquelle on a une accroche incitative, une formule un peu ramassée, où se retrouve une dimension souvent poétique, on joue sur les mots ... Et puis il y a généralement une consigne qui va la préciser. C'est dans tout ce jeu entre l'incitation, la consigne, les matériaux, tous ces objets que l'on va donner aux élèves, c'est finalement tout ça qui constitue le sujet au travail sur lequel les élèves vont se pencher. Et puis si l'on veut que la place de la pratique soit centrale, il faut les laisser se débrouiller avec tout ça. Il y a un matériau qui est donné, une consigne, du vocabulaire ... On remobilise un peu les élèves et il y en a qui vont réagir dès l'incitation, d'autres auront besoin de la consigne, d'autres devront reformuler avec leurs mots, de se sentir en sécurité « ça va si j'ai compris comme ça ? » ... Il faut se laisser cette marge de manœuvre.

Après, quant à la querelle « papier » ou « tableau », on a évoqué tantôt « le choix de l'enseignant » : il est dit dans les textes qu'un dispositif pédagogique c'est un choix, une création, quelque chose dont l'enseignant a la maîtrise car c'est lui qui connaît ses élèves, qui sait ce qu'il a fait avant ... Donc, il faut être attentifs à ces repères que l'on met en place, mais sans penser qu'il existe une quelconque règle. C'est ça qui est important, envisager l'ensemble et pouvoir se dire : « est-ce que j'ai fait le bon choix ? ».

J'aimerais que nous échangions par rapport au moment où l'on va arrêter le cours pour afficher ou montrer des travaux en cours de séance et sur l'importance du dire lors de ce temps de verbalisation construite autour de ces pratiques d'élèves.

- C'est utile pour les élèves qui n'auraient pas encore démarré, ça montre qu'on peut le faire, mais il ne faut pas que ce soit des modèles à suivre.
- Ce qui est intéressant c'est de choisir plusieurs travaux différents pour montrer qu'il n'y a pas qu'un type de réponse attendu. Que chacun est capable d'y arriver.

* Plusieurs questions sont ici posées : peut-on interrompre le cours de cette manière ? On doit se demander s'il est légitime pédagogiquement, d'interrompre des élèves que l'on a installés dans une phase de pratique, de réflexion et d'action. Ensuite, si oui, à quel moment ? Au début, au milieu ? Y a-t-il des indications que l'on ne va pouvoir saisir qu'à ce moment-là, ou peut-on attendre un peu plus tard ? Selon le moment que l'on va déterminer, la fonction sera différente. Si on sent qu'il y a de l'errance non productive (car il en existe de la productive), on peut estimer que sur nos quelques 32 heures annuelles, on ne peut pas se permettre de ne pas avancer. Autre problème : le fait-on individuellement, collectivement, comment choisit-on les productions, fait-on parler les élèves ou montre-t-on seulement les travaux ? Encore une fois il n'y a pas de solution, mais il nous faut considérer ces différentes questions. C'est le professeur qui connaît sa classe et qui sait si l'un a besoin d'être rassuré ou valorisé et si d'autres doivent être laissés travailler de façon autonome.

- Ce travail de recentrage me semble tout à fait important dans notre enseignement.

* Oui mais il n'y a rien d'obligatoire et surtout il faut savoir ce sur quoi l'on recentre : si c'est autour d'une question, ça va, si c'est sur une réponse, c'est négatif. Ça peut être autour d'une problématique, qu'est-ce qu'on a à travailler ? Une reformulation, on est dans les formes. Surtout il ne faut pas tomber dans un modèle impositif qui serait totalement dériver des objectifs de l'enseignement des A.P.

Et que dire de la part de fantasme que le professeur projette sur les travaux d'élèves ? L'interprétation abusive de ses intentions ? Quels sont les indicateurs réels sur lesquels on peut se baser ? Ceux que nous voyons, ceux que l'élève perçoit mais n'est pas capable de dire. Comment ne pas « délirer » à propos de sa production et faire en sorte que ce soit surtout lui qui en parle et fasse émerger du vocabulaire ?

- Un jeu de questions réponses tout simplement ? Faire comprendre aux élèves qu'il s'agit d'un jeu de construction autour de sa pratique.
- Elle indique par le choix d'afficher ce travail qu'elle a décelé une amorce de réflexion intéressante ; on sait qu'il faut que la stimulation réflexive doit se mettre en place. Elle a lancé son incitation, elle a attendu un petit peu que chacun travaille, elle capte des choses qui se passent, elle va le révéler afin que chacun puisse rebondir à sa manière sans perdre de temps, en prenant confiance et repenser les opérations que les autres élèves mettent en œuvre.
- Il ne faut pas que ce soit seulement l'élève dont la production est affichée qui parle, mais que l'ensemble de la classe puisse intervenir.
- Pourtant c'est peut-être aussi très valorisant pour cet élève de prendre la parole pour transmettre aux autres ce qu'il a découvert.
- Ou au contraire diluer la part de l'élève dans un travail collectif.
- Parfois quand on choisit d'afficher les travaux d'élèves qui cherchent à se marginaliser de la classe, on dépasse le cadre strict du cours d'A.P : c'est à visée d'intégration. Souvent nous agissons ainsi de façon généreuse : cet élève ne réussit pas on va le valoriser. Il y a une limite, car parfois cette valorisation positive peut avoir des effets fort négatifs chez l'élève. Il était capable de se débrouiller modestement certes, mais caché ; à partir du moment où vous le mettez en lumière, où vous l'exposez aux paroles de ces camarades, il

peut être amené à plonger. C'est un sujet qui est étudié en pédagogie et en psychologie et qu'il convient de manier avec précautions.

Elle intervient environ à la moitié du cours pour faire formuler ses objectifs. Ne pourrait-on pas imaginer intervenir plus tôt, ou reformuler l'incitation avec plus d'insistance ? Remarquez que jusqu'ici elle n'a jamais parlé « d'objectifs » à ses élèves.

- Il semble que ce soit un peu tard, car d'après les deux travaux affichés les élèves ne sont pas sortis du support et des feuilles qui leur était proposés.
- Si on ne donne pas tout de suite les objectifs, ça permet aussi de laisser le champ libre à l'exploration. On est bien dans « la pratique centrale ». Mais c'est peut-être parfois un peu risqué pour certains élèves qui pourraient arriver à la fin de l'heure sans avoir bien compris ce qui était en question.

*Ce n'est pas bien gênant ; si nous prenons l'exemple d'un cours qui ne se situerait pas dans le champ des A.P : un professeur de mathématiques quand il va aborder une construction, il ne va pas donner aux élèves l'objectif qu'il s'est fixé. En réalité, il va les mettre en situation de réaliser une construction géométrique. Pour faire une construction, il va poser un problème : il procède exactement comme nous. C'est à la suite de cette expérience que l'on va tirer les enseignements qui étaient en jeu dans cette utilisation des instruments qui sont la règle, le compas, l'équerre ... À partir de ces outils, on a réalisé une construction et l'on va voir comment elle fonctionne et en quoi elle réfère à ce qui relève de la discipline. Les élèves peuvent le faire sans connaître le pourquoi du comment. On les a mis dans cette situation. Quand bien même les élèves en resteraient à un travail de manipulation, celle-ci s'inscrirait quand même dans la production d'une image (émanant de l'élève) et à partir de là, à partir des bribes de cette image, il y a toujours la possibilité de construire plusieurs sens : le premier c'est celui de la valeur expressive des matériaux, la qualification des potentialités de ces qualités, le deuxième c'est la fonction image. Questions qui relèvent de l'enseignement à ce niveau-là. Même en s'appuyant sur d'infimes expériences d'élèves, on peut arriver à construire par la confrontation. Bien sûr l'itinéraire de certains élèves sera réduit, l'itinéraire d'autres sera plus ambitieux, mais il n'y a pas nécessité de baliser le parcours dès le départ. Pour moi ce n'est pas dangereux, ça fait partie de cette aventure que nous accompagnons. Ce serait dangereux si ça durait cinq séances !

- Oui, mais il ne faut pas non plus en faire une règle de fonctionnement systématique, il y a des classes qui ont besoin de davantage de repères. Il faut savoir moduler, ne pas modéliser ni dans un sens ni dans l'autre.

* Et ne pas penser que ce sont les élèves les plus en difficulté qui ont besoin d'être assassinés par le plus de consignes au départ ; c'est eux qu'il faut savoir lâcher un peu. Ce n'est pas eux qu'il faut forcément le plus cadrer.

Ce matin nous avons commencé à réfléchir à la différence entre critères et indices. Qu'est ce qui va nous permettre au-delà des critères (qui ici finalement pourraient être : « j'ai utilisé du papier calque, du plastique et le plan ... ») à évaluer les élèves ? Comment arriver dans le déroulement notre cours à envisager l'apparition de ces indices, comment les reconnaître ? (Nous avons évoqué le fait que les critères risquaient d'amener vers une réponse préétablie).

- Elle le dit ici : comment manipuler les matériaux pour donner du sens. C'est-à-dire comment l'élève va engager sa démarche pour donner du sens avec ces matériaux. Elle ne donne pas encore de réponse, elle relance, elle incite l'élève en insistant que c'est autour de ça que le problème se pose.
- Elle montre aux élèves qu'il ne suffit pas d'avoir utilisé le calque, le plastique et le plan.
- Ce qui est intéressant c'est qu'ici c'est toujours les élèves qui disent ce qui est important.

Est-ce que tout est à transformer en note ? Tout est à noter ?

- Non. Parfois on va pouvoir noter une réalisation, une manipulation, une réflexion. Parfois on va pouvoir évaluer un comportement, une évolution.
- La réalisation n'est pas toute la note.
- Est-ce que parfois prendre en compte ne suffit-il pas ? Sans noter systématiquement l'élève au sens institutionnel. Il me semble que l'on peut prendre en compte un grand nombre d'indices tout au long d'une période donnée qui témoignent de la progression de l'élève.
- L'évaluation n'est pas seulement un saucissonnage ! C'est un ensemble cohérent qui articule des moments de réflexion, des moments de pratique, de latence saine ...
- La note pour l'élève n'équivaut pas à l'appréciation que l'on peut inscrire en regard. Ils sont dans le système scolaire et pour eux la note est un repère. Il y a un décalage entre ce que nous mettons derrière une note et la valeur qu'ils y accordent.
- Les élèves ne sont pas dupes : ils savent qu'en A.P on peut s'accorder des temps de réflexion qui entrent dans le cadre du travail.
- Quelle est notre position par rapport au produit fini ? On vient de dire que l'élève est conscient qu'il n'y a pas que ça qui compte. Est-ce que c'est si clair que ça ? Ne faut-il pas parfois rappeler de façon théâtrale qu'on peut évaluer avant le produit fini ?

* Mes enfants lorsqu'ils étaient au collège avaient compris que pour avoir une bonne note en A.P il fallait rajouter des matières et de la couleur. Ils avaient traduit en termes d'action la perception que pouvait avoir leur enseignante d'une production et de ce qui était une production à valeur ajoutée artistique importante qui valait des points ...

Souvent les élèves demandent « combien ça vaut ? » : la notion de valeur. Pour eux nous sommes dans une association valeur – note, parce que le système fonctionne ainsi. Les travaux sont notés par l'enseignant qui serait détenteur de l'alchimie qui va permettre d'attribuer une valeur, une note chiffrée, sur 20 généralement, à une production.

Sur quoi est-ce qu'on va pouvoir évaluer tel ou tel travail est une question que les élèves ne se posent pas. Il faut avant tout savoir ce sur quoi se fonde cette notation et notamment sur un point primordial : c'est que la fonction de l'enseignement des A.P, ce n'est pas qu'ils produisent de belles images, ou de beaux objets, mais c'est qu'ils apprennent au travers d'une pratique. Et finalement, l'évaluation et sa part visible, sommable qui est la notation, c'est ce qui va permettre de rendre compte de ce qui aura été appris. Nous sommes à un moment où l'on passe d'une évaluation de production, qui valait apprentissage, à une évaluation de performances mesurables au travers de productions et référencée à des compétences qui figurent dans les programmes officiels. Les élèves sont encore dans cette culture ancienne qui dit « j'ai fait, donc ça vaut » .

- Oui, mais les élèves ne travaillent pas seulement pour la note ; on a tous vécu des moments où quand ça sonne, ils veulent rester par plaisir ! C'est là que nous devons être suffisamment forts : concilier plaisir de faire et enseignement. Que ça devienne un projet

personnel suffisamment fort pour l'élève afin qu'il n'assimile plus forcément produit et note. C'est là qu'il faut montrer la spécificité de notre discipline.

- Mais faut-il noter la production ?
- Oui, mais pas seulement, il y a l'attitude, la démarche ...
- Mais faut-il noter tout ce qu'ils produisent ?

* Tout ne peut pas être noté individuellement, mais on peut constituer des dossiers, procéder à une sorte de compilation de petites productions dont on pourra rendre compte par une évaluation qui sera sommative de cet ensemble et qui permettra de traduire une trajectoire. Mais l'élève n'aura pas une note pour chacun de ces travaux mais pour l'ensemble. C'est la somme de la production qui sera prise en compte et non pas la juxtaposition de ces travaux. Nous avons tout de même intérêt à considérer que le fait d'aboutir, de ne pas rester dans un système velléitaire, mais de s'engager dans un système volontaire qui va jusqu'à l'aboutissement est une qualité importante.

On construit avec les élèves la conscience des objectifs qui sont au travail plutôt que de les leur annoncer avant ; c'est plus intéressant qu'ils soient d'abord dans la pratique et puis peu à peu on va décanter, mais en même temps, si on en revient au film, ici on avait 2 objectifs : valeur expressive des matériaux et puis la fonction image. La valeur expressive des matériaux, ça va se retrouver dans le critère qui était annoncé : manipulation des matériaux pour donner du sens (ça participe aussi de la fonction image, tout cela se croise). Ensuite c'est l'organisation qui va permettre de différencier le scénario conçu à partir de l'incitation. Elle traduit ses objectifs en critères ; mais ces critères, elle ne les a pas donnés à l'élève, sinon ce serait une espèce de mécanique : c'est quelque chose qui pourra même être infléchi en fonction de ce que les élèves vont avoir produit. À partir de là, elle va peut-être commencer à mettre en place avec les élèves, quelques indications qui vont permettre de passer à de la valeur docimologique, car pour l'instant on y est toujours pas. Il faudrait voir à quoi ça réfère en ce qui concerne les programmes de cinquième. Car nous ne sommes qu'en 5° ! Puis il y aura la 4° ... On étalonne ...

Et puis il y a la verbalisation : ce temps où les élèves disent chacun leur faire ... D'où l'importance d'être disponible pour voir les élèves en train de faire. Ce qui amène à se questionner sur le rôle et la place de l'enseignant au cours de la séance. Le faire est quelque chose de tout à fait premier, de fondateur dans notre discipline où la pratique occupe une place centrale. C'est là que l'on va conjuguer, que l'on va voir dans ce que les élèves ont appris, dans ce que les élèves ont pratiqué, ce qu'il va être important d'isoler, d'identifier et qui relève des apprentissages dans la discipline. Sans que ce soit fastidieux, ni ennuyeux ! C'est simplement passer de l'expérience à la conscience. C'est ça le cheminement qui est important. Et là nous sommes dans de l'évaluation, pas nécessairement dans de la notation.

- Mais souvent, tout cela dépend de la qualité de l'incitation et du dispositif qui sont donnés. Il y a de l'implicite dans ce que l'on demande aux élèves. On ne peut pas les laisser aller n'importe où sinon ce serait pour eux mission impossible, mais on doit leur laisser suffisamment de champ pour qu'ils trouvent une réponse singulière, et parfois on est surpris par des productions qui sortent de ce qu'on avait envisagé et l'on est bien embêté pour les évaluer.
- C'est peut-être ce que l'on appelle le contournement : c'est-à-dire que dans l'objectif que l'on se donne, qu'on envisage en gros avec plein d'ouvertures, il y a des élèves qui ne savent pas s'en emparer et qui contournent l'obstacle et qui ont quand même une production. C'est comme s'ils posaient la question différemment : ils nous renvoient la

balle. Certains ont parfois des savoirs- faire très performants et ils tordent une situation pour la ramener à un domaine où ils sont très performants. Je trouve ça très intéressant et je l'évalue aussi : il n'a pas su répondre à la question posée mais il y a production et il a trouvé autre chose. Il y a un effet de surprise qui peut bénéficier à la classe, ça empêche de devenir trop normatifs.

- On peut aussi le rattacher aux pratiques artistiques dont l'objet est le détournement.
- Il faut aussi considérer que démarrer à partir des savoir-faire l'élève, ça peut être très rassurant pour lui et productif dans l'élaboration de sa production.

*Ce n'est pas nouveau, si l'on s'en réfère à Célestin Freinet, c'est déjà dans les méthodes actives. C'est-à-dire qu'à partir de l'enfant qui va mettre un petit moulin sur un ruisseau, on va en déduire tout un tas d'enseignements : à la fois la transformation des énergies et bien d'autres choses du domaine de la Physique. Mais le modèle ambiant n'est pas à ça et l'on voit bien les résistances dans l'Education Nationale pour la mise en place des Itinéraires de Découverte, TPE ...etc ...Et la difficulté que l'on a à faire en sorte que l'initiative de la démarche revienne à l'élève et qu'elle ne soit pas dictée par l'enseignant. Notre discipline est moins concernée, car on vit ce type d'enseignement depuis plus de 20 ans, mais il faut faire en sorte que l'initiative revienne à l'élève et ne soit pas dictée par l'enseignant. Et c'est là qu'il y a un gros dilemme et que l'on a longtemps redouté les professeurs d'A.P parce qu'ils ne tenaient pas leurs élèves ... ! Ce n'est pas qu'ils ne le font pas mais c'est qu'ils laissaient des latitudes aux élèves. Il s'avère maintenant que ce qui est apparu comme complètement novateur dans les années 70 apparaît aujourd'hui comme fécond du point de vue des apprentissages, y compris dans les Grandes Écoles de la Fonction Publique. On met les gens en situation de travailler, d'agir et l'on construit à partir de leur expérience, les compétences ; cela signifie qu'aucune situation n'est neutre et qu'elle est construite à partir d'un objectif qui est formulé en termes d'apprentissages : donc on se réfère à ce que l'on veut que l'élève travaille. Contrairement à ce que nous avons pu connaître, il fut un temps : exercice d'imagination puis exercice d'application ou d'observation. On pensait qu'il fallait d'abord maîtriser les savoir-faire, puis la fois suivante il y avait un travail plus imaginaire ; c'était donc l'idée d'une activité qui se construisait sur de la maîtrise instrumentale, du geste, du dessin et en particulier de l'observation et des moyens de la représentation. Il est certain qu'avec l'évolution du champ des acquis visés en fin de 3^e, on a bien sûr d'autres ambitions pour la discipline qui sont celles sur lesquelles on construit les situations d'enseignement. Tout en sachant bien, que ce n'est pas parce qu'une chose aura été vue une fois, qu'elle sera acquise et qu'il faudra la reprendre en variant les contextes. C'est-à-dire que l'enseignant sait où il veut en venir, les acquis qu'il veut viser ; et il va mesurer, il va évaluer où en est la classe du point de vue des acquisitions qu'il avait prévu. Il y a des jours où l'on est plus ou moins performants, il faut y revenir par d'autres voies : c'est ça l'aventure de l'enseignement ! Cela signifie que l'évaluation, c'est bien sûr la notation qui permet à l'élève de se situer, mais quand l'on pose comme notre collègue dans la vidéo : « il y a deux vents à Marseille ... », c'est bien que l'on veut faire travailler sur une question de territoire, sur du fugace, sur du matériel et de l'immatériel, sur du non-palpable que l'on veut transformer en palpable ... Et l'on veut voir ce que les élèves vont être capables de construire à partir de ça ; et à la fin du trimestre ou de l'année on pourra dire : sur ce grand chantier de la question de la matérialité des moyens plastiques, les élèves en sont arrivés globalement à ce niveau-là. C'est cela l'essentiel. Ce qui n'empêche pas de situer chacun par une note...

Pour ceux qui ont connu l'ancien système, c'est une révolution !

4. UN EVENTAIL DE QUESTIONS

QUELQUES QUESTIONS ET QUELQUES PISTES DE REPONSE

par Michel Motré, Bernard-André Gaillot et les rapporteurs des différents bassins

□ ***La question de la spécificité de l'appréciation.***

Il s'agit effectivement de trouver pour chaque séquence comment se doter des outils appropriés qui vont permettre aux élèves de savoir où ils en sont dans la construction de leur savoir et des compétences qu'ils ont réellement acquises

à partir de la pratique plastique ;

mais tout autant par retour sur ce qui a été déjà étudié.

A cette fin, l'objectif pour l'enseignant est d'être au clair quant aux catégories à apprécier :

- Les **savoirs acquis** : qu'ont-ils appris de neuf qu'ils peuvent restituer par le faire, l'oral ou l'écrit au plan du savoir-faire *technique*, au plan du *vocabulaire*, au plan des *œuvres et artistes* découverts ?

- Les **compétences plasticiennes** (être capable de choisir et utiliser des moyens en fonction d'une intention...) et les compétences de *réflexion théorique* (être capable de recul : d'argumenter une démarche, de comparer des œuvres...); les compétences *transversales* ou les attitudes liées à la construction de la personne (être capable de monter un projet, d'effort ; travail en groupe ; intérêt pour l'art...).

NB : Certains théoriciens classent les compétences ainsi : strictement disciplinaires ; interdisciplinaires (utiles et travaillées en plusieurs matières) ; transdisciplinaires (utiles en toutes circonstances, dans 'la vie').

□ ***Ne pas mésestimer le risque d'outils stéréotypés ne prenant pas suffisamment en compte une situation d'étude particulière.***

Il est impératif de concevoir des outils adaptés à chaque niveau (6-5-4-3), ou sur un type de compétences (par ex. transversales ou en itinéraire découverte...), mais aussi pour chaque sujet-proposition : chaque dispositif d'évaluation est à forger en fonction de chaque incitation et en fonction de la nature de ses différentes classes.

- ***Revenir sur le statut de la pratique dans le dispositif didactique. (pratiquer pour réaliser une production d'expression ; pratiquer pour construire un savoir) : où, quand, comment apprend-on en AP ?***

La pratique, conçue comme lieu où s'articulent l'action et la réflexion, s'appuie sur des méthodes pédagogiques centrées sur l'élève, sur son questionnement propre à partir de la situation proposée par l'enseignant ou celle dont il a décidé, sur les démarches à caractère exploratoire ou expérimental. La place de la pratique est centrale dans le dispositif didactique. La pratique ne se limite pas à l'effectuation, elle est le lieu de l'expérience qui se concrétise par une trace matérielle, la production. C'est par un travail critique portant sur les productions que l'enseignant introduit les notions et contribue à la construction des savoirs relevant du champ artistique, savoirs procéduraux aussi bien que savoirs notionnels. On apprend en faisant et en réfléchissant sur ce que l'on fait, en changeant de stratégie ou en révisant ses premières intentions, en confrontant sa production à d'autres.

La verbalisation de la pratique favorise la conscience de ce que l'on a fait et permet d'accéder au niveau de la conceptualisation. En fin de séquence, la verbalisation favorise le passage du singulier au général, de l'expérience individuelle et collective au(x) savoir(s).

- ***Ecrire l'incitation au tableau ?***

Permet à l'élève de se référer à la demande induite par la proposition.

Figurent les mots-clés du questionnement.

Les repères « de ce qui va compter » peuvent également être installés au tableau avec la contribution des élèves (attention à ne pas déflorer le questionnement).

- ***Importance de la formulation de l'incitation et des termes utilisés :***

Ces termes peuvent être des jalons lors de l'évaluation ; l'objectif peut être évoqué afin que l'élève se l'approprie ; on peut souligner ce qui fait sens ; « Tout ce qui s'énonce clairement s'évalue bien... » ; formuler un message clair, fort, mais qui conserve une part d'énigmatique (et qui reste ouvert !).

- ***Arrêt de l'effectuation ; recentrage ?***

Se demander s'il est légitime d'interrompre les élèves dans l'élan du faire... Le moment est à choisir avec soin.

Le recentrage est un peu en contradiction avec l'attitude exploratoire du cours en proposition. Redresser vers un objectif-cible : non. Aider sur le mode interrogatif l'élève égaré à revenir vers un questionnement plus fécond : oui.

- ***Doit-on dire production ou réalisation ?***

Dans la production, le processus est intégré, il y a une démarche et des intentions. Dans la réalisation, il n'y a pas d'intentions, mais une pratique de type « exercice », ou bien l'élève réalise le projet du professeur.

- ***La notation. Comment organiser son carnet de notes pour les différentes catégories ?***

Comment faire pour pondérer et éviter les amalgames entre les catégories évaluées ? Comment coder : chiffre, lettres, - et +... ? Usage complet de l'échelle jusqu'à 20 ? Peut-on mettre des ½ points en AP ? Problème du zéro pour travail non rendu (ou jeté à la poubelle avant d'être noté...).

Il importe de ne pas confondre le comportement (attitude) et les performances générales. Et ceci malgré les cas les plus radicaux (absentéisme, refus catégorique etc.). Là aussi, solutions à trouver. Surtout ne pas opérer d'amalgame indéchiffrable ensuite. On peut noter un travail plastique, le résultat d'un test de connaissances ou d'analyse d'œuvre. On

peut reporter sur son carnet par des signes divers des comportements observés, positifs ou négatifs. Une colonne par catégorie, qui sert ensuite à préciser notre connaissance de l'élève et ... le contenu du bulletin. Un zéro, dans tous les cas de figure, est irrecevable. Il évalue, c'est le cas de le dire, rien.

- ***La verbalisation : son intérêt, sa gestion en temps réduit ; ses limites (leurre du dire...).***
Tout repose naturellement sur la préparation de ce temps par l'enseignant avant la fin du temps de production. Il importe de repérer les travaux qui vont de leur confrontation susciter et nourrir un débat fécond (on peut en parler avant avec les auteurs pour qu'ils préparent une argumentation), faire resurgir les mots-clés du questionnement : mettre en regard quelques œuvres, faire parler quelques élèves, observer les démarches extrêmes...
- ***Pour une production très exploratoire, peut-on envisager de se contenter d'un commentaire de l'élève, sans mettre de note chiffrée ?***
La notation chiffrée reste un moteur pour la pratique et l'investissement des élèves. Elle n'est pas systématique et on peut lui substituer une appréciation.
- ***Question du respect de la limite du temps dans l'évaluation : Doit-on toujours donner une séance butoir ?***
Peut-on envisager, pour la satisfaction des élèves, d'évaluer une seconde fois, un travail pour lequel ils auraient bénéficié d'un temps personnel supplémentaire (mesurer avec eux le degré d'amélioration) ? Des divergences apparaissent en ce qui concerne la possibilité laissée à l'élève de poursuivre son travail à la maison (inégalité de conditions de travail, d'aide, de matériel disponible...). En effet, le temps de l'apprentissage n'est pas à confondre avec le temps de la réalisation. Cependant, la satisfaction du travail abouti constitue une qualité morale qu'il y a lieu d'encourager. Un conseil, éviter tout travail plastique à la maison.
- ***Importance de la restitution verbale : ne pas pouvoir parler de sa pratique, est-ce une position d'artiste? Valoriser une pensée intuitive, artistique, pensée plastique linguistique. Comment analyser cela rationnellement ?***
L'élève « en position d'artiste » ne pense pas mais fait, et faire, c'est penser. Lui donner conscience qu'en faisant il pense même s'il ne sait pas ce qu'il fait, c'est important.
- ***Normalement, l'école développe des élèves qui réfléchissent bien, mais ne bloque-t-on pas l'accès en revanche à des élèves qui ont des capacités intuitives à réfléchir avec des matériaux, dans l'espace... et n'ont pas conscience qu'ils ont ces qualités. Cette pensée analogique très forte fait que l'élève ne sait pas obligatoirement discourir. Ne sont-ils pas alors des laissés pour compte scolaires si le professeur d'AP n'intervient pas en conseil de classe ?***
Comme le développe très bien Claude ROUX dans son ouvrage consacré à *L'enseignement de l'art*, la pratique critique n'est pas une critique théorique mais, au niveau du collège, une mise en mots de la pratique (démarche conduisant à la production).
La place du professeur d'arts plastiques est majeure pour révéler des qualités, voire des compétences qui dépassent les domaines artistiques, culturels et techniques pour mettre en évidence des compétences méthodologiques relevant à la fois de la formation spécifique mais aussi de la formation générale. C'est aussi sur la base de ces compétences que l'on pourra l'aider dans l'élaboration de son projet d'orientation.

- ***L'élève « justifie-t-il » ses intentions ?***
 « Justifier » pourrait laisser penser qu'il y avait un juste chemin à emprunter et que d'autres conduites étaient « unjustifiables », or nous sommes dans la pluralité de « résolutions singulières ». Le passage espéré et à encourager est plutôt celui de la simple description de ce qui a été fait (narration) à la capacité d'analyser a posteriori ses choix et ses éventuelles prises de risques. On attend de l'élève qu'il puisse expliquer ses intentions et les décisions qu'il a prises en regard. L'essentiel est d'aider l'élève à progresser dans la réflexion et l'argumentation.
- ***Remarques autour de la notion de verbalisation :***
 L'évaluation peut se faire avec une verbalisation d'un élève (ou d'un groupe d'élèves) devant le groupe/classe, ou bien sous forme d'un entretien individuel entre un élève et le professeur.
 La verbalisation permet de saisir les intentions des élèves et les écarts par rapport à leurs productions. Les limites de la verbalisation sont : le temps et l'énergie du professeur.
 Attention aussi au « bluff » des élèves très à l'aise du point de vue de l'oral mais dont la production est pauvre. Le repère est la capacité d'analyse de sa pratique en ce qu'elle révèle ou non la compréhension de ce qui était en jeu.
- ***Les travaux emportés à la maison. Doit-on les interdire? Comment noter un travail « figolé » à la maison par autrui ? Apprend-on mieux si le travail est enrichi à la maison ?***
 Si l'on considère que la pratique est centrale dans l'enseignement des arts plastiques, celle-ci se situe bien dans le temps scolaire qui est celui de l'apprentissage. Le travail s'effectue alors à l'école. Il peut advenir qu'une production ne soit pas aboutie. Est-ce dommageable du point de vue de l'apprentissage? La réponse est négative. Savoir inscrire une démarche dans un temps donné constitue une qualité. Toutefois, il est possible d'admettre qu'un élève ait le désir de poursuivre une production ou de l'approfondir. Alors le travail plastique pourra être emporté à la maison et l'enseignant pourra prendre en compte ce comportement volontaire de l'élève, ce souci d'approfondissement. Pour éviter tout oubli, il veillera à en garder une trace (photocopie ou photographie numérique).
 Le travail à la maison peut être consacré à une recherche, à une préparation, mais il ne peut constituer une obligation, même dans le cas d'un élève lent.
- ***Où situer dans le temps la phase d'évaluation ?***
 La phase d'évaluation peut se situer en fin de séance ou en début de nouvelle séance. Tout dépend du rôle qu'on lui confère dans le dispositif, élément conclusif ou élément de relance.
- ***Qu'écrire sur ou à propos d'un travail ?***
 Appréciation globale avec retour sur les indicateurs identifiés en classe, commentaire sur la démarche, bilan de ce qui est maîtrisé et de ce qui reste à perfectionner, conseils pour y arriver. Cela reprend la forme des appréciations portées sur le bulletin trimestriel à trois colonnes.
- ***Les élèves ne réinvestissent pas facilement le vocabulaire découvert ; ce qui induit la question suivante : « Est-ce qu'on peut se limiter à évaluer le « produit », ou bien doit-on trouver autre chose à évaluer en arts plastiques ? »***
 L'évaluation en arts plastiques, comme dans les autres disciplines, vise à situer l'évolution de l'apprentissage de l'élève par rapport aux acquisitions attendues à un niveau donné.

L'évaluation permet à l'élève de situer son niveau de maîtrise dans les différents domaines du savoir. La production constitue le support de l'investissement et permet, avec ce que l'élève précise, de repérer les connaissances réinvesties (techniques, notionnelles, opératoires, méthodologiques) ainsi que celles dont il a fait preuve ou celles qu'il aura à approfondir.

□ ***Faut-il tout évaluer jusqu'à une traduction chiffrée ?***

Il faut d'abord séparer évaluation d'une production plastique et évaluation d'une compréhension et d'un apprentissage. Une production rapide (que tout le monde doit réussir) peut être simplement un support pour faire réapparaître des pré-acquis supposés ou pour faire surgir une question en vue du travail suivant.

Pour l'élève, c'est l'œuvre réalisée qui mérite salaire. Pour nous, même si la production est déjà indicatrice de ses acquisitions, nous attendons aussi d'autres acquis (vocabulaire, références, compréhension d'un enjeu...) que l'on se doit de repérer autrement.

S'il y a réelle acquisition, il doit y avoir restitution spontanée quand l'occasion se présente. A chacun de voir comment comptabiliser cette somme (peut-être sans « tout » noter) par sous-ensembles se rapportant à une question donnée.

□ ***Fréquence de la note ? Pondération des différentes notations ? Comment repérer ce qui se comptabilise difficilement dans une note (un changement d'attitude...)?***

Aucune règle n'existe en la matière. Toutefois, il paraît souhaitable que chaque situation d'apprentissage fasse l'objet d'une évaluation afin que l'élève situe régulièrement ce qu'il maîtrise et ce qu'il maîtrise moins bien. Les pondérations sont définies en fonction de l'importance accordée à une maîtrise au regard des attentes au niveau donné.

Enfin, rien n'empêche de recourir à des indicateurs portant sur le comportement dès-lors que ces derniers sont identifiables et mesurables.

□ ***Les AP sont un seul ensemble associant « pratique et culture » mais ce n'est ni « technique des arts visuels » ni « histoire des arts ». Comment prendre en compte la « familiarité » d'un élève avec le champ artistique (en prenant appui sur la pratique, en repérant des attitudes, sans faire un QCM d'histoire de l'art) ?***

Les textes des programmes et des cahiers d'accompagnement offrent quelques éléments de réponse à cette question. En effet, la capacité à repérer ce qui relie son travail à une démarche ou à une œuvre peut constituer un élément d'évaluation: décrire, analyser, distinguer, confronter, comparer... pour dégager du sens.

□ ***« Ce qui a été découvert et compris ».***

Cas de figure : lorsque le professeur ne sait comment évaluer car toutes les réponses sont recevables (dans une situation très ouverte, par exemple), ou soit parce que tous les travaux sont réussis, on peut interroger les élèves : Quelles sont les différentes réponses repérables au travers des productions ? Pourquoi certaines semblent-elles mieux répondre au problème posé ? Ainsi émerge ce qui a été important pour eux dans ce travail et qui va nous servir de repères pour évaluer.

□ ***Dans un des sujets présentés dans les Alpes (« cœur de sorcière », 5ème), le stéréotype d'Alloween pouvait être un aspect du problème. Dans ce cas, quelles capacités ont les élèves de 5ème de produire quelque chose qui va amener à aller au-delà de l'objet vendu, du stéréotype ? Peut-on parler de « compétence » ? Ne s'agit-il pas plutôt et simplement d'une réponse réussie ? L'objectif est alors de faire prendre conscience à***

l'élève de la singularité de sa proposition, sans pour autant inciter à cultiver le nouveau pour le nouveau.

Nous nous construisons d'abord à partir d'images stéréotypées. C'est progressivement que s'élabore un intérêt pour la singularité, dès-lors qu'on l'encourage. La manifestation d'écarts même minimes par rapport à des formes convenues constitue déjà un enjeu dans l'enseignement des arts plastiques. La culture de la nouveauté, ne peut fonder un enseignement. Il ne faut pas confondre nouveauté et singularité.

- ***« L'artistique ? » L'élève n'est pas en AP pour faire l'œuvre de sa vie. Nous restons en contexte scolaire ; ne devons-nous pas définir des conditions d'exercice ?***

L'artistique constitue une tension et non une fin en soi. Il convient de ne pas confondre œuvre d'art et développement d'une posture artistique (sens de la recherche, de l'initiative, de la démarche ... et capacité à repérer ce qui donne du sens à son travail et le relie aux préoccupations de la création artistique).

- ***L'abandon, le « non finir » ? Que faire ? Faut-il toujours indiquer que l'obstacle doit être surmonté, l'errance redressée ? Ne vaut-il pas mieux à un moment détruire, abandonner pour passer à autre chose ?***

L'errance, comme l'erreur est facteur d'apprentissage à la condition que cela ne devienne pas systématique et récurrent. Plutôt que détruire, proposer plusieurs possibilités et versions pour pouvoir rendre compte de sa démarche qui ne saurait être toujours linéaire et unique.

- ***Est-il nécessaire de respecter les critères de départ lors de l'évaluation ?***

Naturellement. Sauf à constater après coup qu'ils n'étaient pas suffisants. Ainsi (comme on l'a vu dans une proposition exposée au chapitre 1 en étude de cas), lorsqu'on peut apparemment mettre 20 à tout le monde : cet incident montrant cependant que « tous les 20 ne se valent pas » permet alors de s'interroger sur les plus-values de singularité qui permettraient d'affiner les appréciations. En revanche, si la production est inévaluable, c'est qu'elle résulte d'une proposition sans enjeu où « tout » était également possible !

- ***Peut-on récompenser quand même les élèves qui n'ont pas strictement respecté les consignes et qui ne cadrent pas avec les critères annoncés ?***

Oui, l'essentiel est d'en expliquer la raison (tu n'a pas compris la question, mais tu t'es donné du mal, alors...).

- ***« Donner du sens » ; « faire sens » : comment évaluer ?***

On peut se demander : Quelles étaient les intentions de l'élève par rapport à l'incitation ? Comment l'a-t-il comprise ? Comment l'élève s'est-il démarqué du modèle collectif ?

(Sans pour autant viser une recherche systématique de l'originalité, la conscience de l'écart par rapport à l'envisageable constitue un objectif dont on pourra mesurer en partie l'atteinte lors de la verbalisation).

- ***L'évaluation se situe entre ce que l'élève a produit et ce qu'il a compris (repérable au travers de traces : cahier, fiche dans laquelle le professeur va demander d'explicitier la démarche et d'analyser la production). Comment prendre en compte le ressenti de l'élève, ses interrogations et apprécier ce qu'il n'a pas compris. Et ce, sous quelle forme ? notes, appréciations,...***

Cette dimension à caractère psychologique pouvant difficilement s'évaluer à partir d'indicateurs ou d'indices précis, une appréciation littérale semble plus appropriée.

□ ***Faut-il une grille et répertoire chaque attitude ?***

N'y a-t-il pas risque, s'interrogent nos collègues des Alpes, qu'un questionnement systématique n'étouffe la spontanéité ? Bien insister sur le fait que ce n'est pas un catalogue, mais une aide afin de faire le point sur l'avancée de l'élève. S'il est nécessaire de travailler sur le positionnement que l'élève opère et le temps de verbalisation, l'évaluation n'est pas un lieu de comptabilité régi par une logique de l'erreur, c'est d'abord un lieu de repérage, de rencontre et un lieu de découverte (l'inspecteur général Pélissier ajoutait : *d'émerveillement*).

□ ***Autour de la notion d'évaluation : La diversité des travaux de l'année oblige à une grande diversité des modes d'évaluation : Varier les situations d'enseignement oblige à varier les types d'évaluation.***

Comme le font remarquer les collègues réunis au collège Le Ruissatel, une situation de recherche précise induit une évaluation ciblée sur des critères.

Une situation à champ ouvert va amener le professeur à utiliser des indices (ou paramètres), qui motiveront les élèves dans leur démarche et leur permettront de se questionner sur les enjeux du travail.

Une situation/problème (à partir d'un seul mot par exemple : ni incitation, ni objectifs, ni critères annoncés) va permettre aux élèves de découvrir eux-mêmes les enjeux de leur travail. Les repères d'évaluation émergeront de manière individuelle : chaque élève élabore lui-même son questionnement : – Qu'est-ce qui est important ? Quels choix je fais ? Comment j'organise mon travail ? Comment je justifie mes réponses ?

□ ***L'écart entre le projet de l'élève et sa réalisation : - comment le faire comprendre aux élèves? - comment le mesurer et l'évaluer?***

Cet écart peut être mesuré par une fiche d'auto-évaluation (elle permet de faire le point sur sa pratique, son avancée dans le travail et d'aller plus loin, d'évoluer). Quand à la démarche, elle peut être suivie et analysée en gardant des traces dans le cahier ou carnet de bord (incitation ou idée de départ, recherches, croquis, repérages éventuels...).

Ces traces peuvent aussi servir d'indices pour mesurer l'écart.

En ce qui concerne les Parcours diversifiés et les Itinéraires de découverte, ce sont essentiellement la démarche et le comportement de l'élève qui sont évalués.

□ ***La part du subjectif dans l'évaluation par l'enseignant ?***

La présentation par l'élève de son travail, et/ou la présence d'une fiche d'auto-évaluation, le point de vue de la classe, permettent de rétablir un certain équilibre.

□ ***Certains enseignants attribuent des points de bonus lorsque l'élève pose des questions pertinentes, lorsqu'il fait des remarques intéressantes, lorsqu'il utilise un vocabulaire juste et adapté, lorsqu'il s'investit en plus de son temps de travail (apports de matériel, projets, recherches...)***

Cette question distingue trois domaines: celui de l'investissement et de l'exercice du sens critique pendant la séance, celui de la maîtrise du vocabulaire spécifique au champ des arts plastiques, enfin celui de l'implication hors de la classe et notamment de la conduite de recherches documentaires ou matérielles. Tous relèvent de compétences développées en arts plastiques. La seule limite concerne le troisième point qui peut, selon les

contextes, constituer une discrimination négative, le cadre du travail restant l'Ecole. Toute valorisation, même simplement verbale, est susceptible de renforcer l'élève dans sa posture d'apprentissage.

- ***Comment valoriser l'élève, lui donner l'estime de soi dès lors que tout contredit cette perspective ?***

Même l'élève le plus en difficulté sociale et intellectuelle possède des connaissances sur lesquelles amorcer une construction positive: « Tu as été attentif cinq minutes, la semaine prochaine, convenons d'un investissement de sept à dix minutes.. .. »

- ***Le projet personnel permet aussi d'évaluer les réelles compétences de l'élève.***

A ce propos, il est rappelé que les thèmes doivent pouvoir se croiser avec les programmes du niveau 3e. Il est tout à fait compris que le projet ne reste pas « projet » dans le sens usuel du terme mais qu'il s'inscrit bien dans un « processus » de production. Ainsi, la recherche n'est pas uniquement documentaire et/ou sous forme d'études non finalisées, mais une recherche d'outils, de support, de médium, de références, de présentation. Jusqu'à son aboutissement.

La petite phrase du jour : « Il n'est de projet personnel que s'il a valeur d'exposition ».

- ***« Savoirs et compétences en fin de 3^{ème} »...***

Cette synthèse des savoir et compétences en fin de collège forme un outil. A partir de « ça », s'interrogent les collègues de Marseille-centre, comment construire des situations permettant de valider ces savoirs et compétences ? En fait, et si ça fait problème, il s'agit de repenser à ce que nous mettons en place dans notre pédagogie par questionnement et approfondissement pour que l'élève construise et se construise. Nous aussi nous devons construire.

Si l'on élargit ce « bilan de compétences », dit-on encore, il ne faut pas méconnaître la difficulté à mettre en place les outils TICE et vidéo : 55 minutes, 25 à 30 élèves, comment mettre ses outils comme d'autres à leur portée ? Ici (c'est ce qui est proposé depuis plusieurs années dans les stages de FC), la formation du professeur est plus que nécessaire, sachant que ces outils demandent, de plus, une maintenance conséquente. C'est un constat : oui, ce n'est pas facile.

- ***Comment vérifier des acquis sachant que les pré-requis ne sont pas toujours les mêmes selon les élèves que nous accueillons ?***

D'où l'importance, encore une fois mise en avant, d'un enseignement tissé de reprises, de transferts, d'approfondissement avant qu'il y ait maîtrise. Il est toujours temps d'apprendre. Et puis les pré-requis ne sont pas aussi importants que dans les autres disciplines. Ce qui permet de tempérer les derniers soucis quant au niveau relativement au contexte des élèves que l'on accueille.

5 compétences sont listées dans les textes :

- Capacité à travailler en équipe
- Recherche documentaire et synthèse
- Conduire un projet jusqu'à son aboutissement
- Situer, verbaliser sa pratique (au-delà du descriptif)
- Etablir des relations entre ce que l'élève fait et le champ disciplinaire.

- ***Revenir sur l'hypothèse d'une épreuve blanche (brevet blanc en 3^{ème}) :***

Quelle forme lui donner ? La solution est-elle un questionnaire de l'élève où il ferait le point sur ses connaissances et compétences ?

La place centrale de la pratique nous incline à combiner, comme c'est le cas pour le brevet des collèges, une épreuve plastique et quelques questions. L'épreuve plastique se fonde sur un problème et requiert par exemple les trois quarts de l'épreuve.

- ❑ ***Comment évaluer en classe à PAC, en itinéraire découverte.***
(Se référer au document d'accompagnement sur le collège disponible sur *www.eduscol* et probablement étudié dans les collèges – un extrait est fourni ici au chapitre 9).
- ❑ ***Comment rédiger un bulletin « utile » ?***
Comment réagir collectivement par rapport à certains logiciels de recueil de notes qui ne prennent pas en compte les compétences développées en AP ? Comment renseigner l'élève et sa famille sur ce qu'il sait faire. Comment le dire d'une façon compatible avec le nombre de bulletins et qui ait du sens pour les familles, c'est-à-dire transposées du contexte des AP en compétences se rapportant à la formation de la personne (voir aussi chapitre 8) ?
- ❑ ***Comment être utile à un conseil de classe ? Orientation de troisième ? Etre professeur principal ?***
On peut se reporter à l'intervention de Vincent Frascina dans le stage sur les contextes difficiles (document iufm-dafip téléchargeable sur aix-mrs.iufm.fr). L'idée est de partir des compétences requises parfois exprimées dans les brochures sur les métiers pour étudier leur écho dans la formation en AP. Un document rédigé par les corps d'inspection sur les compétences attendues en troisième et seconde (avec mise en avant des continuités et ruptures) ainsi qu'un texte sur les compétences et les modalités d'enseignement en arts plastiques au lycée peuvent aider les enseignants (cf. chapitre 9).
- ❑ ***Comment garder trace des acquis : carnet de bord ou autre dispositif de capitalisation ?***
On se reportera au chapitre 6.
- ❑ ***Le contrôle de connaissances.***
Dans les outils forgés, voir ceux qui permettent de surmonter la barrière de l'écrit dans le cas d'élèves très faibles qui semblent avoir compris mais ne peuvent mettre en mots.
- ❑ ***La part de l'écrit ?***
Le cahier de l'élève est un lieu (un prétexte, s'interrogent certains ?) où l'on peut apprécier l'investissement et l'attention de l'élève durant le cours et son implication en autonomie (recherche, croquis etc). Il peut être donc « mesuré » une fois par trimestre. On s'inquiète encore sur l'écrit (cahier de l'élève, fiche d'évaluation, démarche, vocabulaire, questionnaire..). Pourquoi doit-on passer aussi (et autant) par l'écrit ? L'écrit, et notamment en prenant l'exemple (encore frais ?) des critères, s'oralise d'abord. Il se débat lors de la verbalisation. La parole est active et en phase avec une production visuelle. Ecrire, c'est préserver cet oral et revenir à ce visuel, transcrits ensuite sous forme de notions et références artistiques. Il y a encore, comme cela fut constaté, tressage.
- ❑ ***L'utilisation du cahier d'Arts plastiques ?***
Permet de rassembler et de conserver différents outils d'évaluation (auto-évaluation, fiche bilan...), de noter du vocabulaire et des recherches sur des artistes, de réaliser croquis et recherches préparatoires. Il est le support de travaux de libre expression réalisés parfois en fin de production.

Chercher des formes originales de capitalisation de ce qui a été découvert lors de la pratique (cahier, carnet, classeur, fiches...).

Évaluation du cahier au moins une fois dans l'année ; il s'agit de vérifier que la totalité des informations et des documents ont été rassemblés et mis en forme. C'est une posture d'apprentissage et d'investissement qui est évaluée au travers du cahier, journal de bord.

- ***Suivi de l'évaluation : renforcer sa compétence par des travaux de recherche au CDI ? Dans des livres, sur CD en classe, sur le web ?***

La capacité de conduire une recherche documentaire sur différents supports fait partie intégrante de la formation. Cela participe des attendus du brevet d'initiation en informatique niveau 2 (B2I).

- ***Cas des travaux périssables que le professeur a photographiés ou numérisés (évaluation par vidéo-projection) : quelle trace conserver ? sortie sur imprimante ? Par extension, exposition des élèves en ligne, consultable au CDI, commentaires rédigés par les élèves ? L'aide du numérique dans l'évaluation ?***

Sur l'un des sites, un professeur stagiaire propose une capture numérique des travaux d'élève (par quelques élèves désignés). Il peut ainsi vérifier l'évolution de ses élèves sur une année. Cela lui permet de faire réellement une évaluation formative (on se souviendra que le manque de temps pénalisait un souci réel à ce niveau). Évidemment, beaucoup de professeurs s'inquiètent alors de la masse de données à gérer et rappellent leur nombre de classes, d'élèves, de réalisations et toujours 55 minutes ! Pourtant, ce professeur stagiaire usant de cette méthode, propose de résoudre le problème en capturant seulement quelques travaux comportant le plus d'écart. Ceux-ci permettront de créer des axes sur lesquels ensuite l'ensemble des élèves pourront se placer selon leurs compétences.

En outre, le CD (de l'élève ou de la classe) peut dans un avenir proche permettre de garder la mémoire des expériences rencontrées (voir chapitre 6 la contribution de Yann Mars).

5. FORGER DES OUTILS

En arts plastiques comme ailleurs, l'évaluation doit donner l'occasion de constituer des savoirs, de renforcer des compétences, tout en attachant du prix à ce que l'élève soit bien acteur de son parcours et constructeur de ses acquis.

L'évolution de la discipline requiert aujourd'hui que l'enseignant se donne les moyens de mesurer les acquisitions qui excèdent ce que révèle la production plastique de l'élève.

Il est notoire que ce qui pose problème n'est plus le principe même de ce repérage mais plutôt le manque de temps pour opérer sereinement (30 fois 50 minutes par année...), surtout si l'on veut que la pratique reste première.

Comment combiner alors situation d'apprentissage et situation de mesure ? Comment se doter d'outils légers, circonstanciels, rapides, pour comptabiliser ce que les élèves ont réellement compris et retenu ? Trois catégories d'outils, dont sont livrés ici quelques exemples, ont été recensés durant ces journées de réflexion académiques :

- ❑ *Outils d'auto-évaluation, bilans d'une séquence, destinés à tester la capacité de recul de l'élève quant à sa pratique et quant à sa compréhension des enjeux*
- ❑ *Outils destinés à jauger les connaissances mémorisées et les compétences d'analyse d'œuvres*
- ❑ *Outils du maître destinés à comptabiliser les acquisitions et visualiser l'évolution des comportements*

Insistons encore sur la nécessité impérieuse d'adapter ces moyens au plus près de la séquence et des élèves concernés. Au-delà du principe inspirateur, il ne peut s'agir en aucun cas d'outils standards. L'opportunité d'un cahier-bilan national de fin de 3^{ème} (cf. projet de cahier de l'élève, MEN, direction de l'évaluation et de la prospective, 1997) continue d'ailleurs à faire question.

Se reporter aussi au chapitre 8 (bulletin trimestriel).

OUTILS D'ÉVALUATION : ESSAI DE SYNTHÈSE DES MOYENS A DISPOSITION

Collège Le RUISSATEL. 13011 MARSEILLE
F. GAIDET – J.M. CROS - C. HENRY.

OUTILS D'ÉVALUATION	REMARQUES	Savoirs acquis	Comp plast	Comp réflex	Comp transv
Fiche d'auto-évaluation	Un moyen de demander aux élèves de regarder et d'analyser leurs productions. Permet à l'élève de prendre conscience de son positionnement. Cette fiche est principalement destinée à l'élève lui-même. Elle peut être vérifiée par le professeur. Ce n'est pas forcément une auto-notation.		X	X	
Fiche d'évaluation	Un moyen pour les élèves d'analyser leurs productions. Fiche utilisée par le professeur au moment de la notation, non chiffrée (aide à la notation). Fiche rendue à l'élève avec une appréciation écrite. Mesurer ou vérifier l'adéquation entre l'intention de l'élève et l'analyse que fait le professeur de la production.		X	X	
Contrôle de connaissances d'après diapositives	Contrôle écrit. Série de questions relatives à des œuvres analysées en classe. Barème et note chiffrée.	X			
Fiche d'accompagnement de la production	Reformuler l'incitation. Nommer et analyser les libertés prises (ex : Forme du support). Nommer et vérifier le respect des contraintes. L'élève précise ce qu'il a découvert dans ce travail.	X	X	X	X
Fiche bilan	Série de questions : « Quel type de construction ai-je réalisé ? ». « Le choix de mes matériaux est-il pertinent par rapport à mon idée ? » « Suis-je satisfait de mon œuvre ? Pourquoi ? » Quelques définitions de vocabulaire à restituer (abordées lors de la présentation de l'incitation). Fiche non notée mais barème et critères précis annoncés pour la production.	X	X		
Fiche contrôle de connaissances	A la fin de chaque travail, le professeur distribue une fiche qui récapitule l'incitation, les notions, le vocabulaire et les références. En fin de trimestre, un contrôle de connaissances permet de vérifier les acquis.	X			
Évaluation orale	L'élève présente individuellement sa production au professeur (en présence parfois d'un groupe d'élèves). Il explique sa démarche, ses choix, ses moyens. Le professeur ou un élève peut le questionner. Ils repèrent ensemble la réponse aux objectifs et aux critères. Le professeur attribue la note chiffrée à l'issue de l'entretien.		X	X	X
Temps de bilan collectif	Tous les travaux sont présentés à la classe, une sélection est effectuée par le professeur puis échanges à l'oral pour permettre à tous les élèves de comprendre les enjeux de la proposition, les différentes démarches et les différentes réponses et solutions apportées.			X	X
Fiche bilan de parcours diversifiés (ou de tout autre travail interdisciplinaire)	Bilan suivi d'une notation chiffrée par le professeur. Chaque élève renseigne une fiche dans laquelle il réfléchit à la façon dont il s'y est pris, à son investissement, à sa relation au groupe. Fiche non notée ; le professeur fait la synthèse des fiches et en propose un commentaire oral.				X

Contribution du groupe des Alpes

Un outil modulable pour chaque niveau et chaque élève : Le tableau d'évaluation

Forme d'origine

<u>LA PROPOSITION</u> Consignes, contrainte	<u>MA PROPOSITION</u> ce que je peux faire	<u>MON CHOIX</u> ce que je décide	<u>MON RESULTAT</u> j'explique je vois, je dis je vois l'effet je dis le pourquoi
<i>MOTS CLEFS</i>		<i>ARTISTES</i>	

- En 6^e, j'en parle et je le propose en fin de premier trimestre.

- Adaptation
- Mise à l'écrit du travail oral poursuivi depuis septembre
- Il accompagne chaque pratique

Intérêt: - organiser ma pensée et son action
- faire référence à tout instant à la consigne, ramener l'élève à, sans lui donner de réponse.

Constat: - l'élève reste dans la description ou la narration mais il regarde son travail, écoute les réflexions des autres
- le tableau doit accompagner la pratique et ne pas rester ce qui reste à faire au dernier moment.
- L'élève est à l'affût de ce qu'il réalise et des réactions du voisin. Il écrit par bribes.

- En 5^e et 4^e :

- Le tableau se déformalise. Au choix de l'élève, (avec mon avis), l'élève peut directement écrire un texte cela permet de « ne pas séparer les idées ».
- Intérêt: - s'adapter au potentiel de chacun (méthode – rythme – orthographe - facilité de l'écrit...)

- En 3^e :

- Le tableau devient le journal de bord où, quand, comment... des documents ?... Il finit par devenir partie intégrante de l'œuvre
- Le cahier me semble trop détaché de la pratique, vu « à côté », bien à côté. Mais il peut être utile pour certains élèves afin de remédier à une absence de méthode. J'aimerais proposer dès la fin de la 5^e un panel d'outils aux élèves dont ils feraient librement le choix.
- En fin de second trimestre, je demande aux élèves de 3^e de réaliser « un livret » (quel mot donner ? journal, objet, mémoire ?) de leurs pratiques et réflexions en Arts Plastiques.
- Intérêt : mesurer l'évolution de l'élève, organiser sa pensée, garder une trace.

Mise en œuvre :

INTER – AUTO-EVALUATION

La deuxième heure, après lancement de l'incitation et première recherche :

- regroupement des élèves autour de quelques travaux : être autour, debout = amener à une attitude, se déplacer pour voir le travail de l'autre...
- moment où « j'infiltrer » des références souvent sous forme de choix d'images dans des œuvres d'art dont je distribue après coup des photocopies. Il reste souvent un bout de texte où se glisse un mot-clef.
- intérêt : remédier à la passivité ne pas rester dans un rituel diapos.
- possibilité aussi pour l'élève de consulter un document au choix pendant l'heure.

A P R O P O S D E L A V E R B A L I S A T I O N

Présentation orale:

- je parle à voix haute : les autres m'entendent
- je respecte la durée impartie : 4 à 5 mn
- je parle lentement : je m'exprime clairement, en phrases complètes.
- je rends ma présentation attrayante.

L'analyse:

- elle est complète (éléments de l'image ; éléments plastiques...)
- mes interprétations sont pertinentes.
- j'ai convaincu mes camarades.

D'où l'importance de donner les critères : Que demande-t-on ?

L'inter-évaluation oblige à se surinvestir. S'il y a contestation, on tranche par le vote. Cela fait réfléchir sur. Et change l'attitude face au travail.

Perception de l'évaluation par l'élève

A un moment donné, l'évaluation fait office de : « ai-je respecté les règles du jeu » (référence importante aux critères ou à un barème). Elle est sacralisation des règles et support idéal pour pouvoir discuter de l'« artisticité » et de la valeur d'un geste ou de la quantité de travail par rapport à l'effet produit, la notion d'œuvre en tant que telle qui peut dégager des questions...

« Pourquoi ai-je fait un 'super boulot' ?... Là, il n'y a que 3 bouts de gomme... ». Ouvre à la question de la valeur d'un geste aussi dérisoire soit-il par rapport à une attitude artistique : l'évaluation est là un point fort.

Alpes : ANALYSE EN DISCUSSION A PROPOS D'UN DISPOSITIF Incitation « Tout est logique à un détail près »

NB, réalisations des élèves:

- jeter une fenêtre par la fenêtre.
- jeu de cartes— 32 x même carte.
- tapisserie kitsch et un interrupteur off-off.
- ciseaux inversés...

Questions visées :

- le corps, la présence de l'œuvre : sa fonction, la triangulation œuvre, spectateur, artiste.
- Réfléchir sur ce que peut produire une œuvre d'art en tant que telle : le processus artistique, la rencontre avec une œuvre, l'œuvre ouverte.
- La subversion dans l'art : L'art peut-il produire quelque chose de l'ordre de l'humour, du subversif ? L'œuvre doit nous poser question, nous remuer dans notre quotidien, bousculer nos acquis.
- L'artiste est celui qui fait percevoir le réel d'une manière active en changeant quelque chose.
- Critique d'un système : il peut être performant mais à l'intérieur il y a quelque chose qui fait basculer dans autre chose.
- L'objet du quotidien perd sa fonction initiale, entre dans une fonction inconnue, peut-être celle de l'artistique.
- Aborder la logique chez certains artistes (Oppenheim)
- En quoi la production de l'élève relève-t-elle de l'artistique ?
- Donner à vivre et à penser ces questions tout au long de la pratique.

