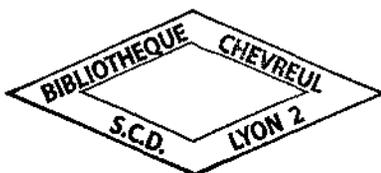


S O M M A I R E



INTRODUCTION.	5
PREMIERE PARTIE:	
APPROCHE PREALABLE DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES: UN CERTAIN TYPE D'ERRANCE ET SES FONDEMENTS SUPPOSES.	11
■ 1. <u>ENONCE DE QUELQUES CONSTATS INITIAUX.</u>	13
1.1. DE L'ECTOPLASME A L'ICONOCLASTE.	14
111 - L'évidence des désaccords.	14
112 - Difficulté et illégitimité de la notation.	17
113 - De la question du (bon) goût.	19
1.2. PETITE HISTOIRE D'UNE GESTION EMPIRIQUE.	22
121 - La notation en A.P.: Evolution des données institutionnelles.	23
122 - Comment notent aujourd'hui les P.A.P.?	27
123 - Nécessité d'une formation à l'évaluation.	32
■ 2. <u>ARCHITECTURE NAISSANTE D'UNE INTERROGATION SUR LE PHENOMENE DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES.</u>	35
2.1. DESENFOUISSEMENT D'UN PREMIER DEGRE D'INTELLIGIBILITE.	37
211 - Le concept d'évaluation.	37
212 - Objet et fonction de l'évaluation en arts plastiques.	42
213 - Attentes et représentations.	49
2.2. DE L'IDENTIFICATION DE QUELQUES MODELES AU CIBLAGE DE NOS INTERROGATIONS.	53
221 - "Dessin", "arts plastiques" ou "éducation plastique".	53
222 - Diverses modélisations plus implicites.	57
223 - Problématisation de la recherche.	62

TROISIEME PARTIE :	EXPLOITATIONS ET PROPOSITIONS: QUELQUES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES.	178
■ 6.	<u>VERS UNE MEILLEURE EVALUATION DE L'EDUCATION PLASTIQUE ?</u>	179
6.1.	ASPERITES NOUVELLES SUR LA VOIE DU BIEN EVALUER.	180
	611 - Peut-on espérer harmoniser les jugements en A.P. ?	180
	612 - Notation critériée: Que peut-on attendre de la concertation?	185
	613 - La question de la relation d'ordre.	200
6.2.	JUGER EN ARTS PLASTIQUES: FIABILITE DES INDICATEURS.	209
	621 - Légitimité des examens et concours.	211
	622 - Evaluer une production ou évaluer son auteur?	221
	623 - Les objectifs de l'éducation artistique sont-ils opérationnalisables?	226
6.3.	ORIENTATIONS POUR UNE EVALUATION PLUS PERFORMANTE.	233
	631 - Evaluation collective et auto-évaluation.	233
	632 - Recherche d'indicateurs comportementaux dans le champ scolaire élargi.	237
	633 - Proposition de dispositifs d'évaluation.	242
■ 7.	<u>DE L'EVALUATION COMME OUTIL AIDANT A LA FORMULATION D'AUTRES PROCEDURES PEDAGOGIQUES.</u>	250
7.1.	PLAIDOYER POUR UNE NON-FONDAMENTALISATION DES ACTIVITES PLASTIQUES.	252
	711 - La P.P.O. au temps de la post-créativité.	252
	712 - La création plastique: Désir et initiative.	258
	713 - Une voie tracée au travers de la pensée éducative.	264
7.2.	POUR UNE GESTION HEUREUSE DE LA DIMENSION CREATRICE.	269
	721 - Comment concilier apprentissage et création?	269
	722 - Quelques lieux de l'expression plastique, hors l'institution scolaire.	276
	723 - Analyse des situations nouvelles introduites en collège.	280
7.3.	UNE PETITE UTOPIE ET SES CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES.	285
	731 - Le concept de "classe-atelier".	286
	732 - Les "Activités Artistiques d'Accompagnement" (3A).	295
	733 - L'évaluation repensée dans le cadre de l'espace-atelier.	299
	CONCLUSION.	306
	ANNEXES.	317
	BIBLIOGRAPHIE.	344

I N T R O D U C T I O N .

Le rôle important que jouent les arts plastiques dans la formation de l'individu, la place (hautement revendiquée, certes encore exigüe) que ceux-ci occupent désormais à l'intérieur du système éducatif, semblent justifier que l'on pose, comme en d'autres matières d'enseignement (mais probablement pas de manière identique), la question de l'EVALUATION. Question d'actualité, non sans urgence.

Il n'est pas de jour où l'évaluation en terrain artistique ne pose de délicats problèmes, aussi ne s'étonnera-t-on pas que le travail présenté ici soit l'oeuvre d'un professeur d'arts plastiques. Cette situation de flottement face à l'évaluation est vécue d'autant plus péniblement que, contrairement à la majorité des matières d'enseignement scolaire, et tandis que les élèves attendent de la note en arts plastiques, comme ailleurs, l'expression d'une sorte de vérité du jugement quant à leur "niveau" et à leurs capacités, il est apparu à beaucoup d'entre nous que noter un dessin n'a que peu de choses à voir avec une réelle évaluation des potentialités de l'élève. Il suffit, pour s'en convaincre, de songer aux conditions artificielles de toute réalisation - a fortiori, de toute création - dans le cadre de la classe: Les indices nécessaires pour bâtir un jugement ont-ils les moyens de transparaître au travers d'une telle production?

L'expression plastique, à la différence de matières reposant sur un corpus de connaissances ou de savoir-faire, se laisse difficilement évaluer dès lors que l'on s'écarte de la vérification d'acquisitions élémentaires. Lorsqu'on abandonne les exercices d'apprentissage (bien qu'il ne soit pas dit que, dès ce niveau, les désaccords ne soient pas fréquents), les critères de sélection ne sont pas toujours très bien circonscrits et il est légitime de craindre que l'enseignant ne se laisse en partie guider par une sorte d'instinct auquel s'ajoute, heureusement, son expérience antérieure.

Nous confesserons bien volontiers que la présente recherche a été motivée par la permanence du rapport conflictuel que nous avons toujours entretenu avec la question de l'évaluation, quelle que soit la diversité des contextes pédagogiques que nous avons fréquentés. Envisagée à tous les degrés, l'évaluation des productions plastiques s'est toujours révélée être, sous des apparences et pour des raisons variables, une pratique extrêmement délicate:

- Pratique qu'il y aurait peut-être déjà lieu de mettre carrément en doute au niveau de l'enseignement primaire, tant y semble présent le danger d'étouffer les fraîches éclosions picturales des premières années de l'enfance.

- Pratique quasiment impossible au collège, où la succession de cinq cents élèves à raison de cinquante minutes hebdomadaires réduit fatalement la connaissance des enfants à des constats superficiels et entraîne bien souvent que l'évaluation de l'élève, faute de temps, se limite à la comptabilisation de notes ponctuelles sanctionnant des produits comparés hâtivement les uns aux autres:

Qu'entrevoit-on réellement derrière ces résultats?

- Pratique hasardeuse dans le cadre du jury du baccalauréat, lorsqu'il s'agit aussi, dans l'ignorance totale du candidat, de porter un jugement au travers de la notation d'un dessin exécuté en quelques heures sous des contraintes totalement étrangères à la création: Que sanctionne-t-on effectivement?

- Pratique ressentie enfin comme périlleuse au niveau de l'enseignement supérieur, où la charge d'un cours de préparation à l'agrégation d'arts plastiques nous oblige à livrer une évaluation particulièrement argumentée face à un public éminemment critique

qui attend aussi de la "note" une dimension pronostique: Pratique qui se heurte à tout instant à la difficulté de faire entrer la création plastique à l'intérieur de catégories normatives.

On comprendra que tout enseignant plasticien ait pu, un jour ou l'autre, être pris de doute quant au bien fondé de ses évaluations, voire, plus radicalement, être amené à condamner toute notation.

Face à ces errements, le regain d'intérêt observé cette dernière décennie en faveur des questions docimologiques pouvait être l'occasion de forger les instruments d'élucidation attendus. Malheureusement, on est rapidement conduit à déplorer qu'aucune étude n'aborde frontalement le cas particulier de l'enseignement des arts plastiques: Si plusieurs auteurs évoquent en quelques lignes la question des matières d'expression (A. BONBOIR, G. de LANDSHEERE), c'est pour souligner combien l'évaluation en est difficile et aléatoire. Généralement, l'expression plastique est située dans le sillage des épreuves d'expression écrite et son évaluation considérée comme prolongement aggravé des difficultés rencontrées dans la notation de la composition française.

Au sortir de ces lectures, le professeur d'arts plastiques ne peut que rester placé devant deux issues aussi peu satisfaisantes l'une que l'autre:

- Soit il essaie de tirer le meilleur parti des observations de la docimologie générale qui, finalement, débouchent sur l'idée qu'une meilleure évaluation est subordonnée à la maîtrise de critères issus d'objectifs pédagogiques situés en amont, et il essaie de structurer son enseignement en se calquant au plus près des dispositifs de la pédagogie par les objectifs en vigueur dans la plupart des matières d'enseignement dites "fondamentales",

- soit le décalage entre sa pratique pédagogique et les normes implicites suggérées par les études docimologiques est tel, que celui-ci ne peut, en tout état de cause, que se considérer étranger aux préoccupations qui concernent l'enseignement des matières d'apprentissage scolaire. Dans ce contexte, la notation critériée est généralement ressentie comme une approche laborieuse et artifi-

cielle, contradictoire avec la globalité des faits visuels et niant la part essentielle qu'il y a lieu d'accorder aux données sensibles véhiculées par toute oeuvre plastique. Ces considérations impliquent à l'opposé que se perdurent des pratiques de notation spontanée dont on peut craindre qu'elles soient dépendantes des dérives les plus subjectives.

Il n'y aura pas de progrès notable en matière d'évaluation (d'éducation?) tant que les enseignants d'arts plastiques n'auront pas, de leur propre initiative, établi une connexion directe entre les observations de la recherche fondamentale et leur propre terrain, examiné dans quelle mesure et sous quels aménagements ces observations sont exploitables dans le milieu particulier de leur matière d'enseignement.

Entre les deux extrêmes que nous venons d'évoquer, n'est-il pas possible d'imaginer qu'il puisse y avoir place pour une docimologie spécifique aux arts plastiques et, extensivement, pour une pratique de l'évaluation qui aurait son originalité, qui fonctionnerait selon ses propres modalités sans chercher modèle dans le contexte général? Car, si aujourd'hui les arts plastiques n'ont plus à revendiquer leur intégration au coeur même du système éducatif, s'ils gagnent chaque jour en crédibilité, on conçoit aisément que l'écart qui sépare les travaux d'expression plastique des "devoirs" écrits des matières "fondamentales" (à partir desquels ont été établies la plupart des observations de la psychologie de l'évaluation scolaire) conduise à ce que leur évaluation pose des problèmes différents nés en particulier de tout ce qui démarque l'exécution d'une tâche scolaire de toutes les composantes affectives qui entourent l'acte créateur. En dépit des discours officiels toujours aussi platement encenseurs, en dépit de la grogne des enseignants en arts plastiques soumis à des conditions de travail souvent discriminatoires, il n'est pas dit pour autant que les arts plastiques aient tout à gagner à vouloir l'intégration et la "fondamentalisation", à vouloir posséder les mêmes structures d'apprentissage et les mêmes structures évaluatives.

Poser la question de l'évaluation dans le cadre des activités plastiques est une entreprise des plus nécessaires. C'est

aussi une entreprise d'une lourdeur toute particulière car elle requiert un très large rayon d'investigation. Tant de questions se posent:

- Quels sont les mécanismes qui régissent l'évaluation des productions plastiques?
- Peut-on espérer mieux connaître ce qu'il en est des déterminants spécifiques?
- A-t-on une chance de mieux évaluer? De mieux éduquer? De mieux "ouvrir" aux arts plastiques?

Pour avancer dans cette voie, il nous a paru nécessaire de conduire notre recherche suivant trois grands axes:

1. En premier lieu, nous avons pensé opportun de rassembler quelques données éparses: Le caractère en partie inédit de nos interrogations légitimait que soient examinés préalablement et de manière détaillée les contextes (idéologique et institutionnel) dans lesquels s'exerce l'activité d'évaluation. Formuler une problématique plus précisément circonscrite pouvait difficilement s'envisager sans la mise à jour d'un premier degré d'intelligibilité des mécanismes en oeuvre.

2. Le second axe structure le centre de notre étude. De type expérimental, il se fonde sur l'observation d'opérations simulées et a pour objectif l'identification de quelques uns des déterminants de l'évaluation des productions plastiques scolaires.

3. Enfin, les préoccupations majeures se situent tout naturellement au niveau de l'exploitation pédagogique: Une troisième partie se devait de réunir nos réflexions à cet égard.

*
* *

Telles sont les attentes initiales et la logique d'ensemble qui ont sous-tendu l'étude dont nous livrons le détail dans les pages qui suivent. Manifestement, nous ne sommes encore qu'aux premiers

balbutiements analytiques. On mesurera rapidement combien sont rudimentaires les observations rassemblées au terme de la partie centrale, combien aussi sont fragiles les implications pédagogiques que nous avons cru pouvoir énoncer dans leur prolongement.

Pouvait-on attendre davantage de la première approche d'un processus complexe et multiforme? Amorcer quelques interrogations, jalonner le départ de quelques pistes, l'ambition était déjà large. Nous espérons que ces pages pourront contribuer à mieux cerner les termes d'un débat auquel, désormais, il n'est plus question de se soustraire.

PREMIERE PARTIE.

1

**APPROCHE PREALABLE
DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES:**

**UN CERTAIN TYPE D'ERRANCE
ET SES FONDEMENTS SUPPOSES.**

Une réflexion sur la question de l'évaluation des productions scolaires s'inaugure le plus souvent par un exposé des divergences constatées.

Le terrain des arts plastiques offrait-il le moyen d'y échapper? Nous ne le pensons pas. Nous avons avoué notre conformité avec l'analyse générale, nos difficultés: Il est vrai que notre décision d'entreprendre un approfondissement des phénomènes en oeuvre dans l'évaluation des travaux plastiques fut précisément justifiée par notre mal-aise en face des décisions à prendre et de leurs implications.

Nous ajouterons que notre impression première et prédominante fut celle d'être confrontés à un objet impalpable, ectoplasmique (voire à un objet absent: Absent des directives officielles, en grande partie ignoré par la recherche universitaire), à un objet, de surcroît, dérivant (peut-être justement du fait de sa mise à l'écart), se référant à des logiques aussi diverses que sincères, ancrées au plus profond de la sensibilité des sujets évaluateurs.

ENONCE DE QUELQUES CONSTATS INITIAUX.

1

1.1. DE L'ECTOPLASME A L'ICONOCLASTE. (1)

- 111 - L'évidence des désaccords.
- 112 - Difficulté et illégitimité de la notation.
- 113 - De la question du (bon) goût.

1.2. PETITE HISTOIRE D'UNE GESTION EMPIRIQUE.

- 121 - La notation en A.P.: Evolution des données institutionnelles.
- 122 - Comment notent aujourd'hui les P.A.P.?
- 123 - Nécessité d'une formation à l'évaluation.

(1) Le terme "iconoclaste" renvoie à l'oeuvre de B. DUBORGEL (Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes, Paris, Le sourire qui mord, 1983, 480 pages) à qui ce travail doit beaucoup et que nous voudrions remercier pour son aide généreuse et éclairée.

1.1. DE L'ECTOPLASME A L'ICONOCLASTE.

1. 1. 1.

L'EVIDENCE DES DESACCORDS.

Y a-t-il vraiment divergence dans l'évaluation des travaux plastiques ? Nous répondons d'emblée par l'affirmative à cette question. Tout professeur ayant participé à des jurys pourrait en témoigner. Pour notre part, nous fondons cette affirmation sur un vécu qui se rapporte à deux situations différentes.

Un premier exemple peut se situer au niveau de la correction des épreuves de l'option "dessin" du Baccalauréat : Il s'agit pourtant d'une épreuve assez simple ne durant que trois heures, au format normalisé, reposant sur un thème d'expression et des critères explicites.

Afin d'atténuer les divergences, les professeurs tentent d'abord de dégager les meilleurs travaux destinés à servir de points de référence à chacun des correcteurs. Souvent, après cette concertation, les professeurs continuent à fonctionner à deux ou trois pour juger l'ensemble de leurs travaux. C'est dire leur souci d'arriver à un jugement "impartial", c'est révéler aussi au travers de ce comportement la crainte d'attribuer une note imméritée à un travail arrivé par hasard sur la table d'un correcteur sans qu'il ne connaisse rien de la personnalité réelle de son auteur.

Et pourtant, malgré toutes ces précautions, les désaccords restent parfois vifs. Seul le compromis entre deux propositions de note parfois éloignées de plus de dix points permet alors de clore le débat. Dès lors, deux questions viennent à l'esprit :

- Ces divergences sont-elles "pires" que celles constatées dans le contexte général ou sont-elles plus "acceptables"?

- Et, selon la réponse : Doit-on continuer à noter de la sorte ?

Un second constat des disparités d'approche pourrait être établi au niveau universitaire dans le cadre des préparations aux épreuves plastiques.

Nous avons pu observer, en effet, que les divergences portaient d'abord sur les critères d'évaluation, les candidats, même les plus expérimentés, n'en ayant souvent qu'une idée très approximative, fussent-ils livrés explicitement dans les rapports de jurys successifs. A moins que les critères annoncés ne soient jugés incompatibles avec l'idée que l'on se fait de sa propre pratique : L'absurdité voire l'impossibilité de se plier à certaines catégories d'attentes... Ou encore que l'on ne puisse s'entendre sur les réalités à placer derrière les registres définis, comme si les mots ne suffisaient pas à identifier de manière univoque ce qui se rapporte aux dimensions de l'expression.

A supposer ce premier niveau de handicaps quelque peu aplani, les divergences ne manquent pas de réapparaître dès l'instant où un travail sort un peu des registres critériels. Il semble alors que, sur le terrain de la création, les oeuvres "remarquables" sont justement celles qui suscitent l'étonnement et, souvent, les désaccords maximum. Ceci amène à se demander s'il est envisageable d'approcher l'expression plastique au travers de registres quantifiables...

Reconnaissons cependant qu'il est possible de nuancer ce constat négatif : L'expérience d'une classe de collège où l'on pratique la notation collective pourrait faire ressortir tout au contraire la possibilité d'un accord entre l'ensemble des élèves et leur professeur quant aux notes à attribuer à un lot de productions. Une recherche récente (1) observe aussi que lorsque le "thème" donné est assez simple, sans contraintes particulières, une certaine homogénéité de la notation peut s'établir.

Il ne serait donc pas impossible de "tomber d'accord"?

(1) CUENOT (M.-H.). Le professeur d'arts plastiques et les problèmes de l'évaluation.

Mémoire de recherche, Institut des Sciences de l'Education d'Angers, 1984, 133 pages.

A moins que ce ne soit sur des critères implicites encadrant, au sein d'un groupe, ce qui est considéré comme un "bon dessin" d'enfant. Tout professeur d'arts plastiques (1) voit de quoi il s'agit : Une bonne maîtrise de la représentation figurative, des couleurs harmonieuses, ou fidèles, ou expressives, un peu d'originalité ou de naïveté...

De cette approche initiale de la question des divergences semble pouvoir être dégagé un premier fragment d'intelligibilité:

- Il semblerait que l'hétérogénéité de la notation provienne du manque de maîtrise des critères pertinents à la tâche considérée (ceci n'est pas en-soi une découverte).

- En second lieu, que les divergences risquent d'être d'autant plus grandes que la notation s'exercerait sans concertation sur des objets plus complexes dont il n'existe aucun préalable pouvant faire office de modèle de référence, ce qui semble être une caractéristique des tâches d'expression.

- Il semblerait enfin, ce qui renvoie au caractère impalpable du phénomène, que, faute de cadre référentiel précis, l'évaluateur de travaux plastiques soit dépendant d'attentes qui, selon les types de réalisations, peuvent être tout aussi bien assez unanimement partagées que terriblement discriminantes.

Ce constat des divergences, même s'il convient probablement de le nuancer, apparaît comme symptôme des difficultés qui grèvent le mécanisme de l'évaluation des travaux plastiques scolaires.

Identifier de quelle nature sont ces difficultés, s'attacher tout particulièrement à dégager ce qui pourrait être, de surcroît, spécifique aux dimensions "plastique" (objet constitué par la mise en oeuvre de formants visuels) et "artistique" (objet portant la trace d'une instauration créatrice) de ces productions, permettra de préciser les pistes d'interrogation du phénomène "évaluation en A.P." et d'avancer quelques hypothèses quant à sa problématisation.

(1) Afin d'alléger la rédaction, nous userons désormais de la convention suivante :

A.P. : Arts plastiques.

P.A.P. : Professeur(s) d'arts plastiques.

1.1.2.

DIFFICULTE ET ILLEGITIMITE
DE LA NOTATION ?

1. L'approche des divergences fait apparaître la difficulté de l'évaluation. Celle-ci semble aller croissant avec la dimension d'expression (un exercice d'exécution étant plus facile à juger), ainsi qu'avec la complexité induite par le niveau d'étude auquel le travail se rattache : N'y aurait-il pas un seuil au-delà duquel il serait imprudent d'attendre une fiabilité du jugement ou, du moins, l'imprécision ne serait-elle pas fonction croissante de variables à circonscrire ? Telle pourrait-être la première interrogation.

La difficulté du jugement ne viendrait-elle pas aussi de l'incertitude quant à ce qu'il y aurait lieu de juger selon, en particulier, que l'on porte principalement son intérêt sur la démarche ou sur le résultat ?

Ceci laisse apparaître comme en d'autres matières la question des objectifs et des modes de l'évaluation sur lesquels il faudra revenir, mais pour ce qui concerne plus spécifiquement la production d'oeuvres plastiques, ceci amène d'emblée une seconde interrogation : Juger l'élève ou le produit ?

En d'autres termes, le produit renvoie-t-il à l'élève? La question se pose moins chaque fois qu'il s'agit de la mise en oeuvre de savoir-faire où l'évaluation peut s'articuler autour de la formule de D. HAMELINE : "A la fin de la séquence, l'apprenant est-il capable de (faire)...", mais nous pensons qu'elle se pose davantage dans le cas d'une oeuvre véritable qui peut être porteuse

d'un degré variable d'authenticité. Alors, la légitimité d'évaluer renverrait (pour une part) à l'installation de conditions favorables à un rapport plus prédictif entre le produit et l'élève(1).

La difficulté de l'évaluation en A.P. se trouve aussi augmentée par ce que l'on nommera provisoirement la subjectivité. Peut-on dépasser la prégnance d'habitus que l'on imagine assez largement implicites et inconscients ? Est-on inéluctablement dans le domaine du sensible où ne compterait que le "sentir" spontané du regardeur? Domaine secret de l'intuitif mais aussi du non totalement normable?

2. Corrélativement, n'y a-t-il pas, livré à un outil errant, un objet radicalement différent des productions scolaires habituelles (devoirs ou exercices écrits) ? Dessins, peintures, ne sont-ils pas considérablement plus empreints de la sensibilité, de l'intériorité de l'élève ? Ne sont-ils pas le lieu d'investissement d'une affectivité que la notation viendrait cingler abusivement ?

Pour l'heure, eu égard à la difficulté de la tâche, n'est-on pas en droit de parler d'une pratique iconoclaste dans la mesure où l'acte d'évaluation peut être perçu comme une incursion dans l'intimité d'un être qui vient livrer tout son cœur ?

Cet iconoclasme ne se verrait-il pas terriblement amplifié s'il advenait que l'on démontre la non-fiabilité des jugements... Pratique qui apparaîtrait dramatiquement aveugle ?

Iconoclasme encouragé par l'institution pour qui la fin de l'épreuve d'examen consiste surtout à parvenir coûte que coûte à une note permettant l'établissement d'une addition.

Enfin, iconoclasme rampant ou insidieux dans la mesure où un vécu coercitif de la notation, voire de l'évaluation, encouragerait les élèves, livrés aux aléas du goût du professeur, à ne pas s'investir dans leurs oeuvres mais à produire du "scolarisé" dans le seul but de "récolter" une bonne note : Scolarisation et notation présentées, pour les arts plastiques comme mixture imparablement fatale ?

(1) HAMELINE (D.) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, E.S.F., Paris, 1979, page 162.

1.1.3.

DE LA QUESTION DU (BON) GOUT.

Le centre de nos interrogations se situerait-il alors où se noue la subjectivité ?

Nous aurions aimé pouvoir éviter la référence à l'affirmation proverbiale sur les particularismes indiscutables "des goûts et des couleurs"! Et pourtant, ne s'agit-il pas là d'une pseudo-vérité déterminant toujours le comportement de nos contemporains, mais aussi des P.A.P. qui reconnaissent volontiers une dimension subjective aux jugements qu'ils sont appelés à formuler ?

Dire que les professeurs notent les travaux en fonction de leur propre goût ("j'aime; je n'aime pas") serait, certes, proférer une injuste énormité. Mais le fait de refuser la référence exclusive à des considérations affectives personnelles autorise-t-il à affirmer que l'analyse de l'oeuvre relève uniquement de l'intelligence, du "raisonné"? A supposer que cela soit possible, cela signifierait que l'oeuvre serait soupesable, mesurable suivant un certain nombre de dimensions répertoriées.

Interrogés à cet égard, les P.A.P. laissent entendre généralement que l'oeuvre scolaire pourrait s'appréhender suivant deux niveaux. Le premier niveau correspondrait à des exigences "nécessaires" (respect du thème imposé, qualités techniques...), mais ce niveau ne serait que le constat d'une réponse positive, il ne serait pas suffisant : L'oeuvre ne commencerait à être intéressante que si elle est, par ailleurs, porteuse d'une "plus-value expressive"

qui ne laisse pas le regardeur dans l'indifférence. Elle doit emporter l'adhésion du spectateur par une certaine dimension supplémentaire en mesure de susciter, n'ayons pas peur du mot, un certain plaisir.

Mais de quel ordre est ce plaisir ? Peut-il, lui aussi, être réduit à un certain nombre de facteurs quantifiables ? A. MOLES (1) lie l'agrément pour une oeuvre à la quantité de nouveauté qu'elle possède pour les yeux du spectateur.

C'est assez dire combien l'oeuvre peut avoir des résonances différentes d'un lecteur à l'autre, observation déjà formulée il y a bien longtemps par FECHNER (2) qui considérait que le goût se trouvait dépendant de quatre facteurs principaux : La réflexion personnelle, certes, mais aussi l'héritage culturel, l'accoutumance et l'expérience particulière de chacun.

"Le goût varie", écrivait aussi KANT (3) un siècle plus tôt, qui s'appliqua à démontrer en quoi le beau n'est pas attaché à une oeuvre en tant que valeur intrinsèque mais renvoie à la manière dont un sujet donné aura perçu cette oeuvre. Invitation à se référer à l'opposition platonicienne entre ce qui relève du perceptif et du sensible (la sphère du corps) et ce qui se rapporte à l'intellect rationnel (la sphère de l'âme), distinction réactualisée dans certaines approches contemporaines telle celle de J. KRISTEVA (4), où la signification est montrée comme le fruit d'une perception "psycho-somatique" amorcée antérieurement au nommé.

La question du jugement des productions plastiques scolaires se trouve ainsi au carrefour de deux énonciations complémentaires :

- Se décèle en premier lieu la différence entre l'analyse de l'oeuvre, qui relève d'une approche critique et qui se référerait principalement à la dimension "pédagogisable" de la production scolaire, et l'expérience perceptive qui y est concomitante, d'ordre contemplatif (dont on sait mal si elle n'est que pur jeu esthétique ou si, pour le spécialiste, elle est encore une activité intellectuelle qui relève toujours de l'entendement) et qui se rapporterait à la

(1) MOLES (A.) Théorie de l'information, Denoël, Paris, 1972.

(2) FECHNER (G.T.) Vorschule der Aesthetik, Breitkopf & Härtel, Leipzig, 1876.

(3) KANT (E.) Critique de la faculté de juger, (III esthétique), 1790.

(4) KRISTEVA (J.) La révolution du langage poétique, Paris, 1974.

dimension "artistique" de cette production. C'est l'indication qu'il y aura peut-être lieu de séparer dans nos analyses futures ce qui aurait trait principalement à des exercices techniques et ce qui serait plutôt du côté des expressions libres.

- Le second point découle lui aussi du fait que l'activité d'évaluation n'est pas seulement une activité cognitive mais d'abord une activité perceptive. A ce titre, elle implique l'individualité de sa mise en oeuvre, elle se présente comme un comportement acquis dépendant de normes et de modèles qu'il y aura lieu de circonscrire.

Se précise donc une dialectique qui porterait en filigrane toutes les ambivalences qui caractérisent l'approche du "beau". Ce qui fait que l'oeuvre n'est probablement jamais réductible à aucune lecture ("oeuvre ouverte", dit U. ECO (1)), que le plaisir procuré n'est jamais direct mais s'articule toujours avec une mise en doute de nos attentes, n'est jamais ni totalement apollinien ni totalement dionysiaque. Evaluation des productions plastiques totalement maîtrisable ou portant l'empreinte de considérations que l'on nommera provisoirement "esthétiques" et qui viendraient interférer au coeur de son mécanisme ?

Pourtant, problématiser la question des fluctuations du jugement en termes se référant exclusivement au "beau" et à son approche risquerait de ne pas dépasser l'ordre du général, si l'on ne reformulait pas notre interrogation en termes plus directs. Il est probable que notre objectif d'élucidation des mécanismes opérant dans l'évaluation passe par ce questionnement :

- Par qui, où, quand et pourquoi ce travail plastique est-il ressenti comme réussi ?

Invitation à mieux cerner l'acte même, ce qui fait réellement l'objet de la fonction évaluative appliquée aux productions plastiques scolaires et tout ce qui, en sous-jacence, "modélise" sa mise en oeuvre.

(1) ECO (U.) L'oeuvre ouverte, Seuil, Paris, 1965.

1.2. PETITE HISTOIRE D'UNE GESTION EMPIRIQUE.

Le phénomène de l'évaluation s'identifie d'ores et déjà comme relevant de déterminants aux modalités plurielles se rapportant autant à la personnalité de l'évaluateur qu'aux modèles auxquels il se réfère.