Ecrire : - « *qu'est-ce qu'un spectateur peut logiquement déduire à partir de ton travail ? « Peut-il y avoir un décalage entre ton intention et ce qui est perçu par le spectateur? Si oui lequel ? »*

Plan donné aux élèves :

- je vois que (*matérialité de l'œuvre*)
- je sais que (*référence des objets*)
- je pense que (*interprétation*)

- Comment l'œuvre peut-elle nourrir un questionnement ? Quand ?
Réflexions proposées aux élèves, avant, pendant, après. L'écrit est une partie importante qui n'est pas notée afin de ne pas se rappeler d'un chiffre mais de phrases qui ont du sens.
- Qu'écrire ? « *tu as présenté l'œuvre mais tu n'as pas décrit ses effets sur notre pensée...* »
l'enjeu est d'amener les élèves de la description à l'analyse.
- Comment noter ? 2 notes : réalisation + texte (on peut aussi évaluer l'écrit sans le noter).
- Se défaire de la note et des critères : de la diversité des réponses vont se dégager des questions intéressantes, une réflexion puissante. Pour l'élève, cela signifie s'affranchir d'une vision figée d'une pratique à noter pour accéder à la notion de démarche.
- Se méfier des effets pervers d'un système : on donne aux élèves un code d'accès, des règles de départ (incitation + critères...) qui engendrent une mécanique à noter.
- Que noter chez l'élève ?
Le progrès par rapport à lui-même et par rapport à sa conception de l'Art. La note doit tenir compte de cette affectivité. Le savoir-être est pris en compte.
- Un protocole détaillé ? Une méthodologie dépouillée peut amener à une évaluation fine c'est-à-dire ce que l'on veut voir de l'élève et ce que l'élève arrive à voir de lui-même, de la pratique artistique...
- Verbalisation : elle ne cherche pas à isoler les différences mais à confronter.
- Point où en est l'élève. Besoin de travail sur le positionnement que l'élève opère et le temps de verbalisation (/l'autre) facteur de progrès.
- Importance de la variation des contextes et des modalités d'évaluation : Parfois verbalisation, parfois verbalisation + fiches, parfois repérage en commun.

5^{ème}, Le cœur de la sorcière

1^{ère} PARTIE: 1 heure

De quelles couleurs ? De quelle matière? Pouvons-nous imaginer le cœur de la sorcière?

- Couleurs : noir(s), tous les noirs colorés (saturation d'une couleur par le noir), violacé, rouge, verdâtre, couleurs désagréables, obscures et maléfiques.

- Textures: gluante, visqueuse, poisseuse, dur (cœur de pierre), piquante, râpeuse

« Sur votre support, tracer un cœur le plus grand possible dans la page. Faites de ce cœur stéréotypé le cœur d'une sorcière par ses matières et ses couleurs ».

Contraintes : utiliser le noir toujours additionné d'une couleur.

Techniques : peinture, colle à papier peint et papier journal.

EVALUATION

- Relations sensations couleurs textures
- Variations autour de la couleur noire. La saturation. Les noirs colorés.

- « Pour la séance suivante, apporter tous matériaux « sorcière ».

* * * * *

2^{ème} PARTIE : 2 heures

Qu'y a-t-il dans le cœur d'une sorcière? Sentiments...

Elle aime...

Elle n'aime pas... (Les élèves listent les possibles à l'oral)

Cœur : siège des sentiments, des passions, avoir la rage au cœur. Ouvrir son cœur : ouvrir ses pensées. Avoir du cœur. Un cœur de pierre. Un cœur prêt à exploser (d'amour ou de haine).

Bouillonnement, excitation, amour (ce qui est précieux pour elle), haine (ce qu'elle déteste). Ce qu'elle combat, ce qu'elle recherche, ce qu'elle expérimente, ses secrets, etc. Lire son cœur comme ses pensées : ouvrir son cœur.

Incitation suivante (durée de réalisation = 2h) :
« Votre cœur devient la marmite des sentiments ».

Vous avez effectué un travail de surface (couleurs et texture) : votre sorcière doit ouvrir son cœur, révélez son contenu, ses SENTIMENTS (elle aime ; elle déteste).

Tout élément figuratif (exemple araignée) doit être intégré à l'ensemble: il ne s'agit pas de faire du décoratif halloween mais de montrer plastiquement comment "fonctionne" le cœur de la sorcière ce qui le fait battre et vibrer, ce qui l'oxygène, ce qui l'excite, ce qu'elle déteste.

L'évaluation orale permettra de mettre l'accent sur l'expressivité des gestes plastiques négatifs (ex : biffer, déchirer, etc.), souvent perçus comme des « échecs ou incompétences techniques » de la part des élèves. Dans ce dispositif, ils sont acceptés et perçus qualitativement.

EVALUATION

- Capacité à utiliser des gestes et opérations plastiques opposés dans un espace cohérent
- DOMINANTE et expression

CŒUR DE SORCIERE

NOM :

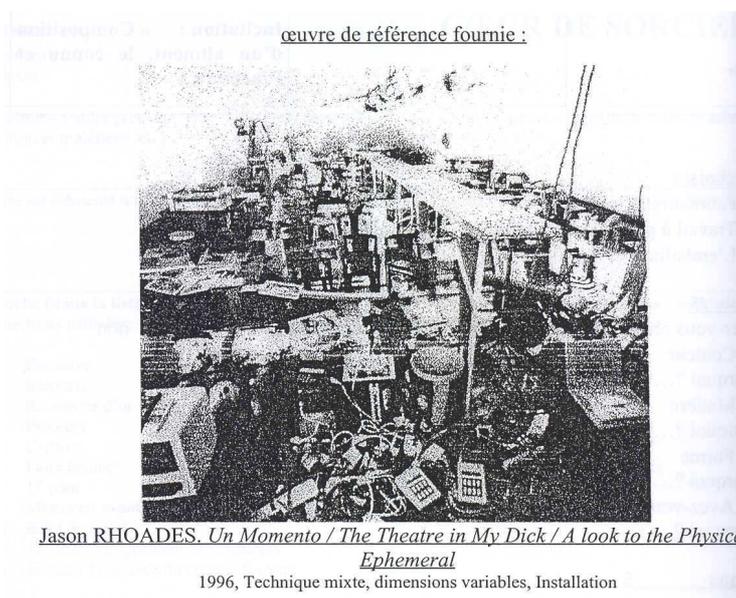
Prénom :

Classe :

<p>J'aime = rendre précieux, cher à son cœur (bestiaire, potion et maléfica. etc)</p>	<p>Je n'aime pas = éléments de mise en scène (fée, beauté, gentillesse, etc)</p>								
<p>Cite les éléments utilisés (ex araignée, couleur noire, etc)</p>	<p>Cite les éléments utilisés : (ex: les fleurs, les couleurs, etc)</p>								
<p>Coche (dans la liste) les opérations plastiques positives que tu as utilisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Encadrer <input type="checkbox"/> Entourer <input type="checkbox"/> Recouvrir d'or <input type="checkbox"/> Protéger <input type="checkbox"/> Centrer <input type="checkbox"/> Faire briller <input type="checkbox"/> 1^{er} plan <input type="checkbox"/> Mettre en avant <input type="checkbox"/> Effet de relief <input type="checkbox"/> Taille très importante des éléments <input type="checkbox"/> Envahir la surface du cœur (all-over) <p>AUTRES OPERATIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ... <input type="checkbox"/> ... <input type="checkbox"/> ... 	<p>Coche (dans la liste) les opérations plastiques négatives que tu as utilisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Barrer ou biffer <input type="checkbox"/> Raturer <input type="checkbox"/> Froisser <input type="checkbox"/> Déchirer <input type="checkbox"/> Mettre dans un coin <input type="checkbox"/> Placer à l'extérieur du cœur <input type="checkbox"/> Emprisonner <input type="checkbox"/> Recouvrir d'une couleur <input type="checkbox"/> Enfouir <input type="checkbox"/> Faire disparaître <p>AUTRES OPERATIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ... <input type="checkbox"/> ... <input type="checkbox"/> ... 								
<p>Parmi les opérations plastiques que tu as cochées : <u>LESQUELLES S'OPPOSENT LE MIEUX ?</u></p>									
<p>Il était interdit de diviser le cœur en deux parties égales : Quelle est la partie DOMINANTE dans ton travail ?</p>									
<p><input type="checkbox"/> J'aime</p> <p>Coche une (ou plusieurs) case ci dessous pour définir ce qui domine dans cette partie</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">couleur</td> <td style="width: 25%;">surface</td> <td style="width: 25%;">matériaux</td> <td style="width: 25%;">relief</td> </tr> </table>	couleur	surface	matériaux	relief	<p><input type="checkbox"/> Je n'aime pas</p> <p>Coche une (ou plusieurs) case ci dessous pour définir ce qui domine dans cette partie</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">couleur</td> <td style="width: 25%;">surface</td> <td style="width: 25%;">matériaux</td> <td style="width: 25%;">relief</td> </tr> </table>	couleur	surface	matériaux	relief
couleur	surface	matériaux	relief						
couleur	surface	matériaux	relief						
<p><i>AUTO EVALUATION : Donne-toi une note sur 20 :</i></p>									

P. MARIANI

« Réalisez une œuvre spatialement ouverte »



Critères d'évaluation

- /5 Votre réalisation s'ouvre sur l'espace
- /5 Elle **parasite** le lieu de la classe
- /5 Qualité plastiques de la réalisation : travail sur les formes, les couleurs, les matériaux
- /5 Investissement dans la réalisation / Aboutissement du projet

Déf. **INSTALLATION** : *disposer, établir, installer un certain nombre d'éléments de manière provisoire et éphémère dans un lieu.*

L'approche de l'installation est en résonance avec l'expression « *in situ* » apparue dans les années 70 qui qualifie les œuvres réalisées dans leur lieu d'exposition.

Le lieu devient parfois dans la création artistique contemporaine, le matériau de la création.

Considérer le lieu c'est se séparer du support papier et **interroger les relations entre sa réalisation et l'environnement dans lequel elle s'effectue.**

Travailler l'installation est une manière d'interroger le lieu, les frontières d'un espace, la présentation ainsi que les relations du corps avec les formes créées dans cet espace.

L'œuvre devient un dispositif théâtral, sorte de mise en scène élaborée dans l'espace d'exposition et offert au spectateur pour solliciter chez lui des sensations grâce à la relation de son corps avec l'œuvre.

La présence de l'œuvre dans l'espace favorise un échange de type physique avec le spectateur : être devant, tourner autour, pénétrer l'œuvre.

Vocabulaire: *Occuper un espace - Installation - Espace de l'œuvre - Posture du corps - Intégration / Adaptation de l'œuvre au lieu - Limite - Frontière - Espace ouvert/fermé - Format - In situ - support -*

Proposition : « le contraire du motif », 4^{ème} :
fiche de cours et questionnaire a posteriori, par Isabelle CARDI

Niveau 4 ^{ème}		Nombre de séances : 3+1
Le contraire du motif		
1 ^{ère} séance		
Matériel initial	1 morceau de tissu à motif	
Verbalisation	Décrivez votre morceau de tissu.	motif, répétition, identique couleurs, imprimé en surface trame, grille, régularité, organisation, ordre
Incitation	Faites le contraire de votre morceau de tissu.	
Verbalisation	Contraire = opposé, inverse.	
Contrainte	Le morceau de tissu doit être intégré à votre production.	
Verbalisation	Intégrer = relier, rendre cohérent, unifier, assembler.	
Matériel	1 morceau de tissu à motif papiers A4 canson et machine pastels gras	peinture colle, ciseaux, agrafes...
Effectuation	projet sur le cahier	
Nota : En fin de séance, on annonce le programme de la prochaine séance. Les élèves ont donc à apporter le matériel de peinture + autre nécessaire		
2 ^{ème} séance		
Rappel de la dernière séance	incitation contrainte	verbalisation
Références artistiques /verbalisation	Niele TORONI <i>Empreintes de pinceau n°50 répétés à intervalles réguliers de 30 cm</i> 1967 Claude VIALLAT <i>Sans titre n°40</i> 1968 Daniel BUREN <i>Peinture, manifestation III</i> 1967	trame, grille répétition, motif régularité, organisation
Effectuation	Réalisation du projet élaboré lors de la dernière séance.	
Recadrage	Focalisation sur quelques travaux représentatifs	
Objectifs	observer les qualités d'un support cohérence plastique : articuler les contraires organiser, ordonner/désorganiser	relation motif/patérne/figure
3 ^{ème} séance		
Rappel de la dernière séance	incitation contrainte	verbalisation
Effectuation	Fin des travaux	
Verbalisation	Focalisation sur quelques travaux Vocabulaire : la partie, le tout hétérogène/homogène, cohérence lier, relier, unifier, assembler, opposer, juxtaposer	
4 ^{ème} séance		
Rappel	Incitation, contrainte, vocabulaire	
Références artistiques	Bosch : <i>le jardin des délices</i> Anselmo Warhol	Triptyque : 4 scènes différentes ; liens d'un panneau à un autre (lecture latérale) + lien des volets fermés et ouverts (liens en profondeur) Les opposés de matériaux : le périssable, l'éphémère (la salade)/l'éternel (le granit) La figure devient motif répétitif
Evaluation	observation du morceau de tissu complexité de la combinaison des contraires moyens plastiques mis en œuvre pour la réalisation intégration des 2 éléments plasticité de la production	sincérité de l'auto-évaluation

Voici la liste du vocabulaire découvert pendant la séquence :

Vocabulaire d'Arts Plastiques - Fiche 2	
Les Couleurs primaires : En Arts Plastiques, toutes les couleurs existantes au monde sont issues des mélanges de trois couleurs que l'on appelle les trois couleurs primaires qui sont : le jaune (primaire), le rouge magenta et le bleu cyan.	
Les Couleurs secondaires : En Arts Plastiques, elles sont au nombre de trois (l'orange, le violet et le vert) et résultent du mélange de 2 couleurs primaires : on obtient l'orange en mélangeant le jaune primaire et le rouge magenta, le violet avec le rouge magenta et le bleu cyan, et le vert avec le bleu cyan et le jaune primaire.	
Les Couleurs complémentaires : Chaque couleur a sa couleur complémentaire. Il s'agit de deux couleurs qui ont le plus grand contraste, la plus grande différence entre elles. Sur le cercle chromatique, elles sont diamétralement opposées. l'orange et le bleu cyan sont complémentaires, on dit que l'orange est la couleur complémentaire du bleu cyan (et inversement, que le bleu cyan est la couleur complémentaire de l'orange), le violet et le jaune le sont aussi : on dit que le violet est la couleur complémentaire du jaune (et inversement, que le jaune est la couleur complémentaire de violet), le vert et le rouge magenta aussi : on dit que le vert est la couleur complémentaire du rouge magenta (et inversement, que le rouge magenta est la couleur complémentaire de vert).	
Le Contraste : Ce terme désigne une opposition particulièrement importante entre deux éléments (deux couleurs, deux formes, deux valeurs, deux matériaux...). La juxtaposition de deux éléments contradictoires permet justement de mieux faire ressortir les différences de chacun et de les mettre chacun en valeur.	
Homogène : Ce terme est un synonyme de Cohérent . Il désigne donc un ensemble harmonieux de différentes parties qui se ressemblent sur certains points.	
Cohérent : Ce terme qualifie un ensemble dont les diverses parties sont très étroitement liées entre elles pour former un tout harmonieux, logique, ordonné. On parle de Cohérence plastique , lorsque les différentes parties d'une image s'accordent particulièrement sur la couleur ou la forme ou le matériau ou...	
Hétérogène : Ce terme est le contraire de Homogène . Il désigne un ensemble dont les différentes parties n'ont rien en commun. Aucune idée ou aucune logique, ou aucune forme, ou aucune couleur, ou aucun matériau... ne relie fortement des différentes parties d'une image hétérogène.	
Les Valeurs de couleurs : Ce terme désigne l'intensité lumineuse d'une couleur en fonction de l'ombre et de la lumière. Plus on ajoute du blanc dans une couleur, plus sa valeur est claire, et inversement, plus on lui rajoute du noir, plus sa valeur est sombre. Le noir est le blanc ne sont donc pas des couleurs, mais des valeurs de lumière.	
Le Polyptyque : Ce terme désigne une peinture (ou une sculpture) composées de plusieurs panneaux (ou parties) assemblés pour former une suite. On distingue le diptyque qui comporte deux parties et le triptyque qui en comprend trois.	

Voici une fiche demandant aux élèves d'explicitier leurs intentions de réalisation. Ce questionnaire a été donné aux élèves lors de la dernière séance du « *Contraire du motif* ».

CLASSE :		NOM, Prénom :	
Décrivez rapidement votre morceau de tissu et entourez les qualités sur lesquelles vous voulez travailler :			
.....			
.....			
.....			
Quelles sont les qualités opposées à celles que vous avez retenues dans la liste ?			
Qualités retenues :		Contraires :	
.....		
.....		
Comment avez-vous réalisé le contraire de votre morceau de tissu ?			
Pensez-vous que le morceau de tissu est intégré à son contraire ? oui non			
Pourquoi pensez-vous cela ?			
Donnez un titre à votre production :			

Proposition : « corps à corps », 3^{ème} :
fiche de cours et questionnaire a posteriori,
par Isabelle CARDI

Niveau 3 ^{ème}		Nombre de séance : 2+1
Le corps à corps		
1 ^{ère} séance		
Incitation	Né d'un désaccord entre les corps, le corps à corps accorde et raccorde les corps encore désaccordés.	
Verbalisation	accord = entente, harmonie (musique), complicité, alliance, complémentarité... désaccord = opposition, contraire, contradiction, conflit, dissonance (musique), contraste raccord = (terme cinématographique) relier, rattacher, réunir, intégrer corps à corps = lutte rapprochée entre 2 personnes, mouvement	
Contrainte	Vous devrez utiliser vos corps comme matériau de base.	
Matériel/Matériaux	les corps des élèves ficelle, scotch marron plastique (sac poubelle), drap film plastique, aluminium caméra vidéo	travail en groupes de 4
Effectuation	mise au point du projet dans les cahiers début de manipulation des matériaux	
Objectifs	travail en groupe : concertation concilier les contraires : désaccord/raccord le corps acteur, le corps participe/fait l'œuvre le corps support/matériau l'éphémère, la trace vidéo de la performance œuvre = performance/vidéo ; présence du public ?	
<i>Nota : Les élèves devront penser à être habillés de manière adéquate pour la prochaine séance.</i>		
2 ^{ème} séance		
Rappel dernière séance	incitation verbalisation	contrainte
Consigne	Vous aurez 20 minutes pour préparer votre performance. Puis je filmerai votre travail pour en garder une trace et c'est la vidéo que nous évaluerons. Attention : Pensez aussi le « tournage » : où sera la caméra ? Faites attention à tout ce qui entrera dans le champ de la caméra.	
Effectuation	préparation de la performance	20 minutes
	réalisation et enregistrement	20 minutes
Verbalisation	Focalisation sur quelques travaux et recentrage performance, acte artistique place du corps de l'artiste impact sur le spectateur corps matériau même de l'œuvre mouvement, chorégraphie	
3 ^{ème} séance		
Rappel dernière séance	incitation verbalisation	contrainte
Verbalisation	présentation des travaux sur la vidéo Vocabulaire Questionnaire	performance, acte artistique place du corps de l'artiste impact sur le spectateur corps matériau même de l'œuvre mouvement, chorégraphie œuvre = performance/vidéo ? ; public ?

Références artistiques possibles	corps à corps	Marina Abramovic & Ulay : <i>Rest energy</i> 1980 <i>combat entre un Centaure et un Lapithe</i> Parthénon -445 (Londres)	corps à corps : séparés et reliés interdépendance/danger : s'ils lâchent, elle meurt corps emboîtés déséquilibre
	Comment relier les corps ?	Lygia Clark : <i>structures vivantes : dialogues</i> 1969 Lucie Orta Jhang Huan 1995 <i>to add one meter to an unknow mountain</i> Yne Minjun 1997 <i>everybody connects everybody</i>	liens avec des élastiques séparés et unis par le vêtement collectif entassement des corps + paysage répétition + emboîtement
	corps sculpture	Nam June Paik et Moorman : <i>TV Brafor a living sculpture</i> 1969 Gilbert & George : <i>Singing sculpture</i>	intégration corps et image de corps sculpture vivante = œuvre le corps de l'artiste transformé en sculpture ; performance
	en 2 dimensions	Matisse : <i>la danse</i> 1909 –1910 (260x391) <i>deux jeunes boxeurs</i> fresque mycénienne à Santorin -1550	corps reliés par la couleur, les bras, la continuité du mouvement, le geste plastique emboîtement, prolongement, ambiguïté des limites des deux corps
		Seul Gi-Lee 2001	où est l'œuvre ? quand y a-t-il œuvre ? qui fait l'œuvre ?

Vocabulaire d'Arts Plastiques - Fiche 3

La Performance : C'est un mode d'expression artistique contemporain dans lequel l'événement (ou l'action) et son déroulement dans le temps constituent l'œuvre. Dans une **Performance**, l'artiste est souvent lui-même acteur. Pour garder une trace (=un souvenir), de cet acte artistique éphémère, on utilise souvent la vidéo ou la photographie.

L'Ephémère : Cette notion en Arts Plastiques renvoie à la courte durée de vie de certaines œuvres. Cette durée est volontairement limitée par l'artiste :
soit qu'il utilise les différentes possibilités de dégradation des matériaux au cours du temps,
soit que la production de l'œuvre soit de courte durée comme pour les actions, events, performances.

La Trace : Dans le langage courant, ce terme désigne le signe, l'indice, l'empreinte, les vestiges qui témoignent du passage de quelqu'un ou de quelque chose. En Arts Plastiques, on appelle trace ce qui conserve en mémoire une œuvre éphémère. Pour cela, on utilise la photo, la vidéo ...

Combiner : C'est une action qui consiste à essayer tous les arrangements possibles de divers éléments pour former un tout.

Le Contraste : Dans la vie de tous les jours, on nommera contraste la grande différence de taille, par exemple entre une personne très petite et une autre très grande.
En Arts Plastiques, ce terme désigne une opposition particulièrement importante entre deux éléments d'une œuvre (deux couleurs, deux formes, deux valeurs, deux matériaux...). La juxtaposition de deux éléments contradictoires permet justement de mieux faire ressortir les différences de chacun et de les mettre chacun en valeur.

Cohérent : Ce terme qualifie un ensemble dont les diverses parties sont très étroitement liées entre elles pour former un tout harmonieux, logique, ordonné. On parle de **Cohérence plastique**, lorsque les différentes parties d'une image s'accordent particulièrement sur la couleur ou la forme ou le matériau ou... Et l'on parlera de **Cohérence sémantique**, lorsque ces différentes parties s'accorderont sur le sens, sur la signification.

Voici le questionnaire d'auto-évaluation et auto-notation que les élèves de 3^{ème} durent renseigner à l'issue de la séquence « *Le corps à corps* » :

CLASSE :	NOM, Prénom :			
NOM des camarades :				
Quelle idée du corps à corps avez-vous voulu nous montrer ?				
Comment comprend-on au premier coup d'œil que vos « luteurs » sont en profond désaccord ? Quels signes plastiques nous l'indiquent ?				
Comment avez-vous mis en scène le corps à corps, la lutte ?				
Comment avez-vous procédé pour raccorder les deux « luteurs » ?				
Pensez-vous que d'après l'intervention de « décorateurs », les deux « acteurs » du groupe ressemblaient à une sorte de sculpture vivante ? oui non Pourquoi ?				
Pour vous, votre œuvre, c'est (plusieurs réponses sont possibles) :				
le projet de votre travail le résultat : les corps des deux participants transformés en sculpture . Expliquez votre point de vue:	le moment où vous avez réalisé votre intervention la vidéo de votre performance les restes de votre performances (traces écrites, croquis, textes, les « déguisements » ...)			
En fonction de vos réflexions sur votre travail, pensez-vous avoir réussi votre performance ? <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> très bien <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> moyen <input type="checkbox"/> pas du tout </div>				
Proposez une note pour votre travail :				
Désaccord initial	mise en scène	raccord final	quest. et texte	total SUR 20 :
..... / 5 / 5 / 5 / 5

EXEMPLE DE FICHE D'AUTO-EVALUATION – MARSEILLE CENTRE

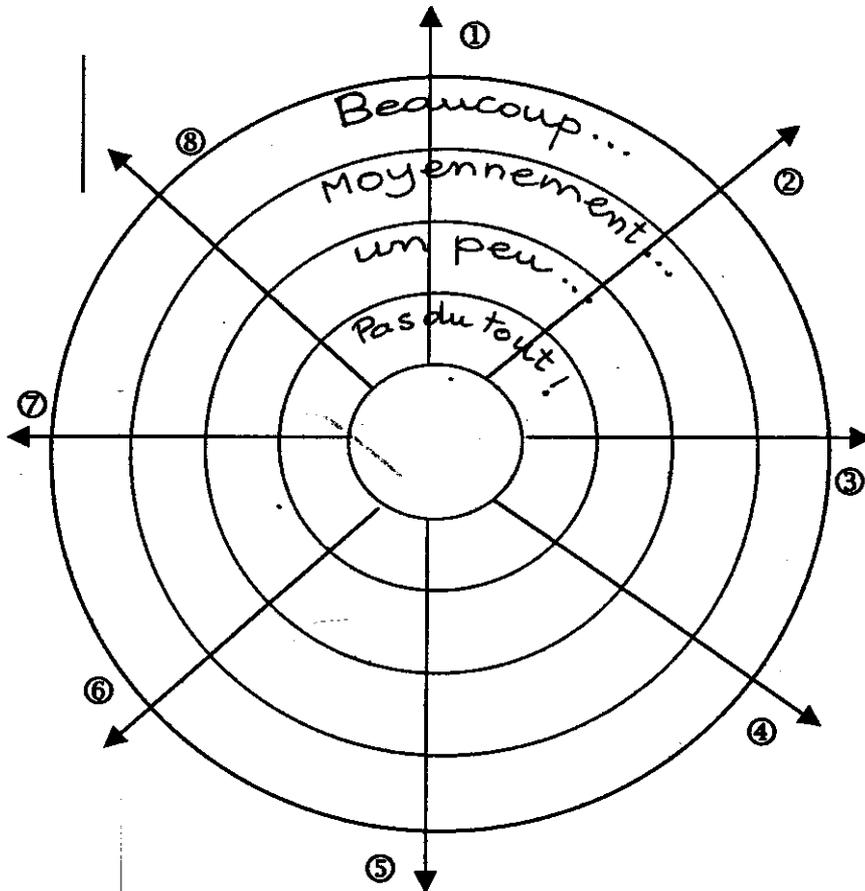
<u>" RESEAU / ABRI " (4^{ÈME})</u>				
CLASSE	NOM	PRENOM		
NOM des camarades:				
Quels matériaux avez-vous utilisés pour réaliser votre abri?				
Combien de personnes votre abri peut contenir? Quels sont les dimensions de votre abri?				
Pensez-vous qu'il ait la bonne taille pour toute votre équipe? Pourquoi?				
En quoi est-ce bien un "abri"?				
Qu'en est-il du réseau de communication que vous avez mis en place? Quels sont les matériaux que vous avez utilisés? Comment les avez-vous employés? vers quelles directions part votre réseau?				
Pour vous, votre œuvre, c'est (une seule réponse) :				
<input type="radio"/> l'abri vide	<input type="radio"/> l'abri avec votre équipe dedans	<input type="radio"/> l'abri avec votre propre petit réseau	<input type="radio"/> les abris et le réseau complet	<input type="radio"/> la photo de l'abri
				<input type="radio"/> la photo de l'abri avec votre équipe dedans
				<input type="radio"/> la photo de l'abri avec d'autres personnes dedans
				<input type="radio"/> la photo des abris et du réseau complet
Expliquez votre point de vue:				
En fonction des demandes précises du sujet, pensez-vous avoir réussi:				
Votre abri?	<input type="radio"/> Très bien	<input type="radio"/> bien	<input type="radio"/> moyen	<input type="radio"/> pas du tout
Votre réseau?	<input type="radio"/> Très bien	<input type="radio"/> bien	<input type="radio"/> moyen	<input type="radio"/> pas du tout
Proposez une note pour votre travail : / 20				

EVALUATION DES PARCOURS DIVERSIFIES DU MARDI

Coche l'atelier auquel tu as participé:

- Les îles dans le monde (Afrique, Asie, Amérique)
- Transport des marchandises et des personnes
- Agence de voyage
- Objets d'ailleurs
- Textes et images d'ailleurs

8. je suis satisfait de ce que j'ai produit ou expérimenté
1. J'ai fait des efforts pour m'investir dans la recherche et dans la réalisation
7. j'ai rencontré des difficultés
2. J'ai trouvé facile de travailler en groupe



6. je saurai expliquer à d'autres ce que j'ai fait
3. J'ai travaillé différemment
5. j'ai appris ou découvert des choses
4. J'ai travaillé avec les élèves des autres classes

Penses-tu que le travail en atelier :

- | | | |
|---|-----|-----|
| ➤ T'a aidé à être plus autonome ? | oui | non |
| ➤ T'a aidé à mieux réussir dans les autres cours | oui | non |
| ➤ T'a aidé à modifier ton comportement en classe | oui | non |
| ➤ T'a aidé à modifier ton comportement au collège | oui | non |

**Aide au projet personnel proposée par Laurence ESPINASSY à ses élèves de
3^{ème} en début d'année :**

CONSEILS DE METHODOLOGIE POUR DEMARRER UN PROJET PERSONNEL EN ARTS PLASTIQUES

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

Je peux **approfondir** un travail amorcé en classe de 3° en lui donnant une suite personnelle.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fiche de *Suivi de Projet Personnel* à renseigner par les élèves de 3^{ème} :

NOM :

Prénom :

Classe :

ARTS PLASTIQUES
PROJET Personnel 3^{ème}, n° : ...

POINT DE DEPART :

Un sujet, une incitation déjà travaillés en AP ? :

Une technique particulière ? :

Un matériau ? :

Une couleur ? :

Un format ? :

Un support ? :

Un objet ? :

Autre :

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

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

Étape N°1 :

Étape N°2 :

Étape N°3 :

Étape N°4 :

Étape N°5 :

Des pistes abandonnées :

Pourquoi ? :

À LA FIN DU PROJET PERSONNEL :

Quel titre pour ce projet ? :

Quelle présentation ? :

Quelle suite possible ? :

CONCLUSION :

(Répondre par 5 mots clé)

Choix effectués :

Connaissances nouvelles :

Envies nouvelles :

ÉVALUATION PERSONNELLE DU PROJET PERSONNEL :

Évaluation Professeur :

Analyse du problème plastique : .../ 05

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

Recherches documentaires : .../ 05

Présentation : .../ 05

Total : .../ 20

Total : .../ 20

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

TOUS VOS CHOIX SONT ARGUMENTÉS

Contrôle de connaissances réalisé par Sophie Monteleone
(compression)

EXERCICE 1

En mélangeant deux couleurs on en obtient une troisième. Quelles sont les trois couleurs que l'on obtient à l'aide du rouge, du bleu et du jaune?

EXERCICE 2

Chaque couleur primaire a une couleur complémentaire. A l'aide d'une flèche, indiquez la complémentaire qui correspond à la primaire.

Rouge	violet
Bleu	vert
Jaune	orange

EXERCICE 3

Comment appelle-t-on une œuvre non figurative qui se réduit à une surface ou un relief peint d'une seule couleur?

Est-ce un MONOCHROME ou un POLYCHROME ?

Un artiste réalisa plusieurs œuvres dans cette technique sur différents supports, papier, toile, éponge, bronze.

Est-ce PAUL KLEE, YVES KLEIN ou GUSTAV KLIMT ?

EXERCICE 4

Comment appelle-t-on une couleur très claire obtenue en mélangeant du blanc avec très peu de pigments de couleur?

Est-ce une COULEUR PASTEL ou une PATINE ?

EXERCICE 5

Qu'est-ce qu'une surface de couleur uniforme sans nuance?

Un APLAT, un TON, une NUANCE ?

EXERCICE 6

De ces trois matériaux quel est celui qui se laisse traverser par la lumière et permet de voir ce qui se trouve derrière?

Est-ce un matériau TRANSLUCIDE, TRANSPARENT ou OPAQUE ?

EXERCICE 7

Remplacez les trois termes suivants dans le texte ci-dessous (l'un de ces trois termes doit être utilisé deux fois)

LA TRANSLUCIDITE, LA TRANSPARENCE, LES VERRES TRANSLUCIDES

«.....permet tout à la fois au regard et à la lumière de passer. Dans....., seule la lumière passe et peut être plus ou moins modérée ».

«effacent le spectateur extérieur, font de l'édifice un lieu clos, ce qui me paraît nécessaire, autant d'un point de vue artistique que pratique; les fenêtres doivent à mon sens accompagner les murs, faire surface et non pas les trouser comme ce serait le cas avec »

Pierre Soulages, à propos des vitraux de l'abbatiale de Conques

EXERCICE 8

A quelle définition correspondent ces deux termes ? Placez-les : **ABSTRACTION, FIGURATION ?**

Tendance artistique qui consiste à représenter le réel de manière plus ou moins réaliste

.....

Tendance artistique qui ne cherche pas à représenter la réalité visible

.....

EXERCICE 9

En deux ou trois phrases expliquez quelle est la différence entre une œuvre bidimensionnelle et une œuvre tridimensionnelle.

.....

EXERCICE 10

Quel est le terme utilisé en arts plastiques pour signifier un entassement ou un regroupement d'objets de même nature ou différents ? Ce mot est le plus souvent associé à certaines œuvres des nouveaux réalistes.

EXERCICE 11

Il existe plusieurs manières de travailler en volume : l'assemblage, la sculpture de taille et le modelage. Reliez chaque verbe correspondant à chaque technique:

Sculpture de taille	Coller
	Combiner
Sculpture par modelage	Additionner
	Polir
	Tailler
Sculpture par assemblage	Modeler
	Soustraire

EXERCICE 12

Comment appelle-t-on un objet d'art souvent léger dont les éléments entrent en mouvement sous l'action de l'air? *Est-ce une SCULPTURE, un MOBILE ou une INSTALLATION ?*

EXERCICE 13

En photographie, comment appelle-t-on ce qui se trouve en dehors des limites du cadre ou en dehors de ce qui s'offre à notre regard? *Est-ce le CHAMP ou le HORS CHAMP ?*

EXERCICE 14

Comment appelle-t-on la ligne qui marque le tour d'un corps, d'un objet ou d'une figure?

EXERCICE 15

A quel mouvement appartiennent les artistes suivants ? Reliez les termes :

CLAUDE MONET	LA RENAISSANCE
PABLO PICASSO	L'IMPRESSIONNISME
HENRI MATISSE	LE CUBISME
LEONARD DE VINCI	LE FAUVISME

EXERCICE 16

Quel terme utilise-t-on pour signifier deux éléments mis côte à côte?

Est-ce une SUREXPOSITION, ne JUXTAPOSITION ou une SUPERPOSITION ?

EXERCICE 17

Comment appelle-t-on la technique artistique qui consiste à juxtaposer des petites pierres de couleurs formant un dessin et recouvrant les murs ou les sols de certains édifices ?

EXERCICE 18

DOCUMENT 1 : Henri Laurens, *Bouteille et verre*, 62 x 34 x 21cm, 1918, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, Paris.

Analysez cette œuvre et mettez une croix en face de chaque mot clé qui lui correspond.

Sculpture	Œuvre en 2 dimensions	Construction
Abstrait	Monochrome	Cubisme
Architecture	Assemblage	Installation
Œuvre en 3 dimensions	Figuratif	Polychrome

EXERCICE 19

De combien de parties est composé : UN DIPTYQUE () ; UN POLYPTYQUE () ; UN TRIPTYQUE () ?

EXERCICE 20

DOCUMENT 2
Pablo Picasso, *Guernica*, 1937, 7,82 x 3,35m, Musée Reina Sofia, Madrid.

1) Nous distinguons trois thèmes majeurs dans cette œuvre, l'HUMANITE, la NATURE, la LUMIERE. Après l'analyse de cette peinture, notez les éléments qui rentrent dans chacun des trois thèmes.

L' HUMANITE :

LA NATURE :

LA LUMIERE :

2) Cette œuvre relate un événement tragique. Le 26 avril 1937, un important raid aérien de la « Luftwaffe » allemande bombarde la ville de Guernica dans le nord de l'Espagne. En trois ou quatre phrases relevez les sentiments qui se dégagent de cette œuvre et dites, selon vous, pourquoi l'artiste a choisi de peindre cette œuvre en noir et blanc.

CONTROLES DE CONNAISSANCES, AUTRES EXEMPLES :

ARTS PLASTIQUES 6EME :

INCITATION : « ça bouge, ça tourne, petite fabrication / peinture »

Picabia, « Optophone », 1922 :

Quels éléments du tableau donnent l'impression du mouvement ? /3

Delaunay, « soleil », 1922 :

Qu'est-ce qui peut donner l'impression de mouvement ? /2

Nommer trois couleurs en les qualifiant précisément /1.5

A quoi reconnaît-on qu'il s'agit d'une peinture ? /1

Matisse, un triptyque du Maroc : « vue de la fenêtre », « Zorah sur la terrasse », « la porte de la Casbah », 1912 :

Nommer trois sortes de bleus différents /1.5

Dans le tableau « vue de la fenêtre, à quoi pourrait correspondre la couleur bleue ? /1

EXERCICE tiré du projet (1997) de cahier de l'élève en 3^{ème} :

« Dans une salle voisine, est *présenté* (1) un tableau de petite taille. Il *représente* (2) l'atelier du peintre, lui-même *représenté* (3) à travers quelques objets très personnels *représentés* (4) en trompe-l'œil. Pour la troisième année consécutive, monsieur Bertin, qui *représente* (5) la ville de Pontoise dans cette manifestation, expose quatre toiles et semble en bonne position pour remporter le premier prix. Cette exposition *représente* (6) pour lui une année entière de travail. »

Les termes écrits en italique dans le texte ont des sens différents pour les arts plastiques. Associez chacun d'eux à un verbe de la liste ci-dessous en reportant son numéro, comme dans l'exemple :

<i>Etre délégué par</i>	5	Imiter	
Evoquer		Figurer	
Exposer		Correspondre à	

FICHE DE CONTROLE RAPIDE :

Nom :

Prénom :

Classe :

MARCEL DUCHAMP

- A quel siècle appartient cet artiste?
- Citez au moins un travail de Marcel Duchamp?
- Quels sont les deux mouvements artistiques auxquels Marcel Duchamp a appartenu?
- Quel est le nom du procédé artistique innovant de Marcel Duchamp ? en quoi consiste-t-il ?

LEONARD DE VINCI

- Lieu de sa naissance ?
- A quelle époque vécut Léonard de Vinci?
- Citez au moins deux travaux de Léonard de Vinci ?
- Quelle est la nationalité de cet artiste ?
- Dans quelle ville vécut-il principalement ?
- Qui fut le maître de Léonard de Vinci?

LA JOCONDE

- A quelle époque a été peint ce tableau? ou se trouve actuellement ce tableau?
- Qui a acheté ce tableau pour la France à Léonard de Vinci?
- Quels sont les noms et prénoms présumés de la Joconde?
- Quelle est l'originalité de ce portrait?
- Connaissez-vous des artistes qui ont parodié ce tableau?

EVALUATION ET AUTO-EVALUATION DU COMPORTEMENT

Fiche évaluation pour une séquence (Avignon) :

<i>Matériel : présence du matériel basique</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Je comprends les objectifs et les mets en œuvre dans mon travail</i>		
<i>Participation : je prends la parole à bon escient</i>		
<i>Inventivité : je trouve des solutions personnelles</i>		
<i>Choix des moyens : par rapport au projet, je maîtrise des outils</i>		
<i>Je sais mesurer l'écart entre mon idée et ma production</i>		

Fiche évaluation trimestrielle (Avignon) :

- <u>Sociabilité</u> :	<i>je participe au débat</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
	<i>Je suis capable de travailler en groupe</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
	<i>Respect du lieu, table propre</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
- <u>Autonomie</u> :	<i>je me débrouille</i>	<i>tout seul face à la question</i>	
		<i>Pas toujours</i>	
		<i>Jamais</i>	
- <u>Investissement</u> :	<i>- Je poursuis un travail en dehors du cours pour l'améliorer</i>	<i>Pas toujours</i>	
		<i>Jamais</i>	
	<i>- Je travaille pendant toute la séance</i>		
	<i>- J'ai souvent fini avant les autres</i>		
- <u>Culture</u> :	<i>je cherche des références artistiques complémentaires au cours</i>	<i>souvent</i>	
		<i>Rarement</i>	
		<i>Jamais</i>	

Outil de synthèse repris par G. Piana à partir de la *Fiche descriptive des compétences* élaborée par l'équipe enseignante du collège Arenc Bachas à Marseille :

SAVOIR FAIRE	
Je sais rechercher des informations	Prise et tri d'information efficaces
Je restitue	Apprendre une leçon et pouvoir la restituer à court ou à long terme ; reproduire une technique de base
J'applique	Savoir refaire un geste-type, sortir un exemple à bon escient
Je raisonne	Connaître la bonne opération pour réussir
Je sais communiquer	Faire un texte (simple, élaboré), s'exprimer à l'oral, décrire et analyser un tableau
Je réalise	Produire un objet, mener un projet à terme

IMPLICATION PERSONNELLE	
Je sais m'organiser	Tenir son cahier et son agenda à jour
Je suis présent et ponctuel	
Je respecte les consignes	Apporter ses affaires, suivre le règlement intérieur
Je m'exprime correctement	Politesse ; être attentif à son niveau de langage
J'écoute	
J'accepte la critique et j'en tiens compte	

VIE COLLECTIVE	
Lorsque je travaille en groupe, on peut compter sur moi	
Je travaille avec application et prends soin du matériel	Ranger et tenir la salle propre
Je participe de manière positive	Je pose des questions pertinentes
Je contribue à une bonne ambiance de classe	Rendre service, éviter les disputes, ne pas se moquer
Dans le collège je participe à des activités hors la classe	

Fiche d'auto-évaluation en étoile :

Classe : **Date :**

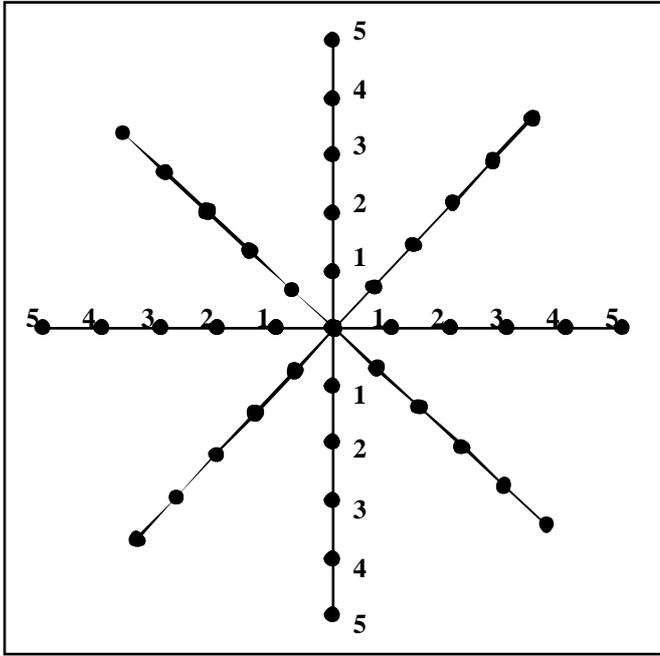
MODE D'EMPLOI :

Observe attentivement la figure centrale : dans le prolongement des lignes sur lesquelles il y a des points et des chiffres (de 0 à 5), se trouvent des observations écrites.

Sur chaque ligne, marque en rouge le point qui semble convenir à ta situation. Par **exemple**, si tu as toujours ton matériel, marque le point 5, si tu l'oublies souvent, marque le point 2 ou 1, et ainsi de suite pour les autres remarques.

Lorsque tout est terminé, relie les points rouges par un trait : tu dessineras ainsi une sorte d'étoile qui montrera comment tu évalues ton travail.

Je travaille avec concentration

<p>Je travaille pendant toute la séance</p>		<p>J'ai mon matériel</p>
<p>Je participe à la discussion lors de l'affichage</p>		<p>Je range et nettoie ma place à la fin du cours</p>
<p>Je fais un travail assez difficile (par rapport à ce que je sais déjà faire)</p>	<p>Je réussis bien mon travail</p>	<p>Je poursuis le travail en dehors du cours lorsque c'est possible (pour l'améliorer ou le terminer)</p>

Dis en quelques mots ce que tu penses de ton travail du trimestre :

.....
.....

Fiche d'auto-évaluation comportementale

Ou comment devenir un « bon élève » en dix leçons

C'est en prenant conscience de ton attitude face à l'école, que tu pourras changer petit à petit ce qui ne va pas.

Ainsi, petit à petit tu pourras devenir un « bon élève ».

I- La vie en classe

Est-ce que je sais éviter les conflits ?

Est-ce que je respecte les autres ?

Est-ce que je respecte les consignes données par le professeur (par exemple : lorsque l'on demande le silence...) ?

Est-ce que je sais rendre service à la classe (par exemple : en distribuant le matériel collectif, en mettant en place le projecteur, en tirant les rideaux...) ?

II- Mon rapport au matériel

Est-ce que je prends soin des locaux et du mobilier de la salle ?

Est-ce que je prends soin du matériel collectif (par exemple : les gobelets pour l'eau, les éponges, les pincesaux...) ?

Est-ce que je range le matériel que j'ai utilisé ?

Est-ce que je nettoie ma table ?

Est-ce que je ramasse ce que j'ai fait tomber par terre ?

Est-ce que j'ai toujours mes affaires (par exemple : mon cahier, ma trousse...) ?

Est-ce que j'apporte du matériel lorsque le professeur le demande (par exemple : du papier journal, des feuilles de platanes...) ?

III- Ma concentration en cours

Est-ce que je sais rester concentré(e) pendant toute l'heure de cours (par exemple : pendant la manipulation du matériel, pendant la projection des diapositives...) ?

Est-ce que je fais attention à l'intitulé du sujet posé ?

Est-ce que je sais écouter les conseils de mon professeur ?

Est-ce que je sais accepter les critiques sur mon travail ?

Est-ce que je sais tenir compte des critiques et des conseils que l'on me donne ?

VI- Mon organisation personnelle

Est-ce que je suis tout le temps présent(e) au cours d'Arts Plastiques ?

Est-ce que j'arrive toujours à l'heure au cours d'Arts Plastiques ?

Est-ce que je fais le travail demandé en classe ?

Est-ce que je rends les travaux que je réalise ?

Lorsque le professeur donne du travail à faire à la maison, est-ce que je le fais ?

Est-ce que je tiens mon cahier à jour ?

Si je suis absent (parce que je suis malade), est-ce que je rattrape les cours ?

Est-ce que j'apprends le vocabulaire d'Arts Plastiques ?

Est-ce que j'apprends l'histoire de l'art ?

Est-ce que je me souviens d'une leçon plusieurs jours après l'avoir apprise ?

En contrôle, est-ce que j'arrive à répondre aux questions de vocabulaire et d'histoire de l'art ?

V- Ma participation orale en cours

Est-ce que je pose des questions au professeur lorsque je ne comprends pas ?

Est-ce que je réponds aux questions que le professeur pose à la classe ?

Est-ce que mes réponses sont correctes ?

Est-ce que je fais des remarques intéressantes pour le cours ?

Lorsque je parle, est-ce que je le fais en étant poli(e) ?

Est-ce que je m'exprime avec le vocabulaire d'Arts Plastiques ?

Est-ce que je m'exprime de manière audible ?

VI- Quand je travaille en groupe

- Est-ce que je sais travailler en équipe ?
- Est-ce que je sais proposer mes idées au groupe ?
- Est-ce que je sais écouter les propositions des autres ?
- Est-ce que l'on peut compter sur moi pendant un travail collectif ?

VII- Mon travail plastique

- Est-ce que je choisis les bons matériaux et les bons outils pour réaliser un travail ?
- Est-ce que j'emploie les bons gestes, les bons outils, les bons matériaux pour obtenir le résultat que je veux ?
- Est-ce que j'explore différents gestes, différents matériaux, différents supports... pour savoir ce qu'ils donnent ?
- Est-ce que je sais élaborer un projet (par exemple : faire des croquis, prévoir les matériaux qui me seront utiles...)?
- Est-ce que je sais conduire un projet jusqu'à son achèvement ?

VIII- Quand je parle de mon travail

- Est-ce que je sais expliquer mon travail ?
- Est-ce que je sais le décrire ?
- Est-ce que je sais argumenter mes choix ?
- Est-ce que je sais le comparer aux autres travaux de la classe ?
- Est-ce que je sais faire des comparaisons entre mon travail et les œuvres d'art ?
- Est-ce que je sais faire un texte compréhensible pour expliquer mon travail ?

IX- Mes recherches documentaires

- Est-ce que je sais à quel endroit je dois aller pour chercher des informations ?
- Est-ce que je sais quelle méthode employer pour chercher des informations ?
- Est-ce que je sais sélectionner les informations que j'ai trouvées ?
- Est-ce que je sais en faire un résumé ?
- Est-ce que je suis capable d'en faire un exposé oral ?

X- Mon autonomie

- Est-ce que, face à un énoncé, je sais me débrouiller sans demander au professeur ?
- Est-ce que, face à une difficulté, je sais me débrouiller sans demander au professeur ?
- Est-ce que j'arrive à voir ce qui va et ce qui ne va pas dans mon travail ?
- Quand j'ai terminé, est-ce que j'arrive à mettre une note juste à mon travail ?

A l'issue du questionnaire et des résultats obtenus, on propose à l'élève de s'engager sur un contrat :

Pour t'améliorer, relève un challenge !
Choisis deux points que tu ne maîtrises pas encore et engage-toi maintenant à les améliorer pendant le trimestre prochain.
Le premier challenge que je relève :
Le second challenge que je relève :
Moi, je relève ce challenge pendant les trois mois à venir.
Fait à, le <i>Signature :</i>

OUTILS D'EVALUATION A DECLINER SELON LES NIVEAUX **(étude Marseille-centre)**

1. Le cahier de l'élève (formes variables, à adapter)

Conservation des connaissances de la 6^{ème} à la 3^{ème} (vocabulaire, croquis, analyses d'œuvres, références artistiques, projets personnels, fiches d'évaluation avec auto-évaluation).

Évaluation selon 4 critères:

- Traces écrites des cours avec références artistiques
- Mise à jour de la totalité des documents
- Recherche et travail personnels
- Présentation

Et implicitement les qualités suivantes:

- Autonomie
- Investissement

2. La fiche d'auto-évaluation

Observation et analyse de la réalisation et des croquis en termes de savoirs, savoir-faire, investissement et savoir-être.

Indicateurs formulés de façon précise et selon les travaux et les niveaux.

- Prise en compte de la capacité d'auto-analyse et de justesse dans l'évaluation du travail.
- Prise en compte de la motivation et du plaisir de l'élève.
- Prise en compte de l'investissement au sein du groupe classe (groupe de travail ou groupe de rangement et de nettoyage).

Détails pour les fiches d'auto-évaluation (exemple à ajuster!)

- Observation de la réalisation
- Description du projet
- Pointer les écarts entre projet et réalisation
- Difficultés rencontrées
- Moyens de remédiation
- Degré d'aboutissement
- Artistes rencontrés ("artistes jumeaux")
- Le plaisir pris

Détails pour les fiches I savoir-être

- Documentation et recherche
- Organisation dans le groupe
- Respect du lieu
- Prise de parole et écoute réciproque

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

Nom	Prénom	classe
<p>Une démarche, au-delà de la simple description de la réalisation et du “comment ça marche”, doit prendre en compte les cheminements, les choix, les étapes, voire les difficultés dans la réalisation ou les impasses dans l’approfondissement. C’est ce processus qui est important. Je vous propose un cadre qui peut vous aider (dans un premier temps!) . Vous pouvez organiser ensuite librement votre présentation ; cependant assurez-vous que tous les axes s’y trouvent. Cette demande est une autre forme de réalisation: ce que vous avez pensé et mis en œuvre est à formuler dans son processus de réflexion, de choix matériels, de présentation.</p>		
<p>Le 200.. , <u>ma première idée</u> (au niveau du sens, comment vous percevez l’incitation ou, en ce qui concerne le projet personnel, vos motivations):</p>		
<p>Et mon <u>premier projet de réalisation</u> (croquis avec légendes si nécessaire):</p>		
<p><u>Projet final avec argumentation des choix</u> (pensez à “l’ampleur sémantique et plastique” et à “l’autonomie de la réalisation”.</p> <p>Pensez aux modalités de <u>présentation</u> (choix du lieu, etc.) + <u>croquis</u> + <u>matériaux utilisés...</u></p>		
<p><u>Références personnelles</u> (qui peuvent être artistiques! Film, lecture, environnement, vécu, etc.)</p>		
<p><u>Références artistiques</u> : ma réalisation est(précisez s’il s’agit d’une suite ou série) Un assemblage - un collage - un photomontage - une photographie - un dessin - une peinture - technique mixte - une vidéo - une installation - une installation vidéo - une sculpture - un ready-made - une œuvre in situ - un happening - une performance - une installation sonore - une œuvre interactive - etc.</p>		
<p><u>Parmi les œuvres rencontrées</u>, celle(s) qui se rapproche(nt) le plus de ma pratique pour ce projet (ceci peut se préciser dans un deuxième temps, à la fin de la séquence. Recherche personnelle souhaitée.)</p>		
<p><u>Évaluation de la démarche</u> (approfondissement, prise en compte de différents paramètres, esprit d’analyse sur le processus, justesse du vocabulaire de la mise en œuvre et présentation):</p>		
1	2	3
4	5	

BACCALAUREAT GENERAL SESSION 2003 TRAVAUX PERSONNELS ENCADRES
CRITÈRES DE RÉFÉRENCE ET BARÈME

1^{ère} composante : Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE (sur 8 points)

Recherche documentaire	Recherche de sources d'information et de documents en rapport avec le thème et le sujet Traitement pertinent des informations (sélection et analyse)
Démarche	Adaptation de la démarche au sujet Tenue d'un carnet de bord Planification du travail
Contenus disciplinaires	Appropriation et croisement de connaissances et de compétences
Contribution au travail collectif	Esprit d'initiative et prise de responsabilités Souci d'un travail d'équipe

2^{ème} composante : Production finale (sur 6 points)

Production	Pertinence de la production et de la forme choisie avec le sujet traité Inventivité Soin apporté au travail Production achevée
Synthèse écrite	Cohérence de la construction (plan et enchaînements) Qualité de l'expression (clarté, richesse du vocabulaire) Restitution de l'ensemble de la démarche

3^{ème} composante : Présentation orale du projet (sur 6 points)

Présentation argumentée	Construction de l'exposé Argumentation et justification des choix Réactivité face aux questions Richesse des connaissances mises en jeu
Expression orale	Qualité de l'expression orale (clarté, audibilité, richesse du vocabulaire) Prise de distance par rapport aux notes écrites

Pour évaluer les acquis des élèves

dans le cadre des itinéraires de découverte

Document de référence proposé par les IA.IPR de l'Académie d'Aix-Marseille, Voir texte sur les IDD au chapitre 9

Composantes de l'évaluation	Compétences	Critères et indicateurs
Parcours d'apprentissage (10 pts)	<i>Savoir se documenter</i>	-réalité et pertinence d'une recherche documentaire -qualité de l'exploitation des documents retenus -....
	<i>S'impliquer dans ses apprentissages</i>	-utilisation personnelle du carnet de bord -productions intermédiaires -....
	<i>S'impliquer dans un travail de groupe</i>	-compréhension des consignes de travail et aptitude à faire comprendre des consignes de travail -prise d'initiatives dans le fonctionnement du groupe -équilibre de la répartition des tâches -.....
Production finale (10 pts)	<i>Achever une production</i>	-réalité d'une production conduite à son terme -soin apporté à la production
	<i>Construire des savoirs</i>	-appropriation de savoirs émanant de disciplines différentes -articulation de savoirs émanant de disciplines différentes -....
	<i>Savoir s'exprimer</i>	-production écrite: lisibilité d'un principe de cohérence, précision du lexique, correction de la langue -prestation orale: aptitude à parler seul, sans lire les notes; précision du propos (lexique, clarté de l'organisation) ; prise en compte de l'interlocuteur (audibilité, registre de langue et correction du propos, réactivité face aux questions) ; implication personnelle dans le propos (vocale, verbale et gestuelle).....

Commentaires sur les critères d'évaluation de l'IDD :

Les composantes de l'évaluation

Les IdD visant à la fois l'apprentissage de savoirs et de savoir faire sous la forme originale de l'interdisciplinarité et l'accession à un certain degré d'autonomie dans les apprentissages, il est normal que l'on cherche à évaluer la réalisation de ces 2 objectifs.

La composante « parcours d'apprentissage » cherche à mesurer quelques grandes compétences liées à l'autonomie de travail. La « production finale » s'intéresse aux acquisitions en termes de savoirs et de savoir faire dans plusieurs disciplines, ainsi qu'à un objectif de compétence essentiel et commun à toutes les disciplines: la maîtrise de la langue.

La production finale, qui s'accompagnera dans la plupart des cas d'une présentation orale, peut prendre les formes les plus variées: dossier écrit (support papier ou numérique), exposition, diction/mise en jeu de textes, prestations artistiques diverses ... Si une présentation orale est envisagée, elle ne saurait excéder 3 minutes par élève en tout état de cause.

Le barème proposé signale l'égalité d'importance de ces deux composantes. Toutefois, cela ne signifie pas que les six compétences évaluées ne doivent pas être hiérarchisées; par exemple, on valorisera justement la construction des savoirs.

Les compétences et les indicateurs

- « Savoir se documenter » : compétence fondamentale, maintes fois évoquée, mais rarement évaluée. On distinguera la mise en œuvre d'une recherche documentaire personnelle et pertinente (documentation personnelle ou proposée dans le cadre du collège, support papier ou numérique... ; inscription de cette recherche dans un cadre préalablement défini et utile à la réalisation de la production finale) et l'exploitation précise de cette documentation (tri et hiérarchisation des informations, qualité de leur insertion dans la production finale).
- « S'impliquer dans ses apprentissages » : l'objectif étant de rendre l'élève progressivement conscient de ses apprentissages et un peu plus autonome dans sa démarche, on souhaite pouvoir observer une *évolution positive* de son travail tout au long de l'itinéraire de découverte: au-delà d'un certain nombre de tâtonnements initiaux et légitimes, l'élève doit identifier avec précision l'objectif final et les étapes de travail nécessaires et aller au terme de son parcours. L'utilisation d'un carnet de bord apparaît donc indispensable: ce document doit permettre aux enseignants de suivre l'évolution (ou l'absence d'évolution) du travail de l'élève dans le cadre d'une démarche de projet en faisant apparaître comment il s'est impliqué dans les tâches demandées. Dans ce carnet de bord peuvent figurer les éléments constitutifs d'une grille d'auto-évaluation; d'une façon générale, on veillera à ce que les élèves comprennent les critères en fonction desquels ils seront évalués.
- « S'impliquer dans un travail de groupe » : cet indicateur peut s'observer dans le cadre de *sujets donnés* à des groupes restreints à partir d'un thème général, ou bien dans le cadre de tâches restreintes confiées à de petits groupes pour la réalisation d'un sujet commun à tous les élèves. Le carnet de bord sera ici utile, mais aussi l'observation directe du comportement de l'élève au cours des séances de travail autonome. On s'attachera à mesurer l'apport de chacun de ses membres au travail du groupe, par la qualité de ses suggestions et par l'effectivité de son travail. L'évaluation étant *in fine* individuelle, on devra envisager des présentations individuelles pour les productions collectives.
- « Achever une production » : l'observation de ce critère, important, ne présente aucune difficulté particulière.
- « Construire des savoirs » : il s'agit ici d'un des objectifs fondamentaux des itinéraires de découverte. Il convient d'éviter le recueil de citations *in extenso* et la simple juxtaposition de discours disciplinaires différents. On sera donc attentif à l'appropriation par les élèves de savoirs particuliers (formulation dans un langage, certes précis, mais de registre courant; ordre personnel de la présentation...) et à l'articulation (dans les mêmes paragraphes, voire dans les mêmes phrases) de savoirs émanant de différentes disciplines. Cette articulation gagnera même à être explicitée et on évitera absolument de juxtaposer plusieurs évaluations disciplinaires différentes.
- « Savoir s'exprimer » : le choix est fait de considérer qu'un objectif de maîtrise de la langue doit être systématiquement présent dans un IdD. Chaque fois que la production finale ne sera pas, d'une manière ou d'une autre, orale et chaque fois que cette production finale sera collective, il conviendra d'envisager une présentation orale individuelle. La présentation orale, outre le degré de maîtrise de la langue qu'elle révèle, constitue un indicateur privilégié de l'appropriation par l'élève des savoirs et savoir faire visés. A raison de 3 mn de passation par élève, cela peut se réaliser dans le cadre de la dernière séquence de 2 heures; chaque présentation orale distinguera un temps d'exposé monologique (1 mn environ) et un temps d'entretien.

6. COMMENT CAPITALISER LES ACQUIS ?

S'il est un aspect qui caractérise au plus haut point l'évolution de notre discipline durant ces vingt dernières années, c'est bien le souci de désigner avec rigueur et précision les contenus d'enseignement. Ceci correspond naturellement à une demande institutionnelle pressante, mais c'est plus encore pour les arts plastiques une nécessité vitale.

Comment garder trace? Si les connaissances procédurales correspondant à des habiletés, au savoir-faire technique, peuvent s'acquérir directement de l'expérience manuelle, ce qui relève du « déclaratif », qu'il s'agisse du vocabulaire, des œuvres découvertes ou bien encore des chaînes logiques qui structurent l'analyse des œuvres ou une démarche de projet, nécessite qu'on en garde trace d'une façon ou d'une autre.

Connaissances ou compétences acquises, celles-ci ne sont effectives qu'à partir du moment où elles ont été mémorisées et en mesure d'être restituées spontanément à bon escient et à plus ou moins long terme dans une situation nouvelle. Quels sont donc les outils dont un professeur d'AP peut se doter pour faciliter l'appropriation définitive de ces acquisitions?

Dans beaucoup de matières, les auxiliaires sont le manuel scolaire et le cahier. Comment procéder alors en AP ? L'usage d'un « cahier », serait-il chemise ou carnet de bord, où l'élève collecte des éléments (la trace de ses recherches, les images qu'il affectionne, les photocopiés de l'enseignant...), semble gagner du terrain. Cette trace écrite crédibilise souvent le sérieux de la discipline aux yeux des élèves si cela est pratiqué dès la 6^{ème} mais on peut craindre également l'excessive scolarisation d'un temps où il est peut-être impératif d'apprendre « autrement ». Une autre version pouvant donner à penser quant à l'intérêt pour notre discipline est ce qui se nomme dossier ou « portfolio ». On se reportera pour cela au chapitre 10.

Afin d'éclairer ce débat (sachant que par ailleurs les IDD inventés en 2002 encouragent le « carnet de bord », voir chapitre 9), on lira ici un questionnaire qui cible bien l'ensemble des préoccupations qui y sont liées.

Quelle place et quelle aide peut-on attendre des moyens numériques qui commencent à équiper les établissements? La contribution de Yann Mars, formateur à l'IUFM pour cette question, dresse un premier état d'expériences aux résultats plutôt encourageants.

LE CAHIER D'ARTS PLASTIQUES OU CARNET DE BORD 23 QUESTIONS POSEES AUX ENSEIGNANTS

Enquête réalisée en 2001 par Carine ASTIER, professeur stagiaire, dans le
cadre de son mémoire professionnel

Le cahier : une approche.

1 - Tout d'abord, utilisez-vous le cahier d'arts plastiques ?

- Si pour différentes raisons (pratiques, matérielles, temporelles...) vous ne le mettez pas en pratique, pourriez-vous m'informer des raisons de ce choix et cela afin de m'aider dans ma recherche.

- Non, cela prend trop de temps sur la pratique.

- oui, comme un carnet de bord.

- oui demandé à toutes les classes sans tenir compte de leur profil. Utilisation irrégulière pour des raisons temporelles.

- non, l'heure est trop courte et il y a beaucoup d'oublis.

- non, manque de temps, je ne sais pas comment l'amorcer.

- non, lourdeurs, trop contraignant pour l'élève et l'enseignant.

- non, je n'arrive pas à le gérer, à vérifier que les élèves l'ont, penser à le faire sortir, à ce que l'on va écrire dedans, à l'évaluer...

- non, difficile à gérer. Depuis de nombreuses années, avec 20h et 500 élèves, j'ai testé plusieurs organisations afin d'éviter les oublis. J'en suis à un classement du matériel par numéros avec fiche collée dans le cahier de textes et malgré cela je n'évite pas les étourderies et la confusion.

2 - Qu'est-ce qu'un cahier d'arts plastiques pour vous ?

- un outil pédagogique pour l'enseignant / un repère et un espace de travail pour l'élève.

- des traces, des preuves, du papier brouillon.

- comme quelque chose qui leur appartient, je leur demande de se l'approprier. Ecrire incitations, références vocabulaires.

- recueil de documents, reflet des recherches menées tout au long de l'année.

- noter les incitations, idées, esquisses, auto-évaluations, vocabulaire et parfois une petite synthèse du sujet travaillé.

- un outil de mémoire.

- endroit où on fixe par écrit des notions, où on fait des croquis et on y colle parfois des travaux (petits format).

- un carnet de bord, un moyen pour savoir où on en est (élève, professeur) et plus se rendre compte de l'investissement des élèves.

- différent des autres cahiers.

- une petite mémoire du cours, le lieu où l'on garde les documents.

- à la fois un carnet de notes, un répertoire pour le vocabulaire spécifique, un carnet de croquis et un carnet personnel.
- un témoignage des progrès de l'élève, de son investissement.
- outil de travail et de référence.

3 - Comment l'avez-vous présenté aux élèves, en début d'année ?(Comment le nommez-vous ?).

- le cahier à idées
- le cahier. Je préviens en 6^{ème} et 5^{ème} qu'il y aura des interrogations.
- le cahier d'arts plastiques. (+3) beaucoup d'élèves écrivent cahier de dessin.
- « classeur » avec fiches plastiques transparentes.
- annoncé de manière scolaire.
- proposition pour le laisser en classe (niveau 6^{ème} et 5^{ème}) mais petit à petit ils ont préféré l'emporter chez eux.
- cahier d'arts plastiques, objectifs présentés aux élèves, noter ce que l'on apprend comme un carnet de route pour savoir où on en est.
- présentation en début du second trimestre pour rentrer dans la logique de projet « cahier du chercheur ».
- cahier de travaux pratiques, il est présenté comme une fourniture obligatoire avec la peinture et les feuilles. Demande de l'avoir à chaque séance (même si on ne s'en sert pas tout le temps).
- cahier d'A.P, cahier classeur.

4 - Quel sens ou intérêt avez-vous attribué à ce cahier par rapport aux élèves et à votre enseignement ?

- Favoriser et inciter une plus grande autonomie de l'élève / l'utiliser plus librement et spontanément possible / y mener ses projets personnels / y noter des idées.
- traces, croquis pour se souvenir de ce qu'ils ont fait (souvent je te après), vocabulaire.
- c'est un lieu de mémoire.
- il sert en général à faire les recherches et les croquis.
- pour garder les documents distribués, pour faire des croquis préparatoires.
- en insistant sur l'explication écrite des travaux et croquis pour devenir comme un réflexe
- « rendre crédible le cours ».
- au début beaucoup d'intérêt maintenant beaucoup moins. C'est pour eux et ils le gèrent librement.
- justifier le travail fait en A.P vis à vis des parents, de l'administration mais surtout des élèves.
- intérêt motivé pour une classe de 5^{ème}.
- le cahier est un lien entre le cours et la maison. Les élèves peuvent le décorer, se l'approprier mais il reste un objet de la pédagogie, noté 1 fois par trimestre.
- organiser une succession visible de ce que l'on a fait ensemble.

5 - Inversement comment les élèves ont donné du sens à ce cahier ? - Dans quels cas n'y sont-ils pas arrivés ?

- Difficultés car cela va à l'encontre de leurs habitudes / plaisirs pour ceux qui se l'approprient comme un espace de travail intime, personnel.
- le cahier reste pour beaucoup « entaché » de son aura scolaire et du schéma que s'en font les enseignants ont transmis et imposés aux élèves / déconditionnement qui serait à mener de la 6^{ème} à la 3^{ème}.
- quand ils ne l'ont pas apporté, perdu ou jamais acheté.

- une obligation pour certains, un lieu que l'on retourne voir pour retrouver une référence, un lieu personnel.
- les 3^{ème} ont du mal avec le projet.
- pas de travail suffisant pour répondre.
- pour les « bons élèves » ce cahier reste un cahier comme les autres, certains ont ajouté des dessins personnels
- il me semble que c'est la note qui donne du sens à ce cahier. Certains élèves sont méthodiques et on peut voir l'évolution de leurs idées et mentionnent parfois quand ils ont abandonné l'idée. Ils marquent la note obtenue. D'autres doivent le trouver inutile parce qu'ils s'attendent à quelque chose de plus cadre et ne font pas le lien entre la pratique et une éventuelle leçon. « Qu'est-ce qu'une leçon en dessin ? » voilà ce qui doit leur poser problème.
- pour certains il est trop « rébarbatif », « on va écrire en A.P !!! ».
- travail personnel pour les élèves motivés et manque de motivation pour d'autres, trop scolaires.
- les élèves comprennent le « sens » du cahier en l'utilisant. Ils disent à l'oral des définitions qu'ils ont trouvées (concernant un travail effectué). Ils ne comprennent pas lorsqu'ils ne l'utilisent pas et qu'on l'oublie. Il ne s'agit pas là d'une question de sens.
- rares sont les élèves qui ont amenés des éléments personnels.
- certains élèves se servent du cahier de manière très scolaire d'autres (moins nombreux) s'en servent de façon plus personnelle.

6 - Cela a-t-il fait l'objet d'une incitation ou d'une proposition en particulier ?

- non.

Suivi des cahiers par l'enseignant :

7 - Quel est le rythme du suivi des cahiers ?

- 1 fois par an ou plus selon la demande de l'élève (possibilité de rattraper une mauvaise moyenne trimestrielle).
- pas de relevé des cahiers mais une surveillance au moment de le sortir.
- une fois par trimestre mais pas de manière régulière car cela demande une grosse logistique.
- pas de rythme régulier, regard sur les cahiers au moment d'un travail de recherche.
- vérification pendant le premier trimestre.
- une fois depuis le début de l'année (pas tous pris en même temps et élèves prévenus) et une prochaine (3^{ème} trimestre pour un bilan de l'année).
- ramassés une fois et noté sur 10 ou sur 20.
- pas de suivi.
- très relatif, par période (parfois selon l'ambiance de la classe).
- 1 fois par trimestre, conclusion du trimestre.
- 1 fois par trimestre, vérification de tout ce qui a été fait pour chaque élève. A chaque évaluation e travail sur le cahier, je lis ce qui est écrit, expliqué.
- relevé 2 fois pour l'instant.
- relevé de temps en temps pour juger de l'attention et de la compréhension des élèves. Ils ne sont pas notés. Un cahier bien tenu apporte un point d'oral supplémentaire.

8 - Fait-il / Est-il l'objet d'une évaluation sommative, formative et comment ? (notation, forme de « récompense » ?)

- sommative : note sur 20 avec critères donnés au début selon les paramètres suivants :
- obligations de noter les incitations, les références artistiques

- initiatives de recherches personnelles autour des incitations mais aussi libres (croquis, idées annotées, documents, prise de notes...
- non, exceptionnellement noter les croquis sur 5 ou 10 pour compléter avec la réalisation.
- oui, sommative correction des fautes, remarques sur les références, appréciations sur les croquis.
- non / non
- ceux qui désiraient pouvaient me le rendre pour augmenter la moyenne (présentation, qualité des croquis, notes prises, présence des documents)
- quelques conseils écrits pour plus de clarté plus une note. J'accepte qu'ils me le redonnent d'eux même (une façon de les responsabiliser).
- récompense de 2 à 5 points sur la moyenne (trimestre).
- notes sur A (très bon) / B (bien) / C (satisfaisant) / D (passable).
- évaluation globale « tout ce qui doit y être » A (+ 1 point à la moyenne) s'il n'y a rien dessus E (- 1 point à la moyenne et un mot dans le carnet), C (ne change pas la moyenne), B + 0,5, D - 0,5. La tenue du cahier n'est pas notée, importance de la présence du travail.
- observations, commentaires, j'essaie de relever toutes les initiatives, de répondre et de poser des questions.
- quoi noter si c'est un cahier personnel ? Si ça devient obligatoire, cela est contraignant et rébarbatif. Le cours d'A.P devient un cours comme un autre.
- pour des élèves en difficulté, je demande à voir le cahier en fin de trimestre pour évaluer et remonter ainsi leur moyenne d'1/2 point ou d'1 point environ.

Suivi sur la scolarité de l'élève, de la 6^{ème} à la 3^{ème} :

9 - Votre pratique de ce cahier est-elle différente selon les niveaux ? - Si oui, comment cela est mis en place ?

- demande plus pointue auprès des élèves de 3^{ème}, accent mis sur la recherche personnelle et le travail autonome en systématisant les demandes de recherche au CDI.
- oui, sérieux et systématique en 6^{ème} et 5^{ème}, plus annexe en 4^{ème} et 3^{ème}.
- oui,, la classe de 6^{ème} travaille plus avec le cahier (élèves plus scolaire). Les autres font des dessins préparatoires (3^{ème}).
- non
- pas de problèmes avec les quatrièmes, une 5^{ème} où il est bien accepté (élèves qui se rassurent d'avoir à chercher des définitions) et une autre où il y a une large place pour l'oral. Difficultés avec les 3^{ème} (problèmes scolaires et social).
- en 3^{ème} davantage de croquis, écrire les idées, les justifier.
- plus fréquente avec les petites classes. Les 3^{ème} écrivent moins et collent plus de photocopies.
- non (travail systématique des incitations...).
- oui, 6^{ème} scolaire, 5^{ème}, artistique, 3^{ème} impossible de le réaliser.
- En 6^{ème} et 5^{ème}, utilisation régulière, oubliés en 4^{ème} et 3^{ème}. Je change de système, cette année j'ai demandé des groupes de recherche (vocabulaire, mouvement, artiste, illustration pour une date donnée et notée sur 10.
- non
- je ne demande le cahier qu'aux élèves en difficulté (s'ils l'ont !) pour les 4^{ème} et 3^{ème}.
- ils restent libres de son utilisation.

10 - L'utilisation du cahier est-elle plus spontanée pour des classes que vous avez depuis la sixième ?

- oui, plus spontanée en 6^{ème} et 5^{ème}. (+1)

- oui, plus dirigée vers le projet 4^{ème} et 3^{ème}.
- mise en place plus difficile avec les 4^{ème} et 3^{ème}.

11 - En fin du cursus du collège, les élèves se sont-ils appropriés le cahier comme un outil de travail, de recherche ? Prennent-ils des initiatives par rapport à son utilisation ?

- aucune initiatives / aucune idée (+1).
- peut être que mes 4^{ème} continueront une pratique singulière du cahier en 3^{ème}.
- les deux. Certains le conservent de la 6^{ème} à la 3^{ème} et voient, l'évolution de leur travail, peuvent réviser des notions. Certains y rajoutent des dessins personnels que je regarde mais qui ne comptent pas. Cela permet de reconnaître des dessinateurs assidus de manga et autres et de les encourager.

12 - Peut-il y avoir selon vous une réactivation, une réutilisation des cahiers d'une année sur l'autre ?

- oui, surtout en ce qui concerne les références artistiques.
- oui mais pas en cours d'année, il aurait fallu plus exiger dès le départ.
- oui, cela permet à l'élève de voir son évolution.
- encouragement pour utiliser à nouveau le cahier de l'an passé. Difficultés si on ne leur donne pas une méthode de travail souple (leur dire de feuilleter le cahier).
- oui. / oui
- c'est le but, un cahier d'A.P est si maigre qu'il devrait être gardé. Le mieux serait peut être un classeur (petit et souple avec des chemises plastiques).
- une de mes ambitions pour les années futures. Nous suivons tous les élèves il me semble important que ce suivi apparaisse dans le cahier au travers d'une réelle évolution.
- C'est possible lorsque les élèves conservent les cahiers. On peut chercher Picasso en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} pour un objectif différent.
- oui à condition d'y attacher plus d'importance dès le départ. Au long de la scolarité, le cahier devrait s'étoffer.

Au niveau formel :

13 - Quel type de cahier demandez-vous aux élèves et pourquoi ? (format, feuilles blanches, à carreaux...).

- petit format à carreaux pour éviter le côté trop « propre » et scolaire. Les lignes sont nécessaires pour l'écriture en 6^{ème} et sont suffisamment pales pour ne pas gêner les croquis. Autre avantage, léger, économique, aucune excuse pour ne pas l'avoir dans le cartable.
- peu importe.
- cahier de dessin, format entre le A4 et le 24x32, feuille canson.
- cahier de travaux pratiques
- classeur cahier (pour que ce soit moins lourd) avec fiches transparentes, papier machine (croquis...). J'admets les recueils de pochettes plastiques au lieu du classeur.
- plutôt grand, à petits carreaux, mais tout format est accepté. Un élève tape ses cours sur l'ordinateur et utilise un classeur fin.
- petit ou grand cahier, à feuilles à carreaux.
- cahier de travaux pratiques (carreaux pour écrire et feuille blanche pour dessiner).+1
- format et type cahier de brouillon.
- pas d'importance, ils faut déjà qu'ils aient un cahier.
- J'ai utilisé longtemps des cahiers grands format et parfois des carnets de croquis .
- Je leur ai donné le choix en espérant qu'ils se l'approprient plus facilement.

- si je demandais un cahier ce serait un bloc steno (peu cher, utilisable dans les deux sens, verticalement et horizontalement).
- cahier classeur, format A4, feuilles à carreaux et blanches perforées, 5 pochettes transparentes + papier calque.

Sur la question de l'espace :

14 - Qu'attendez-vous de la part de l'élève dans l'utilisation « spatiale » de son cahier ? (occupation de l'espace de la feuille, organisation des différentes informations (écrites et imagées, croquis, photocopies...)) ?

- une prise de position personnelle, une réflexion sur la mise en page, son impact visuel, savoir associer brouillon et lisibilité.
- aucune attente de ce type.
- organisation entre le croquis et le texte.
- la présentation est libre.
- pas d'indications données (dans un souci d'autonomie). Le suivi des cahiers montre que dans cette discipline où il n'y a pas de « leçons » proprement dites, le texte perd parfois du sens. Comment faire avec toutes ces « bribes » de texte ? C'est un peu une mosaïque. J'attends que les élèves mettent les informations écrites après le travail, un peu comme office de chapitre et faire des repères (à articuler).
- lisibilité et propreté.
- pas d'attente particulière.
- utilisation claire, espacer les écrits, coller les photocopies...
- le cahier se doit d'introduire un sens artistique et plastique (travail de la forme du cahier).
- Une organisation assez rigoureuse concernant le vocabulaire et les recherches, par exemple structure et assemblage (vocabulaire) et Eiffel (recherche) au même endroit. Faire attention aux rapports entre l'écrit et les croquis, les photocopies. Ce sont plutôt des conseils donnés en classe entière lorsque je donne le travail, puis à chaque élève lorsque je note.
- libre pourvu que ce soit lisible.
- une seule obligation, une nouvelle page pour un nouveau « sujet », le vocabulaire est noté en bas de la page et souligné.

15 - Faites-vous réfléchir les élèves sur cette question de l'espace (et comment) ?

- Réflexion sur la lisibilité, le repérage en cours des mises en page réussies auprès des élèves
- avec des incitations mais pas dans le cahier.
- ponctuellement quand je passe en classe pour voir l'état de leur projet avant la réalisation.
- non / non / non
- oui selon le schéma habituel incitation, notions, critères d'évaluation, traces de la verbalisation.
- ce n'est pas la question principale mais si un élève introduit cette question, cela rentre dans une verbalisation.
- explications orales seulement.

16 - Prenez-vous en compte cette occupation de l'espace dans votre pédagogie ?

- a rapprocher des questions du format qui se posent au fil des séances et au cours des incitations plus spécifiques.
- oui mais pas dans le cahier.
- non / non / non / non pas le temps
- oui

17 - Travaillez-vous sur la clarté visuelle et comment ?

- incitation sur la relation texte/image.
- non. / non / non / non
- ne peut-on pas considérer la saturation, le désordre comme une forme, une question artistique ?
- remarques faites sur l'organisation mais pas en « plasticienne », cela reste conventionnel.

Votre avis :

18 - Avec un « public » difficile, pouvez-vous utiliser le cahier ?

- Bof !
- oui si on les a dès le début.
- oui, même si cela est difficile au niveau du suivi, mais toujours les faire écrire même si c'est sur une feuille volante qui sera perdue ou jetée.
- non, bien souvent ils n'apportent pas leur cahier.
- intérêt peu à peu effiloché
- avec un public difficile, ce n'est pas toujours le problème d'avoir le cahier mais c'est plus un problème de niveau.
- peut être que oui en le vérifiant très régulièrement et en justifiant son emploi (plus ludique).
- en faire un objet affectif, créatif, multifonctions pour que l'élève difficile l'amène.
- oui mais sous la forme d'un classeur.
- moins régulièrement, trop d'oublis, imaginer peut être un cahier en classe.
- classe de 3^{ème} difficile, je ne suis pas arrivée à gérer le cahier avec eux.
- à condition d'y mettre beaucoup d'énergie.

19 - Quelle est la part de liberté de l'élève par rapport au cahier ?

- totale si la part de contrat « obligation » est respectée.
- totale à partir du moment où ils notent l'essentiel.
- il est libre de l'organiser et de le décorer comme il le souhaite.
- trop grande liberté peut être.
- essayer de donner un caractère plus artistique comme un carnet de bord, une boîte, un journal tout en gardant un côté un peu scolaire.
- liberté totale.
- quasi nulle, le cahier est un moyen de sacraliser le cours d'A.P.
- la liberté de l'élève ne doit pas être conditionnée, il ne faut pas faire du cahier une corvée.
- liberté de présentation uniquement.

20 - Le cahier peut-il être selon vous une aide à la pédagogie différenciée ?

- oui pour affirmer la personnalité de l'élève dans un espace où les autres disciplines en font un standard.
- oui, je m'en sers comme correspondance.
- oui si tous les élèves travaillent avec.
- il peut être un peu le « reflet » de l'élève et nous permettre de mieux le connaître et le comprendre (liaison importante entre nous et les élèves).
- non
- le cahier est une aide à la pédagogie différenciée.
- C'est un outil qui privilégie le travail individuel qui est reconnu même s'il est pauvre car la note est globale.
- plutôt un suivi personnalisé, un support de dialogue.

- mettre en avant des difficultés qui concernent à la fois les arts plastiques mais aussi l'expression écrite.
- évidemment.

21 - Est-il pour vous nécessaire et utile à l'enseignement des arts plastiques ?

- utile surtout comme outil pédagogique mais aussi psychologique. Le cahier relie les arts plastiques aux autres disciplines « sérieuses » qui l'utilisent. Paradoxalement il permet de s'en démarquer en offrant aux élèves un espace de liberté là où ils ne l'attendent pas.
- - oui, il rassure l'élève (par rapport à quelque chose à apprendre).
- Malheureusement il fait parti de la légitimité des arts plastiques. Pour beaucoup c'est l'écrit qui permet de mettre en avant les acquis. A travers lui c'est un peu « voyez ce que l'on apprend en AP », s'il n'était pas là, certains seraient encore à dire qu'en AP on apprend rien. Il est dommage que cela soit comme ça car une des spécificités des A.P c'est la pratique et pourtant nous sommes obligés de passer par l'écrit et surtout de justifier ce passage.
- non il n'est pas nécessaire.
- utile pour garder une trace du vocabulaire, de l'histoire de l'art. Il remplace un peu un manuel.
- oui pour la légitimité des cours en tant qu'enseignement justement et pour la liaison avec une tiers personne (parent) pour permettre de faire connaître ce sur quoi on travaille en classe.
- oui.
- il est utile mais pas nécessaire (on peut s'en passer). Tout ce qui est événementiel et comportemental ne peut pas y figurer.
- nécessaire pour justifier le travail fait en cours.
- oui si nous sommes dans des conditions idéales pour cet enseignement.
- Nécessaire et important car il n'y a pas de support écrit en A.P, pas de livret. Il permet parfois de faire ce que l'on a pas le temps de faire en classe. En 3^{ème} on agrafe ou on assemble des feuilles. En 6^{ème} exemple avec Calder, Moholy-Nagy, le mot mouvement en rapport avec le travail « Ca tourne, ça bouge » puis dessins, croquis du travail en indiquant tout ce qui bouge...
- oui mais « lourd » à gérer.
- il est utile mais pas indispensable.
- évidemment.

22 - En quoi est-ce un outil de travail pour vous et vos élèves ?

- pour réactiver facilement des informations, des références artistiques, des critères d'évaluation pour effectuer les auto-évaluations / pour garder une traçabilité de l'évolution d'un projet mené par l'élève et aider à la prise de conscience de cette évolution.
- il rappelle qu'en arts plastiques il y a des choses à apprendre.
- ce n'est pas vraiment un outil de travail, ils y entreposent juste ce qu'ils ont appris.
- outil de travail dans la mesure où il doit être « révisé » périodiquement pour des petits contrôles.
- pour la race, la réflexion à posteriori ou pendant le travail. Utile à l'autonomie de l'élève dans ses recherches, organisation, investissement personnel, réactivation des savoir.
- fonction de repère, de cadre et de mémorisation.
- interrogation surprise (sous forme de jeu), type questions à 2 points, un élève au hasard selon le liste du cahier d'appel. Motiver les élèves à tenir et lire leur cahier, moyen essentiel quant à la transmission du savoir.
- ce n'est pas un outil de travail mais un constat.
- Le cahier contribue à donner du sens au cours et à le situer dans la scolarité. Le « cahier » est un objet familier dans toutes les disciplines.

- mémoire, dialogue.

23 - Quels problèmes cela vous pose-t-il au niveau de son utilisation, de l'intérêt que cela procure aux élèves, de son rôle pédagogique, d'une approche et d'une mise en pratique d'une attitude de recherche, de questionnement... ?

- manque de temps dans une séance pour son utilisation régulière et soutenue, équilibre difficile à trouver entre écrire / pratiquer et rechercher / produire.

- manque de temps pour évaluer les cahiers plus fréquemment.

- désintérêt de la part des élèves en difficultés qui rejettent ce symbole scolaire, ou encore une mauvaise maîtrise de l'écrit.

- gêne au niveau du fait qu'il devienne un objet à qualités plastiques. Je lui donne le même statut qu'un pinceau : c'est un outil de travail, un point de repère, une aide, une mémoire.

Mots et explications pour prouver qu'on a cherché et réfléchi.

- comment faire passer le cap entre les 5^{ème} et les 4^{ème} ? Comment les amener à travers le cahier à venir naturellement au croquis, à la recherche graphique, au questionnement sur la réalisation à venir ?

- en fait je n'ai pas trouvé de place au cahier d'arts plastiques. (trop de temps). L'évolution de l'élève se fait d'avantage par la pratique et la verbalisation. Les élèves scolaires l'utilisent un peu.

- problème par rapport au projet de départ. Je n'ai pas pu ni voulu continuer à imposer de mettre des croquis dans le classeur.

- Le risque est de préserver une attitude scolaire. Nous savons que tout texte ne pourra excéder quelques phrases et on ne peut consacrer trop de temps à des contrôles de connaissances. Il nous demande beaucoup de discipline et de rigueur car si on n'y revient pas les élèves décrochent.

- parfois la théorie prend un peu trop le pas sur la pratique. Concilier le caractère scolaire et la liberté de l'élève.

- il prend trop de temps sur l'horaire maigre des A.P. Il garde la trace d'un cours (savoir enseignés). Encore faudrait-il pouvoir s'assurer par contrôle que ces savoir ont été mémorisés. Il ne peut pas prendre en compte l'oral, le hasard, l'aléatoire, le désir...

- les élèves font souvent leur projet sur une feuille volante que je ramasse, vérifie mais j'aimerais que cela figure dans leur cahier.

- oublis très réguliers problèmes pour les intérêts des élèves.

- Question de temps, est-ce possible de gérer 600 cahiers? Si le temps nous manque pour un suivi sérieux de ces cahiers, l'intérêt des élèves sera minime et le rôle pédagogique aussi.

- L'utilisation systématique est difficile par manque de temps et pourtant c'est l'utilisation régulière qui est intéressante. Certains élèves peuvent copier sans comprendre. On lit donc à haute voix ce que l'on a écrit, on rajoute des dates importantes, des détails. Cela ne doit pas excéder 10 minutes dans le cours(et pas toutes les semaines).

- je pense que c'est presque un travail en soi. Avec 20 classes, je choisirai 1 ou 2 classes avec lesquelles je tenterai un travail plus poussé et pour les autres, un porte document.

- la liberté laissée à l'élève quant à son utilisation incite certains « fumistes » à ne pas prendre leur cahier en cours.

- l'utilisation du cahier me semble un investissement en temps pris sur la pratique, déjà limitée à 55 minutes par semaine. Je préfère (j'ai déjà essayé) la « distribution » de notions ou de thèmes de recherche en vue d'un court exposé ou d'un travail à rendre pour l'évaluation et à conserver dans l'unique pochette contenant tous les papiers. C'est peut être un outil formidable pour élèves sérieux, appliqués, travailleurs mais ce n'est sans doute pas pour ceux-là que l'on décide de le mettre en place.

CAPITALISATION ET CONSERVATION DES ACQUIS (groupe des Alpes)

CONTRAT / REPERTOIRE

- je vous donne des informations.
- je vous demande de les noter quelque part.
- vous n'êtes pas obligé de les noter mais il faudra me les restituer.
- Restitution = 1 fois/trimestre, interro 15mn.
- C'est un moyen pour l'écoute, la participation, l'intérêt, l'apprendre à réfléchir, la pose de questions, les recherches en autonomie...
- (un répertoire en permanence au C.D.I. et en salle A PL, possibilité future de mise à disposition en intranet)

CAHIER

- Problème du nombre : 1 fois par trimestre, 500 copies
- 1 interro (note en dessous de 5, ramassage du cahier)
- 1 note sur la théorie / trimestre : meilleure ambiance de travail, écoute, participation au débat...
- par rapport aux programmes, problème de restitution des connaissances ? (50 mots/an).

Comment le cahier est-il perçu par l'élève?

- un complément indispensable à la pratique ou détaché de la pratique?
- un carnet de bord à la fois du cours et très personnel ? (repère et espace personnel de travail).
- un moyen pour savoir où on en est?
- un cahier à idées (notes personnelles, croquis..)
- ce qui permet le lien entre chaque cours et met en lumière une succession
- logique?
- une preuve ?
- une trace ?
- une justification par rapport aux parents ?
- préserve-t-il une attitude scolaire?

Cahier et cahiers:

- pas les mêmes attentes, pas la même utilisation...
- intérêt = donner du sens, de l'importance à la parole
- l'efficacité se vérifiera dans la pratique (réactivation - réutilisation).

PRISE DE NOTES:

- pendant une projection, reformuler avec leurs mots (pendant, leurs seuls outils sont leurs yeux et leur cerveau afin d'être concentrés sur l'image).
- après une projection, seul ou à deux, une restitution afin d'évaluer l'écoute, le perçu, le compris. Pose la question des traces écrites, conservées par l'élève ou laissées au collège ?

L'OUTIL INFORMATIQUE EN COURS D'ARTS PLASTIQUES

Par Yann Mars

Peu à peu l'outil informatique pénètre dans nos salles de classe. Pourtant nombreux sont ceux qui, bien que tentés par l'expérience, hésitent encore à franchir le pas. Ce texte se propose donc de rendre compte de l'expérience des plus « téméraires » d'entre nous, notamment sur les opportunités que présente le numérique pour sa capacité à stocker des informations.

Garder trace des travaux.

L'enseignement des Arts Plastiques s'appuie sur la diversité, nos élèves sont ainsi amenés à rencontrer au cours de leur scolarité un grand nombre de situations: installation, performance, relation du corps à la production artistique, intervention dans l'espace, projets personnels, visites d'expositions, réalisation de groupe ... Nous sommes alors, tout comme nos élèves, bien souvent insatisfaits de voir ces moments de pratique que nous savons riches d'enseignement « disparaître » à l'issue de nos fatidiques cinquante-cinq minutes de cours.

L'outil informatique, dans sa capacité à « garder trace », s'avère alors particulièrement efficace pour pallier cette insatisfaction légitime. L'appareil photographique numérique est donc vite devenu l'outil indispensable du professeur « informatisé ». Il est facile à utiliser et n'engendre que le coût de son investissement initial. Il permet de « photographier sans compter », la seule contrainte (une opération ne demandant que très peu de technicité) étant de transférer sur un ordinateur le contenu de sa carte mémoire, une fois celle-ci remplie. Cette facilité d'usage permet bien sûr à l'élève (n'oublions pas que tous se doivent d'avoir rencontré l'outil photographique à l'issue de la classe de troisième) comme aux professeurs de multiplier les prises de vue. L'ensemble de ces traces visuelles peut constituer autant de jalons de la pratique à l'intérieur d'une même séance, d'une séquence, d'une année scolaire voire de la totalité du cursus de formation des Arts Plastiques au collège.

On imagine aisément l'intérêt que peut revêtir l'ensemble de ces données notamment dans le cadre de l'évaluation:

- Ne plus se cantonner à un temps de verbalisation dans « l'urgence » qui ne répond qu'aux seules contraintes liées au temps imparti à la séance ou au manque d'espace de stockage.
- Donner à l'élève la possibilité et le temps d'explicitier ses choix mais aussi ses éventuelles hésitations ou renoncements en s'appuyant sur des traces visuelles. Ainsi sommes-nous plus facilement en mesure de ne pas nous arrêter sur la seule évaluation du « produit fini » mais bien sur la prise en compte d'un parcours.
- Pouvoir revenir sur des questionnements antérieurs et percevoir ainsi la capacité de réinvestissement des savoirs ou à la mise en relation des différentes expériences.

Archiver des références artistiques.

A l'occasion de la rénovation des établissements scolaires, nombreux sont les collèges dont la totalité des classes ont un accès à internet. Il est évident que cette ouverture vers une telle banque de données ouvre des perspectives facilitant le renforcement de la culture artistique. Le nombre important de CD-Rom consacrés aux Arts Plastiques permet également de se constituer un stock d'œuvres déjà numérisées qui par leur nombre et leur durée de vie seront amenées à supplanter peu à peu nos classeurs de diapositives. Les solutions techniques permettant l'acquisition d'images numériques sont nombreuses: appareil photographique, scanner, programme de numérisation de diapositives, Internet, Cd-Rom, web-cam, carte d'acquisition vidéo.

La projection de ces images en direction du groupe classe dans son ensemble reste quant à elle liée à certaines contraintes. Les vidéo-projecteurs restant des appareils coûteux, il faudra souvent se rabattre sur la mise en réseau de plusieurs ordinateurs pour les plus équipés ou sur quelques « bricolages » associant matériel informatique et écran de télévision.

Ces réalités de terrain ont poussé un certain nombre d'entre nous à mener notre réflexion sur la part d'initiative laissée à chaque élève concernant la référence au champ artistique durant le cours d'Arts Plastiques. Les programmes informatiques permettant de lier entre elles plusieurs images sont nombreux. En tirant parti de cette capacité à « multiplier les liens » il devient facile de faire passer nos élèves du rôle de spectateur au rôle d'acteurs:

- En favorisant l'intérêt pour la recherche et la curiosité.
- En laissant aux élèves la possibilité de reconstituer par eux-mêmes les différents liens existants entre plusieurs œuvres, mais aussi d'identifier plus facilement aux travers des différentes démarches artistiques les problématiques qu'ils ont eux même rencontrées.

Il apparaît cependant que cette approche nous oblige à rester attentifs à la place de la référence artistique à l'intérieur du dispositif pédagogique, pour qu'elle n'induisse pas la pratique de l'élève en revêtant un caractère modélisateur.

De l'outil du professeur à l'outil de l'élève: Un «journal de bord» numérique.

Si le jeu des « liens multiples » fonctionne entre les différentes notions, les œuvres, les époques ou les différentes questions, il semble aussi en mesure d'enrichir les différents outils d'évaluation.

On pourrait ainsi informatiser ces derniers afin d'en majorer le potentiel:

- Construire des grilles d'évaluation qui pourraient être renseignées en autonomie au fur et à mesure des expériences rencontrées.
- Mettre en place des outils rendant compte des connaissances (vocabulaire, références) ou des compétences maîtrisées.
- Donner à l'élève la possibilité d'établir un bilan individuel dans la mise en parallèle de ses travaux et de ses écrits, comme au professeur d'établir dans le temps des bilans collectifs.
- Utiliser l'infographie pour retravailler a posteriori et établir de nouvelles pistes de réflexion (rôle de la couleur, de la lumière, statut de l'image, mise en série, mise en abyme, question du support, etc).

Chacun pourrait ainsi se constituer un fichier regroupant l'ensemble de ses évaluations, les recouper, revenir sur chacune d'elle au cours de l'année tout en les associant à l'image (ou

aux images) relatant sa propre démarche, celles de ses camarades ou celles relevant du champ artistique. Dans cette optique, les programmes associant textes et images sur une simple application « copier/coller » ne manquent pas. L'objectif étant de pouvoir renforcer l'inscription des Arts Plastiques dans une progression par approfondissement.

L'ensemble de ces réflexions nous oriente vers la constitution d'un cahier de l'élève « évolutif » sous forme de disquettes ou de Cd-rom. Un des avantages non négligeable de cet outil serait de transporter à l'extérieur de la salle de classe le vécu du cours d'Arts Plastiques.

Les différentes représentations de notre enseignement pourraient alors se voir quelque peu réactualisées.

Il est évident que l'outil informatique n'apporte cependant pas toutes les solutions et que des écueils doivent être évités:

- faire de la maîtrise de l'outil informatique une finalité d'enseignement.
- ne pas permettre de distanciation entre les «effets artistiques» (les outils infographiques les déclinent à l'infini) et l'intention artistique.
- ne pas questionner les écarts entre matérialité de la production et image de cette même production, et minorer ainsi la place et le rôle de la pratique de l'élève.

Néanmoins les opportunités qui se dégagent des ces premières expériences nous invitent à poursuivre notre réflexion, car la capitalisation d'expériences plus nombreuses et plus abouties reste à faire.

7. L'AUTO-EVALUATION

Dès lors qu'il s'agit non seulement de noter les qualités d'un travail plastique mais aussi d'accorder à l'évaluation une fonction formative et, plus encore, formatrice, comment s'y prendre dans le temps si limité de 30 heures annuelles? Qu'en pensent les élèves, quelle relation entretiennent-ils avec la note dans une discipline où le poids de cette dernière est différente; ont-ils conscience de l'accompagnement formatif qui accompagne le cérémonial de la « notation » ?

Ce chapitre est entièrement tiré du travail des professeurs stagiaires de l'IUFM en formation initiale. On trouvera d'abord dans les pages qui suivent un sondage mettant en lumière sur un mode comparatif un certain nombre de pratiques d'évaluation, courantes ou novatrices, ainsi que la manière dont l'accompagnement de cette évaluation est conduit par les uns (professeurs) et les autres (stagiaires). Suivent deux enquêtes auprès des élèves, l'une déjà ancienne portant surtout sur la "note", l'autre plus récente interrogeant sur ce que devrait être, selon eux, une notation profitable...

Abordant les ambitions récentes de l'évaluation dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques, les extraits d'un premier mémoire professionnel présentent et détaillent ensuite nombre de dispositifs destinés à mesurer les progrès dans les acquisition des élèves et dans leur compréhension des choses de l'art : dispositifs variés et adaptés avec rigueur qui confèrent efficacité et crédibilité à notre discipline.

Quelques pages tirées d'un second mémoire professionnel insistent sur la part dévolue à l'auto-évaluation de l'élève présentée comme partenaire régulateur indispensable dans cette trajectoire qui oriente l'élève vers la quête et la consolidation de son autonomie.

QUESTIONNAIRE-PROFESSEURS SUR LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION

(extrait du mémoire professionnel de Martine Caillol, avril 2002)

La première partie du questionnaire a largement été inspiré de celui de A. DE PERETTI, « *Comment j'évalue en 150 critères* », cahiers pédagogie n°256, septembre 1987. J'ai décidé de rendre compte des chiffres de façon globale pour cette première partie, au vu du petit nombre de questionnaires que j'ai eu à traiter, et de signaler simplement les différences notables entre les praticiens de notre discipline et ceux des autres. La plupart des questionnaires comportaient de multiples réponses, ce qui explique le taux des pourcentages, et parfois des annotations ou des commentaires.

I – LA NOTE ET MOL..

Noter est d'abord :

Pour 21 % : un exercice de haute voltige
Pour 15 % : une nécessité, voire une corvée
Pour 68 % : un aspect du métier parmi d'autres (100 % des professeurs du collège)
Pour 10 % : Une source d'incertitude et/ou d'anxiété

Noter, ça sert à avant tout à :

Pour 68 % : Contrôler les acquisitions des élèves
Pour 21 % : Evaluer la pertinence de mes choix didactiques
Pour 42 % : Répondre à une demande externe (institution, parents...)
Pour 26 % : Maintenir la cohérence interne du système

Les notes que je mets sont a priori :

Pour 63 % : Aussi objectives que possible
Pour 26 % : Une simple manière d'apprécier le travail des élèves
Pour 31 % : Des repères approximatifs pour les élèves
Pour 21 % : Un indicateur subjectif

Les notes que je mets ont un caractère :

Pour 68 % : Définitif et indiscutable
Pour 16 % : Approximatif et le plus souvent ajustable
Pour 26 % : Provisoire car c'est une base de discussion avec les élèves
Pour 10 % : Aléatoire et/ou subjectif

Les notes représentent pour moi, plutôt :

Pour 68 % : Une mesure qualitative des acquisitions
Pour 5 % : Un moyen scientifique de contrôle
Pour 15 % : Un moyen de distinguer les élèves les uns par rapport aux autres
Pour 68 % : Un moyen de motivation des élèves

Quand je note, j'éprouve la plupart du temps un sentiment de :

Pour 5,5 % : Malaise et impuissance
Pour 66 % : Curiosité et intérêt
Pour 5,5 % : Ennui et inutilité
Pour 36 % : Perplexité dubitative

Je rêve d'un système idéal qui serait du genre :

Pour 00 % : Automatisé grâce à des tests contrôlés étalonnés
Pour 36 % : Auto-notation par l'élève lui-même
Pour 42 % : Débarrassé de toute note
Pour 31 % : Totalement explicite pour les élèves, les parents

Dans la pratique :

Quand je note :

Pour 47 % : J'établis un barème précis
Pour 5 % : J'apprécie globalement le travail
Pour 63 % : J'établis un barème mais apprécie globalement le travail

Je note :

Pour 26 % : En classant d'abord les travaux par leur aspect général

Pour 31 % : En une seule fois et au fur et à mesure des devoirs
Pour 52 % : En classant progressivement les travaux les uns par rapport aux autres

J'utilise :

Pour 52 % : Toute l'échelle de zéro à vingt (100 % des professeurs du collège)
Pour 21 % : Une échelle de _ à _ (en moyenne : minima entre 3 et 7 ; maxima entre 17 et 19)
Pour 21 % : Je n'utilise jamais le zéro
Pour 31 % : Je n'utilise jamais le vingt

Il m'arrive de modifier le barème en cours de correction :

Pour 10 % : Souvent
Pour 73 % : Parfois
Pour 10 % : Jamais

Il m'arrive de modifier mon barème d'une classe à l'autre :

Pour 00 % : Souvent
Pour 52 % : Parfois
Pour 42 % : Jamais

Il m'arrive de modifier une note en fonction des élèves :

Pour 5 % : Souvent
Pour 68 % : Parfois
Pour 31 % : Jamais

Il m'arrive « d'adapter » les notes en fonction du niveau de la classe

Pour 5 % : Souvent
Pour 73 % : Parfois
Pour 21 % : Jamais

J'utilise des fractions de notes (0.5 ; 0.25 etc....)

Pour 52 % : Oui
Pour 52 % : Non

Quand j'établis les moyennes, je fais cela

Pour 00 % : Approximativement
Pour 100 % : Précisément
(précisions de 5 personnes : le calcul est fait automatiquement par l'ordinateur du collège)

Il m'arrive de donner un petit coup de pouce à la moyenne :

Pour 10 % : Souvent
Pour 42 % : Parfois
Pour 42 % : Jamais

Quand tous les élèves d'une classe ont une bonne note, je me dis :

Pour 05 % : Que le niveau monte
Pour 58 % : Que c'était trop facile
Pour 36 % : Que j'ai été efficace
Pour 00 % : Qu'ils ont dû tricher

Et si c'est l'inverse, je me dis :

Pour 11 % : Que le niveau baisse

Pour 72 % : Que c'était trop difficile *

Pour 72 % : Que je me suis planté quelque part*

Pour 21 % : Qu'ils n'ont pas travaillé

* ce sont les réponses grandement majoritaires des professeurs stagiaires en APL

Dans un trimestre je mets au total :

Pour 05 % : moins de 3 notes

Pour 79 % : de 3 à 5 notes (pour 100% des professeurs stagiaires en APL)

Pour 15 % : de 6 à 10 notes

Pour 05 % : plus de dix notes

Je note :

- uniquement des travaux faits en classe :

Pour 26 % : oui

Pour 74 % : non

- la tenue du cahier ou du classeur :

Pour 68 % : oui

Pour 26 % : non

Sans réponse : 1 (APL)

- des interrogations orales :

Pour 47 % : oui (réponse majoritaire des professeurs du collège à 85 %)

Pour 52 % : non (réponse majoritaire des professeurs stagiaires en APL à 66%)

- des savoir-faire :

Pour 81 % : oui

Pour 18 % : non

Sans réponse : 3 (APL)

- la conduite des élèves en classe :

Pour 16 % : oui

Pour 83 % : non

Sans réponse : 1 (collège)

- la participation orale :

Pour 55 % : oui

Pour 44 % : non

Sans réponse : 1 (collège)

- la participation active (le « faire ») :

Pour 82 % : oui

Pour 17 % : non

Sans réponse : 2 (APL)

- des travaux faits à la maison :

Pour 73 % : oui

Pour 26 % : non

- des travaux de groupe :

Pour 100 % : oui

Pour 00 % : non

Sans réponse : 2 (APL & collège)

II - EVALUER...

Cette deuxième partie ainsi que la troisième était destinée uniquement aux professeurs stagiaires en Arts Plastiques. Les multiples réponses et les commentaires une fois encore sont prises en compte.

Lorsque je donne les critères d'évaluation aux élèves :

Pour 50 % : Ils sont détaillés et rendent clairement compte de ce qui sera évalué

Pour 50 % : Ils sont vagues mais rendent clairement compte de ce qui sera évalué

Pour 00 % : Ils sont vagues et ne donnent qu'une indication sur ce qui sera évalué

Pour 00 % : Vous ne donnez pas les critères d'évaluations

J'utilise une fiche d'auto évaluation :

Pour 16 % : Toujours

Pour 25 % : Souvent

Pour 41 % : Parfois

Pour 08 % : Jamais

La fiche d'auto évaluation est :

Pour 16 % : Un questionnaire visant à vérifier l'acquisition des notions par les élèves

Pour 41 % : Une vérification de la compréhension de ce qui était demandé

Pour 66 % : Un moyen pour chaque élève d'évaluer sa réussite en fonction des critères

Pour 00 % : Un surplus de travail pour le professeur

La fiche d'auto-évaluation est :

Pour 50 % : Prise en compte dans la notation

Pour 16 % : Une simple indication sur l'acquisition des notions

Pour 41 % : Un moyen de verbaliser les notions

Je note avant tout :

Pour 16 % : Le devoir rendu, en fonction des critères donnés

Pour 00 % : Le devoir rendu et le volume de travail qu'il représente

Pour 33 % : Le devoir rendu et la compréhension de la notion

Pour 75 % : Le devoir rendu en fonction des critères donnés et de son originalité

Etude d'un cas : un élève me rend un travail dont le résultat est « raté », mais dont les explications semblent montrer qu'il comprend très bien les raisons de ce « ratage » :

Pour 25 % : Je note le travail rendu en fonction des critères

Pour 16 % : Je note la qualité de la critique de son travail

Pour 75 % : Je note le travail en prenant en compte la compréhension de l'élève

Avant de noter :

Pour 41 % : J'établis un barème précis avec un nombre de points déterminé par critères

Pour 08 % : Je note le travail globalement selon l'ensemble des critères

Pour 50 % : J'établis un barème mais pondère la note en fonction des qualités transversales du travail

Lorsque je note

Pour 50 % : Je fais des « tas » de travaux qui semblent « bons », « moins bons », « mauvais »

Pour 75 % : J'établis tous les travaux devant moi pour les regarder tous en même temps

Pour 16 % : Je les notes au fur et à mesure, me référant simplement aux critères que je me suis fixés

Lorsque je note :

Pour 91 % : Il m'arrive de réévaluer un travail en fonction d'un autre (meilleur ou moins bon)

Pour 50 % : Il m'arrive de mettre une note supérieure à celle que le travail mériterait parce que l'élève a fourni de réels efforts

Pour 16 % : Il m'arrive de mettre une note inférieure à celle que le travail mériterait parce que l'élève n'a pas fourni d'efforts

A chaque travail rendu :

Pour 50 % : Je mets une annotation, un commentaire précis sur le travail (ce qui répond au sujet, ce qui n'y répond pas, ce qui est efficace, ce qui ne l'est pas..)

Pour 50 % : Je mets un commentaire court, une appréciation sur le travail réalisé

Pour 33 % : Je ne note pas de commentaire mais le fais oralement en rendant le travail à l'élève

Je mets en place des évaluations en groupe avec les élèves :

Pour 08 % : Sur tous les travaux

Pour 91 % : Sur une sélection de travaux représentatifs

Pour 25 % : Sur tous les travaux, en les classant par catégories et niveaux de réussite

Pour 00 % : Je ne le fais jamais

Si je ne le fais jamais c'est parce que :

Pour 00 % : Ce n'est pas, à mon avis, une bonne idée

Pour 00 % : Je n'ai pas les moyens matériels de le faire

Pour 08 % : Je manque de temps

Pour 00 % : Je ne sais pas comment l'organiser

Absence de réponse : 10

Je mets en place une verbalisation des notions en jeu dans le travail demandé

Pour 66 % : Toujours

Pour 25 % : Souvent

Pour 08 % : Parfois

Pour 00 % : Jamais

Je montre des reproductions d'œuvres en lien avec les notions travaillées

Pour 50 % : Toujours

Pour 41 % : Souvent

Pour 08 % : Parfois

Pour 00 % : Jamais

Mes élèves dans cette phase du travail sont plutôt dans l'ensemble,

Pour 83 % : Intéressés

Pour 41 % : Peu intéressés

Pour 08 % : Pas du tout intéressés

Pour 16 % : Polés mais inattentifs

Je fais noter les références sur le cahier d'Arts Plastiques

Pour 58 % : A chaque fois

Pour 33 % : Parfois

Pour 08 % : Jamais

Pour 00 % : A chaque fois, mais le notent-ils vraiment ?

Pour 33 % : A chaque fois, et je vérifie le cahier régulièrement

III - COMMENT JE FAIS...

Comment s'organise ma séance de verbalisation :

- Sous forme de jeu (je) en essayant de faire passer tous les élèves, par familles de travaux.
- Affichage de 3 travaux, recherche des critères par les élèves (émergence des notions), notation commune de 1 ou 2 travaux, auto notation par les élèves de leurs travaux puis distribution de photocopies comportant la reproduction de 2 ou 3 des œuvres projetées, du vocabulaire avec définition, et les critères d'évaluation. Les élèves pointent le vocabulaire qu'ils retrouvent dans leurs travaux.
- rappel de l'incitation, consignes et contraintes par les élèves. Pointage par les élèves des caractéristiques de quelques travaux et des solutions trouvées pour répondre au problème posé. Recentrage du vocabulaire écrit au tableau. A partir de cela les élèves disent pourquoi tel ou tel travail « marche » ou pas
- très variable
- accrochage par les élèves de leurs travaux au fur et à mesure qu'ils terminent, réunion autour de l'affichage, question recentrées, dégagement des notions, écriture des notions.
- questionnaire individuel avec analyse de son travail et auto évaluation, verbalisation des notions avec analyse de travaux représentatifs, notation du vocabulaire au tableau et dans les cahiers
- petit temps pour la mise en commun des travaux pour soulever les différents types de réponses, quelques mots de vocabulaire, débat ?....
- regroupement autour des travaux, rappel du sujet, questions aux élèves : quelle était la difficulté, quel travaux correspondent, ne correspondent pas, pour quelles raisons... émergence de vocabulaire, écrit au tableau et dans le cahier
- en début de séance pour l'indication des objectifs, en fin de séquence pour l'évaluation
- en cours de travail, lorsque les élèves ont déjà bien commencé, et à la fin, lors de l'affichage et de la présentation des productions

- le plus souvent en début de séance, rappel du sujet (termes), des critères, accrochage de tous les travaux si possible et questions sur les solutions trouvées globalement par les élèves (sinon, échantillonnage par le prof de bons ou mauvais travaux)

Comment s'organise la projection des reproductions d'œuvres :

- en fin ou milieu de séance, mise en relation avec les productions d'élèves (puis retour à rebours sous forme de quiz
- en fin de verbalisation, 3 ou 4 diapos, en posant des questions aux élèves, et s'ils ne réagissent pas, en leur expliquant le lien fait par le prof entre les travaux des élèves et les œuvres présentées.
- en fin de verbalisation, 3 ou 4 diapos selon la classe et le niveau, les élèves cherchent les points communs entre les œuvres et leurs productions. Recentrage du vocabulaire sur 2 ou 3 notions selon l'objectif. Distribution d'une fiche de cours avec critères d'évaluation, un bref historique sur la notion, 1 ou 2 reproductions d'œuvres et du vocabulaire.
- généralement en fin de séquence ou séance, en essayant de faire parler les élèves
- projection et écriture au tableau des noms, questions ouvertes, écriture dans le cahier en fin de séance
- en fin de verbalisation, description et analyse par les élèves des reproductions proposées en fonction du sujet, du vocabulaire et des notions, puis mise en relation des travaux des élèves avec diapos.
- après la mise en commun des travaux, tentative de mettre en parallèle les productions et les œuvres
- en fin de verbalisation, discussion avec les élèves, questions posées par rapport au vocabulaire, le tout noté sur le cahier.
- diapos ou écran TV, en milieu de séance pour casser le rythme et re-dynamiser la classe
- selon : en cours de travail pour réactiver la séance, élargir et ouvrir d'autres pistes ; ou en fin de séance après verbalisation pour *asseoir* les notions
- 2 ou 3 diapos maximum, après la verbalisation, mais il peut arriver de prolonger sur l'ensemble de la séance avec approfondissement (œuvre, époque, mouvement etc.) avec un va et viens entre les œuvres et les travaux des élèves, en appuyant sur les notions en rapport avec le sujet

Comment j'évalue l'acquisition des notions par chaque élève :

- dialogue dans la langue des Arts Plastiques, traces écrites accompagnant les travaux.
- fiche d'auto évaluation, la verbalisation et l'évolution des travaux rendus
- en début de séance, demande aux élèves une re-formulation de ce qui a été travaillé la fois précédente (incitation) et demande de recherche dans le dictionnaire des termes de vocabulaire et recentrage oral par rapport aux Arts Plastiques
- dans l'évaluation des travaux d'élèves et lors de la verbalisation (mais pas pour tous les élèves par manque de temps)
- évaluation en fin de période (avant chaque vacances) avec questions / définitions puis travail pratique sur celles-ci ; questions à chaque début de cours, retour sur les acquis et pré-requis
- par le travail plastique, un questionnaire écrit, et ce qui est dit lors de la verbalisation
- constat d'incapacité : « je n'en suis pas encore là...est-ce possible ? »
- ré-emploi des notions dans les sujets suivants, dans les explications de leurs travaux, utilisation de la langue Arts Plastiques
- fiches à remplir et questions orales pour un rappel des notions

- fiche à chaque fin de séance et séquence, un questionnaire écrit à chaque fin de trimestre
- à l'oral, lors de la projection, distribution de la parole au plus grand nombre

Comment j'évalue l'oral :

- difficilement, en projet : vidéo et fiche à points
- en posant des questions, lors de l'explication de leurs projets. L'oral n'est pas noté mais il y est fait référence dans l'appréciation des travaux et dans les bulletins
- non évaluation de l'oral mais interrogation de tous les élèves, recherche de dynamisme et de prise de parole spontanée
- par points supplémentaires lorsque l'intervention est pertinente lors de l'exposition des notions
- prise de parole bonne ou mauvaise (notation au fur et à mesure au tableau des noms des élèves concernés), quantité et qualité de réponse
- appréciation de la participation orale, pas noté directement mais entrant en compte dans la note *comportement / attitude* qui est comptabilisée dans la moyenne de l'élève
- constat d'incapacité : comment faire ?
- pas d'évaluation de l'oral, mais rajout ou arrondi de la moyenne pour un élève qui participe
- pas d'évaluation de l'oral
- difficilement, lors des verbalisation (ajout de croix dans le carnet de notes)
- il n'est pas chiffré, notation dans le carnet de notes des différentes participations, surtout lorsque l'élève fait un effort. Ces annotations sont relues pour vérifier la continuité et il en est tenu compte lors de la notation des appréciations dans le bulletin de notes et lors des réunions.

AU CLAIR DE LA NOTE,

questionnaire réalisé en 1993 par Jean-Joseph Albertini dans le cadre de son mémoire professionnel (extraits)

Préfères-tu que le professeur s'adresse :

à toute la classe 60

à toi en particulier 40

Préfères-tu travailler :

en classe 60

chez toi 40

T'arrive-t-il de chercher chez toi ou au CDI des documents qui concernent le travail en cours ?

Oui 55

Non 45

Pratiques-tu des arts plastiques chez toi sans qu'on te le demande ?

Oui 88

Non 12

Penses-tu avoir assez d'explications concernant ta note ?

Oui 68

Non 32

Penses-tu que les sujets sont clairs ?

oui en général 17

non en général 5

cela dépend des sujets 86

Penses-tu que ce cours te permette de t'exprimer librement ?

Oui 80

Non 20

Serais-tu prêt à juger toi-même tes travaux ?

oui, sans aide 26

oui, mais avec une aide 76

non 7

As-tu l'impression de savoir ce qui est bon ou mauvais dans ton travail ?