Ce que nous avons identifié provisoirement comme comportement lié à des considérations portant sur le "goût" ne se présenterait-il pas comme un phénomène errant du fait, d'abord, de raisons pûrement et - pourrait-on dire? - subalternement institutionnelles? La pluralité ne tirerait-elle pas son origine de la variation des concepts qui se sont succédés depuis le début du XX^e siècle pour légitimer la pratique des activités artistiques en milieu scolaire tandis que, corrélativement, l'évaluation de l'enseignement se voyait ignorée des instructions officielles?

Comment notent, aujourd'hui, les professeurs?

Faute de directives, d'entreprises visant à prendre conscience des logiques auxquelles l'évaluation doit se référer, cette notation n'est-elle pas, elle-même, plurielle car renvoyant implicitement à des conceptions différentes des objectifs inspirateurs? Réseau d'habitus plus ou moins implicites, donc, qu'il s'agirait de désenfouir préalablement?

1.2.1.

LA NOTATION EN ARTS PLASTIQUES :
EVOLUTION
DES DONNEES INSTITUTIONNELLES.

A-t-on toujours noté, dans quel but?

Quel est l'évolution des directives officielles à cet égard?

Il est très difficile de considérer un passé très lointain: Les premières circulaires véritables sur le "dessin" datent de 1909.

Toutefois, le dessin a toujours été considéré comme indispensable à l'exercice de certaines professions. On n'a donc jamais cessé de l'enseigner et, conséquemment, de considérer, d'apprécier, d'EVALUER les progrès apparus dans l'habileté, la fidélité de la représentation (par exemple), manifestés par les jeunes apprentis.

C'est seulement pendant la Révolution que le dessin a pris place dans nos programmes d'instruction publique comme art d'agrément destiné à la classe bourgeoise au même titre que le piano ou la danse. A l'article 12 de l'arrêté du 10 décembre 1802, on peut lire: "Il y aura dans chaque lycée un maître d'écriture, un maître de dessin, un maître de danse."

Les professeurs ont à suivre les instructions officielles concernant les contenus d'enseignement et les consignes pédagogiques qui les accompagnent parfois. Pour nous en tenir à l'enseignement secondaire, alors que les programmes de 1880 se limitaient au dessin d'imitation et à la géométrie, les instructions de 1909 offraient une nouvelle perspective où la liberté d'interprétation, l'initiative

des professeurs et le contenu éducatif de cet enseignement sont pour la première fois considérés. Toutefois, aucune allusion directe n'aborde le jugement du professeur, mais les problèmes sont simples: Le comportement du professeur se calque tout naturellement sur celui en vigueur dans les ateliers de peinture où les jeunes peintres apprennent leur métier sous la direction d'un grand maître (les premiers maîtres de dessin étaient d'ailleurs des artistes que l'échec commercial conduisait au lycée...): Le jugement du professeur se borne à noter les progrès accomplis dans la maîtrise des procédés académiques.

De fait, si les contenus se précisent peu à peu au travers des plans d'étude de 1924, 1938, 1943, il faudra attendre 1952 pour voir le dessin valorisé et le problème de la notation abordé. Si l'on ne peut que lire avec stupeur les premières lignes de la circulaire du 14 février 1952 qui offre comme argument principal de légitimation (sept lignes sur onze) ces mots:

"Un intérêt immédiat me paraît résider dans l'existence d'une épreuve obligatoire de dessin d'imitation à certains concours d'entrée aux grandes écoles et, notamment, au concours de l'Ecole Polytechnique (...), elle détermine souvent le succès au concours,..."

...il faut reconnaître les efforts de l'Inspecteur Général MACHARD pour hisser le dessin au rang d'une discipline de formation à part entière, ce qui impliquait, entre autres, la reconnaissance de la notation: "Désormais, les notes obtenues en dessin seront inscrites sur le livret scolaire avec les appréciations des professeurs sur leurs aptitudes et leurs efforts, afin de fournir éventuellement un élément nouveau d'appréciation", ce qui est d'une importance fondamentale, même si la reprise de l'argument précédent peut prêter à sourire:

"...si l'élève sollicite son admission dans une classe préparatoire aux grandes écoles." (1).

Douze années plus tard, dans un nouveau document intitulé "L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN ET DES ARTS PLASTIQUES DANS LES LYCEES, C.E.S., C.E.G.", les instructions du 14 décembre 1964 envisagent pour la première fois la question de l'évaluation: Le chapitre IV ("Conduite des exercices et conditions de travail") y consacre deux paragraphes:

- C. La leçon collective et la correction individuelle.
- D. Correction collective, jugement et classement. (2).

(1) Voir annexe n°1.

(2) Voir annexe n°2.

A la suite de conseils judicieux sur la modération des "corrections" (nous dirions aujourd'hui: "remarques") individuelles en fonction de la personnalité de l'élève, il est écrit:

" La correction collective du travail sera faite, soit à la fin de la
 " séance, soit au début de la séance suivante. Quelques élèves seront
 " invités à tour de rôle à donner leur appréciation (...). Le professeur
 " dirigera cette critique, rectifiera les jugements erronés et justifiera
 " son propre jugement précédant le classement définitif. Les corrections
 " individuelles seront rappelées et, par la confrontation des résultats,
 " elles prendront toute leur valeur."

Il y est aussi suggéré de ne pas procéder aux fameuses compositions de fin de trimestre mais plutôt "d'établir le classement trimestriel sur la moyenne des notes", ce qui, pour l'époque, était encore assez neuf.

Si le moment n'est pas encore venu de commenter l'implicite de ces textes - à savoir le postulat que réussir un bon dessin consistait à appliquer les instructions de la leçon collective: Aussi, de ce fait, ces directives prennent-elles allure de certitudes - on ne peut que reconnaître là un souci de guider les enseignants au moyen d'instructions (trop?) claires assorties de modalités d'application simples.

Parcourant maintenant les textes officiels les plus récents (1), on ne relève plus aucune allusion au principe de la notation.

Rien là que de très normal, dira-t-on, en ce sens que l'éducation artistique étant considérée désormais, grâce aux efforts de la période précédente, comme une matière "à part entière", il convient de s'y comporter comme dans les autres disciplines d'enseignement: Ici comme ailleurs, le professeur aura à noter ses élèves, cela fait partie intégrante de sa tâche.

Ce qui l'est moins, en revanche, c'est que ce silence correspond aussi à l'idée que, puisqu'il va sans dire qu'il faut noter, "il n'y a qu'à noter", comme si cela allait sans problème digne d'être évoqué dans les instructions officielles.

Or, sur le plan des objectifs, ces nouveaux textes réaxent convenablement l'éducation plastique en fonction de l'évolution des sciences de l'éducation. Repenser aussi les précédentes consignes de "correction" pouvait être d'autant plus espéré que plusieurs textes

(1) Horaires, objectifs, programmes, C.N.D.P., Paris, 1977-78 et 1981-82.
Collèges, programmes et instructions. Supplément au B.O. n°44 du 12 décembre 1985.

importants sur les problèmes de la notation paraissaient en librairie. Quinze ans après, comment ne pas regretter ce manque?

Malgré cela, chaque année, de nombreux professeurs choisis par l'Inspection Régionale ont pour mission de noter les épreuves du Baccalauréat. Si l'on peut penser que ne sont désignés que des professeurs "éprouvés", on ne peut qu'avoir à l'esprit la remarque de H. PIERON (1) qui qualifiait de "stéréotype" le fait de considérer "qu'un professeur éprouvé est, de ce fait, un excellent examinateur".

Il faudra donc revenir sur la formation des professeurs. Ajoutons encore, pour préciser la situation actuelle, un fait répété, difficile à qualifier d'anecdotique: Lorsque, faute de professeur qualifié, l'administration d'un collège impose des heures d'arts plastiques à un professeur de physique ou d'anglais, il arrive que l'on pousse l'absurde (ou le scandaleux) jusqu'à souhaiter que la ligne "dessin" du bulletin trimestriel soit complétée par l'appréciation dudit professeur de physique ou d'anglais...

On mesure à quel point des progrès restent à accomplir au niveau des mentalités lorsqu'il s'agit de considérer avec la gravité souhaitée la notation des travaux plastiques!

Tel est donc le cadre institutionnel dans lequel se pratique actuellement l'évaluation dont nous allons maintenant esquisser les grands traits caractéristiques ainsi qu'ils nous ont semblé apparaître.

(1) PIERON (H.) Examens et docimologie, P.U.F., Paris, 1963, page 39.

1.2.2.

COMMENT NOTENT AUJOURD'HUI
LES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES ?

En l'absence de certitudes sécurisantes, comment procèdent les professeurs dans l'isolement de leur classe? Le sentiment d'une gestion empirique peut-il être étayé par des informations concrètes? Comment l'évaluation est-elle pensée en tant qu'acte final d'un dispositif éducatif? Il était nécessaire d'interroger le corps professoral.

Par l'exploitation de ce qui serait plutôt une enquête semi-directive préliminaire (questionnaire et recueil de commentaires spontanés), nous avons pensé obtenir des renseignements précieux. L'éventualité que les P.A.P. dressent de leurs pratiques un tableau flatteur n'est probablement pas à exclure totalement, cependant, outre le fait que l'anonymat en annulait toute raison, cela ne pouvait que renforcer les constats négatifs que nous pourrions établir ultérieurement.

Il était intéressant d'étudier si la qualification professionnelle modifiait les attitudes prises en regard de l'évaluation: Ces renseignements furent demandés d'une part à tous les professeurs participant aux diverses réunions, mais aussi, par correspondance, aux professeurs préparant l'agrégation d'A.P. par l'intermédiaire du Centre National d'Enseignement à Distance avec lesquels nous avons la chance d'être en rapport constant (Ils étaient censés, en vue de l'épreuve de "leçon", avoir eu l'occasion d'approfondir davantage une réflexion sur la pédagogie des A.P.). Ainsi, 68 personnes ont été consultées, dont 23 agrégatifs.

Le questionnaire envisageait plusieurs registres (1):

1) Manière dont le cours d'A.P. est envisagé.

Quel est le schéma qui se rapproche le plus de la manière dont vous structurez vos cours?

- 50 Proposition d'un thème commun à la classe assorti de l'étude d'un problème plastique ou d'une technique. Vous montrez quelques exemples.
- 12 Court exposé sur un problème plastique ou technique puis invitation à expression libre où l'élève aura à se mesurer au problème considéré.
- 9 Suggestion ou choix en commun d'un thème pour la classe. Techniques d'exécution libres et aide individualisée à l'élève.
-

Ce premier registre nous livre d'emblée une information stupéfiante: En 1986, une grande majorité de professeurs, tous statuts confondus, (50 sur 68, ici), continuerait à imposer à ses élèves à la fois le thème et la technique "d'exécution".

Une quatrième ligne, laissée vierge, permettait de rendre compte d'un dispositif autre que ceux fondés sur l'imposition d'un thème ou d'une technique (nous pensions aux activités de "projet"). Cette ligne est restée blanche.

2) La notation et ses raisons.

	agr	cer	tot	
NOTEZ-VOUS ?	16	41	57	Oui, tous les sujets.
	7	4	11	Quelquefois.
			0	Jamais.
JE NOTE :	17	39	56	Car l'élève a besoin de se situer.
	4	10	14	Car cela me permet de tester et guider mon action pédagogique
	4	0	4	Car sinon les élèves ne travailleraient pas.
	5	5	10	Uniquement parce que c'est imposé par l'administration.
JE NE NOTE PAS :	(Aucune réponse).			

Dans la population sondée, aucun professeur n'a déclaré ne jamais noter. Une très grande majorité note tous les travaux (57 sur 68). Cependant, il semblerait que l'on trouve davantage de personnes ne notant pas systématiquement parmi les professeurs préparant l'agrégation (7/16 contre 11/57): Une réflexion sur les questions pédagogiques amène-t-elle à plus de circonspection?

Par contre, un fort accord s'observe quant aux raisons de la notation: L'élève a besoin de se situer, a besoin du professeur. 66% des réponses mettent ce point en avant.

Il est à remarquer que les P.A.P. ne méconnaissent pas le rôle de régulateur de l'action pédagogique que revêt l'évaluation. Cette raison est placée en second dans les réponses obtenues.

(1) Voir fac-simile, annexe n°3. N.B. Il y a parfois des réponses doubles.

A noter, enfin, le peu d'intérêt pour l'item n°3 (incitation au travail). Cet aspect ne semble plus retenir l'attention des P.A.P., aujourd'hui.

3) Les indices guettés prioritairement dans un travail.

agr cer

- 36 Les qualités techniques de la réalisation.
- 21 L'expression personnelle, l'originalité, même si c'est hors sujet.
- 14 Quels que soient les niveaux à différents égards, je relève les indices d'un effort, d'un progrès, avant tout.

.....

La question n°3 confirme l'orientation amorcée par la question n°1. Ce que guettent prioritairement les professeurs, en réponse à leur leçon, c'est un résultat conforme à une attente: Qualité de la réalisation, pertinence au thème.

Tous statuts confondus, originalité de vue et personnalité sont beaucoup moins cités (le hors sujet a plusieurs fois été rayé), même si quelques uns ont mis à égalité les deux critères. Le type de pédagogie pratiqué explique le faible chiffre recueilli au troisième item.

4) Les dispositifs d'évaluation.

agr cer global

- | | | | | | | | |
|----|---|----|---|----|----|--|---|
| 17 | { | 3 | { | 14 | 61 | Je note les travaux chez moi et les rends l'heure suivante. | |
| | | 5 | | 14 | | | Je les rends notés et commentés au verso. |
| | | 8 | | 12 | | | |
| | | 1 | | 4 | | | |
| | | | | | | Je les note un à un à mon bureau en dialogant avec l'élève. | |
| 18 | { | 5 | { | 1 | 34 | Je les note un à un à mon bureau, l'élève s'étant auparavant auto-noté/évalué. | |
| | | 12 | | 14 | | | Nous exposons les travaux, définissons des critères, notons collectivement. |
| | | 16 | | 1 | | | |
| | | 1 | | 1 | | | |
| | | | | | | J'institue des groupes d'élèves évaluateurs. | |
| | | | | | | Je procède autrement : Juste signalé: Plusieurs notes à un même dessin. | |

Les trois premières lignes concernaient l'évaluation magistrale émanant de la seule personne du professeur. Il est significatif d'observer que ces options sont majoritaires. La ligne n°3, délibérément provocatrice ("commentant réussites et erreurs"), n'a pas suscité la moindre réaction alors que d'autres points ont parfois été discutés ou raturés.

Les procédures fondées sur l'auto-évaluation ou la notation par les élèves sont peu mentionnées, légèrement plus par les agrégatifs.

Notons cependant, même si la procédure reste globalement minoritaire, le score important réalisé par la notation après étalement des travaux. Dans notre esprit, cet item devait être indicateur de

dialogue. La prédominance de la partie supérieure de la question 4 estompe cette certitude.

Enfin, on remarquera que les agrégatifs citent à égalité procédures magistrales et procédures plus ouvertes (17/18) tandis que les professeurs en poste, tous statuts confondus, se prononcent très majoritairement pour la partie magistrale (44/16). Peut-on voir là l'opposition entre la notation "idéale" et la notation réellement pratiquée, compte tenu de la lourdeur des conditions de travail des P.A.P. qui ont mieux l'expérience du "terrain"?

5) Notation spontanée, notation critériée?

11 Quelle que soit la procédure employée (ci-dessus), je pense que rien ne vaut une estimation globale (instinctive) du résultat.

48 Pour limiter la subjectivité, je fais au contraire un effort particulier pour délimiter des critères et construire un barème.

(+ 9 non réponses).

Majoritairement, les P.A.P. semblent chercher la sécurité que confère la maîtrise des critères. Ceci peut être reçu comme le témoignage de la difficulté de la tâche. Par ailleurs, le nombre de réponses ne se prononçant pas ("tantôt l'une, tantôt l'autre, suivant les travaux"), voire de non réponses (9/68) est un indicateur supplémentaire de la perplexité des enseignants mais aussi de leur expérience quant à l'irréductibilité de l'évaluation en A.P. à des modes définitivement arrêtés.

Ainsi, globalement présentés, les résultats recueillis ont plutôt un caractère négatif, du moins sur deux aspects fondamentaux, celui de la conception du cours qui se présente encore majoritairement sous la forme d'un exercice imposé, celui de la notation qui se pratique souvent unilatéralement et hors de la présence de l'élève. Sur ce dernier point, les raisons invoquées par les professeurs soucieux de s'en "excuser" sont soit le manque de temps pour ménager un débat collectif, soit l'immaturité des élèves incapables de maîtriser des critères pertinents.

Nous ne chercherons pas à incriminer les P.A.P.. Chacun connaît leurs conditions éprouvantes d'enseignement face aux cinq cents élèves d'un collège. Ceux-ci sont, la plupart du temps, en mesure de porter, lors des conseils de classe, des jugements profonds sur leurs élèves, spécifiques aux activités qu'ils gèrent, des jugements pertinents et complémentaires. C'est bien la preuve qu'une activité d'évaluation a été pratiquée avec efficacité. Cet indice n'est pas sans intérêt.

Par ailleurs, si l'on peut regretter que l'évaluation "sur le fil" ne soit pas davantage pratiquée à cause des exercices

comparatifs qu'elle permet d'opérer et du dialogue que l'on peut établir avec l'ensemble de son auditoire, il n'est pas dit pour autant que tout dialogue ait été absent: L'évaluation formative s'est peut-être effectuée avant, c'est-à-dire durant la production, dans un échange fructueux avec l'élève. La note attribuée "à la maison" par le P.A.P. n'étant plus que la cloture "administrative" d'un processus dont l'essentiel de la portée éducative s'est développé antérieurement.

Redisons que nous ne conférons aux données recueillies aucune valeur démonstrative. Ce questionnaire préliminaire avait simplement pour objet d'orienter les premières hypothèses de travail.

Ainsi, au stade initial de notre interrogation, il semble apparaître que l'évaluation des productions plastiques soit prioritairement sommative, incluse dans un dispositif pédagogique où des exercices sont soigneusement délimités et au travers desquels l'on recherche principalement l'acquisition de compétences techniques.

L'évaluation se révélerait être aussi le lieu de pratiques diversifiées en fonction de méthodes construites par chacun plus ou moins empiriquement, probablement en rapport avec la formation initiale dont il a pu bénéficier: Certaines réponses étaient accompagnées de témoignages de recherches personnelles tendant à instaurer une évaluation plus complète et plus formative. Nous y reviendrons.

Les commentaires des professeurs permettent également de rendre compte, d'une manière qui nous semble assez nette, des interrogations, des insatisfactions et des enjeux en lice, attestant qu'une formation à l'évaluation est bien une urgente nécessité: Nous clorons cette première approche par quelques citations.

" Il est bien difficile de noter et de faire comprendre parfois aux élèves pourquoi telle ou telle note leur a été attribuée..."

" ...Les conditions même de la profession (une heure par semaine, matière secondaire, 20 classes X 24 élèves)..."

" Il faut donc composer au mieux avec ses propres ressources, la disponibilité des élèves. Ceux-ci, cependant, semblent tirer un maximum de profit (et ils réclament) des séances d'estimation ou d'évaluation collectives."

" Comment évaluer la personnalité, le sens de l'humour, l'aisance spontanée du geste?... Cela peut être reconnu, apprécié, mais évalué?"

(1).

(1) Voir annexe n°4.

I.2.3.

NECESSITE D'UNE FORMATION
A L'EVALUATION.

Au terme d'un premier examen, l'évaluation des productions plastiques se laisse donc entrevoir comme une pratique périlleuse et en grande partie obscure.

En premier lieu semble s'observer une fatalité de l'approximation, nettement plus explicite que pour ce qui concerne les autres matières scolaires. Les P.A.P. eux-mêmes paraissent l'accepter, si l'on en juge par l'attitude souvent répétée qui consiste à n'apporter qu'un faible crédit à la notation des travaux.

Le constat pourrait en rester là si le métier d'enseignant n'appelait, en A.P. comme ailleurs, avec les mêmes conséquences graves sur le destin d'autrui, la pratique de l'évaluation. Le malaise qui en résulte est ressenti à l'occasion de chaque jury d'examen, il est à la hauteur des incertitudes qui entourent l'expression d'un jugement établi sans qu'il soit possible d'en maîtriser toutes les données.

D'évidence, l'évaluation est une activité professionnelle importante et spécifique: A cet égard, elle devrait faire l'objet d'un apprentissage propre, "il est possible d'apprendre à évaluer" affirmaient déjà G. NOIZET et J.P. CAVERNI en 1978. (1)

(1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, P.U.F., Paris, page 192.

Cela signifie probablement que les objectifs de la pratique des activités plastiques en milieu scolaire aient pu être précisément définis (ce qui est formulé assez clairement dans les dernières instructions), que les enseignants aient pu les fractionner en micro-objectifs, qu'aient pu être mieux cernés les objectifs réels de l'évaluation dans le domaine plastique (et ceci est moins facile), que soient connus, enfin, les risques de déviance systématiques qui peuvent affecter la perception des travaux. Nous formulons le vœu que cette étude puisse y contribuer quelque peu.

Mais, dans le même temps, la question de l'évaluation en A.P. reste victime d'une non-considération inquiétante.

En 1879, le recrutement des premiers professeurs ne s'encombrait pas de considérations sur d'éventuelles aptitudes pédagogiques. La création du Centre de Préparation au Professorat de Dessin dans les murs du lycée Claude Bernard en 1947 ne modifia pas cet état de chose. Il faudra attendre 1953 pour que les jeunes professeurs puissent bénéficier d'un stage pédagogique "sur le terrain" où, éventuellement, avec le conseiller pédagogique, pouvait être abordée la question de la notation.

La formation des professeurs à l'Université laisse le problème entier. Seule, l'Université de PARIS 1 (1) propose une approche de la pédagogie des arts plastiques. Mais on ne peut pas dire que les problèmes d'évaluation suscitent un intérêt particulier.

Les concours de recrutement n'impliquent pas davantage l'étude de cette question. La "leçon" du C.A.P.E.S., devant élèves, est regardée sous un autre éclairage, de plus, cette leçon est rarement menée jusqu'au terme de l'évaluation des productions.

Quant à la "leçon" de l'agrégation qui est un exposé devant jury, reposant sur le tirage au sort de "thèmes" ayant le plus généralement pour but de conduire à un apprentissage technique ou théorique, elle pourrait très bien offrir l'occasion d'une réflexion approfondie sur l'évaluation. Cela n'a encore jamais été le cas.

Pourtant, on observe aujourd'hui une réactualisation de ces "sujets" de leçon suivant des formulations neuves qui invitent

(1) PARIS 1 (U.E.R. arts plastiques): Licence. Ensemble IV, option pédagogie n°04-370 "initiation théorique et pratique à la pédagogie et à l'animation culturelle".
Maîtrise. Séminaire-atelier n°5, "pédagogie".

désormais le candidat à se situer dans le débat général de l'éducation, à questionner les enjeux, à réarticuler la totalité du savoir en fonction d'une formation par la pratique des activités plastiques. Assurément (et le questionnaire-professeurs est encore un écho des pratiques contemporaines), on ne peut, en arts plastiques, se contenter de donner des exercices de maîtrise technique. L'on songe à la remarque amère de P. MEIRIEU (1):

" L'institution de la jeunesse, c'est "faire faire".
 " Ce que nous avons à faire d'elle, ce que nous faisons pour elle,
 " c'est lui faire faire ".

Si l'observation des candidats à l'agrégation oblige, dans l'ensemble à un constat négatif, reconnaissons qu'une évolution encourageante se dessine, comme l'apparition d'unités de valeur "connaissances des institutions scolaires" ou "psychologie de l'enfant et de l'adolescent" dans les nouveaux D.E.U.G..

L'évolution des pratiques devrait conduire à ce que le dispositif de contrôle qu'est l'acte évaluateur soit, lui aussi, réexaminé, réactualisé. En tout état de cause, la situation actuelle appelle nécessairement à une prise de conscience des logiques d'où l'évaluation procède, si l'on ambitionne d'espérer une amélioration à cet égard.

(1) MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi, Paris, E.S.F., 1985, page 11.

ARCHITECTURE NAISSANTE D'UNE INTERROGATION
SUR LE PHENOMENE DE L'EVALUATION
EN ARTS PLASTIQUES.

2

2.1. DESENFOUISSEMENT D'UN PREMIER DEGRE D'INTELLIGIBILITE.

- 211 - Le concept d'évaluation.
- 212 - Objet et fonction de l'évaluation en arts plastiques.
- 213 - Attentes et représentations.

2.2. DE L'IDENTIFICATION DE QUELQUES MODELES AU CIBLAGE DE NOS INTERROGATIONS.

- 221 - "Dessin", "arts plastiques" ou "éducation plastique".
- 222 - Diverses modélisations plus implicites.
- 223 - Problématisation de la recherche.

La gestion empirique voire "errante" des pratiques d'évaluation en A.P. signifie peut-être moins l'absence d'enracinement dans des "principes" inspirateurs que la prégnance de comportements spontanés. Il s'agit donc de se demander à quels schémas généraux et immédiats de pensée, à quelles problématisations sous-jacentes pourrait se rapporter cette gestion.

De l'articulation entre le concept général d'évaluation et le champ particulier des activités plastiques, de l'analyse des disparités observées, peut s'amorcer le dévoilement d'une logique des mécanismes en oeuvre, peuvent être dégagés les présupposés théoriques, les "modèles" plus ou moins enfouis ou avoués (car le premier problème, avant de viser à l'amélioration des procédures, est bien celui de l'identification des causes) dans lesquels cette dispersion pourrait s'originer.

2.1. DESENFOUISSEMENT D'UN PREMIER DEGRE D'INTELLIGIBILITE.

2. 1. 1.

LE CONCEPT D'EVALUATION.

Evaluer quelque chose consiste à estimer ("plus ou moins approximativement", selon les termes du dictionnaire Larousse) sa valeur, son importance ou, s'agissant d'une personne, ses qualités physiques, intellectuelles, en fonction de différents critères.

On peut dire qu'il y a évaluation au sens large dès que se forme dans l'esprit de l'enseignant un jugement de valeur sur les capacités, l'intelligence, la personnalité d'un élève.

A l'évaluation, correspond le plus souvent une note chiffrée par laquelle on tente de quantifier l'estimation.

Il est de plus en plus attendu de l'évaluation autre chose que l'administration d'une note sanctionnant le degré de réussite d'un devoir: Les termes anglo-saxons, significatifs à cet égard, opposent "hard evaluation" à "soft evaluation".

1) Types d'évaluation.

Selon la terminologie créée par SCRIVEN (1), employée ensuite par les chercheurs BLOOM, CRONBACH, HASTINGS (2), l'évaluation peut être formative ou sommative. Elle peut avoir aussi plusieurs rôles:

- Un rôle de jaugeage (bilan des aptitudes, contrôle des acquisitions et des progrès accomplis en cours ou au terme d'un cursus).
- Un rôle diagnostique où l'on cherche les capacités réelles d'un

(1) SCRIVEN (M.) The Methodology of Evaluation, AERA Monograph Series on Evaluation, 1967, n°1, pages 39 à 83.

(2) BLOOM (B.) et al. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New-York, Mc Graw-Hill, 1971.

élève, ses difficultés et ses besoins, les pistes à renforcer pour arriver à compétence et autonomie.

- Un rôle pronostique, en cas d'orientation ou de recrutement par concours.

a) L'évaluation sommative.

Elle a pour but de faire un bilan, de constater les capacités à partir d'observations fatalement partielles mais dont on espère pouvoir déduire des décisions souvent importantes. Pour ce qui nous concerne, attribution de points au Baccalauréat, orientation vers des sections artistiques, recrutement des professeurs lors des concours.

Moins intéressante pour notre étude dans la mesure où, répondant à des besoins spécifiques, sa pratique trouve sa justification sans qu'il soit nécessaire de repenser tous les moyens pédagogiques de l'amont (elle se situe extérieurement et postérieurement à la phase d'instruction), cette évaluation contribue néanmoins à poser un problème de fond: Celui de la pertinence et de la fiabilité d'un jugement que l'on sait par avance subjectif.

L'évaluation sommative ainsi pratiquée se fonde, en arts plastiques, sur la possibilité d'une hiérarchisation des savoirs et des savoir-faire au même titre que dans les matières scientifiques. Elle se fonde donc, quoiqu'à des degrés divers et suivant des modalités aux multiples facettes, sur l'idée d'une modélisation des pratiques et sur le fait que certains types d'expression sont recevables et d'autres à rejeter.

S'agissant de l'expression des élèves de l'enseignement secondaire, les motifs de rejet tiennent à la non-maîtrise des règles de la mimesis, en particulier de la perspective italienne, à l'incapacité à fabriquer par mélange des coloris aux tons complexes, mais ils peuvent, tout au contraire, être la conséquence d'une représentation trop fidèle, jugée par certains partisans de l'expression spontanée trop scolaire et dépourvue de personnalité.

La modélisation exerce tout autant ses effets au niveau des épreuves plastiques de l'agrégation d'A.P. où une des grandes questions que se posent les candidats est de savoir quel type d'écriture sera la plus performante face aux attentes d'un jury. Si l'on ne peut que sourire devant un tel comportement, il atteste néanmoins

de la conscience chez les agrégatifs que l'expression personnelle attendue n'est pas donnée comme à être totalement libre (où serait, d'ailleurs, en ce cas, la justification du terme "agrégation"?), mais a à s'insérer dans le créneau fort étroit de la production artistique contemporaine, ce qui exclut d'emblée de nombreux types d'écriture jugés désuets, archaïsants, ou simplement insuffisamment aptes à dénoter les capacités plasticiennes réelles du candidat.

b) L'évaluation formative.

Alors que l'évaluation sommative apparaît plutôt comme une sanction, l'évaluation formative se situe pleinement à l'intérieur du processus éducatif.

Interne, partielle, ayant lieu en cours de formation, elle consiste, pour chaque tâche, à observer sur quels points l'élève s'est rendu maître des difficultés proposées et à reconnaître quelles sont celles qu'il lui reste à surmonter.

Le diagnostic renseigne sur les acquisitions et sur les imperfections. Il permet à l'élève, pour peu qu'il soit motivé et capable d'autonomie, de savoir où porter son effort. Il permet à l'enseignant de l'aider à découvrir des procédures qui vont lui permettre de progresser dans son apprentissage. C'est une aide. Étudié comparativement, il permet en outre aux élèves de s'entraider, chacun profitant des points forts des autres. L'évaluation ainsi considérée assure une fonction de régulation entre les caractéristiques des élèves et celles du système de formation.