Oui 76

Non 24

Quelle serait selon toi la durée idéale d'un cours d'arts plastiques ?

pas de cours 3

30 minutes 5

1 heure 18

2 heures 51

plus 20

Voudrais-tu voir plus de documents et d'images ?

oui 90

non 10

Sous quelle forme ?

Photocopies 7

Diapositives 13

Livres 3

Vidéo 48

Visites d'exposition 52

Penses-tu travailler à ton rythme ?

Oui 75

Non 25

Penses-tu travailler :

pour toi 67

pour avoir une bonne note 33

Serais-tu prêt à accepter de travailler sans être noté ?

Oui 75

Non 25

Penses-tu qu'il se passe dans le cours :

Trop de choses 10

pas assez 19

suffisamment 65

Trouves-tu important que des travaux d'élèves soient affichés ?

oui 85

non 15

Lorsque tu entames un travail, préfères-tu :

Que l'on te donne un délai dès le début 11

Un délai en cours de réalisation 3

Terminer ton travail à ton rythme 95

Au moment de la notation, tu préfères :

que tous les travaux soient présentés au

tableau et que chacun en parle 33

recevoir ton dessin noté sans explication 4

recevoir ton dessin noté et longuement

expliqué 25

ton dessin expliqué mais pas noté 11

noté avec les critères chiffrés 19

l'évaluer toi-même à partir de critères

chiffrés 2

évaluer et noter ton travail après

discussion avec le professeur 21

En général, lis-tu ce que le professeur a écrit derrière ta feuille ?

Oui 95

Non 5

Penses-tu qu'il soit important de noter dans le cours d'arts plastiques ?

Oui 28

Non 19

Parfois 59

A ton avis, la notation doit-elle :

Encourager 44

être juste 59

sanctionner 5

Attends-tu du cours qu'il soit :

un cours comme les autres 22

un cours différent 78

Penses-tu que la discipline doit y être la même qu'ailleurs ?

Oui 64

Non 21

Parfois 22

Penses-tu que tu peux apprendre

quelque chose en cours d'arts

plastiques ?

Oui 85

Non 15

A ton avis, ce qui compte le plus est :

la qualité 91

la quantité 9

Comprends-tu les mots employés ?

Toujours 40

pas toujours 60

Voudrais-tu que ton comportement en classe influence ta note ?

Oui 36

Non 64

Si tu devais choisir un mode de

notation, tu préférerais :

De 0 à 20 : 54

De A à D : 9

insuffisant, passable, assez bien, bien très bien, excellent 8

une couleur pour chaque niveau 10

nul, moyen, satisfaisant 0

une récompense pour les bons, une

punition pour les mauvais 18

Es-tu rassuré envoyant le décompte des critères de notation sur ta feuille ?

oui 61

non 23

ça m'est égal 22

Trouves-tu que tu es noté par hasard ?

Oui 8

Non 94

Parfois 7

En général, comprends-tu ta note ?

Toujours 33

Jamais 8

Quelquefois 65

Si le professeur évalue ton travail, tu veux que ce soit :

seulement pour ce que tu viens de lui

rendre 24

par rapport à tout ce que tu as fait jusqu'à

présent 50

par rapport à la classe 31

T'arrive-t-il de ressentir :

de l'ennui parce que tu penses en savoir

suffisamment 7

de l'enthousiasme parce que tu vas

apprendre quelque chose 37

de l'ennui parce que tu sais qu'il y aura

beaucoup de travail à faire pour y arriver 22

de la joie parce que tu sais que vas vivre

une aventure, même si elle est longue et

pénible 38

T'arrive-t-il de parler de cours pendant la

semaine avec tes camarades ou tes

parents ?

Souvent 30

Parfois 65

Jamais 10

Penses-tu que tu serais noté plus justement

Par un professeur qui te connaît 45

Par un professeur qui ne te connaît pas

55

Une fois ton travail évalué, tu préfères :

passer tout de suite à autre chose 40

retravailler jusqu'à ce que la note

augmente 60

Tu préfères critiquer :

ton travail 77

le travail des autres 23

ALPES

L'évaluation selon les élèves

Qu'est-ce qu'une note ?

C'est un chiffre sur 20. C'est une façon de pouvoir se repérer par rapport aux autres. C'est un résultat qui correspond à une demande, la commande d'un travail. C'est aussi un but (pour la moyenne générale).

Doit-on mettre une note à chaque travail ?

Oui, si elle correspond à une demande particulière (grille). Cela dépend des matières.

Sinon, comment prendre en compte le travail que vous avez fait ?

Trouver des codes qui voudraient dire que le travail est positif ou négatif. En parlant sur notre travail, on sait si c'est intéressant ou pas. On débat sur le travail.

Cette note représente-t-elle une quantité de travail ?

Elle peut, mais ce n'est pas le plus important. Parfois, la réflexion est plus payante (qualité).

Si vous deviez « évaluer », comment le feriez-vous ?

On peut le faire nous-mêmes mais parfois on se connaît trop. On peut le faire noter par une autre classe en expliquant ce qui a été demandé. On mettrait comme maintenant des notes et des mots.

Comment mesurer l'investissement, la motivation ?

On nous observe et on regarde si on se passionne. On le marque avec des mots et on l'écrit aux parents (pas que du négatif sur le carnet de correspondance !) On fait des photos.

Comment mesurer vos progrès ?

Le prof sait comment on a fait avant, il sait si on fait du « facile » toujours pareil ou si on a cherché autre chose, des idées plus intéressantes, plus originales...

Un cours d'AP admet largement des déplacements, des échanges de matériaux et d'idées. Comment évaluer votre comportement « citoyen » en classe ?

On marque si le comportement est bien avec des – et des +, ++.

Que doit mettre en évidence une appréciation sur le bulletin ?

- une ligne sur le travail
- une ligne sur la motivation
- les attentes (tu devrais faire plus de travail en volume...)
- les reproches (sur le comportement ou la faiblesse du travail)
- les félicitations (sur le côté original, intéressant, sur les progrès)

Réponses données par des élèves de 6, 4, 3^{ème}. En général, ils aiment les notes lorsqu'elles sont justifiées.

EVALUATION / EVOLUTION / REVOLUTION

(mémoire professionnel 2001: extraits)

1. PAR DELA LES ARTS PLASTIQUES

11. L'interrelation dans la verbalisation
12. La situation de verbalisation du point de vue de l'élève
13. Que fait-on de ce qui n'est pas réductible au langage
14. Une construction de la pensée et de l'autonomie sur le long terme

2. UNE « REVOLUTION » DE L'ACTE D'ENSEIGNER: LA MESURE DES ACQUIS

21. Comment évaluer d'autres acquisitions au-delà de la réussite plastique?
22. Evaluer: variation des dispositifs
23. L'évaluation à « plusieurs vitesses »
24. Un dispositif pour évaluer individuellement

3. LES CONTENUS ET LES METHODES D'ENSEIGNEMENT: SOLUTIONS

31. La gestion des temps d'évaluation
32. Depuis une appréciation subjective vers des repères critériés
33. Le « bénéfice du doute »
34. Un renversement du point de vue des comportements
35. Comment « tirer son épingle du jeu »

4. CONCLUSION

L'hétérogénéité des classes et la variété des situations de cours ont permis d'établir des comparaisons quant à la place qu'occupe le temps de verbalisation dans la séquence, comment ce temps d'évaluation est ressenti par les élèves, comment il est préparé et géré comme un élément déclencheur par l'enseignant.

Parfois, la difficulté d'intéresser les élèves s'ajoute à un manque de prise « au sérieux » de la discipline. Par conséquent, après avoir pris la « température » et « apprécié » le climat général, une mise en garde doit être faite à l'attention du « jeune enseignant »: Il me semble insuffisant qu'un cours bien « monté » justifie une évaluation à la « sauvette », comme si tous les acquis résidaient dans l'expérience de la pratique et par la verbalisation de celle-ci. Pour ma part, j'insisterai sur le fait qu'une longue réflexion sur la mise en place du ou des temps d'évaluation dès le départ légitime les acquis qui la suivront.

Sans conclure prématurément, c'est la reconsidération du système d'évaluation (mesure des acquis) qui doit fonder le cours et « révolutionner » en quelque sorte l'acte d'enseigner.

Un va-et-vient, notamment entre deux classes, une troisième à niveau faible et une quatrième « ouverte à toute proposition » sera la base de cette réflexion. Pour la première, l'évaluation prolonge ou est « intrinsèquement liée au cours », ce qui pourrait être qualifié de séquence standard, alors que pour la classe de quatrième, étant donné leur ouverture d'esprit, l'envie d'aller plus loin s'est fait sentir. Aussi un autre dispositif de travail fondé sur les temps et les moyens (contenus et méthodes) d'évaluation a remis en cause l'élaboration de la séquence d'Arts Plastiques dans sa globalité.

L'évaluation ne s'inscrit pas en filigrane dans la séquence, elle en devient le moteur, le moyen de rebondir et de construire le cours ou le prolongement de celui-ci. Par conséquent, comment passer d'une évaluation dans une logique de contrôle à une évaluation dite « formatrice ». Entendons-nous sur ce terme comme donnant du sens à la pratique, apportant par la verbalisation une « dimension critique » en regard de la production. Une prise de recul s'avère donc salutaire pour chacun.

Ainsi trois axes de réflexion concourent à mettre en lumière le passage et surtout l'appropriation d'un type d'évaluation à l'autre. Autrement dit comment s'approprier et faire « sien » l'aspect « réflexif » (dans ses deux acceptions) durant la verbalisation pour légitimer en quelque sorte l'aspect « normatif » représenté par la note. Ce mémoire s'alimente d'une réflexion par-delà les Arts Plastiques, se nourrissant d'une interrogation sur la mesure des acquis redéfinissant par là même l'acte d'enseigner. Ce qui nécessite de reconsidérer les contenus et les méthodes de notre enseignement.

1 . PAR DELA LES ARTS PLASTIQUES

Pour commencer, il me semble important de redéfinir ce que l'on appelle « évaluation ». En effet, que place-t-on sous ce terme si général et pourtant relatif à un « temps » d'enseignement particulier? Sans poursuivre plus avant, je considérerai l'évaluation comme un terme « singulier », par conséquent non défini sous son acception « générale », autrement dit, qui se réfère à la fois à quelque chose de précis sur lequel je reviendrai, mais aussi à un terme sous lequel il est possible de tout insérer: notes, critères, verbalisation, connaissances, savoirs, réajustement, norme, etc.

Si l'évaluation, avec un grand E, signifie vaste débat, vaste problème, il me paraît toutefois nécessaire de recadrer ce terme, voire, de le fragmenter. En effet, pour ma part, je ne considère pas qu'il y a UNE évaluation mais des évaluations quelle que soit la discipline. Et ces évaluations précisément font appel à différents moments du cours selon que l'élève, le groupe ou l'enseignant intervient. Ainsi LES évaluations revêtent des formes et des fonctions différentes.

Je m'attacherai donc à m'interroger et à définir ce que ces évaluations contiennent et pourquoi il est nécessaire non seulement d'en prendre conscience mais aussi de les repérer comme des « moteurs » de notre enseignement.

1.1. L'INTERRELATION DANS LA VERBALISATION

L'évaluation ne permet pas seulement de mesurer, mais aussi de comprendre, tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant, ce qui était en jeu et ce qui en définitive en est ressorti et a été compris. Comme l'expose B.A. Gaillot (dans *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*), l'évaluation met en jeu:

- premièrement, l'élève, confronté à une difficulté dérangeante ;
- puis; l'élève qui confronte et relativise sa réponse à celle d'autrui;
- enfin, l'enseignant qui revient sur les démarches adoptées par chacun, stabilise les représentations.

Par conséquent, le moment de l'évaluation, consiste à comprendre, pour l'élève, comment on a compris et à réaliser ce qui était en jeu. Aussi ces différents temps de concertation et de confrontation résultent de la participation de la part individuelle mais aussi collective. Les moments de verbalisation mettent en jeu des interactions différentes concourant toutes vers les mêmes objectifs: comprendre, faire resurgir des questionnements, confronter des idées et réponses différentes, réguler et enfin ré-axer: répertorier et trier. Je distinguerai quatre modes d'interaction ayant à leur actif des fonctions nécessaires et précises.

La relation élève à élève: Depuis ce point de vue, on peut considérer qu'ici la parole est subjective. L'élève apporte une pensée différente, il peut comparer comme se confronter à autrui. Par ailleurs la relation à « l'autre » permet d'ouvrir le débat et de redécouvrir sa production sous un angle différent, par un regard neuf. Cela introduit une première distanciation. L'introduction de l'autre induit une nouvelle relation qui s'étend alors au groupe: celle de personne « relais ».

La relation élève / groupe: L'individu, en se « frottant » au groupe, trouve (ou pas) le moyen de s'affirmer. cela lui permet de défendre d'une part son point de vue, mais aussi d'argumenter sa démarche. Par conséquent, on peut considérer ici une première tentative « d'objectiver » la parole. C'est, en outre, l'occasion, pour l'élève, de se remettre en question comme de remettre en question ce qui était en jeu. Par ailleurs, le groupe fait office de référent en cela qu'il devient une sorte de « mémoire collective » où l'évolution du parcours de l'individu durant l'année s'inscrit. L'évaluation n'est donc pas envisagée, ici seulement, sur le mode normatif: la note, mais tient compte du progrès individuel au sein de cette norme définie collectivement. Il va de soit que ce type d'évaluation est fluctuant, se modelant selon le profil de chaque classe.

La relation enseignant / élève: La parole tend à être la plus objective possible tout en tenant compte malgré tout de l'évolution de l'élève. L'enseignant aide, fait comprendre en adressant un message centré sur l'élève et axé sur le travail de celui-ci en rapport avec ce qui était en jeu. Cette relation s'établit principalement non pas durant la verbalisation générale et ne revêt pas la forme d'un débat mais se situe plutôt durant le temps d'« effectuation » de l'élève, en huis clos en quelque sorte. Cette relation permet à un moment du travail de l'élève de revenir sur les intentions et de livrer des pistes de réflexion plus ouvertes ou a *contraio* plus restrictives. Ici l'enseignant joue le rôle de référent « momentané » et « personnalisé » très loin du modèle de référent collectif évoqué antérieurement.

La relation enseignant / groupe : L'enseignant face au groupe lors d'une verbalisation finale, par conséquent durant la dernière évaluation verbale collective, a pour fonction d'axer les différents points de vue évoqués, de recentrer autour de ses objectifs l'ensemble des réponses données et enfin de canaliser et de synthétiser les réflexions afin de révéler les acquis à l'ensemble du groupe. Dans ce cas, il est le « garant » d'une parole objective. Mais est-ce pour autant une parole « vraie » ? Ainsi le va-et-vient des différents modes de verbalisation intervient selon différents moments que je qualifierai de moments « choisis ». Puisqu'en effet, mesurer les acquis (l'évaluation en regard des consignes exigées) ne peut s'effectuer, à mon sens, que selon des moments particuliers et appropriés à chaque situation et moment de l'enseignement. C'est pour cela qu'il est nécessaire de parler non pas d'une évaluation mais des évaluations, puisque celles-ci sont corrélatives aux différentes prises de parole qui font, elles-mêmes, ressurgir les acquis.

1.2. LA SITUATION DE VERBALISATION DU POINT DE VUE DE L'ELEVE

Quel est l'enjeu de la verbalisation durant la mise en commun et l'évaluation finale collective pour l'élève?

Le but de cette verbalisation est, comme il a été mentionné plus haut, de permettre à un moment donné de se confronter non seulement au regard des autres mais aussi de nommer ses intentions. C'est l'occasion de prendre du recul mais aussi de « démontrer », d'analyser à froid, d'argumenter en somme tant son travail que celui d'un autre élève.

Dans le cadre des Arts Plastiques, cette prise de parole se justifie par le fait que l'élève, à l'instar de certains artistes, doit produire un « discours » sur sa démarche visant à montrer tous les sens contenus et pas toujours visibles dans la réponse plastique. C'est donc l'occasion de pouvoir s'exprimer sur des intentions réalisées et visibles ou non, d'« agrémente » sa production d'un travail de réflexion parallèle.

Mais c'est aussi, en dehors de la mise en scène, l'opportunité de parler du travail des autres, de jouer et « jouir » pleinement de son rôle de spectateur et de critique. Cette phase, dans la verbalisation sur le travail d'autrui, est à mon sens extrêmement importante dans la mesure où elle renvoie l'élève à une dimension sémantique de la proposition et donc à la réponse qui en a été donnée. Car dans les critères d'évaluation, tant du point de vue de l'évalué que de celui de l'évaluateur, une grande part est laissée à la construction du sens :

- Quel est l'enjeu, le but avoué de ce travail ?

- Qu'est-ce qui a été réalisé, par quels moyens techniques, plastiques, pour dire quoi, en clair pour produire quel sens ?

Du reste, certains élèves sont plus à l'aise face à la partie « pratique » et moins dans l'exposé des intentions, alors que d'autres prennent un réel plaisir à analyser et se mettre en scène. Aussi dans ce cas, précisément le discours de l'un vient alimenter la réflexion de l'autre et le valoriser en même temps qu'il donne sens et corps à la production de l'élève en retrait verbalement.

Le but de cette situation, on l'a bien compris n'est pas de dispenser l'élève de toute argumentation et prise de parole mais bien d'expliquer, voire, de prolonger sa réflexion et donc implicitement de lui donner de l'assurance. En effet, certains élèves que l'on peut nommer « élèves relais » repèrent parfois assez bien ce qui est en jeu dans une production et savent, au moyen de termes qui leur sont propres, les transmettre à l'intéressé. La finalité de cette situation d'échange (véritablement situation d'enseignement puisqu'elle vise à déceler ce qui a été compris, et donc permet d'évaluer) vise à s'enrichir du discours et de la réflexion de l'autre. Cela offre l'occasion de s'approprier un vocabulaire spécifique fraîchement acquis, de le « tester » et de le partager.

1.3. QUE FAIT-ON DE CE QUI N'EST PAS RÉDUCTIBLE AU LANGAGE ?

Peut-on tout évaluer ? Et doit-on tout évaluer ? En effet si la part d'oral tient un rôle non négligeable dans le temps d'évaluation verbalisation, la satisfaction, l'émotion et le plaisir tiennent tout autant de place dans le succès ou l'insuccès de la production. Or l'investissement tant pratique, ludique qu'intellectuel ne doit pas être mis pour autant à l'écart, d'autant plus qu'ils exercent un excellent moteur dans l'aboutissement de la réalisation. Aussi tout ce qui peut être contenu dans « l'investissement » ne peut être ignoré. Cependant doit-on le prendre en compte ?

Dans le cas où en Arts Plastiques cela serait nié, l'élève n'en ressentira pas de fierté et ne manifestera donc pas de désir de chercher et poursuivre plus avant une démarche. Or, il semble évident et nécessaire de valoriser cette attitude. Par conséquent comment accorder du « crédit » ou comment prendre en compte ce paramètre ?

Doit-on élaborer des critères supplémentaires ou d'autres critères qui inmanquablement seraient peu objectifs ? Jusqu'à présent, dans l'établissement où j'exerce mon stage en responsabilité, après avoir fait un rapide bilan des acquis la note sanctionnait la production et les réponses proposées. Au préalable, l'enseignant avait eu soin de donner les critères d'évaluation énoncés eux-mêmes dans les consignes. Nous sommes en présence, certes d'une évaluation, déterminée à l'avance, justifiée et cadrée, mais où l'élève « subit » sans avoir à construire lui-même ou à l'aide du groupe les « indicateurs » qui justifieraient par la suite la note. Aussi ai-je, dans un premier temps avec une classe de quatrième, ambitieuse et ouverte, mis en place différents modes d'évaluation sur lesquels je reviendrai ultérieurement. Au départ cette stratégie d'impliquer oralement l'élève puis le groupe tout entier partait du désir de « jauger » ex *abrupto* ce qui avait été retenu de la proposition, plus par souci de réajuster ma proposition que de « comptabiliser » des acquis. Mais très vite des paramètres que je n'avais pas nommés et envisagés sont apparus remettant en cause mon système de notation. Aussi, forte de cette expérience, je décidais de construire mes critères avec les élèves oralement en présence des productions tout en ne perdant pas de vue les consignes que je mettais en avant afin de recentrer la discussion. Ainsi après avoir énuméré des critères relevant des consignes et de la compréhension de l'notation, nous vérifions individuellement si cela fonctionnait au moyen d'une fiche. Très souvent l'élève se « dépréciait » en mentionnant que ses capacités techniques n'étaient pas à la hauteur de ses exigences mais qu'en revanche, il se proposait de m'expliquer dans les moindres détails sa démarche. Comment ne pas prendre en compte ce désir de commenter ? L'évaluation sommative ne peut donc pas suffire.

Il faut, par conséquent tenir compte de ce que nous attendons des élèves mais aussi de ce qu'ils attendent de nous en tant qu'enseignant. La part d'écoute qu'ils attendent de nous est légitime puisqu'elle valorise, objective dans la mesure du possible, l'investissement de l'élève. Il est de notre ressort de mettre en avant cette part difficilement évaluable mais pourtant enrichissante pour l'individu que nous aidons à rendre autonome.

1.4. UNE CONSTRUCTION DE LA PENSÉE ET DE L'AUTONOMIE SUR LE LONG TERME

La prise de décision de l'élève quant à savoir où se situer ainsi que la volonté de prendre la parole pour justifier sa démarche sont des paramètres légitimant des évaluations successives. Dans le temps d'évaluation collective comme individuelle, il faut tenir compte de la progression individuelle et par rapport au groupe. Le temps d'évaluation doit être un encouragement ou le moyen d'invalider la réponse inappropriée. Cette prise de décision de la part de l'élève (*Je me situe entre quoi et quoi, par rapport à qui et à mon évolution*) est le résultat d'une prise d'autonomie, d'une prise de conscience et de recul ainsi que d'une certaine lucidité.

Le plus difficile étant d'amener progressivement l'élève dans la construction et l'installation d'un autre mode

d'évaluation. D'amener celui-ci à s'auto-évaluer le plus tôt possible afin de passer d'une dimension d'incertitude et de passivité à une construction de la pensée, d'une réflexion.

L'élève en fin de troisième doit pouvoir penser par lui-même « *maintenant, j'arrête et je réfléchis, vers quoi ai-je avancé par rapport à mon travail précédent? Y a-t-il production de sens, puis-je le nommer ?* ». C'est aussi le moyen pour l'élève de s'engager à produire plus qu'une réponse, d'attendre plus qu'une note et d'accepter la critique non pas comme une sanction mais comme moyen de rebondir, d'ouvrir le champ de réflexion. Toute réflexion pouvant être remise en cause, elle peut resurgir à un autre moment sous une autre forme.

Alors se pose la question: Comment réinvestir les acquis? Par conséquent il faut développer divers moyens (dispositifs, temps) d'évaluation:

- Adopter un regard distancié et critique (celui du spectateur) à l'encontre d'un regard « concentrique ».
- Justifier, en amont, la note qui sera mise afin que celle-ci ne soit pas considérée comme un point final seulement (mise en place de dispositifs d'évaluation).
- Utiliser la parole comme action supplémentaire et prolongement ou construction dans la réalisation.
- Apprendre à se nourrir du regard et de la réflexion de l'autre.
- Et pour finir, le but est d'amener progressivement l'élève à accepter la note parce qu'il en accepte les critiques par l'ensemble du groupe.

2. UNE « REVOLUTION » DE L'ACTE D'ENSEIGNER : LA MESURE DES ACQUIS

La grande difficulté en Arts Plastiques réside pour une grande part dans le fait d'évaluer. Quoi et comment évaluer. Inversement, l'évaluation au sein de cette discipline réside précisément dans le fait que l'on a affaire aux Arts Plastiques précisément, par conséquent dans quelle mesure peut-on juger des « résultats » (si tant est que l'on puisse parler de résultat puisqu'il n'est pas possible d'évaluer de façon tangible des produits eux-mêmes non entièrement tangibles).

2.1. COMMENT EVALUER D'AUTRES ACQUISITIONS AU DELÀ DE LA REUSSITE PLASTIQUE ?

Sous l'appellation d'« évaluation », il faut comprendre quatre modes d'évaluation qui sont sollicités tour à tour ou parfois en même temps. Mais dans tous les cas leurs fonctions et nécessités ne doivent nous échapper pas. Par exemple: - Les savoirs acquis sont ceux qui reviennent le plus fréquemment lors de l'évaluation en Arts Plastiques et englobent ce qui est appris qui peut être restitué à l'oral, à l'écrit, le vocabulaire, les savoir-faire techniques et opératoires, la production de l'œuvre...

- Des compétences plasticiennes jumelées aux compétences de réflexion: c'est être capable d'adapter ses moyens à des intentions.

- Et enfin des compétences transversales, comportementales en d'autres termes être capable de parler, de s'organiser, de travailler en groupe...

Et c'est sur ce dernier point qu'il me semble important de s'arrêter dans la mesure où il est souvent négligé par manque de temps, de gestion de la classe: en effet, il faut aussi savoir « composer » avec les éléments extérieurs telles des tentions ou un manque d'attention de la part des élèves. Du reste, quelles sont justement ces autres acquisitions?

Savoir nommer, verbaliser tant ses intentions, ses choix plastiques, que les opérations plastiques, contribue tout autant à la construction de l'enseignement des Arts Plastiques. Aussi il me paraît important de donner à ces moments de parole et d'échange, nous l'avons cité plus haut en première partie, une place prépondérante et inhérente au cours, telle une récapitulation, tantôt un bilan, une évaluation et auto-évaluation permanente. Car finalement toute œuvre ne se passerait-elle pas de commentaire? Justement étant donné la dimension de théorisation de la pratique artistique il ne peut nous échapper l'idée et l'intérêt, tant pour l'élève que pour nous, enseignant, d'explicitier une démarche. Alors ce travail d'argumentation apparaît comme un nouvel élément intrinsèquement lié à la pratique. Et ce paramètre doit pouvoir, lui aussi, prendre sa place et devenir « évaluable ».

Toute réussite, ou pas, d'une production se constitue comme prétexte à évaluer à tout moment, de façon plus ou moins formelle, les compétences techniques et réflexives. C'est le moyen pour l'élève d'explicitier ce qu'il a lui-même tiré comme enseignement, sur le plan individuel, donc, mais aussi pour le professeur de vérifier la prise de conscience et la lucidité de ce dernier en regard de ces nouvelles découvertes, et nouveaux apprentissages. Ainsi, je considère comme faisant partie des acquisitions cette prise de conscience qui ne peut être matérialisée que par l'oral et l'écrit.

2.2. VARIER LES SITUATIONS D'EVALUATION

À l'instar des situations d'enseignement, les situations d'évaluation doivent-elles aussi être variées afin que l'aspect formateur de celle-ci se révèle.

Aussi en regard de mes propositions, j'ai choisi différents modes d'évaluation et au cours de l'année j'ai tenté de les mettre tous à profit. Pour ma part, je considère qu'il est nécessaire d'une part, d'installer des « temps » d'évaluation à des moments choisis du cours, et d'autre part, d'employer des outils et des dispositifs appropriés pour ce que l'enseignant souhaite faire passer comme enseignement comme il a été vu plus haut: compétences d'ordre disciplinaire, transversales et

de réflexion.

Ainsi, après avoir « testé » différents moyens, j'ai opté pour un système de roulement. La participation orale en début de cours me permet d'évaluer lors d'une question posée si des notions en jeu ont bien été repérées. Si du vocabulaire est bien utilisé, précis et adéquat en regard de mes questions. J'ajouterai que mes questions en début de proposition, la précédant ou la suivant, sont toujours aiguillées et axées sur un problème majeur. La participation orale a par conséquent pour but que chacun évalue ce qu'il a compris et pour moi de me rendre compte à quel stade en sont les élèves. La phase orale intervient par la suite individuellement pendant le temps d'effectuation. Un bilan général, suivant la production en milieu de parcours, fait émerger les problèmes rencontrés, les incompréhensions qui subsisteraient ainsi que le recentrage autour de la proposition faite afin que chacun prenne une distance par rapport à sa production. Souvent les mêmes questions reviennent à l'occasion d'une nouvelle proposition: « *Pensez vous, après ce que nous venons de dire que vous répondez à la question? Vous en êtes-vous éloigné et dans ce cas pensez à ce qui a été donné comme points essentiels afin de répondre positivement à la question posée* ».

Ainsi lors d'une proposition sur le thème de l'architecture pour une classe de quatrième déjà autonome, au second trimestre, je leur avais tout d'abord demandé avant de lancer ma proposition de me donner leurs critères de nuance entre les termes d'abri, d'habitat et d'habitable. Ces premières réflexions faites, il m'a été permis de juger, tel un état des lieux, de ce qu'ils étaient capables de discerner, de me rendre compte de leur état de réflexion sur cette question. Pour les élèves, c'était un moyen de mettre en commun et au profit de tous ces réflexions. Après avoir donné quelques informations théoriques nous nous sommes penchés sur des exemples concrets afin de mieux illustrer nos propos. Je considère que la prise d'information auprès des élèves, même de façon orale, constitue, ici, un dispositif d'évaluation des acquis antérieurs et réflexifs intégrés à la préparation du cours, en d'autres termes, une évaluation « diagnostique ». Car il ne me semblait pas pouvoir leur demander de réfléchir sur la production d'un abri sans m'être assurée au préalable que les élèves avaient suffisamment d'éléments pour y répondre.

À la suite de la première séance d'effectuation, un bilan général est fait sur les problèmes rencontrés. Avant la sortie du cours, je donnais à chacun d'eux un morceau de papier sur lequel les élèves inscrivait, de manière individuelle, les difficultés qu'ils avaient rencontrées, ce qu'ils avaient « apprécié » et appris lors de cette séance. Par ce procédé il m'a été permis, avec du recul, d'évaluer ce qui avait été transmis, où en étaient les élèves et de pouvoir ainsi valider en quelque sorte cette séance ou bien de revenir sur certains points afin de les éclaircir si besoin était. Cette phase-ci de l'évaluation m'a permis de me rendre compte que tous les paramètres, effectivement nombreux, n'avaient pas été tous pris en compte. Cette trace écrite était à la fois un constat de ce qui avait été perçu durant la séance mais cela était aussi pour moi, en tant qu'enseignante, ma première auto-évaluation, dans la mesure où, en effet, cela laissait trace de tout ce qui avait pu m'échapper. Cette opération, certes supplémentaire et fastidieuse après coup, n'a pas été vécue comme une évaluation de manière ni formative ni sommative pour l'élève mais cela a été considéré pour tous sous l'angle d'une « pause », d'une prise de recul tant pour eux, entre les deux parties d'effectuation, que pour moi sur l'évolution du prochain cours. Cette fiche de renseignement a pour but de m'informer sur ce que j'ai pu laisser lors du cours et sur l'évolution des élèves en regard de leurs interrogations et de leurs productions. C'est plus un outil qu'un dispositif qui se situe dans un entre-deux de l'évaluation générale qui suivra.

Ce délai de réflexion étant passé, la fiche me donnait l'occasion de relancer le débat sur les problèmes rencontrés ou au-delà, sur les acquis dont certains s'étaient emparés. Par ailleurs, avant de reprendre la suite de ce qui avait été commencé, je relançais le débat, durant les cinq premières minutes, afin d'affiner quelques notions, de rajouter d'autres paramètres comme cela s'était produit lorsqu'en seconde partie de la réalisation, j'avais apporté des « poches » de ma fabrication dont chaque élève devait se munir pour la suite des opérations. L'élément supplémentaire visait à « corser » et à stimuler davantage les réponses envisagées. En effet, non seulement l'abri devait avoir une fonction, mais il devait être pliable, puisque l'intitulé de la proposition était de produire un abri de survie à emmener partout, notamment dans la poche fournie mais par ailleurs il sous-entendait que l'abri soit en relation avec les caractéristiques contenues par la poche: matière, matériau, format. Ainsi la modulation quant aux acquisitions s'échelonnait au rythme de « petits » bilans, fiches et questions.

Par la suite, lorsque la production touchait à son terme, une fiche, présentée sous la forme d'un questionnaire et destinée à l'élève était remise. Celle-ci récapitulait les éléments clefs de la séance: énonciation des opérations plastiques, démarche et réflexion, vocabulaire... Cette fiche est un élément que je considère comme primordial dans la construction des acquis des savoirs par l'élève, dans la mesure où celui-ci est obligé de prendre une certaine distance par rapport à sa production, d'en construire un bilan et de se projeter dans l'avenir: c'est-à-dire 1° évaluer sa réponse, 2° l'exposer à la classe en argumentant sa démarche, 3° souligner après coup les indices d'évaluation et enfin 4° Se servir de cette trace écrite comme « éléments d'évolution » de ses apprentissages consécutifs inscrits dans le cahier d'Arts Plastiques.

Si j'ai mis ce système en place, c'est afin de pouvoir, pour chacun, faire son bilan personnel mais aussi être partie prenante dans la verbalisation qui allait suivre et de « prévenir » en quelque sorte la note. Celle-ci n'est plus, du reste, vécue telle une sanction, mais est considérée comme moteur pour la suite des apprentissages. L'aspect formatif et sommatif s'interpénètrent. Suite à la fiche, qui comportait les éléments sur lesquels les élèves devaient s'expliquer sur:

- Un abri, pourquoi, quelle fonction?
- Dans quelle catégorie classer cette construction: abri, habitat, habitacle, quelle échelle?
- Le pliage: comment la construction dans la poche?
- Le choix des matériaux, pourquoi (en regard de la proposition)?

Ainsi, il est plus aisé pour l'élève d'intervenir oralement, de citer quels critères seront pris en considération dans la notation et par conséquent de « juger » par lui-même ses points forts et plus faibles, de se situer par rapport à son propre parcours (son évolution) et par rapport au groupe classe. Je considère cette fiche ainsi que la mise en commun, pour la première comme un outil, et la seconde comme des informations afin de construire au plus près mon évaluation finale.

La fiche dans le temps d'évaluation est là pour pallier l'évaluation trop « subjective » de l'oral.

Les moments d'évaluation sont à la fois successifs, variés, visant des finalités différentes et riches dans leur contenu puisque le tout, conjugué, sert l'apprentissage et l'évolution de l'individu dans son parcours.

Ces types de situations envisagés visent à la construction en même temps qu'à la formation et en définitive à l'acceptation de la note. La variation des situations d'apprentissage module et « désacralise » quelque part la valeur et la prégnance de la sanction. Elle rétablit un « juste équilibre » entre formation individuelle et repère institutionnel.

2.3. L'ÉVALUATION À « PLUSIEURS VITESSES ».

Quelle est la raison de pratiquer une évaluation à plusieurs vitesses? En quoi consiste-t-elle? Comme il a été évoqué plus haut, la relation qui s'établit entre les élèves et l'enseignant se construit par des « indicateurs » fréquents, rappelés tout au long des séances. Ces indicateurs n'ont de valeur que comme constituants de modes d'évaluation. Aucune situation de bilan de constat tant collectif qu'individuel n'est « ressentie » pesamment par les élèves comme par l'enseignant. Je tendrai à dire que ces situations, temps de recul, se succèdent dans une certaine fluidité et construisent une évaluation générale homogène et constructive.

L'évaluation à plusieurs vitesses synthétise ce qui a été énoncé en deuxième partie, conjuguant outils, dispositif et moments choisis. Si j'emploie le terme de « vitesse » c'est bien justement que l'on doit comprendre ces modes d'évaluation en concordance avec le temps, jouant sur des « arrêts », des « pauses » où l'on prend le temps justement de « poser » les choses et des temps forts pour leur donner du « corps », les mettre en exergue.

Aussi comment faire partager ce temps commun, qui a *priori* n'a rien à voir avec la note et en même temps qui la définit et la révèle? Comment mettre celui-ci à profit?

Lorsque j'ai lancé ma proposition à une classe de troisième en début d'année, les productions ainsi que l'attitude générale de refus de s'investir n'avaient pas permis de mettre en place un temps quel qu'il soit d'évaluation. Par la suite, et progressivement, j'ai pris le temps d'instaurer des situations de verbalisation où l'élève a découvert une nouvelle relation au groupe et un nouveau regard sur sa production. En effet, jusqu'à ce jour, la classe peu motivée et autonome se contentait de réalisations peu ambitieuses et venait s'en « débarrasser » à la fin du cours. Dans ces conditions aucun apprentissage ni réflexion et élargissement n'étaient envisageables. Mais, en travaillant à mettre en place progressivement des moments de verbalisation et de réflexions collectives, les élèves se sont peu à peu investis dans la mesure où ils se retrouvaient confrontés au regard des autres. À ce jour, leur investissement est plus grand et les élèves sont même en demande quant à la recherche des critères d'évaluation. Ainsi, lors d'une incitation soulevant le problème de l'apparence à travers le vêtement, un premier diagnostic est fait oralement, visant à « aplanir » un débat pouvant devenir excessif compte tenu que la proposition les renvoyait implicitement à leur image. Les questions aiguillées permettaient non seulement de mettre à jour ce qui était contenu implicitement dans la proposition, les éventuels indices d'évaluation, mais aussi pour chaque élève de pouvoir développer plus aisément un projet. Un premier temps a été laissé à la réalisation du vêtement suivant les consignes contenues dans l'incitation: « *votre nouveau vêtement visera à nous tromper sur votre apparence. Le vêtement devra avoir une fonction lorsque vous le porterez.. Il révélera votre réflexion sur le vêtement (identité, protection, marque sociale, appartenance culturelle...)* ». Les éléments de la consigne ont été élaborés par les élèves. À la fin de la première séance une grande partie des élèves avait trouvé le moyen de revêtir les mêmes matériaux, comme si ceux-là avaient provoqué un effet de contamination! Aussi une pause a été faite pour constater qu'en rien l'apparence n'avait été changée. Et qu'au contraire, par le biais des matériaux, le vêtement devenait une marque celle du « cours d'Arts Plastiques ». Ainsi les élèves ont pu constater qu'ils s'étaient fourvoyés. Plutôt que de laisser les élèves s'engager sur une mauvaise piste, un petit bilan a permis de recentrer les réflexions et les erreurs commises sur ce qui était véritablement attendu. Le but d'évaluer ici à mi-parcours est d'éviter au final de comptabiliser les erreurs commises et de devoir « noter » la production, pourtant intéressante et justement formatrice grâce à l'erreur, sous un aspect essentiellement négatif. De ce point de vue, un premier réajustement a pu être fait, des productions ont pris une tournure plus intéressante et ont permis de verbaliser, d'évaluer et d'ouvrir la question.

L'intérêt d'une évaluation à plusieurs vitesses consiste à prendre du recul par rapport à la production. Et la manifestation de cette prise de recul s'est avérée salutaire pour chacun.

2.4. UN DISPOSITIF POUR S'ÉVALUER INDIVIDUELLEMENT.

Si l'apprentissage passe par un « guidage » de l'apprenant, il est cependant nécessaire que ce dernier trouve les clefs de son apprentissage par lui-même. C'est pourquoi il me semble impératif que l'élève « s'autonomise » le plus tôt possible. Depuis le questionnement oral jusqu'à la construction de paramètres d'évaluation, l'élève construit son apprentissage, mais il faut aussi qu'il puisse avoir l'occasion de s'évaluer seul. Quel est donc l'intérêt d'une auto-évaluation, sinon de pouvoir juger seul et surtout avec du recul, de la démarche suivie. Il est nécessaire qu'un « retour sur soi » se produise afin de porter un regard nouveau sur son travail d'une part mais aussi de pouvoir analyser sa propre évolution. Aussi en parallèle au travail fait en classe, j'ai installé différents systèmes d'auto-évaluation et d'autogestion. Les dispositifs mis en place se matérialisent sous forme de fiches qui peuvent avoir des rôles variés comme aide-mémoire lors de la

présentation de la démarche et de la production à l'oral mais aussi de traces écrites et « mûrement » réfléchies conservées dans le « cahier » d'Arts Plastiques. Cette dernière a valeur de rappel, de mémoire mais aussi de référent.

Dans un premier temps et surtout avec mes classes de troisième, je demande qu'avant toute réalisation soit produite une fiche « projet » contenant dessins (croquis, ébauche, schéma) et dessein (projection d'un discours cohérent en regard de la démarche). Cette fiche est le moyen pour l'élève de structurer sa pensée et surtout de laisser le moins possible de part au hasard. Celle-ci contient les éléments nécessaires afin que je comprenne le projet. Elle m'est dans tous les cas destinée, telle un cahier des charges. Par la suite, l'élève a le loisir de la conserver ou de produire d'un point de vue personnel d'autres croquis et réflexions sur son cahier d'Arts Plastiques. Ce dernier, en revanche, « témoigne » non seulement des projets et des propositions produits en classe mais il rassemble et synthétise les prises de notes faites durant les prises de paroles, le vocabulaire et les références au champ culturel ainsi que les recherches facultatives ou non.

Une autre trace écrite, bien que rapide, est pour moi essentielle dans l'évolution et la construction de ma séance. Cette fiche produite en fin de séance et à mi-parcours dans la production relève d'une double fonction : elle révèle d'une part les incompréhensions possibles du côté élève et devient par la même occasion ma propre auto-évaluation en ce sens qu'elle agit tel un miroir. Les questions sont souvent du même ordre : « *qu'avez-vous retenu de ce qui a été dit ou fait durant cette séance ? Qu'est-ce qui vous a gêné ou que vous n'avez pas compris ?* ».

En cours de réalisation ou juste le moment qui la suit, une autre fiche, de « suivi », vient compléter le travail de production. Celle-ci est préparée par mes soins à l'avance et s'intègre au cours, elle est notée afin que l'élève ne la considère pas comme un travail supplémentaire « superflu ». Elle met en exergue la production d'un effort intellectuel et de clarification. Pour la classe de quatrième dont la proposition portait sur la réalisation d'un abri de poche, l'élève devait réfléchir, nous l'avons cité plus haut, sur la fonction de l'abri, d'en donner une définition selon des termes appropriés et d'en expliquer la production à l'aide d'une analyse des matériaux et des opérations plastiques. Pour la classe de troisième, le champ de réflexion est élargi. La création d'un vêtement ne donnait pas lieu à un « inventaire » de « styliste », mais visait à faire prendre conscience du rôle du vêtement, souvent oublié parce qu'entrant dans les actions quotidiennes de devoir se vêtir. Aussi les questions se rapportent-elles à une dimension plus réflexive : « *Dans quelle voie ai-je voulu m'interroger quant à la nécessité d'un autre vêtement que l'habit usuel ? Quelle fonction contient ce nouveau vêtement ? Lorsque l'on a employé la citation « l'habit ne fait pas le moine », l'habit en question a-t-il pour fonction de révéler ou de cacher, de camoufler ?* ». Ces questions visent bien évidemment un problème, qui, à cette période de leur vie d'adolescent, les touche. Par la suite, cette fiche m'est remise en même temps que la production et trouve sa place dans la notation. Lorsque cette fiche de suivi est remplie, les élèves dégagent dans la foulée les indicateurs ou critères qui vont construire l'évaluation. Cette gestion de l'auto-évaluation, ici écrite (bien qu'elle soit rendue possible à l'oral mais alors dans ce contexte, il est difficile de conserver les traces de la réflexion), doit sensibiliser l'élève à la prise d'autonomie intellectuelle et à sa prise de responsabilité. L'auto-évaluation ainsi faite est à comprendre comme une façon différente et nouvelle de travailler et de s'impliquer dans ce projet. Elle « dynamise » en quelque sorte l'accès aux apprentissages.

Pour en finir sur l'auto-évaluation, celle-ci vise en définitive à la maîtrise des connaissances. Elle s'oppose à une évaluation « froide » et « insipide » des caractéristiques d'une production sans pour autant les nommer de manière critériée, « normée » sans surprise et sans intérêt aucun pour les deux parties. L'auto-évaluation viendrait en contrepoint du dicton « les paroles s'envolent, mais les écrits restent ».

Aussi, je ne parlerai pas d'une évaluation mais des évaluations possibles, tels des bilans, états des lieux, comptes rendus sous l'appellation générale d'Évaluation. En effet, celles-ci « défendent », à mon sens, un contrat tant écrit que moral d'un enseignement riche, de qualité et si possible complet. Du reste, l'accent est mis sur les traces des objectifs, la verbalisation, le sens de la pratique, de la compréhension et de la réflexion plus que sur la réalisation elle-même.

C'est encore valoriser et être valorisé que de prendre le temps et la distance nécessaire pour analyser sa démarche. Et enfin, c'est aiguïser le regard et développer le sens critique.

3. LES CONTENUS ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT : SOLUTIONS

Ce chapitre ne tend pas à donner « clés en main », des solutions ou résolutions définitives de problèmes liés à la situation d'évaluation mais se veut être une proposition de modes variés et exploités, d'évaluation. Il récapitule, fait l'inventaire et synthétise tout ce que j'ai pu mettre en œuvre jusqu'à présent et témoigne d'une réflexion réelle quant à cette partie de l'enseignement. Il faut toutefois rappeler qu'afin d'en connaître véritablement la portée sur le long terme, il sera nécessaire de l'exploiter ultérieurement dans le cadre d'une responsabilité d'un effectif de dix-huit classes, ce qui demande à reconsidérer par avance l'organisation de ce projet.

3.1. LA GESTION DES TEMPS D'ÉVALUATION

Quelle est la place accordée à l'évaluation et au plaisir de la réalisation (la pratique) ?

Si jusqu'à présent le terme d'évaluation a souvent fait son apparition au détriment de la pratique ce n'est pas que cette dernière tienne le second rôle. Dans le cadre de ce qui a été mis en place, on peut en effet considérer que les évaluations s'échelonnent, se succèdent sans que le temps de la pratique soit mentionné ni valorisé à un quelconque

moment. Cette succession de temps fait émerger le fait que l'évaluation tient dans le cours une place non seulement décisive mais permanente.

Il ne s'agit pas pour autant de continuellement tout évaluer mais bien de ponctuer à différents moments de la pratique et de la réflexion de « pauses » bénéfiques pour chacun. Ces temps doivent être aménagés de telle sorte qu'ils ne « tronquent » pas sans motif valable le cours. Quel que soit le mode d'évaluation, celui-ci doit intervenir en contrepoint de la pratique comme un « rappel » à la réalité durant les moments d'effervescence, un regard objectif et sérieux à l'égard de la démarche. Il ne doit en rien enlever le plaisir lié à la pratique, car ce plaisir est ce qui rallie les élèves à la discipline. C'est, autrement dit, la force et la motivation, le moteur du cours d'Arts Plastiques. Ainsi je prends le temps en début de séance de « diagnostiquer » soit certains acquis liés à des opérations plastiques, du vocabulaire ou des compétences plus générales d'ordre pluridisciplinaire afin de constituer une base solide en vue de ce qui va suivre. De même, lorsque je constate que certains élèves se sont fourvoyés, non par incompréhension seulement mais aussi parfois à la suite d'une prise de risque qui les a fait dériver, alors un bilan s'impose afin de recadrer, de recentrer sur ce qui était demandé. Dans ce cas, ces pauses ont un attrait bénéfique tel un « appel à réfléchir », un élément de liaison entre l'intellect et la pratique.

Sans pour autant fractionner le cours et minimiser la part de plaisir, les temps d'évaluation viennent affirmer ou réaffirmer certaines compétences ou lever des angoisses liées à des erreurs commises, sans que ces dernières freinent la production, elles peuvent, le cas échéant la réactiver.

Par ailleurs, le temps d'exposition et de l'exposé est un moment attendu par les élèves dans la mesure où il est enfin possible de « contempler » et de se confronter à l'exposition de la production, donc à la valorisation du travail fourni vis-à-vis du regard de l'« autre ». C'est à la fois un moment de découverte, de satisfaction, d'analyse et le temps d'une séparation entre l'œuvre et soi-même. Ce moment, délibérément consacré vers la fin de la séance, vient en quelque sorte solenniser l'exposition (s'exposer, soi) d'une part et lever des doutes d'autre part. Aussi, il est impératif de ne pas « bâcler » celui-ci.

3.2. DEPUIS UNE APPRÉCIATION SUBJECTIVE VERS DES REPÈRES « CRITÉRIÉS ».

Dans de nombreux cours d'Arts Plastiques subsiste encore une forme sommative de l'évaluation où, seul, l'enseignant est le « maître à bord ». Au mieux, les critères entendus comme objectifs de réalisation sont donnés en même temps que les consignes. Dans tous les cas l'élève est plus ou moins informé de la « règle du jeu », mais cela ne fait pas pour autant partie du processus d'élaboration de l'évaluation. Or, il me paraît peu concevable de ne pas impliquer directement l'« évalué » dans cette démarche puisque de sa production vont jaillir de nouvelles informations, sources d'indices nouveaux de l'évaluation. Aussi il me paraît important de souligner que bien souvent les élèves sont attentifs à la façon dont leur production a été « appréciée ». Afin d'écarter tout sentiment subjectif suivant la verbalisation et l'inventaire des erreurs et des réussites, il est « formateur » de laisser soin au groupe de chercher et trouver les indices, autrement dit, les indicateurs qui serviraient d'appui à l'évaluation sommative. Alors se pose la question de faire intervenir la part de l'oral (la présentation de l'œuvre) dans la globalité de la production. Doit-on évaluer aussi l'évolution de l'élève (son parcours durant l'année) ? D'autres paramètres surgissent en regard d'une évaluation plus subjective. Cette implication du subjectif vient contrecarrer l'arbitraire constitué par la note. Mais justement la prise en compte de ces nouveaux critères ne suscitent-ils pas une réelle motivation pour l'élève à l'égard de son travail ? N'aident-ils pas à accepter qu'une note soit « justement » (impartialement) donnée sans pour autant être subie ? N'aident-ils pas en définitive, à ce que l'élève comprenne les degrés d'exigences qui lui sont demandés ? Car, en deçà de la note, il est nécessaire pour chacun de pouvoir se situer non seulement par rapport aux autres mais aussi en regard des apprentissages et de sa propre évolution au sein de ceux-là.

La formulation des indicateurs et la recherche d'indices dans l'œuvre doivent pouvoir contribuer à « dessiner » la note, évitant que celle-ci soit imposée et ressentie de manière arbitraire et non consensuelle.

3.3. LE « BÉNÉFICE DU DOUTE ».

Cette partie se constitue telle une longue parenthèse sur ce qui a été évoqué précédemment. En effet s'il faut prendre en compte d'autres paramètres dans l'élaboration de l'évaluation et de ses critères, peut-on réellement tout prendre en compte ?

Si l'investissement peut entrer en ligne de compte dans la notation, le plaisir, jamais le même et pourtant moteur dans la réussite de la production, est rarement, lui, source d'intérêt. Pourtant, si on considère la production peu intéressante d'un élève qui s'est investi et, en outre, a pris plaisir dans la réalisation alors qu'il ne possédait que peu de moyens, que doit-on évaluer ? Peut-on véritablement ne prendre en compte que le résultat ? La « mauvaise » note ne serait-elle pas interprétée comme une sanction ? À travail mal fait, mauvaise note. Non, cela serait sans nul doute vêtu que comme une dépréciation de l'intérêt qu'a manifesté l'individu quant à sa production. En ce cas, même si les erreurs ont été formulées et surtout comprises, il ne faut laisser pour autant l'effet psychologique de côté et faire intervenir la bonne foi de l'élève dans ses critères... Au bénéfice du doute, pour encourager.

Je prends donc en compte ce sur quoi je peux agir avec toutefois une marge laissée à l'incertitude et ne vise qu'à faire accepter la note, puisque note, il doit y avoir mais non comme un point final.

Aussi l'évolution de l'évaluation et des évaluations, retracent un long chemin depuis l'écoute individuelle (des mots dits au bon moment pour untel), d'une relance jusqu'à la verbalisation, véritable « ping-pong » entre l'enseignant et les élèves, où chacun joue son rôle, tantôt d'organisateur, d'avocat, de juge, de médiateur d'individu à part entière au sein de relations d'individu à individu et de celui-ci au groupe.

3.4. UN RENVERSEMENT DU POINT DE VUE DES COMPORTEMENTS.

Pour rappeler la situation d'enseignement à laquelle j'étais confrontée cette année (à savoir un climat général peu enclin à la concentration et une « ambiance » de travail où de surcroît les Arts Plastiques étaient considérés comme une matière principalement de détente), je considère que c'est par un travail de fond et, en amont, en instaurant ces outils, dispositifs et temps consacrés au regard et au débat, que la discipline a pu revêtir un caractère sérieux et digne d'intérêt, et ce depuis les élèves jusqu'à l'ensemble des autres disciplines et enseignants. Aussi ai-je pu constater dès le second trimestre une transformation progressive des comportements. Les élèves sont devenus actifs tant sur le plan de la prise de parole que dans la recherche des critères d'évaluation. Ainsi les modes d'évaluation et le temps consacré à celle-ci ont pu mettre à jour un comportement agissant et curieux vis-à-vis de la discipline :

- les élèves sont plus autonomes et sont en mesure d'accéder à un travail de projet dès la quatrième ; - ils posent de vraies questions en rapport à la problématique soulevée ;
- ils adoptent de nouvelles méthodes de travail selon une fiche de suivi et un cahier des charges ;
- ils accordent une plus grande place à la réflexion.

Exemple de fiche d'élève de troisième en fin de réalisation sur la proposition de « *l'habit ne fait pas le moine* » :

FICHE ELEVE
<i>Dans quel domaine (à quel propos) ai-je voulu m'interroger quant à la nécessité d'un autre vêtement que l'habit usuel?</i>
<i>Qu'ai-je voulu mettre en avant? Est-ce perceptible?</i>
<i>Quelle fonction contient ce nouveau vêtement? Est-ce perceptible ?</i>
<i>Mon travail est-il abouti?</i>
<i>L'habit a-t-il pour volonté de cacher ou de montrer, et quoi?</i>

L'évaluation sous toutes ses formes permet :

- de stimuler ;
- de vérifier ses acquis ;
- d'avoir de plus grandes exigences ;
- de mettre en débat et d'élargir le champ de réflexion.

3.5. COMMENT TIRER « SON ÉPINGLE DU JEU » ?

Les fiches intermédiaires sont des instruments formidables en ce qu'elles agissent comme miroir de l'enseignement dispensé. Le retour est bénéfique pour l'enseignant qui y trouvera un moyen d'appui pour élaborer sa séance. Un véritable dialogue s'établit entre les deux parties : l'enseignant et le groupe classe. Le système, bien que celui-ci soit assez souple et ne soit en rien systématique justement, permet de « rebondir », de redonner vie à des notions, de s'imprégner d'une réflexion ou encore de prolonger ou approfondir celle-ci.

C'est construire en quelque sorte le cheminement du cours (mettre en place des objectifs plus précis) tout en ayant à « dessiner » le cours suivant dans une logique de continuité. Mais c'est en même temps faire cours sur une part d'aléatoire, au « pied levé » dans la plus grande incertitude quant à la réussite assurée d'un enseignement.

Pour le reste, il s'agit de ne pas avoir une pensée figée, des objectifs trop larges (et « fourre tout ») ou au contraire trop précis et par conséquent réducteurs. En d'autres termes, laisser la place à un tissage des objectifs entre eux afin de donner du corps à la pensée et à la proposition.

4. CONCLUSION

Cette analyse, bien que déjà faite par des didacticiens, plus au fait sur la question, reste un questionnement personnel mis en pratique durant l'année de stage. Ceci implique donc un certain manque de recul, nécessaire et bénéfique afin d'« affiner » encore la problématique et les tentatives de solutions évoquées.

Pour synthétiser les questions qui ont été posées autour d'une « évolution de l'évaluation » certaines réponses, bien qu'incomplètes encore, méritent d'être fait quant à :

- *Quelle est la nécessité d'une évaluation aussi « cadrée » dans le cours d'Arts Plastiques?*
- *Une évaluation pour répondre à quelles attentes?*
- *À qui profite l'évaluation?*

L'intérêt d'utiliser divers moyens et outils d'évaluation a permis, d'une part, pour les élèves, de se situer dans les apprentissages en Arts Plastiques, c'est-à-dire de pouvoir « mesurer » pour chacun l'évolution de son travail au sein de la discipline, mais aussi de prendre « au sérieux » tout cela. Par ailleurs, cela a permis de prendre en compte le fait que rien ou peu de chose est le fruit du hasard et que pour progresser il est souvent nécessaire de passer par des étapes de « repos » ou de prise de distance et de verbalisation (ou argumentation) afin de tirer parti de ce qui a été appris. Du reste, si

l'évaluation est aussi présente dans le cours, c'est pour répondre aux attentes des élèves quant à leurs questionnements et pour lever les incompréhensions. Les différentes phases de l'évaluation se complètent entre elles afin de réguler, de recentrer les attentes, d'ajuster, et de maîtriser le vocabulaire et certaines notions révélées au travers des productions. Aussi, je considérerais ces moments autant constructifs que le fait de produire (c'est indissociable), dans la mesure où ils viennent « ancrer », « affiner » certaines réflexions et vérifier, réaffirmer, ce qui a été exploré et compris.

En outre, cela permet à l'élève de prendre en main ce qu'il met en œuvre et donc d'aller progressivement vers l'autonomie mais aussi de s'inscrire au sein du cours comme un élément actif et non passif.

Ce qui profite à l'élève pour la construction de ses savoirs, profite aussi à l'enseignant dans l'élaboration de son cours dans la mesure où il peut mieux « cerner » les attentes, les incompréhensions et les étapes par lesquelles les élèves passent. L'évaluation est alors vécue, non comme un bilan final et définitif, mais comme une interaction professeur / élève dans l'élaboration des savoirs et du cours d'Arts Plastiques. Pour conclure, les divers moments et différents types d'évaluation viennent « souder » les éléments entre eux et donner à chacun une part active au sein de l'enseignement.

Cela dit, dans un autre contexte, d'autres pistes, regards et outils sur l'évaluation auraient pu être envisagés car, en effet, l'élaboration d'outils et l'encadrement décrits ici pourraient paraître excessifs à certains.

Car il ne faut jamais perdre de vue la nécessité de ne pas « aburrir » le cours d'Arts Plastiques, dont la principale qualité réside dans la sensibilité, la subjectivité et le plaisir de la création.

Isabelle CARDI

DES BIENFAITS DE L'AUTO-EVALUATION

(mémoire professionnel 2002 : extraits)

Sommaire

1. De l'utilité et de la nécessité de l'auto-évaluation
2. L'apprentissage de l'auto-évaluation
3. Que faire de l'auto-évaluation?
4. Quelques outils d'auto-évaluation
5. L'auto-évaluation de l'enseignant?

Au début du mois d'octobre, après que j'eus rendu aux élèves leurs premiers travaux évalués, un petit 6^{ème} vint me voir à la fin du cours pour me demander quelques explications: « Madame, je ne comprends pas très bien comment vous notez. Vous pouvez m'expliquer ? ». Il me fut très difficile d'expliquer en quelques secondes à ce petit 6^{ème} très angoissé mon système de notation pondérée. Ne nous conseille-t-on pas d'ailleurs d'indiquer clairement aux élèves de quoi résulte la note qu'ils obtiennent?

« Les notes attribuées par le professeur doivent correspondre non pas à un ensemble diffus de données (par exemple, dans la même note, la participation de l'élève, l'originalité dont il fait preuve et la qualité technique de son travail) mais à des données précises et communicables à l'élève. C'est à cette condition que la notation peut participer à l'évaluation formative et devenir un facteur positif des apprentissages. »

Accompagnement des programmes du cycle central, page 32.

Si les « données » doivent être suffisamment « précises » et « communicables » aux élèves, offrons leur un barème clairement défini afin qu'ils repèrent mieux leurs qualités et leurs défauts par rapport aux attentes du sujet.

Je décidai donc d'insérer dans mes grilles d'évaluation le nombre de points alloués à chaque indicateur d'évaluation et de décomposer en détail le nombre de points composant la note de chaque élève.

Mais le bilan restait accablant: les toutes nouvelles petites grilles d'évaluation qui étaient sensées indiquer clairement les indicateurs d'évaluation et leur poids chiffré, ne l'étaient pas tant que cela! Apparemment elles étaient très explicites pour l'enseignante, mais toujours pas pour les élèves. Donc, c'était raté!

Et cela l'était d'autant plus que, même après quelques minutes d'entretien explicatif, le petit Florent ne comprenait toujours pas comment sa prof avait bien pu raisonner pour lui attribuer cette kyrielle de petites notes! Bref, si ce petit outil supposé expliciter les mystères de l'évaluation en Arts Plastiques ne servait encore qu'à l'enseignant, la copie était à revoir à nouveau! Sinon, les élèves continueraient à croire que la note est issue d'un long et ténébreux procédé relevant des mystères de l'alchimie médiévale! Pire, ils risqueraient bien de s'imaginer qu'en Arts Plastiques, on note à la tête du client!

Et ce fut à cet instant que je supposai que s'ils notaient eux-mêmes leurs travaux, mes élèves comprendraient forcément comment fonctionne la notation.

Comme je pratiquais déjà avec eux la verbalisation auto-évaluatrice (en leur demandant par une série de petites questions dont il fallait justifier les réponses si, notamment, les consignes et contraintes du sujet avaient bien été respectées), je décidai de leur faire pratiquer l'auto-notation en leur demandant de juger leurs productions en réfléchissant directement en termes de nombres.

Depuis, je n'ai encore enregistré aucune réclamation ou demande d'explications quant au système de notation! L'auto-évaluation chiffrée semble donc permettre aux élèves de se familiariser avec l'évaluation que pratique leur enseignant. Par ce moyen, leur grande perplexité face à l'évaluation semble bien disparaître.

Ainsi l'auto-évaluation, qui irait jusqu'à l'auto-notation, ne serait pas un luxe, ni un caprice d'enseignant: elle serait

plutôt nécessaire dans le dispositif d'enseignement afin que l'évaluation et la notation deviennent plus formatrices.

1. De l'utilité et de la nécessité de l'auto-évaluation

Si la pratique de l'auto-évaluation peut être un besoin incontournable de l'enseignant pour rallier ses élèves à sa cause (en l'occurrence, à son système d'évaluation), est-ce que cet acte est autorisé ou encore encouragé par les textes officiels? Sur quels écrits théoriques peut-on fonder pédagogiquement cette démarche d'enseignement? Et que vise-t-elle?

L'élève devient acteur de son propre apprentissage. En comprenant les rouages de l'évaluation, l'élève peut percevoir le rôle formateur de l'évaluation qui lui permet en effet de pointer précisément ses acquis et les choses qui lui restent encore à maîtriser. Dans un article paru dans *Fenêtres sur cours*, C. HADJI rêve encore lui aussi d'une évaluation formative capable d'aider l'élève à se situer dans son apprentissage:

« Trente ans bientôt (depuis que la notion d'évaluation formative a été proposée par SCRIVEN) que l'on appelle de ses vœux une évaluation se consacrant à la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève, pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les comprendre et les analyser, et découvrir les procédures qui lui permettront de progresser en franchissant de nouvelles étapes. »

L'évaluation peut-elle vraiment se mettre au service ?
Première page de l'article.

Par ailleurs, les nouvelles évaluations nationales qui désormais évaluent aussi les acquis des élèves en début de 5ème et en fin de 4ème, se veulent relever de ce même processus qui consiste à impliquer davantage l'élève dans sa scolarité par un partenariat avec l'enseignant qui l'aide à pointer ses forces et ses faiblesses:

« Cette nouvelle manière de penser l'évaluation au collège [les nouvelles évaluations nationales comprises comme évaluations formatives] favorisera une attitude plus responsable de l'élève face aux enjeux des apprentissages; elle contribuera à l'objectif global qui vise à saisir toutes les opportunités pour développer son autonomie. »

Les nouvelles orientations du collège, page 4.

Dans ce cas, pourquoi ne pas tenter de faire directement participer l'élève à l'évaluation de son propre travail? Les textes officiels nous invitent d'ailleurs à le pratiquer:

« L'évaluation est tournée vers l'élève: il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. »

ARTS PLASTIQUES, accompagnement des programmes du cycle central, page 31.

Demander à l'élève d'évaluer son propre travail revient à l'inviter à adopter une posture réflexive par laquelle il interroge sa propre pratique, sa propre démarche, son propre questionnement ...

Les Arts Plastiques n'étant plus depuis longtemps une discipline uniquement manipulative, nous obligeons nos élèves à faire preuve de capacités intellectuelles que l'ancien cours d'Arts Plastiques ne mettait certainement pas en valeur. Nous réclamons actuellement de nos pauvres petits élèves de faire et de savoir pourquoi ils font (ou tout au moins, s'ils ne sont pas en mesure de répondre au pourquoi, nous leur demandons au moins de se poser la question). Désormais, ils doivent en effet réfléchir pendant la réalisation plastique:

« La pratique sous-entend de la part de chaque élève un travail intérieur d'interrogation pendant l'action, une mobilisation plus ou moins consciente des connaissances, un retour critique sur ce qui a été fait. »
Acquisitions en fin de 3ème, page 3.

A force d'observer et d'analyser sa production, l'élève exerce son regard critique qui devrait donc au fil du temps, et des quatre années du collège, s'aiguiser de plus en plus. A force de toujours devoir justifier et argumenter sa pensée, il comprendra et intégrera aussi que dans une démarche scientifique on ne tire jamais de conclusion hâtive: on observe d'abord, on analyse et interprète ensuite et on conclut enfin en prenant bien soin d'avoir pris en compte tous les indices observables.

En développant cette posture analytique sur son propre travail, il devrait parvenir à l'exercer sur toutes les productions qui l'entourent: des travaux de ses camarades de classe aux œuvres artistiques muséales en passant par les œuvres présentées en cours.

La verbalisation auto-évaluative permet à l'élève d'affiner et de présenter sa pensée, d'expliquer son travail et de montrer la pertinence de son propos à l'enseignant qui va évaluer sa production plastique.

Elle constitue donc pour le professeur un outil essentiel de l'évaluation puisqu'elle l'informe entre autres du niveau de conscience dont a fait preuve l'élève pendant sa réalisation. Armé de cet outil, l'enseignant n'a plus (ou presque) à tergiverser en se demandant si tel ou tel élément de la production est le résultat d'un choix déterminé par l'élève ou le fruit de la bienheureuse chance du débutant!

Elle constitue aussi un plaidoyer de la part de l'élève qui défend ainsi son travail.

Toutefois, l'importance de l'auto-évaluation se cantonne à être celle que veut bien lui accorder le professeur. Car ce dernier peut tout à fait juger que tel élève n'a pas su être sincère ou clairvoyant dans son auto-évaluation si celle-ci ne correspond pas du tout à l'appréciation que fait l'enseignant de la production plastique associée. Quelles sont en effet les chances pour qu'un professeur se dise: « Tiens, j'ai dû mal comprendre ce travail d'élève ... » plutôt que: « Ce n'est pas vrai, il n'arrive toujours pas à être honnête avec lui-même et avec moi! » ?

Il y a encore un autre paramètre qui empêche l'auto-évaluation par l'élève et l'évaluation par le professeur d'être tout à fait semblables. En effet, ni l'enfant ni l'adulte ne juge forcément la qualité d'un travail de la même manière.

Il est donc préférable que les « règles du jeu » soient fixées depuis le départ :

- que l'élève sache précisément ce dont il doit tenir compte pour s'évaluer (sa progression ou sa production momentanée) ;
- que l'enseignant indique clairement les paramètres qu'il observera pour évaluer (les progressions de chacun ou les productions momentanées).

La démarche d'auto-évaluation permet donc à l'élève de comprendre le fonctionnement de la notation et par-là même celui plus général de l'évaluation. La compréhension de ce fondement du système scolaire garantit à l'élève une meilleure appropriation du système éducatif dans lequel il se forme. Par ailleurs, le jugement réflexif de l'élève sur sa pratique, responsabilise l'enfant (ou l'adolescent) face à ses apprentissages et l'aide à exercer son regard critique sur les images de toutes natures qui l'entourent. Enfin, il lui offre l'occasion de défendre ses réalisations plastiques lors de la correction qu'en fait l'enseignant et d'apporter ainsi un contrepoint au jugement de l'adulte.

Aux vues de ces nombreux avantages, la pratique de l'auto-évaluation semble donc être pédagogiquement et didactiquement fondée. Mais pour qu'elle atteigne pleinement ses buts, il est préférable que l'enseignant garde constamment en mémoire les possibles perversions qu'il peut faire en évaluant l'auto-évaluation de l'élève.

2. L'apprentissage de l'auto-évaluation

Lors de ma première tentative d'auto-évaluation suivie d'une auto-notation avec une classe de 5ème, les élèves ont été extrêmement surpris par cette proposition qui leur a semblé bien alléchante.

Leur grand étonnement, leur manière de réduire l'auto-évaluation à l'auto-notation et celle de croire que l'évaluation n'est fondée sur aucun critère particulier, montrent que les élèves ne sont pas (très) habitués à s'auto-évaluer. Il faut donc les sensibiliser à ce fait, puis leur apprendre pour qu'ils puissent le pratiquer d'eux-mêmes.

2.1. Sensibiliser les élèves à l'évaluation par une évaluation « publique »

En cours d'effectuation, l'enseignant a tout loisir de focaliser l'attention de ses élèves sur un, deux ou trois travaux encore inachevés. Il les brandit bien haut et demande à son auditoire: « Est-ce que ce travail a l'air de répondre au sujet? ». Puis évidemment la classe est chargée de justifier son opinion.

Par cette opération rapide et répétitive tout au long de l'année, les élèves apprennent à aiguïser leur regard :

- ils observent mieux les travaux, ils apprennent à regarder et à décrire;
- ils apprennent à analyser par rapport à une demande;
- ils cherchent à justifier, à argumenter leur réflexion;
- ils s'entraînent à repérer les indicateurs d'évaluation.

Ils exercent donc ainsi quatre savoir-faire nécessaires à l'évaluation d'une production plastique.

Au moment du bilan final de la séquence, le professeur peut là encore soumettre à la classe quelques uns, ou la totalité des travaux achevés en désignant ce que telle ou telle réalisation a su mettre à valeur.

Cette année, la première fois que j'expérimentai ce procédé, c'était à la fin du mois de septembre avec une classe de 5ème qui venait de terminer la réalisation de l'incitation: *Mon prénom, c'est tout moi.*

Au début de cette troisième séance de l'année, les élèves installèrent leurs travaux sur trois tables du fond de la

salle que nous avons réunies en une grande tablée. Nous étions donc une petite trentaine de personnes à se retrouver debout au fond de la classe, tous agglutinés devant cette grande table! Les élèves en étaient très étonnés!

Je les invitai à regarder l'ensemble des productions et à me dire ce qu'ils en pensaient. Comme rien ne sortait de leur bouche, je brandis les travaux deux par deux en leur demandant de les comparer. Au début, ils décrivaient les réalisations sans être très sûrs de ce qu'ils avançaient, puis, petit à petit, ils commencèrent à comparer les qualités plastiques, la complexité, les choix... en argumentant à chaque fois leur avis.

A la fin, j'indiquai aux élèves quels étaient à première vue les meilleurs travaux de la classe en expliquant mon choix. En plus d'initier les élèves à l'évaluation, ce moment de partage, de regards croisés autour des productions, permet aux élèves:

- de découvrir et d'utiliser un vocabulaire précis,
- d'apprendre à analyser et critiquer une image
- et de s'essayer à l'argumentation de son opinion.

2.2. Apprendre à l'élève à affiner son appréciation par une co-évaluation classe/élève

On peut aussi initier les élèves à l'auto-évaluation par la co-évaluation non plus guidée (et en quelque sorte corrigée) par l'enseignant, mais cette fois effectuée seulement par les élèves eux-mêmes. L'expérience fut tentée en janvier avec une classe de 6ème au terme d'une séquence dont le dispositif était essentiellement bâti autour de cette question de l'auto-évaluation.

L'incitation s'intitulait *La baguette magique la plus extraordinaire*. S'inspirant du film *Harry Potter à l'école des sorciers* qui était sorti quelques semaines auparavant, le dispositif de cours séparait la classe en deux équipes: d'un côté Griffondor, et de l'autre, Serpentar, et organisait un concours à l'issue duquel on départagerait les deux équipes.

Chaque élève désirant faire gagner son équipe, les baguettes magiques se construisirent dans le plus grand secret et la plus grande excitation!

Vint donc l'élection de la baguette magique la plus extraordinaire. Chaque élève reçut une fiche d'évaluation comportant une petite dizaine de questions simples traduisant chacun des indicateurs d'évaluation. Chaque élève fut invité à s'attribuer une note Puis chaque équipe fut divisée en deux groupes. Chacun d'eux devait choisir son champion sachant que je les départagerai ensuite devant eux pour désigner le vainqueur.

Désirant faire gagner sa propre équipe, les élèves furent obligés de développer un regard objectif pour déterminer la baguette magique qui aurait le plus de chances de remporter la victoire aux vues des questions posées dans la fiche d'évaluation! Tout cela se déroula dans la plus grande frénésie! Et les élèves surent en effet choisir la réalisation la plus pertinente de leur groupe.

Par contre, lorsque je départageai les baguettes magiques des équipes opposées, les élèves perdirent tout à coup leur objectivité! Ils se firent leur propre avocat et défendirent coûte que coûte la baguette magique de leur équipe sans plus se soucier du bien fondé de leurs arguments!

2.3. Le barème établi de manière collégiale

Puisque l'auto-évaluation a pour but de rendre l'élève capable de juger de la pertinence de son travail par rapport à la demande précise d'un sujet posé, il me semble judicieux de faire aussi participer l'élève à l'élaboration des indicateurs d'évaluation et du barème. J'ai expérimenté la chose à la mi-mars avec une classe de 6ème à propos d'une incitation intitulée *Un martien vert dans un pré vert*. Etant faussement en panne d'inspiration pour établir avec précision la liste des indicateurs d'évaluation accompagnés de leur barème de note, je proposai aux élèves de le construire avec moi lors de la séance bilan.

Les élèves ouvrirent leur cahier, écrivirent le titre, l'incitation et les contraintes de la réalisation qu'ils avaient terminée la semaine précédente. Puis, je leur demandai: « D'après vous, qu'est-ce qui va compter dans la note ? ».

Alors, tout naturellement, quelques élèves me répondirent: « Ben, on va déjà voir si on a respecté toutes les consignes »... Puis, ils me les énumérèrent une à une avec leurs mots à eux. Et moi, je repassai derrière pour transformer en langage plus professionnel ce que ces enfants disaient. J'intervins aussi par quelques questions pour les aiguiller vers les quelques points qu'ils risquaient d'oublier.

En revanche, ils n'oublèrent pas de préciser qu'il fallait aussi tenir compte de « si c'est beau ou pas » et de « si c'est toujours la même chose ou non ». Autrement dit, ces petits 6ème savaient déjà qu'il fallait prendre en considération les qualités plastiques et la diversité des moyens employés pour la réalisation de la production.

Ensuite, je leur demandai d'identifier les indicateurs d'évaluation les plus importants - qu'ils trouvèrent très facilement. Et enfin nous nous mîmes d'accord sur le barème, sur le poids que devaient prendre les divers indicateurs les uns par rapport aux autres.

2.5. L'auto-évaluation en autonomie totale

Finalement, la dernière étape dans ce processus d'apprentissage de l'auto-évaluation serait que l'élève parvienne à

définir lui-même ses indicateurs d'évaluation, leur poids chiffré et qu'il évalue, puis note son propre travail sans (ou presque) que l'enseignant ait à intervenir. Pour cela il faudrait que l'élève définisse lui-même son propre sujet de travail, ses propres consignes et contraintes, ses propres objectifs...

En se penchant sur les programmes du collège, on voit bien que l'aventure pourrait en effet être tentée avec des élèves du cycle d'orientation dans le cadre du projet personnel. L'élève de 3ème doit être capable d'élaborer son projet et de le mener jusqu'à son terme. En détaillant d'avantage, l'élève devrait donc:

- évidemment définir lui-même son domaine d'investigation, le sujet sur lequel il a envie de travailler;
- mener lui-même ses recherches pour ouvrir son champ de vision;
- tenter de lui-même plusieurs expériences conceptuelles ou plastiques pour examiner leur pertinence par rapport au sujet;
- réaliser sa production définitive en pensant au dispositif de présentation adéquat;
- et enfin, présenter et argumenter son travail.

En définitive, le gros travail de l'élève pendant l'élaboration et la réalisation de son projet, consiste en son auto-évaluation. D'ailleurs afin de les aider dans cette démarche, nombre d'enseignants fournissent à leurs élèves une fiche de suivi qu'ils doivent renseigner de manière:

- à garder traces des différentes étapes de leur travail
- et à pouvoir mieux s'évaluer en fin de projet.

Ma conseillère pédagogique demande à ses élèves de remplir une fiche de suivi de projet personnel en indiquant la problématique de départ, les différentes étapes de la démarche et les ouvertures que laisse entrevoir ce travail. Elle leur propose aussi de faire un bilan sur les choix, les acquis et les envies rencontrés à l'occasion du projet.

Enfin, l'élève est invité à donner son appréciation chiffrée sur son propre travail en fonction d'indicateurs et de barèmes définis par l'enseignante. Il est à noter que ces indicateurs cherchent d'avantage à pointer des postures dans la démarche de projet qu'à « critérier » des qualités d'une mise en forme attendue. En effet, l'évaluation s'interroge sur les capacités qu'a montrées l'élève:

- à questionner sa problématique;
- à rebondir à chaque nouvelle expérimentation, donc à analyser la pertinence de ses découvertes par rapport à ses objectifs;
- à se documenter pour alimenter ses réflexions;
- à choisir de manière adéquate le mode de présentation de sa réalisation.

Mais il n'en reste pas moins qu'ici à la fin de son projet, l'élève s'auto-évalue sur des indicateurs qui ne sont pas les siens. S'il était libre au début de définir entièrement son projet de réflexion et de travail, à la fin, il perd un peu de son autonomie en devant accepter une grille d'évaluation concoctée par l'enseignant et sur laquelle il n'a pas eu forcément la possibilité d'intervenir.

Nous atteignons là certainement une limite de « l'auto-évaluation en totale autonomie » qui reste tout de même un peu relative dans la mesure où l'enseignant doit bien exprimer des demandes auxquelles doit répondre l'élève. Le professeur se doit bien en effet de vérifier si tel ou tel objectif de posture a bien été atteint. Si l'enseignant ne formulait pas ainsi des consignes précises, où serait l'enseignable ? Qu'est-ce qui différencierait le cours d'Arts Plastiques de l'activité du mercredi après-midi?

3. Que faire de l'auto-évaluation ?

Une fois que l'élève a évalué puis éventuellement noté son travail, qu'en faire? Est-ce que l'enseignant doit prendre en compte l'auto-évaluation de l'élève?

Dans la mesure où nous demandons à l'élève de produire une réflexion et qu'il nous la donne à entendre ou à lire, la moindre des choses de notre part en tant que professeur serait évidemment de la lire ou de l'écouter - ne serait-ce que par égard pour l'élève et pour nous-mêmes! Et, à partir du moment où nous prenons connaissance de cette réflexion, nous ne pouvons plus évaluer la production de l'élève en faisant semblant de ne pas être au courant de son avis! Donc, peut-être malgré nous, nous en tenons compte.

Maintenant, il reste à savoir comment la prendre délibérément en compte et quelle place lui donner.

3.1. En tant que verbalisation de la production

Lorsque nous évaluons les productions de nos classes, nous pouvons parfaitement « délirer » sur le travail d'un élève parce qu'avec nos yeux d'adultes plasticiens, nous y voyons telle référence à tel artiste, telle prise de risque, tel dispositif ingénieux qui détourne l'incitation... Nous sommes toujours tentés de « fantasmer » sur la production d'un élève

lorsqu'elle nous est livrée sans aucun commentaire ni aucune explication.

Une parade à cette méprise serait bien évidemment que l'élève puisse s'entretenir avec nous afin que nous sondions la pertinence de ses choix plastiques et conceptuels. Si par manque de temps, la verbalisation orale n'est pas toujours faisable en cours, nous pouvons toujours procéder à une verbalisation écrite: l'élève répond à quelques questions ou rédige un court texte explicitant ses intentions. Et armés de ces aveux, l'enseignant ne devrait plus interpréter de manière fantaisiste les réalisations de ses élèves.

Dans ce cas, il apparaît évident que nous accordons à l'auto-évaluation une importance considérable. Car à sa lecture nous sommes en mesure de mieux renseigner les indicateurs du type « complexité du projet » et « pertinence des choix plastiques ». Sans cela, nous resterions un peu dans le vague... Ici, nous prenons donc directement en compte l'auto-évaluation dans l'évaluation et même dans la notation des réalisations plastiques.

Mais il demeure malheureusement une limite: bien souvent, les fiches d'auto-évaluation ne garantissent pas à l'enseignant d'émettre un jugement sans faille sur la réalisation d'un élève.

3.2. En tant que capacité de l'élève à analyser lucidement son travail

Ensuite, nous pouvons aussi prendre en compte l'auto-évaluation de l'élève pour elle-même - n'oublions pas qu'elle est une capacité à analyser son propre travail. Dans ce cas, nous évaluons la capacité de l'élève à prendre du recul par rapport à sa production: présentation et argumentation du projet, explication des procédés techniques, analyse de la plasticité de la réalisation, justification des choix plastiques, comparaison de la démarche avec celles des camarades de classe, situation de la production dans le champ artistique...

Sans obligatoirement inviter l'élève à renseigner tous ces points, l'auto-évaluation demande à l'élève des compétences (observer, réfléchir, comparer, analyser...) et des connaissances précises (vocabulaire et histoire de l'art) relevant directement des attentes des programmes dès le niveau 6ème:

« Le professeur introduit des connaissances (noms, dates, titres) concernant les références utilisées et vérifie que les élèves se les approprient. » (...) « L'évaluation est tournée vers l'élève: il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. [...] Le recours à des temps de travail oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève - et non l'exposé du professeur - joue un rôle de premier plan. »

Cahier d'accompagnement du programme du cycle de transition, page 11.

Si les connaissances sont vérifiables et s'il faut permettre à l'élève de situer sa pratique, alors ces connaissances et ces compétences réflexives sont légitimement évaluables par l'enseignant.

3.3. Quelle modalité d'évaluation pour l'auto-évaluation ?

Selon les incitations et selon comment se présente la séance d'auto-évaluation, les enseignants choisissent généralement:

- .ou bien d'attribuer quelques points du barème à la qualité de l'auto-évaluation,
- ou bien d'accorder quelques dixièmes de points supplémentaires dans la moyenne trimestrielle pour récompenser la pertinence de la réflexion évaluatrice ;
- ou bien encore de ne pas du tout la chiffrer, mais d'en tenir compte dans l'appréciation écrite sur le bulletin de trimestre.

4. Quelques outils d'auto-évaluation

Voici à présent quelques outils d'auto-évaluation ou bien que j'expérimente avec mes élèves, ou bien que d'autres enseignants mettent eux-mêmes en place dans leurs classes. Leur classement reprend le cheminement de la pensée lorsque celle-ci s'attache à comprendre une œuvre: elle observe, elle analyse, elle critique, elle compare, elle juge...

Pour chacun de ces outils, je tâcherai de présenter le dispositif didactique qui permet leur efficacité, les avantages qu'ils offrent à l'élève et à l'enseignant, et, leurs limites (car un outil d'auto-évaluation ne peut pas tout révéler du jugement d'un élève sur sa propre production).

4.1. La verbalisation descriptive

Lorsque l'élève évalue sa propre production, il commence par la décrire: il observe l'aspect plastique de sa réalisation et raconte aussi le projet qu'il avait en tête au début. Ces verbalisations permettent à l'élève de préciser sa pensée à l'enseignant qui peut ainsi pointer le niveau de conscience dont a su faire preuve l'élève.

Prier l'élève de décrire ce qu'il voit de son travail est, comme nous l'avons déjà remarqué, une première étape sur l'apprentissage de l'observation des images en général. Et demander à l'élève d'énumérer les composantes plastiques de sa réalisation lui impose de manipuler un vocabulaire assez précis.

C'est en partant de ces considérations, qu'au début du mois d'octobre, à l'issue d'une séquence de deux séances, je proposais à mes élèves de 5ème B de répondre à un questionnaire qui les invitait à observer et à décrire leurs réalisations. L'incitation "*Pris dans une tempête de feuilles mortes*", leur avait proposé lors de la première séance de manipuler des feuilles mortes et de les organiser de telle sorte que l'on ait l'impression d'être au milieu de la tempête.

Lors de la seconde séance, en revenant sur ce qui avait été fait la semaine précédente, les élèves étaient invités à réfléchir sur leur propre travail en répondant à un petit questionnaire qui leur demandait notamment:

- d'énumérer les moyens de fixation qu'ils avaient employé pour assembler leurs feuilles mortes entre elles;
- d'observer comment elles étaient organisées entre elles et dans l'espace;
- de décrire les opérations que les élèves leur avaient fait subir pour qu'elles correspondent à leur idée.

Pour cette première tentative, quelques élèves s'embrouillèrent un peu dans les questions et les réponses. Ces fiches me permirent de savoir précisément ce que les élèves avaient conscience d'avoir fait. Comme ils ne citaient dans leurs réponses que les observations dont ils se rendaient compte, je pus ensuite, en comparant nos descriptions, discerner ce qui relevait chez eux d'un choix délibéré de ce qui était purement fortuit.

Pour que l'évaluation des réalisations soit plus juste, l'enseignant a besoin de connaître le projet qu'a formulé l'élève après avoir lu le sujet. Il lui faut donc poser à l'élève d'autres types de questions lui demandant d'expliquer ses intentions.

L'expérience fut tentée notamment avec mes élèves de la 4ème C à la mi-novembre, à la fin d'une séquence intitulée *Le contraire du motif*. Les élèves avaient produit le contraire de leur morceau de tissu à motifs répétitifs puis avaient intégré le morceau de tissu à son contraire. Je leur demandai donc notamment de mettre en forme les intentions qu'ils avaient eu alors (et qu'ils avaient rapidement notées sur leur cahier). Ils durent:

- décrire le morceau de tissu qu'ils avaient choisi et pointer les qualités sur lesquelles ils avaient travaillé;
- se demander qu'elles étaient les qualités opposées à celles qu'ils avaient retenues;
- préciser comment ils avaient mis en forme leur idée.

Les élèves cherchèrent le vocabulaire approprié pour énumérer tout ce qu'ils observaient. De là sont sortis de leur bouche des mots comme motif, répétition, trame, régularité...

Là encore, quelques élèves répondirent à côté de certaines questions. Mais les indications fournies me permirent de comprendre leurs intentions et d'être plus à même d'évaluer leurs productions.

4.2. La verbalisation analytique

Après avoir observé sa réalisation plastique, l'élève commence à regarder si elle correspond bien à son projet et aux enjeux du sujet. Il effectue alors un travail d'analyse de sa production.

A la fin d'une séquence, lorsque l'élève remplit sa fiche-bilan, Mlle AMP, enseignante au collège Marcel Pagnol à Martigues lui demande généralement après qu'il ait décrit son projet: « oui, mais est-ce que ça se voit dans ta réalisation ? ». Et l'élève doit alors comparer ses intentions et le résultat plastique. Il commence alors à pointer ses réussites et ses échecs qu'il pourra dépasser par la suite.

Juste avant les vacances de Pâques, je viens de commencer avec mes élèves de 4ème C, une séquence intitulée *La vision insolite qui change tout* qui leur propose de montrer la cour du collège comme personne ne l'a encore jamais vue.

Les élèves qui viennent donc de faire une séance de photographie depuis la coursive devant la salle d'Arts Plastiques, ont actuellement à préparer un texte expliquant:

- . la vision insolite qu'ils ont voulu montrer;
- . les raisons de leur choix;
- . les stratagèmes employés pour réaliser leur projet.

Chaque élève doit donc comparer la vision de la cour du collège qu'il a voulu faire partager avec le résultat photographique obtenu. Il commence ainsi à voir si les moyens employés (cadrage, angle de vue, composition...) sont pertinents et permettent la réalisation de son projet.

Les textes explicatifs seront toutefois à modifier après la prochaine séance, car les élèves n'ont pas encore les tirages de leurs photographies: ils ne les auront en main qu'à la rentrée des vacances de Pâques.

Ce genre de questions me permet de savoir si le produit plastique correspond bien à leur projet. Lors de l'évaluation, il faudra évidemment tenir compte du fait que les élèves n'avaient qu'une seule prise de vue par personne, qu'ils ne pouvaient pas vérifier si elle avait « marché » et si donc elle traduisait leurs intentions.

A mesure que l'enseignant interroge l'élève sur l'adéquation de sa réalisation avec son projet, de la pertinence de

ses intentions avec les attentes du sujet et de la cohérence entre sa réalisation plastique et l'incitation, l'élève peut prendre l'habitude de faire lui-même cette démarche, et ce, de manière autonome.

4.3. La verbalisation critique

L'analyse de sa propre production permet à l'élève de cerner ses réussites et ses faiblesses. Mais il doit aussi pouvoir envisager les améliorations qu'il peut, pourrait ou aurait pu apporter à son travail. C'est un moyen de dépassement et une manière constructive de considérer l'éventuel échec d'une réalisation.

Mme JOR, enseignante à Marignane, demande généralement à ses élèves en fin de séquence d'énumérer les difficultés qu'ils ont rencontrées au cours de leur travail de la conception de leur projet jusqu'à leur achèvement. Elle les prie ensuite d'analyser ces problèmes et d'indiquer ou bien comment ils ont pu y remédier ou bien comment ils auraient pu faire pour s'en sortir.

Mme LSP franchit encore un autre cap avec ses élèves de 3ème dans le cadre de leur projet personnel. A l'issue de l'achèvement de leur réalisation, elle leur demande en effet dans la *Fiche de suivi du projet personnel* d'indiquer comment ils entendent poursuivre ce travail qu'ils ont si bien entamé.

Elle le leur demande sous plusieurs questions de manière, sans doute, à ce que chacun de ces collégiens de Z.E.P. puisse répondre à la formulation qui lui correspond le mieux :

- quelle suite possible?
- quelle envie nouvelle?

Par ce procédé, l'enseignant pousse ses élèves à entrer dans une démarche proche des démarches artistiques, à toujours dépasser les premiers objectifs atteints (même si ceux-ci étaient déjà ambitieux) et à questionner ses propres projets et réalisations afin qu'ils puissent être aboutis.

Ce processus rend l'élève responsable de sa production dans son ensemble puisqu'il devient alors en mesure de finaliser ses projets et de s'en inventer d'autres à partir de ses premières réflexions. L'élève acquiert ainsi son autonomie dans l'organisation et la variété de sa production: c'est lui qui décide de tout (du sujet aux suites à lui donner).

La verbalisation critique permet à l'élève d'acquérir plus d'autonomie et de responsabilité face à sa production: en analysant ses propres difficultés et en trouvant lui-même comment les contourner, en cherchant à se dépasser en poursuivant son travail de recherches expérimentales dans le cadre de son projet, et, en décidant lui-même du statut qu'il donne aux différents aspects de sa production.

Par cette étape critique, l'élève se familiarise un peu plus avec le monde artistique: il comprend par le vécu le processus d'une démarche artistique et le choix de ce que l'artiste donne ou non à voir au public.

4.4. La verbalisation comparative

Après avoir aiguisé son regard sur son propre travail, l'élève doit l'exercer sur celui de ses camarades de classe pour l'affiner et être chaque fois plus apte à regarder et comprendre les œuvres artistiques ou tout simplement les images qui l'entourent.

Lorsque l'élève est invité à adopter le même comportement à propos du travail de ses camarades que sur le sien, l'élève apprend à débattre en public d'une question. Ce dispositif présente le double avantage:

- d'éveiller les élèves à la citoyenneté par l'écoute mutuelle et la posture intellectuelle identique que l'on porte sur les différentes réalisations;
- d'échanger oralement et d'oublier ainsi pour un temps (sans les pénaliser) les difficultés d'expression écrite que certains élèves pourraient avoir.

Par ce travail de discussions entre eux (et l'enseignant), les élèves s'exercent à la gymnastique intellectuelle qui cherche à comprendre le pourquoi du comment de la production de l'autre. En s'essayant ainsi sur des travaux dont ils connaissent les problématiques (pour s'y être eux-mêmes penchés dessus) et dont ils ont à portée de main les créateurs, les élèves s'approprient la démarche de curiosité intellectuelle qu'il faut pour appréhender une œuvre jusque dans ses détails.

Mr OES, enseignant à Marseille, laisse dans sa classe, à la disposition des élèves, plusieurs recueils (sur support livresque et informatique) de références artistiques anciennes, modernes et contemporaines. Et pour les habituer à aller voir les œuvres (même si ce ne sont que des reproductions), il demande à ses élèves de chercher le « jumeau artistique » de leur production.

Pour les familiariser d'avantage à l'art contemporain et susciter leur curiosité, Mr OES autorise ses élèves de remplacer l'image de fond d'écran de l'ordinateur de la salle d'Arts Plastiques par une autre image puisée dans le stock de

reproductions d'œuvres. Et les élèves aiment ça! Ils se précipitent pour avoir l'honneur de choisir l'image qui restera affichée pendant toute l'heure!

4.5. La verbalisation comme trace des apprentissages

Que nos propositions de cours donnent lieu à des travaux éphémères ou vaguement « éternels » (Jusqu'à ce qu'ils échouent dans la poubelle), les élèves doivent bien en conserver une trace matérielle dans leur "carnet de bord" afin de pouvoir se souvenir de ce qui a été fait en Arts Plastiques tout au long de l'année.

Prise de conscience des apprentissages personnels

La verbalisation permet du coup aux élèves de se rendre compte de ce qu'ils mettent en place dans leur pratique et d'en garder une trace écrite à remettre dans le cahier jouant alors le rôle de « garde-mémoire ».

Mlle CHE, enseignante à Marseille, utilise la verbalisation auto-évaluatrice comme moyen de fixer du vocabulaire courant avec ses classes de primo-arrivants.

A l'issue d'une séquence intitulée *Nouer/dénouer*, qui travaillait sur l'opposition de deux choses et la frontière qui les sépare, elle demanda notamment à ses élèves de regrouper des verbes synonymes qu'ils venaient d'expérimenter. Elle leur proposa pour cela une petite liste de huit verbes que les élèves devaient relier entre eux à bon escient: nouer, défaire, entraver, délier, dénouer, attacher, lier, relâcher.

Recueil des découvertes de la classe

La verbalisation écrite peut aussi s'entendre comme prise de note des trouvailles non plus personnelles, mais collectives.

A la mi-octobre, je proposai à une classe de 3ème un exercice préparatoire à une incitation de plus grande envergure intitulée *Variations en blanc* qui devait les faire s'interroger sur les teintes naturelles, les textures des matières, le blanc et les achromes. Mes élèves eurent à se « dépatouiller » avec la première incitation *Les qualités d'un carré de papier blanc* qui leur demandait de ne changer qu'une seule des qualités du carré de papier blanc qu'ils avaient entre les mains. Devant une telle devinette, ces élèves de 3ème peu habitués aux situations-problèmes restèrent muets. Au bout d'un quart d'heure d'expérimentation, je les appelai tous ensemble à mon bureau pour que tout le monde découvre les expériences des uns et des autres.

Cette mise en commun permet à l'élève d'enregistrer plus rapidement du vocabulaire et des savoir-faire qu'il aurait mis beaucoup plus de temps à découvrir tout seul.

4.6 La notation

L'auto-évaluation peut être aussi envisagée comme notation par l'élève de son propre travail.

Mlle ICB, enseignante également à Marseille, propose à ses élèves de mettre une note à leur travail en détaillant le nombre de points qu'ils s'accordent pour chacun des indicateurs d'évaluation. Pour que l'opération aille très vite, elle écrit au tableau le barème et les élèves, sur un petit morceau de papier qu'elle leur distribue, écrivent dans l'ordre le nombre de points qu'ils attribuent à leur réalisation. Puis, ils font le total.

Lorsque l'enseignante évalue à son tour les productions, elle reprend chaque petite auto-notation et marque la note sur cette même petite feuille, en face des chiffres inscrits par l'élève. Ainsi, lorsque l'élève reçoit son travail évalué accompagné de sa note, il peut comparer sa manière de voir les choses avec celle de son professeur.

La pratique de l'auto-notation (que celle-ci arrive en fin d'auto-évaluation ou qu'elle soit directe), permet à l'élève de mieux comprendre comment l'enseignant attribue une note à ses différents travaux. Cela donne aussi l'occasion à l'élève de mieux saisir le système scolaire dans lequel il doit trouver des repères qui parfois lui échappent.

Au tout début du mois de mars, je proposai à mes élèves de 3ème C un questionnaire d'auto-évaluation leur permettant à la fois de garder quelques traces de leur performance, d'analyser leur production par rapport aux attentes du sujet, de désigner ce qu'ils nommaient œuvre dans leur travail, et qui, pour terminer, leur demandait d'apprécier de manière chiffrée la qualité des écritures qu'ils avaient produites (questionnaire et texte explication).

Ce gros dispositif d'auto-évaluation constituait la majeure partie de la troisième et dernière séance d'une séquence intitulée *Le corps à corps* et qui proposait à cette classe, encore un peu frileuse devant les Arts Plastiques, un travail en groupe qui mettait en œuvre la question du corps de l'artiste, du corps comme matériau, de la performance et de l'éphémère. Comme cette incitation nous emmenait sur certaines frontières de l'art (art/théâtre, art/lutte, art/jeu...), il me fallait connaître précisément le fond de la pensée de ces élèves afin de savoir si leur performance ne relevait que de la farce « chic, aujourd'hui on rigole en Arts Plastiques ! » ou si elle était l'aboutissement d'une réflexion particulièrement construite.

Etant donné que tout ou presque se jouait dans le concept qui sous-tendait la performance, les élèves durent rédiger un court texte explicitant leur projet et répondre au questionnaire qui interrogeait les rapports entre la production et

l'incitation. Et puisque cette partie théorique de verbalisation et d'auto-évaluation recouvrait tant d'importance, je décidais de leur demander de noter la qualité de leurs écrits par rapport à la demande dont ils avaient fait l'objet.

Avec cette classe, cette notation ne fut pas concluante: peu d'entre eux en effet jouèrent vraiment le jeu, beaucoup préférèrent ne pas répondre. Pour cette classe, il me faudra trouver d'autres stratagèmes... Mais avec les 4ème C à propos de leur auto-évaluation sur *L'abri*, les résultats furent beaucoup plus encourageants!

4.7 l'auto-évaluation des acquis

M. ABC, enseignant à la Ferté-Bernard, donne à chacun de ses élèves au terme de sa réalisation une *Fiche d'évaluation individuelle* qui l'invite à faire le point sur ce qu'il vient d'apprendre. Cet enseignant laisse ses élèves de tous niveaux en autonomie totale: chacun décide du sujet ou de la problématique qu'il aimerait traiter, le soumet à son professeur si celui-là risque de dépasser trois séances. Pour qu'il y ait évidemment de l'enseignable là-dedans, M. ABC développe tout un arsenal de dispositifs qui lui permet de « faire cours » dans toute cette liberté offerte aux élèves. Il leur demande donc notamment de préciser ce qu'ils « ont appris de NOUVEAU en faisant ce travail ». L'élève n'invente pas tout seul les nouveaux concepts qu'il vient d'aborder de manière intuitive:

- il échange avec son enseignant qui certainement nomme (ou fait nommer) à l'élève ces nouveaux mots désignant des notions ou des techniques bien précises. Charge ensuite à l'élève de noter tout cela sur sa fiche pour ne pas oublier la richesse du sujet qu'il s'était inventé;
- et il recherche dans la *fiche programme* les nouveaux mots de vocabulaire se rapportant à ce qu'il a mis en œuvre dans sa pratique et les inscrit sur sa *Fiche d'évaluation personnelle*.

J'aimerais mettre en place l'année prochaine un outil d'auto-évaluation comportementale afin que mes élèves puissent régulièrement faire le point sur leur situation et l'améliorer le cas échéant - il s'appellerait d'ailleurs *Questionnaire d'auto-évaluation comportementale ou comment devenir un bon élève en dix leçons!* Je leur demanderais de juger de leur attitude autour de dix axes de réflexions: leur vie en classe, leur rapport au matériel, leur concentration en cours, leur organisation personnelle, leur participation orale, leur manière de travailler en groupe, leur travail plastique, leur façon de faire des recherches documentaires et leur autonomie. Et au terme de cette étude, ils seraient invités à améliorer deux des comportements qui leur posent plus ou moins problème.

Très long, car composé d'une soixantaine de questions, ce dispositif pourrait être rendu plus ludique et accessible aux élèves en étant présenté sur ordinateur un peu comme un jeu vidéo...

Pour chaque question, l'élève aurait le choix entre quatre réponses possibles (signifiées par des icônes assez familières pour lui, les "smileys", comme le fait un autre collègue) sur lesquelles il cliquerait :

😊 « j'y arrive très bien » ; « j'y arrive bien » ; « j'y arrive un peu » ; « je n'y arrive pas du tout ». 😞

Pour élaborer cet outil d'auto-évaluation comportementale, je me suis servie du "*Programme d'Affectations Multiples*" expérimenté dans les Hautes-Alpes. Ce *Programme* préconise la prise en compte (ce n'est pas de l'auto-évaluation) de cinq nouveaux critères dans le calcul des moyennes d'élèves voulant s'orienter vers des voies artistiques:

- . la capacité à travailler en équipe;
- . la capacité à se documenter et à synthétiser le fruit de ses recherches;
- . la capacité à conduire un projet jusqu'à son terme;
- . la capacité à parler de son travail et à le situer;
- . la capacité à établir des parallèles entre sa propre production et le champ artistique.

La moyenne de ces élèves se calcule sur 60 points donc 20 sont attribués à ces cinq capacités comportementales et 40 au reste des disciplines scolaires.

D'autres systèmes d'auto-évaluation comportementale existent et ne demandent pas forcément un lourd dispositif pour être mis en place! L'équipe d'enseignant en Arts Plastiques du collège Boris Vian a élaboré en 1992 la seconde version de ce qu'ils appellent les *étoiles d'auto-évaluation* dans laquelle l'élève soupèse huit des principales postures qu'il adopte en Arts Plastiques quant à sa concentration, son matériel, son respect de la salle de cours, son investissement dans le travail, ses efforts d'apprentissage, sa participation en classe et son attention pendant toute l'heure d'Arts Plastiques.

4.7 En définitive, l'auto-évaluation ...

Sous ses divers aspects les plus variés, l'auto-évaluation permet à l'élève, par la pratique, de comprendre le fonctionnement de l'évaluation et de la notation qu'utilise(nt) son (ou ses) enseignant(s) sur ses différentes productions. En saisissant ce principe central du système éducatif et en pointant lui-même ses atouts et ses faiblesses, l'élève devient acteur de son propre apprentissage en se responsabilisant.

L'auto-évaluation verbalisatrice invite l'élève à nommer précisément ce qu'il met en jeu dans sa pratique plastique. En usant de manière répétitive de cette gymnastique réflexive, l'élève développe petit à petit sa capacité à être conscient de ces choix plasticiens. Et par cet exercice maintes fois répété d'observation et d'analyse de l'image qu'il fabrique, (l'élève aiguise son regard critique qui lui donne des repères pour comprendre la culture visuelle qui l'entoure.

L'auto-évaluation donne aussi la chance à l'élève de soutenir sa réalisation plastique par une argumentation plus ou moins étoffée sans laquelle l'enseignant risquerait bien de passer à côté de l'essentiel (ou bien parce que ce qu'a voulu mettre en œuvre l'élève reste illisible dans l'image produite, ou bien, parce que l'enseignant a tendance à toujours attribuer les mêmes notes aux mêmes élèves...).

Cette attitude analytique que nous demandons aux élèves d'exercer n'est pas innée ni même facile. Elle demande une certaine expérience et un certain apprentissage car l'élève se met tout à coup dans une nouvelle posture que jusqu'alors l'enseignant ne lui demandait pas d'avoir. Et pour l'enseignant, faire pratiquer l'auto-évaluation à ses élèves demande un certain entraînement et une importante réflexion sur le rôle qu'il entend lui faire jouer dans le processus d'apprentissage de l'élève (de la simple verbalisation descriptive à la trace tangible des acquis en passant par le bilan des comportements scolaires...) et dans son propre système d'évaluation (comment la prendre en compte).

Mais pour être efficace, l'auto-évaluation doit être faite avec sincérité de la part de l'élève. Il est à noter que son honnêteté peut alors être intéressée par tous les stratagèmes possibles et imaginables inventés par l'enseignant désireux de la susciter!

L'auto-évaluation est une posture d'enseignement qui implique beaucoup plus l'élève dans sa démarche d'apprentissage et qui lui montre le partenariat qu'il est en droit d'attendre de la part de son professeur. Par ce dispositif, moins d'élèves devraient rester sur la touche.

5. L'auto-évaluation de l'enseignant

J'imagine que l'année prochaine, je mettrai en place à chaque fin de trimestre, un petit bilan qui tiendrait en une phrase: « Durant ces trois derniers mois, qu'ai-je appris et qu'ai-je appris à faire? »}. Je demanderai aux élèves de répondre rapidement à cette question sur une petite feuille qu'ils conserveront ensuite dans leur cahier et que je lirai lors du ramassage trimestriel du cahier d'Arts Plastiques. Cette réflexion de quelques minutes permettra à l'élève de :

- faire un effort de mémorisation de ce qui aura été abordé en Arts Plastiques pendant le trimestre et donc de mieux ancrer ses acquis;
- énumérer les savoir-faire qu'il aura acquis (en laissant évidemment de côté ceux qu'il n'aurait pas su maîtriser) ;
- cerner les connaissances qu'il aura engrangées.

Lorsque le collégien comparera sa feuille avec son cahier, il pourra pointer ce qu'il aura oublié. On peut espérer qu'à l'issue de ce petit rappel, il saura vers quel axe se concentrer...

Ce temps de souvenir des acquis de la part des élèves, permet à l'enseignant de cerner avec précision ce qui reste de ses cours:

- ce qui a manifestement été retenu par la classe;
- ce qui demande à être revu.

Ainsi le professeur peut mieux adapter son enseignement à son public et mieux ajuster l'enchaînement de ses séquences – mais il est à noter que dans notre discipline, l'enseignant dispose de nombreux autres indices lui indiquant que telle ou telle question a été plus ou moins bien comprise par les élèves.

Ce moment de souvenir pour les élèves, est aussi celui de vérité pour l'enseignant à qui les élèves peuvent dire: « là, tu n'as pas été performant: on ne se souvient de rien ! ». Par ce retour, l'enseignant a la possibilité de savoir:

- quelle est la qualité de ses dispositifs de cours
- et sa capacité à s'adapter au niveau de son auditoire.

8. LE BULLETIN TRIMESTRIEL

Arnaud SCHMIDT

L' A.B.S.T. (appréciation sur le livret scolaire)

Mémoire professionnel 2002 (extraits)

1. L'ÉVALUATION-SANCTION : « un courrier à adresser »
 - 1.1. Le destinataire : « n'habite plus à l'adresse indiquée »
 - 1.2. L'expéditeur : « affranchissement insuffisant »
 2. L'ÉVALUATION-REGULATION : « une écriture à deux mains »
 - 2.1. Les effets : « à réorienter »
 - 2.2. Proposition
- Conclusion et bibliographie

Enseigner, « *c'est organiser des situations d'apprentissage* »². C'est par cette définition que le jeune professeur stagiaire aborde sa nouvelle profession. En effet, il sera évalué sur ses qualités à créer un dispositif efficace permettant aux enfants d'apprendre dans une situation active.

Cette première étape, le nouvel enseignant la construit d'abord autour d'un sujet épistémique, c'est-à-dire, un enfant en « soi », dans son développement « normal ». Il doit, avec un souci d'égalitarisme, estimer la participation et la réussite de chaque élève selon une évaluation critériée (normative) et la note. A cette note il ajoute, par écrit ou par oral, un constat de réussite (ou d'échec) ainsi qu'un conseil destiné à l'élève pour le conforter ou pour le recentrer dans son parcours.

A partir de cette évaluation sommative ou/et formative le professeur peut, grâce à certains indicateurs de lecture de réussite, d'incompréhension ou d'échec, analyser son propre dispositif. Cette dernière étape, appelée rétroaction ou feedback de régulation lui permet alors de construire un nouveau dispositif plus pertinent. Puis les notations s'accumulent pour aboutir à un moment qui m'est apparu crucial dans mon parcours, celui de l'expertise³ lors de la rédaction du bulletin scolaire trimestriel.

Tout occupé à la construction de mes séances, je ne me suis attelé que très tardivement à la tâche du « remplissage » des bulletins scolaires du premier trimestre. Cependant, j'ai mis en œuvre toute ma probité pour remplir les cases des appréciations telles qu'elles sont définies par les textes ministériels. J'ai pu repérer, *a posteriori*, les enjeux que j'avais placés dans cet exercice. Je fus alors très étonné de ma propre production. Puis, ma surprise fut redoublée par les réflexions de mes collègues expérimentés lorsque je leur ai soumis mon point de vue. Avais-je accordé trop d'importance à ce travail ?

L'Appréciation dans le Bulletin Scolaire Trimestriel (A.B.S.T. en abrégé) est la trace verbalisée de l'évaluation. Elle accompagne la notation qui est indiquée sous forme de moyenne. Tandis que la partie chiffrée de l'évaluation positionne l'élève au sein du groupe classe, l'appréciation vise à montrer son parcours personnel. L'A.B.S.T. est donc à l'élève ce que l'A.D.N. est à l'homme : un trait de son identité. Pour preuve, le souvenir que nous avons de nos propres appréciations, liées à tel enseignant qui a marqué notre parcours ainsi que les voies multiples qu'emprunte cette réminiscence (l'évocation, la transformation, la forclusion, ...), lorsqu'elle est partie prenante dans un dialogue avec les élèves ou nos propres enfants.

Aujourd'hui nous sommes les auteurs de ces appréciations.

² GAGNE Robert Mills cité dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, F. RAYNAL et A. RIEUNIER, ESF éditeur, 1997, p.128

³ à prendre dans son acception la plus courante. Dictionnaire Le Petit Robert : Expertise, mesure d'instruction par laquelle des experts sont chargés de procéder à un examen technique et d'en exposer le résultat dans un rapport au juge.

- Comment percevoir et respecter la singularité de chacun ?
- Comment éviter le clonage des appréciations, alors que notre échange se limite à une seule heure par semaine avec 400 à 500 élèves ?

Sans vouloir établir « le génome arts plastiques » de l'élève grâce à « l'A.B.S.T. », il s'agit de voir quels sont les moyens de se rapprocher de sa personne en considérant que cette appréciation est le bilan d'une vie en commun. Il n'est donc pas question, au premier chef, du contenu de l'A.B.S.T. mais des actions envisageables autour de celle-ci. Chaque enseignant est soumis à un double exercice : il s'agit de l'élaboration interne de son appréciation, puis la communication externe des informations qui parlera d'un élève en particulier, lors de la mise en commun des différents avis des professeurs.

Nous allons voir, dans un premier temps, que la phase de communication externe détermine bien souvent les usages en prenant le pas sur la phase d'élaboration interne. Cette situation dirige alors le travail de l'enseignant vers une forme d'évaluation que nous appellerons : **l'évaluation-sanction**. Nous étudierons ensuite quelles sont les possibilités d'optimisation de l'existant, de sa re-direction, pour aboutir à **une évaluation-régulation** qui inscrive le bulletin trimestriel « dans une démarche pédagogique et éducative »⁴. Nous verrons si celle-ci peut amener l'enseignant expert à une personnalisation de son appréciation en accord avec l'individu étudié et dans le cadre singulier des arts plastiques.

1. L'ÉVALUATION-SANCTION

« Il s'agit d'abord d'encourager l'élève à progresser plutôt que de l'enfermer dans une évaluation-sanction »⁵. Le terme est donné dans le premier paragraphe de la circulaire ministérielle. Sans les nommer, cette circulaire donne par son cadrage quelques indications sur les usages qu'elle incrimine et cherche à arrêter. Elle vise à en finir avec les approximations inopérantes et les critiques négatives démotivantes pour l'élève. Elle indique la nécessité d'apporter plus de précisions sur l'élaboration des notes, des moyennes et des appréciations.

La forme du bulletin vise déjà à engager son rédacteur dans cette voie. Elle est constituée de deux parties. L'une concerne la notation, l'autre les appréciations.

Discipline	Notes				Appréciations générales (savoirs, savoir-faire, comportements)	Progrès et efforts faits dans les matières et dans le comportement	Conseils pour progresser
	(élève)	(classe)					
	(écrit)						
	(oral)						

Les notes (extraits) :

(...) pour les notes trimestrielles, il convient de distinguer les notes obtenues à l'oral et à l'écrit et, pour ces dernières, d'indiquer à combien de contrôles et de devoirs elles correspondent (...). L'évaluation de l'oral porte sur des compétences précises et pas seulement sur la participation de l'élève. Il y a lieu, également, de faire figurer, pour chaque discipline, la note moyenne de la classe ainsi que les notes minimale et maximale attribuées aux élèves de la classe.

Les appréciations (extraits) :

Il y a des efforts qui doivent être reconnus même s'ils ne débouchent pas sur de bonnes notes. Il faut donc expliquer pourquoi et comment progresser. Il est utile également de prendre en compte, dans l'évaluation du travail et des activités des élèves, des compétences qui ne portent pas directement sur les performances scolaires : sens de l'initiative, autonomie, prise de responsabilité, travail fourni.

Les commentaires relatifs à chaque élève doivent comporter, d'une part, une appréciation sur ses performances scolaires, valorisant ses points forts et l'encourageant à progresser et, d'autre part, des conseils précis sur les moyens d'améliorer ses résultats. Il convient que les appréciations portées soient suffisamment détaillées et nuancées ainsi que respectueuses de la personne de l'élève. Il est demandé de bannir tout vocabulaire trop vague ("peut mieux faire", "moyen"), réducteur ("faible", "insuffisant") voire humiliant ("inexistant", "nul", "terne") qui n'aide aucunement l'élève. Il faut dire à l'élève ce qu'il fait et ce qu'il doit faire et privilégier les appréciations de nature à l'encourager pour que le bulletin trimestriel remplisse réellement son rôle éducatif.

L'expert-novice

J'ai mis en forme à la fin du premier trimestre de cette année les premières appréciations des bulletins scolaires trimestriels de ma carrière. Un profond sérieux, une rigueur sans faille, semblaient m'envahir car je vivais cette expertise

⁴ Cf. Circulaire ministérielle. n° 99-104 du 28-6-1999 « Présentation et contenu des bulletins trimestriels »

⁵ Cf. C. n° 99-104 du 28-6-1999. Présentation et contenu des bulletins trimestriels en annexe

comme une épreuve « initiatique » capitale pour moi-même et pour l'élève.

J'ai exposé mon enthousiasme à mes collègues. Ceux-ci ont rétorqué, face à mon « noviciat » dans le domaine : « *Tu verras quand tu auras de la bouteille...* ». Ce qui signifiait souvent dans la bouche du locuteur : « *Tu accordes trop d'importance à la chose, tu ménageras, à l'avenir, tes efforts avec plus d'efficacité et de bon sens...* ».

Cette position avait pour résultat de scinder en deux ma mission. Une partie était dévolue au travail en classe et l'autre dans une démarche à forte connotation « administrative ». Ce discours catégorique me paraissait trop éloigné de l'attention portée par ces mêmes enseignants envers leur propre jugement professoral sur certains élèves pour ne pas renfermer une problématique pertinente.

Je me suis donc attaché au paradigme expert-novice qui permet d'apprécier le rôle de l'expérience acquise en comparant mes conduites de résolutions à celles de mes pairs. A partir des écarts constatés, et en observant les parcours réalisés du premier vers le second, je devais en déduire le rôle de l'expérience acquise.

Plein de bonne volonté je me suis alors mis à interviewer. J'ai circonscrit mon champ d'investigation autour de deux axes :

- la destination et l'utilisation des appréciations.
- le repérage des récurrences dans mes difficultés d'expertises internes.

Il s'est avéré que le rôle de l'expérience acquise est significatif mais ne résout pas la totalité des situations qui sont rencontrées lors de l'élaboration de l'ABST. La preuve en est, d'une part, la persistance de certaines catégories d'élèves, et d'autre part, l'écart dans la qualité et la quantité des informations portées entre chaque élève.

1.1.-LE DESTINATAIRE « N'habite plus à l'adresse indiquée »

« *La note n'est pas seulement une mesure des compétences, mais est aussi une médiation entre un expéditeur et un destinataire nommément connus et identifiés* »⁶. Il est déjà un premier point, qui d'office, ne fait pas l'unanimité chez les personnes qu'il m'a été donné d'interviewer. Qui est le destinataire du bulletin trimestriel ? Ma question était d'ordre pédagogique. Elle s'attachait à l'esprit de la circulaire ministérielle. « *Pour que le bulletin scolaire trimestriel remplisse réellement son rôle éducatif* » : il concernait donc l'élève !

Cependant, il m'a été très souvent répondu que le destinataire était « les parents ». Cette mise en avant des parents par les enseignants exprimait alors la vanité ressentie par ces derniers d'accorder une importance pédagogique et éducative à l'élaboration des bulletins. Le poids du système éducatif, de la société et de la fatalité en général leur semblait conditionner le devenir du bulletin scolaire. Il est vrai que l'entreprise bulletin scolaire trimestriel paraît encore plus dérisoire, « pédagogiquement parlant », lorsque l'enseignant en arts plastiques rencontre 400 à 500 élèves par semaine, ce qui correspond alors à 1500 cases d'appréciations à remplir par trimestre et 4500 par an. Ainsi, l'enseignant compte alors sur sa relation personnelle à l'élève à l'intérieur de son cours pour lui apporter ce qui l'aidera dans son devenir.

Pendant ce temps, hors du cours, l'élève délaissé assure, dans la solitude, à travers le tissu social qui l'entoure, l'acheminement du bulletin scolaire jusqu'à ses tuteurs légaux qui ne peuvent que prendre pour argent comptant ce qui y est inscrit. Nous retrouvons ici la source d'un débat possible entre la psychologie sociale génétique et le constructivisme piagétien. Qu'en est-il de la part, dans le développement de l'enfant, des conflits entre l'individu et le collectif⁷ vis-à-vis du « noyau cognitif commun à tous les sujets de même niveau » (Piaget). Qui de la poule fait l'œuf ?

Le bulletin scolaire est un élément important dans l'apprentissage social de l'enfant car il met en jeu des mécanismes d'influence sociale :

- l'enseignant vis-à-vis de l'élève et réciproquement.
- l'élève vis-à-vis de l'Institution scolaire et réciproquement.
- l'Institution scolaire vis à vis des parents et réciproquement.
- l'élève vis-à-vis des parents et réciproquement.
- les parents vis-à-vis de l'enseignant et réciproquement.

Tous les théoriciens de l'apprentissage social (Bandura, Vygotsky, Bruner, Rotter) s'accordent à déclarer que l'apprentissage des conduites et des comportements se fait d'abord par *imitation* en reproduisant fidèlement et intégralement le modèle imposé (pour nous, les schémas comportementaux induits par le bulletin scolaire). Dans un second temps, seulement, peut intervenir le *modelage* qui implique une reconstruction active de la part de l'observateur (Bandura, Tolman). Ces deux étapes (imitation et modelage) ne sont réalisables qu'en liaison étroite avec une *zone proche (ou proximale) de*

⁶ Merle P., *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF.