Davantage soucieuse de l'élève, l'évaluation formative livre ses aspects positifs. Toutefois, elle peut aussi ne pas coïncider avec les nécessités de l'éducation plastique car aider un élève dans ses apprentissages ne met pas nécessairement en doute la question des modèles ni les attentes du professeur.

2) La difficulté de juger: Absence de modèle de référence.

Si les objets à évaluer ne peuvent être que des produits réels observables, un modèle de référence n'est pas toujours possible à fixer, notamment dans les tâches d'expression pour lesquelles chaque production doit être, par nature, originale. Il n'y a donc pas véritablement comparaison entre deux parties nettement établies:

Une certaine idée quant au niveau de la réussite peut s'ébaucher dans l'esprit de l'évaluateur relativement au "sujet"

donné, aux objectifs de l'exercice ou de l'examen. Cette représentation se trouve mise en brèche sous l'influence des premiers travaux examinés et ne peut se stabiliser qu'après avoir pris connaissance de la totalité de la production.

On remarquera à cet égard que l'incertitude quant au modèle de référence pourrait se trouver compensée par la possibilité de porter un regard global en simultanéité sur le travail d'un même groupe.

Toutefois, il ne peut y avoir estimation quantifiée que si la globalité des évaluations correspond à des dimensions réellement isolables et mesurables de manière univoque au moyen d'une échelle numérique. Lorsque le résultat est unique, connu à l'avance, il y a similitude possible entre ce qui est à évaluer et ce qui est attendu. La mesure est donc aisée. Mais ceci ne concerne guère les arts plastiques. J.J. BONNIOL (1) rappelle que tant qu'une quantification n'est pas possible, évaluation se rapporte à valeur dans le sens où "échelle de valeurs" s'oppose à "échelle de mesure".

Il en résulte que toute notation chiffrée, en tant qu'elle se voudrait mesure scientifique, est en réalité artificielle, conventionnelle, ce qui, en fin de compte, veut dire abusive et... inexacte!

Un des avantages de la notation chiffrée a pour objet de rassurer parents et administration, en arts plastiques comme ailleurs, en attestant que la mission d'évaluation a bien été accomplie, mais on ne peut s'empêcher de penser qu'elle a surtout celui de conférer implicitement au jugement de l'enseignant la coloration d'une mesure rigoureusement établie. Et, en arts plastiques, un surcroît de valorisation.

Enfin, la "vraie note" n'existe pas. Ce concept, introduit par les premiers docimologues, LAUGIER, PIERON et WEINBERG, a été récusé depuis par l'ensemble des chercheurs en psychologie de l'évaluation scolaire. Il laisserait de toute manière intacte, pour notre matière, la question de la "vérité" du jugement.

3) Le processus d'évaluation comme résultante d'un projet éducatif non stabilisé.

Il va de soi, enfin, que le regard évaluateur est étroite-

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, thèse de Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux, 1981, pages 48 à 59.

ment dépendant de la conception que le professeur se fait de son rôle à l'intérieur du système éducatif. Ce dernier point amène à déborder le moment spécifique de la formation du jugement pour envisager plus globalement la totalité du processus pédagogique.

C'est, en fait, l'ensemble de cette construction qui est soumise à la subjectivité de l'enseignant, d'autant plus (et cela semble bien être le cas pour ce qui concerne les A.P.) que les instructions officielles restent évasives ou peu stabilisées. L'évaluation n'est que l'étape ultime d'un cheminement dont tous les niveaux sont le résultat des choix des professeurs.

Pour envisager de porter remède à cette situation erratique, il est indispensable d'avoir une idée claire de l'objet et de la fonction de l'évaluation dans le cadre des activités plastiques scolaires.

Ne peut manquer aussi de se poser la question des attentes: L'élucidation du phénomène de l'évaluation passe également par l'examen des enjeux explicites et implicites et par la recherche des idéologies dont ils procèdent.

2.1.2.

OBJET ET FONCTION
DE L'EVALUATION
EN ARTS PLASTIQUES.

Nous avons vu que le concept d'évaluation était porteur de caractéristiques qui paraissaient, a priori, difficilement conciliables avec la spécificité des productions plastiques.

Alors qu'institutionnellement la notation fait partie de la tâche habituelle des enseignants, un "bien évaluer" a-t-il seulement un sens en A.P., peut-il se voir consolidé par quelque argument justificateur?

Après une époque où l'évaluation n'était tout d'abord pas dialectisée, tant était certitude le fait que l'apprenti n'avait qu'à tenter d'égalier le maître et se mesurer à lui, après s'être d'emblée légitimée à l'intérieur d'un système d'éducation sous-tendu par la référence aux modèles et reposant sur l'idéologie d'une enfance malhabile dont il convenait de redresser les erreurs, a succédé la période récente où, sous l'influence de courants créditant l'enfant de qualités premières et intrinsèques, l'évaluation s'est trouvée mise en accusation en tant que procédure coercitive à l'image d'une société qui étoufferait les forces vives de ses jeunes éléments.

Quoiqu'il serait probablement exagéré de considérer cette position actuellement majoritaire (le questionnaire donne une indication à ce sujet), il y a là, néanmoins une interrogation qui ne peut manquer de travailler le P.A.P..

Pour l'instant, quels sont les principes directeurs qui inspirent la pratique de l'évaluation des productions plastiques

scolaires? Nous examinerons successivement ce qui pourrait être retenu au titre du "pourquoi", du "quoi" et du "comment" évaluer.

1) Pourquoi évaluer?

Bien des arguments sont avancés. Il faut évaluer en premier lieu parce que c'est la loi: Les circulaires du 20 avril 1961 et du 17 février 1965 rappellent que la correction des devoirs, l'établissement de notes et appréciations concernant le travail des élèves, participation et organisation des examens sont inhérents à la fonction enseignante et que tout refus "correspondrait à une faute professionnelle" (1).

Ensuite, probablement, parce que toute action mérite que l'on s'interroge sur son succès ou ses répercussions: Si le P.A.P. a un rôle à jouer dans le processus éducatif (s'il est rétribué à cette fin par la société), son action doit avoir un résultat perceptible et il apparaît légitime de le mesurer.

Enfin, selon les arguments présentés en 1952 par l'Inspecteur MACHARD (2), si le "dessin" (actuellement, l'enseignement des A.P.) est une matière importante, celle-ci doit fonctionner institutionnellement comme les autres.

La note revêt ainsi un caractère fonctionnel (on peut additionner, calculer des moyennes avec d'autres matières) mais aussi, avons-nous dit, emblématique: Elle est le "signe" que l'enseignement des A.P. peut se gérer à l'identique des matières dites "fondamentales".

Sans négliger ces dernières considérations, l'argument principal repose sur la nécessité de mesurer à certains moments les progrès d'un apprentissage, le changement dans un comportement. L'évolution de l'éduqué doit, à l'évidence, être observée.

Mais émerge ici la différence énorme qui peut exister entre la notation d'un travail et l'évaluation au sens large. La différenciation entre l'optique sommative et l'optique formative rebondit, de fait, sur les idéologies qui sous-tendent l'interprétation de l'évaluation opérée:

Sera-t-elle entendue dans une perspective "néo-behaviouriste" de l'apprentissage où l'importance est prioritairement accordée à la

(1) Recueil des Lois et Règlements, ch. 700.4.

(2) L'enseignement du dessin et des arts plastiques, instructions, circ. du 14.02.52, Voir annexe n°1.

recherche de l'efficacité de l'action pédagogique (donc, à ses dysfonctionnements) ou dans une optique strictement "cognitiviste" dans laquelle la cause des échecs est principalement à rechercher dans le comportement de l'élève, dans son fonctionnement cognitif face à la tâche proposée (imposée)?

On pressent que l'évaluation peut donner lieu à des décisions très éloignées quant à leur caractère: L'outil peut se prêter à divers usages. Retenons-en, pour l'instant, les aspects positifs. En particulier, l'évaluation formative ne peut se concevoir qu'à l'intérieur d'un enseignement différencié, comme l'ont rappelé dans un colloque déjà ancien d'éminents chercheurs suisses (1): L'évaluation formative apparaît comme un moyen de modifier profondément les multiples facettes de l'action éducative et c'est dans cette perspective que nous entendrons son efficacité. C'est aussi ce qu'apporte l'analyse de P. DOMINICE: "L'évaluation a donc désormais, pour nous, comme objet le processus de formation. Elle fait partie de l'action éducative, contribue à sa construction stratégique" (2).

Teintée de cette coloration, on ne peut nier l'importance de l'évaluation. Mais peut-on réellement établir cette relation en collège face à des cohortes d'élèves? Comment le P.A.P. pourrait-il être en mesure de suivre chaque progression individuelle?

De ce fait, on assiste, comme le signalaient déjà NOIZET et CAVERNI en 1972 (3), "à une contamination de l'évaluation formative par l'évaluation sommative". Le chiffre apposé au dos du dessin se trouve être, bien souvent, le point final qui arrête le processus au lieu de le relancer.

2) Quoi évaluer?

Le support de l'évaluation est habituellement constitué par la production de l'élève: Ce qu'il se montre capable de faire dans le cadre d'une tâche qui lui a été fixée et qui est donc censée mettre en lumière ses capacités présentes.

En fait, qu'évalue-t-on?

Lorsqu'on les interroge, les P.A.P. sont unanimes pour

(1) ALLAL (L.), CARDINET (J.), PERRENOUD (P.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne, 1979, page 11.

(2) DOMINICE (P.), La formation, enjeu de l'évaluation, Peter Lang, Berne, 1979, page 184.

(3) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., page 20.

affirmer que ce qui importe n'est pas le résultat "en soi" mais ce qu'il indique des capacités plus générales de l'élève. La production se présenterait donc comme support d'indices et ce qu'on évaluerait se situerait à un second degré, "derrière" le produit.

Mais le recueil de cette information n'est pas sans soulever un certain nombre de questions:

- Quelles sont, parmi les composantes d'un produit plastique (originalité, technicité, couleur,...) celles que le professeur va juger primordiales? Comment va-t-il hiérarchiser sa grille de critères?
- Ensuite, comment établir une grille critérielle qui rende compte d'acquisitions comportementales relatives à la construction de la personnalité? Doit-on apprécier l'effort, privilégier les progrès sur le résultat? (Et l'on perçoit en filigrane l'écho des différentes tendances de la pensée éducative).
- Peut-on juger la quantité d'originalité? Si oui, quel sera le plan de référence: L'ensemble des élèves d'un même niveau scolaire, d'une même tranche d'âge, ce que produisait précédemment cet élève?

V. et G. DE LANDSHEERE (1) rappellent la nécessité de concevoir la tâche qui va servir de support à l'évaluation relativement à des objectifs d'éducation cernés avec précision. Ils s'inquiètent à cet égard de ce que - trop souvent - les objectifs à atteindre ne sont que très imprécisément formulés par les enseignants et que, en particulier, le manque d'entraînement à concevoir les comportements à faire apparaître les pousse à fixer leur attention trop exclusivement sur l'acquisition de savoir-faire ou l'apprentissage de contenus.

Mais, quel est ce but? Par qui est-il formulé? Comment est-il pris en charge par les enseignants ?

La définition des objectifs pédagogiques est généralement présentée suivant trois niveaux, du plus général au plus près de la pratique quotidienne de la classe (2) :

- I) Les fins et les buts de l'éducation.
- II) Les objectifs définis selon les grandes catégories comportementales, les taxonomies: Domaine cognitif, domaine affectif, domaine psychomoteur, en rapport avec la matière enseignée.

(1) LANDSHEERE (G. et V. de), Définir les objectifs de l'éducation, P.U.F., Paris, 1982, pages 16 à 20.

(2) Ibid., pages 25 à 28.

III) Les objectifs opérationnels, traduits en comportements observables et mesurables: Définir les conditions de production d'un comportement (performance) montrant que l'objectif est atteint, ainsi que les critères permettant de juger le taux de réussite.

Ainsi, pour notre domaine, les instructions de 1985 énoncent les objectifs généraux en ces termes (1) :

" Les enseignements artistiques visent à développer chez l'élève la
" sensibilité et l'intelligence. Ils lui permettent d'accéder au monde
" des arts et à la création personnelle".

Les objectifs spécifiques sont les suivants:

- "Développer les facultés - d'attention et d'observation;
- d'analyse et de jugement esthétique".
- "Susciter - la sensibilité;
- expression et créations personnelles".

Les objectifs opérationnels restent, bien entendu, à la discrétion des enseignants, sous réserve de quelques recommandations: " La pratique n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques".

On peut donc parler davantage d'"orientations" que de contenus. Le dosage est affaire du P.A.P., ce qui est intéressant, mais...: Si toutes les difficultés provenaient justement de la différence d'appréciation des termes de ces directives?

Par ailleurs, les ambitions de l'éducation plastique sont particulièrement larges. Elles concernent les trois niveaux (maîtrise, transfert, expression) et la totalité des catégories comportementales: On ne manquera pas d'être saisi par l'immensité de la tâche. Nous touchons, là, un déterminant supplémentaire de l'errance de la pratique: Aux différences quant à l'appréciation des fins de l'enseignement artistique vient s'ajouter la pléthore des indices qui devraient être comptabilisés. Alors, chacun n'élirait qu'une partie de ces indices au gré du moment et des possibilités matérielles ou institutionnelles.

3) Comment évaluer?

Il est clair que l'évaluation ne peut se limiter à apprécier la qualité d'un dessin. Nous aurons, dans notre étude, à montrer ce que l'on peut attendre de la connaissance de l'élève au travers de

(1) Collèges: Programmes et instructions, supplément au B.O. n°44 du 12.12.85, op.cit. pages 293 à 301. Voir annexe n° 5.

sa production plastique et à chercher les conditions d'un "mieux évaluer". L'éducation plastique, telle qu'elle se considère aujourd'hui, ambitionne de former la personnalité. Elle met l'accent sur la formation d'un esprit: On conçoit alors aisément qu'essayer de développer non seulement des aptitudes mais aussi des attitudes amène à se confronter à de grandes difficultés, tant au niveau initial de l'action pédagogique et de la définition de la tâche qu'au stade terminal de l'évaluation.

Si l'on considère un objectif comme "faire preuve d'initiative", nous atteignons un paradoxe de l'action éducative, ainsi que le souligne D. HAMELINE par une boutade:

" Le "mieux formé", au sens de conforme à un idéal, sera celui qui donnera " l'impression d'être le "moins formé", au sens de conforme à un modèle"(1).

Par ailleurs, ce n'est pas forcément à l'occasion de tel ou tel exercice plastique que se manifesterà de la façon la plus claire tel ou tel changement d'attitude:

Viser ce changement se mesure parfois difficilement pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'une attitude n'est pas observable: Elle ne se décèle que par l'extériorisation d'un comportement. Or, si l'enfant des premières classes du collège conserve encore toute sa spontanéité, le repli sur soi qui caractérise la phase adolescente ne favorise pas la manifestation d'intérêt en direction d'un "programme" scolaire ou d'un fait artistique quelconque (film, exposition...). De surcroît, nous savons qu'en de nombreux points du territoire le contact avec des productions plastiques, même les plus humbles, est inexistant. On voit l'intérêt de guetter des comportements indirects. Mais comment faire? Ici encore, nous aurons à chercher des solutions.

Il est évident qu'une pratique reconsidérée de l'évaluation en A.P. ne serait pas sans soulever de lourdes questions institutionnelles. Pour l'heure, l'enquête dont nous avons fait état semblerait montrer que cette question n'est pas prioritaire pour le P.A.P..

Le maintien d'une notation conventionnelle n'est toutefois pas uniquement la conséquence de la surcharge actuelle de responsabilité due au nombre d'élèves. Elle relève aussi d'une habitude comportementale plus générale, désormais bien établie par les recherches en psychologie de l'éducation, et qu'il y aurait probablement lieu de mieux connaître

1) HAMELINE (D.), Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, op.cit., page 66.

afin de s'en prémunir:

M. GILLY, analysant le processus selon lequel l'élève est perçu par le maître, cite de nombreuses expériences (1), notamment d'EYSENCK et PICKUP (1969), tendant à prouver que, quelle que soit la nature du jugement qu'il est demandé de porter sur un élève, cette appréciation est étroitement dépendante de son comportement dans le travail scolaire:

" Les enseignants montrent à quel point ils sont influencés par les objectifs et le fonctionnement de l'institution scolaire dans leur appréhension de l'élève. A la limite, ils risquent de ne plus percevoir l'enfant qu'au travers de l'écologiste et de moduler l'ensemble de leurs rapports avec lui sur la base exclusive de ses comportements cognitifs" (2)

Nous remarquerons aussi qu'un changement de comportement peut laisser l'enseignant dans l'ignorance totale des causes qui en sont à l'origine. Ce changement peut tout autant être spontané ou sporadique (éclair d'imagination, agencement plastique fortuit voire involontaire) et seule une évaluation continue pourra en mesurer la durabilité.

Certains effets profonds n'apparaîtront peut-être qu'au long terme. Toute évaluation "à chaud" ne serait-elle pas indécise par le fait d'être condamnée à des constatations inessentiellles ou superficielles? Faute de gérer des certitudes, que saisira prioritairement le professeur? L'habileté motrice, la compétence technique, l'imagination, l'application, la volonté de progresser, l'intérêt manifesté?

L'interrogation retombe alors sur le sujet évaluateur et les schémas de pensée dont il peut être porteur.

(1) GILLY (M.), Maître - élève. Rôles institutionnels et représentations, P.U.F., Paris, 1980, page 62.

(2) Ibid., page 98.

2.1.3.

ATTENTES
ET REPRESENTATIONS.

Admettre que l'évaluation est recherche d'indices conduit à s'interroger sur les facteurs qui peuvent orienter cette quête. Un examen du "quoi" et du "comment" évaluer confirme, semble-t-il, que l'évaluation soit une activité de choix. Celle-ci varierait (si l'on admet que les évaluations puissent diverger) d'un évaluateur à l'autre en fonction de la diversité des attentes.

P. MARC (1) insiste sur la notion pédagogique d'attente. En premier lieu, parce que chacun sait depuis ROSENTHAL & JACOBSON (2) que notre attente vis-à-vis d'autrui est susceptible de modifier son comportement. Ensuite, parce que l'attente du maître instaure très explicitement une mise en écho "production scolaire / évaluation" qui se révèle être un jeu subtil de rencontre, de "re-connaissance" (3) simultanée où l'on quête l'acquiescement d'un Autre. Cette notion est aussi de première importance parce que, dans le contexte scolaire actuel, il s'avèrerait que les modes de jugement soient directement dépendants de normes scolaires "telles que la discipline, le travail, la netteté de réalisation, la pondération des comportements etc.", autant de critères qui semblent coïncider peu avec la création plastique (4) : P. MARC montre que la problématique de l'attente scolaire s'enrichit considérablement d'un regard à la fois psychanalytique

(1) MARC (P.), Autour de la notion pédagogique d'attente, Berne, Peter Lang, 1984, 235 pages.

(2) JACOBSON (L.) et ROSENTHAL (R.), Pygmalion à l'école, Tournai, Casterman, 1971, 293 pages.

(3) MARC (P.), *ibid.*, page 77.

(4) *Ibid.*, page 164.

et psychosociologique:

" La prégnance de la norme scolaire peut être envisagée dans le cadre
 " de la psychosociologie: elle s'insère alors dans le débat général
 " relatif au changement social, aux normes et aux déviations, etc. ;
 " elle est, en même temps, un reflet du trajet personnel du maître,
 " de sa biographie, de lointaines attitudes face au savoir dispensé
 " par l'école et mises en place durant son enfance".

Les attentes du P.A.P. dépendent directement de la représentation qu'il se fait de son enseignement au sein du système éducatif, des objectifs ou des ambitions qu'il fixe à son action pédagogique (nous entendons par "représentation" l'image que l'individu se forge d'un objet perçu (1)).

Les recherches des vingt dernières années ont montré que l'évaluation est dépendante d'un système complexe de représentations dont l'identification des composantes pourrait se partager en trois directions correspondant aux trois pôles balisant le mécanisme en oeuvre: L'élève, son travail et le maître.

a) Composantes relatives au producteur:

Quelle représentation l'évaluateur se fait-il de la personne qu'il juge (son niveau social, scolaire, son sexe, sa présentation...)? Inversement, comment l'élève prend-il à coeur son rôle d'apprenant, quelle idée se fait-il des préférences de son professeur ou examinateur?

b) Composantes relatives à la tâche:

Quel est le niveau de la formation? Au travers de quel climat relationnel se trouve proposée la tâche? Quels sont les objectifs et comportements jugés prioritaires?

c) Composantes relatives à l'évaluateur:

Quelle idée se fait-il de son rôle d'enseignant? Quelle fonction reconnaît-il à l'évaluation? Quel est son niveau d'exigence?

Ces représentations sont présentes au niveau du recueil des indices nécessaires à l'établissement du jugement. En principe, on imagine que les données sont recueillies au travers d'une grille de critères qui a été établie en fonction de la tâche proposée et des objectifs poursuivis par la formation. En réalité, il serait à craindre que l'évaluateur collecte bien souvent "n'importe quoi",

(1) MOSCOVICI (S.), La psychanalyse, son image et son public, Paris, P.U.F., 1961, 2^e éd. 1976, pages 67-68.

c'est-à-dire tous les indices qu'il est prêt à recevoir compte tenu des "attentes" déterminées par le système de représentations évoqué, tous ceux qui "accrochent" sa sensibilité propre, tous ceux, enfin, qu'intuitivement il pense liés aux objectifs d'évaluation qu'il s'est fixés. Comme l'indique J.J. BONNIOL (1) :

" Les évaluateurs effectuent généralement leur tâche sous la pression
 " de déterminants qu'ils ne contrôlent pas toujours, qui les conduisent
 " à élaborer un système de représentations qu'ils tendent à confirmer
 " par les indices qu'ils privilégient dans l'ensemble des informations
 " dont ils disposent".

Si l'on se place maintenant sur le terrain de l'éducation artistique, le champ des représentations englobe à la fois l'image que le professeur se fait d'un bon élève en A.P., d'une production plastique scolaire réussie, mais aussi l'idée qu'il se fait d'un bon dispositif pédagogique et, au-delà, de sa mission en tant qu'enseignant-plasticien dans le contexte d'une société donnée.

Qu'est-ce que dispenser une éducation artistique?

Le cheminement pédagogique implique une idée de progression partant d'un état initial et se donnant pour horizon un état de réussite à situer. Pour tenter une meilleure intelligibilité des pratiques pédagogiques, il convient de cerner l'appréciation que l'enseignant porte sur l'état spontané de la production plastique de l'enfant puis de l'adolescent et de l'articuler avec l'idée qu'il se fait de la maturité des capacités expressives.

S'agira-t-il pour lui d'un état imparfait et malhabile qu'il importe de redresser, de guider, en suivant l'exemple des maîtres et en proposant l'application de techniques d'expression éprouvées? (Nous sommes alors en présence d'une action modélisante ayant pour idéal des pratiques jugées conventionnelles et orthodoxes ou bien encore les prédilections en matière d'arts plastiques qui inspirent l'enseignant).

S'agira-t-il, tout au contraire, d'un état d'innocence, essentiellement authentique, qu'il importe de préserver à tout prix, les artistes étant justement ceux qui ont su se préserver d'être adultes, tandis que toute intervention de l'école n'aboutirait qu'à castration et dénaturation? (Position qui justifie l'apologie de toute oeuvre spontanée mais qui, bien souvent, s'inféode aux modèles

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 48 à 59.

encore plus prégnants et, de surcroît, subalternes qui environnent l'élève dans son quotidien. Mais aussi, position qui en arrive à rejoindre la première tant il est vrai qu'ériger la création spontanée en principe peut être vécu par les élèves comme situation tout autant coercitive).

Cette mise en relation entre un état initial et un état terminal est donc le siège de polarités opposées. Les représentations qui s'y rattachent sont, par ailleurs, à la fois collectives et individuelles.

Marquant la représentation collective, les instructions officielles, abordées de manière historique, nous donnent une idée de la place et du rôle accordés à l'éducation artistique dans le système éducatif et dans la société: Nous en rappellerons les grandes lignes car elles se donnent encore en héritage à la situation présente. Il en est de même des différents courants de la pensée pédagogique qui ont animé les périodes successives de notre histoire récente: Il s'agit, là, de ce que l'on pourrait appeler les forces d'encadrement.

Mais, à une époque donnée, toute représentation individuelle se démarque des instructions officielles ou, du moins, risque d'accuser un décalage avec celles-ci, du fait de la pression de nombreux déterminants sociaux. L'enseignant a parfois reçu une formation professionnelle qui ne coïncide plus avec les normes de la période considérée. Ensuite, il se trouve livré à lui-même quant à l'appréciation de sa mission: Confronté à la difficile réalité d'un enseignement donné presque exclusivement au niveau du premier cycle, celui-ci tente d'établir un équilibre entre ce qu'il souhaiterait faire, ses ambitions sur le plan éducatif et ce qu'il est en mesure de réaliser matériellement et physiquement sur le "terrain". Le registre individuel se trouve également induit par l'idée que le professeur se fait du "travail" et tout particulièrement de l'acte instaurateur: Le rapport que le P.A.P. entretient avec l'art ne semble pas, non plus, pouvoir rester étranger à la pratique de la classe.

Les dimensions qui nourrissent attentes et représentations frappent par leur multiplicité. Il importe donc maintenant que soit rassemblé tout ce qui peut contribuer à modéliser la pensée du P.A.P. et, par voie de conséquence, le comportement d'évaluation des productions plastiques scolaires.

2.2. DE L'IDENTIFICATION DE QUELQUES MODELES AU CIBLAGE DE NOS INTERROGATIONS.

2. 2. 1.

DESSIN, ARTS PLASTIQUES, OU EDUCATION PLASTIQUE.

Sur le plan des instructions officielles, les enseignements artistiques n'ont été que très tardivement l'objet d'une véritable réflexion pédagogique.

Au XVIII^e siècle, les "Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme" de SCHILLER (1795) traitent de la sensibilité et des choses du "beau". ROUSSEAU, de son côté ("Emile, ou de l'éducation", 1762), bien que trouvant quelque vertu instructive à la copie scrupuleuse, considère aussi que les arts sont matière plus agréable qu'utile. Cette pensée continue à animer l'introduction de l'art au Lycée Impérial (1802-1865). En 1875, sous l'action de V. DURUY puis de J. FERRY, un programme fondé sur le dessin d'imitation et la géométrie est inclus dans l'enseignement général, mais aucune place n'est laissée à l'expression des élèves ni à l'initiative des professeurs.

Le 6 janvier 1909, paraissent en France de nouvelles directives semblant laisser une part à l'imagination de l'élève. Toutefois, ces instructions sont peu appliquées ou détournées de leur esprit d'une manière étroitement directive à la faveur les contradictions qui s'y font jour. On pouvait y lire, en effet, comme objectif:

" Le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales
" de l'éducation. (Nous voulons) faire du dessin, non pas un art d'agrément
" mais un instrument général de culture et comme un renfort de
" plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité et de
" la mémoire".

Orientations louables contredites par le programme officiel de 1923 qui ne propose que "dessin d'observation", "de mémoire", "perspective". L'"arrangement décoratif" étant soumis aux règles les plus éculées de la composition, le seul espoir du lecteur réside dans le chapitre "dessin libre". Mais il déçante vite en apprenant qu'il est relégué hors la classe et notamment en tant qu'"illustration de devoirs" (1).

(1) Voir annexe n°6.

Cadre ne pouvait être plus clairement défini: C'est bien de pédagogie frontale dont il s'agit ainsi que d'une entreprise de redressement d'erreurs. L'élève y est bien considéré dans un état déficitaire à améliorer par une série d'apports successifs ayant fait leurs preuves. Le trajet normal du bien dessiner est balisé par les références à l'art classique, à la perspective, aux arrangements décoratifs convenus.

Selon l'analyse de B. DUBORGEL (1), nous sommes bien en présence d'une action radicale de type "orthopédique" visant le primat progressif

- " - du signe sur le symbole,
- " - de l'espace perspectif sur la symbolique de l'espace,
- " - de la couleur adjectif sur la couleur de l'âme,
- " - du réalisme pittoresque sur la gestion imaginative de la représentation"

Ces données coïncident avec les valeurs de rationalité, d'objectivité et de positivité qui président au parcours psychogénétique général tel qu'il est présenté, par exemple chez PIAGET (2).

Ces textes sont repris sans modification notable jusqu'en 1953, date à laquelle l'Inspecteur Général MACHARD développe objectifs, programme, méthode, et veille à leur application:

Si l'on doit saluer l'apparition du mot "imagination", il faut reconnaître que celle-ci est surtout envisagée au travers de la "composition décorative", de l'"illustration" ou du travail "d'après nature". Quant aux textes régissant le second cycle, il est possible d'observer qu'après deux chapitres (I. "Dessin d'observation"; II. "Composition décorative"), largement détaillés en six et quatre paragraphes, le chapitre III ("dessin d'imagination") se limite à un seul mot: "Illustration", ce qui ne manque pas de saveur! (3).

Ces directives eurent cours jusqu'en 1977. S'il est certain que la majorité des P.A.P. s'était détachée depuis longtemps de règles aux orientations infantilisantes, dépourvues de toute considération ou réflexion sur l'acte créateur et l'art en général, il n'en reste pas moins vrai que la marque d'objectifs clairs, d'orientations précises, voire la suggestion d'exercices simples, avait séduit et laissé une

(1) DUBORGEL (B.), Modes, pédagogie et arts plastiques, présentation dans le cadre des journées artistiques de l'I.N.S.E.A. (Société internationale pour l'Education par l'art), C.I.E.P. de Sèvres, avril 1984 (texte aimablement communiqué).

(2) PIAGET (J.) La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, 1945, 6^e éd. 1976, 311 pages.

(3) Voir annexe n°7.

empreinte quasi indélébile dans une grande partie du corps professoral formé dans les années 1950-60... et encore en poste actuellement.

Cette limitation myope à des objectifs de maîtrise n'a pas été sans peser dans les décisions qui ont conduit, pour cause d'obsolescence, à l'éviction progressive du "dessin" au niveau du second cycle des lycées. Elle continue malheureusement à entacher l'image qu'une partie des adultes se fait encore du "dessin-à-l'école".