⁷ cf. Serge Moscovici, artisan, en France, de la psychologie sociale.

développement⁸ définissant le supplément d'apprentissage que l'enfant peut acquérir grâce à l'action d'un médiateur. Ce supplément n'est envisageable qu'en proportion de la marge de développement dont l'enfant dispose. Cela signifie que le stade de développement (position des piagétiens) n'est pas le seul en jeu. Le dispositif du cours, en grande partie établi à partir du schéma piagétien (ne serait-ce que par l'idée de référentiels nationaux pour chaque niveau de classe), n'est pas, autant que l'on peut le croire, un refuge exempt de tout *habitus*⁹.

Alors, quelles sont donc les influences en jeu dans le bulletin trimestriel ?

Un effet d'isolement schizoïde¹⁰

Pour l'élève. Dans les circonstances précédemment décrites, l'enfant voit donc sa vie partagée entre une relation d'apprentissage avec l'enseignant et une relation de justification des résultats de ces mêmes apprentissages envers ses parents. « *Ce sont les parents, pourtant principaux bénéficiaires de l'évolution, qui projettent encore sur le conseil de classe leurs angoisses et leurs fantasmes, croyant que l'avenir de leurs rejetons dépend du verdict et redoutant l'appréciation sans appel sur le bulletin scolaire* »¹¹.

L'élève est effectivement au centre du système mais pas dans le sens qu'en donne la Loi d'Orientation de 1989. Car l'élève est le seul, en l'absence de démarche pédagogique spécifique à cette situation, à faire le lien entre l'un et l'autre bout de cette chaîne de responsabilités d'adultes. Un enfant suffisamment suivi¹², en bien ou en mal, saura en tirer des conséquences mais qu'en est-il des autres ?

Cette année, une part des appréciations de mes collègues étaient très laconiques. Dans certains cas, seulement deux des trois cases étaient remplies et les deux ou trois mots inscrits portaient sur le niveau de l'élève par rapport à la classe, à une classe d'âge, aux attentes de l'enseignant...

Puisque l'élève, livré à lui-même ne peut avoir, dans les circonstances de l'évaluation-sanction, un regard sur ce qu'il est mais seulement sur ce qu'il fait, il vit ces formules (Moyen, insuffisant, ...) comme des sentences¹³. Son apprentissage de la réussite scolaire se réalise sous l'empire de l'angoisse, de la menace ou du fatalisme. Ainsi, M. HIRSCHHORN montre que le pouvoir de l'enseignant semble bien ne reposer que « *sur sa capacité de contrôler une zone d'incertitude pertinente pour les élèves, à savoir la réussite scolaire* »¹⁴. Une appréciation peu circonstanciée ou mal élaborée a donc toutes les « chances » d'être validée (au sens d'exister comme objet) de manière définitive.

Pour l'enseignant. Le même effet d'isolement apparaît chez l'enseignant puisque le suivi de son message entre sa délivrance et sa réception n'est pas mis en œuvre. Que devient le message que l'enseignant délivre ? Comment se transforme-t-il ? Quel parti peut-il en tirer ? La voie « usuelle » de l'auto-régulation de la part de l'enfant vis à vis du maître par le truchement de la zone d'incertitude décrite ci-dessus isole également l'enseignant et l'affaiblit dans son efficacité pédagogique. La boucle de rétroaction nécessaire au feed-back aura été cassée par une transformation issue du symbolique (le pouvoir de l'enseignant, de l'institution), ou sociale (parents, administration). Dans ces conditions, on ne peut donc prendre la mesure du parcours de l'élève entre le « verdict » dont il est l'objet et la prise de résolution qu'il effectue.

Par exemple, Marie est une élève sage et discrète. Très sensible, il ne faut pas la brusquer en l'engageant dans un dialogue trop direct. Bien que répondant correctement aux consignes, son manque d'engagement, par son manque de confiance, de prise de risque, font que ses résultats sont très moyens et stagnants.

Pour cela, je ne suis pas encore parvenu, avec elle, à faire la part des choses entre son parcours et la pertinence de mon action. Je manque d'indicateurs sur sa motivation et ses prédispositions vis à vis de la discipline. Je manque également d'indicateurs concernant les effets de mon travail. L'appréciation trimestrielle ne m'a été d'aucun secours puisque je n'ai pu la rédiger correctement. La situation est restée bloquée, à mon sens, par l'absence d'écart (positif ou négatif) dans l'ensemble de son travail entre le premier et le second trimestre. Cette absence n'est pas un élément reprochable à Marie mais révèle les limites de l'habitude de positionner son action pédagogique en fonction des écarts constatés (par contraste).

L'exemple de Léa montre une autre impasse. Après deux premiers travaux forts réussis, la plaçant en tête de la classe, Léa a très mal ressenti sa légère « chute » lors de la réalisation suivante. Depuis, elle contourne ouvertement et avec

⁸ VYGOTSKY Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, 1985.

⁹ Chez Pierre Bourdieu, les *habitus* sont des routines mentales, devenues inconscientes qui nous permettent d'agir sans y penser. Elles se distinguent des habitudes en ce qu'elles sont un ressort de l'action et non pas simplement une routine, donc un conditionnement. Cette nuance écarte, le mécanisme, qui tient que l'action est l'effet de la contrainte de causes externes, et également le finalisme, qui tient que l'agent agit de manière libre, consciente.

¹⁰ Schizoïde : relatif à la schizoïdie, constitution mentale prédisposant à la schizophrénie (repli sur soi, difficultés d'adaptation aux réalités extérieures).

¹¹ BOUMARD P., *Le conseil de classe*, PUF.

¹² Il existe bien les rencontres parents-professeurs. J'ai personnellement rencontré une douzaine de parents en deux trimestres, après les avoir arrachés des files d'attente du professeur principal et des « disciplines majeures »

¹³ Lorsqu'une sentence est donnée, un appel peut être posé. La remise en cause d'une appréciation d'arts plastiques reste rare est ne trouve sa source que dans des conflits ouverts (connus de tous) entre personnes car l'intérêt de débattre sur l'ABST d'arts plastiques correspond, bien évidemment, à la place de cette discipline dans l'orientation de l'élève.

¹⁴ M.HIRSCHHORN, *l'ère des Enseignants*, Paris, PUF, 1993.

entêtement les consignes données tout en étant très travailleuse. Cela a commencé lors d'un travail sur la fonction symbolique de la couleur¹⁵, amené par la différence avec le ton local, elle s'est obstinée à « portraiturer » des éléments qui sont eux même déjà des symboles. Mes interventions pour la faire revenir sur le portrait de personnages n'ont rien donné. Mon incompréhension a justifié que je me sois adressé à sa mère et son père, d'abord par le bulletin scolaire, puis, lors d'une réunion parents-professeurs. Je n'ai eu aucun retour des communications mises en place et aucun changement de la part de Léa.

Dans ces deux cas les appréciations ne m'ont été d'aucun secours car elles étaient dirigées vers l'extérieur. Dans le premier cas, l'appréciation ayant été rédigé par défaut, elle n'a pas abouti. Dans le second cas, le résultat d'une demande d'aide externe semble n'avoir rien produit sans savoir, toutefois, si la demande a été suivie d'une verbalisation entre les parents et leur enfant. Ces exemples pourraient donner, sans plus de réflexion, du crédit aux enseignants fatalistes sur les appréciations des bulletins scolaires. Nous sommes donc maîtres dans nos paroisses mais au-delà les choses se perdent.

Le temps joue également contre l'enseignant d'arts plastiques. Alors que nos collègues peuvent inclure un temps de dialogue sur l'étude des bulletins post-acheminement avec les élèves dans leurs heures de cours ou de vie de classe, nous ne pouvons pas, avec une heure hebdomadaire, y consacrer une part de temps significative. Nous arrivons même parfois quinze jours après les événements. Le temps de vie en commun, la prise de conscience (ou repérage) de l'évolution de l'élève est aussi liée à l'élaboration d'une moyenne. Il nous faut, parfois, arriver à la fin des trois mois du trimestre pour avoir une vue d'ensemble sur l'élève. Il n'existe donc pas véritablement, sur un temps court, avec une heure par semaine, de suivi en temps réel alors que les informations traitées et les changements chez les enfants se caractérisent par leur rapidité.

1.2. L'EXPÉDITEUR : « affranchissement insuffisant »

En cas d'affranchissement insuffisant, les services postaux proposent au destinataire de participer au paiement de l'acheminement du courrier. Une chance est donc offerte au destinataire de participer à l'aboutissement du message qui le concerne. Cette analogie vaut pour certaines appréciations lacunaires qu'il nous arrive d'élaborer. Malgré l'absence d'un renseignement suffisant, nous n'avons pas pour habitude (ou par manque de temps) d'avoir la démarche de demander quelque information au principal intéressé car nous considérons que l'A.B.S.T. recouvre des compétences qualitativement élevées et dévolues en totalité à la charge institutionnalisée de l'enseignant. L'ABST n'est pas un lieu ouvert à l'expression de l'élève. Quelle est la part objective sur l'élève dans ce que j'écris? Quelle est la part de ma subjectivité? Suis-je intègre, exempt de toute influence qui pourrait dévier la course de ma mission pédagogique et éducative?

L'arrangement évaluatif à finalité interne

Maintenant, qu'en est-il de la connaissance du destinataire, d'un point de vue qualitatif? La première source d'information sur l'élève est interne. Je me dois de posséder des données sur chaque élève de la même classe et sur chaque niveau en quantité et qualité égale.

Les méconnus ex-æquo. Laure et Laurie sont toutes deux en 6^{me}. Elles portent des lunettes. Leurs résultats en Arts Plastiques sont similaires. Seuls vingt centimètres de taille les différencient. J'ai éprouvé de grandes difficultés à les distinguer l'une de l'autre lors des bulletins du premier trimestre. J'ai utilisé le trombinoscope du début d'année pour mieux les repérer. Malgré tout, l'avis que j'ai émis sur elles est presque interchangeable. Comment est-il possible, en temps que novice, avec seulement 5 heures de cours par semaine, d'avoir des élèves sur lesquels j'ai des difficultés à poser un visage et des réalisations, même s'ils sont peu nombreux?

Cette situation est en désaccord avec notre mission puisque nous sommes censés échanger avec chaque élève, sans exception, dans un souci constant d'égalité.

Tous ces élèves qui nous « échappent » peuvent rentrer dans une catégorie que nous nommerons les « méconnus ». C'est-à-dire ceux qui ne sont pas reconnus, estimés à leur juste valeur. Dans les conditions habituelles d'élaboration des appréciations, cette catégorie ne peut que s'accroître proportionnellement au nombre d'élèves rencontrés. Laure et Laurie ne s'expriment pas à l'oral. Nous ne pouvons guère plaider pour une candidate que nous n'avons pas entendue à l'oral. Cette idée nous amène, alors, dans l'appréciation, le réflexe trop rapide d'inciter l'élève à s'exprimer oralement, voir même à nous solliciter plus souvent.

Ici l'appréciation vise à palier un défaut d'information et donne, simultanément, un conseil erroné. Il n'est pas envisageable de demander à tous ces élèves une plus grande participation à l'oral car on peut encourager une participation à l'oral mais pas la forcer. Certains élèves garderont toujours leur discrétion ou leur timidité, il convient également de les

¹⁵ L'incitation donnée était : « peur bleue, rire jaune, ... », vous réaliserez un portrait à partir d'une expression courante faisant appel à la couleur.

rencontrer et de les conduire sans leur imposer « le terrorisme artistique du plus voyant »¹⁶.

On pourrait penser que ce défaut d'information vient du fait de la surabondance des ratios déterminant la fabrication des cours : le programme (référentiel) national, les moyens à disposition, le type d'établissement, le niveau de la classe, son historique, l'humeur de l'enseignant, etc. Tous ces éléments tendraient, par leur forte prééminence, à resserrer les espaces d'expression. Ce point de vue est contre-balançé par l'idée déculpabilisante que la vastitude de notre champ disciplinaire propose à l'élève de nombreux domaines d'expression grâce aux situations de cours dites « ouvertes ». Or l'existence d'élèves laissés à l'écart, de méconnus, semblerait nous montrer les limites de nos prétentions.

Nous serions alors tentés, suite à nos défaillances, de tomber dans la volonté de vouloir promouvoir une pédagogie différenciée afin d'offrir des réponses possibles à chaque élève, en posant comme élément central de la formation l'identification et l'analyse des difficultés individuelles de l'apprenant. L'individu est alors premier par rapport au système, et tout est transformé de fond en comble. Il n'est pas envisageable d'instaurer, par réaction, une telle situation car la pédagogie, en général, n'a pas pour but originel de pallier à des carences de gestion.

Admettons, plutôt, qu'il est donc difficile dans les conditions classiques, sans aucun contrôle spécifique, de savoir si tous les élèves ont pu véritablement participer avec motivation aux apprentissages au cours du trimestre.

L'arrangement évaluatif à finalité interne en soi

Nous abordons ici un autre niveau de l'arrangement évaluatif interne. Celui-ci n'est plus lié aux formes des exercices en cours qui peuvent influencer la qualité du repérage, la connaissance des élèves. Il s'agit toujours d'un niveau interne, celui des conditions propres à l'évaluateur. Elles induisent son niveau d'implication vis-à-vis de l'apprenant à travers l'écrit de l'appréciation.

Nous avons vu que certains proposent l'appréciation en vue d'une lecture par les parents : « L'élève X devra veiller à..., l'élève Y a su faire preuve de... ». Parfois, le message adressé à l'élève est plus direct : « Vous veillerez à..., vous ferez preuve de... » et semble donc lui être destiné. Un des travers que j'ai moi-même mis en œuvre cette année, est d'utiliser le bulletin trimestriel comme un moyen direct de pression autoritaire sur l'élève. Deux données ont concouru au choix de cette stratégie : ma connaissance de la conscience aiguë qu'avait l'élève de l'importance du bulletin pour des raisons familiales et/ou vis-à-vis du système éducatif ; la même conscience aiguë qu'il avait du système scolaire pour pouvoir y utiliser au maximum ses libertés, au sein du cours et au regard de son travail, afin de réaliser négativement le minimum d'effort avec le maximum d'amusement et de découverte.

Yoann et Romain, élèves de 3^{me}, sont très joueurs. Pour eux, tout est prétexte à attirer le regard du voisin, le faire rire. Les « punitions à caractère pédagogique »¹⁷ (recherches sur l'art) ne sont d'aucun effet. Les retenues ne sont pas encore justifiées et je ne les souhaite pas. Ayant « sondé leurs consciences aiguës », je décide d'utiliser le bulletin trimestriel. Qui aime bien châtie bien :

	<i>Appréciations générales (savoirs, savoirs-faire, comportements)</i>	<i>Progrès et efforts faits dans les matières et dans le comportement</i>	<i>Conseils pour progresser</i>
Yoann	Vous avez de bonnes capacités et des compétences mais vous cherchez à vous amuser, votre écoute est insuffisante	Vous manquez de travail, votre attitude est trop légère	Soyez moins suffisants sur vos réponses, nous attendons plus de votre part
Romain	Bons résultats, une bonne intelligence de terrain qu'il faudrait savoir mettre au profit de son travail, vous naviguez dans les eaux que vous connaissez	Des progrès sont à fournir, j'attends de vous une mise au travail franche	Les arts plastiques peuvent vous surprendre sur vous-même, même si cela peut vous amuser, ne reculez pas, osez

Suite à ces appréciations les élèves ont engagé un dialogue avec moi et changé leurs attitudes. Ils ont même pu, par la suite, entraîner d'autres camarades dans une mise au travail certaine. Cependant, les avis que j'ai émis peuvent être incriminés dans leur très fort, voire unique, appui sur l'attitude des élèves. Quand bien même l'effet escompté et obtenu est positif pour la suite de leur parcours, cette « expertise » n'est autre qu'un mot sur le carnet de correspondance dans un lieu déplacé. Elle ne répond pas aux exigences du bulletin décrit dans la circulaire ministérielle. Ici, nous voyons bien que le niveau de discours ou d'échange communicationnel choisi par l'enseignant varie entre les apprenants. Je n'ai pas opéré un choix et un investissement qui soit équivalent (porteur d'équité) entre tous les élèves de cette classe.

Il paraît préférable de s'abstenir de tels procédés et de placer sa connivence durant le dispositif du cours. Cette situation ouverte permet de réguler équitablement et plus justement nos interventions car elle contient le contre-pouvoir, en temps réel, que peut être la parole de l'élève.

¹⁶ J'appelle terrorisme « artistique du plus voyant » le chemin qui amène certains élèves en arts plastiques à penser que plus on fait n'importe quoi, c'est-à-dire quelque chose qui s'impose visuellement, plus on réussit.

¹⁷ Je doute encore de cette notion qui ressemble au Canada Dry.

L'arrangement évaluatif à finalité externe

La subjectivité dans les appréciations n'est pas seulement du fait de son auteur. Il existe aussi une perte de qualité du fait de l'intervention d'influences externes.

Le conseil de classe : la dilution des informations : L'ensemble des enseignants a rempli les bulletins pour le conseil de classe. Ces bulletins sont aux mains de la personne qui préside l'événement. Les moyennes sont les premiers ratios étudiés, parfois les seuls. L'appréciation disciplinaire ne vient qu'en second lieu. Elle a souvent pour effet de confirmer les moyennes. Elle n'est pas exposée dans sa rédaction mais est révélée oralement. Les débats qui peuvent s'engager à partir de là deviennent des échanges entre experts qui, but en précisant l'avis des uns et des autres, s'éloignent des champs disciplinaires. Il s'agit alors de discuter de l'enfant dans son entièreté. Son caractère est évoqué, ses manies, sa position dans la classe...

Pour nuancer mon propos je reprends une citation de P. Merle : « *Il ne s'agit pas effectivement de donner à l'« opinion professorale » une position partisane limitée à la défense stricte des résultats d'un élève dans une discipline : chaque professeur doit dépasser cette défense catégorielle pour accéder à un jugement soutenu par une légitimité plus forte puisque proposée ou/et admise par tous* »¹⁸. Ceci vaut pour le moment même du conseil de classe. L'appréciation le précède, elle n'est donc pas transformée par cette situation. Elle est tout au plus redirigée vers une forme orale. Si sa transformation n'est pas réalisée *a posteriori* nous allons voir que le conseil de classe peut nous influencer par anticipation.

Servane est une bonne élève en progression constante (voir un de ses travaux récents ci-contre). Elle est en classe de 6^{me}. Elle bénéficie de toutes mes louanges qui sont constituées essentiellement d'une longue suite de bravos. Tout va pour le mieux (voir travaux ci-dessous). De quoi se plaindre puisqu'elle semble autonome? La connaissance de cette élève reste finalement assez faible et se borne (tant mieux) à son excellence scolaire, également exposée par mes collègues des autres disciplines. Mais la situation ne m'offre aucun indicateur sur la pertinence de mes actions pédagogiques. Je suis donc assez embêté et réagis en posant également Servane comme une élève brillante. Ses appréciations sont vite formulées mais peu fournies en indices précis. Définir Servane seulement comme « *une excellente élève* », me semble être une manière stéréotypée, vide d'engagement personnel, d'établir une expertise.

Les exemples d'élèves catégorisés comme perturbateurs mais bons élèves en Arts Plastiques peuvent subir le même sort lorsque les faits sont graves. L'évaluation de leurs attitudes supplée à l'évaluation de leur travail. Le degré d'implication du professeur dans la vie de l'établissement semble rentrer en ligne de compte.

Je cite en dernier lieu le cas le plus excessif d'arrangement externe forcé qui m'a été rapporté par une collègue d'arts plastiques. Pour pouvoir étudier les élèves statistiquement, les appréciations, dans son collège, sont prédéfinies informatiquement. Pour élaborer les appréciations, le professeur utilise un logiciel. Il a le choix dans une bibliothèque entre une vingtaine de formules classées en cinq catégories. Il n'est pas possible de surajouter une appréciation de type personnelle. Nous sommes en plein clonage. Les gènes de l'élève ne lui appartiennent pas, son corps n'existe pas, seule sa place dans la molécule EPLE¹⁹ est prise en compte. Ils sont isolés, simplifiés et codifiés, afin de les traiter pour un ensemble considéré comme plus conséquent : le collège.

« *Tu verras quand tu auras de la bouteille...* » ; « *Tu accordes trop d'importance à la chose, tu ménageras, à l'avenir, tes efforts avec plus d'efficacité et de bon sens...* ». Une question de professionnalisme...

Le mot est lancé et chacun y rattache sa propre conception. Pour que le professionnel se distingue de « *l'homme de science, de l'empirique, du bureaucrate, du militant/ bénévole* » B.Charlot et E.Beautier (1991) posent, parmi six critères, qu'il doit avoir la capacité de rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes.

Le possessif est employé. Pour qu'il y ait possession, il doit y avoir prise de conscience. Pour que la conscience s'exprime elle ne doit pas être verrouillée par l'inconscient personnel ou collectif. Sans contre-transfert suffisant de la part de l'expéditeur, la communication de l'ABST relèverait carrément de l'appel en PCV : au destinataire de subir et de régler la note, et s'il ne le souhaite pas, tant pis pour lui.

2. L'EVALUATION-REGULATION

Le fait de considérer l'appréciation du bulletin scolaire comme un message²⁰ élaboré par son auteur en dehors du dispositif du cours, nous montre qu'il subit des influences externes et internes malgré lui. Il en est de même pour le destinataire qui reçoit ce courrier également en dehors de l'espace de son apprentissage. Maintenant, nous allons voir que les principaux protagonistes, l'enseignant et l'apprenant mettent en œuvre, à l'intérieur du dispositif, des conduites induites

¹⁸ Merle P., *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF.

¹⁹ EPLE : Etablissement Local Public d'Enseignement

²⁰ Rappelons la définition du dictionnaire Le Petit Robert : 5° Sc. (Sémiol., théorie de l'information, etc.). Élément matériel par lequel un ensemble d'informations, organisées selon un code, circule d'un émetteur à un récepteur.

par les influences précédemment étudiées. Ensuite nous étudierons quelques propositions visant à éradiquer ces aspects négatifs présents dans l'espace de la classe.

2.1. LES EFFETS « à réorienter »

Toute mesure est comparative. Lorsque nous élaborons l'appréciation trimestrielle nous avons quelques éléments : les notes (de l'écrit, de l'oral, d'exposés) qui forment une moyenne, le cahier de dessin (s'il fait l'objet d'un suivi), les photographies des travaux réalisés, et notre mémoire. Tous ces éléments ne sont rassemblés qu'in *fine*. Se pose alors la question de leur corrélation : comment rassembler ses éléments afin de produire une expertise ?

Nombre d'enseignants reconnaissent que les notes, « loin d'être des mesures automatiques du « niveau des élèves », sont, de façon variable, le produit de stratégies et de contraintes spécifiques »²¹. La complexité du problème s'accroît avec l'agencement des notes entre elles pour former une moyenne. Elle réduit la représentation des compétences de l'élève. La moyenne efface les travaux les plus réussis. Les temps de production, les temps importants pour l'élève, les absences (sauf si elles sont nombreuses), les travaux rendus en retard, etc.

Concernant notre mémoire, certains travaux d'élèves nous marquent par leur pertinence, le dépassement du sujet donné, d'autres par leur échec, certains par leur intensité affective (signaux de détresse de l'adolescent)...

Comment mesurer la part des travaux « réussis », des travaux « ratés » ou « moins bons » ? La mesure par contraste est la plus immédiate : les productions se mesurent les unes aux autres, par ordre d'apparition. Puis, telles des poupées russes, ce sont les travaux qui se mesurent entre eux, puis les élèves et enfin les classes. A son corps défendant, l'enseignant est dépendant d'une série d'effets répertoriés depuis longtemps dans les écrits docimologiques : Effets de contraste ; effet Pygmalion (effectuer des hypothèses sur le devenir d'un élève et les voir se réaliser ; effet de halo de paramètres parasites ; la consonance cognitive d'informations confirmant l'impression antérieure ; effets dus au contexte...

Les behavioristes estiment qu'il convient de renforcer positivement un comportement pour qu'il se reproduise automatiquement dans la même situation. Les psychologues cognitivistes contredisent les précédents. Pour eux, l'information fournie par le renforcement est la cause de l'efficacité. C'est la prise de conscience de l'efficacité du comportement qui provoque sa fréquence et non pas la juxtaposition dans le temps d'un comportement et d'un renforcement. Il n'est donc pas suffisant, selon les psychologues cognitivistes, de formuler une appréciation dans un bulletin pour considérer que celle-ci induira automatiquement un comportement. Seule la bonne réception de l'information sera à la source du changement.

2.2. PROPOSITION

La pédagogie est avant tout une action. Le processus éducatif et ma préoccupation de conduire les élèves à la maîtrise des apprentissages pré-définis forment la source empirique de mon savoir. C'est à ce titre que je vais présenter l'expérience que j'ai menée auprès de mes élèves cette année. Sans pouvoir être exhaustif, j'emprunterai aux sciences de l'éducation quelques savoirs stabilisés pour en nourrir une analyse *a posteriori*.

La phase d'élaboration

Les exigences portées lors du premier trimestre m'envahirent à nouveau lors du second trimestre. Ayant perçu intuitivement une grande part des limites et des effets d'un travail en solitaire, je m'engageais dans une recherche sur le réseau Internet. Après de longues recherches je trouvais, sur le site de l'Académie de Nantes, le seul et unique document reliant les bulletins scolaires trimestriels et notre discipline.

Les actes des journées pédagogiques d'arts plastiques de novembre 2000 à 2001 comportent quelques feuilles d'évaluation trimestrielles. Ce travail semble être le fruit de ces rencontres entre collègues de bassins. Aucun texte explicatif n'y est joint. Les 6 feuillets comportent des questionnaires à choix multiples (3 possibilités de réponses au maximum) et des diagrammes en étoiles. L'évaluation proposée est de type sommative et formative.

J'écartais d'emblée les diagrammes en étoiles constitués d'échelles de mesures à 5 unités. Car ils me semblaient trop abstraits pour des élèves de 6^{me}.

La quantité des questions présentées m'impressionnait. J'en déduisais que les élèves ressentiraient très probablement la même chose. Je tentais donc de réduire le nombre des questions tout en élargissant le champ des réponses qui me paraissait trop restreint. L'aspect austère de l'ensemble n'engageait pas non plus à vouloir s'appropriier ces feuillets. J'empruntais alors au langage visuel familier des enfants : les « smileys ». Les tableaux proposés par nos collègues Nantais regroupent des questions par catégories : organisation, participation, production, réalisation. Voulant couvrir l'ensemble des classes avec un seul document, je ne pouvais proposer ce type d'approche trop complexe et inductifs, aux

²¹ Merle P., *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF.

NOM	Prénom	Classe			
Ce trimestre j'ai particulièrement fait attention à : <i>(Coloriez le visage qui correspond à votre réponse)</i>					
	oui	non	pas toujours	indifférent	je ne sais pas
vérifier dans mon cahier quel matériel je dois emporter en cours aujourd'hui					
noter les choses importantes dans mon cahier de dessin					
nettoyer mon espace de travail avant de sortir du cours					
bien noter mon nom, prénom, numéro de classe sur mes travaux					
écoutez les consignes relatives au sujet donné par le professeur					
exposer exactement ce que je n'ai pas compris					
poser des questions qui m'intéressent					
me concentrer sur mon travail					
me faire uniquement plaisir					
bien répondre aux consignes données					
ne pas chercher à contourner la difficulté mais demander au professeur comment faire					
ne pas me laisser perturber par les autres					
ne pas perturber le cours					
participer à l'oral					
avoir de l'intérêt pour le travail de mes camarades					
voir que ce que j'apprends m'enrichit					
chercher à être pleinement satisfait de ce que je fais					
aider mes camarades, leur expliquer					
voir mon propre intérêt à réussir					
prendre le temps de comprendre					
réaliser mon travail à tout prix					

page 1

Questionnaire d'évaluation distribué aux élèves de 4 classes (6me, 5me, et 3me) du collège Campra PAGE 1

plus jeunes enfants. J'ai donc opté pour un mélange de plusieurs questions, sans ordre précis, en espérant susciter plus de spontanéité dans les réponses.

(Je réalisais ensuite un second feuillet, de forme identique aux feuillets nantais, pour évaluer les réussites et les goûts des élèves par rapport à certains sujets réalisés en cours. En bas de page, je plaçais trois cases d'appréciations à remplir par l'élève).

La distribution

J'ai distribué le questionnaire de manière identique dans toutes les classes. Ils avaient tous la même première page. Seule la seconde page comportait des rappels de sujets différents suivant chaque classe. Le questionnaire a été distribué en début de séance dans la semaine de l'élaboration des bulletins scolaires trimestriels.

Les feuilles étaient posées face cachée sur la table. Après une courte allocution proposant aux élèves de participer avec sincérité à cette auto-évaluation, chacun pouvait découvrir le questionnaire.

Les réactions

La surprise de voir des « smileys » (têtes simplifiées de bonhommes souriants) provoquait l'engouement que j'espérais. Ces petits symboles ont facilité également la rapidité des réponses grâce à la facilité de lecture qu'ils offrent. De nombreux élèves ont choisi de crayonner chacune de ces têtes avec des couleurs différentes. Le second feuillet était moins bien travaillé dans son approche formelle. Il comportait des données plus difficiles à considérer. J'étais quand même étonné de voir que les élèves, à l'unanimité, avaient répondu en totalité aux questions posées. La rapidité de l'évaluation me semblait un élément primordial. Je devais jauger si un travail de ce type était réalisable avec une vingtaine de classes sans empiéter sur la mise en place des séances. La durée de réponse de chaque classe s'est située entre dix minutes et un quart d'heure.

L'utilisation des résultats

Par manque de temps je n'ai pas pleinement utilisé les questionnaires lors de l'élaboration du bulletin trimestriel. J'ai, tout de même vérifié, pour certains enfants, leur propension à se dévaloriser, à se sur-valoriser, à être juste dans leur image. Le questionnaire visait essentiellement à une prise de conscience par l'élève de ses qualités et défauts. Je pouvais exploiter, ensuite, les résultats par une médiation avec l'élève lors de l'entretien. La sincérité de leurs réponses a permis d'engager des dialogues francs, immédiats et intéressants.

J'avais également réduit la part de l'évaluable dans ce premier questionnaire. En effet, nous ne sommes pas des professionnels de la psychométrie et l'évaluation des élèves suivant des stades de développements ou des types cognitifs n'est pas de mes compétences. Il convient de se méfier des schémas cognitifs mis en jeu dans l'acte créatif, comme ceux décrits par Anton Ehrenzweig (« l'ordre caché de l'art »), car, même s'ils semblent être justes, la connaissance de certains schémas structuraux peut nous permettre d'agir durant la situation d'apprentissage, mais pas de juger l'élève dans sa part personnelle inconsciente. Nous devons nous méfier car « nous restons fascinés par le contrôle, nous avons été habitués à sur-valoriser le paradigme de la raison »²².

J'envisage à l'avenir d'améliorer le dispositif que j'ai mis en œuvre. Une forme plus réduite en taille (A5) de ce travail, envisageable dès le début de l'année avec la fiche de renseignement personnelle, peut être intégrée au cahier d'art plastique personnel à l'élève. L'ensemble du parcours personnel serait visible, accessible à tout moment par son véritable propriétaire. Il s'agirait d'un élément fort pour la métacognition de l'élève. Je souhaiterais faire en sorte que cette expérience serve à instrumenter une observation autant pour moi-même que pour les élèves.

Le contenu et la bonne utilisation des résultats de cette expérience nécessitent une recherche et un travail de groupe entre collègues et peut-être même avec l'aide de chercheurs des sciences de l'éducation ou des psychopédagogues. Les bouclages systémiques internes et externes, les différents types d'évaluations envisageables au sein d'un outil de ce type rendent son analyse et son élaboration difficiles. Jean-Jacques Bonniol et Michel Via²³ utilisent le pluriel pour parler de l'évaluation-régulations afin d'en montrer la complexité.

Les stades du jugement moral²⁴ chez l'enfant sont également à prendre en compte. Cela nécessite des gens compétents afin que les questionnaires soient ciblés suivant les niveaux de classe.

Malgré le manque de recul, quelques points d'ordre théoriques sont repérables et modifiables dans cette expérience. Par le fait de porter à la connaissance de l'élève une partie des indicateurs exploités lors des appréciations l'enseignant établit un véritable contrat didactique avec l'élève. Ce contrat établit la responsabilité à visage découvert de chacun dans le processus d'apprentissage. Cette évaluation peut être approfondie par des questionnements plus précis avec des exercices (schémas par exemple ou autres) qui viseraient à rendre compte du niveau d'appropriation des compétences des élèves. « L'effet de contexte » serait réduit au maximum.

CONCLUSION

L'appréciation du bulletin scolaire trimestriel subit souvent des interférences lors de son élaboration et de sa réception. A la fin de chaque trimestre l'avis de l'enseignant est attendu de manière passive par son destinataire. Le bulletin sert à

²² Bonniol J.-J., Vial M., *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck Université, 1997.

²³ *Opus citatum*.

²⁴ d'après Köhler L. cité dans le *Dictionnaire des concepts pédagogiques (opus citatum)*.

informer l'apprenant de la qualité de son apprentissage. Or « Il y a communication si des informations circulent (si elles sont partagées dans leur élaboration) »²⁵.

C'est donc à la source, dans l'échange en temps réel, qu'il convient de rechercher une solution. « L'enfant doit apprendre à s'évaluer avec l'aide de l'adulte, dans un feed-back continu ou l'un et l'autre se rencontrent, s'expliquent leurs critères, négocient leurs exigences »²⁶. Une tentative a été effectuée. Elle est porteuse de promesses, mais à long terme, jusqu'à ce qu'elle s'immisce au plus profond du dispositif du cours pour « enseigner par l'évaluation »²⁷.

BIBLIOGRAPHIE

Bonniol J.-J., Vial M., *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck Université

Boumard P., *Le conseil de classe*, PUF

Gaillot B.-A., *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF

Merle P., *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF

Raynal F., Rieunier A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, ESF

Weiss J., *L'évaluation : problèmes de communication*, De l'Val, IRDP

²⁵ Genthon

²⁶ Rogers, cité par Gaillot B.-A., dans *Arts Plastiques Elements d'une didactique-critique*, PUF, 1999.

²⁷ Gaillot B.-A., *opus citatum*.

9. L'ÉVALUATION DANS LES TEXTES OFFICIELS

On trouvera ici successivement :

- ❑ Extraits des programmes du collège liés à l'évaluation
- ❑ Extraits des cahiers d'accompagnement explicitant les procédures d'évaluation
- ❑ Compétences visées dans les " itinéraires de découverte "
- ❑ Contribution des arts plastiques au développement de compétences chez les élèves de collège
- ❑ Connaissances et compétences au lycée (extraits des programmes)

ACQUISITIONS ET EVALUATION DANS LES PROGRAMMES DU COLLEGE

CLASSE DE 6EME

Les acquis de l'élève

- L'élève a pratiqué en deux dimensions et en trois dimensions avec des instruments et des matériaux différents sur des supports variés.
- Il a acquis une attitude de questionnement : il manifeste curiosité et intérêt en sachant poser des questions, à un niveau simple, à la fois vis à vis de sa propre pratique, de celle d'autrui et des œuvres.
- Il a acquis des références artistiques au-delà de l'imprégnation produite par la multiplicité de présentations de références artistiques lors des situations d'apprentissage, il connaît un nombre limité d'œuvres, d'artistes, en sachant les situer dans leurs époques.
- Il a acquis du vocabulaire il sait le sens des mots relatifs à sa pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques et les resituer par rapport au sens général. Parmi les mots couramment utilisés en arts plastiques (vocabulaire de la couleur, de la forme, de la matière) un certain nombre de termes présents dans le programme seront nécessairement travaillés référent, représentation, relation formelle, relation de

sens, cohérence, hétérogénéité, espace en deux dimensions, espace en trois dimensions, plan, surface, étendue, support, forme ouverte, forme fermée, ton local.

L'évaluation

L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours elle ne vient pas s'y ajouter. On s'attachera à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris. La dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment.

Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant aura fait appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux.

Le professeur veille à donner la parole aux élèves sur leurs propres productions pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui. Ceci constitue, par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, un temps qui, tout

en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, répond à l'objectif central du collège : la maîtrise de la langue.

CYCLE CENTRAL

Les acquis de l'élève

L'élève arrive au terme de trois années au cours desquelles il a eu un enseignement spécifique, centré sur son éducation artistique. Au cours des deux années de cinquième et quatrième :

- l'élève a pratiqué en deux dimensions et en trois dimensions, il a eu recours à des matériaux différents, il a pratiqué dans des formats et sur des supports variés;
- il a développé ses compétences dans l'observation et l'analyse du réel et des œuvres : il s'y intéresse, sait exprimer oralement les grandes caractéristiques de ce qu'il voit et regarde;
- il a affiné son attitude de questionnement et il commence à savoir situer ce qu'il voit et amorcer une critique;
- il a acquis des références artistiques et connaît des œuvres et des artistes significatifs dont il sait l'intérêt dans l'histoire de l'évolution de la pensée et de la société ;
- il a acquis du vocabulaire : le travail commencé en sixième est poursuivi, en revenant sur les mots déjà introduits et en vérifiant que la relation entre le mot et le sens a bien été établie. L'élève sait le sens des mots relatifs à la pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques et sait les resituer par rapport au sens général. Parmi les mots couramment travaillés en arts plastiques, (vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, des gestes du métier) et en plus des termes explicitement présents dans le texte du programme, on s'assure que quelques termes relatifs aux questions introduites par le programme sont acquis : limite, contour, format, planéité, image fixe, image mobile, reproduction, photographie, cadrage, point de vue, prise de vue, flou, touche, empâtement, fluidité, épaisseur, transparence, passage, pictural, effet.

Dans l'organisation de son projet pédagogique, le professeur tient compte de l'exigence minimale pour ces deux années (indiquée en caractères gras) et sur laquelle portera l'évaluation sommative.

L'évaluation

L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours: elle ne vient pas s'y ajouter.

La dimension artistique autorise des

formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment.

Pendant le cycle central, le professeur donne aux élèves les moyens nécessaires pour distinguer ce sur quoi porte l'évaluation (attitudes et comportements, productions, connaissances, par exemple). Il favorise la prise de conscience par l'élève de l'évaluation formative (L'élève doit savoir ce qu'il a appris et avoir conscience de ses compétences, de sa réflexion, de sa production). Il attire son attention sur le caractère continu de l'évaluation et il a recours à des modalités d'évaluation différentes.

Pour que l'évaluation soit un facteur de réussite, elle doit être clairement expliquée à l'élève et elle doit s'inscrire dans une pédagogie de contrat.

Il convient de distinguer évaluation formative et évaluation sommative. Ces deux formes de l'évaluation sont complémentaires. L'une et l'autre aident l'élève à apprendre et à se situer par rapport à ses propres apprentissages, et sont pour lui un facteur d'autonomie.

●L'évaluation sommative

Elle permet à chacun, élève, parent, professeur de mesurer la réussite par rapport à un objectif clairement communiqué et par rapport à des connaissances à acquérir. Elle peut être organisée selon de multiples modalités, orales ou écrites : questionnaires à choix multiples, textes à compléter, texte court, commentaire d'une œuvre, travail plastique, analyse ... Elle doit en toutes circonstances, être brève, à la portée des élèves, et le professeur énonce, pour lui conférer la meilleure efficacité possible, ce sur quoi elle porte, ainsi que les critères d'appréciation et le type de notation.

●L'évaluation formative

Par l'évaluation formative, on s'attache à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris: les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant fera appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leur travaux.

Le professeur veille à ce que les élèves prennent la parole sur leurs propres productions, pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter

les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui, et apprécier ce qui a été produit. Par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, cette phase du cours constitue un temps pédagogique fort où, tout en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, on répond à une finalité prioritaire du collège : la maîtrise de la langue.

CLASSE DE 3EME

Les acquis de l'élève

Pendant l'année de 3ème, des connaissances et des compétences sont acquises par les élèves. Elles correspondent aux différents points énoncés dans le programme.

Il s'agit en particulier d'avoir acquis des connaissances sur :

- le corps à l'œuvre (mise en évidence des procédés de production de l'œuvre, des traces et marques dues aux gestes, aux postures) ;
- l'espace de l'œuvre (présence matérielle ; modification de la relation entre l'œuvre et le spectateur introduite par les pratiques contemporaines) ;
- l'ensemble des opérations indiquées comme relevant des savoir faire, que ce soit en dessin, en peinture, ou dans le travail en volume ;
- la fonction des espaces architecturaux et la notion d'intégration.

Il s'agit également d'être capable de :

- entreprendre et de mener à bien un projet ;
- mettre en œuvre différentes opérations relevant des savoir faire indiqués dans le programme ;
- situer une image par rapport à une œuvre et comprendre ce qui est en jeu à travers la reproduction des œuvres par l'image ;
- procéder à une analyse plastique simple d'une image et d'une œuvre ;
- distinguer communication visuelle et production artistique.

L'élève doit pouvoir rendre compte de ce qu'il voit et de ce qu'il produit en utilisant un vocabulaire précis et relevant des arts plastiques.

Evaluation

La classe de 3ème comportant un contrôle de fin de cursus sous la forme du

brevet des collèges, les acquis doivent être régulièrement évalués et l'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances en arts plastiques. C'est pourquoi, à ce niveau de classe, l'évaluation doit articuler l'aspect sommatif et l'aspect formatif. L'évaluation formative reste une préoccupation majeure de la discipline. L'enseignement des arts plastiques a pour objectif de développer une conscience de la liberté fondée sur le sens de la responsabilité, de permettre à l'élève d'apprendre librement et de manière autonome pour qu'il garde le goût du savoir et le plaisir de la fréquentation de l'art. L'évaluation formative s'inscrit dans ces visées.

L'élève est capable de prendre conscience de ses apprentissages lorsqu'il a été sensibilisé à ce qu'il peut atteindre. Le professeur choisit la méthode pour communiquer les buts à atteindre en ce qui concerne les connaissances et les compétences. Au collège, ces connaissances restent toujours à un niveau simple, et néanmoins précis et juste, au regard des connaissances contemporaines. Le programme est à penser en termes de qualité et d'articulation des connaissances et non en termes de quantité et de juxtaposition.

On n'attend pas d'un élève de 3ème qu'il conduise un projet artistique au même niveau que le ferait un bachelier ou un étudiant en enseignement spécialisé. Cependant il est aussi capable de désirer, de réaliser et de conduire un projet, à son niveau, et avec des exigences de qualité. C'est l'évaluation formative qui offre à l'élève la possibilité d'être conscient de ce qu'il sait.

BILAN DU CURSUS DE COLLEGE

A la fin du cursus du collège, un élève ayant suivi les quatre années en bénéficiant de l'enseignement obligatoire d'arts plastiques - qui, de la 6ème à la 3ème, correspond à un volume de cent vingt heures - doit avoir acquis des connaissances, des compétences et développé des capacités. Elles ont été présentées avec chaque programme selon les niveaux de classe.

En plus des savoirs et des savoir faire spécifiques à chaque niveau de classe, les acquis de l'élève en fin de collège concernent la pratique, la culture artistique et le vocabulaire.

• La pratique

L'élève sait ce qu'est une démarche (entreprendre un projet, répondre à une question plastique ou à une incitation. tenir

compte de contraintes). Il sait choisir des matériaux, des instruments, des moyens pour mettre en œuvre : et produire plastiquement. Il sait affirmer son expression personnelle, ses capacités d'invention, son point de vue, avoir recours à des références et les utiliser. Il connaît les opérations plastiques et techniques courantes (mettre en place, organiser, agrandir, réduire, mettre en perspective, assembler, associer, cadrer) et sait les utiliser à un niveau correspondant à son âge et à l'horaire d'enseignement il sait reconnaître les médiums les plus usuels, avoir recours à une technique mixte. Il est capable, d'une manière simple et précise, de parler de ce qu'il a produit, de commenter une œuvre, d'analyser les grandes caractéristiques d'une image.

- La culture artistique

L'élève sait situer les grandes époques artistiques auxquelles il est souvent fait référence (Antiquité, Moyen-Age, Renaissance). Il sait faire la différence entre classicisme et baroque. Il sait situer l'art moderne et l'impressionnisme. Il sait faire la différence entre la figuration et l'abstraction et peut observer et nommer le degré de réalisme

ou les écarts expressifs d'une représentation. Il connaît quelques œuvres importantes, quelques grands artistes dans le domaine des arts plastiques et sait les situer dans le temps.

Il sait reconnaître la spécificité de quelques systèmes de représentation de l'espace.

Il sait faire la différence entre une peinture et ses reproductions, entre une peinture, une gravure, un dessin, une photographie et leurs reproductions. Il sait ce qu'est une sculpture, une statue, un moulage, un modelage, un assemblage, un bas-relief Il sait ce qu'est une installation, un travail in situ, un monument, un ensemble architectural.

- Le vocabulaire

L'élève connaît et sait utiliser le vocabulaire propre au champ des arts plastiques : vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, termes usuels de métier, termes courants de la composition et de l'organisation de l'espace ainsi que de la description des œuvres.

CAHIERS D'ACCOMPAGNEMENT : ACQUISITIONS EN FIN DE 3ÈME

“ Pendant l'année de 3ème, des connaissances et des compétences sont acquises par les élèves ”.

Le terme de *connaissances* mérite d'être interrogé au delà de son acception la plus courante —œ que l'on sait pour l'avoir appris—. Dans le domaine de l'éducation, on entend par connaissances les produits d'apprentissages humains différents des conditionnements, des habitudes ou des motivations. Concernant les connaissances, les auteurs établissent le plus souvent deux catégories. “ *La première correspond aux savoir-faire, apparentés aux habiletés, dont le trait distinctif est de relier des savoirs portant sur le réel à des actions, externes ou internes. On les nomme parfois aussi, [...] des connaissances procédurales, et on les oppose alors à l'autre catégorie, celle des connaissances dites déclaratives* ” (LE NY, 1994). Les connaissances procédurales, savoir—faire, “ *existent “afin de” réaliser tel ou tel but ”, par exemple, en arts plastiques, organiser un espace, “ alors que les connaissances déclaratives se forment “à propos” de tel ou tel objet ou domaines ”* (LE NY, 1994).

Du point de vue de l'analyse cognitive, les connaissances relèvent de structures fondamentales les faits (Manet a peint *Le balcon* en 1868-1869 ; l'impressionnisme est antérieur au cubisme ; le bleu mélangé au jaune permet d'obtenir des verts), les principes (le rapport quantité de couleur/qualité colorée dans un mélange ; le rapport entre valeurs et effets de volume ou d'éloignement), les notions et les concepts (l'autonomie de la couleur ; la continuité de l'espace ; l'assemblage).

Le terme de *compétence*, du point de vue de l'éducation, renvoie à la capacité à accomplir telle ou telle tâche ou à produire telle ou telle conduite (DE LANDSHEERE, 1979). Les capacités attendues en fin de 3ème regroupent des compétences acquises qui ne sont pas toutes du même ordre. Ainsi *entreprendre et mener à bien un projet* relève d'une conduite qui implique non seulement des connaissances mais des attitudes et des motivations alors que *procéder à une analyse*

plastique simple d'une image ou d'une œuvre correspond à l'accomplissement d'une tâche reposant en grande partie sur les connaissances acquises.

“ Il s'agit en particulier d'avoir acquis des connaissances sur... ”

“ Il s'agit également d'être capable de... ”

Rappeler avec insistance œ les points nouveaux introduits plus précisément en 3ème indique la nécessité de vérifier au cours de l'année les différents degrés de maîtrise auxquels parviennent les élèves sur ces points. il ne faut pas oublier pour autant, le fait que les acquisitions en fin de 3ème recouvrent l'ensemble des *différents points énoncés dans le programme*.

“ L'élève doit pouvoir rendre compte de ce qu'il voit et de ce qu'il produit en utilisant un vocabulaire précis et relevant des arts plastiques ”

L'élève est censé chaque année dans toutes les disciplines avoir enrichi ses connaissances lexicales. Il est légitime de souhaiter qu'à la fin du cursus du collège, en fin de 3ème, un élève soit à même de prendre la parole sur son travail ou sur le travail d'autrui pour en faire une analyse simple. L'exigence d'avoir recours à des mots précis a pour visée la précision de la pensée, la finesse de l'observation, l'effort d'argumentation.

Par exemple, devant une œuvre comme *Femme, oiseau et étoile* de MIRO (1970), un élève de 3ème devrait être capable de nommer et de qualifier les couleurs (jaune, rouge, vert ; bleu violacé, jaune orangé ; vive, pure, terne) ; de distinguer les surfaces peintes en aplats de celles où les traces de pinceaux modulent la couleur; de signaler la gestualité perceptible dans le traitement du fond par les blancs et de noter les quelques coulures de peinture rouge ; de faire des observations sur les formes rondes ou rectangulaires, sur l'opposition entre les dimensions des différentes surfaces, de parler des différences entre traits et contours et d'analyser l'espace de cette toile (relations entre la forme et le fond, rapports aux bords, occupation).

Par la précision des mots et l'emploi

des termes pertinents ce qui est visé est la qualité attentive de l'observation. Celle-ci permet d'entrer dans une compréhension du travail de l'artiste et de sa démarche plutôt que d'avoir recours à des interprétations exclusivement subjectives ou par trop générales auxquelles incite l'ignorance.

“ Evaluation ”

- L'évaluation dans les programmes et dans les documents d'accompagnement

La question de l'évaluation a été abordée dans chacun des programmes du collège et développée dans les textes d'accompagnement qui leur correspondent. Ainsi a-t-il été précisé la place et le rôle de l'évaluation en arts plastiques, le travail oral lié à la pratique des élèves, la verbalisation, la compréhension possible des différences entre évaluation sommative et évaluation formative, l'intérêt de l'évaluation formative dans une discipline artistique.

- Place et rôle de l'évaluation pour les arts plastiques

L'évaluation s'insère dans l'acte d'enseignement, elle en fait partie, mais elle n'en est pas la finalité on enseigne pour permettre d'apprendre et non pour évaluer. Pour l'enseignant, il est nécessaire d'avoir à tout moment une vue précise sur ce qu'ont appris ou non les élèves, sur ce qui a été découvert, compris ou encore à acquérir, sur la manière dont évolue chaque élève vis à vis des arts plastiques. Le fait de savoir où en sont les élèves facilite l'action de l'enseignant et éclaire les choix qu'il opère dans les contenus.

Quant à l'élève, la plupart des adolescents ne mesurent pas ce qui est appris en arts plastiques et le confondent avec ce qui est produit. Avoir une idée de ce que l'on apprend aide à apprendre et implique davantage dans sa propre formation. En classe de 3ème, comme dans les classes précédentes, l'évaluation a pour principal objectif de permettre à l'élève de comprendre qu'il apprend, qu'il acquiert des connaissances et des compétences qu'il n'avait pas, qu'il transforme ses comportements, bref qu'il évolue ; ceci va à l'encontre des idées toutes faites sur les pratiques artistiques pour lesquelles il est souvent dit que “ cela ne s'apprend pas ”.

Utile à l'enseignant comme aux élèves, l'évaluation n'a pourtant pas à prendre, une

place et un poids tels que la finalité de l'éducation artistique en serait inversée. Ceci d'autant moins que la dimension artistique — qui sous-tend l'enseignement des arts plastiques—n'oblige pas à l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves dans un même laps de temps.

Même simplement conduite et avec des moyens les plus légers possible, l'évaluation peut être menée avec sérieux. L'enseignant ayant le plus souvent en arts plastiques entre seize et vingt classes—c'est-à-dire toujours plus de cinq cents élèves—, a recours à des modes d'évaluation qui peuvent varier selon les classes et selon ce qui est évalué, mais qui restent toujours simples et réalistes. Ce qui détermine la pratique des élèves est la situation inventée et construite par l'enseignant l'évaluation en est un élément: elle éclaire les différentes démarches des élèves et leur permet de donner du sens à ce qu'ils ont produit.

- Pratique artistique et évaluation

Chaque situation d'enseignement est pour chaque élève l'occasion de conduire une démarche qui lui est propre et d'avoir une production personnelle. Si le travail s'arrêtait là, peu d'élèves en feraient l'analyse critique, en dégageraient des réflexions, des connaissances, encore moins confronteraient leur production à des références artistiques. Dans ce cas, le temps de travail de l'élève serait une expérience individuelle plus ou moins agréable sans grande dimension modificatrice par rapport aux savoirs déjà là. La pratique sous-entend de la part de chaque élève un travail intérieur d'interrogation pendant l'action, une mobilisation plus ou moins consciente des connaissances, un retour critique sur ce qui a été fait. La pratique en classe sous-entend une confrontation des démarches et des productions de tous les élèves. Le regroupement des travaux donné à voir au groupe classe constitue déjà, par la confrontation qu'il provoque, un mode d'évaluation. Mettre sa propre production à distance permet à l'élève de “ voir ” son travail et de se rendre compte de l'écart entre ses intentions et le résultat, de s'interroger sur ce résultat. Voir l'ensemble des productions introduit d'autres interrogations et renouvelle encore la compréhension de sa propre démarche. Tout cela constitue pour l'élève une

évaluation active. La verbalisation, temps de travail oral des élèves sur leurs productions, constitue pour eux un autre mode d'évaluation formative. Il s'agit bien d'un temps de travail dans la mesure où le but d'une verbalisation est que les élèves énoncent ce qui pour eux a été objet de questionnement, retrouvent ce qui relève du domaine artistique, réfléchissent à leurs actions et perçoivent leurs démarches. La verbalisation renvoie à une évaluation formative parce qu'elle amène l'élève (et l'enseignant) à prendre conscience de ce qui a été à l'œuvre pendant la production, elle permet à l'élève de découvrir ses démarches et à l'enseignant de comprendre les stratégies qu'utilise un élève confronté à une situation donnée (MACCARIO, 1986). En ce sens la verbalisation ne peut être confondue ni avec un simple jeu de questions/réponses, (les questions étant préparées par l'enseignant), ni seulement avec un moment d'écoute des commentaires de l'enseignant. Ces deux formes d'oral se rapprocheraient davantage d'une évaluation sommative. L'évaluation *“ est sommative si elle se contente de constater et certifier le résultat des actions précédentes ”* (CARDINET, 1994).

- Les moyens de la verbalisation

Regrouper les travaux de telle manière que l'ensemble des élèves puissent en avoir une vue complète nécessite un minimum d'espace où afficher les productions planes et présenter les productions en volume. Pour pouvoir parler avec une concentration suffisante, les élèves doivent être eux-mêmes regroupés, correctement installés, suffisamment loin des travaux pour les voir dans leur ensemble, suffisamment près pour en voir tous les éléments. Le travail oral mobilise toute l'attention et il ne peut s'effectuer pendant le rangement du matériel ou de la salle. Pour être féconde, une verbalisation n'a pas nécessairement à être longue en durée. Une verbalisation brève à laquelle participe la classe apporte plus qu'une discussion qui s'éternise avec quelques élèves seulement. L'objectif de ce moment de travail est de faire *“ émerger ”* à la conscience ce qui faisait question par rapport aux arts plastiques, de le faire nommer : permettre de comprendre que la production n'était pas vaine au regard des arts plastiques, qu'elle s'inscrit dans le champ artistique et qu'elle construit du sens.

L'enseignant encourage les prises de parole et aide à préciser le mot, l'idée —lorsque cela s'avère nécessaire— en relançant les questions ; il veille à la dynamique des échanges et fait circuler la parole en suscitant l'approfondissement des questions. Il introduit les termes spécifiques utiles. L'utilisation d'un magnétophone portable s'avère souvent précieuse elle permet aux élèves de s'approprier par une nouvelle écoute ce qui a été énoncé et à l'enseignant d'apprécier tous les aspects de la verbalisation qui ont pu lui échapper dans le vif de l'opération.

“ La classe de 3ème comportant un contrôle de fin de cursus sous la forme du brevet des collèges, les acquis doivent être régulièrement évalués ”

Evaluer régulièrement les acquis doit pouvoir être fait sans alourdir le déroulement des séances, ni réduire le temps consacré à la pratique des élèves. Régulièrement signifie pour l'enseignant non pas une obligation d'évaluation continue mais un effort de répartition des différentes évaluations sur la durée de l'année scolaire.

L'enseignant a pour charge de définir pour chacune des classes qui lui sont confiées ce qui est à évaluer. En cela, il est aidé par le programme qui indique les grands axes sur lesquels faire porter l'attention.

En ce qui concerne l'évaluation en 3ème, il ne peut être question en arts plastiques d'un contrôle continu au sens strict du terme. Il s'agit de dégager, pour chaque classe, les points principaux sur lesquels portera *le contrôle des connaissances et des compétences acquises*, et d'en informer les élèves. Le programme fait apparaître comme acquisitions de fin de troisième, par exemple, *la maîtrise du vocabulaire*, ou *la capacité à entreprendre et mener à bien un projet en arts plastiques*. L'enseignant prévient les élèves qu'une partie de l'évaluation pour le brevet portera sur ces deux aspects. Dans un cas comme dans l'autre les moyens d'évaluer ne sont pas les mêmes.

En effet pour évaluer la connaissance du vocabulaire qu'un élève peut avoir, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant une attention soutenue lors des verbalisations (écoute, demande de précision quant aux termes, encouragement des prises de parole par quelque moyen que ce soit, observation

des élèves...); des questions orales ; des tests brefs et simples à mettre en place (petits questionnaires de quelques questions à choix multiples ou textes à trous, que les élèves peuvent "corriger" eux-mêmes). Quelles que soient les modalités, l'élève qui a été informé de l'objectif général - vocabulaire précis et juste - et de son évaluation pour la note du brevet accordera de l'attention à développer ses connaissances sur ce point.

Pour évaluer *la capacité à entreprendre et mener à bien un projet en arts plastiques*; les modalités de l'évaluation ne seront pas les mêmes, un test écrit ou un jeu de questions orales n'auraient pas de pertinence. Le fait même de s'engager dans un projet ainsi que le fait de mener le projet jusqu'au bout sont les indicateurs de cette compétence et permettent de l'évaluer. S'organiser, résoudre une difficulté, surmonter un obstacle, chercher de l'aide, chercher des apports théoriques, sont autant d'éléments qui peuvent être observés pour évaluer cette capacité.

Le contrôle des connaissances et des compétences acquises est un aspect de l'évaluation mais l'évaluation ne s'y limite pas.

“ L'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances en arts plastiques ”

Cela sous-entend que l'élève ait connaissance du programme de son niveau de classe **et** qu'il ait connaissance des axes de travail privilégiés pour la classe. Chaque enseignant trouve les modalités les meilleures pour communiquer au groupe classe ce qui sera évalué tout au long de l'année. Le programme de 3ème prévoit dix axes d'évaluation (cf acquisitions de fin de 3ème). Certains donnent lieu à un bilan de connaissances ponctuel, d'autres se prêtent mieux à une évaluation régulière et dans la durée.

Les connaissances qui sont évaluées sont celles qui ont été introduites en classe par l'enseignant. Par exemple: si tout au long de l'année, aucune situation d'enseignement n'a mis en scène la question de *la modification de la relation entre l'œuvre et le spectateur*, il est évident que les élèves n'auront pas réfléchi tout seuls à cette question et qu'ils n'auront pas développé leurs connaissances à ce propos. Une évaluation ne permettrait alors

que de mesurer l'état des connaissances avant enseignement, et n'aurait de pertinence que pour mettre en place une situation d'enseignement ou pour permettre aux élèves de faire une sorte de bilan sur ce qu'ils ignorent. L'enseignant peut avoir recours à ces sortes de diagnostics, mais ne peut pas les faire entrer dans une évaluation globale des connaissances acquises.

Dans la présentation des connaissances et compétences, il faut veiller à ne pas faire un panorama trop vaste de ce qui est à apprendre et qui pourrait sembler irréalisable aux élèves. L'enseignant peut procéder par périodes en introduisant régulièrement des bilans rapides sur ce qui a été fait et ce que cela a permis d'apprendre.

La pratique permet, pour l'élève comme pour l'enseignant, de faire un bilan des connaissances l'enseignant peut par ses questions aider l'élève à mieux cerner ce qu'il maîtrise ou qu'il commence à maîtriser.

Permettre à l'élève de faire un bilan de ses connaissances consiste à l'aider à trier dans l'ensemble de ce qui peut être évalué et à établir une distinction entre les connaissances et les comportements ou les motivations. Evaluer pour l'enseignant consiste à ne pas tout vouloir apprécier en même temps. De même, évaluer consiste à parler avec les élèves de ce qui est évalué, comment et pourquoi. Ainsi, l'élève peut entrer lui-même dans ce travail de l'évaluation et peut en prendre une partie en charge.

“ L'évaluation doit articuler l'aspect sommatif et l'aspect formatif ”

L'évaluation sommative consiste à contrôler ce qui a été appris au terme d'une unité d'enseignement. Il s'agit de faire le bilan de ce qui est retenu, connu. L'enseignant vérifie qu'un apprentissage est fait. Cette forme d'évaluation concerne aussi bien un seul élève que toute une classe. Elle s'appuie sur des exercices, des interrogations, des tests, des examens, etc. Elle correspond à des résultats prévus ou attendus par rapport à ce qui a été objet d'enseignement. Par exemple, après des séquences de travail sur *la lisibilité du processus de production*, l'enseignant peut, pour vérifier ce qui est retenu, proposer aux élèves une œuvre (ou sa reproduction) et demander d'y relever tout ce qui rend visible le processus de production: les résultats produits

par les élèves doivent se rapprocher le plus possible du résultat attendu par l'enseignant c'est-à-dire ce qu'il a lui même repéré comme éléments correspondant à sa demande.

Mais, il pourrait tout aussi bien demander aux élèves de faire une production plastique dans laquelle le processus de production serait clairement lisible. Dans ce cas, les résultats ne sont pas entièrement prévisibles, et ils peuvent s'écarter de ce qui a été travaillé lors des séquences. L'évaluation peut, cependant, rester du type du bilan et garder son caractère sommatif. La verbalisation, faisant retour sur la pratique, permettra le bilan tout en apportant une dimension formative. L'association des aspects sommatif (constat des acquisitions en fin de séquence d'apprentissage) et formatif (prise de conscience de ce qui est découvert et compris, prise de conscience des démarches en cours de travail), de l'évaluation est fertile pour l'élève : elle permet de relativiser les représentations sur le caractère définitif et déterminant de l'évaluation scolaire. L'élève prend conscience à travers cela qu'il peut agir dans sa propre formation.

“ L'élève est capable de prendre conscience de ses apprentissages lorsqu'il a été sensibilisé à ce qu'il peut atteindre ”

En reprenant l'exemple du projet, si la capacité à entreprendre et à mener à bien un projet est évaluée, l'élève doit en être informé au départ il ne s'agit pas d'attendre la fin de l'année pour lui dire qu'il n'a obtenu aucun point sur cet axe d'évaluation parce qu'il n'a pas entrepris de projet personnel. L'enseignant peut également communiquer les différents aspects qu'il compte donner à cette évaluation : de la *tendance* à faire un projet à *l'engagement* dans un projet, aussi bien que des différences entre l'envergure d'un projet et le degré d'ambition que cela représente pour l'élève. L'évaluation ici ne tient pas compte des produits qui résultent du projet.

“ On n'attend pas d'un élève de 3ème qu'il conduise un projet artistique au même niveau que le ferait un bachelier ou un étudiant en enseignement spécialisé. Cependant il est aussi capable de désirer, de réaliser et de conduire un projet, à son niveau et avec des exigences de qualité ”

Evaluer les différentes qualités d'un

projet c'est évaluer le projet en tant que produit d'une part et en tant que démarche d'autre part. Ce nouvel aspect donne lieu à de nouvelles réflexions pour l'enseignant. Cela nécessite que l'enseignant analyse le projet et la démarche par rapport à l'élève qui l'a accompli en permettant à l'élève d'articuler son travail par rapport au champ de référence : l'art contemporain. Cette forme de réflexion permet à l'élève d'évaluer sa démarche et ce qui en est résulté sans le mettre en échec quant à l'aspect peu professionnel de la réalisation.

Accepter un projet tel qu'il est souhaité par l'élève, sans lui apporter toutes les retouches qui le rendraient davantage conforme à l'idée que s'en fait l'adulte reste un acte difficile pour l'enseignant. Cela ne signifie pas le renoncement à toute qualité plastique ou artistique, mais, bien au contraire, la capacité pour l'enseignant à évaluer le niveau des exigences de l'élève dans son propre travail. Ainsi en fin de travail, il aidera l'élève à se questionner sur ses attentes, ses intentions et sur le degré de satisfaction que lui apporte sa production. L'observation par l'élève de l'évolution de ses exigences en terme de qualité, est un aspect non négligeable de l'évaluation.

- L'évaluation des productions

L'usage scolaire a introduit l'habitude de notation des travaux écrits ou oraux produits par les élèves. Les productions plastiques y ont été soumises. Avant d'évaluer une production d'élève, l'enseignant doit se poser quelques questions. L'attention doit porter sur la confusion fréquente qu'est-ce qui est évalué devant une production plastique ? les dispositions de l'élève, ses connaissances (sur quels critères et en fonction de quels indices ?), ses progrès entre ce travail et le précédent, ses comportements généraux (l'intérêt qu'il semble marquer pour les arts plastiques, son calme ou son agitation...) la réalisation c'est-à-dire l'objet produit ?

Une production d'élève n'est pas une œuvre d'art inscrite dans un marché, pour lequel il existe des cotes. La production artistique dans le cadre du collège - même si elle résulte de la large place faite à l'expression individuelle - s'inscrit par rapport à un apprentissage, par rapport à de l'enseignement. Si elle est effectivement produite par l'élève, elle n'est pourtant pas

uniquement le résultat d'une volonté de travail identique à celle de l'artiste. L'évaluation d'une production d'élève est à penser en relation avec les conditions dans lesquelles elle a été faite. Ce n'est donc pas l'objet produit qui peut être évalué en tant que tel et uniquement pour lui-même, mais c'est l'ensemble des rapports qui le lient à un certain nombre d'objets d'apprentissage d'une part et aux conditions de sa production d'autre part. Par exemple, pour évaluer le produit résultant d'un projet d'élève, qu'il s'agisse d'une pièce en volume ou d'une toile, il est nécessaire de relier le résultat au projet, (intentions et processus), à la mise en œuvre (durée, moyens), mais aussi à ce qui fait tout au long de la classe de 3ème l'objet d'apprentissages comme la *mise en œuvre d'opérations relevant de savoir faire indiqués dans les programmes*, et les connaissances qui sont mises enjeu (*relation à l'espace, mise en évidence —ou élimination volontaire— des procédés de production...*). En s'appuyant sur les différents apprentissages à faire, l'évaluation évite l'écueil d'un jugement arbitraire liée uniquement à l'apparence, sans toutefois exclure le rôle de l'apparence.

Rechercher dans une production les indices des apprentissages permet à l'enseignant d'abandonner l'utilisation de critères par trop généraux. Par exemple, beaucoup d'enseignants accordent une certaine importance à un critère : l'originalité. Il est aisé de démontrer qu'il n'y a pas d'originalité en soi, et que l'originalité d'une production n'est que relative. Si la recherche d'idées, nouvelles, non vues est une demande précise de travail pour une production (Faites quelque chose que vous n'avez jamais vu !) toutes les productions seront " originales".

- La question de la notation

Celle-ci reste pour beaucoup d'enseignants une difficulté et un lourd travail. Elle a été abordée dans le document d'accompagnement du cycle central.

La notation consiste à traduire une évaluation par un système de signes conventionnels nombres, lettres, signes, couleurs. La note peut être considérée comme une "*appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance ou d'une conduite dans le domaine de l'éducation*" (DE LANDSHEERE, 1979). Elle correspond à une évaluation à un moment donné dans l'évolution

de l'élève, sur une production ou une performance donnée et garde toujours un caractère relatif. Elle n'a pas de valeur absolue et les élèves ont en général à retraduire la note qui leur est attribuée dans chaque discipline un 12 ne représente pas la même valeur dans toutes les disciplines, pour tous les enseignants, et à tous les niveaux de classes, à tous les moments de l'année.

Pour les élèves, la note scolaire représente le plus souvent la valeur attribuée moins à une production ou à un niveau qu'à eux mêmes en tant que personne, alors qu'il en est pas de même des scores pour certains jeux, ou des mesures pour certains sports. Pour peu qu'on les y aide, les élèves peuvent apprendre à relativiser la notation et à en comprendre les fonctions : retour d'information pour guider leur apprentissage, élément de communication et de contrôle pour les parents et pour les membres de l'équipe pédagogique (CARDINET, 1994). Pour cela, encore faut-il que les notes attribuées correspondent à des évaluations précises et comprises des élèves, que les notes évoluent, qu'elles ne soient pas les mêmes pour tous, sauf cas particuliers.

En ce sens, l'échelle de notation utilisée doit être communiquée aux élèves chaque fois qu'elle varie et, si plusieurs modes de notation sont utilisés, ils doivent être expliqués aux élèves (de A à F, de 0 à 5, de 0 à 20, par signes +, par abréviations TB, B, AB, P. M, TM, ou par mots: satisfaisant, insuffisant). L'enseignant est libre de mettre en place dans la classe le système de notation qu'il juge le plus pertinent pour aider les élèves et il peut utiliser plusieurs systèmes conventionnels parallèlement. Si l'objectif est de faire distinguer aux élèves ce qui relève des connaissances, des compétences, des comportements, il est tout à fait possible d'avoir recours à trois systèmes de notation différents. Cependant il faudra à un moment ou à un autre convertir ou synthétiser ses notations pour les communiquer dans le même système que celui qu'utilise l'établissement. Pour qu'elle puisse jouer un rôle d'information, la notation doit avoir une certaine régularité et être intelligible par l'élève.

La note reste un moyen de motivation pour les élèves et cet aspect mérite d'être utilisé par l'enseignant y compris en classe de 3ème, pour inciter aux initiatives, pour faire évoluer les comportements, pour encourager

les prises de parole, la participation, la solidarité. La reconnaissance des progrès, des éléments positifs, leur encouragement par un signe qui additionné à d'autres peut être converti en note, aide souvent les élèves à se rendre compte de leurs comportements.

Pour le brevet, la note est communiquée sur 20. Associée à la note d'éducation musicale, elle entre dans le total qui est établi pour conduire à l'obtention ou non du brevet. La note attribuée pour le brevet en arts plastiques est la traduction d'un contrôle effectué sur les différents axes proposés par le programme. Ce contrôle peut être fait tout au long de l'année avec un système d'accumulation de points par exemple, comme il peut être fait d'une manière ponctuelle à chaque trimestre à partir des productions des élèves et de bilans de connaissances ou encore en fin d'année sous la forme d'une épreuve commune. Dans ce dernier cas, la note obtenue doit être pondérée par l'ensemble des appréciations de l'année. Quoiqu'il en soit, il est souhaitable d'utiliser l'échelle de notes avec souplesse et dans son ensemble: il est peu probable si l'on évalue les connaissances et compétences acquises que toute une classe ait une note inférieure à 7 (cela signifierait que l'enseignant n'a pas su définir les acquisitions possibles) et qu'aucun élève n'atteigne aux meilleures notes —de 16 à 20— (cela signifierait que l'échelle d'évaluation n'est pas pertinente par rapport aux apprentissages visés).

- La question de l'écrit

L'enseignement des arts plastiques passe par la pratique. La pratique ne peut pas être assimilée à un écrit. Il n'est pas souhaitable de faire mettre par écrit tout ce qui est fait en arts plastiques comme on le ferait dans une autre discipline. Néanmoins le recours à de l'écrit pour permettre d'approfondir et de formaliser une question peut être pertinent et efficace. Toutefois faire écrire en arts plastiques n'est pas pratiquer.

Distribuer aux élèves des éléments d'informations écrits, des résumés, des textes d'artistes, des chronologies, etc., constitue pour eux une base de documentation et de réflexion tout à fait utile. En classe de 3ème, on peut considérer que l'élève a pris quelques usages scolaires et il ne semble pas cohérent par rapport à une démarche de développement de l'autonomie d'exiger telle ou telle forme de conservation de ces documents ni d'en contrôler l'usage. Le recours à un *cahier* peut avoir de l'intérêt mais il faut bien mesurer le rôle et la fonction de ce type de rappel du "scolaire" dans une discipline artistique. Il en va de même du *carnet de bord* qu'il est difficile d'évaluer sinon sur des critères très précis. L'évaluation en est rendue délicate par le caractère personnel d'un tel objet, car l'élève y compile ses idées, ses recherches, engrange des images, des traces, des fragments, dont l'ensemble est davantage dépendant du milieu familial et culturel de l'élève que de la classe.

CONTRIBUTION DES ARTS PLASTIQUES AU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES CHEZ LES ELEVES DE COLLEGE

Les arts plastiques assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève. En donnant le goût de la création artistique et en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, ils permettent aux élèves d'acquérir un esprit d'ouverture. Ils contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes.

L'enseignement sollicite et développe les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle. Il mobilise chez l'élève perception et action dans une relation étroite à la réflexion.

L'élève manifeste un intérêt pour la pratique, ce qui se traduit par des initiatives, des choix opératoires et instrumentaux et la conduite jusqu'à l'aboutissement de réalisations planes ou en volume, petites comme monumentales.

Il développe une dynamique de questionnement, acquiert le vocabulaire propre au champ des arts plastiques et des références artistiques.

Il acquiert un comportement ouvert à l'environnement artistique et culturel.

Tout au long de la formation au collège, l'élève développe des acquisitions qui concernent la pratique, la culture artistique et le vocabulaire.

□ La pratique

L'élève sait ce qu'est une démarche (entreprendre un projet, répondre à une question plastique ou à une incitation, tenir compte des contraintes). Il sait choisir les matériaux, les moyens pour mettre en œuvre et produire plastiquement. Il sait affirmer son expression personnelle, ses capacités d'invention, son point de vue, avoir recours à des références et les utiliser. Il connaît les opérations plastiques et techniques courantes et sait les utiliser à un niveau correspondant à son âge. Il sait reconnaître les médiums les plus usuels, avoir recours à une technique mixte. Il est capable d'une manière simple et précise de parler de ce qu'il a produit, de commenter une œuvre, d'analyser les grandes caractéristiques d'une image.

□ La culture artistique

L'élève sait situer les grandes époques artistiques auxquelles il est souvent fait référence (Antiquité, Moyen-Age, Renaissance). Il sait faire la différence entre classicisme et baroque. Il sait situer l'art moderne et l'impressionnisme. Il sait faire la différence entre figuration et abstraction et peut observer et nommer les degrés de réalisme ou les écarts expressifs d'une représentation. Il connaît quelques œuvres importantes, quelques grands artistes dans le domaine des arts plastiques et sait les situer dans leur temps.

Il sait reconnaître la spécificité de quelques systèmes de représentation de l'espace. Il sait faire la différence entre une peinture et ses reproductions, entre une peinture, une gravure, un dessin, une photographie et leurs reproductions. Il sait ce qu'est une sculpture, une statue, un moulage, un modelage, un assemblage, un bas-relief. Il sait ce qu'est une installation, un travail in situ, un monument, un ensemble architectural.

□ Le vocabulaire

L'élève connaît et sait utiliser le vocabulaire propre au champ des arts plastiques: vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, termes usuels de métier, termes courants de la composition et de l'organisation de l'espace ainsi que de la description des œuvres.

Ainsi, au sortir du collège, l'élève doit être capable de :

- concevoir une production plastique personnelle en réponse à une sollicitation du professeur ou en fonction de son propre projet;
- repérer ce qui relie sa production aux œuvres et aux réflexions enjeu dans le champ artistique;
- pratiquer le dessin selon quatre objectifs (s'exprimer, représenter, communiquer, créer), avec quelques outils essentiels (crayons, plumes, stylos à bille, marqueurs, pinceaux, stylet de tablette graphique);
- choisir et utiliser en fonction d'intentions les moyens picturaux: la gouache ou l'aquarelle, les encres ou la peinture acrylique, (étendue homogène, mélanges, superpositions, travail en transparence...);
- agencer des formes et des couleurs sur un support plan en vue d'obtenir une image.;
- élaborer un dispositif simple à trois dimensions articulant des volumes différents;
- travailler en volume, par emboîtement, évidement, liaisons ou façonnage, des matériaux usuels (carton, bois, terre, certains plastiques...);
- se servir d'un appareil photographique, d'une caméra vidéo et exploiter les solutions proposées par les logiciels d'ordinateur pour la création et le traitement des images.
- repérer et maîtriser quelques implications du corps dans la production artistique;
- analyser une image et une œuvre ;
- énoncer quelques critères caractérisant les œuvres d'art relevant d'époques différentes (Moyen Age, Renaissance, périodes classique et moderne par exemple);
- repérer les constituants plastiques essentiels d'un tableau: organisation, lignes de force de la composition, choix et distribution des couleurs, répartition des ombres et des lumières, effets de matières, caractéristiques du style de l'artiste, etc.
- faire la différence entre art figuratif et art abstrait;
- faire la différence entre présentation et représentation;
- rechercher les intentions de l'artiste, analyser les moyens utilisés pour les rendre perceptibles au public et prendre position lui-même par rapport à cette œuvre ;
- maîtriser le vocabulaire spécifique aux arts plastiques (vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, termes usuels de métier, termes courants de la composition et de l'organisation de l'espace ainsi que de la description des œuvres).

COMPETENCES EN COLLEGE AU TRAVERS DES PROGRAMMES DES DISCIPLINES

Document de travail, Inspection Pédagogique Régionale de l'Académie d'Aix-Marseille, extraits, II, " VERS UNE APPROCHE GLOBALE "
Synthèse établie par Rémy Jost, Inspecteur Général

L'approche par les disciplines montre qu'au-delà des préoccupations spécifiques à chacune d'entre elles, se dégage un consensus sur les principales finalités de l'enseignement en collège. On peut assez facilement regrouper ces finalités en quelques grands thèmes.

1) MAÎTRISER LA LANGUE, L'EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE

Intéresse toutes les disciplines et pas seulement le français. Il s'agit là d'un outil indispensable au développement de toute forme d'enseignement. *" La maîtrise de la langue. Si elle est bien sûr au cœur de l'enseignement du français, ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline.... "*

Ceci concerne naturellement les arts plastiques, mais aussi l'EPS : *" les activités organisées en EPS sont aussi pour l'élève l'occasion de communiquer avec son professeur et ses camarades à propos de sa pratique. Il contribue de cette façon à une meilleure maîtrise de la langue. Il permet d'accéder à un vocabulaire spécifique... "*

2) DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL - DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES

Il y a là un champ vaste qui va de l'organisation du travail personnel (en classe ou à la maison) jusqu'aux mécanismes d'apprentissage propres aux disciplines. Rarement indiqué tel quel, le souci de développer l'autonomie des élèves est présent dans toutes les disciplines, que l'on évoque le travail personnel de l'élève ou la démarche de projet...

Maths : *" dès la sixième, l'enseignement des mathématiques développe les capacités de travail personnel de l'élève "*.

H-géo : *" on privilégiera la rédaction autonome ou guidée de phrases simples "* (en 6^{ème}) - on initiera les élèves *" à la recherche documentaire autonome "*.

SVT : *" l'enseignement est construit autour d'activités autant que possible effectuées par les élèves "*.
Technologie *" l'enseignement de la technologie confronte l'élève à des réalisations concrètes en tant qu'acteur mettant en œuvre des savoir-faire comme des réalisations "* La démarche de projet reste un objectif important.

3) DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ACTIVE, LA CAPACITÉ À ARGUMENTER, L'ESPRIT CRITIQUE..

Ces préoccupations viennent en droit prolongement de la maîtrise de la langue. À la maîtrise technique se surimpose la dimension de la réflexion.

Français : *" les objectifs de formation du jugement et d'éveil de la sensibilité esthétique sont pris en compte de manière équilibrée "*. En tant que futurs participants actifs à la vie sociale, les élèves doivent être *" en mesure de s'exprimer et de structurer leur jugement de façon à être entendu et compris "*.

Maths : les maths contribuent à la formation du futur citoyen en développant *" les capacités d'expérimentation et de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique "* ... *" les maths participent à l'enrichissement de l'emploi de la langue... en particulier par la pratique de l'argumentation. "*

H- géo : former l'intelligence active. Développer le jugement critique et raisonnable.

SVT : “ *adopter une attitude ouverte et critique vis-à-vis des images et des informations sur le monde naturel et sur les sciences apportées par les médias* ”.

Ph-Ch : “ *les activités expérimentales, en amenant les élèves à formuler des hypothèses et à les confronter aux faits, développent la pensée logique* ”.

Technologie : développement des capacités de réflexion et d'analyse. Développement de l'esprit critique : “ *ni rejet ni fascination* ”.

4) EDUQUER À LA CITOYENNETÉ

Français permettre à l'élève de “ *former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable* ”.

Maths : contribuer à la formation du futur citoyen en développant les capacités d'expérimentation, de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique.

H-géo : aider à la construction du citoyen en l'amenant à comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable.

SVT : acquérir des méthodes nécessaires dans la vie d'adulte et de citoyen. Apprendre à s'informer, à raisonner (classer, relier, critiquer...), développer “ *un comportement social ouvert et responsable par rapport au respect de la vie, des hommes et des femmes dans leur diversité, à la préservation des espèces, la gestion des milieux, la prévention des risques* ”...

Ens. comm : contribuer à “ *l'éducation du citoyen dans sa relation à l'environnement* ”. Former “ *le citoyen-consommateur au bon usage des objets techniques ainsi qu'à celui des produits chimiques qu'il sera amené à utiliser dans la vie quotidienne* ”.

Enseignements artistiques : permettre aux élèves “ *d'acquérir un esprit d'ouverture* ”..., contribuer “ *à construire le lien social en le fondant sur des références communes* ”. Pour les arts plastiques, il s'agit de s'exprimer de manière personnelle tout en reconnaissant la singularité d'autrui (admettre la différence) et participer ainsi à la formation de la personne et du futur citoyen. Pour l'éducation musicale, il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier les diverses formes de musique avec discernement et esprit d'ouverture.

LV : par la découverte d'autres cultures, apprendre à respecter les différences et développer l'esprit de tolérance (“ *apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence* ”).

EPS : les cours sont un moment privilégié pour une prise de conscience de certains comportements faits de violence ou d'inhibition et le développement “ *d'une éducation à la maîtrise de soi et à la civilité* ”. Ils doivent permettre le développement “ *d'une attitude citoyenne valorisant la solidarité* ”. On y apprend le respect de la règle et le sens des responsabilités (individuelles et collectives).

5) DONNER AUX ÉLÈVES DES RÉFÉRENCES COMMUNES (au niveau des valeurs, des repères culturels...)

Français : fournir à l'élève les éléments essentiels d'une culture commune “ *nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale* ”.

H-géo : donner une vision du monde et une mémoire, constituer un patrimoine dans lequel chacun trouve son identité par l'appropriation d'une culture commune.

Technologie : mettre en évidence l'influence de la technologie sur la culture de notre société.

6) ÉVEILLER À LA SENSIBILITÉ, DÉVELOPPER L'IMAGINAIRE

Français : “ *les objectifs de formation du jugement et d'éveil de la sensibilité esthétique sont pris en compte de manière équilibrée* ”. L'enseignement du français permet d'enrichir l'imaginaire des élèves et les initier à la compréhension des formes symboliques.

H-géo : “ *la pratique du récit, en histoire, la pratique de la description, en géographie, enrichiront, comme en français, l'imaginaire des élèves* ”.

LES NOUVELLES ORIENTATIONS SUR LE COLLEGE

Document d'accompagnement pour la préparation des itinéraires découverte

(extraits relatifs à l'évaluation, p.4).

pour l'apprentissage de l'autonomie...

La démarche de projet, dans laquelle doivent s'inscrire les itinéraires de découverte, conduit les élèves à travailler seuls ou en petits groupes. En raison de l'âge des élèves et du nombre de séances, les professeurs ont un rôle essentiel à jouer pour les préparer à cette situation et pour les guider dans leur cheminement, fait de tâtonnements et d'erreurs, de critiques et de remises en cause.

Les itinéraires de découverte donneront lieu à une production, réalisée individuellement ou collectivement: création d'un objet particulier, d'une maquette, d'un cédérom, d'un journal, d'un film, présentation d'un exposé, d'un spectacle, élaboration d'un texte... Ils seront également l'occasion d'une présentation et d'une première appropriation des méthodes de recherche documentaire.

pour contribuer à la réussite.

Etroitement liés aux programmes, les itinéraires de découverte contribuent aux apprentissages et donc à l'acquisition des connaissances et des compétences attendues dans les différents champs disciplinaires. Une évaluation rigoureuse des connaissances comme des compétences acquises est impérative.

En préparant les projets, on s'efforcera de prévoir l'évaluation. Elle portera non seulement sur le produit final mais aussi et surtout sur la démarche de l'élève, sa capacité d'initiative et de création, son investissement personnel, son implication dans un travail collectif.

Il faudra en particulier essayer de mesurer les progrès accomplis dans les domaines suivants:

- appropriation de savoirs (appropriation de savoirs disciplinaires, maîtrise des langages -écrit et oral...);
- appropriation de savoir-faire (mise en œuvre de techniques de réalisation, efficacité des moyens par rapport à l'intention, stratégies de traitement et d'appropriation de l'information, mise en œuvre des techniques de l'exposé écrit et oral...);
- aptitudes au travail collectif (prise en charge des responsabilités, relation aux autres...)
- apprentissage de l'autonomie (prise d'initiatives, pertinence de l'aide demandée, gestion du temps, persévérance, capacité à choisir, prise de parole en public, aptitude au recul critique par rapport à sa propre production...).

Encourager la démarche autonome des élèves conduira à les accompagner par une évaluation tout au long de l'action. Cette évaluation permettra en outre à chaque professeur d'affiner le regard qu'il porte sur ses élèves. Les itinéraires de découverte constituent, de ce point de vue, une opportunité nouvelle pour révéler des capacités, des aptitudes jusqu'alors passées inaperçues.

Cette évaluation pourra s'appuyer sur différents outils, à utiliser de façon souple et modeste, afin de nourrir le dialogue avec l'élève et l'aider dans son parcours. Chaque élève sera incité à se doter, par exemple, d'un "carnet de bord" personnel ou "cahier de recherches" pour noter l'évolution de son travail, les ressources mobilisées, les réussites et les obstacles rencontrés.

COMPETENCES : DOCUMENT ACADEMIE DE NANTES
PARALLELE ENTRE LES ACTIVITES PHYSIQUES SPORTIVES ET
ARTISTIQUES

6ème

...selon un mode de composition défini par l'enseignant, différencier un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires, à partir de thèmes simples, construire un projet expressif et le mettre en œuvre dans une démarche de création guidée, évoquer le réel par le choix de formes corporelles signifiantes extraites du quotidien, orienter la composition par rapport aux spectateurs, utiliser des éléments scéniques, maîtriser des formes, des mouvements nouveaux, des enchaînements simples, en relation éventuelle avec un monde sonore pour communiquer un sens, une émotion, et connaître ses possibilités expressives, tenir un rôle devant autrui. Commentaire en fin de sixième, l'élève doit être initié à la pratique d'une activité physique artistique par une première approche, donnant lieu à production, des notions de création, de composition et d'interprétation.

5ème - 4ème

Face à des choix réduits, se donner et conduire un projet expressif selon une démarche de création. Transformer sa motricité quotidienne pour caractériser des mouvements de façon expressive. Créer corporellement un univers symbolique, selon des choix esthétiques proposés.

Maîtriser des éléments d'une technique corporelle spécifique et nouvelle pour construire des formes, des mouvements, des enchaînements variés au service d'une expression ou d'un thème, en relation éventuellement avec un monde sonore (variations et combinaisons inhabituelles des rapports corps- espace, corps- temps, corps-énergie).

Maîtriser des modes de développement des formes corporelles expressives.

Selon des modes de composition connus, articuler un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires.

Renforcer l'effet spectaculaire et la symbolique du projet par l'orientation de la composition dans l'espace de représentation ainsi que par le choix et l'utilisation guidés d'éléments scéniques (objets, costumes, décors,...). Jouer un rôle face à autrui : entrer dans une interprétation.

Commentaire : A ce niveau, l'élève acquiert des compétences pour apprécier les productions artistiques dont la sienne. Une attention particulière est portée à la relation monde sonore / mouvement, élément important de la culture artistique et de la motivation des élèves.

3ème

Les activités physiques artistiques permettent à tous les élèves de troisième de s'inscrire dans une démarche artistique, d'exercer leur esprit critique, de respecter le principe du pluralisme des choix d'éléments constitutifs d'un projet artistique et éducatif (formes et techniques corporelles, relations avec la musique, mode de composition chorégraphique...).

A l'image des arts plastiques ou de l'éducation musicale, elles développent des compétences associant invention, interprétation et activité de création. Dans une perspective de formation interdisciplinaire, la finalité éducative conduit les élèves vers la réalisation d'un projet artistique pluridisciplinaire.

Grâce à des pratiques artistiques élargies, des références culturelles issues des apprentissages scolaires, des relations entretenues avec le monde et les différents milieux de vie, les élèves de troisième peuvent s'engager à conduire un projet de création collective pour le communiquer et pour transmettre une émotion. Trois compétences sont à développer : se mettre physiquement en scène ; jouer un rôle ; regarder un spectacle.

Ces objectifs témoignent des différents rôles tenus par les élèves. Ces rôles sont nécessairement interactifs et relèvent d'un processus d'acquisition d'une culture, appartenant aux missions de l'école.

La compétence "se mettre physiquement en scène" peut être précisée de la façon suivante :

La maîtrise de techniques spécifiques favorables à l'expression d'une motricité singulière sollicitant l'imaginaire. Cette motricité est construite par l'élève au regard de son niveau de développement dans des moments de rencontre et d'expérience avec une activité physique artistique.

L'expression d'une diversité, d'une qualité de formes corporelles mises au service de l'intention, de la symbolique du projet.

La recherche d'un rapport musique / mouvement destiné à renforcer les effets scéniques.

La capacité à élaborer et à organiser un projet artistique (projet expressif, projet chorégraphique, projet de spectacle), par des actions d'invention, c'est-à-dire par la recherche d'originalités, d'autres manières de faire, ou bien par des actions de reproduction de formes corporelles, en relation avec la musique ou le monde sonore. Quelles que soient ses caractéristiques, le projet de création est destiné à être donné en spectacle.

La possibilité de communiquer un point de vue artistique et ainsi affirmer sa personnalité.

La capacité à choisir des modes de composition, d'écriture chorégraphique pour créer une mise en scène et des effets scéniques : relation à la musique, traitement de l'espace, utilisation d'accessoires, de décors, de costumes...

La compétence "jouer un rôle" peut être précisée de la façon suivante :

La maîtrise de ses émotions pour jouer un rôle, pour affirmer une présence avec les autres; l'engagement dans des mises en jeu corporelles

La concentration nécessaire à l'authenticité et à la qualité de l'interprétation.

La compétence "regarder un spectacle" peut être précisée de la façon suivante

La capacité à observer en ayant recours à des références d'évaluation (apprécier la mise en scène, la maîtrise des formes corporelles choisies, la relation à la musique, le mode de composition avec un début, un développement, une fin...).

La capacité à saisir et à apprécier des informations significatives dans les prestations pour comprendre le projet des acteurs;

L'utilisation de connaissances nécessaires à une lecture objective des prestations. Dans ce cas, il sera fait référence aux critères d'évaluation.

ÉVALUATION : EXEMPLES EXTRAITS DES TEXTES POUR LE LYCEE

L'évaluation est d'abord formative et s'effectue tout au long de l'année. Il revient au professeur de choisir sa méthode et des critères clairement définis, en s'assurant qu'ils sont compris et intégrés par les élèves. Les élaborer en commun en facilite l'appropriation.

L'évaluation porte sur la démarche suivie, les étapes franchies, le résultat obtenu, les savoirs acquis. La verbalisation est l'objet d'une évaluation attentive. Conduite à partir des productions individuelles ou collectives, elle permet à l'élève de prendre conscience de la singularité de sa démarche et des diverses significations de sa réalisation.

Par ailleurs, l'évaluation fonde le dialogue avec chaque élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses projets, et se déterminer quant à la suite de son cursus.

COMPÉTENCES ATTENDUES : CLASSE DE SECONDE, OPTION TOUTES SERIES

À l'issue de la classe de seconde, l'élève aura acquis des compétences d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique, comportemental. En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité.

Le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il vise plutôt à :

- *faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;*
- *explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;*
- *faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.*

Compétences artistiques

Dans une situation incitative, l'élève est capable de :

- concevoir, projeter, réaliser en deux dimensions et en volume ;
- s'engager dans une démarche personnelle ;
- choisir ses propres moyens d'expression en fonction d'un projet relatif à la création d'images, ou à leur association, ou à leur montage.
- Au-delà de la conception usuelle de l'exercice, l'élève est capable :
- de comprendre, dans la pratique, le rôle joué par les divers constituants plastiques et matériels ;
- de repérer ce qui, dans une forme artistique, tient au médium, au geste, à l'outil ;
- de comprendre et d'utiliser dans la pratique ce qui relève de la matérialité de l'image :
- médium, geste, outil ;
- de réajuster en permanence la conduite de son travail, par la prise en compte des éléments susceptibles de transformer sa démarche (hasard, découverte) ;
- de percevoir et de produire en les qualifiant différents types d'écarts entre forme naturelle et forme artistique ;
- de prendre la mesure de l'évolution de sa démarche, du projet initial à la réalisation finale.

Compétences culturelles

L'élève est capable, en relation avec la question centrale du programme :

- de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre et d'identifier ses constituants plastiques ;
- d'utiliser un vocabulaire descriptif précis et approprié ;
- d'analyser une œuvre à deux ou trois dimensions en faisant apparaître sa richesse plastique et son intérêt artistique ;
- de situer une œuvre dans son cadre historique (Moyen Âge, Renaissance, courant baroque, impressionnisme, période moderne ou contemporaine) et de faire apparaître les caractéristiques du ou des systèmes figuratifs dont elle témoigne (du début du XV^{ème} siècle à la fin du XIX^{ème} siècle).

Compétences techniques

L'élève est capable de mettre en œuvre les savoir-faire acquis et les opérations plastiques fondamentales abordés en cours d'année. Par exemple :

- en dessin : schématiser, esquisser, faire un croquis à partir du réel ou à partir d'une œuvre, rendre compte d'un volume ;
- en peinture : travail par touches, frottis, aplats, glacis, empâtement, à différentes échelles sur différents supports ;
- dans le domaine de la vidéo et du numérique : exploiter, créer, monter et transmettre des images ; explorer les ressources graphiques, spatiales et temporelles offertes par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information, de la communication et de la création.

Compétences méthodologiques

L'élève est capable :

- de conduire différents types de recherche documentaire (internet, bibliothèque, à partir d'une programmation télévisuelle, etc.) ;
- de mettre en relation savoir-faire et connaissances dans l'élaboration de ses projets ;
- de maîtriser les différentes étapes d'une production personnelle et d'en rendre compte.

Compétences comportementales

L'élève est capable :

- de travailler dans une relative autonomie, de conduire un travail personnel et d'assumer sa présentation au regard des autres ;
- d'entreprendre différents types de recherche documentaire (sur internet, en bibliothèque, en vidéothèque, etc.) ;
- de témoigner d'un comportement attentif aux démarches artistiques dans leur diversité ;
- de s'intégrer dans une équipe pour un travail de recherche ou une production collective ;
- de participer à un débat de façon ouverte en demeurant attentif à la parole des autres.

COMPÉTENCES ATTENDUES : TERMINALE, OPTION DE SPECIALITE

À l'issue de la classe terminale, l'élève a acquis des compétences d'ordre artistique, culturel, technique et méthodologique. En réalité imbriquées, ces compétences sont présentées en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité. Le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il se propose plutôt :

- de faciliter l'harmonisation des jugements entre professeurs ;
- d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques

L'élève est capable :

- de s'engager de manière organisée dans une activité exploratoire ;
- de construire une démarche personnelle dont il a appréhendé la nature, les contenus et la portée ;
- de mettre en œuvre efficacement les moyens appropriés qu'il a choisis ;
- de conduire un projet à son terme en restant disponible à tout réajustement ou inflexion non prévue et qui peut s'avérer utile ou nécessaire.

Compétences culturelles

À partir des trois questions du programme limitatif, l'élève est capable :

- de caractériser les repères essentiels - œuvres et démarches - qui jalonnent le champ des arts plastiques au XX^{ème} siècle ;
- de les mettre en relation pour identifier leur nature et apprécier leur sens et leur portée dans l'histoire ;
- de situer ses propres pratiques et centres d'intérêt à la lumière de l'aventure artistique présente et passée.

Compétences techniques

Dans le cadre de réalisations plastiques situées dans le plan ou les trois dimensions, l'élève est capable :

- d'utiliser les principales techniques de notation graphique et chromatique ;
- de produire des images graphiques, photographiques, vidéo et informatiques ;
- de traiter formes et mouvements du corps selon diverses techniques ;
- d'opérer des choix dans la mise en œuvre des matériaux et des techniques pour répondre à la spécificité de son projet artistique (par exemple : gravure, sculpture, volume, installation, interventions diverses dans l'environnement).

Compétences méthodologiques

L'élève est capable :

- d'organiser et de conduire une recherche documentaire concernant les œuvres, thèmes et problématiques du programme limitatif ;
- d'exposer dans un texte construit et argumenté, en utilisant un vocabulaire approprié, ses réflexions et analyses en réponse à un sujet donné ;
- de rendre compte oralement des fondements et modalités de sa production ;
- d'exercer son sens critique pour interpréter et commenter son propre travail et les œuvres étudiées ;
- d'apporter sa contribution constructive à un travail de groupe.

10. SYNTHÈSE DOCIMOLOGIQUE

Synthèse, par Bernard-André Gaillot.

Ce texte s'efforce de réunir un maximum d'informations concernant les recherches relatives à « l'évaluation », contributions historiques et plus récentes. Le lecteur trouvera également au chapitre 11 (« glossaire ») quelques précisions supplémentaires à propos de définitions. Se reporter en bibliographie (12) pour les principales références.

Quitte à surprendre certains, nous commencerons par dire que les réflexions d'ordre « *docimologique* »²⁸ sont à la fois simples et anciennes.

Elles sont simples car elles s'appréhendent finalement comme le lieu d'un très clair changement de cap (ou de philosophie) : le passage ou le glissement de la notation d'un objet produit à l'évaluation des compétences réellement acquises.

Elles sont d'ores et déjà historiques car elles nous renvoient deux siècles en arrière. En effet, dès 1805, un essai sur *L'Enseignement des mathématiques*²⁹ dénonçait explicitement l'erreur de ciblage des examens : « Puisque ce n'est pas un effort de mémoire qui caractérise le vrai savoir en mathématiques, c'est donc à tort qu'on emploie un examen oral et par cœur pour s'assurer de la capacité des jeunes gens qui se livrent à l'étude des sciences ». Cet article fustigeait le temps perdu « à rabâcher », l'illusion de « connaissances acquises que pour en faire parade un seul jour » et l'absurdité d'un enseignement organisé dans le seul but d'obtenir une bonne note à l'examen. On remarque que tout est déjà dit.

Quelques temps plus tard, en Angleterre dès 1888 (Edgeworth), en Suisse dès 1914 (Bovet), aux U.S.A. (Starch, 1917-24), de nombreuses contributions démontraient l'existence de divergences dans les notations d'examineurs différents.

En France, ce sont les études de Laugier et Piéron entreprises sur les notes du Certificat d'Etudes en 1922 puis sur le Baccalauréat en 1932 qui mirent à leur tour en lumière

²⁸ Du grec *dokimé* : épreuve. Le mot est forgé par H. Piéron en 1922 pour nommer l'étude des examens.

²⁹ F. Lacroix, dans le contexte de la création des principaux examens et concours de recrutement par Napoléon en 1808, cité par H. Piéron (1963), *Examens et docimologie*, Paris, PUF, p. 3.

les écarts de jugement considérables qui affectaient la notation des copies... Outre les questions de sévérité et d'usage de l'échelle de notes, la docimologie avait réussi à isoler de multiples *déterminants de disparités de jugements* entre correcteurs (infidélité dans le temps, effets d'ordre, effets de contraste, effets d'informations sur les élèves connues *a priori*, effets divers de "halo") et montré que la "vérité" de la note ne pouvait être qu'un mythe (127 correcteurs pour stabiliser une note de philosophie, avait-on calculé en 1936 !³⁰).

La reprise de ces recherches dans les années soixante-dix³¹ a totalement confirmé les observations du début du siècle. Pourtant, la note n'a perdu ni son crédit ni son utilité, d'autant moins qu'elle est vivement attendue par l'institution afin de permettre additions et moyennes. Nous parlons là de docimologie.

Venons-en à « l'évaluation ». Si le mot est ancien (1361), la littérature concernant les problèmes de mesure des résultats scolaires nous apprend que ce n'est qu'après les années 1930-40 aux USA que l'on est passé progressivement de la *Testing period* (Tyler, 1934) ou *Measurement period* vers une nouvelle voie nommée *Evaluation period*.

Le terme est flou (le dictionnaire ne juxtapose-t-il pas les synonymes calcul et approximation ?) mais il s'appuie sur l'élargissement des visées mises en lumière par les travaux sur les objectifs et qui restaurent l'élève comme totalité.³²

Ce qui différencie l'évaluation (qualitatif) de la mesure (quantitatif), c'est le jugement de valeur. Pour P. Perrenoud (in Allal, 1979), « il y a évaluation dès que se forme dans l'esprit du maître un jugement de valeur sur la compétence d'un élève, son intelligence, sa personnalité, sa conduite » (C. Rogers était plus radical : « enseigner, c'est évaluer ; évaluer, c'est enseigner »³³). Dès lors, le modèle docimologique comme étude des examens, tout en restant le préalable indispensable, se révèle être une fausse piste. Dès lors, il ne s'agit plus de comparer une performance à une norme mais d'apprécier un processus de construction de la personne. Toutefois, la problématique de l'évaluation s'y révèle clairement sans pour autant être résolue : nous n'avons accès qu'à des productions ou des comportements alors que nous visons leur auteur, ou, pour reprendre l'éclairage apporté par Chomsky en 1968, par-delà les faits (les performances immédiates), nous cherchons la *compétence* (appréciation du potentiel de l'élève, de ses capacités d'initiatives durables), nous y reviendrons plus avant.

S'agissant maintenant des arts plastiques, rien dans ces premières études relatives à la notation ne concernait notre discipline et très peu d'ailleurs abordaient le terrain de l'expression (comme la composition française). Quant au professeur d'arts plastiques, il était placé face à deux options : soit il désirait comptabiliser des savoir-faire, ce qui impliquait la scolarisation des activités plastiques et leur réduction à des exercices de maîtrise ; soit il s'efforçait de juger des qualités d'une œuvre, au risque de s'en remettre, faute de directives, à une pratique d'évaluation totalement intuitive.

Les recherches que nous avons menées au début des années quatre-vingt³⁴ et portant sur la notation des productions plastiques scolaires révélèrent l'existence de disparités de jugement *aussi fortes* que dans les autres disciplines d'expression, ceci bien qu'il soit plus aisé de comparer simultanément des travaux offerts au regard que de lire successivement des copies écrites. Les écarts de notes correspondaient à ceux relevés dans le contexte général, le maximum étant de 12 en arts plastiques pour une reprise de notation d'épreuves du bac, pour

³⁰ Laugier et Weinberg, in H. Piéron (1963), *op. cit.*, p. 23.

³¹ G. Noizet et J.P. Caverni (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F., pp. 77-117 ainsi que: J.J. Bonniol (1981), *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, pp. 75-110.

³² H. Greene, G. Jørgenstein (1962), *Measurement and Evaluation in the Modern School*, New York, McMillan.

³³ C. Rogers (1972), *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, p. 172.

³⁴ B.A. Gaillot (1987), *Évaluer en arts plastiques*, Thèse de Doctorat, Université de Lyon.

une moyenne des écarts de 3 points. Cette étude avait permis d'établir que nous sommes dépendants d'attentes produites par la prise en compte *d'informations a priori* relatives aux producteurs, que nous sommes également sensibles aux effets de *contraste par contiguïté*, mais surtout, en droite ligne des recherches de Berlyne, Bernard et Francès³⁵, que nous sommes sujets à des considérations hédoniques portant sur les *dimensions plastiques* ou visuelles des objets à évaluer. Coloris et complexité avaient été testés significativement, ce qui autorisait à penser par *extension validante* : le degré de réalisme, l'originalité ainsi que le rapport à toute idéologie plastique référentielle, ceci naturellement entendu lorsque ces variables n'ont pas à fonctionner comme critère d'évaluation³⁶.

Ainsi, notre appréciation, même guidée par la mise au clair de critères préalablement élucidés, se trouve-t-elle *perturbée par la prégnance perceptive d'indices non pertinents*, du fait d'une réceptivité particulière de l'évaluateur à leur égard. En vue de modérer ces distorsions, rien n'y fait, ni l'établissement de *barèmes* finement pondérés (ce serait plutôt pire, comme l'avait déjà montré la docimologie³⁷), ni même la transposition des évaluations en termes de *rang* (loi de Gal proposée par Baret³⁸), sachant qu'un professeur d'art classe plutôt ses travaux par ordre de qualité.

Les constats négatifs de cette époque contribuèrent à proscrire toute notation solitaire au profit d'une *évaluation collective* (notamment au baccalauréat ; ceci était déjà pratiqué pour les concours), et à cerner de manière aussi claire que possible les *repères de réussite* en s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs, y compris dans ce que nous appelions « le champ scolaire élargi » : Qu'est susceptible de faire *seul* l'élève hors l'institution scolaire et en quoi ce qui a été fait peut-il attester du développement d'un intérêt et de la construction de compétences réellement acquises « pour la vie » ?

Effectivement, de telles observations ne pouvaient que discréditer la note comme visée unique et qu'inviter à se concentrer sur ce que l'on souhaitait réellement apprécier dans l'opération, autrement dit, elles poussèrent à réfléchir sur la *fonction de l'évaluation* en contexte scolaire. Remarquons en ce qui concerne les arts plastiques en France que, si les instructions Machard (du 14 décembre 1964, par exemple) prodiguèrent en leur temps des conseils clairs relatifs à la notation, cet aspect disparut complètement des préoccupations durant trente années, comme si évaluer allait « de soi ». Il a fallu attendre les programmes pour la 6^{ème} rédigés en 1996 pour qu'un chapitre « évaluation » soit réintroduit, valorisant enfin en des termes actualisés les ambitions de notre discipline³⁹.

La situation étant générale, on comprendra que la recherche en Sciences de l'Éducation se soit concentrée sur la définition des objectifs, l'évaluation formative, la vérification des compétences et sur tout ce qui contribue à la construction de la personne.

Le passage de la notation à une évaluation au sens plein du terme tient ses racines de l'exploitation de trois recherches américaines :

Il faut mentionner au premier chef le travail de Bloom et de ses collaborateurs (1956) sur les taxonomies (classements) d'objectifs qui ont apporté deux remarques de la plus haute importance : 1) - énoncer des objectifs de formation ne peut se limiter au secteur cognitif (ceci doit regrouper instruction et éducation, il y a aussi le procédural et l'affectif) ; 2) - formuler un objectif implique que l'on se préoccupe du degré d'exigence (et donc de performance) : ce

³⁵ D.E. Berlyne (1966), Les mesures de la préférence esthétique, *Sciences de l'art*, n°3, pp. 9-22 ; Y. Bernard (1973), *Psycho-sociologie du goût en matière de peinture*, Paris, éd. du CNRS ; R. Francès (1968), *Psychologie de l'esthétique*, Paris, P.U.F., pp. 118-132 en particulier, soulignant les facteurs les plus souvent désignés comme déterminants : réalisme, originalité, technique, sujet, couleur-lumière, expressivité, raison personnelle subjective.

³⁶ B.A. Gaillot (1987), *op.cit.*, pp. 95-177, toutes études statistiquement significatives.

³⁷ G. de Landsheere (1971), *Évaluation continue et examens*, Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, p. 150.

³⁸ M. Baret (1984), Du bon usage de la notation, in *Ateliers lyonnais de pédagogie*, n° spécial de février, pp. 200-208.

³⁹ Ceci a été détaillé dans B.A. Gaillot (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, p.177 à 196.

n'est pas la même chose de viser une simple restitution que de chercher à ce qu'un élève puisse se débrouiller tout seul (expression autonome). De là vient aussi la séparation entre connaissances et compétences. En référence à ces recherches, G. et V. De Landsheere (1975) hiérarchisèrent les attentes en trois degrés (« maîtrise – transfert – expression »⁴⁰) en y associant le « principe de réduction » concernant les objectifs d'expression autonome : « répéter une démarche de création n'est plus de la création », autrement dit s'agissant d'expression plastique, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6^{ème} peut ne devenir en 3^{ème} que la simple restitution mécanique d'un pré-acquis.

Au sujet des objectifs d'expression, un autre chercheur de Chicago, Eisner (1969), montra que ceux-ci ne font que créer une situation exploratoire où la thématique n'est qu'un support, de sorte que le résultat ne peut être qu'une surprise et pour l'élève et pour le professeur et qu'ainsi l'évaluation ne peut se fonder que sur ce qui a été produit⁴¹. Cette découverte essentielle explique le paradoxe qui travaille la mission d'évaluation de l'enseignant d'arts plastiques : plus l'ambition est grande (objectif d'expression autonome) moins il est possible d'opérationnaliser les objectifs d'acquisitions, c'est-à-dire d'énoncer par anticipation des comportements observables et les critères qui permettront de l'apprécier. Ainsi ne peut-on évaluer et tirer leçon que du « fait accompli »⁴².

Corrélativement, Scriven introduisit en 1967 la distinction décisive⁴³, reprise par Bloom en 71. Alors que l'évaluation sommative se limite à faire le bilan de ce qui est acquis et de ce qui reste à travailler, le concept d'évaluation **formative** présente d'abord celle-ci comme un instrument de régulation (Allal, 1978) et met en avant l'évaluation dans l'architecture didactique comme un élément central de la formation autour de quoi s'organise la « construction stratégique de l'action éducative »⁴⁴.

Envisager après Scriven l'évaluation comme instrument de régulation, c'est tout autant désigner et comptabiliser ce qui vient d'être compris que remédier aux dysfonctionnements de la leçon. C'est aussi, dans un contexte d'apprentissage, s'interroger sur le sens de la note que l'on vient de mettre. C'est également s'apprêter à affronter les risques de quiproquos : la prégnance des idéologies plastiques liées à la maîtrise technique, soit qu'elle soit perçue comme compétence attestée, soit qu'elle soit rejetée car trop désuète ; le crédit naïf accordé à un effet involontaire ; l'écran de la parole qui se substitue, celle du professeur comme celle de l'élève ; la crédulité liée à la compréhension : puisque cela a été dit ou fait, cela est définitivement acquis...

Si par le passé la note en arts plastiques soupesait le savoir-faire plasticien, pour reprendre la formule de l'Inspecteur Général Pélissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994, « *ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font* ».⁴⁵

Il s'agit donc de savoir différencier production plastique et acquisition(s) réelle(s) de l'élève en fin de séquence, autrement dit être au clair quant à la définition de termes tels que :
- *savoir - connaissance - performance - capacité - compétence.*

⁴⁰ G. et V. de Landsheere (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, p. 235.

⁴¹ E.W. Eisner (1969), *Instructional and Expressive Educational Objectives*, in J. Popham, *Instructional Objectives*, Chicago, AERA, p. 14.

⁴² La formule est de D. Chateau (1994) in *La question de la question de l'art*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 73.

⁴³ M. Scriven (1967), *The Methodology of Evaluation*, in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°1, Chicago, Rand Mc Nally, pp. 39-83, ainsi que B.S. Bloom (1971) in *Handbook of Formative and Summative Evaluation*, New York, Mc Graw-Hill.

⁴⁴ P. Dominicé (1979), *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, P. Lang, p. 184.

⁴⁵ *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Créteil, éditions du CRDP, p. 133.

Fille directe des taxonomies, la pédagogie *comportementaliste* (en termes behavioristes, le comportement est la réponse à un stimulus) ne comptabilisant que des réussites fragmentaires, avait suscité rapidement de multiples réticences arguant qu'il était hâtif de s'en tenir à l'apparence de simples performances immédiates et qu'il serait plutôt bienvenu de s'interroger sur les compétences réellement acquises pour le long terme. Aux USA, McClelland⁴⁶ introduisit rapidement (1968) la différence entre comportement *répondant* (à un stimulus) et comportement *opérant* (c'est-à-dire être capable d'agir de sa propre initiative et dans la durée): cela coïncide complètement avec la différence aristotélicienne entre *poiein* et *prattein* (faire et agir) à laquelle nous sommes si attachés en art.

Avançons dans nos définitions. Si l'on se réfère à Kant, la **connaissance** est ce qui est universel et transmissible : c'est l'information censée être objective installée dans le répertoire cognitif de l'élève (que l'on peut apprendre et restituer). Mais, en arts plastiques, les connaissances sont généralement empiriques et relatives...

Pour les sciences de l'éducation, le **savoir** désigne les références et informations constituées (ce que Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »⁴⁷) ou bien le savoir apprêté par l'institution scolaire (simplifié, hiérarchisé, codifié, transposé par la didactique disciplinaire) pour être enseignable. En arts plastiques, il existe un savoir objectif qui peut s'apprendre : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... En revanche, s'il existe bien un savoir technique (le savoir-comment-faire/utiliser un matériau ou un outil), celui-ci reste mort s'il ne se réincarne pas dans l'idiosyncrasie d'un individu.

De ce fait, la **connaissance** est ce qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte ou d'inculcation. Dans la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, en référence lointaine à Bachelard⁴⁸, « c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] accéder à la science, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. » Dit autrement – et il semble que ceci soit valable pour les arts – l'élève aborde une information nouvelle à la lumière de ses connaissances déjà là. « *Quelque soient ces connaissances préalables, ce sont elles qui, en premier lieu, vont questionner le savoir [nouveau]. C'est à l'aide de ces connaissances antérieures qu'ils vont le décoder, le mettre en relation avec d'autres connaissances dont ils disposent déjà* »⁴⁹. En arts plastiques plus que dans certaines autres disciplines, le « conflit cognitif⁵⁰ » peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter les représentations initiales des élèves par la « verbalisation » à la « pluralité des points de vue », nous nous retrouvons ici en terrain connu. Ainsi, en arts plastiques, le caractère *construit* des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible répétition de tout événement artistique (il n'y a pas de vérité en art ni même, paradoxalement, sur le terrain de la communication visuelle).

Ensuite, l'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait. La **capacité** traduit l'aptitude à faire et réussir quelque chose et nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la

⁴⁶ D.C. McClelland (1968), *Measuring Behavioral Objective*, Cambridge, Massachusset, Harvard University.

⁴⁷ Y. Chevallard (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 49 à 63.

⁴⁸ G. Bachelard (1938), *La formation scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, p. 14-16.

⁴⁹ P. Jonnaert, C. Vander Borgh, R. Defise. (1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p. 111.

⁵⁰ A.N. Perret-Clemon (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

compréhension. En théorie (Gillet, 1991), la capacité d'engager une action engendre une performance censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

La **performance** (la traduction de ce mot anglo-saxon n'est pas "exploit" mais "action" !) est donc ce qu'a produit cette capacité associée à un objet ou contenu : c'est ce qui vient d'être (plus ou moins bien) fait. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? C'est la question de la valeur prédictive des comportements observés...

Certaines définitions sont ambiguës. Ainsi, le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000) indique-t-il, certes, que « évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées », mais en ajoutant que « la performance témoigne de l'existence de la compétence » et qu'elle « est la preuve apportée que l'on sait ou sait faire quelque chose ». Pour le moins faudrait-il préciser : la performance positive, car il existe des "contre-performances" ; ou bien dire : est la preuve apportée « d'un savoir *ou* d'une absence de savoir ».

En effet, selon les secteurs concernés, performances et compétences se superposent plus ou moins complètement. Prenons l'exemple du concours de l'agrégation : entendre un candidat parler *parfaitement* l'anglais (vocabulaire, syntaxe, fluidité, accent) est bien la preuve irréfutable de sa compétence linguistique, à tel point qu'il n'est nul besoin d'universitaire pour en décider, tout locuteur natif sollicité outre Manche pourrait en juger ; en revanche, réussir *parfaitement* le grand problème de l'agrégation de mathématiques ne peut attester sans risque de se tromper qu'il s'agit d'une compétence générale et définitivement acquise. L'inverse de cette comparaison est encore plus explicite (rater...).

Cette anecdote n'est pas superflue car elle touche particulièrement l'enseignement des arts plastiques où performance et compétence ne se superposent plus depuis que nos visées excèdent la maîtrise des techniques.

La **compétence** appelle d'abord le nom de Noam Chomsky⁵¹ qui, dans ses nombreux écrits sur le langage, souligne 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 donc 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), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des arts plastiques.

Curieusement, au plan des taxonomies d'objectifs malgré d'Hainaut (1977), le terme de compétence est chez les enseignants français d'un usage courant assez récent (Gillet, 1991)⁵². C'est une disposition terminale et durable (un ensemble de savoirs et de savoir-faire) qui désigne le fait de dominer toutes les questions liées à un secteur déterminé (un plombier, un boulanger, un ministre compétents). C'est, comme le laisse entrevoir l'exemple précédent, une qualité plus ou moins repérable selon les secteurs, floue et relative, qui devrait se manifester au travers de multiples « comportements indicateurs » que l'on espère pouvoir observer. Mais, contrairement à un savoir plaqué simplement appris et restitué, c'est bien ce qui importe en fin de compte, en arts plastiques comme ailleurs !

⁵¹ N. Chomsky (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, ainsi que : (1969) *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.

⁵² Naturellement, le glissement des contenus d'enseignement vers l'énoncé de compétences à développer nous renverrait au milieu du XX^{ème} siècle et plus encore à la formidable profusion d'écrits sur les objectifs au cours des années soixante-dix (De Landsheere 1975, D'Hainaut 1977, Hameline 1979...). Une des synthèses les plus explicites pour les enseignants est probablement celle réalisée par le CEPEC de Lyon sous la direction de P. Gillet (1991) : *Construire la formation*, Paris, ESF, lire notamment pages 67 à 77.

Selon Hameline (1979), la compétence est un simplement un « savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles ». Selon Gillet (1991), elle se définit plutôt comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent la résolution d'une tâche-problème par une action efficace (performance). »

Plus récemment, l'école canadienne (Brien, Cauchy, Scallon 2001) insiste sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration (de même en Europe pour Roegiers 2000) qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à *mobiliser* immédiatement à bon escient ; les notions de transfert et de complexité qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes.