Aujourd'hui, le discours se révèle inversé. Un long exposé sur les directives antérieures n'eut présenté aucun intérêt dans cette étude s'il ne mettait en lumière ce revirement considérable, cette volte-face des certitudes, cet effondrement des valeurs reconnues: L'évaluation des travaux plastiques cherche prise sur des fondements ayant subi une déstabilisation radicale.

Ces nouvelles directives furent publiées sous l'impulsion de l'Inspecteur Général COLIGNON à partir de 1977 (1). (Elles officialisaient une grande part des initiatives prises par un petit nombre de professeurs sur le ferment de nombreuses recherches spontanées).

Si l'on veut bien oublier charitablement la malheureuse idée de créer l'amalgame entre les arts plastiques et la musique, idée imposée par le ministère HABY pour des raisons ayant trait à l'économie des postes budgétaires, on peut déceler dans ces textes une ouverture satisfaisante. Nous en citerons quelques points:

- L'officialisation du terme "arts plastiques" ouvrant le champ à la sculpture, l'architecture, la photo, le cinéma;
- L'importance accordée à l'exercice de la sensibilité;
- Le contact avec les oeuvres pour se familiariser avec l'expression artistique et non pour "enseigner une doctrine du "beau en soi";
- La création personnelle dont on souhaite qu'elle puisse forger la personnalité, dont on laisse entendre les retombées psychologiques et dont on espère qu'elle pourra dépasser le cadre étroit de la classe.

Les textes de 1981 et 1982, concernant le second cycle (2), toujours en vigueur aujourd'hui, consacrent la création du terme "éducation plastique". L'usage de cette expression dit bien l'évolution accomplie dans les esprits en quelques années:

" L'éducation plastique au lycée s'enchaîne à celle du collège dont

(1) Programmes publiés aux B.O. n°11 du 17.03.1977, B.O. n°22 ter du 09.06.1977 et B.O. n°4 bis du 11.01.1979.

(2) Arrêté du 26.01.1981 et arrêté du 09.03.1982.

" elle doit assurer la continuité. Elle constitue une phase essentielle
 " d'une éducation par l'art qui (...), s'inscrivant dans la formation
 " globale de l'individu, vise à ce que celui-ci, devenu adulte et responsa-
 " ble, soit capable de contribuer activement à la construction d'une
 " société adaptée à l'évolution du monde contemporain".

On remarquera à quel point le caractère éducatif de notre action est mis en avant au travers de formules telles que celles-ci:

- Classes de seconde: "Prendre en compte la sensibilité de l'adolescent".
- Classes de terminale: "Prendre en compte le niveau de maturité de grands élèves".

Enfin, les pratiques du travail en groupe et du travail autonome sont explicitement mentionnées, laissant à l'enseignant le choix du dispositif éducatif qu'il juge préférable à un moment donné et laissant surtout entendre que cette relation éducative est à penser et qu'elle ne va pas nécessairement de soi.

Maturité des enseignements artistiques? En tout cas, mutation de taille dont on conçoit fort bien les retombées sur l'évaluation, mais dont l'effet principal est certainement d'avoir fait vaciller toutes les références qui pouvaient, antérieurement, solidifier ou sécuriser nos jugements.

2.2.2.

DIVERSES MODELISATIONS
PLUS IMPLICITES.

Les modèles auxquels se réfèrent les P.A.P. trouvent leur origine en quelques autres sources complémentaires que nous évoquerons brièvement.

1) L'influence des courants pédagogiques.

Le retour du corps enseignant sur sa propre pratique, provoqué par le choc de 1968, peut être salué comme une prise de conscience aux effets les plus salutaires. Il correspondait, d'ailleurs, à l'émergence inéluctable de recherches qui lui étaient antérieures (si l'on se réfère à l'ancienneté des expériences libertaires, aux premiers textes de C. ROGERS, aux publications de M. LOBROT et D. HAMELINE datées de 1966 et 1967 (1)).

Une telle préoccupation fait désormais partie de la tâche de l'enseignant. La remise en question des illusions développées par la non-directivité (SNYDERS, 1973, HAMELINE, 1977) l'a rendu sensible à la complexité de l'acte éducatif. Elle invite aujourd'hui à regarder avec davantage de circonspection toute proposition par trop manichéenne (2).

On peut s'inquiéter de savoir si les P.A.P. se situent à l'avant-garde de ces débats. Pour aller à l'essentiel, les enjeux concernant notre discipline sont finalement les suivants:

(1) (2) Voir annexe bibliographique.

- Doit-on renoncer à former une main habile et consciencieuse au profit de l'épanouissement dans la création spontanée? Doit-on guider l'enfant puis l'adolescent qui réclament souvent un encadrement sécurisant ou doit-on laisser faire, ignorer voire susciter les errances pour leur caractère formateur?
- Doit-on fournir des normes de goût, proposer des techniques, se référer à des objectifs minutieusement gradués ou accueillir avec bienveillance tout acte créateur, se plaçant ainsi dans l'impossibilité de juger?
- Peut-on sanctionner la création si elle est élan, acte d'amour ou cri, projection de soi vers autrui? Mais comment peser notre action éducative si nous avons l'ambition d'en avoir une?

Face à ces interrogations, C. CLERO, chargé de cours de pédagogie, déplorait en 1978 dans une recherche sur la créativité:

- " En fait, plus de 30% des professeurs de dessin proposent (...) un
- " exercice qui aboutit à un produit; le sujet étant le même pour tous
- " ainsi que le format, le mode d'exécution et la finalité. Chaque élève
- " s'exprime par le moyen imposé selon un programme précis qui se veut
- " tenir compte de ses besoins" (1).

Rien n'aurait-il changé? Aujourd'hui encore, notre enquête fait apparaître un nombre important de professeurs imposant à la fois le thème et la technique. Cependant, ce nombre est sensiblement inférieur chez les jeunes professeurs n'ayant pas subi l'influence des directives antérieures et chez les agrégatifs qui ont dû faire l'effort d'une mise à niveau sur le plan des sciences de l'éducation.

Le changement radical des instructions opéré durant ces vingt dernières années n'a des chances d'être intériorisé que si son ancrage se trouve étayé par la connaissance des réflexions contemporaines en matière d'éducation: Ici se situe un facteur inéluctablement discriminant et il y a fort à penser que jeunes et anciens, professeurs formés et professeurs non formés évaluent d'une manière différente.

2) Formation et implication artistiques.

Le rapport que le P.A.P. entretient avec le monde de l'art est d'abord lié à l'époque de sa formation: Au recrutement sur des bases académiques et "scolaires" au plus mauvais sens du terme par le "Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques" préparé, après

(1) CLERO (C.), Pédagogie de la créativité et de l'activité créatrice plastique, thèse de Doctorat de 3^e cycle, Université de Paris I, 1978, page 87.

concours d'entrée, au Centre Claude-Bernard (1952), succède une formation plus ouverte, à l'Université, et le recrutement par un C.A.P.E.S. (1971) où, à des capacités de théorisation nettement plus exigeantes, est associée une partie plastique reposant sur des épreuves de création plus authentiques.

Mais il dépend, surtout, de l'engagement de l'enseignant dans la pratique artistique contemporaine. Notre métier exige que soit établi un équilibre entre le plasticien et le pédagogue. Enseigner les arts plastiques sans avoir, soit comme consommateur, soit comme lecteur de revues de haut niveau, soit comme artiste, ce contact, c'est courir le risque de rester extérieur à ce que l'on enseigne.

Généralement, le professeur est engagé plastiquement. Cette situation peut engendrer deux ordres de difficultés:

- La première série de difficultés provient de la cohabitation douloureuse entre les ambitions de la création et les contraintes de la vie scolaire. Quiconque crée pour son propre compte connaît les caprices de l'inspiration et, surtout, l'importance du climat.

Alors que l'enseignant doit transmettre le savoir, développer les vertus du travail, de l'effort, le créateur ne peut exister que libre, mu par un élan spontané, même si celui-ci s'appuie sur un acquis culturel important. Même si sa démarche implique la même rigueur et la même douleur, son oeuvre s'articule étroitement aux notions de désir et de plaisir, les élèves le savent bien, qui viennent chercher en classe d'A.P. un moment de répit, voire de détente.

Il reste à savoir si le créateur doit transformer l'enseignant, et la pratique désirée susciter chez l'élève le goût de progresser. Nous touchons à nouveau le noeud central des enjeux de l'éducation plastique.

- Le deuxième ordre de difficultés concerne les préférences de l'enseignant. Les productions des élèves coïncidant avec les propres options artistiques du professeur n'ont-elles pas davantage de chances de se voir comprises, les codes de lecture en étant mieux partagés? N'y a-t-il pas, pour l'élève, intérêt à connaître les "préférences" du professeur pour essayer de produire un travail correspondant à ses attentes? Chacun reconnaît ici une attitude largement répandue dans le public scolaire.

D'un autre côté, un professeur-créateur n'aurait-il pas tendance à adopter le comportement inverse? Créer, n'est-ce pas produire quelque chose de neuf et d'inattendu? En ce cas, cette

dimension ne serait-elle pas prioritairement opérante? On perçoit donc, au travers de ces interrogations préliminaires, l'importance que revêt l'implication artistique du P.A.P..

3) Les variables de personnalité.

Enfin, les modèles porteront la marque de la personnalité de l'enseignant. Nous trouvons là, pour une grande part, les considérations évoquées à propos de la question du goût: Les différences de comportement, ainsi que le rappelle Y. BERNARD, " peuvent être ramenées, soit à des différences biologiques comme l'âge ou le sexe, soit à des différences sociales et culturelles" (1).

Le caractère, selon qu'il est extra ou introverti, pourra avouer un penchant "rubéniste" ou "poussiniste", intuitif et coloré ou mesuré et dessiné, et infléchir ainsi les attentes suscitées par les modèles théoriques.

Peut-être, en dernier lieu, ne faudrait-il pas mésestimer ce qui a trait, sous une terminologie globale, à l'éducation reçue par l'enseignant. Outre le fait qu'une réalisation se rattache ou non à ses propres normes esthétiques, quelle estime accorde-t-il à l'effort, au travail sérieux et appliqué? Quel est, d'une façon générale, son niveau d'exigence, sa sévérité?

Nous avons tenté de dévoiler quelque peu ce qui pouvait contribuer à constituer les modèles du P.A.P., modèles qui interviennent de façon active tant au niveau de la détermination de la tâche qu'à celui du choix du type d'évaluation à pratiquer, qu'à celui, enfin, du jugement porté.

Les raisons qui font de l'évaluation des productions plastiques une pratique approximative apparaissent dès lors pour partie:

* D'un côté, nous placerons le simple constat de l'ignorance des mécanismes en oeuvre lors de l'élaboration du jugement.

* De l'autre, présentant un caractère d'autant plus actif du fait même de l'ignorance dans laquelle nous nous situons

(1) BERNARD (Y.), Psycho-sociologie du goût en matière de peinture, Paris, éd. du C.N.R.S., 1973, page 23.

encore, l'interférence de deux figures "idéologiques" diamétralement opposées qui inspirent, sous des dosages divers, la pensée du P.A.P.:

- La polarité "spontanéiste" où l'art est considéré comme pratique subjectivée, liée à l'immédiateté (et la diversité) du "sentir" et non réductible à un corpus analysable et quantifiable. Conception inspiratrice d'une évaluation "intuitive", qui n'aurait pas à rendre compte d'elle-même en raison de la pertinence intrinsèque accordée à la subjectivité.

- La polarité "rationaliste", se fondant sur les valeurs de la transparence contre l'opacité, de l'apprentissage réglé contre la créativité diffuse, de la production lucide contre l'expression inconsciente, et conduisant à une évaluation "comptabilisante" s'appliquant à des exercices soigneusement normés, mais, peut-être, tout aussi peu fiable...

Mieux évaluer serait se donner les moyens de se libérer de l'emprise de ces deux champs interférents. L'objectif implique de tendre vers la conscience des logiques dont l'évaluation procède. Il fait apparaître l'urgente nécessité d'une exploration de ses mécanismes sous-jacents à la lumière de nos premières approches tout autant que des données théoriques dont nous pouvons d'ores et déjà bénéficier. L'objet de nos investigations peut donc s'énoncer désormais avec clarté.

2.2.3.

PROBLEMATISATION
DE LA RECHERCHE.

Les observations préliminaires dont nous avons fait état nous permettent à présent de définir quelques axes de recherche:

Après avoir interrogé les différents savoirs en notre possession susceptibles de nous éclairer sur la question de l'évaluation, notre objectif est d'aboutir, par la voie expérimentale, à une meilleure connaissance des mécanismes en oeuvre dans le processus évaluateur. Nous le présenterons comme le grand axe de notre recherche.

Toutefois, une tentative de mise à jour de mécanismes et de déterminants ne pourrait se limiter à une série de constats sans qu'il soit tenté d'en dégager des enseignements. Dès lors, se dégagent deux ordres successifs de questionnements: En premier lieu, quelles seraient les conditions d'une meilleure évaluation et ensuite, par voie de déduction, quelles en seraient les conséquences institutionnelles? Ces deux axes apparaissent complémentaires du premier niveau d'interrogation.

Précisons, pour chacune de ces directions, les sous-questions qui en balisent le parcours:

1) Mieux connaître les mécanismes en oeuvre.

* - Rappelons que la tâche d'évaluation, dans le cadre des activités plastiques, apparaît caractérisée par l'approximation des jugements, l'évanescence des modèles de référence, la dépendance vis-à-vis de systèmes de représentations extrêmement diversifiés et liés à des incidences modélisantes multiples.

- L'évaluation actuellement pratiquée est souvent le lieu de pratiques non maîtrisées sanctionnant davantage un résultat que réchauffées d'intentions formatives.

* - Les textes dont le chercheur dispose, traitant de la question de l'évaluation des productions scolaires, sont aujourd'hui nombreux et apportent des éléments de première importance.

- Mais, peut-on assimiler l'évaluation en A.P. au contexte général? La réponse a de grandes chances d'être négative. Elle oriente, en tout cas, une première direction de recherche qui posera l'hypothèse d'une spécificité des déterminants en oeuvre.

* En arts plastiques comme ailleurs, une meilleure connaissance des comportements en oeuvre ne peut se dégager d'une analyse des pratiques réalisée au travers de ce qu'acceptent d'en dire les P.A.P.. Ce n'est qu'en construisant des expérimentations aussi proches que possible des situations habituelles d'évaluation. Nos interrogations auront à s'exprimer par le moyen de protocoles expérimentaux:

- Dans un premier temps, il s'agira d'étudier ce qu'il en est des observations de la psychologie de l'évaluation scolaire appliquées au domaine particulier des productions plastiques et de rechercher par l'expérimentation dans quelles limites les effets systématiques répertoriés s'y trouvent opérants.

- Parallèlement, posant l'hypothèse globale d'une spécificité des mécanismes pour ce qui est des A.P., il s'agira de tester plus précisément l'influence de déterminants possibles tirés des enseignements de la psychologie de la perception et de la sémiotique des faits visuels, pressantant en particulier l'importance de facteurs se rapportant au goût de l'évaluateur.

2) Recherche des conditions d'une meilleure évaluation.

Dans un second temps, une meilleure connaissance des mécanismes et déterminants de l'évaluation des productions plastiques devrait permettre de tirer quelques enseignements contribuant à définir quelles pourraient être les conditions d'une meilleure évaluation et de proposer les premiers éléments d'une méthodologie nouvelle:

Les solutions avancées dans le cadre de la docimologie générale (objectifs explicités, maîtrise des critères, concertation entre correcteurs) seront-elles, ici aussi, applicables à notre objet, ou ne vont-elles

pas, à l'examen, se révéler en partie inadaptées? Pour ce qui est des tentatives connues visant la modération a priori, il conviendra d'en tester l'efficacité. Il est déjà sûr, en tout cas, que le recours à des épreuves normalisées est incompatible avec la notion même d'expression plastique.

Nous sentons en arrière-plan l'idée d'une "fondamentalisation" des activités plastiques qui pourrait apparaître, au premier abord, comme efficace tentative d'encadrement de procédures généralement trop livrées à l'irrationnel. Mais il conviendra aussi d'en soupeser les avantages, les limites et les inconvénients.

3) Implications pédagogiques.

Plus globalement et condensé en d'autres termes, si l'objet principal de notre recherche est effectivement l'étude des mécanismes et déterminants de l'évaluation des productions plastiques, l'enjeu n'est-il pas, finalement, celui-ci:

- A supposer qu'une psychologie de l'évaluation des objets plastiques puisse s'énoncer en termes de spécificité, n'y aurait-il pas lieu de rechercher les conditions d'une évaluation plus efficace au travers de procédures originales et autonomes, et, corrélativement, de pratiques pédagogiques répondant mieux aux ambitions véritables d'une réelle éducation par l'art?

Nous aurons donc, dans une troisième étape, à nous interroger sur les conséquences concrètes: Refuser de se limiter à des améliorations empiriques ponctuelles amène à repenser l'inscription des activités plastiques dans le cadre scolaire.

Remise en question des procédures éducatives qui ne peut s'envisager sans connaître les ressorts de la pédagogie moderne mais qui, sur un autre plan, ne peut se concevoir sans rebondir sur des aspects matériels. Travailler selon d'autres modalités amène nécessairement à proposer une alternative à la situation actuelle qui découle encore directement de l'école de J. FERRY et dont le fractionnement horaire et le dessin de l'espace-classe n'en sont pas les deux moindres aspects.

Telles sont donc désormais précisées les grandes lignes inspiratrices qui ont présidé à l'élaboration du présent travail.

DEUXIEME PARTIE (EXPERIMENTALE).

2

**RECHERCHE
DE QUELQUES UNS DES DETERMINANTS
DE L'EVALUATION
DES PRODUCTIONS PLASTIQUES.**

ANCRAGE THEORIQUE ET OUTILLAGE METHODOLOGIQUE.

3

3.1. CONNAISSANCES PRELIMINAIRES: CHAMPS D'INVESTIGATION.

- 311 - Apport de la docimologie générale.
- 312 - Lecture del'oeuvre: Sémiotique des faits visuels.
- 313 - Psychologie de l'esthétique.

3.2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

- 321 - Problèmes relatifs au recueil des données.
- 322 - La notation "en laboratoire": Protocoles expérimentaux.
- 323 - La question du traitement statistique des résultats.

Nous disposons, pour sous-tendre nos protocoles expérimentaux, de connaissances émanant de plusieurs corpus référentiels.

Nous nous placerons de prime abord sur le terrain de la psychologie de l'évaluation scolaire dont les recherches récentes sont de la plus haute importance: La connaissance du schéma décrivant les étapes du mécanisme de l'évaluation fournira, dans un premier temps, les outils initiaux nécessaires à l'appréhension du comportement du professeur évaluateur d'objets plastiques.

Mais l'on sait déjà qu'une partie des disparités de jugement entre correcteurs, lors de l'activité cognitive de la reconnaissance des indices utiles à l'évaluation, provient d'effets systématiques liés au fonctionnement de mécanismes perceptifs.

Il apparaît alors que pour mieux comprendre le désarroi du P.A.P., confronté à un objet visuel qui se perçoit dans une sorte de globalité où de multiples niveaux de sens peuvent être présents, face à la "co-occurrence" d'une infinité d'indices, seul le secours des connaissances actuelles en matière de sémiotique visuelle pourrait permettre, associées aux observations déjà anciennes de la psychologie de l'esthétique, d'énoncer quelques hypothèses quant à d'éventuels déterminants spécifiques.

3.1. CONNAISSANCES PRELIMINAIRES: CHAMPS D'INVESTIGATION.

3. 1. 1.

APPORT DE LA DOCIMOLOGIE GENERALE.

Du grec dokimé (épreuve), la docimologie est l'étude systématique des examens. C'est H. PIERON, un des premiers français à entreprendre, en 1922, avec son collègue H. LAUGIER, une critique détaillée de la notation des examens, qui lui donna son nom.

Toute étude docimologique s'inaugure par le constat des divergences d'évaluation observées et la citation d'exemples frappants et caractéristiques, aussi ne ferons-nous que rappeler très brièvement quelques étapes.

Les premières recherches (PIERON, LAUGIER, WEINBERG) furent entreprises en 1935. En 1936, paraissaient sous le titre "La correction des épreuves écrites dans les examens" les conclusions de la commission CARNEGIE française, à la suite d'une enquête internationale suggérée par les américains. Ces investigations mirent en évidence les différences d'appréciation d'un correcteur à l'autre et conclurent par une mise en doute de la fiabilité des examens.

Les chiffres recueillis à cette occasion sont impressionnants pour qui les lit pour la première fois: La commission, s'appuyant sur des copies de Baccalauréat, put constater en effet des écarts allant jusqu'à 13 points dans la correction de la composition française. Cette information provoqua une certaine émotion mais n'eût, aux dires de PIERON (1), que bien peu d'échos. Depuis, d'autres expériences, notamment celle menée en 1967 par le Service de la Recherche du C.R.D.P. de Lyon, portant sur la multicorrection de rédactions effectuées par 150 professeurs de français, ont révélé des marges de variation tout aussi importantes.

(1) PIERON (H.), Examens et docimologie, op. cit., page 26.

On sait que le niveau d'exigence varie considérablement selon les examinateurs. G. de LANDSHEERE cite une expérience de R. DUQUENNE (1967) démontrant, même, que les correcteurs n'ont pas une conscience objective de leur degré de sévérité ou d'indulgence (1)!

" Pour prédire la note d'un candidat, il vaut mieux connaître son examinateur que lui-même" s'était exclamé PIERON (2). En serait-il de même en arts plastiques? L'objet de cette étude est évidemment de tenter d'apporter quelques éléments de réponse. S'agissant d'une expression plastique, tout porte à croire que la référence en matière de fiabilité de l'évaluation risque de se rapprocher davantage de la copie de philosophie ou de la rédaction (autre matière d'expression) plutôt que des écarts moindres enregistrés en mathématiques ou physique (où le produit-norme est beaucoup plus facile à cerner).

Quels sont les résultats actuellement en notre possession qui nous permettent de préciser à quoi tiennent les désaccords entre correcteurs?

Depuis les premiers travaux de LAUGIER, WEINBERG et PIERON, de nombreuses expériences de multicorrection ont permis de comparer les distributions de notes de plusieurs évaluateurs selon un certain nombre de facteurs:

Chaque distribution de note est caractérisée par un indice de position (la moyenne, autrement dit une échelle de sévérité/indulgence) et un indice de dispersion (éventail des notes réellement utilisées entre le 0 et le 20). Non seulement ces données varieront d'un évaluateur à l'autre, mais aussi l'ordre de classement: Chacun ordonnera les travaux de manière différente.

Ensuite, c'est le grand mérite du Groupe de Recherche sur l'évaluation de l'Université de Provence animé par J.P. CAVERNI et G. NOIZET et auquel ont participé J.J.BONNIOL, M. PIOLAT, R. AMIGUES et J.M. FABRE, d'avoir pu faire apparaître

- " l'hypothèse que les divergences d'évaluation - constat de la docimologie
- " classique - ne sont pas dues au hasard, ni même à des contrastes dans
- " la personnalité des évaluateurs. La conclusion générale qui se dessine
- " est que l'évaluation d'une production scolaire relève de déterminants

(1) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1980 (5^e éd.), page 30.

(2) PIERON (H.) op. cit., page 24.

" systématiques, mais qui ne réfèrent pas tous à des caractéristiques
" proprement scolaires" (1).

1) Le mécanisme de l'évaluation.

Rappelons brièvement le mécanisme général de l'évaluation tel que ces chercheurs l'ont exposé:

La tâche d'évaluation est une tâche de lecture: A ce titre, elle dépend de mécanismes généraux relatifs à la perception (et plus précisément, pour ce qui nous concerne, de mécanismes relatifs à la perception des faits visuels).

C'est aussi une activité de comparaison, ce qui la présente également comme activité cognitive. Cette activité s'établit relativement à un modèle de référence construit à partir de l'estimation initiale de ce qu'il semblerait concevable d'attendre, estimation qui se précise ensuite peu à peu dans l'esprit de l'évaluateur compte tenu des premières observations réellement recueillies.

Ainsi, suivant un certain nombre de points de vue correspondant à des critères, l'évaluateur va recueillir des indices qu'il mettra en relation à la fois avec les informations émanant des autres travaux et avec l'image intérieure de ce qu'il attendait.

L'évaluation repose donc sur la succession de deux ordres d'activité: D'une part, le recueil des indices, tributaire d'une problématique de la perception, d'autre part, la constitution du modèle de référence par rapport auquel s'exercera un comportement cognitif.

La perception des indices est tributaire de notre sensibilité et de nos capacités de repérage: On conçoit qu'il puisse à avoir dénaturation des indices recueillis, interférence d'informations extérieures à la tâche, exploration polarisée des travaux, mauvais repérage des indices pertinents.

J.J. BONNIOL, dans son oeuvre de synthèse (2), a précisé les processus conduisant à la constitution du modèle de référence. Nous retiendrons de son étude trois phases successives:

- La phase d'encadrement, correspondant à la constitution du produit norme issu de l'ensemble des produits possibles et porteur des caractéristiques qui attestent de la réussite de la tâche.
- Le dosage des exigences, qui amène à préciser la nature du produit

(1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit. p. 192.

(2) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 75 à 110.

attendu en fonction de ce que le professeur pense obtenir de ses élèves compte tenu de ce qu'il sait sur ces derniers et sur les conditions de la production.

- Le codage et la définition du modèle de référence: L'évaluation ne peut en effet avoir lieu sans repère correspondant à une échelle de mesure.

A chaque niveau interviennent des facteurs subjectifs. Ce schéma général a fait l'objet, durant ces quinze dernières années, d'expérimentations qui ont conduit à faire émerger de nombreux déterminants systématiques que nous présenterons ici succinctement:

2) Déterminants de l'évaluation scolaire:

a) - Les effets "mécaniques".

Nous placerons ici les effets déterminés par les conditions matérielles de l'acte d'évaluation, indépendamment du contenu des objets à évaluer et de toute référence aux personnes à juger.

- Nous avons déjà évoqué:

* Différence de sévérité entre correcteurs.

* Utilisation différente de l'échelle des notes.

- Il faut y ajouter:

* Infidélité d'un même correcteur dans le temps.

Il a été démontré à plusieurs reprises dès 1935 (LAUGIER et WEINBERG, HARTOG et RHODES) que le même examinateur note différemment les mêmes travaux lorsqu'il les examine à nouveau dix mois ou a fortiori plusieurs années après: Le taux de corrélation est souvent inférieur à 0.60 et près de la moitié des travaux reçoivent une note sensiblement différente.

* Un effet séquentiel: L'effet d'ordre.

J.J. BONNIOL, en confrontant lors d'une expérience datant de 1965 (1) la notation de 26 versions anglaises selon qu'elles étaient présentées dans un ordre ou dans l'ordre inverse, a pu montrer une tendance à surévaluer les copies corrigées en premier et à sous-évaluer celles corrigées en dernier.

* L'effet de contraste dans la succession des copies.

L'activité d'évaluation est une activité de comparaison. Il est facile d'imaginer qu'un devoir "moyen" situé au milieu d'excellentes

(1) BONNIOL (J.J.), "Les différences de notation tenant aux effets d'ordre de correction", Cahiers de Psychologie, 1965, 8, pages 181 à 188.

copies paraîtra plus modeste alors qu'il risquera d'être mis en valeur par des travaux insuffisants. Les expériences de BONNIOL et PIOLAT (1) ont contribué à identifier ce qu'ils ont appelé des "effets d'ancrage".

b) - Informations a priori relatives au producteur.

Ces expériences sont à situer parallèlement à l'esprit qui a inspiré le travail de ROSENTHAL et JACOBSON (1968) dont nous avons déjà fait état: L'évaluateur possède souvent un certain nombre d'informations, soit sur les conditions de production du travail, soit sur la personnalité des producteurs, et qui vont peser dans la détermination du produit attendu. Ces effets "d'information" composent le deuxième lot de déterminants systématiques repérés.

THORNDIKE (1920) nommait "effet de halo" le phénomène de brouillard produit par la réputation d'un élève, par son regard, son vêtement, sa prestance physique ou sa diction en cas d'examen oral. On parle aujourd'hui, selon les chercheurs, d'effets d'assimilation (BONNIOL, CAVERNI, NOIZET), d'effet-source (FABRE) ou d'effet de stéréotypie (de LANDSHEERE).

Ces informations ont trait principalement au niveau scolaire de l'élève ainsi qu'à diverses données d'ordre social:

- Statut scolaire
- Performances antérieures
- Statut socio-économique
- Origine ethnique.

Suivant un grand nombre d'expériences destinées à interroger ces différents facteurs, il ressort globalement que les informations qui s'y rapportent induisent chez l'enseignant une tendance à juger des aptitudes présentes et futures en fonction du caractère plutôt favorable ou plutôt défavorable qui s'en dégage:

NOIZET et CAVERNI, proposant une interprétation générale de l'effet des informations a priori (2), expliquent que les informations provoquent des attentes et contribuent à fixer la représentation que l'enseignant se fait de l'élève. Le terme de "stéréotypie" utilisé

(1) BONNIOL (J.J.) et PIOLAT (M.), "Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation", Actes du XVII^e Congrès International de Psychologie appliquée, Liège, 1971, pages 1179 à 1189.

(2) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., page 97.

par G. de LANDSHEERE (1) semble particulièrement heureux: C'est effectivement un cliché que d'imaginer qu'un élève issu d'un milieu défavorisé aura nécessairement des performances moindres, une pesanteur de l'esprit que de continuer de juger un élève conformément à la première impression reçue. On notera (malgré, il est vrai, de fréquents rappels à la prudence) que le livret scolaire peut apparaître, selon l'usage qui en est fait, suivant la formule de P. MARC (2), comme l'instrument d'une "quasi-institutionnalisation des attentes".

Nous venons d'évoquer les principaux acquis susceptibles de nourrir nos recherches. Certes, les chercheurs ont soigneusement écarté du champ de leurs investigations les matières artistiques. Quand elles sont mentionnées, c'est le plus souvent dans le cadre de considérations pessimistes:

A. BONBOIR (3) : " ... Il en est qui, s'ils se laissent difficilement analyser
" de façon complète (dessin, rédaction...), présentent encore
" l'inconvénient de ne pouvoir offrir le modèle..."

G. de LANDSHEERE (4), s'ancrant dans quelque certitude innée:

" La composition française, considérée comme oeuvre
" d'art, échappe à l'évaluation parcellaire ".