Pour Scallon reprenant Roegiers⁵³ (« la compétence est la possibilité de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes »), si la compétence existe à l'état potentiel chez un individu (« possibilité »), l'important est d'être capable de « **mobiliser** ses ressources » (ce mot est repris de D'Hainaut, 1977) afin de faire face à « n'importe quelle situation de la même famille », ce qui rapproche ces considérations généralistes du terrain des arts où la compétence n'est jamais la simple réitération d'un acte antérieurement réussi mais toujours un acte en partie neuf associé à la prise de risque inévitable qui lui est associée.

Ces remarques sur l'état potentiel insistent sur le fait qu'une compétence n'est avérée que si elle est perceptible au travers d'un comportement observable (cette fameuse performance) et authentique (l'élève a décidé seul et pas au hasard). Ce point rappelle encore la question de la « valeur prédictive » d'une observation : peut-on, à la lumière de ce qui vient d'être « fait » par l'élève, être assuré que celui-ci a compris les enjeux d'un travail ? Ou n'a-t-il produit qu'un objet réussi, par exemple ? En dehors des arts, Piaget⁵⁴ avait déjà souligné que "réussir" ne signifiait pas pour autant "comprendre". Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève comme individu détenteur d'un potentiel, en chemin vers l'autonomie, sur un terrain, celui des arts plastiques, qui ne tolère aucun modèle de référence.

Il ressort de ceci que même si ces ressources existent préalablement⁵⁵, la véritable compétence est celle qui sait improviser à partir de celles-ci pour produire un comportement adapté à une situation inédite. Une compétence ne peut donc être décrite qu'*a posteriori*, lorsque le problème a été résolu avec succès. Elle relève du constat et sa généralisation s'établit par les observateurs au nombre des réussites. Il est difficile de décrire *a priori* une compétence⁵⁶. Tout au plus peut-on dire : « "les" compétences de cet étudiant devraient lui permettre de réussir au concours de l'agrégation d'arts plastiques... »

La compétence, toujours à suivre Scallon, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
- des stratégies (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;

⁵³ Nous évoquons ici trop rapidement les écrits de X. Roegiers (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, ainsi que, de G. Scallon (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck

⁵⁴ J. Piaget (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, P.U.F.

⁵⁵ P. Perrenoud (1997), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF, p. 16.

⁵⁶ P. Jonnaert et al. (1999), *op. cit.*, p. 46.

- des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).
- Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer.

Paradoxalement, le « flou » de la compétence [à la différence de l'école de la performance – la fameuse PPO, pédagogie par objectifs, héritière de Mager (1962) – qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite] est atout en ce qu'il oblige l'enseignant à surmonter ce handicap par la recherche des *indices* multiples qui pourront attester des avancées et gains attendus, qu'il s'agisse, certes, de compétences-produits (terminales) mais aussi de compétences-processus, autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques⁵⁷).

Pour ce qui est de l'enseignement des arts plastiques en France, force est de reconnaître que l'énoncé clair d'objectifs dans les programmes date de la rédaction élaborée pour le collège entre 1995 et 1998, encore faut-il attendre la rédaction du texte pour la classe de 3^{ème} en 1998 pour y lire explicitement l'association des deux termes "connaissances" et "compétences".

En arts plastiques, les ambitions de la discipline sont très diversifiées. Les rédacteurs des programmes du lycée (2000)⁵⁸ ont voulu s'efforcer de démultiplier ces attentes (sans pour autant viser un « référentiel de compétences » est-il écrit), mais au risque de certains qualificatifs : il est ainsi question de compétences *artistiques, culturelles, techniques, méthodologiques et comportementales*. Pour le moins, nous faut-il au quotidien nous attacher à identifier les capacités disciplinaires attendues sur deux axes : les compétences liées à la *pratique* ; les compétences réflexives, *conceptuelles*, liées aux prises de recul théorique. A condition naturellement de se rappeler qu'en arts plastiques la pratique est *praxis*, un « agir réflexif » et pas seulement un geste fabricatoire.

Concrètement, en écho aux programmes et à l'opérationnalisation des objectifs d'une séquence d'arts plastiques, on peut également suggérer de classer plus précisément les acquisitions disciplinaires attendues sur plusieurs registres (sans pour autant que ceci apparaisse comme un modèle) :

Au plan des connaissances, la psychologie cognitive semble s'accorder aujourd'hui pour distinguer trois grandes catégories de connaissances : *déclaratives* (le savoir théorique), *procédurales* (savoir comment faire) et *conditionnelles*⁵⁹ (savoir à quelle occasion agir). Nous proposons que les deux premières catégories rapportées aux arts plastiques soient partagées au regard d'entrées plus spécifiques et qui se rapportent à l'aspect *technique* (savoir né de l'expérience exploratoire, ce qui se nomme également habileté), *théorique* (pour les petites classes surtout du vocabulaire, pour les plus grands des citations se rapportant aux grands écrits sur l'art), ou *culturel* (des artistes, des œuvres).

Au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation de ces découvertes et la capacité espérée « de se débrouiller tout seul », ce qui est finalement une expression commode pour nommer la compétence (sous les réserves exposées plus haut). Les compétences attendues par rapport à ces trois axes pourront être, gardant les mêmes entrées, *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens), *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) et *culturelles* (être

⁵⁷ J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, pp. 21-23.

⁵⁸ Pour tous les textes des programmes d'arts plastiques français, se reporter à <http://www.educnet.education.fr/arts/default.htm>

⁵⁹ En référence notamment à J. Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.47 et suivantes.

capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter comme il est dit plus haut ce qui se rapporte au processus, et à la méthodologie (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu, etc...) sauf à considérer que ces aspects, comme le laisse entendre la définition exigeante de Scallon, sont déjà en articulation avec le volet disciplinaire (par exemple pour clarifier, une compétence plasticienne reconnue pour ce qui est du choix des matériaux les mieux adaptés à un projet implique *ipso facto* un fonds de méthode tout autant que d'esprit divergent).

Finalement, alors qu'en 1960 la seule question était : « ce dessin est-il réussi ? », toute séquence⁶⁰ d'arts plastiques devrait permettre à l'enseignant de pointer un ensemble de questions relativement à chaque élève :

- *Que sait-il faire de plus ?*
- *Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, apprises, mémorisées ?*
- *Est-il capable de sa propre initiative d'élaborer et de conduire à terme une démarche de création plastique ?*
- *Est-il capable d'analyser des œuvres et de porter un jugement argumenté ?*
- *Est-il désormais capable de « se débrouiller tout seul » ; prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert en AP ?*
- *A-t-il développé des capacités et révélé des aptitudes intéressantes pour sa future orientation professionnelle ?*

En France, les textes des programmes désignent désormais clairement connaissances et compétences, y compris les compétences transversales. Les compétences transversales figurent aussi dans de nombreux référentiels à l'étranger. Par exemple, le *Programme de formation de l'école québécoise* énonce la structure générale du premier cycle de l'enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique⁶¹ :

Trois visées de formation / cinq domaines généraux / neuf compétences transversales / cinq domaines d'apprentissage se déclinent en vingt programmes disciplinaires (dont celui des arts comportant arts plastiques, musique, art dramatique et danse).

Les neuf compétences transversales sont énoncées comme suit : - exploiter l'information – résoudre des problèmes – exercer son jugement critique – mettre en œuvre sa pensée créatrice – se donner des méthodes de travail efficaces – exploiter les TIC – actualiser son potentiel – coopérer – communiquer de façon appropriée. Dans les programmes d'arts plastiques, les « relations avec les compétences transversales » sont explicitées point par point avant que soient annoncées les trois compétences disciplinaires à travailler : créer des images personnelles / créer des images médiatiques (de communication visuelle) / apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine⁶².

A la lecture de ces items pris comme exemples concrets, il apparaît évident que des capacités construites parallèlement dans plusieurs secteurs ne peuvent que se consolider

⁶⁰ Une « séquence » est une unité d'enseignement. Ne pas confondre la séquence (le temps didactique) et la séance (le temps administratif).

⁶¹ Gouvernement du Québec (2002), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, notamment p. 401 à 410.

⁶² La recherche québécoise en arts plastiques et visuels est d'ailleurs particulièrement active, tant pour ce qui est de la désignation des connaissances et compétences à construire suivant un mode socioconstructiviste, que pour l'intérêt porté pour la relation aux autres domaines d'apprentissage, que pour ce qui relève de la mise en situation de projet, de la création personnelle en articulation au contexte local ainsi qu'au patrimoine culturel au sens large. Lire à cet égard la synthèse écrite récemment par F. Gagnon-Bourget et F. Loyal (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.

mutuellement. Toutefois, la question est moins celle de la transversalité que celle du transfert total : Pour F.-V. Tochon, « *la transdiscipline est une catégorie didactique [...] L'élève atteint un fonctionnement transdisciplinaire quand il ne cède pas aux automatismes et qu'il réfléchit de manière autonome. Il ne répond pas alors à quelque chose d'appris antérieurement, mais il innove. [Il n'y a pas de critère préalable.] Pour cette raison, l'évaluation du niveau transdisciplinaire ne peut être que métacognitive, personnelle, interne à l'élève* »⁶³.

Car le terme de compétence conduit à se poser la question de son champ d'action. Celle-ci peut-être disciplinaire, inter-disciplinaire ou carrément trans-disciplinaire (*transversale*). Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou qu'elle transcende ces clivages. Le meilleur exemple est celui de la « maîtrise de la langue » soulignée dans l'ensemble des programmes français. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires, citons par exemple (mais la liste serait longue) celles qui renvoient à la capacité de planifier son travail, d'utiliser les supports numériques, de faire preuve de créativité, d'exercer son esprit critique, d'inférer du sens à partir de documents, de s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc.

Il convient donc ici de faire une large parenthèse au sujet de deux données voisines mais non superposables : le transfert des compétences et les compétences dites transversales. Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue automatiquement avec la question de la transférabilité des acquis méthodologiques. Une compétence peut être reconnue comme transversale (elle se travaille dans plusieurs contextes) mais rien ne dit que, travaillée dans une discipline – exemple savoir argumenter par rapport à un protocole expérimental en sciences – elle portera des fruits ailleurs – argumenter sa démarche en arts plastiques (ou l'inverse). D'après plusieurs chercheurs (Rey, Vygotski), cette transférabilité ne serait pas certaine au-delà d'un certain seuil⁶⁴. Cherchant à concilier les "méthodologues" (ceux qui valorisent l'apprentissage de méthodes) et les "didacticiens" (ceux qui privilégient les contenus), Meirieu et Develay⁶⁵ proposent quant à eux un « objectif pédagogique de troisième type » : la compétence réelle serait atteinte quand l'élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu'ils nomment l'aptitude à *recontextualiser*. Sur le terrain des arts plastiques, un indicateur fort d'acquisition est donc aussi incontestablement la résurgence spontanée à long terme et à bon escient.

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. On entend parfois, lors d'un conseil de classe des propos de ce type : « *L'élève X, dont beaucoup d'enseignants viennent de se plaindre, se comporte positivement en arts plastiques, il écoute le professeur et est capable de consacrer du temps à l'élaboration d'un projet ; il sait faire preuve de ténacité dans l'effort pour faire aboutir sa réalisation ; il sait prendre la parole pour expliquer clairement à la classe quelles étaient ses intentions...* » Et il arrive parfois que la réponse des collègues tombe sans appel : « *En arts plastiques, peut-être. Mais ailleurs, il en va tout autrement !* »

⁶³ F.V. Tochon (1990), *Didactique du français*, Paris, ESF, p. 141.

⁶⁴ D. Hameline (1979) dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue* (Paris, ESF, p. 86) parle du « savoir-transférer » comme d'une composante nécessaire de l'apprentissage. Voir aussi L.S. Vygotski (1935, réédition 1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor-Editions sociales. Au sujet des doutes émis, on consultera principalement : B. Rey et M. Develay (1996), *Les compétences transversales en questions*, Paris, ESF.

⁶⁵ P. Meirieu et M. Develay (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, pp. 159-167.

Un témoignage intéressant pour ce qui est du développement de compétences ou d'attitudes transdisciplinaires est la synthèse rédigée en 1988 à propos des premières expériences portant sur la mise des élèves en autonomie⁶⁶ et qui se termine en dressant la liste des « effets de la situation d'autonomie en arts plastiques ». Ces effets, repérés à l'époque sur vingt terrains et sur une longue période d'observation en collège, étaient fort nombreux ; reprenons ici seulement ce qui se rapporte aux élèves :

- *amélioration des comportements généraux qu'ils soient scolaires ou non,*
- *augmentation des motivations personnelles de l'élève et des motivations collectives des classes,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis du travail,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis des partenaires,*
- *règlement de situations de blocage ou d'échec.*

Globalement, les arts plastiques ayant systématiquement parti lié avec « la vie », c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, s'y élabore-t-il 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 une compétence ne s'établit-elle que relativement à une situation déterminée ?

A priori, les compétences dites transversales sont des dispositions très générales qui ignorent ou dépassent les clivages disciplinaires (ainsi avons-nous dit de la « maîtrise de la langue », mais en est-il de même pour le « jugement critique » ou 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. »⁶⁷

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 D'Hainaut⁶⁸ 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. Pour Bernard Rey⁶⁹ qui se montre assez 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 ». D'autres chercheurs restent également réservés. Ainsi de Jean-Claude Parisot⁷⁰ qui, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ».

Certaines compétences 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,

⁶⁶ *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie* (1988), équipe de rédaction : Magali Chanteux, Patrick Ducler, Gilbert Pélissier, Claude Roux, publication MEN-CNDP, CRDP de Lyon.

⁶⁷ A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir. de, 2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, p. 173.

⁶⁸ L. D'Hainaut (1977), *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan, pp. 238-239.

⁶⁹ *Op. cit.* (1996), pp. 57-58.

⁷⁰ In P. Gillet, CEPEC (1991), *op. cit.*, p. 38.

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.⁷¹

S'agissant en particulier du développement de l'initiative en classe d'arts plastiques dans le système français et qui se termine par le « projet » personnel de l'élève en classe de 3^{ème}, il importe donc, suivant Jacques Tardif⁷² que nous fassions un gros effort pour favoriser et valoriser les opérations de transfert afin de montrer combien elles sont constructrices de l'autonomie de chacun. En principe, ce n'est pas nouveau pour les enseignants d'art si l'on se rapporte aux temps de la « créativité » et notamment à la « *synectique* » de William Gordon et George Prince⁷³ fondée sur les démarches « *analogiques* ». Pour Xavier Roegiers⁷⁴, cet outillage intellectuel et affectif d'adaptation à toute situation nouvelle procède « d'une éducation à l'audace » qu'il faut cultiver.

Cette conscience des acquis transdisciplinaires est indissociable de la pratique de l'auto-évaluation de l'élève en ce qu'elle favorise la *métacognition* et développe les aptitudes *méthodologiques et de rigueur analytique* en arts plastiques. Des études ont montré 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* »⁷⁵.

Effectivement, l'intérêt focalisé sur l'élève et sur l'atteinte des objectifs nobles qui assureront son autonomie révèle deux autres facteurs à favoriser : en premier lieu, la capacité de **s'auto-évaluer**. Dès 1972, C. Rogers affirmait que « l'évaluation par chacun de ce qu'il a appris (assure) les moyens d'un apprentissage responsable »⁷⁶. Sur ce point, il y a unanimité des chercheurs, de G. de Landsheere (« l'apprentissage de l'auto-évaluation est indispensable »⁷⁷) à P. Dominicé faisant un parallèle avec J. Piaget (« se décentrer ») qui avait montré que « l'auto-régulation »⁷⁸, essentielle dans la vie, est à la fois le processus qui accompagne la formation de la personnalité et qui contribue à la construction de la connaissance et des structures opératoires nécessaires au fonctionnement de l'intelligence. Les vertus de l'auto-évaluation en arts plastiques ont été remarquablement bien explicitées dans plusieurs textes de professeurs stagiaires au chapitre 7 de notre synthèse IUFM sur l'évaluation des acquis⁷⁹.

Tous ces éléments charpentent les théories « constructivistes » de l'apprentissage auxquelles nous nous référons désormais en arts plastiques. Rappelons que cette chaîne logique est très ancienne puisqu'elle renvoie aux « méthodes actives » (Ferrière, 1920 mais aussi Dewey, 1896 !) et que dès 1935, Piaget, dans un article pour l'*Encyclopédie française*,

⁷¹ *Op. cit.* (2002), pages 169 à 172. Il faudrait aussi pouvoir revenir ici, après L. D'Hainaut (1977), sur les apports de P. Gillet (1991) de X. Roegiers (2000) et de G. Scallon, (2004).

⁷² J. Tardif (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Editions Logiques.

⁷³ W.J.J. Gordon (1965), *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques.

⁷⁴ *Op. cit.* (2000), p.16.

⁷⁵ P. Meirieu et M. Develay (1992), *op. cit.*, p. 140.

⁷⁶ *Op. cit.* (1972), p. 14.

⁷⁷ *Op. cit.* (1976), p. 307.

⁷⁸ *Op. cit.* (1979), p. 156. Il se réfère à J. Piaget et B. Inhelder (1978), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, pp. 101-103 et 125.

⁷⁹ Pour rappel, se reporter à notre publication : *Arts plastiques, l'évaluation n des acquis* (2002), téléchargeable sur <http://www.aix-mrs.iufm.fr>, filière arts plastiques, rubrique didactique.

avait écrit de l'intelligence que « son activité est une construction continue⁸⁰ » (de là, ensuite, les fameuses « opérations » des structures de transformation).

En second lieu, ce que Piaget appelait la « décentration » favorise l'opération voisine qu'est la « **métacognition**⁸¹ ». Être capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c'est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit à ce résultat. Développer la faculté métacognitive est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de l'évaluation. Pour M. Grangeat⁸², la métacognition sert « - à construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité ; - à apprendre des stratégies de résolution de problèmes ; - à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages ».

Si l'on admet qu'une grande part de l'expertise plasticienne se construit par l'expérience, on considérera extensivement qu'il y a métacognition en arts plastiques chaque fois que l'élève est en mesure non pas de décrire sa démarche mais de l'expliquer, c'est-à-dire de relier par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression et ainsi de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée. En didactique du français, notons aussi que la visée des niveaux taxonomiques supérieurs passe souvent par l'éducation à l'auto-évaluation et à la conscience métacognitive⁸³. Les modèles de *l'analyse des pratiques* (G. Ferry, 1983) situent la théorie dans le va-et-vient avec la pratique soit pour formaliser l'expérience par élargissement du champ des représentations, soit dans le but d'acquérir un *savoir-analyser* par décentration qui doit à terme permettre à l'apprenant d'avoir la maîtrise critique de l'avancée de ses recherches. Nous sommes ici très proches de la logique qui inspire les modes d'apprentissage en arts plastiques.

Signalons également que la recherche québécoise portant sur la démarche de création et qui présente ce processus comme la succession de trois phases (inspiration, élaboration, distanciation) préconise une approche didactique « *métacognitive* en ce sens qu'elle vise la compréhension par l'élève du processus par lequel il passe pour engendrer des images⁸⁴ ».

S'agissant en France des programmes de 1998, faut-il ajouter que la fonction métacognitive (comprendre comment on a compris et agi, donc) est particulièrement active en classe de 3^{ème} dans le cadre de la démarche de projet ? Chaque fois qu'il s'agit de planifier une activité, écrit B. Noël, et donc « *face à une situation nouvelle, le sujet est amené à évoquer des processus ou des concepts qu'il a utilisés antérieurement dans des situations fort différentes* »⁸⁵. Dans certains cas, cette reprise est efficace, dans d'autres il s'agit d'une « *génération abusive* » qui conduit à un échec. Le troisième cas que nous ajouterons est celui où l'élève, conscient à la fois des similitudes et des différences, modifie spontanément certains comportements, improvise pour une part, tâtonne, afin de produire une réponse adaptée : on voit ici comment une conscience métacognitive opératoire contribue à l'élargissement de la compétence initiale. D'ailleurs, pour Grangeat, il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancier, réinvestir, transférer, pour s'émanciper de l'enseignant et pour se détacher aussi de ses cadres de pensée habituels, ce qui signifie qu'il a gagné en autonomie.⁸⁶

⁸⁰ J. Piaget (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, pp. 47-50 et 230-232.

⁸¹ En référence à l'américain J.H. Flavell qui créa le terme en 1976 dans un article sur le développement cognitif : il s'agit d'exercer un retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage... lire en particulier B. Noël, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991, pp. 19-21.

⁸² M. Grangeat et P. Meirieu (dir. de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.27.

⁸³ Pour rappel : F.V. Tochon (1990), *op.cit.*, p. 141 et 156.

⁸⁴ P. Gosselin (1999), « développement de la conscience du processus créateur en classe d'arts plastiques au secondaire », *Actes du colloque 1998 sur la recherche en enseignement des arts visuels*, Sherbrooke, CREA éditions, p.15-21.

⁸⁵ *La métacognition* (seconde édition augmentée, 1997), p.183.

⁸⁶ *Op.cit.* (1997), pp. 125-127.

Si l'on reprend l'évolution de notre discipline en France à l'aune de ces considérations, c'est-à-dire l'énorme mutation qui a consisté à abandonner l'exercice d'exécution au profit du « cours en proposition »⁸⁷, l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi un « au-delà de la pratique »⁸⁸ que l'on pourrait nommer la découverte et la compréhension des choses de l'art, trois conséquences s'imposent, nées de l'inversion du schéma didactique.

La première est que, nous situant dans un dispositif d'expression où la production de l'élève sera une surprise pour l'enseignant (Eisner, 1969), nous ne pouvons tirer leçon que de ce qui vient d'être produit. Confirmation. L'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement⁸⁹, « intrinsèquement liée au cours » (pour reprendre la formulation française de 1996).

Ensuite, on ne peut donc pas préparer son évaluation sur des critères totalement définis *a priori* (ce qui nous ramènerait au « produit attendu ») mais seulement s'approprier à identifier des *indices de réussite et de compréhension*⁹⁰. Si je propose à des élèves de 6^{ème} de peindre « la sardine la plus rapide du monde », la tâche d'évaluation du résultat (prévisible) est aisée ; en revanche, si je propose en 3^{ème} ou en lycée « éloge de la vitesse », je n'ai pas idée de ce que mes élèves vont produire (ce qui conduit à savoir prendre en compte la différence entre *critère, indicateur, indice*⁹¹).

La troisième conséquence est désormais bien connue, du moins depuis que les programmes du collège en ont souligné très explicitement les termes. Si l'objectif est toujours d'acquérir les compétences nécessaires à l'expression plastique personnelle, il est aussi, en regard d'une situation de pratique, de « faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris » notamment « ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux ». Quitte à mettre la note en retrait (les enseignants s'interrogent parfois : « faut-il toujours mettre une note ? »). Rappel que la notation n'est pas une fin en soi mais peut aussi offrir matière, par le débat appréciatif mené à propos des démarches des uns et des autres (les choix opérés) à verbaliser sur ce qui était en jeu et donc à stabiliser du vocabulaire et des compréhensions. Si en début de 4^{ème}, afin d'évaluer les acquis en matière d'expression picturale, je propose aux élèves par groupes de deux en une heure sur grand format le « concours de la peinture non-figurative la plus attirante », le but du « jeu » n'est pas vraiment (même si on le fait pour satisfaire les élèves) de dresser un palmarès mais de faire verbaliser et réfléchir sur tous les paramètres que l'acte pictural a réactivés et fait revenir en mémoire.

Dès lors, l'oral ne suffisant pas toujours, il s'agit de se doter des outils qui vont permettre, au-delà de la production plastique et des événements vécus en classe, de contrôler ces compréhensions, ce qu'il en reste à plus ou moins long terme. Aujourd'hui, les enseignants français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de recherches de mots-clés, de jeux rapides (ce ne sont pas des interrogations écrites !) où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Sont fréquemment distribués aussi des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. Face à ce scrupuleux souci de « tirer leçon », on ne s'étonnera pas que plusieurs mémoires de professeurs stagiaires se soient intitulés « *Que reste-t-il de nos cours ?* ». Préoccupation salutaire, mais qui n'a de sens que si l'on s'astreint à la penser jusqu'au bout de sa logique : il n'y a d'acquisition réelle que si elle a été mémorisée

⁸⁷ Dans une fourchette de temps comprise entre 1972 et 1985.

⁸⁸ B.A. Gaillot (1998), in *Pratiques et arts plastiques*, Rennes, Presses Universitaires, p. 187.

⁸⁹ B.A. Gaillot (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, mai 91, pp.24-25.

⁹⁰ C'est-à-dire repérer des « comportements-signes », pour reprendre la formule d'A. Bonboir (1972) in *La didactologie*, Paris, PUF, p. 99.

⁹¹ Voir aussi J.J. Bonniol, M. Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, p. 145.

durablement mais, plus encore, que si elle a donné lieu à restitution spontanée, ultérieurement et à bon escient.

Et c'est là que nous retrouvons la question du *cahier* (plutôt celui « de travaux pratiques », qui accompagne les leçons de la plupart des disciplines). Mais ces cahiers gardent seulement trace d'éléments cognitifs aussi pensons-nous que celui-ci gagne à être pensé comme « **carnet de bord** », comme « **journal** » accompagnant l'élève et pouvant recueillir la mémoire de diverses expériences menées par la classe et par l'élève en particulier (recherches, esquisses, photos des travaux réalisés, vocabulaire, références artistiques...), accompagnement qui peut aujourd'hui revêtir une forme numérique sur CD-rom, comme l'article de notre collègue Yann Mars, formateur à l'IUFM d'Aix sur cette question, en a clairement brossé les perspectives dans notre publication complète sur l'évaluation⁹² : l'informatique est actuellement envisagée comme outil d'auto-formation en centre de documentation ou en libre-service dans la classe (une application de recherche par notions met immédiatement en regard des mots-clés, des citations, des réalisations d'élèves, des œuvres d'artistes) et comme mémoire individuelle (l'élève conserve la trace numérique de ses travaux sur quatre années de collège, éventuellement de certains autres travaux de camarades avec en regard, ici aussi, ce qui a donné matière à « leçon », au-delà du temps de pratique et qui a été synthétisé par l'enseignant). « **Cahier numérique** », donc : aujourd'hui, les jeunes professeurs sont formés à cela.

L'idée n'est pas nouvelle (le « dossier de recherches personnelles ») et présente un caractère fort avancé dans la recherche canadienne, par exemple, sous la dénomination « **portfolio** ». Selon Scallon (2000), « le portfolio est une collection de travaux ou de productions [permettant] à chaque élève de rendre compte de ses réalisations accompagnées de l'évaluation de ce qu'il a fait (auto-évaluation) et de rendre compte de son progrès ».⁹³

Nos collègues plasticiens Canadiens ont adapté au Québec des outils pour les besoins en art qui peuvent se nommer selon les niveaux : cahiers de mots nouveaux, carnet de projets, journal de bord, cahier de découvertes, portfolio.

*« Étant le premier responsable de la gestion de ses apprentissages, l'élève doit se constituer un dossier d'apprentissage de type portfolio (évaluations formative et formatrice) faisant la preuve de ses différents savoirs, plus précisément les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, afin d'en arriver à un dossier d'évaluation qui fasse ressortir ses forces et ses défis tout le long de l'année. Vers la fin d'une étape, l'élève apprend à nommer ce qu'il a appris, ce qu'il est capable de faire et comment il le fait. Le tout est noté sur une feuille qui constitue son bilan des acquis. À la fin de l'étape, un bulletin descriptif est établi conjointement par l'élève et l'enseignant. Cette évaluation porte sur la démarche en privilégiant l'analyse, l'organisation, la communication et l'objectivation. Elle cible également les savoirs, les savoir-faire et les attitudes. Elle s'applique à chacune des matières, à l'éducation aux valeurs et aux projets où il y a intégration des matières et transdisciplinarité. »*⁹⁴

Le but est de faire en sorte que l'élève porte une meilleure attention à ses acquisitions, qu'il puisse se penser dans une démarche (une durée) d'expériences et de découvertes, c'est d'une certaine manière donner corps à ce qui a été construit et, en arts plastiques, conserver les traces visuelles de ce qui a été élaboré. Mais on doit associer "journal" et "sélection" : impérativement ne pas compiler/accumuler mais organiser/dominer.

⁹² *Op. cit.* (2002), pp. 102-104.

⁹³ G. Scallon (2000), *Le portfolio ou dossier d'apprentissage, guide pratique*, Canada, dossiers de l'Université de Laval.

⁹⁴ F. Monière, « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » in F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (2000), *op. cit.*, page 115.

Ce type de dispositif met ainsi doublement l'accent sur les *compétences-processus* et renvoie à des notions maintes fois valorisées en ce dossier : l'*auto-évaluation* et la *métacognition*. De nombreux auteurs⁹⁵ préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

1. dire pourquoi cette expérience m'a plu (pourquoi j'ai choisi de la sélectionner ici) ;
2. dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;
3. dire ce que j'ai appris à cette occasion.

Le portfolio est ainsi à la fois un instrument de formation comme il vient d'être dit mais aussi d'évaluation en ce qu'il contient des pièces qui sont les témoins des connaissances, des habiletés et des compétences acquises mais également, par la manière dont les éléments sont présentés, de la perception que l'élève en a (on peut par exemple demander à l'élève d'indiquer à quel nouveau projet il souhaite maintenant s'attaquer).

A cet égard, l'occasion de *présenter son dossier à un auditoire* ne peut être qu'un facteur de renforcement ...à condition de ne pas y voir seulement prétexte à la rédaction du bulletin trimestriel ! Naturellement, il faut prévoir l'intégration de ce type de support dans le dispositif pédagogique de la classe et, lorsqu'il est possible, dans le travail à la maison : Quelle durée y consacrer ; quand ? Echanges entre élèves ? Exposition à la médiathèque ? consultation en ligne ? Rencontres-parents⁹⁶ ou journées portes ouvertes ?

Bref, numérique ou non, cette piste est sans aucun doute à creuser pour ce qui concerne notre discipline au collège. On remarquera d'ailleurs que l'idée du portfolio a déjà largement fait son chemin en France, qu'il s'agisse de la production des élèves lors des « itinéraires de découverte » en classe de 4^{ème} ou des « travaux personnels encadrés » au lycée et, plus encore, des nouvelles règles du baccalauréat où l'épreuve d'arts plastiques est remplacée par la présentation d'un dossier de travaux⁹⁷ depuis 2003 (compte tenu des ambitions de notre discipline, la production plastique en temps et format limités avait révélé depuis de nombreuses années sa difficulté à témoigner d'un large éventail de compétences tel qu'il est aujourd'hui détaillé dans le programme de la classe terminale).

Ce n'est finalement que depuis très peu d'années (le milieu des années quatre-vingt dix, dirons-nous) que l'effort de réflexion et de formation des enseignants d'arts plastiques, notamment à l'IUFM d'Aix, s'est porté sur deux points qui aujourd'hui se révèlent essentiels : **la pratique de l'auto-évaluation et la capitalisation des acquis**. Nous voudrions insister ici sur la nécessité absolue de travailler en ce sens. Une enquête de l'INRP sur le bilan des acquis en 3^{ème} s'en était faite l'écho⁹⁸ il y a déjà quelques années en constatant que si les élèves avaient généralement acquis l'expérience d'une pratique diversifiée et actualisée, ce qui relevait du recul réflexif et de la compréhension des enjeux, du moins mis en mots par le vocabulaire spécifique, était nettement moins satisfaisant. D'où l'importance, dans la synthèse publiée par l'IUFM d'Aix, du chapitre consacré aux « **outils didactiques** » (qui prouve aussi d'ailleurs que de très nombreux collègues d'arts plastiques en font régulièrement usage).

Ajoutons que le contrôle des acquis n'est pas incompatible avec la situation de projet personnel en 3^{ème} : l'enseignant comme l'élève, pour noter les progressions, peut tenir à jour une grille à double entrée, cochant au fur et à mesure les connaissances et compétences réellement intériorisées en prenant pour guide le référentiel des acquisitions espérées en fin de 3^{ème} et développé dans le cahier d'accompagnement des programmes. Sans pour autant que cela devienne un système ou une routine, aucun pointage de contenus ne vaudra ni ne pourra se substituer à l'éveil d'une curiosité ou d'un désir, aussi fragiles qu'ils puissent être. Pensons à

⁹⁵ S.G. Paris et L.R. Ayres (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, p. 94 ainsi que L.M. Bélaïr (1999), *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.

⁹⁶ S.G. Paris et L.R. Ayres (*op. cit.*, p. 86) préconisent des « journées du portfolio » en direction des parents.

⁹⁷ (fiches de recherches, croquis, diverses productions...), voir B.O. n°28 du 11 juillet 2002.

⁹⁸ INRP (1997), *Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle*, Paris, éditions de l'INRP, pp. 189-197.

cet égard la mise en garde de C. Delorme (1987) : « *La tentation de vouloir tout évaluer guette l'apprenti-évaluateur [...] outre le danger de mettre sur le même plan des informations d'inégale valeur [cela laisserait croire] que plus on démultiplie l'analyse, plus rigoureuse sera l'évaluation*⁹⁹ ».

Les travaux des journées de stage sur l'évaluation en arts plastiques conduites par l'IUFM d'Aix-en-Provence dans le cadre de la formation continue des personnels en 2002 (Rectorat – DAFIP) et qui furent un grand moment de mutualisation des pratiques didactiques de terrain, ont permis de partager ce même souci d'accompagner l'élève dans sa progression et dans son devenir.

S'agissant des enseignements artistiques et de l'évaluation des acquisitions que l'on peut en attendre, ce qui est inévitablement soulevé est la **question du SENS**, on ne peut pas ne pas souligner ce point au moment de conclure.

Au-delà de la pratique, au-delà de l'intérêt évident de donner à l'élève le goût et les moyens de s'engager dans une dynamique d'expression créatrice, il faut rester conscient que pour l'élève, en classe comme au moment du bilan de sa scolarité, les bénéfices doivent être lisibles : être mieux apte à s'emparer des questions de son environnement et de son temps, être en mesure de développer une réflexion personnelle et de prendre des initiatives, être informé de ses points forts (plutôt que de ses points faibles, nous parlons là d'évaluation "positive") à partir desquels il pourra se bâtir un avenir professionnel dans la société.

De sorte que, si nos impératifs sont d'abord effectivement de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées – il s'agit là des connaissances et compétences désignées explicitement par les textes – et de les contrôler, nos préoccupations sont également d'élargir nos investigations vers deux directions :

- ce qui relève de la construction de la personne adulte : qu'en est-il des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue en 6^{ème}, rigueur du raisonnement, esprit critique, bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, pensée citoyenne) ; de la curiosité et du désir quant à l'art, par exemple ;
- ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu en arts plastiques peut-il contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour l'élève.

La tâche est rude, nul ne le contestera. Mais de toutes façons, évaluer les fruits d'un enseignement pour lequel nous avons reçu « mission », c'est bien cela, c'est bien aller jusqu'à ce terme. Et c'est aussi cette nécessité qui continuera à justifier la place des « arts plastiques » à l'intérieur du système éducatif français.

Car plus largement encore, évaluer, c'est communiquer, c'est partager une quête du futur sans qu'il y ait pour autant de niveau imposé ou de cible à atteindre fixée à l'avance (les examens, eux, très ponctuellement, sont faits pour cela).

Pour le reste, c'est-à-dire l'essentiel (ce qui n'a rien à voir avec faire croire que tout est réussi), évaluer, c'est s'ouvrir à l'imprévu (mot qui nous est cher) pour y rechercher l'être, c'est une opération qu'il faut d'emblée considérer comme complexe et permanente. Evaluer, c'est aider à l'avancée de l'autre.

Evaluer, dirons-nous pour conclure, c'est accompagner.

⁹⁹ C. Delorme et al. (1987), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, p. 29.

11. GLOSSAIRE

EVALUATION. QUELQUES MOTS-CLES

EVALUATION

Activité comparative, perceptive et cognitive. Alors que la notation est une mesure (quantitatif), l'évaluation est un jugement de valeur (qualitatif). D'emblée, il faut comprendre qu'elle est sujette à des disparités d'appréciation (ce que le professeur repère réellement ; ce à quoi il compare ; ce qu'il en infère) : ce qui importe est donc moins la vérité d'une note que ce qui sera construit avec l'élève à l'occasion de l'évaluation.

On distingue plusieurs types d'évaluation (diagnostique, pronostique, certificative...) ou qualités (évaluation formative, différenciée...) et plusieurs mode opératoires : l'auto-évaluation correspond à l'évaluation par l'auteur même de la tâche, souvent sur des indicateurs imposés par l'enseignant, sinon il s'agirait réellement d'évaluation autonome ; la co-évaluation est une évaluation de groupe associant généralement l'auteur ; l'hétéro-évaluation est l'évaluation par les autres.

SOMMATIF / FORMATIF

Distinction introduite par Scriven en 1967 et reprise par Bloom en 1971. Alors que l'**évaluation sommative** se limite à faire le bilan de ce qui est acquis et de ce qui reste à travailler, le concept d'**évaluation formative** présente d'abord celle-ci comme un instrument de régulation (Allal, 1978). Côté élève, elle s'attache à le guider pour l'aider à progresser au stade où il en est (en ce sens qu'elle pointe des maladresses de démarche et s'efforce d'aider à y remédier, par ex.). Côté enseignant (car cette évaluation est à double face), elle indique que telles acquisitions ne sont pas maîtrisées ; il faudra donc ajuster la formation, y revenir, mais par des moyens différents.

L'évaluation des compétences relève du champ des « productions complexes » (Scallon, 1997) en ce sens qu'elles ne peuvent être jugées au moyen d'un codage dichotomique. Il faut aussi prendre conscience de la différence entre évaluer un *produit* et évaluer un *processus*. Naturellement, les deux aspects doivent être appréciés en complémentarité.

EVALUATION FORMATRICE

Terme forgé par Scallon et repris par Bonniol en 1986. C'est l'idée que l'évaluation est aussi un auxiliaire de l'apprentissage. Elle vise la maîtrise par l'élève des outils d'évaluation. En droite ligne se profilent la capacité de l'élève à s'auto-évaluer ainsi que les

bienfaits de la métacognition : l'identification du processus de sa démarche et l'appréciation de ses effets (des réussites comme des erreurs) sont en soi formatrices. De surcroît, en AP comme dans toute pratique d'expression (Eisner, 1969), l'évaluation est le moment où l'on apprend le plus par la mise en regard des démarches de chacun (« ce qui est découvert et compris », Gème).

TAXONOMIES D'OBJECTIFS

On nomme ainsi les *classements* d'objectifs. Elles sont directement issues des recherches de Bloom (1956) qui ont apporté deux remarques de la plus haute importance : 1) - énoncer des objectifs de formation ne peut se limiter au secteur *cognitif* (celle-ci doit regrouper instruction et éducation) ; 2) - formuler un objectif implique que l'on se préoccupe du *degré d'exigence* (et donc de performance) : savoir s'il s'agit d'une simple restitution ou de la capacité d'un élève à se débrouiller tout seul (expression autonome).

Simplifiant ces recherches (notamment de Eisner et Gagné), G. De Landsheere (1975) hiérarchisa les attentes en trois degrés (« maîtrise – transfert – expression ») en y associant le « *principe de réduction* » concernant les objectifs d'expression autonome : « répéter une démarche de création n'est plus de la création ».

S'agissant des **objectifs d'expression**, un autre chercheur de Chicago, Eisner (1969), montra que ceux-ci ne font que créer une *situation exploratoire* où la thématique n'est qu'un *support*, de sorte que le résultat ne peut être qu'une *surprise* et pour l'élève et pour le professeur et qu'ainsi l'évaluation ne peut se fonder *que sur ce qui a été produit*. Ainsi ne peut-on en AP évaluer et tirer leçon qu'a posteriori, du fait accompli.

Dans le dispositif du cours en proposition, il ne faut pas confondre la demande apparente du professeur, ce à quoi il faut s'attaquer par le faire et qui oriente la trajectoire (ouverte) de recherche (on pourrait utiliser le terme d'objectif de réalisation si réaliser est entendu comme rendre réelle son idée – Bellori ; Panofsky – aboutissement du processus exploratoire). Cet objectif manifeste (Gaillot, 1997) qui vectorise l'intention de l'élève se substitue aux objectifs d'acquisitions (latents) qu'il ne peut révéler directement sans transformer la proposition en tâche d'exécution. L'objectif réel d'une séquence (l'enjeu du travail), c'est ce que l'élève va « découvrir et comprendre » au travers d'une pratique, ...ce n'est pas obligatoirement ce qui sera noté dans la pratique (travaillant sur l'ombre portée, on rencontrera l'éphémère).

SUJET / PROPOSITION / INCITATION

Le **sujet**, c'est l'ensemble de la proposition de l'enseignant. Bien que le mot soit clair de par la tradition scolaire, la discipline s'en est détachée depuis la mise en place du cours dit « en proposition ». Le mot « sujet » induit scolairement la (bonne) « réponse au sujet » comme dans tout exercice ou examen qui se respecte. Alors qu'en AP, ce qui est attendu est une réponse singulière (induisant la pluralité des réponses) portant, sous réserve de pertinence mais tolérant une part d'impertinence, la marque de la divergence plutôt que de la convergence.

La **proposition** (« précise mais ouverte », disaient les programmes de 1985), elle, par opposition à 'imposition', renvoie à son étymologie (pro-poser = poser devant). Elle est donc l'énoncé d'une demande formulée sous la forme d'un problème que l'élève devra affronter. Elle comporte une incitation, des consignes et des contraintes.

L'**incitation** renvoie plus précisément à l'élément déclencheur : un mot, une phrase plus ou moins énigmatique ou humoristique, (ex : « un trou noir, c'est troublant ») associé ou non à la distribution d'une 'chose' (photocopie, matériau, objet...).

CONSIGNES / CONTRAINTES

Dans un cours en proposition, l'élève est mis face à une difficulté à laquelle il doit répondre plastiquement en prenant des initiatives (*champ ouvert d'expériences ; pratique exploratoire ; résolution singulière*).

Dans ce dispositif où la pratique est première et dont on tire leçon *a posteriori* à partir de ce qui a été produit, les **consignes** sont toutes les indications qui explicitent la demande du professeur et les conditions de la réalisation, c'est l'énoncé de ce qu'il y a à faire (ex. : « *vertissime ; produire une surface la plus verte possible* »).

La ou les **contraintes** sont ce qui va permettre de placer directement l'élève face au problème. Ce sont les paramètres (sorte de goulet d'étranglement resserrant le champ ouvert des réponses possibles) qui vont faire rencontrer la question à laquelle l'élève répondra en faisant des choix et en prenant, par le faire, conscience des enjeux qui y sont liés. Les contraintes concernent des données matérielles, temporelles, organisationnelles.

Ce qui fait contrainte dans le précédent exemple est la référence à la seule couleur verte. Dans cet autre exemple « *1 heure pour fabriquer le meilleur abri ultra-moderne pour insecte* », ce qui fait contrainte est à la fois la rencontre incongrue des mots "abri" / "ultra-moderne" / "insecte" et la durée de 1h qui élimine toute réponse artisanale type "maison de poupée".

REFORMULATION

Reprise, par la parole de l'élève, de la demande de l'enseignant. En démarrage du travail, c'est un indicateur de la compréhension des élèves. Les mots de l'élève favorisent la communication dite « horizontale ». Cette reformulation peut se poursuivre en cours de réalisation pour aider les élèves en difficulté. En fin de séquence, elle permet de préparer les indicateurs d'évaluation nommés par les élèves.

RECENTRER / JUSTIFIER

Correspond aux intentions du bilan intermédiaire : éviter que des élèves ne se fourvoient dans une piste de recherche erronée ou sans issue. A traiter sur le mode interrogatif « as-tu réfléchi à d'autres supports ? »... et non pas en s'appuyant sur un « bon » exemple ou en fournissant directement une solution, naturellement !

Le mot justifier (« les moyens utilisés pour ses intentions ») comporte le risque de mesurer la pertinence à l'aune de la réponse idéale. Glissement possible de l'expression plastique à la communication visuelle, d'un questionnement d'ordre sémiotique à des considérations exclusivement sémiologiques.

CRITERE

Un critère est une catégorie (propriété, point de vue, aspect) à laquelle on se réfère pour porter un jugement (la consommation, le confort, le prix d'une voiture). En éducation, « le critère est une dimension des objectifs, c'est une donnée qualitative que l'on s'efforce de convertir en indicateurs quantitatifs observables » (Bonniol, 1997). Le mot 'critère' est évité en AP car il implique une « représentation *a priori* » du « *produit attendu* », donc l'idée d'une programmation. Ainsi, plus on est proche du mode exercice, plus les critères sont énonçables en termes opérationnels (de comportements ou produits observables) ; plus la proposition est ouverte, plus les critères restent généraux (ex. : lisibilité des intentions, pertinence de la réponse) et moins ils peuvent anticiper ce qui attestera de la réussite.

OBJECTIFS / INDICATEURS / INDICES

Les élèves doivent être informés des axes de leur recherche. Au démarrage de tout travail, ils doivent savoir « ce qui va compter » sans que cette information ne déflore le

questionnement qu'ils ont à affronter. On peut alors parler d'**objectifs de réalisation** (donc de recherche) qui ne sont généralement que la reprise des mots importants de la proposition (ex. : abri / insecte / ultra-moderne / meilleur).

D'autres objectifs (par exemple comportementaux : être capable d'explicitement sa démarche, de dépasser sa première idée...) peuvent être attendus par le professeur sur un mode implicite et comptabilisés en marge du travail.

D'autres, enfin, écrits sur la fiche prévisionnelle du professeur, pourront être visés sans être évalués sur l'instant (par exemple ici : la découverte de ce qui se rapporte à matériaux riches/pauvres ou l'aspect esthétique induit par le mot « meilleur » : solide / décoratif / fonctionnel, si l'on est en 6^{ème}).

Au moment de l'évaluation, la reprise avec les élèves des objectifs de réalisation permet de préciser les **indicateurs** de réussite ou de compréhension. Un indicateur (Hadji, 1989) est « un signe auquel on reconnaît la présence d'un effet escompté ». Le mot 'indicateur' peut encore paraître trop précis à certains, s'il est entendu comme pouvant être comptabilisé (en AP, nous sommes sur des échelles de *valeur* et non sur des échelles de *mesure* – sinon, à quelle unité de mesure se référer ?).

De fait, en AP, recherchons-nous plutôt à repérer des **indices** (comme l'enquête policière) pouvant attester de cette réussite : nous sommes dans une quête de preuves ! Ainsi, dans notre exemple, le mot « abri » va renvoyer à *protection* et à *solidité*. En quoi la petite construction que nous voyons ici peut-elle confirmer que l'élève a bien... ? C'est l'inférence. En quoi ce qui vient d'être fait atteste-t-il d'abord d'une bonne compréhension et ensuite laisse supposer une augmentation des connaissances et des compétences ?

SAVOIR / CONNAISSANCE

Si l'on se réfère à Kant, la **connaissance** est ce qui est universel et transmissible : c'est l'information censée être objective installée dans le répertoire cognitif de l'élève (que l'on peut apprendre et restituer). Certains chercheurs, tel récemment au Canada, Tardif (1992), se sont appliqués à séparer les *connaissances déclaratives* (essentiellement informations verbales), les *connaissances procédurales* (savoir-faire, habiletés) et les *connaissances conditionnelles* (savoir quand faire). Mais, en AP, les connaissances sont généralement empiriques et relatives, toutefois, il existe bien un ensemble parfaitement circonscrit qui peut être transmis. Ainsi en est-il du vocabulaire, des noms d'artistes...

Hormis cela, au plan technique ou plastique, l'élève se constitue plutôt un **savoir**, qui lui est propre, tout ce qui est découvert et assimilé ne pouvant rarement être reproduit ou répété à l'identique. Dans une discipline d'expression, toute connaissance ou savoir personnel est mort s'il n'est associé à la capacité de transférer dans une situation nouvelle et inédite.

CAPACITE / PERFORMANCE / COMPETENCE

L'élève doit donc être capable de se servir de son savoir. La **capacité** traduit l'aptitude à faire et réussir quelque chose et nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la compréhension. En théorie (Gillet, 1991), la capacité d'engager une action engendre une performance censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

La **performance** est donc ce (la « prestation ») qu'a produit cette capacité associée à un objet ou contenu : c'est ce qui vient d'être (plus ou moins bien) fait. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le

potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? Il s'agit là de la valeur prédictive de l'évaluation des indices recueillis.

La **compétence**, au plan des taxonomies d'objectifs, est d'un usage courant assez récent (Gillet, 1991). C'est une disposition terminale et durable (un ensemble de savoirs et de savoir-faire) qui désigne le fait de dominer toutes les questions liées à un secteur déterminé (un plombier, un boulanger, un ministre compétents). C'est, comme le laisse entrevoir l'exemple précédent, une qualité plus ou moins repérable selon les secteurs, floue et relative, qui devrait se manifester au travers de multiples « comportements indicateurs » que l'on espère pouvoir observer.

Selon Hameline (1979), la compétence est un simplement un « savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles ». Selon Gillet (1991), elle se définit plutôt comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent la résolution d'une tâche-problème par une action efficace (performance). »

Plus récemment, l'école canadienne (Brien, Cauchy, Scallon 2001) insiste sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration (de même en Europe pour Roegiers 2000) qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à *mobiliser* immédiatement à bon escient ; les notions de transfert et de complexité qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes.

Paradoxalement, le « flou » de la compétence (à la différence de l'école de la performance - la fameuse PPO, pédagogie par objectifs, héritière de Mager (1962) – qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite) est plutôt un atout en ce qu'il oblige l'enseignant à surmonter ce handicap par la recherche des *indices* multiples qui pourront attester des avancées et gains attendus, qu'il s'agisse, certes, de compétences-produits (terminales) mais aussi de compétences-processus, autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques)¹⁰⁰.

Les dernières rédactions des programmes d'arts plastiques désignent désormais clairement connaissances et compétences, y compris les compétences transversales. Soulignée par certains comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation (D'Hainaut, 1977), la notion de transversalité (Rey, 1996) est considérée par d'autres comme en partie utopique, même si la transférabilité est une visée à cultiver.

Par ailleurs, de nombreux dossiers d'orientation invitent depuis longtemps les enseignants à renseigner des grilles sur les qualités et compétences des élèves (esprit de méthode, persévérance...). Rappelons que la prudence s'impose car il convient effectivement de se demander si le contexte scolaire a offert durant l'année des situations suffisamment *riches, nouvelles, variées*, pour permettre d'inférer avec quelques chances de prédictivité lesdites compétences.

PORTFOLIO ; DOSSIER D'APPRENTISSAGE

Ensemble de travaux et documents, sélectionnés et commentés par l'élève, qui rendent compte de sa trajectoire de recherche, de ses découvertes et de ses acquisitions. Remplaçant le dossier de travaux personnels (carton à dessins), le portfolio numérique, ainsi qu'il est déjà largement utilisé de l'autre côté de l'Atlantique, semble être un outil particulièrement intéressant pour notre discipline.

¹⁰⁰ Certains théoriciens partagent les compétences en distinguant : strictement disciplinaires ; inter-disciplinaires (utiles et travaillées en plusieurs matières) ; transdisciplinaires (utiles en toutes circonstances, dans « la vie »).

METACOGNITION / AUTO-EVALUATION / AUTO-REGULATION

Par l'auto-évaluation, l'élève est censé prendre conscience de l'écart qui le sépare du but qu'il s'était assigné, à défaut, il s'en apercevra comparativement à ses camarades. En ayant prise sur les critères ou indicateurs du jugement, il comprend ce qui était en jeu, et développe sa capacité de recul quant aux démarches qu'il a suivies (métacognition). Rectifier, améliorer, réorienter ses méthodes de travail, sont des opérations régulatrices qui favorisent la prise d'autonomie dans la construction de ses propres apprentissages.

VERBALISATION

Le mot apparaît dans la littérature¹⁰¹ en 1987, dans les cahiers d'accompagnement de la 6^{ème} en 1996 et dans programmes de 3^{ème} en 1998. C'est la mise en mots par l'élève, présentant sa démarche, commentant sa production, exprimant son point de vue sur les réalisations des autres ou sur les œuvres d'art rencontrées. La production n'étant pas suffisante par elle-même, c'est ce qui permet de passer du faire-faire au faire découvrir et apprendre. Cette mise en mots favorise l'effort de recul critique et de réflexion (à défaut de rationalisation) à propos de ce qui ne serait sinon qu'expérience procédurale empirique. La verbalisation, selon ce qui est dit, permet à l'enseignant d'évaluer ce que ses élèves ont réellement compris dans ce qui était en jeu.

NOTATION

C'est la traduction chiffrée de mesures se rapportant à des indicateurs. Les observations recueillies nourrissent l'évaluation. Quelques rappels à cet égard :

- Ne pas faire l'amalgame entre des registres différents (compréhension, apport de matériaux, apprentissage, indiscipline...) ; voir ainsi comment organiser son carnet.
- Utiliser l'intégralité de l'échelle de note (20). Proscrire le zéro s'il doit ensuite être additionné avec d'autres notes et préférer une remontrance écrite sur le bulletin.
- Eliminer les ½ points qui ne correspondent à rien.

Ne pas oublier, comme les textes le rappellent (« *pas nécessairement atteindre pour tous les élèves les mêmes objectifs au même moment* »), que l'évaluation peut être différenciée (progression de l'élève par rapport à son niveau) et nuancée (pour stimuler) dès lors que ceci est clairement explicité.

Enfin, savoir que la *docimologie* (science des procédures de notation), s'agissant du **barème** critérié et chiffré, a apporté la preuve que ce n'est pas la pondération chiffrée qui atténue les disparités de jugement, bien au contraire. Ce sont les échanges entre correcteurs à son sujet qui renforcent l'harmonisation des points de vue. Cette pratique est désormais systématisée dans tous les examens d'arts plastiques (baccalauréat et concours).

¹⁰¹ *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}, ruptures et continuités*, rapport de recherche n°11, Paris, INRP, 1987, p. 256.

12. BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT, Y. (1988) *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod-Bordas.
- ABRECHT, R. (1991) *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- ADAMS R., KIRSCH I., DE LANGE J. (1999) *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : OCDE.
- ALLAL, L., CARDINET J., PERRENOUD, P. et al. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement Différencié*. Berne : P. Lang.
- ALLAL, L. (1991) *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie* (1988), équipe de rédaction Chanteux M., Ducler P., Pélissier G., Roux C. Lyon : MEN-CNDP publication du CRDP.
- ASTOLFI, J.-P., PANTANELLA, R. (1991) « L'évaluation », *Cahiers Pédagogiques*, n°spécial de mai.
- BACHELARD, G. (1938), *La formation scientifique*. Paris : Vrin, 1938.
- BARBIER, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- BARBIER, J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARLOW, M. (1987) *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon : Chronique sociale.
- BELAIR, L. (1999) *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BERBAUM, J. (1984) *Apprentissage et formation, Que sais-je? N° 2129*. Paris : PUF.
- BENTOLILA, A. et al. (1995), *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan.
- BERTHELOT, J.-M. (1990) *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- BIRZEA, C. (1979) *Rendre opérationnels les objectifs*. Paris : PUF.
- BLANCHARD, C., FABLET, D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J. et MADAUS, G.F. (1971) *Handbook on Formative and Sommativ Evaluation of Student Learning*. New York : Mac Graw Hill.
- BONBOIR, A. (1972) *La docimologie*. Paris : PUF.
- BONNIOL, J.-J. (1981) *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de Doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, université de Bordeaux.
- BONNIOL, J.-J., VIAL, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- BOUMARD, P. (1978) *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970) *La reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- BOYER M.-T., MICHEL, Y., TALON, J.-C. (1993) *L'évaluation régulation, exemples de pratiques évaluatives, La formation à la nouvelle politique pour l'école*. Montpellier : CRDP.
- CARDINET, J. (1984) *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel : IRDP.
- CARDINET, J. (1990) *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

- Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle* (1997). Paris : éditions de l'INRP.
- DE KETELE, J.-M. et al. (1986) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE, G. (1971) *Evaluation continue et examens*. Paris : Nathan.
- DE LANDSHEERE, G. & V. (1976) *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- DE LANDSHEERE, G. (1992) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- DELORME, C. et al. (1987) *L'évaluation en questions*, CEPEC. Paris : ESF.
- DE PERETTI, A. et al. (1998) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- D'HAINAUT, L. (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Nathan.
- DOMINICE, P. (1979) *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang.
- DOYON, C. (1996) *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.
- FERRY, G. (1983) *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- GAGNE, R-M. (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (1965). Montréal : éd. HRW.
- GAILLOT, B.-A. (1987) *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat, université Lyon 2.
- GAILLOT, B.-A. (1991) « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », *Cahiers Pédagogiques*, mai 91 n°294.
- GAILLOT, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- GAGNON-BOURGET F., LOYAL F. (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.
- GENTHON, M. (1991) « L'évaluation fonction du projet d'apprentissage », Colloque AFIRSE, *Les évaluations*, Carcassonne : PUM.
- GILLET, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. Paris : PUF.
- GILLET, P. et al. (1991) *Construire la formation*, CEPEC. Paris : ESF.
- Gouvernement du Québec (2002), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation.
- GUINGOUAIN, G. (1999) *Evaluation et formation*. Paris : Dunod.
- GRANGEAT M., MEIRIEU P. (dir. de, 1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- HADJI, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- HADJI, C. (1997) *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- IMBERT, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice Editions.
- JONNAERT P., VANDER BORGHT C., DEFISE R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- LERBET, G. (1984) *Approche systémique et production du savoir*. Paris : Ed. Universitaires.
- LESELBAUM, N. (1982) *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Ed. Economica.
- MAGER, R.-F. (1972) *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier Villars.
- MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir. de, 2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- MEIRIEU, P. (1987) *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF.
- MEIRIEU P., DEVELAY M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- MERLE, P. (1996) *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

- MEYER, G. (1995) *Evaluer : pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- MONTEIL, J-M. (1990) « L'évaluation scolaire, fragments de recherches en psychologie », *Connexions* n° 56.
- MORIN, E. (1973) *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil.
- MORISSETTE, D. (1984) *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Canada : Presses Université de Laval.
- NOEL, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- NOIZET, G., CAVERNI, J.-P. (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- NUNZIATI, G. (1990) « Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*.
- OLÉRON, P. (1981) *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Liège : Mardaga.
- PARISOT, J-C. (1988) « Le paradigme docimologique un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? », in *L'évaluation en question*, CEPEC. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1998) *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des Apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- PARIS, S.G., AYRES, L.R. (2000) *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRET-CLERMONT, A-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Lang.
- PIERON, H. (1963) *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
- MEN (2000), « La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves », *Rapport de l'Inspection Générale*. Paris : La Documentation française.
- POCZTAR, J. (1982) *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris : ESF.
- POSTIC, M. (1979) *La relation éducative*. Paris : PUF.
- REY, B., DEVELAY M. (1996) *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- ROGERS, C. (1972) *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- SCALLON G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*. Canada : Presses de l'Université de Laval.
- SCALLON, G. (1999) *L'évaluation formative*. Montréal : Ed. du renouveau pédagogique.
- SCALLON G. (2000), *Le portfolio ou dossier d'apprentissage*. Canada : dossiers de l'Université de Laval.
- SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- STUFFLEBEAM, D et al. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NHP.
- TARDIF, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- TARDIF, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.
- TOCHON, F.V. (1990), *Didactique du français*. Paris : ESF.
- VIAL, M. (1987) « Evaluer n'est pas mesurer », *Les Cahiers pédagogiques* n° 256.
- VOGLER J. (1996) *L'évaluation*. Paris : Hachette.
- WOLFS J.-L. (1998) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

* * * * *