Le mythe de l'acte créateur aurait-il fait reculer les docimologues? ...A moins que ce ne soit plutôt le manque d'intérêt des enseignants plasticiens pour la docimologie qui ait privé la recherche des collaborateurs qui lui étaient nécessaires sur le terrain!

Nous aurons donc à nous interroger sur ce qu'il en est des mécanismes identifiés, dans le cadre des arts plastiques. Ces indications sont autant d'incitations à interroger notre propre terrain pédagogique: La possibilité de comparer simultanément les oeuvres facilite-t-elle la tâche du P.A.P.? Celui-ci est-il tout autant tributaire des effets-source, ou bien la prégnance visuelle et sensible des objets à évaluer s'impose-t-elle prioritairement, laissant sans prise sur le jugement toute considération extérieure?

Quelques pistes d'expérimentation sont ici précisément suggérées.

(1) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens, op. cit., page 40.

(2) MARC (P.), Autour de la notion pédagogique d'attente, op. cit., pages 107 à 139.

(3) BONBOIR (A.), La docimologie, Paris, P.U.F., 1972, page 18.

(4) LANDSHEERE (G. de), Ibid., page 56.

3.1.2.

LECTURE DE L'OEUVRE;
SEMIOTIQUE DES FAITS VISUELS.

D'une manière assez semblable à ce qui se produit lorsqu'un correcteur prend connaissance d'une copie écrite, appréhender un objet plastique est une activité de lecture.

Chacun connaît l'expression du peintre P. KLEE (1) comparant le contemplateur d'un tableau à un animal pâtureur une prairie.

L. MARIN, dans une importante étude (2), dira:

" Lire, c'est parcourir du regard (...) L'acte de lecture déroule
" ainsi un temps, une succession à l'intérieur de l'instant de vision".

Toutefois, ce circuit est " un circuit aléatoire: Il n'est jamais nécessaire".

P. FRANCASTEL précise de son côté (3):

" L'oeil balaie, d'abord au hasard, le champ figuratif; il est accroché,
" bientôt, par certains éléments qui le renvoient à des formes ou à
" des notions connues de son esprit ".

Le cheminement des yeux a été particulièrement bien mis en évidence par les expériences de l'américain YARBUS (4): A l'aide d'un faisceau lumineux qu'il put rendre solidaire du regard de sujets volontaires examinant une image, ce chercheur recueillit sur une plaque sensible située derrière l'image la trace du parcours des yeux de plusieurs lecteurs successifs.

(1) KLEE (P.), Credo du créateur, (traduction de Schöpferische Konfession, Berlin, 1920), in Théorie de l'art moderne, Paris, Gonthier, 1973, pages 34 à 42.

(2) MARIN (L.), Etudes sémiologiques, Paris, Klincksieck, 1971, pages 19 à 21.

(3) FRANCASTEL (P.), La figure et le lieu, Paris, Gallimard, 1967, page 39.

(4) YARBUS (A.L.), Eye movements and Vision, New York, Plenum Press, 1967, cité par MOLES (A.), L'image communication fonctionnelle, Tournai, Casterman, 1981, page 56.

L'étude comparative du mouvement des yeux a permis de montrer que plusieurs sujets, regardant le même tableau, en appréhendent les éléments de façon sensiblement voisine. Toutefois, elle met aussi en évidence les différences de parcours visuel d'un sujet à l'autre.

Ainsi, la lecture de l'oeuvre se présente d'emblée comme un mécanisme complexe. On prend pleine conscience de cette complexité lorsque l'on sait que, de surcroît, la trace la plus informelle est tout à fait capable de déclencher toute une série d'images dans cet oeil qui fonctionne inexorablement en continu, sauf à l'obstruer d'un mouvement de paupière!

La description de F. MOLNAR, autre spécialiste du mouvement des yeux, en donne une idée précise (1) :

- " Le tableau se présente comme un ensemble de stimulations excitant
- " plus ou moins - et en même temps - un très grand nombre d'éléments
- " rétinien qui envoient des signaux plus ou moins forts vers le cortex
- " visuel où ils sont traités "
- " Même les agglomérations pigmentaires non délimitées, c'est-à-dire
- " sans contour, qui se dégagent lentement en se confondant progressivement
- " avec l'entourage, sont perçues comme des formes "

Ces différentes analyses nous présentent la lecture de l'oeuvre visuelle comme un cheminement aléatoire non irréversible. S'il y a une certaine constance du parcours, ainsi que le montrent les expériences de YARBUS, chaque lecture est particulière, différente d'un sujet à l'autre, mais aussi pour un même sujet à quelques instants d'intervalle. Aucune lecture n'épuisera jamais l'image, on ne peut espérer que des vagues d'identification de plus en plus précises et l'on songe à cette expression de BENVENISTE, parlant de la phrase dans son "Traité de linguistique générale" (1974): Ne pourrait-on pas affirmer, en effet, que, comme la phrase, la lecture d'image est un "événement évanouissant"?

Errance du (ou des) sens, part importante et peu maîtrisable de l'action de ce regardeur, telles sont les conditions qui président à l'appréhension des objets visuels.

Un dernier élément vient conforter la thèse de l'infinitude des visions. Il porte sur le degré de conscience qui accompagne la perception d'un produit visuel:

De toute évidence, l'image ne communique qu'à partir du moment où le lecteur possède les outils conceptuels lui permettant

(1) MOLNAR (F.), "Quelques aspects psycho-biologiques de l'image", in Revue d'Esthétique, n°1, Paris, U.G.E., 10/18, 1976, pages 339 à 368.

d'"entrer" dans son discours, sinon l'image n'est qu'un amalgame de traces. La lecture implique donc nécessairement des codes de lecture et l'on peut penser qu'à cet égard le P.A.P. est de ceux qui possèdent la compétence nécessaire à son accomplissement. Toutefois, la réarticulation sémiotique qui en découle (c'est-à-dire, après la perception d'une texture plus ou moins précise et signifiante, la mise en ordre, la "traduction" en pensée consciente au travers d'un "texte qui la prend en charge et l'articule" (1)), l'acte technique qui pèse la relation entre le contenu signifié et le plan des expressions significatives (ce qui est véritablement l'objet de l'évaluation d'une production plastique), ne pourrait bien être, au mieux de sa mise en oeuvre, qu'à l'image de la part émergée de l'iceberg...

En effet, l'appréhension des objets visuels ne relève pas seulement de la simple lecture, c'est-à-dire d'un décodage que l'on pourrait qualifier de "mécanique" ou de convenu. Contrairement à la lecture d'un texte ou, plutôt, davantage que pour l'écriture, la perception de l'image implique le phénomène perceptif en sa totalité sensorielle. Alors, la perception de l'image ne relèverait pas immédiatement de l'ordre du discours, mais serait dotée, selon J. KRISTEVA (2),

" d'une modalité qu'on pourrait dire psychosomatique,
 " en prise directe sur le corps, (...), comme un moment
 " logiquement, génétiquement, productivement antérieur au symbolique,
 " mais qui fait dans celui-ci l'objet d'une relève par laquelle il s'intègre "

C'est bien ce qui ressort aussi des études scientifiques les plus récentes, ainsi que le confirme F. MOLNAR (3) :

" A la lumière de la neurophysiologie contemporaine, il devient évident
 " qu'une forme, avant d'être la représentation d'une chose réelle
 " ou imaginaire peut déclencher la réponse perceptive (...). L'excitation
 " affective n'a pas besoin d'être médiatisée par un contenu analysable
 " en termes signifiants (...). Il est probable qu'avant même que nous
 " arrivions à franchir le seuil de la perception purement formelle,
 " le processus qui déclenche la réponse esthétique - la réponse esthétique - est déjà entamé grâce à l'intervention de mécanismes psychophysologiques ou psycho-biologiques à partir, précisément, des
 " lignes et des formes "

(1) SCHEFER (J.L.), Scénographie d'un tableau, Paris, Seuil, 1969, texte II, pages 109 à 144: SCHEFER parle de "textualisation".

(2) KRISTEVA (J.), La révolution du langage poétique, Paris, 1974, citée par DAMISCH "Huit thèses pour (ou contre) une sémiologie de la peinture", Paris, MACULA n°2, 1977, pages 17 à 23.

(3) MOLNAR (F.), Quelques aspects psycho-biologiques de l'image, op. cit., pages 361 et 362.

Dans un autre article (1), F. MOLNAR rappelle la théorie qui fut élaborée par le physiologiste allemand HELMHOLTZ (1821-1894) :

" Le récepteur effectue quelque chose de semblable à une "fonction de calcul", à partir des stimulus. Mais ni les sensations, ni le calcul fait ne sont conscients. Seule, la conclusion perceptive est éprouvée ".

Moment antérieur à la position consciente du sujet, extérieur à toute signification ou opinion constituée, mais dont il y aurait à se préoccuper lorsque l'on connaît, par ailleurs, notre attirance spontanée vers la consonance cognitive qui nous poussera ensuite inconsciemment à sélectionner en priorité les indices congruents à notre première "impression".

Nous avons réuni là les éléments qui ont pu être à l'origine de ce que M. DUFRENNE, soulignant le rôle prépondérant du corps, nomme "l'intellection corporelle" (2) : Lire une image, c'est montrer le rapport qu'on entretient avec cette image. Au travers de la lecture, c'est aussi le lecteur qui se dévoile.

Imperceptiblement, à l'idée de l'image comme donnée objective susceptible d'être atteinte, vient se superposer l'idée d'une image n'existant que comme stimulus extérieur dont la prise en compte par le regard serait en grande partie l'affaire du pouvoir créateur du sujet lecteur, reformulation étrange du schéma de JAKOBSON où le récepteur serait avant tout... émetteur!

Ce que l'on sait de la lecture de l'image amène à s'interroger sur ce qu'il peut en être de l'évaluation des productions plastiques dès l'instant où l'on envisage que sa pratique est en premier lieu tributaire de l'activité du regard. On ne peut douter que les particularités signalées n'interviennent au moment de la prise de connaissance des objets à évaluer, ce qui amène à poser plusieurs jalons dans notre recherche des hypothèses de travail.

- En premier lieu, les différences dans les modalités de lecture de plusieurs sujets confirment notre crainte quant à la possibilité d'atteindre une meilleure homogénéité d'un correcteur à l'autre.

- En second lieu, le mécanisme même d'aperception des

(1) MOLNAR (F.), "Quoi de neuf dans la perception visuelle de la forme?", Paris, Année Psychologique, 1980, 80, pages 599 à 629.

(2) DUFRENNE (M.), Phénoménologie de l'Expérience esthétique, Paris, P.U.F., 1953, (2^e éd. 1967), 4^e partie, pages 657 à 677.

éléments de l'image reposant sur une chronologie d'émergence d'indices jamais fixée, y compris pour le même correcteur pour deux lectures successives, la hiérarchisation des indices, autrement dit ce qui appelle prioritairement l'attention du lecteur-évaluateur, peut être indéfiniment l'objet de modifications notoires. Cette observation invite à mieux connaître la psychologie de chaque lecteur, ce qu'il peut en être de ses attentes.

- Mais le point précédent rappelle aussi (fait connu, il est vrai, de tout plasticien) que "tout fait sens", y compris les taches les plus évanescentes, les accidents incontrôlés par le producteur de l'image, mais encore tout aussi bien (pourquoi pas?) la mauvaise qualité d'un papier, d'un support, son froissage, la fadeur de certaines gouaches aux pigments manquant de densité, c'est-à-dire autant d'éléments parasites, non comptabilisables formellement, mais porteurs d'influence pour qui ne saurait s'en prémunir.

- Enfin, de toutes les informations se rapportant au mécanisme de la lecture des images, la plus interpellante est certainement l'affirmation d'une antériorité de la sensation visuelle sur la perception consciente. Si l'on admet une action de l'image sur la personne, antérieure au nommé, si, comme l'expose F. MOLNAR, les grandes composantes de l'image en sont les actrices, dès lors se précise le processus qui peut conduire à une perception polarisée: L'entrée dans le document visuel apparaît alors comme amorcée, "guidée", s'élaborant dans la continuité de la phase préconsciente.

La lecture d'image se place là sur le terrain de la psychologie de la perception esthétique et nous invite à nous demander si les diverses dimensions plastiques de l'oeuvre n'exercent pas une action souterraine sur le jugement des professeurs.

3.1.3.

PSYCHOLOGIE DE L'ESTHETIQUE.

Pour FECHNER (1), fondateur de l'esthétique expérimentale, cette science se propose d'étudier

" tout ce qui pénètre en nous par les sens sous la forme d'un agrément
" ou d'un désagrément immédiats ".

Si l'esthétique peut se définir comme la science de la sensibilité, le mérite de FECHNER a été de montrer que le goût est directement tributaire d'une psychologie de la perception ou, plutôt, de la réaction, dont le schéma serait:

stimulus → personnalité → réponse.

Cette présentation met en avant l'importance du sujet-percevant, tributaire de quatre facteurs principaux:

- 1 - La tradition, c'est-à-dire son éducation culturelle.
- 2 - La réflexion personnelle.
- 3 - L'accoutumance à un mode d'expression plastique.
- 4 - L'exercice, entendu comme expérience acquise.

Aujourd'hui encore, la psychologie de l'esthétique, telle qu'elle a été définie, par exemple, par R. FRANCES, considère l'art au travers du filtre d'une personnalité, du prisme d'une conduite: Son objet est d' " étudier ces conduites de manière systématique en éprouvant sur
" elles l'effet de variables qui paraissent influentes, qu'elles
" appartiennent au stimulus ou au sujet " (2).

Un point fondamental est à énoncer d'emblée afin qu'il

(1) FECHNER (G.T.), Vorschule der Aesthetik, Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1876.

(2) FRANCES (R.), Psychologie de l'esthétique, Paris, P.U.F., 1968, page 5.

ne soit pas la cause de confusions hâtives: L'intérêt perceptif a, très tôt, été considéré comme devant être séparé du plaisir esthétique.

Cette remarque est essentielle et travaille au plus haut point la question du jugement des productions plastiques scolaires. Le professeur, en effet, doit être en mesure de faire la différence entre des observations qui se rapportent aux critères qui étaient en jeu au travers de la tâche assignée (dont il juge le résultat) et l'aspect "séduisant" d'un travail (dont il y aura à préciser les composantes). Il y a tout lieu de penser qu'une partie des errances du jugement provient de phénomènes d'interférence d'un champ sur l'autre.

Un des maîtres de la psychologie, BERLYNE, distinguait très précisément (1) l'exploration cognitive (épistémique, analytique) de l'exploration récréative, liée au plaisir de la découverte ou de la reconnaissance. L'évaluation d'un travail scolaire ne ressortirait-il pas prioritairement au domaine de l'exploration analytique? Mais, d'un autre côté, que pourrait-on espérer d'un travail "juste" s'il n'était aussi une oeuvre se rattachant au sensible, tant parce qu'il est trace de l'investissement d'un auteur que parce qu'il est apte à interpeller le récepteur? D'ailleurs, BERLYNE présente ces deux activités comme successives, la recherche de l'agréable venant après l'activité de déchiffrement. (Toutefois, la théorie d'un impact de l'image antérieur au nommé amènerait aujourd'hui à nuancer cette analyse).

Dans un autre langage qui se réfère à la théorie de l'information, A. MOLES différencie le message sémantique, logique, structuré, énonçable, préparant des actions, du message esthétique, intraduisible, transposable qu'approximativement et préparant des états (2).

L'impact sur le sensible se ferait par le moyen du contenu figuré ainsi que par l'action des variables essentiellement plastiques que sont lignes, formes, composition, couleurs. De très nombreuses expériences ont eu pour objet de mesurer l'impact de ces différents facteurs, soit par l'étude du mouvement des yeux, soit par la mesure de la rapidité de choix entre deux "patterns", la mesure du temps d'exploration ou de la modification de l'état émotionnel au niveau

(1) BERLYNE (D.E.), "Les mesures de la préférence esthétique", Sciences de l'art, 1966, 3, pages 9 à 22.

(2) MOLES (A.), Théorie de l'information, op. cit., pages 196-197.

de la peau (réponse électrodermale). Nous avons donc affaire, dans la perception visuelle, à une activité qui serait à relier à une psychologie du comportement.

A. MOLES en énonce les fondements que l'on sentait sous-jacents dans la pensée de FECHNER:

- " L'individu est un système ouvert dont le comportement est déterminé
- " par la somme:
- " - d'un bagage héréditaire;
- " - des événements de son histoire particulière;
- " - de son environnement présent;
- " - d'une certaine quantité, limitée, d'aléatoire " (1).

Par ailleurs, sur le plan physique, l'activité sensorielle est dépendante de trois seuils: Un seuil de sensibilité minimale, un seuil de saturation maximale, un seuil différentiel permettant l'observation d'une variation du stimulus (2).

Toutefois, la compréhension du mécanisme de l'exploration visuelle est encore très partielle. Ce qui est certain, c'est la multiplicité des niveaux exploratoires et le fait que l'oeil infléchit spontanément son attention vers un autre niveau lorsque son investigation est jugée trop mince (3). Une impression défavorable pourrait découler d'un effort trop grand de l'observateur contraint de regarder une image lorsque celui-ci se trouverait réduit à chercher sur quel terrain il pourrait ressentir une certaine satiété visuelle.

Si l'on s'en réfère aux recherches récentes, F. MOLNAR, dans un article déjà cité (4), indique que l'on a repéré (CORCORAN, READ) l'existence de " toute une série de cellules répondant sélectivement à certaines formes d'excitations bien définies ". Cependant, si l'on connaît actuellement l'emplacement anatomique de quarante trois détecteurs spécifiques, on ne connaît pas les traits caractéristiques qui sont transmis au niveau supérieur du cerveau (dans une activité préconsciente) pour être confrontés et combinés à l'information déjà stockée.

C'est pour mieux connaître, à défaut du mécanisme physiologique, le comportement des individus face à une stimulation visuelle que se sont développées les expériences en matière de psychologie et de sociologie du goût.

(1) MOLES (A.), Théorie de l'information, op. cit., page 15.

(2) Ibid., page 26.

(3) Ibid., page 242.

(4) MOLNAR (F.), Quoi de neuf dans la perception visuelle de la forme?, op. cit., pages 599 à 629.

Toutes ces expériences portent sur l'interaction entre les aspects naturels et les aspects culturels et sociologiques. Ainsi que le rappelle R. FRANCES (1964), s'en tenir uniquement à la manipulation de variables du stimulus (exemple: assombrir un tableau)

- " ne permet pas d'aborder l'autre aspect du problème qui tient aux
- " variables du sujet: Que représentent, pour différents sujets, les
- " variations apportées au stimulus?" (1).

Avant d'aborder le détail des informations disponibles à l'heure actuelle, une dernière remarque porte sur l'esprit qui a présidé au recueil de ces informations. Depuis longtemps, comme le souligne Y. BERNARD (1973), deux thèses sont en présence (2):

- La thèse universaliste (EYSENCK, CHILD), qui affirme l'existence d'un facteur général "T" du goût, dépendant directement de la nature du cerveau humain et où, seuls, les facteurs secondaires s'appuyeraient sur des interprétations culturelles.
- La thèse réaliste ou relativiste (FRANCES), pour laquelle les différences de comportement peuvent être ramenées à des différences biologiques et sociologiques.

Quelles sont les principales informations dont nous disposons?

Nous tirons la plupart des données qui vont suivre de l'importante synthèse publiée en 1979 sous la direction de R. FRANCES (3).

1) Les critères du jugement esthétique.

Les motifs de choix les plus déterminants ont été mis à jour par R. FRANCES lors d'une étude portant sur l'appréciation de la peinture, tels qu'ils étaient exprimés dans des réponses orales. Sept motifs ont été dégagés, suivant deux polarités, selon qu'ils inspirent l'attraction du contemplateur ou son rejet:

- Réalisme
- Originalité
- Technique
- Nature du sujet
- Couleur et lumière
- Références purement subjectives
- Expression du sujet

(1) FRANCES (R.), "Variations génétiques et différentielles des critères du jugement pictural", 1^o colloque d'Esthétique expérimentale, Paris, Sciences de l'art, 1966, 3, pages 119 à 135.

(2) BERNARD (Y.), Psycho-sociologie du goût en matière de peinture, op. cit., pages 22 à 25.

(3) FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., pages 118 à 132.

Cette étude ayant porté sur 1600 commentaires effectués par des sujets d'âges et d'origines très variés, il est fort probable que les raisons exprimées aient un caractère suffisamment général pour qu'elles puissent être utilisées comme objets d'expérimentation.

2) La question du facteur général de goût.

Selon certaines recherches, notamment celles de BURT (1924, 1940), l'on pourrait croire à l'existence d'un facteur général influençant tous les jugements artistiques. Il y aurait, par ailleurs, un facteur secondaire, bi-polaire, qui opposerait les classiques aux romantiques, les tenants de l'oeuvre dessinée, construite et raisonnée aux tenants de l'expression colorée plus spontanée. Selon les travaux d'EYSENCK, datant de 1940 et 1941, travaux qui confirment le facteur général (T = taste) et les facteurs individuels (K = kind), le facteur général aurait principalement à voir avec la composition de l'oeuvre, tandis que ce qui différencierait les spectateurs aurait trait au degré de réalisme, les sujets peu cultivés préférant les paysages figuratifs alors que les sujets experts seraient plutôt attirés par des genres et des factures moins conventionnels. Deux composantes de l'oeuvre se trouvent, ici, mises en question: La nature du sujet représenté et la technique, souvent confondue avec l'habileté de transcription figurative.

En outre, dans une publication datée de 1978 et intitulée "Rôle de la spécificité des éléments d'une oeuvre picturale dans l'identification de l'auteur"; Y. BERNARD (1) note l'action importante de la couleur, notamment quant à sa faculté de caractériser le style d'un auteur. Les recherches sur le coloris sont multiples et attestent qu'il s'agit d'un facteur principal dont il y aura lieu de se préoccuper.

3) Intérêt perceptif et préférence esthétique.

Le mérite revient à BERLYNE (1960) d'avoir dégagé la notion de variables collatives (2). Il s'agit de variables qui dépendent de la collecte et de la comparaison d'informations provenant des objets à apprécier. Son travail a porté principalement sur l'étude de l'originalité et de la complexité.

Dans un ouvrage de synthèse publié un peu plus tard (3),

(1) Ces recherches sont citées par FRANCES (R.), *ibid.*, page 133.

(2) BERLYNE (D.E.), "Les mesures de la préférence esthétique", Paris, Sciences de l'art, 1966, 3, pages 9 à 22.

(3) BERLYNE (D.E.), Aesthetics and Psychobiology, New York, Appleton Century Crafts, 1971.

BERLYNE propose une explication du plaisir esthétique qu'il différencie de l'intérêt. Sa théorie est fondée sur la notion d'éveil ("arousal", autrement dit la capacité d'un objet à éveiller la vigilance d'un spectateur).

L'auteur observe ainsi que l'intérêt porté à l'objet est directement lié à la complexité de cet objet. Quant à l'agrément, il augmenterait, lui aussi, parallèlement au degré d'intéressement, mais seulement jusqu'à un certain seuil au-delà duquel, lorsque la sollicitation devient trop importante, il se mettrait à décroître.

A son tour, FRANCES a repris et approfondi ces expériences. L'intérêt suscité, la somme d'observations justifient, ici aussi, que cette question soit étudiée à nouveau, dans le contexte de l'évaluation scolaire.

La psychologie de l'esthétique a permis de faire émerger les caractéristiques plastiques qui interpellent prioritairement l'attention d'un sujet amené à porter un jugement esthétique. Il y a tout lieu de penser que ces catégories sont également opérantes dans le processus de l'évaluation, dès lors que la vigilance de l'évaluateur se trouve mise à défaut.

S'ajoutant aux effets déjà signalés par la docimologie générale, l'hypothèse de déterminants spécifiques à l'évaluation des objets plastiques pourrait, à la lumière de ce qui précède, se fonder sur l'interférence de réponses esthétiques spontanées portant sur des variables-stimuli, qu'elles appartiennent ou non à la grille de critères que l'évaluateur a construite a priori.

C'est donc bien dans ces données que doit s'originer une stratégie visant à l'élucidation des mécanismes en oeuvre, dès lors qu'on ne regarde plus exclusivement en direction de l'évaluateur mais aussi du côté des productions à évaluer.

3.2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

3.2.1.

PROBLEMES RELATIFS AU RECUEIL DES DONNEES.

Notre matière d'enseignement s'est encore très peu prêtée à des approches théoriques. Tandis que de vastes étendues sont à défricher, notre angle d'attaque se révèle singulièrement mince.

Nous avons tenté, dans le chapitre précédent, de voir quels étaient les appuis théoriques sur lesquels il serait possible de fonder une docimologie des A.P.. Ces supports sont, à la fois, d'un inestimable secours, car susceptibles de vectoriser nos premières pistes de recherche, mais aussi à reforger partiellement.

Force est de constater, en effet, que les points d'ancrage dont nous disposons dans le cadre de la psychologie scolaire ressortissent tous au champ général (évaluation de devoirs écrits à dominante cognitive) et la première question est celle du transfert de leur application au domaine des arts plastiques.

Il faut convenir également que la plupart des observations dégagées par la psychologie de l'esthétique l'ont été avec une orientation sociologique, s'attachant à dresser des typologies comportementales du goût. Fonder quelques hypothèses sur certains de ces résultats est nécessairement faire le pari que ces données peuvent effectivement revêtir un caractère opératoire dans le processus de l'évaluation.

Il en est de même, enfin, pour ce qui concerne la sémiologie et la sémiotique des faits visuels: Leur apport permet de mieux connaître le mécanisme de la lecture des images, la nature des figures sémiotiques qui produisent le sens et conditionnent le parcours du regard. Cependant, l'évaluation d'une oeuvre scolaire ne présente probablement qu'une apparente analogie avec la contemplation des oeuvres artistiques.

Malgré l'importance de ce corpus théorique, de telles données ne sont donc pas suffisantes pour nourrir une réflexion sur l'évaluation en A.P.. Une étude du comportement réel de l'évaluateur est nécessaire. Malheureusement, l'entreprise n'est pas sans difficulté:

- Il ne peut être question de venir observer dans les classes comment procède le professeur, la présence d'un spectateur - fut-il toléré, voire invité - modifiant complètement les comportements des parties en présence. Il est, par ailleurs, totalement inimaginable de recourir à quelque caméra invisible!

- Par ailleurs, il serait illusoire de fonder trop d'espoir sur des entretiens oraux avec les P.A.P.: La question de l'évaluation atteint les replis les plus intimes de l'enseignant, provoque des blocages plus ou moins prononcés, suscite le plus souvent un réflexe défensif. Néanmoins, nous avons eu recours à un questionnaire largement ouvert (mais uniquement par la voie de l'écrit anonyme), pensant qu'il pourrait, malgré tout, apporter quelques indications supplémentaires, mais en nous gardant bien d'y accorder une valeur statistique. (Nous avons déjà fait état, dans la phase introductrice, de quelques observations qui en étaient issues). Pour compléter cette enquête au sujet de la manière dont l'évaluation est pratiquée et ressentie, nous avons aussi questionné les élèves.

Toutefois, seule la méthode expérimentale permet de dépasser le stade des constats épars. Pour recueillir les éléments dont nous avons besoin, nous avons donc procédé indirectement par le truchement d'évaluations en situation simulée.

Le recours à cette pratique n'est pas sans soulever un certain nombre de questions d'ordre méthodologique:

- En premier lieu, on ne peut manquer de s'interroger sur la légitimité de ces expériences, dites "de laboratoire", par rapport à la réalité de la classe sur le "terrain".

Peut-on admettre un morphisme entre la situation artificielle de professeurs réunis à l'occasion d'un stage durant lequel ils évaluent un lot de travaux sélectionnés par l'expérimentateur et l'activité qu'ils pratiquent réellement dans leur établissement dans le cadre d'un cursus éducatif qu'ils ont bâti eux-mêmes pour

des élèves dont ils connaissent le comportement et les difficultés?
Ce premier postulat est, à lui seul, très osé.

Les disparités de jugement qui pourraient être observées dans la solitude d'une expérimentation de laboratoire ne risquent-elles pas de revêtir un caractère caricatural par rapport à la situation réelle où le jugement de l'évaluateur se trouve tempéré par la réaction des élèves présents ou bien des collègues de jury?

- La seconde question se place au niveau des variables à étudier:

L'influence du milieu expérimental ne peut-il pas induire des comportements non spontanés?

Une première cause peut venir tout simplement d'une démobilisation progressive des sujets se prêtant à l'expérience, du fait de la fatigue ou de l'absence d'élèves.

Les attentes de l'expérimentateur, les premiers résultats recueillis que l'on souhaite voir se confirmer, un mot "lâché" incidemment par l'animateur, ne risquent-ils pas d'orienter imperceptiblement (et involontairement) la réaction des sujets-évaluateurs?

Le fait même de choisir certaines tâches comme support expérimental de l'évaluation, plutôt que d'autres, parce qu'elles paraissent mieux aptes à isoler la variable que l'on souhaite étudier, n'en arriverait-il pas à colorer l'expérience d'artificialité voire à provoquer des effets cumulatifs amenant à une hyper-sensibilisation à la variable en question?

Ensuite, peut-on seulement parler de variable "indépendante"? Peut-on isoler efficacement une variable lorsque celle-ci ressortit directement au domaine plastique, quand on sait qu'un objet plastique est avant tout perçu en sa globalité, que tout élément, fut-il isolable dans une suite diachronique par le processus du parcours visuel, n'existe véritablement dans l'oeuvre qu'amalgamé dans le dispositif de fusion qui en assure la cohérence et la multiplicité des lectures?

On ne peut rejeter totalement l'idée que la situation épurée du laboratoire puisse susciter des effets nouveaux qui en viendraient à se superposer à ceux ayant leur origine dans la variable dont on recherche l'influence.

- Un autre point est celui de l'éventail qualitatif des

travaux choisis. Peut-on parler d'un échantillonnage "normal" en se référant à la distribution de la courbe de LAPLACE et GAUSS concernant la répartition aléatoire des séries à grande numérosité? On sait que, dans le contexte éducatif, la référence à cette loi se trouve de plus en plus contestée comme étant une survivance d'idées supposant une distribution inégale des aptitudes. Elle reste pourtant un instrument utile pour doser l'homogénéité des lots de devoirs soumis à l'expérience. Nous en avons donc fait usage de manière empirique.

- Il reste, enfin, la question de la participation des professeurs. Dans une telle entreprise, on ne pouvait que faire appel à des enseignants volontaires (que nous remercions). Est-il utile de préciser que ceux-ci ont été rares?

C'est confrontés à l'ensemble de ces problèmes méthodologiques que nous avons tenté de mettre en place, de façon aussi rigoureuse qu'il nous semblait possible, les expériences d'évaluation dont nous allons maintenant esquisser la structure protocolaire.

3.2.2.

LA NOTATION EN LABORATOIRE :
PROTOCOLES EXPERIMENTAUX.

Des expériences de notation ont pu se pratiquer durant plusieurs journées de stage entre 1983 et 1985. A cet effet, il avait été proposé à trois Inspecteurs Pédagogiques Régionaux responsables de cinq académies (Lyon, Grenoble, Montpellier, Aix-Marseille, Nice) ainsi qu'aux Chefs de Mission à la Formation des Personnels une journée de stage durant laquelle, en contrepartie d'une information sur les problèmes de l'évaluation, les professeurs devraient être volontaires pour participer à une recherche et noter, suivant plusieurs protocoles expérimentaux, des séries de dessins.

Complétaient le dispositif plusieurs animations de stages de titularisation destinés aux Adjoints d'Enseignement ainsi qu'aux jeunes professeurs certifiés en année de formation pédagogique (C.P.R.).

Les sujets concernés étaient donc soit volontaires pour participer à cette recherche, soit fortement motivés dans le contexte d'une formation/titularisation.

Les travaux utilisés furent de deux ordres:

- Des travaux provenant de classes de 5° de collège, niveau intermédiaire du premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire et pouvant, sous cet angle, apparaître comme représentatifs de la production-type que l'on rencontre actuellement en nos classes d'A.P..

Les dessins étaient tous des travaux réalisés dans le contexte d'une pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire celle où le professeur propose un thème inducteur de créativité à partir duquel doit être résolu un problème plastique: Objectifs et critères étaient donc particulièrement définissables. Partant volontairement d'un tel choix, il y avait lieu de penser que, si des effets pouvaient

être dégagés, ceux-ci ne pourraient que se faire sentir davantage dans le cas de travaux plus complexes.

- Suite à la vérification préliminaire des divergences, il a semblé nécessaire de fonder une partie de notre expérimentation sur des travaux de baccalauréat, au niveau le plus élevé, c'est-à-dire les sections artistiques A7 (devenues A3 depuis 1982), ceux-ci occasionnant probablement à l'évaluateur de plus amples difficultés, puisqu'il s'agit d'apprécier des "expressions libres sur thème". Trop complexes pour permettre l'isolement de facteurs de variation du jugement, ces travaux tirés des archives paraissaient, au contraire, particulièrement recommandés pour servir de support à une expérience portant sur la notation critériée.

Par ailleurs, afin de tester l'influence des variables-stimuli (variables de couleur, de complexité affectant les objets à évaluer), nous avons eu recours à des "dessins construits".

Certes, l'usage de "copies construites" n'est pas sans soulever un grave problème méthodologique. Il est facile, dans le cas de devoirs écrits, de multiplier les reproductions dactylographiées d'un même travail (variation du style, de l'orthographe, d'un type de démarche mathématique...). Il est, par contre, extrêmement difficile, voire impossible, de reproduire le dessin d'un élève, la photographie, même la plus fidèle, gommant le contact physique direct avec la matière picturale. Il ne reste donc que la procédure manuelle et l'on imagine facilement que peu de travaux pouvaient s'y prêter.

La simplicité de certains dessins de 5° a permis de procéder à deux tentatives en ce sens: On jugera de leur recevabilité.

Nous avons essayé de construire des plans d'expériences approchant le plus possible des conditions réelles de notation des dessins. Les lots étaient constitués d'une grosse partie de dessins "moyens" pour deux moindres parties de dessins plutôt "bons" et plutôt "faibles".

De manière à construire une situation réaliste et identique d'un stage à l'autre, les matériaux avaient été fixés sur de grandes planches de carton suivant une disposition bien définie visant à répartir de façon homogène les différences de niveau entre les dessins (les travaux sont souvent étalés côte à côte pour faciliter les comparaisons).

Afin de mettre à jour des facteurs systématiques déterminant l'évaluation, nous avons procédé à des expériences croisées où une modification était apportée à l'occasion du passage d'un groupe d'évaluateurs à l'autre.

Les protocoles expérimentaux comportaient donc généralement trois facteurs:

- Deux facteurs aléatoires:

- Les évaluateurs, partagés en deux groupes;
- deux lots de dessins.

- Un facteur systématique à deux modalités dont il y aurait à mesurer l'influence au travers de la variation des notes attribuées par les professeurs selon chacune des deux occurrences, autrement dit, en s'interrogeant sur la signification des différences relevées entre deux séries de moyennes.

3.2.3.

LA QUESTION DU TRAITEMENT
STATISTIQUE DES RESULTATS.

Après avoir soupesé quelques questions d'ordre logistique, on ne peut, en dernier lieu, passer sous silence les interrogations soulevées par l'interprétation des résultats.

Il ne s'agit pas tellement du dépouillement qualitatif des fiches-questionnaires dont nous avons volontairement limité la portée au rang de témoignages comportementaux destinés à broser un portrait plus vivant de la pratique de l'évaluation, mais cela concerne plutôt le résultat des expériences d'évaluation simulée.

L'hypothèse générale inspirant l'axiomatique de la partie expérimentale repose sur l'existence de disparités de jugement entre professeurs. Seulement, il convient, dès l'abord, de faire la distinction entre des causes d'ordre "mécanique" (sévérité, usage de la largeur de l'échelle de note) et celles dépendant plus directement de la psychologie de l'évaluant ou encore des caractéristiques propres aux objets à évaluer.

Nous n'avons pas cherché à travailler cette première série d'effets bien connue des chercheurs en docimologie car il ne nous est pas apparu de raison pouvant laisser supposer que ces comportements puissent être remis en cause par la spécificité plastique des travaux utilisés. C'est pourquoi, tout au contraire, nous avons tenu à en effacer les conséquences:

La procédure utilisée consiste à remplacer la note attribuée par un chiffre qui tient compte, à la fois, des différences de moyenne et d'écart-type entre les notations d'un même lot de travaux, unifiant

ces dernières par l'application d'un coefficient correcteur.

En l'occurrence, pour obtenir des notes standardisées, nous avons appliqué à chaque note recueillie la formule (1) :

$$N = \frac{x - m}{s} \times 10 + 50$$

où x = note réelle

m = moyenne des notes attribuées par le sujet

s = écart-type de l'éventail utilisé

N = note standardisée

Le choix du coefficient "...x 10) + 50" n'ayant pour but que de permettre le travail sur des entiers positifs.

Un préalable à l'examen des données chiffrées a donc été la réduction des notes. Cette pondération étant opérée, les variations qui continueraient à se manifester trouveraient leur origine ailleurs ailleurs que dans un usage non identique de l'échelle des notes.

Les autres variations enregistrées peuvent être fortuites, c'est-à-dire dépendre de causes variées, aléatoires, nées de circonstances superficielles ou changeantes. Elles peuvent, à l'inverse, dépendre de variables systématiques, c'est-à-dire de causes précises et dont on cherche à affirmer, par un raisonnement d'ordre scientifique, que les effets se reproduiront, avec un fort pourcentage de chances, dans une situation identique.

Aller plus avant amène inévitablement à rencontrer la statistique, cependant, il nous est apparu légitime d'exposer préalablement quelques scrupules:

Notre manque de familiarité avec ses procédures a contribué à la faire apparaître, à l'origine, comme une machine lourde, démesurée, intellectuellement trop onéreuse eu égard à la modestie des données que nous avons pu collationner. Mais, plus profondément, la pertinence de son utilisation nous semblait devoir être posée compte tenu du caractère fatalement artisanal de nos expérimentations.

Il ne devait pas être oublié, non plus, que les notes attribuées en situation simulée n'étaient que le résultat d'un dispositif artificiel et précaire.

Certes, le recours aux méthodes statistiques est nécessaire et il a donc bien été entrepris de tester la signification des écarts

(1) NOIZET (G.), CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., page 204.

comparativement aux seuils établis par les statisticiens STUDENT et FISCHER (1).

Pourtant, exploiter sans retenue la positivité d'un test serait adopter un comportement que la docimologie elle-même s'est évertuée à fustiger. Ce serait appliquer à l'EVALUATION des données d'une recherche expérimentale une conduite maintes fois dénoncée, s'agissant de l'EVALUATION des productions scolaires: Le fait d'appliquer la rigueur et la crédibilité du calcul à des notes scolaires établies dans l'approximation, ce serait chercher, par la pureté d'un traitement scientifique valorisant, la caution nécessaire à des données dont on voudrait oublier l'origine incertaine...

Si la vérification statistique est un indicateur précieux, l'essentiel de la recherche présentée ici n'est donc pas composé desdits résultats statistiques par eux-mêmes. Les données ne sont utilisées qu'en tant qu'elles paraissent aptes, par la globalité de leurs tendances, à donner une image positive ou négative des procédures d'évaluation en oeuvre dans nos classes d'A.P..

Il reste la question du recours à des notes chiffrées. Celui-ci est légitime puisque telle est actuellement la disposition la plus généralement employée. Mais il ne faut pas perdre de vue que l'évaluation du P.A.P. passe souvent par le classement des travaux. C'est ce classement qui est, après coup, transformé en notation chiffrée. Nous y avons vu une invitation à examiner dans un second temps ce qu'il pouvait en être des résultats recueillis si l'on raisonnait en termes de rangs.

(1) REUHLIN (M.), Précis de statistique, Paris, P.U.F., 1976, pages 204 à 219.

EXPERIENCES (1):
RECONSIDERATION DES EFFETS
OBSERVES DANS LE CONTEXTE GENERAL.

4

4.1. DIVERGENCES ENTRE CORRECTEURS.

- 411 - Hypothèse de travail.
- 412 - Organisation de la collecte des données.
- 413 - Résultats.

4.2. INFLUENCE DES INFORMATIONS A PRIORI RELATIVES AUX PRODUCTEURS.

- 421 - Hypothèse de travail.
- 422 - Déroulement de l'expérience.
- 423 - Résultats.

4.3. EFFETS DE CONTRASTE.

- 431 - Hypothèse de travail.
- 432 - Déroulement de l'expérience.
- 433 - Résultats.

4.1. DIVERGENCES ENTRE CORRECTEURS.

4.1.1.

HYPOTHESE DE TRAVAIL.

Le travail entrepris ici repose en partie sur l'hypothèse de l'existence de divergences importantes entre correcteurs d'épreuves plastiques.

Nous avons vu précédemment combien ces divergences d'évaluation apparaissent un fait acquis et amplement généralisé. Avant d'aller plus au coeur de notre sujet, il nous faut vérifier qu'il y a bien aussi, en notre domaine, de larges désaccords entre correcteurs.

Cette confirmation est d'autant plus nécessaire que nous sommes en possession, au travers d'une recherche assez récente de M.H. CUENOT (1), de deux séries d'expérimentations tendant à prouver, tout au contraire, qu'il y aurait, dans la notation des travaux plastiques, une homogénéité de jugement fort acceptable.

Ces résultats sont d'autant plus inattendus qu'ils contredisent le vécu de tout jury d'examen artistique et qu'ils vont à l'encontre des observations de la docimologie générale qui a fourni depuis longtemps des chiffres sans appel à cet égard.

Ils sont également en contradiction avec le reste des approches dont il est rendu compte dans la même étude, dans la mesure où il est aussi mis en avant un certain nombre de causes possibles de la variation du jugement de P.A.P., au travers de corrélations observées entre la note et la sympathie accordée à l'élève (2) ou

(1) CUENOT (M.H.), Le P.A.P. et les problèmes de l'évaluation, op. cit..

(2) Ibid., pages 77 à 81: Plus un élève est apprécié, plus il a de chances d'avoir une bonne note en A.P..

du rôle de l'identité des sexes entre maître et élève (1), par exemple.

Toutefois, il est certain qu'on ne peut totalement écarter l'élément facilitateur que représente, en A.P., la faculté d'évaluer simultanément les travaux par juxtaposition: Le va-et-vient visuel permet une comparaison instantanée plus efficace que lors de la correction de copies où la même opération ne peut s'effectuer que par le canal de la mémoire.

Dans le constat des divergences que nous exposons en introduction, nous avançons l'idée qu'un certain accord pourrait provenir du fait qu'il s'agirait de travaux "libres" évalués selon des critères "libres", c'est-à-dire qui se réfèreraient finalement à des facteurs généraux du goût. C'est aussi l'opinion de M.H. CUENOT:

" L'évaluation des productions scolaires en A.P. se fait selon des
 " critères qui semblent communs. L'appréciation d'un dessin répond
 " donc à des normes esthétiques générales, quasiment identiques d'un
 " évaluateur à l'autre, quelque soit son âge, son origine et sa formation
 " en A.P. " (2).

Cependant, cette étude s'appuie sur l'observation des moyennes et des écarts-types relevés dans les notations de 4 correcteurs et des 14 professeurs de 14 classes différentes (soit 309 dessins). Si les moyennes par classe varient peu autour de 12/20 (0,4 points), si les écarts-types attestent d'une utilisation réduite de 5 degrés dans l'échelle, si les coefficients de corrélation varient, à quelques exceptions près, de 0.60 à 0.90 (3), le compte rendu ne précise pas si le calcul a été mené dessin par dessin ou simplement sur des moyennes.

Une deuxième série d'expériences (dont nous reprendrons le détail plus tard), portant sur la différence entre notation globale et notation critériée (4), fait apparaître également de forts coefficients de corrélation. Mais, ici encore, le support de ces expériences, (deux séries, respectivement sur le thème "plantes" et sur le thème "visages") ne livre aucune intention pédagogique spécifique... et l'on reste perplexe quant au choix des critères proposés:

- Qualité de l'expression
- Imagination
- Maîtrise du geste
- Harmonie des formes, qui, à l'exception du cri-

(1) Ibid., pages 82-83: Les P.A.P. ont une préférence pour les travaux provenant d'élèves du même sexe; les femmes sont, en général, moins sévères que les hommes.

(2) Ibid., page 97.

(3) Ibid., page 94.

(4) Ibid., pages 98 à 110.

tère n° 2 (ce que confirme le chercheur) sont loin d'être indépendants: On "note" donc une "appréciation" d'ensemble, largement tributaire des conventions du goût commun.

Notre hypothèse, quant à nous, est qu'il y a effectivement divergence de notation entre correcteurs, et ceci même dans des exercices scolaires (de maîtrise), tels qu'ils sont proposés dans les petites classes (5°, par exemple). Les écarts enregistrés sont probablement aggravés dans le cas d'épreuves plus complexes comme celles que l'on rencontre au niveau du baccalauréat.

C'est ce que nous avons cherché à montrer.

4.1.2.

ORGANISATION
DE LA COLLECTE DES DONNEES.

Nous n'avons pas, sur ce point préalable, construit d'expérience spécifique. Le premier stage d'évaluation organisé à Lyon en octobre 1984 était à tous égards l'occasion d'un premier test:

Si les premiers résultats recueillis n'étaient pas encourageants par rapport aux diverses hypothèses que nous envisagions, l'ensemble de la formulation aurait été à reprendre.

Partant de ce constat, une mise en avant de divergences de notation pouvait être opérée par simple accumulation de notes sur quelques travaux.

1) Sur le terrain des exercices scolaires de 5°, le protocole d'une expérience nous a semblé pouvoir nous fournir des données assez bien encadrées:

Chacun sait que ce qui fait le plus problème au niveau de l'appréciation concerne principalement les travaux moyens, porteurs à la fois d'un certain nombre d'indices positifs et négatifs. Les travaux extrêmes, tout au contraire, facilitent un jugement plus tranché.

Précisément, l'expérience n° 2, traitant des effets de contraste, était fondée sur l'introduction d'ancres très polarisées, bien repérées par les professeurs: Ces derniers travaux paraissent tout indiqués pour qu'y soit interrogée la question de l'homogénéité des jugements.

2) Pour ce qui concerne le niveau du baccalauréat, est-il nécessaire d'insister sur l'existence bien réelle de divergences?

Nous avons enquêté auprès du corps d'inspection afin de recueillir des informations administratives destinées à étayer nos suppositions.

4.1.3.

RESULTATS RECUEILLIS.

1) Exercice de maîtrise, niveau 5°. (1)

L'exercice de maîtrise que nous exploitons, ayant servi de support à l'étude des effets de contraste, consistait en un essai technique pictural (différenciation, par la couleur et le geste, du ciel et de l'eau de la mer). Les planches de 12 peintures similaires comportaient deux ancrés de qualité extrêmes. Celles-ci ont été globalement bien perçues par les professeurs puisque les moyennes varient en chiffres standardisés (et pour 76 notes) de : $M^+ = 63,17$
à : $M^- = 40,15$ tandis que
la moyenne générale (pour 360 notes) est de : $M = 51,12$.

Globalement, l'accord était réalisé quant à la perception du caractère positif ou négatif des ancrés, mais qu'en était-il dans le détail? (Et, répétons-le, après réduction a posteriori des écarts par la réduction des notes).

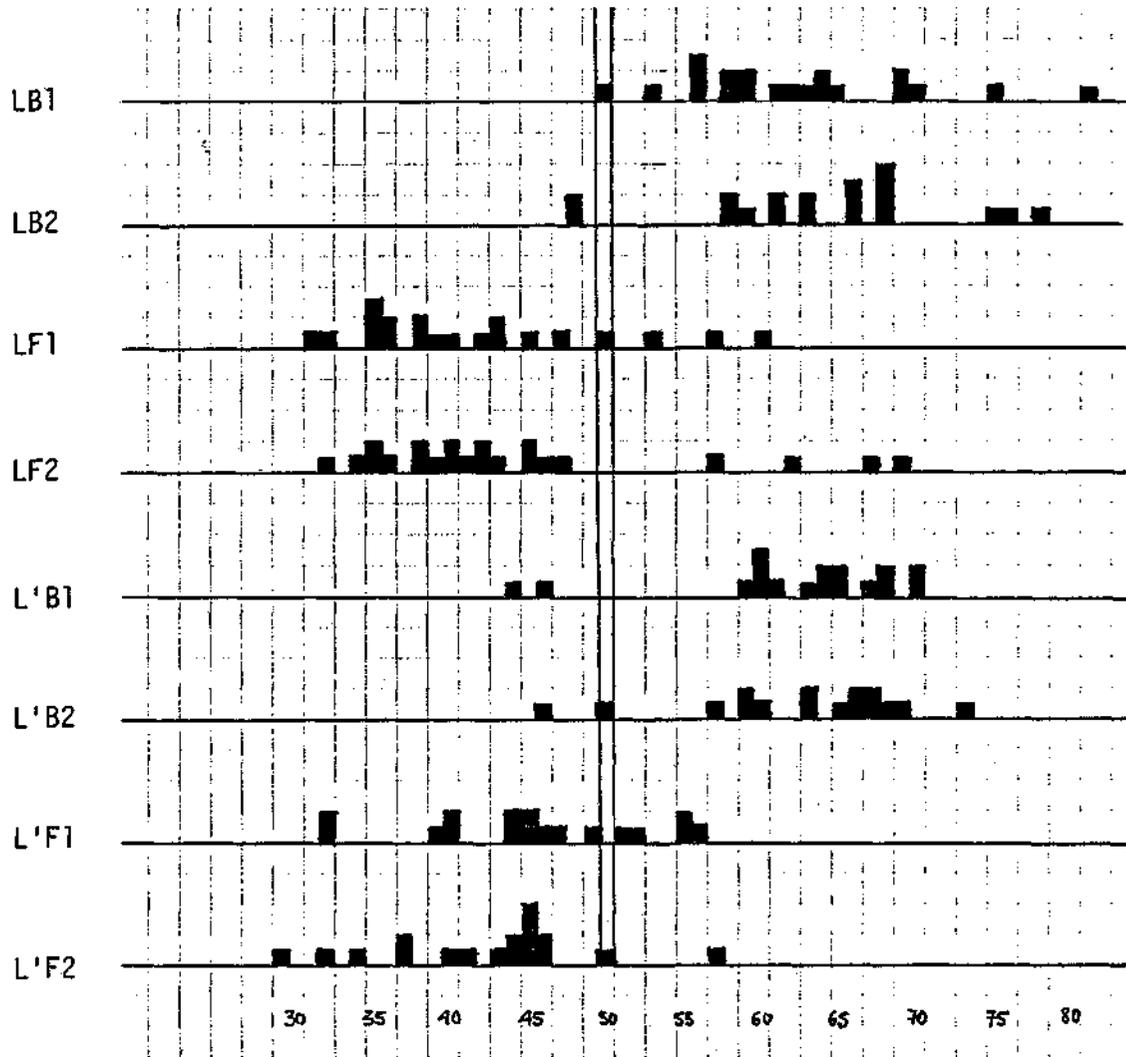
Nous présentons dans le tableau de la page suivante la répartition des notes correspondant à chacune des situations créées, à savoir deux ancrés fortes (B1 et B2) et deux ancrés faibles (F1 et F2) placées successivement dans deux lots (L et L') croisés avec deux groupes d'évaluateurs.

Cette expérience mettait à l'épreuve 38 professeurs répartis en deux groupes, ce qui permettait de recueillir 19 notes par travail.

Dans cette expérience, nous nous en tiendrons à l'aspect visuel de l'histogramme correspondant à la dispersion des notes:

(1) Cet exercice a également servi de support à l'expérience sur les effets de contraste. Voir § 4.3.

HISTOGRAMME DES NOTES RECUEILLIES PAR LES ANCRES, SUIVANT 8 OCCURENCES.



L'étalement en largeur de la notation apparaît immédiatement, même si, du fait probablement que les notes ont été préalablement réduites, peuvent s'observer çà et là quelques regroupements homogènes.

Si la situation sur l'horizontale laisse percevoir une inclinaison d'un côté ou de l'autre de la moyenne (50) qui correspond effectivement à la polarisation positive ou négative, on ne manquera pas de remarquer que, malgré la standardisation, d'importants chevauchements se produisent, certains correcteurs notant plus haut les ancrés négatives que d'autres les ancrés positives (Ceci est particulièrement net pour le couple LF2 / L'B1).

Cette simple approche laisse déjà apercevoir que l'éventail des notes attribuées à un même travail reste important après la standardisation de la notation, ce qui atteste de l'existence et de l'action d'autres déterminants.

2) Epreuves de baccalauréat.

Nous livrerons ici le résultat d'une observation conservée par L. FULCONIS, Inspecteur Pédagogique Régional en arts plastiques, à la suite d'un programme de sensibilisation à l'évaluation en direction des P.A.P. et datant de 1979 (1).

Les chiffres communiqués sont d'autant plus intéressants qu'ils sont exprimés en moyennes de jurys, ce qui signifie qu'ils ont déjà fait l'objet d'une pondération homogénéisant la notation de 7 à 12 professeurs différents.

Copie n°	NICE			CORSE		Ecart max. jurys	moyenne stages 48pers	Note correct. BAC	Ecart
	jury 1 11pers	jury 2 11pers	jury 3 12pers	jury 1 7 pers	jury 2 7 pers				
1	4	10	16	12	10	12	10,5	13	2,5
2	8	12	16	12	10	8	11,5	16	4,5
3	16	16	18	20	18	4	18	17	1
4	12	16	15	12	12	4	13,5	18	4,5
5	12	12	12	16	12	4	13	17	4
6	12	18	13	20	16	8	16,5	15	1,5
7	16	18	14	20	18	6	17,5	19	1,5
8	4	10	10	8	8	6	8	12	4
9	8	12	17	16	16	8	14	15	1
10	4	16	11	12	10	12	11	11	0

Ecart maximum moyen : 7,2

Recueillis dans un autre cadre que celui de la présente étude, ces chiffres donnent à penser: Peut-on imaginer que deux jurys composés de plus de dix personnes chacun peuvent diverger de 12 points sur 20 à propos du même travail ? (Copie n° 1). Certes, l'amplitude des désaccords est généralement moins forte, on peut observer, d'ailleurs, que les écarts varient considérablement d'un travail à l'autre, probablement selon la nature des problèmes posés et les types de modèles qu'ils monopolisent. Enfin, s'y observe la confirmation qu'un accord se réalise plus aisément dans le cas de productions extrêmes

(1) FULCONIS (L.), Evaluations sur 10 copies de BAC A7, sujets en main, Académies de Nice et Corse, 1979. (Tableau aimablement communiqué). Voir annexe n° 8.

(copie n° 3, excellente, ou copie n° 8, faible).

On peut, malgré cela, remarquer que le correcteur du baccalauréat s'en sort plutôt bien, comparativement à la note correspondant à la moyenne des 48 évaluateurs (écart maximum: 4,5 points).

Ceci est probablement dû à son attitude prudente, principalement quant à la responsabilité de sanctionner par une mauvaise note (il "donne" la moyenne à tout le monde) des élèves qu'il ne connaissait pas. Préoccupation qui ne concernait pas les stagiaires-évaluateurs qui descendirent jusqu'à 04/20.

Bien sûr, ces derniers résultats sont accentués par la non standardisation des notes. Mais, rappelons que la situation d'évaluation en vigueur à l'examen n'est pas davantage contrôlée.

Ceci paraît suffisant pour mettre en doute la question de l'homogénéité de la notation des P.A.P. et pour nous inciter à poursuivre plus avant le dévoilement des déterminants de l'évaluation des productions plastiques scolaires.

4.2. INFLUENCE DES INFORMATIONS A PRIORI RELATIVES AUX PRODUCTEURS.

4.2.1.

HYPOTHESE DE TRAVAIL.

Parmi les observations de la docimologie générale les plus largement démontrées, figure l'influence sur l'évaluateur des informations relatives à l'auteur du devoir: Le professeur prend en compte, dans son évaluation, la représentation qu'il se fait de son élève au travers de ce qu'il a appris à connaître peu à peu de celui-ci. Cette prise en compte porte tout aussi bien sur son identité que sur son apparence ou ce qui est perçu de son comportement.

M. GILLY (1980), analysant de nombreux travaux universitaires, notamment ceux d'EYSENCK et PICKUP (1968) (1) faisant ressortir que

" quel que soit le trait scolaire socialement désirable (les enseignants)
" jugent l'enfant en termes de sa conformité en situation scolaire ",

montre que l'enseignant juge, en fait, l'élève et non l'individu au travers de deux questionnements liés directement à la situation scolaire: La notion de persévérance est particulièrement valorisée par l'école ainsi que celle d'intégration sociale, de "participation":

" Dans sa représentation de l'élève, l'enseignant privilégie des valeurs
" cognitives et attitudes "morales" face au travail " (2).

Alors, qu'en est-il du P.A.P.? Est-il de ceux qui sont particulièrement sensibles au comportement studieux des élèves, et, en ce sens, réagit-il à l'identique de la majorité du corps enseignant, ou adopte-t-il plutôt une attitude opposée suivant laquelle les facultés créatrices sont prioritairement attendues aux dépens des descripteurs

(1) GILLY (M.), Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations, op. cit., page 62.

(2) Ibid., page 97.

à connotation scolaire?

Il y a donc lieu de s'interroger sur ce qui valorise le plus l'image du "bon élève en A.P.". M. GILLY montre aussi que

- " les éducateurs extra-scolaires apprécient l'enfant différemment en privilégiant, notamment, le facteur imagination tandis qu'inversement
- " ce facteur apparaît secondaire chez les enseignants, même dans le cas où il s'agit de maîtresses de maternelle où pourtant les activités créatrices occupent une place très importante " (1).

Autrement dit: Qui, de l'enseignant ou du créateur, a voix prépondérante chez le P.A.P.?

J.M. FABRE (2) regroupe toutes les informations, parfois connues expressément par les conditions d'enseignement (connaissances confidentielles recueillies sur les élèves et/ou leur famille, en classe, dans le dossier scolaire ou durant les conseils de classe, par exemple), ou encore ressenties beaucoup plus confusément par une série de traits comportementaux, sous la terminologie générale d'"effets-source".

Certes, prendre en compte dans l'évaluation des résultats les composantes individuelles de chaque élève n'est pas une mauvaise chose. Dans une optique formative, on peut même considérer que cette attitude est souhaitable: N'est-il pas légitime, en effet, d'apprécier les efforts d'un élève compte tenu des moyens qui lui sont propres, de ses conditions de travail, de l'équipement matériel que lui permettent ses ressources financières? Ainsi que le résume G. de LANDSHEERE,

- " ici on encourage en surestimant le travail; là on fait preuve d'une
- " sévérité exceptionnelle pour donner un choc que l'on espère salutaire.
- " Dans ce cas, le maître agit délibérément, en toute conscience " (3).

Mais cela devient regrettable si ces informations, en dehors de toute conscience des correcteurs, induisent des préjugés qui déstabilisent le jugement. Les observations des chercheurs ont fait apparaître depuis bien longtemps des faits non équivoques: Le voile formé autour d'un élève par la réputation qu'il s'est forgée auprès des professeurs peut masquer la réalité tandis que se perdurent les effets des premières impressions. La contagion des résultats va jusqu'à se faire sentir dans des épreuves pour lesquelles l'objectivité semblerait la plus assurée: Ainsi, a-t-on pu observer que,

(1) Ibid., page 120.

(2) FABRE (J.M.), Jugement et certitude, Berne, Peter Lang, 1980, page 40.

(3) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens, op. cit., pages 40-41.

lors de la dictée orthographique, l'oubli de fautes par le correcteur était plus fréquent en faveur des bons élèves. C. CHASE (1968) a même constaté, dans les tests standardisés, l'influence de la qualité de l'écriture sur les scores obtenus par les candidats (1).

Précisons donc les informations dont nous disposons actuellement et qui peuvent nous permettre d'énoncer des hypothèses de travail quant à leur application au terrain des activités plastiques.

Plusieurs expérimentations émanant du Groupe de Recherche sur l'évaluation de l'Université de Provence ont permis d'identifier quelques types d'informations a priori:

1) Information sur le statut scolaire de l'élève.

BONNIOL, CAVERNI et NOIZET (2) ont montré que, en moyenne, les copies étaient mieux notées quand il était dit qu'elles provenaient d'élèves de bonnes classes que lorsqu'elles étaient attribuées à des élèves issus de classes faibles.

2) Information sur les performances antérieures.

CAVERNI, FABRE et NOIZET (3) ont pu mettre en évidence un effet de stéréotypie, sorte d'imitation par contagion des résultats: Les "bons" élèves recueillent des notes en moyenne de deux points supérieures à celles obtenues par les mêmes devoirs attribués à des élèves ayant généralement de faibles performances. On y montre une influence légère du livret scolaire interprétée comme étant la poursuite d'un objectif de consonance cognitive entre l'information sur le niveau de l'élève et les informations extraites de la copie. J.J. BONNIOL précisera en 1981 (4) que si les notes antérieures proviennent du même examinateur, le phénomène d'assimilation s'en trouve légèrement accentué.

3) Information sur le statut socio-économique.

NOIZET et CAVERNI (5) ont montré que, dans certains cas

(1) Ibid., page 42.

(2) BONNIOL (J.J.), CAVERNI (J.P.) et NOIZET (G.), "Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent", Cahiers de Psychologie, 1972, 15, pages 93 à 104.

(3) CAVERNI (J.P.), FABRE (J.M.) et NOIZET (G.), "Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures", Le Travail Humain, 1975, 38, pages 213 à 222.

(4) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 208 à 236.

(5) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Influence de l'origine socio-économique des élèves sur l'évaluation de leur production scolaire, Université de Provence, 1975, 11 pages.

au moins, l'origine socio-économique de l'élève est susceptible d'influencer la note dans le même sens que celui de la catégorisation. Remarquons, à propos de ce facteur, que le niveau social n'est généralement pas sans interférence sur la relation de l'élève aux phénomènes culturels.

4) Information concernant l'origine ethnique.

Selon les expériences de AMIGUES, BONNIOL et CAVERNI (1), on observe une tendance à surévaluer les élèves dont le patronyme est, quant à son origine ethnique, différent du patronyme de l'évaluateur.

On voit combien ces indications peuvent stimuler notre curiosité quant à la nature de leur action dans le cas de l'évaluation de productions plastiques scolaires. Il y a peu d'arguments permettant de supposer une absence d'influence sur le jugement. Mais il reste à s'interroger sur le sens des effets occasionnés:

Constatera-t-on un effet d'assimilation à la polarité des représentations ou un effet prenant le contrepied de ce qui est généralement observé?

Si les expériences concluent majoritairement à un phénomène de "contagion", notons que cette tendance n'est pas sans appeler la réticence de certains chercheurs. J.M. FABRE (2) écrit à cet égard:

" Lorsque simultanément une bonne copie est associée à une information défavorable et une mauvaise copie à une information favorable, des comportements opposés pourraient aussi bien se manifester: Gratification de celui qui "s'est surpassé" et pénalisation de celui qui "s'est relâché". On peut noter que de telles conduites (même si elles ne se manifestent pas dans les expériences citées, au moins avec une fréquence suffisamment notable pour se traduire en effets moyens) font, elles aussi, l'objet de verbalisations de la part des enseignants".

Nous nous permettrons de reprendre à notre compte cette interrogation avec comme justificatif la référence à de nombreuses observations touchant au domaine de la "créativité" et nous irons jusqu'à poser:

- Le P.A.P. est-il un professeur comme les autres?

Chacun sait, en effet, qu'un individu créatif se reconnaît à sa capacité de produire une grande quantité d'idées. Dès l'aube

(1) AMIGUES (R.), BONNIOL (J.J.) et CAVERNI (J.P.), "Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires", Journal International de Psychologie, 1975, 10, pages 135 à 145.

(2) FABRE (J.M.), Jugement et certitude, op. cit., page 51.

de l'humanité (ARISTOTE, PLATON) la psychologie montre l'imagination comme dépendante de trois règles: Contiguïté, similitude et contraste.

L'individu créatif se trouverait donc plus apte à prendre le contrepied des idées généralement admises. A.F. OSBORN (1) et d'autres universitaires américains (CROPLEY, BARRON) le décrivent, eux aussi, comme tolérant, non conformiste, capable de prendre des positions peu partagées au risque de se tromper ou de paraître ridicule. Il est, par conséquent, tout à fait possible que le P.A.P. réagisse aux informations a priori d'une manière différente de la majorité du corps enseignant.

Il ne pouvait être question, dans une première étude, de tester une grande quantité de facteurs. Dans un souci d'efficacité, nous avons choisi, parmi les informations relatives au producteur, de porter notre intérêt plus particulièrement sur l'influence de la connaissance des résultats antérieurs de l'élève.

Toutefois, afin de voir ce qu'il en est de l'influence de données se rapportant au contexte directement scolaire, d'une part, et, d'autre part, de ce qui relève directement des capacités liées à l'expression plastique (les deux ayant été montrées par les chercheurs comme généralement séparées dans l'esprit des enseignants), nous avons entrepris de faire se croiser deux types d'information:

- Celle relative aux résultats de l'élève en "matières fondamentales";
- celle relative aux résultats de l'élève en arts plastiques.

L'expérience mise en place avait pour but de tenter de répondre à plusieurs interrogations:

- 1) En premier lieu, observe-t-on, dans l'évaluation des productions plastiques, un effet-source?
- 2) Ensuite, cet effet, à supposer qu'il existe, est-il dans le sens d'une assimilation aux performances antérieures et en cela semblables à ce qui est observé dans le contexte général, ou bien conduit-il à un comportement opposé?
- 3) La nature des performances (scolaires ou artistiques)

(1) OSBORN (A.F.), L'imagination constructive, Paris, Dunod, 1971, notamment "La technique du vice-verga", pages 250 à 252.

conduit-elle à des comportements différents?

Quel est, des deux domaines, celui qui retient davantage l'attention du P.A.P.? Se trouve-t-il prioritairement sensibilisé par les descripteurs qui lui sont spécifiques?

- 4) Enfin, les réactions recueillies sont-elles sujettes à variation selon les caractéristiques des professeurs concernés?

4.2.2.

DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE.

Nous avons choisi pour servir de support à cette expérience un exercice ayant l'apparence, à la fois, d'un stimulus de créativité et d'un test d'apprentissage et nécessitant, par ailleurs, diverses qualités d'abstraction et d'intelligence dont il est convenu de créditer ceux qui, dans notre système scolaire traditionnel, sont considérés comme "bons élèves". Nous voulions, par ce choix, rendre vraisemblable la possibilité de distinguer et d'apprécier les deux modalités à partir desquelles était construite l'expérience et qui concernaient les performances en tant que plasticien, d'une part, les performances dans les matières fondamentales, d'autre part.

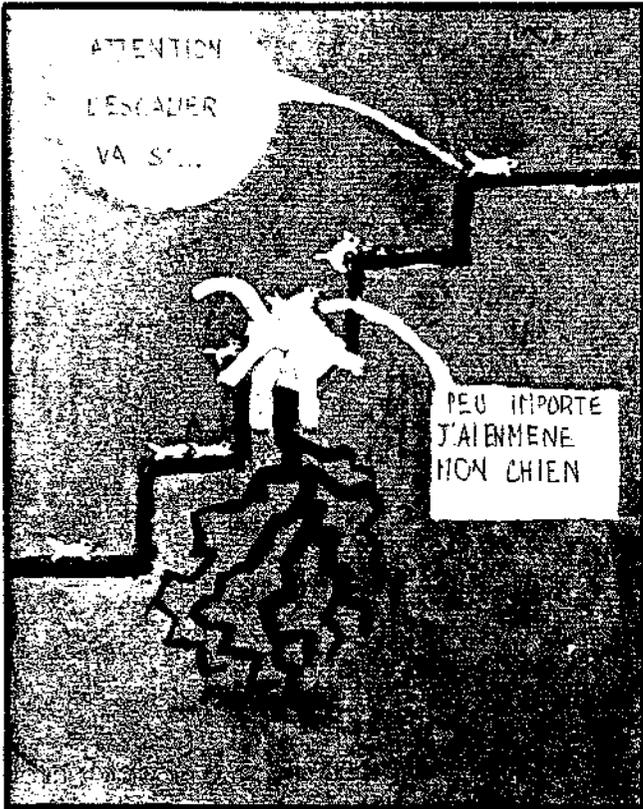
Ces travaux, de format 24 x 32, se lisaient tous verticalement sous l'allure générale d'une vignette unique de bande dessinée se présentant comme un récit achevé. Toutes renfermaient deux bulles situées identiquement dans le format, qui composaient le dialogue incongru suivant:

"- Attention! L'escalier va s'.....

"- Peu importe: J'ai emmené mon chien ".

Il était demandé d'inventer une scène imaginaire (toute situation fantastique, merveilleuse, anthropomorphique était, bien entendu, recevable) dans laquelle ce dialogue deviendrait, dès lors, empreint de logique, trouverait sa justification et sa cohérence. La recherche de l'idée nécessitait de bonnes capacités intellectuelles tandis que la présentation de la scène, en particulier son cadrage, mais aussi le choix des couleurs et l'écriture de l'ensemble se rapportaient à la compétence plastique de l'élève.

L'exercice imposé était de forme traditionnelle, ce qui



MAT. FONDAM. → *Bien*
 ARTS PLAST. → *Faible*



MAT. FONDAM. → *Bien*
 ARTS PLAST. → *Bien*



MAT. FONDAM. → *Faible*
 ARTS PLAST. → *Bien*



MAT. FONDAM. → *faible*
 ARTS PLAST. → *faible*

devait permettre aux évaluateurs de mieux cerner le produit attendu et les critères d'évaluation. Ces travaux de niveau 5° avaient été sélectionnés, d'après notre propre évaluation, dans un large éventail autour de la moyenne: Seuls avaient été écartés les travaux extrêmes pour lesquels il eut été difficile d'affirmer tour à tour qu'ils étaient l'oeuvre d'un bon élève puis d'un très faible.

Huit travaux (disposés comme pour les autres expériences sur un panneau de carton gris) étaient proposés à l'évaluation des professeurs. Le nombre choisi était peut-être restreint, mais il relevait du souci de ne pas multiplier les difficultés occasionnées par l'adjonction d'une double information supplémentaire portant sur les performances des auteurs. Trop d'éléments à prendre en compte auraient risqué, à nos yeux, d'entraîner des perturbations dans la prise en compte des données a priori et surtout provoquer le découragement des professeurs qui s'étaient portés volontaires pour cette tâche ingrate.

A	B	A'	B'
C	D	C'	D'

L'expérience a consisté à présenter ce même lot de huit travaux (A,B,C,D,A',B',C',D') à quatre groupes de correcteurs (G1, G2, G3, G4) en faisant varier chaque fois les informations concernant les deux niveaux de performance des auteurs (au moyen d'étiquettes adhésives déplaçables). Cette information indiquait par "+" ou "-" le niveau habituel en A.P. et en matières fondamentales, ce qui nous mettait en présence de quatre occurrences.

Le tableau ci-après rend compte du croisement des lots:

Groupes de correcteurs:	Niveau des performances:			
	++	+-	-+	--
G1	AA'	BB'	CC'	DD'
G2	BB'	AA'	BB'	CC'
G3	CC'	DD'	AA'	BB'
G4	DD'	CC'	DD'	AA'

Comme pour les autres expériences, l'éventail des professeurs a été, dans la mesure du possible, choisi au plus large. Il

s'est agi de 34 professeurs de différents statuts sollicités à l'occasion des cinq stages académiques.

Compte tenu de l'aspect fastidieux de l'opération, les professeurs n'ont pas fonctionné dans l'ensemble des quatre groupes ni face à la totalité des modalités d'information. C'est pourquoi l'expérience statistique repose finalement sur la moyenne de 58 notations pour les modalités extrêmes (M^{++} et M^{--}) et sur la moyenne de 78 notations pour les moyennes intermédiaires (M^{+-} et M^{-+}), davantage sujettes à caution.

Le protocole choisi comportait donc:

- Deux facteurs aléatoires, les 34 professeurs répartis en 4 groupes et les huit travaux.
- Le facteur systématique était constitué de l'information portant sur les résultats antérieurs des producteurs, présentée suivant 4 modalités.
- La variable dépendante était constituée des 4 moyennes des notes correspondant aux 4 occurrences de l'information.

4.2.3.

RESULTATS DE L'EXPERIENCE.

Les chiffres obtenus, correspondant à des notes réduites sont les suivants (1):

	MF +	AP +	MF -	AP +	MF +	AP -	MF -	AP -
	49,43		48,32		46,76		47,69	
Portant sur:	58 notes		78 notes		78 notes		58 notes	

1) Phénomène d'assimilation: Son existence.

L'assimilation de la notation aux performances antérieures est nettement affirmée par l'examen des deux résultats extrêmes.

Soit : $M^{++} = 49,43$
 $M^{--} = 47,69$
 $M^{++} - M^{--} = 1,73$

L'expérience se trouve vérifiée par le calcul du $|t|$ de STUDENT:

$$|t| = 3,68, \text{ significatif à } .01, \text{ pour } 57 \text{ degrés de liberté.}$$

Ainsi, contrairement à ce que l'on pouvait espérer de la prédominance de l'activité visuelle lors de l'évaluation des productions plastiques, contrairement à l'espoir que les P.A.P. seraient moins sensibles aux informations sur la réussite antérieure, la différence de performances est prise en compte: Comme nos collègues,

(1) Voir calculs en annexe n° 9.

nous notons plus favorablement les travaux provenant d'élèves réputés "bons" et plus sévèrement les productions des élèves "faibles".

2) Poids relatif des descripteurs.

Le second constat concerne la différence observable entre les deux moyennes intermédiaires. Cette différence signifie que l'inégalité dans les performances n'est pas perçue de manière équivalente selon qu'il s'agit d'être, pour un élève:

- Bon en A.P. et faible en matières fondamentales : $M^{-+} = 48,32$
- Bon en matières fondamentales et faible en A.P. : $M^{+-} = 46,76$

Cette différence est aussi statistiquement significative:

$$M^{-+} - M^{+-} = 1,55$$

(Différence statistiquement confirmée par: $|t| = 4,84$, significatif à .01 , pour 77 D.L.).

Cela signifie en premier lieu que le P.A.P. privilégie dans sa prise en compte ce qui concerne sa discipline. L'information sur le niveau antérieur en A.P. a davantage d'influence que celle concernant le niveau scolaire général, ce qui est plutôt rassurant. Le fait que les A.P. pèsent davantage est confirmé par la situation assymétrique des deux moyennes de part et d'autre de la moyenne générale:

$$\begin{aligned} M_{AP^+} &= 48,32 \\ M_g &= 48,02 \\ M_{AP^-} &= 46,76 \end{aligned}$$

Une troisième observation nous paraît digne d'intérêt. En effet, contrairement à la logique qui voudrait que les moyennes se présentent dans un ordre décroissant où $M^{++} > M^{-+} > M^{+-} > M^{--}$, l'on constate que la moyenne intermédiaire "MF⁺ AP⁻" est inférieure à la quatrième modalité où les performances sont annoncées faibles dans les deux matières:

$$\begin{aligned} M^{+-} &= 46,76 \\ M^{--} &= 47,69 \end{aligned} \qquad \underline{M^{+-} - M^{--} = - 0,93}$$

Ainsi, non seulement les A.P. seraient préoccupation majoritaire, mais ceux-ci seraient l'objet d'une relativisation exacerbée par rapport à l'ensemble des productions scolaires:

Si, d'un côté, de bonnes performances en A.P. n'effaceraient pas totalement l'impression négative produite par la faiblesse scolaire,

si l'élève bon en A.P. et faible ailleurs est légèrement racheté, de l'autre, on ne pardonnerait pas à un "bon" élève d'avoir de mauvais résultats en A.P.: Cette situation serait impitoyablement sanctionnée et considérée plus grave encore que si l'élève était faible partout.

Cette dernière considération chiffrée pourrait être interprétée de surcroît comme l'indice que les A.P. seraient pensés comme fonctionnant sur un registre parallèle à celui des autres matières scolaires: Quand on est bon élève, il n'y a pas de raison pour qu'on ne le soit pas aussi en A.P.. Pensée qui impliquerait l'idée d'une "fondamentalisation" possible de notre discipline dont il y aura lieu de soupeser plus avant les conséquences.

Toutefois, nous resterons au conditionnel sur ce dernier point car la pénalité supplémentaire comptabilisée sous le registre M^{+-} (-0,93) n'est pas tout à fait entérinée par la vérification statistique:

$|t| = 1,47$ pour 58 D.L., alors que pour un taux de $P = 0,10$, la valeur de $|t|$ devrait être supérieure à 1,67.

Néanmoins, la différence relative à la pondération des descripteurs invite à ne pas totalement ignorer cette interprétation puisqu'elle ressort également de l'examen de l'assymétrie des moyennes intermédiaires faisant ressortir que bon en "MF" et faible en "AP" est la situation la plus pénalisante.

3) Conclusion.

La répartition des évaluateurs dans les différents stages n'a pas permis de tester l'influence de la variable "statut-professeur".

Nous nous en tiendrons à des résultats globaux qui attestent une réelle prise en compte par les P.A.P. des informations relatives aux performances antérieures des producteurs, ainsi qu'une attention prioritaire, dans le sens d'une assimilation aux résultats antérieurs, accordée au domaine artistique.

4.3. EFFETS DE CONTRASTE.

4.3.1.

HYPOTHESE DE TRAVAIL.

Tout jugement est affaire de comparaison. Dans la situation traditionnelle où le P.A.P. a proposé à l'ensemble de la classe le même thème de travail, l'évaluation des résultats se fait généralement, comme dans la plupart des matières, comparativement aux autres productions du groupe.

Bien qu'il n'y ait pas de modèle de référence unique auquel confronter les travaux obtenus, il n'est pas exagéré de penser que les professeurs, pour peu que l'exercice proposé ne le soit pas pour la première fois, ont présent à l'esprit l'image plus ou moins précise d'un produit attendu, sinon fixé dans son contenu, du moins cerné par ce qui pourrait s'appeler une certaine "quantité de satisfaction minimale" qu'ils escomptent ressentir à la contemplation des résultats.

Ainsi, le professeur s'apprête-t-il à évaluer son lot de dessins avec une attente qui n'est pas sans référence à la courbe de GAUSS: Il s'attend à ce qu'une majorité d'élèves ait réussi à produire un travail qu'il convient de qualifier de "convenable", il espère rencontrer plusieurs "surprises agréables" (il les aura, d'ailleurs, repérées en classe durant la période d'exécution), il sait aussi que sa proposition a donné lieu à quelques "échecs".

Dès lors, la moyenne de la production va devoir être située à l'intérieur de ces extrêmes et l'on voit que se pose effectivement la question soulevée en introduction méthodologique: Le chiffre

attribué reflète certainement davantage une intention d'ordination; il ne peut réellement prétendre correspondre à tel ou tel degré d'une échelle d'intervalles. Ce n'est probablement qu'extensivement, sans que les notes puissent prétendre à valeur absolue, que ce qui marque plutôt la situation d'un rang est interprété comme mesure. Après tout, n'est-il pas courant de laisser un espace de plusieurs points (surtout, d'ailleurs, aux extrémités de la série) entre deux notes, marquant par là l'intention de signaler la grandeur de l'intervalle ressenti entre deux travaux jugés comme se suivant, mais d'assez loin, par la qualité? Il faudra y revenir.

La docimologie générale, prenant appui sur les observations de la psychophysique (notamment les tâches d'estimation absolue où l'on propose de situer des perceptions dans des catégories ordonnées comme par exemple de classer des objets du plus lourd au moins lourd) a montré que l'activité de comparaison s'effectue à partir d'éléments caractéristiques dénommés "ancres": Il s'agit, en psychologie de la perception, d'un objet facilement repérable. Ce stimulus peut parfois se signaler par sa répétition, mais le plus souvent il se dégage par l'exemplarité de sa situation extrême. Ainsi, dans le comportement d'évaluation, il y a tout lieu de penser que les travaux situés aux extrémités de la série aient une fonction d'ancrage. C'est ce qu'affirment G. NOIZET et J.P. CAVERNI (1978):

- " Une stratégie efficace, dans une tâche d'estimation absolue, consiste
- " à repérer un objet caractéristique, par exemple celui qui se trouve
- " à une des extrémités de la série " (1).

Ceci est en accord avec l'opinion de plusieurs chercheurs américains, VOLKMANN (1951), ERIKSEN et HAKE (1957), que mentionne J.M. FABRE (1980) (2).

C'est donc par rapport à des ancres que le comportement d'évaluation exerce son activité comparative.

Nous savons que de nombreuses recherches (HARVEY et CAMPBELL (1963) (3)) et, en France, celles de J.J. BONNIOL en 1965 (4), reprenant celles, plus anciennes, de H. PIERON, ont établi l'existence d'effets

(1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., pages 109-110.

(2) FABRE (J.M.), Jugement et certitude, op. cit., page 31.

(3) Ibid., page 32.

(4) BONNIOL (J.J.), "Divergences de notation tenant aux effets d'ordre de correction", Cahiers de Psychologie, 1965, 8, pages 181 à 188.

de contraste tenant à l'ordre de correction ("effets séquentiels", dit J.M. FABRE) et montre tout particulièrement le score inférieur obtenu par une copie lorsqu'elle est examinée après une excellente vis-à-vis de laquelle elle apparaît quelconque. Ces expériences ont été reprises en 1971 par BONNIOL et PIOLAT (1) qui ont testé l'introduction d'ancres de forces variées à l'intérieur de lots de copies de mathématiques et d'anglais. Elles ont montré de manière définitive la variation d'appréciation consécutive à l'influence de ces ancres sur les autres devoirs.

Nous n'entrerons pas dans le détail des résultats diversifiés recueillis et largement commentés depuis lors. Ces quelques rappels étaient néanmoins nécessaires pour nous permettre d'asseoir notre hypothèse de recherche concernant l'existence d'effets de contraste dans l'examen des travaux plastiques. On ne peut, en effet, admettre leur extension au domaine des A.P. sans circonspection. Les recherches du cadre général ont permis de lier les effets de contraste à l'influence du travail immédiatement corrigé avant, c'est-à-dire par référence à une prise de connaissance linéaire et successive des devoirs.

Or, le principal avantage de la correction des objets plastiques est justement la simultanéité de la perception des travaux. Cette comparaison instantanée des productions sera-t-elle de nature à réduire les effets séquentiels, à permettre de mieux apprécier ce qui sépare ou rapproche certains travaux? Ou bien, des effets de contraste pourront-ils s'y observer tout autant?

On ne corrige pas des dessins un à un comme des copies, mais en les confrontant. Depuis toujours, le plasticien a su profiter de cette possibilité de comparaison simultanée des travaux: Dans l'atelier des artistes, les travaux étaient juxtaposés de manière à provoquer les comparaisons, soit suspendus à un fil, soit posés sur un large plan de travail, voire à même le sol pour permettre le maximum de recul et un jugement "d'ensemble".

Il est à remarquer que peu de P.A.P. disent employer cette méthode qui a pourtant fait ses preuves. Toute autre méthode ne peut pourtant qu'accentuer les effets que nous pourrions recenser ici. L'effet séquentiel dû à la succession des copies ne devrait pas avoir

(1) BONNIOL (J.J.) et PIOLAT (M.), "comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation", op. cit..

lieu d'être, pour ce qui nous concerne.

Par contre, le fait d'être placé à côté d'un "trop bon travail" n'est-il pas préjudiciable? Dès le collège (mais peut-être serait-il possible de recenser des exemples au niveau de l'enseignement primaire?), nos élèves savent bien qu'ils n'ont rien à gagner, lors d'un accrochage-bilan, à cultiver ce genre de proximité, nous avons pu maintes fois l'observer, ... sans toutefois que leur sens de la logique les conduise à rechercher le voisinage du plus faible: Seule la fascination de l'oeuvre exceptionnelle paraît frapper les esprits (ce qui tendrait à faire penser que l'ordination s'opère par rapport à une ancre positive).

Qu'en est-il réellement? Bien que ces réactions naturelles soient connues de tous, observe-t-on des effets de contraste simultanés dus à des phénomènes de contiguïté?

La réponse pourrait apparaître également négative: La possibilité d'un balayage global des travaux devrait permettre d'estomper les effets de voisinage. La vue d'ensemble devrait aussi permettre de repérer et de mesurer l'ampleur des écarts, d'en estimer le caractère "accidentel" et de tenir compte dans la note de la valeur exceptionnelle de quelques travaux sans que cela entraîne de réaction par contraste sur le reste du lot.

Mais on peut, ici aussi, craindre une réponse positive. Observer quelques travaux situés à l'écart, soit vers le haut, soit vers le bas de l'échelle mérite réflexion: Effectivement, s'il est possible de faire "aussi bien", c'est que le groupe-classe n'est pas représentatif de ce que l'on peut attendre "moyennement" et que sa production est particulièrement médiocre. Inversement, comme en d'autres matières, quelques travaux particulièrement faibles montrent que la tâche proposée n'était pas sans difficulté et rehaussent le mérite de ceux qui ont su produire quelque chose de "réussi".

Ces derniers propos n'ont rien de spécifique aux A.P., mais l'objet, pour nous, est de voir comment la spécificité du recueil des indices en situation de simultanéité (ainsi, peut-être que la personnalité du P.A.P.) peut modifier les observations réunies dans le cadre général.

Enfin, à supposer que des effets de contraste puissent se faire ressentir, il convient de s'interroger sur les modalités de leur action: S'agit-il d'un effet partiel, localisé à la zone

entourant l'ancre, ce qui justifierait le terme d'effet de proximité? Certaines recherches américaines, notamment celles de JOHNSON et KING (1964) citées par J.J. BONNIOL (1), montraient que l'effet diminue proportionnellement à l'éloignement de l'ancre. Il n'est pas incongru d'envisager qu'il puisse en être de même pour ce qui concerne la disposition spatiale des travaux.

Mais cet effet pourrait être global, le caractère singulier des ancres portant son action sur l'ensemble du lot soumis à la même présentation.

Résumons donc l'ensemble des hypothèses:

1. Existe-t-il, comme dans le cadre général, des effets de contraste affectant le jugement des productions plastiques? (A supposer qu'ils existent, peut-on apprécier la nature de leur amplitude, comparée à celle observée dans la correction des copies?).
2. Ces effets portent-ils leur action de manière globale ou leur importance est-elle fonction de la proximité des travaux ayant, dans le lot, un rôle d'ancrage?
3. Observe-t-on une variation des résultats en fonction du statut des évaluateurs?

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 154 à 157.

4.3.2.

DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE.

Nous avons choisi, dans un premier temps, de procéder à l'expérimentation suivant deux modalités.

- Le premier dispositif correspondait à la suspension des travaux sur un fil. Par son caractère linéaire, il comportait le maximum de points communs avec la prise de connaissance séquentielle pratiquée dans les matières fondamentales: Lorsque l'ensemble de la production d'une classe est alignée contre un mur, la longueur de l'affichage occasionne bien, effectivement, une prise de connaissance successive des travaux.

- La seconde modalité reposait sur un étalement au sol des travaux en un ensemble compact. La mise à plat des dessins est également largement utilisée, notamment lorsqu'il s'agit de comparer les oeuvres d'un petit groupe.

Le compte-rendu d'expérience qui suit ne concerne finalement que la seconde procédure.

En effet, les premiers résultats recueillis à Lyon en 1984 dans chacune des deux circonstances ont montré une similitude des effets produits.

Le dispositif de juxtaposition horizontale nous a paru pédagogiquement plus séduisant, comme permettant une cohabitation plus intimiste du maître et de ses élèves. Inversement, l'accrochage sur un fil est souvent le reflet d'une manière plus autoritaire de mener l'évaluation: Le fil, aménagé une fois pour toutes, fait partie de la structure de la classe. Il est le lieu du "jugement". Du fait du recul nécessaire, professeur et élèves sont en position frontale, en confrontation.

Mais surtout, le principal argument était d'ordre méthodologique: Tandis que le premier dispositif (linéaire) tendait à favoriser des phénomènes propres à l'appréhension séquentielle, le second dispositif, celui de la juxtaposition, contribuait, tout au contraire, à les atténuer. Observer néanmoins, dans ces conditions, des effets de contraste, devait mieux permettre, à notre sens, de penser que ces derniers ne pourraient être que plus importants en d'autres situations.

Deux lots de travaux ont donc été préparés et fixés sur deux planches de carton fort, à l'identique du reste des expériences.

Nous avons choisi comme support de cette expérience des exercices réalisés en classe de 5° de manière très conventionnelle: Il s'agissait d'un travail d'apprentissage technique portant sur le maniement de la peinture et dont le résultat se limitait à peindre "la mer surmontée d'un ciel". Selon nous, la très grande similitude des travaux devait permettre de mieux repérer tout travail nettement en dehors de l'éventail des résultats "courants" et qui pourraient faire office d'ancre (donc, de s'en prémunir), elle devait aussi favoriser la fixation d'un modèle de référence stable, conditions qui nous semblaient de nature à freiner l'apparition d'effets de contraste, notre souci étant de ne rien forger sur le plan protocolaire qui puisse en favoriser l'apparition.

Nous disposions donc de deux panneaux d'égale grandeur sur lesquels étaient disposées 12 peintures de format 24 x 32 représentant la mer. Les différences de tonalité avaient été réparties au mieux de manière à conférer aux deux ensembles la même homogénéité: Les tendances bleues et vertes alternaient avec les travaux menés dans des tonalités plus orangées ou plus mauves.

Nous avons indiqué que ce travail était celui d'élèves de 5° de collège n'ayant bénéficié d'aucun cours d'éducation plastique en 6°: Situé vers la fin du premier trimestre, l'objectif était, après l'apprentissage des mélanges de couleurs, de faire prendre conscience, dans l'acte de peindre, de l'importance de ces mélanges (nuances riches et personnelles), du rôle de la dilution selon les matières que l'on peint (ici, le vaporeux du ciel s'opposait au caractère plus ferme des vagues de la mer) ainsi que du rôle essentiel du geste de pinceau véhiculant ces couleurs. A cet effet, l'exercice



avait été mené en deux séances et préparé par le visionnement d'un nombre important de diapositives représentant des ciels et des étendues marines, de toutes tonalités, de toutes sortes, tout autant sous forme de photographies que de reproductions d'oeuvres peintes de diverses époques et civilisations. Les élèves devaient ensuite "inventer" le ciel de leur choix, puis la mer qui en portait le reflet, ajouter enfin un bateau ou quelque autre élément nageant ou vogant.

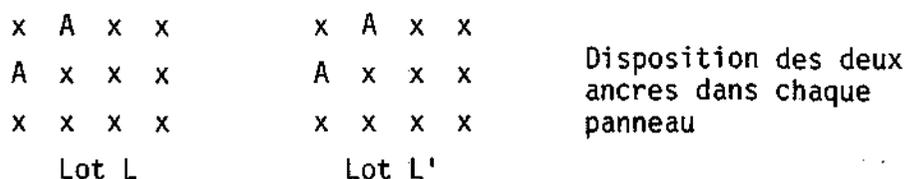
Les travaux présentés avaient été sélectionnés comme pouvant être situés entre le "médiocre" et le "convenable", c'est-à-dire amputés des productions les plus extrêmes. Les deux ensembles conservaient donc l'apparence d'une production habituelle de classe (les dessins provenaient, en fait, de plusieurs classes parallèles) mais laissant néanmoins une marge pour la mise en place des ancres.

Reprenant en cela le dispositif utilisé en 1971 par BONNIOL et PIOLAT, nous avons, lors de la première phase, introduit dans ces planches deux couples d'ancres fortement typées positivement. Ensuite, après évaluation, les lots furent échangés d'un groupe d'évaluateurs à l'autre et, à cette occasion, les ancres positives furent remplacées par des travaux particulièrement faibles.

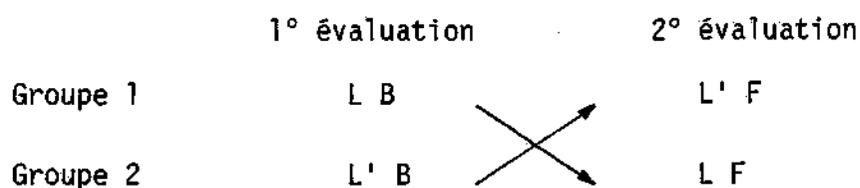
L'expérimentation a été menée dans deux académies. D'une part à Lyon où il s'est agi de 14 professeurs de tous statuts réunis volontairement dans le cadre d'un stage. D'autre part à Marseille où l'évaluation reposait sur 24 professeurs nouvellement certifiés présents dans le cadre du Centre Pédagogique Régional.

Nous avons divisé les groupes de professeurs en deux parties numériquement identiques mais sans intervenir dans la constitution des groupes de manière à ne pas heurter des affinités et à ménager une bonne ambiance de travail.

Conformément au schéma ci-après, l'ensemble des participants a évalué l'ensemble des oeuvres, dans une première étape accompagnées de deux ancres positives, dans la seconde accompagnées de deux ancres négatives.



Dispositif de croisement des lots:



Le croisement des lots permettait de gommer les différences d'appréciation d'un groupe à l'autre car n'était considéré que la moyenne des notes attribuées aux mêmes dessins dans chacune des deux situations.

En résumé, notre protocole comportait:

- Deux facteurs aléatoires: Les deux groupes hétérogènes de 19 professeurs et les 24 travaux d'élèves.
- Le facteur systématique était constitué par la variation de nature des ancrés.
- La variable dépendante était la moyenne des notes attribuées aux travaux contigus à ces ancrés selon que celles-ci étaient "bonnes" (B) ou "faibles" (F).

4.3.3.

RESULTATS DE L'EXPERIENCE.

1) Existence d'un effet de contraste global par juxtaposition.

La question préalable était celle de l'opérationnalité des ancrés utilisés. Effectivement, celles-ci ont bien été perçues, ainsi qu'en témoignent les moyennes des notes attribuées:

Moyenne générale portant sur 380 notes:	51,12
Moyenne des ancrés ⁺ (76 notes):	63,17
Moyenne des ancrés ⁻ (76 notes):	40,15

Tableau des résultats obtenus par chaque dessin en fonction des deux occurrences:

LB				LF				ΔL			
42	<u>60,7</u>	54	47,8	51,8	<u>39,3</u>	52,4	49,3	9,8	<u>21,4</u>	-1,2	1,5
<u>64,4</u>	56,4	47,1	52,3	<u>39,2</u>	52,9	55,6	54,7	<u>25,2</u>	-3,5	8,5	2,4
48,2	51	55,6	50,3	48,7	55	54,2	52,6	0,5	4	-1,4	2,3

Moyennes portant sur 190 notes:

MLB = 50,47	MLF = 52,72
-------------	-------------

L'B				L'F				$\Delta L'$			
46,1	<u>64,9</u>	49,5	46,4	53,6	<u>41,2</u>	51,9	51,1	7,5	<u>23,7</u>	2,4	4,7
<u>62,7</u>	52,3	48,9	53,7	<u>40,9</u>	48,9	54,5	59,2	<u>21,8</u>	-3,4	5,6	5,5
46,6	49,6	51,7	51,3	49,7	47,9	51	49	3,1	-1,7	-0,7	-2,3

ML'B = 49,61	ML'F = 51,68
--------------	--------------

Moyenne générale portant sur 380 notes:

<u>MB = 50,04</u>	<u>MF = 52,20</u>
-------------------	-------------------

Différence de moyenne entre les deux occurrences : $\Delta M = 2,16$

Cette différence est particulièrement significative. Le calcul du $|t|$ de Student donne (pour 379 D.L., il est vrai) le résultat suivant:

$$|t| = 10,96, \text{ significatif à } .001.$$

2) Existence d'un effet de proximité.

Nous avons pris soin de placer nos ancrés près d'un angle afin de pouvoir envisager la question de la proximité de l'ancré. L'effet de contraste tendant à s'atténuer dans le temps, on pouvait se demander si ce phénomène ne se vérifiait pas aussi dans l'espace.

Sur chacune des deux planches, l'emplacement privilégié correspondant à une proximité maximale des ancrés était celui de l'angle en haut à gauche (X).

(X)	A	x	x
	A	x	x
	x	x	x

L'examen des tableaux des différences enregistrées (ΔL et $\Delta L'$) permet de constater que ces amplitudes sont particulièrement fortes pour les travaux X et X': 9,8 et 7,5.

Moyenne de différence pour les travaux proches: 8,65 (38 n)

Moyenne pour les autres travaux (342 notes) : 1,46

Au premier abord, la différence entre la moyenne des amplitudes enregistrées sur les oeuvres proches et celle correspondant aux autres oeuvres semble particulièrement éloquente ($\Delta d = 7,19$).

Cependant, un examen plus attentif des tableaux des différences fait apparaître en d'autres lieux ne pouvant être considérés comme proches des amplitudes moyennes presque aussi importantes: 8,5 et 5,6.

Nous considérerons donc cette observation comme non vérifiée expérimentalement et nous nous bornerons à signaler comme "possible" une aggravation de l'effet de contiguïté en fonction de la proximité aux travaux extrêmes.

3) Influence du statut professionnel des évaluateurs.

Cette forte dépendance vis-à-vis des effets de contraste par contiguïté apparaît au premier abord comme assez surprenante. Certes, l'évaluateur, face à un travail excellent, est bien obligé de constater qu'un tel degré de réussite est possible, mais il devrait être en mesure, par son expérience, d'en peser le caractère "normal" ou "exceptionnel". Inversement, la faiblesse de certains travaux ne devrait pas suffire à assurer de la bonne qualité des autres productions.

Il nous est donc apparu que cette dépendance pouvait être en rapport avec l'expérience professionnelle des enseignants, un jeune professeur, faute de références antérieures suffisamment nombreuses, risquant de se laisser influencer à cet égard davantage que son aîné, mieux à même de relativiser ses observations.

Nous avons donc comparé les mesures effectuées à Lyon auprès de 14 professeurs en cours de carrière et celles de Marseille provenant de 24 professeurs stagiaires en formation pédagogique.

a) Moyenne des notes attribuées à chaque dessin par les professeurs stagiaires, reposant sur 240 notes:

$$\begin{array}{l} \text{MB} = 49,41 \\ \text{MF} = 52,26 \end{array} \quad \underline{\Delta M = 2,85}$$

b) Moyenne des notes attribuées à chaque dessin par les professeurs en cours de carrière, reposant sur 140 notes:

$$\begin{array}{l} \text{MB} = 51,73 \\ \text{MF} = 52,56 \end{array} \quad \underline{\Delta M = 0,83}$$

On observera que la différence de notation est beaucoup moins marquée dans le second groupe. La netteté de cet écart est confirmé par l'analyse de variance (1):

	S C	D L	C M	rapport F
contiguïté	51,51	1	51,51	32,8
ancienneté	28,14	1	28,14	17,9
C x An	10,17	1	10,17	6,4
résidu	82,15	52	1,57	
total	171,97	55		

} très significatifs

(1) Voir en annexe n°10 l'ensemble des calculs correspondant à cette expérimentation.

La prise en compte de l'influence de travaux contigus semble donc plus sensible chez les jeunes professeurs. La dépendance vis-à-vis des effets de contraste s'estomperait avec l'expérience professionnelle.

La comparaison aboutissant à la notation s'effectue bien par rapport à un produit attendu d'autant mieux solidifié que l'enseignant bénéficie d'une expérience antérieure. Dans ce cas, le niveau particulier du lot qu'il est en train de corriger ne modifie guère l'image qu'il s'est forgée de la fourchette de production: Tout travail "anormalement" faible ou excellent sera alors perçu comme exceptionnel et n'influencera pas le jugement porté sur les autres oeuvres. Le jeune professeur, quant à lui, construirait davantage son évaluation en fonction exclusive de l'éventail des niveaux constaté dans le lot qu'il corrige.

La conclusion de cette expérimentation débouche sur la mise en évidence d'un effet de contraste par contiguïté affectant la correction des travaux plastiques en situation de juxtaposition.

Cet effet diffère sensiblement de l'effet de contraste séquentiel repéré dans le contexte général, en raison, principalement, de la simultanéité de vision que permet la correction.

Un effet de proximité, s'il est possible, n'apparaît pas aussi nettement et laisse plutôt croire à un effet global sur l'ensemble du lot.

L'effet de contraste par voisinage semble pouvoir se maîtriser à mesure que l'expérience professionnelle s'accroît.

Pour en marquer la spécificité, nous proposerons son identification sous la dénomination: "Effet de contiguïté".

EXPERIENCES (2):
EFFETS LIES A LA PERCEPTION DES MESSAGES
VISUELS: EMERGENCE D'UNE SPECIFICITE.

5

5.1. INFLUENCE DE LA VARIABLE COLORIS.

- 511 - Hypothèse de travail.
- 512 - Déroulement de l'expérience.
- 513 - Résultats.

5.2. INFLUENCE DE LA VARIABLE COMPLEXITE.

- 521 - Hypothèse de travail.
- 522 - Déroulement de l'expérience.
- 523 - Résultats.

5.3. SYNTHÈSE DES RESULTATS: VERS LA PROPOSITION D'UN MODELE EXPLICATIF.

- 531 - Recueil des indices: Facteur évaluateur et représentations.
- 532 - Prégnance perceptive et préférence esthétique: Extension validante.
- 533 - L'évaluation en A.P.: Un mécanisme spécifique.

Dans une première série d'expériences, nous avons montré en quoi l'évaluation des productions plastiques se différencie du contexte général: Si des effets semblables peuvent être répertoriés, ils se présentent suivant des modalités particulières qui tiennent compte de données matérielles spécifiques.

Cependant, ces premières observations ne seraient pas suffisantes pour conclure à un fonctionnement différent. Poser l'hypothèse d'une spécificité de l'évaluation des productions plastiques implique que soient mis en avant des déterminants nouveaux liés à la dimension plastique des objets à évaluer.

Cette seconde phase d'expériences a pour objectif de faire apparaître l'influence de facteurs liés au contenu des travaux.

En effet, le recueil des indices nécessaires à l'évaluation est, dans le cas des arts plastiques, tributaire des difficultés rencontrées dans la lecture des faits visuels: L'activité perceptive du sujet évaluateur (variables de personnalité) en face d'un objet plastique (variables du stimulus) débouche sur une réaction comportementale où se mêlent probablement le cognitif et l'hédonique.

Il y a tout lieu de penser que le recueil des indices, bien qu'initialement guidé par une mise au net des critères d'évaluation, puisse se trouver influencé par la prégnance perceptive d'indices extérieurs au problème (quoique pertinents dans un autre cadre conceptuel) qui continueraient à s'imposer à l'évaluateur du fait d'une réceptivité particulière de celui-ci à leur égard.

Afin de mettre en évidence ces effets liés à des considérations d'ordre hédonique, nous avons pensé qu'il serait possible d'étudier quelles seraient les conséquences sur la notation de la variation systématique d'une "variable-stimulus" en principe inopérante par rapport aux consignes ayant guidé la réalisation d'un lot de travaux.

Le problème initial était celui du choix des variables pouvant être retenues comme support de ces expériences. Elles devaient répondre à plusieurs critères:

- Etre suffisamment représentatives des dimensions plastiques des oeuvres et, en cela, avoir déjà fait l'objet de nombreuses expériences convergentes en psychologie de l'esthétique mettant en avant leur importance toute particulière.

- Etre en oeuvre et facilement identifiables dans le cas de productions scolaires de l'enseignement secondaire.

- Permettre sans trop d'artificialité l'opération de fabrication de "dessins construits" nécessaire aux manipulations expérimentales.

Nous avons finalement retenu deux variables bi-polaires se rapportant au coloris et à la complexité des propositions, espérant que des résultats nets quant à la prise en compte de ces variables pourront être une invitation à avancer l'hypothèse d'une possible extension validante à un nombre plus important de variables.

5.1. INFLUENCE DE LA VARIABLE COLORIS.

5.1.1.

HYPOTHESE DE TRAVAIL.

La couleur est une variable dont l'importance n'échappe à personne: Elle est régulièrement citée pour argumenter des choix en matière de peinture. Nous savons aussi que tout objet visuel s'impose d'abord au regardeur au moyen d'une information colorée qui déclenche chez celui-ci les premières réactions perceptives. Les recherches contemporaines précisent même, nous l'avons vu, que l'excitation rétinienne se trouve amorcée dès l'apparition des moindres agglomérations pigmentaires et ceci avant toute prise de conscience.

Très tôt, la question du coloris a animé l'histoire de la peinture, opposant le plus souvent les partisans des tons rompus organisés à l'atelier aux utilisateurs des couleurs franches, mieux à l'image de la vie.

Très tôt également, les chercheurs en psychologie de l'esthétique se sont inquiétés de savoir ce qu'il pouvait en être du goût à cet égard.

Les premières recherches commencèrent par l'étude de la préférence individuelle en matière de couleur. L'imprécision des résultats tenait à un contrôle insuffisant des trois dimensions du stimulus. En effet, une couleur se définit au moyen de trois variables:

- La qualité (sa longueur d'onde dominante, appelée aussi tonalité).
- L'intensité (luminance, brillance, valeur).

- La vivacité (pureté, saturation) (1).

Une des premières études est celle de ST GEORGE (2), portant sur 500 élèves issus d'un collège américain. Cette enquête de 1938 révèle l'ordre de préférence suivant: Bleu (B), vert (V), rouge (R), jaune (J), orange (O), violet (W), blanc (Bc).

A cette même époque, de nombreuses expériences dues à R.B. et J.P. GUILFORD, étalées sur une période allant de 1933 à 1959, tendent à montrer sous une corrélation forte deux ordres de préférence:

- Les hommes préféreraient B, R, V, et bien plus loin O et J.
- Les femmes préféreraient R, V, B, puis J et O (il s'agit de couleurs pleinement saturées) (3).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de CHESKIN en 1948 (4) (les femmes préfèrent le rouge) et de CHOUNGOURIAN (5) en 1968 (les hommes préfèrent le bleu).

Nous citerons encore les recherches de H.J. EYSENCK (1941). Reprenant par l'analyse factorielle des travaux plus anciens (ALLESCH, 1925), l'auteur a pu retirer une observation particulièrement cohérente, quelque soient le sexe, le milieu social ou la race (6). L'ordre des préférences serait: B, R, V, puis W, O, J. EYSENCK en déduit l'existence d'un facteur général de goût, qu'il nomme facteur T, puis il met en évidence un deuxième facteur discriminant qui opposerait ensuite les partisans des couleurs vives à ceux des couleurs ternes.

Cet ordre est confirmé par GRANGER en 1965 (7) qui utilise des couleurs aux caractéristiques colorimétriques très précises (système MUNSELL).

L'ensemble de ces expériences américaines porte généralement sur des couleurs vives, en pleine saturation. Toutefois, une couleur se définit aussi par ses deux autres composantes, la vivacité et l'intensité. A cet égard, GUILFORD a pu montrer en 1934 que, pour

(1) FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., page 69.

(2) ST GEORGE (M.W.), "Color preferences of college students with references to chromatic pull, learning & association", American Journal of Psychology, 1938, 5, pages 714 à 716.

(3) GUILFORD (J.P.) et SMITH (P.C.), "A system of color preferences", American Journal of Psychology, 1959, 72, pages 487 à 502.

(4) CHESKIN, cité par BERNARD (Y.), Psycho-sociologie du goût en matière de peinture, op. cit., page 24.

(5) CHOUNGOURIAN (A.), "Color preferences. A cross-cultural and cross-sectional study", Perceptual and Motor Skills, 1969, 28, pages 801-802.

(6) EYSENCK (H.J.), "A critical and experimental study of color preferences", American Journal of Psychology, 1941, 54, pages 385 à 394.

(7) GRANGER (G.W.), "The prediction of preference for color harmony", The Journal of General Psychology, 1956, 52, pages 213 à 222.

une même tonalité, la préférence augmentait en fonction de l'intensité et de la vivacité. Par ailleurs, les différences d'agrément dans le classement B V R W O J s'accuseraient dans les brillances faibles et s'atténueraient en brillances fortes (1). GRANGER, en 1956 (2), confirme les travaux de GUILFORD. La pureté d'une couleur est appréciée jusqu'à un seuil élevé (chroma 8), mais l'intensité d'un coloris est préférée dans une brillance moyenne.

Bien entendu, on ne peut que se montrer circonspect vis-à-vis d'observations ne mettant en cause qu'une seule couleur, isolément. Une couleur est rarement vue seule (la plupart de ces expériences ont été réalisées sur un fond gris neutre de brillance moyenne). Sur la question des combinaisons de couleurs, il semblerait qu'il y ait un accord assez net pour les combinaisons ayant un intervalle de tonalité assez important.

De plus, ces observations ne sont pas indépendantes de considérations d'ordre génétique ou culturel. WOODS en 1956, JAMPOLSKY en 1954, FRANCES en 1966 (3), montrent que les enfants préfèrent les couleurs vives, chaudes, les assemblages bigarrés tandis que les adultes préfèrent les contrastes plus discrets. Y. BERNARD et J. BOYER, en 1976 (4), ont noté de leur côté que les sujets peu cultivés sont surtout sensibles à la couleur d'un tableau aux dépens de considérations plus techniques.

La préférence accordée à une couleur n'est donc qu'un artifice schématique permettant dans un premier temps de clarifier la très grande complexité des mécanismes d'attraction perceptive liés à la couleur.

Les observations recueillies par les chercheurs, tout en n'étant que très partielles, donnaient l'illusion de posséder une certaine unité. Mais cette cohérence n'est qu'apparente: Il nous faut maintenant faire état de travaux plus récents qui contredisent en partie les données antérieures et dont on peut penser que la fiabilité scientifique est tout autant recevable.

(1) GUILFORD (J.P.), "The affective value of color as a function of hue, tint and chroma", Journal of Experimental Psychology, 1934, 17, pages 342 à 370.

(2) GRANGER (G.W.), "An experimental study of color preference", The Journal of general Psychology, 1956, 52, pages 3 à 20.

(3) Cité par FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., pages 69 à 72.

(4) Ibid., page 129.

Ainsi, NEMCSICS, en 1967 (1), portant son investigation sur 100.000 sujets échantillonnés avec rigueur, observe que, si les moins de vingt ans se comportent effectivement d'une manière assez proche de celles mises en évidence par les chercheurs précédemment cités, les plus de trente ans attribueraient une place plus importante à l'orangé, classant les couleurs ainsi: R O B V J W.

L'époque contemporaine a permis l'approche de la préférence esthétique au moyen d'autres outils d'investigation. Il s'agit notamment de la recherche des indices électrophysiologiques. Dans ce cadre-là non plus, les résultats obtenus ne viennent pas confirmer les observations recueillies antérieurement.

Signalons la recherche de SMETS, datant de 1973 (1), se fondant sur les rythmes électrocorticaux. L'ordre obtenu est radicalement différent: J O R B V W.

DARAKIS trouve en 1976 (1) des réponses électrodermales (rendant compte de l'impact affectif des couleurs) assez proches de celles de SMETS dans la mesure où elles observent également une attitude très différente à l'égard du jaune: J V W R. Cependant, ce revirement n'est pas du tout général et d'autres expériences portant sur la réponse électrodermale font apparaître la prédominance du vert et du rouge.

Au moment où nous cherchons à réunir les informations scientifiques qui vont nous permettre d'étayer nos hypothèses de travail, on ne peut que rester perplexe devant l'apparente incohérence des résultats en notre possession. Mais, à la lumière des travaux de F. MOLNAR, ces divergences pourraient n'être que superficielles.

F. MOLNAR lie la perception des objets visuels au parcours du regard à l'intérieur du stimulus (2). Deux ordres d'observations vont retenir notre attention. Le premier point concerne l'attirance spontanée du regard vers certaines tonalités de couleurs. MOLNAR montre que l'oeil est principalement attiré par les couleurs proches du jaune (O, V, J), ce qui pourrait expliquer l'importance observée pour cette couleur dans les expériences électrophysiologiques. Il se pourrait que cette attirance - de l'ordre du réflexe - soit ensuite,

(1) Recherches citées par FRANCES (R.), *ibid.*, pages 73 à 76.

(2) MOLNAR (F.), "Les mouvements exploratoires des yeux dans la composition picturale", *Sciences de l'art*, 1964, 1, pages 135 à 150.

à des degrés variables, surmontée voire contredite par la préférence consciente tributaire notamment de certains déterminants liés au sexe, à l'âge ou au niveau culturel du sujet. Pour corroborer cette hypothèse, nous nous appuyerons sur le fait qu'il existe de nombreuses recherches comme celles de OBST, TAYLOR, KNAPP que mentionne Y. BERNARD (1) qui font état, à la différence d'EYSENCK, de différences significatives liées à la catégorisation des sujets.

Compte tenu de ces observations aux directions parfois contradictoires, que peut-on retenir de suffisamment solide pour orienter nos investigations?

D'un côté, il apparaît certain que la dominante colorée des objets plastiques exerce une influence sur la résonance éveillée chez le sujet regardeur en fonction de ses affinités. Mais, d'autre part, le manque de certitude quant à la convergence vers un facteur général du goût identifiable ne permet pas de déduire des connaissances actuelles en psychologie de l'esthétique des mécanismes de fonctionnement propres à l'appréhension des travaux d'élèves.

De plus, le P.A.P. n'étant pas un adulte "comme les autres", mais se différenciant à plusieurs égards (formation universitaire, expérience professionnelle d'une cohabitation journalière avec les oeuvres plastiques) des sujets ayant pris part aux expériences mentionnées, il n'est pas du tout certain qu'il puisse y avoir identification de ses réactions à celles répertoriées par les chercheurs.

La première question est donc celle-ci: Y a-t-il réellement prise en compte de la dimension "coloris" lors de l'examen des travaux plastiques et est-ce que cette prise en compte continue à être opérante dans des situations où celle-ci n'est pas justifiée par les objectifs de l'évaluation?

Il reste ensuite à préciser sous quelles modalités la couleur se fait plus prégnante, quels en sont les aspects les plus discriminants, enfin, à s'interroger sur l'importance du biais en fonction des catégories d'évaluateurs.

Pour mettre le maximum de chances de notre côté sur le plan de l'authenticité des résultats, nous avons choisi de placer en opposition les indices cités majoritairement comme les plus positifs

(1) BERNARD (Y.), Psycho-sociologie du goût en matière de peinture, op. cit., page 25.

et les facteurs signalés comme les plus négatifs.

Pour ce qui concerne la qualité de la couleur, nous avons choisi le bleu, le vert et le rouge en opposition à des couleurs plus neutres comme gris, brun ou violet.

Pour ce qui tient à la vivacité, nous avons opposé les tons saturés aux couleurs neutres rabattues.

Nous n'avons pas fait intervenir l'intensité des coloris, les présentant d'une valeur moyenne correspondant à une même catégorie d'encre de crayons feutres.

Nous avons donc pensé établir une nette différence de séduction entre des catégories de couleurs franches et vives et des tons neutres très peu saturés. Cette opposition grossière ne pouvait manquer d'être ressentie par la majorité des sujets: La question était de savoir si cette probable perception affecterait le jugement de P.A.P. lorsque la couleur n'interviendrait pas en tant que critère pertinent d'évaluation.

Les différents niveaux de l'hypothèse de travail sous-tendant cette réflexion peuvent désormais être énoncés avec précision. Il y sera distingué trois étapes:

1) Le P.A.P. reste-t-il dépendant de la variable "coloris" indépendamment des objectifs pédagogiques définis? (Y a-t-il une corrélation significative entre la variation du coloris et les notes attribuées?).

2) Le P.A.P. se comporte-t-il dans son évaluation à l'identique de la majorité des sujets observés?

3) Les P.A.P. réagissent-ils de manière homogène ou leur sensibilité à l'effet de la couleur est-elle dépendante de leur statut?

5.1.2.

DEROULEMENT DE L' EXPERIENCE.

Pour tester l'influence du coloris sur l'appréciation des professeurs, il fallait que cette influence soit observée indépendamment du sujet représenté ou, plus généralement, des intentions expressives de son auteur.

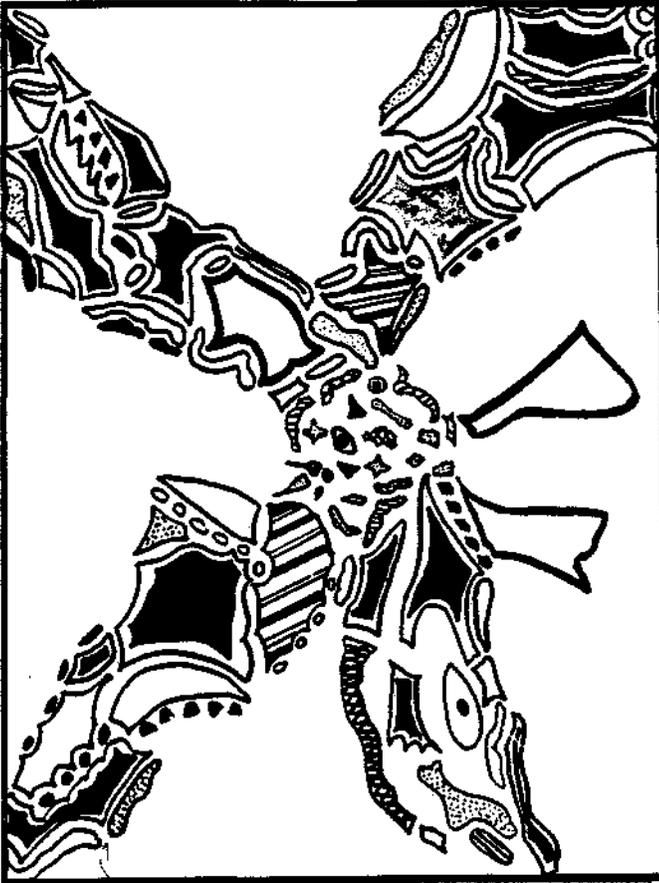
En effet, dans toute oeuvre plastique, la couleur n'est pas une variable qu'il y a lieu de juger "en soi". Il n'y a pas de couleur "belle" ou "laide". La couleur est toujours à considérer relativement à un ensemble décoratif ou par rapport à un contenu qu'elle accompagne pour servir l'expression. La prise en compte de la couleur dans un travail s'exprime donc plutôt en termes de cohérence-pertinence par rapport à des intentions.

L'objet de notre interrogation était tout autre, rappelons-le: L'appréciation des oeuvres scolaires n'est-elle pas perturbée par l'attraction des professeurs pour telle ou telle dominante colorée?

Pour mettre en avant l'interférence de considérations hédoniques, nous avons choisi comme support des compositions graphiques monochromatiques provenant de classes de 5^e et exécutées aux crayons feutres.

L'exercice, présenté de manière traditionnelle comme tous ceux qui ont servi à mettre en valeur les effets liés à des biais d'ordre perceptif, consistait à créer un ensemble structuré de graphismes abstraits et à les disposer à l'intérieur du cadre de la feuille 24 x 32. L'objectif de ce travail était sous-tendu par plusieurs ambitions:

- 1) Entraînement à l'imagination par la création de formes.
- 2) Mise en oeuvre de la pensée logique par la structuration de l'ensemble: Les éléments devaient s'enchaîner pertinemment les uns aux autres suivant une certaine cohérence dont l'élève avait à définir



les règles, et non point être saupoudrés au hasard dans la surface.

3) Cet objectif comportait enfin des notions d'esthétique traditionnelle qui se fondaient sur l'unité/variété des formes et des masses ainsi que sur leur disposition qui devait être équilibrée à l'intérieur de la page.

Les critères d'évaluation étaient donc particulièrement bien circonscrits. En revanche, la nature de la couleur de réalisation (unique) était laissée à l'initiative de l'élève: Que l'exécution soit faite en rouge, vert, noir ou brun importait peu. La couleur ne devait donc pas entrer en ligne de compte.

Afin de ne pas mettre en éveil la vigilance des évaluateurs à propos du coloris et d'autre part parce que les réponses des P.A.P. auraient été à la fois trop complexes et trop difficilement vérifiables, nous n'avons pas cherché à faire apparaître directement une corrélation entre le goût exprimé par l'évaluateur en matière de couleurs et les notes attribuées aux graphismes. Plus simplement, nous avons choisi de mettre en opposition, afin d'en observer les conséquences, des coloris purs et saturés (B V R), jugés plus attirants, et des tonalités neutres.

Pour observer l'influence de la variation de la couleur, la méthode la plus rigoureuse consistait à proposer le même dessin, toutes choses égales par ailleurs, suivant deux colorations différentes. L'intention, totalement irréalisable dans la plupart des cas, était, par contre, aisée à mettre en place dans le cas de compositions graphiques: Il suffisait de décalquer les travaux d'un certain nombre d'élèves dans des encres de caractéristiques opposées.

Nous avons donc proposé à l'évaluation de deux groupes de professeurs deux panneaux de 12 dessins variés, plus précisément, composés de 3 "bons", 6 "moyens", 3 "faibles", et comportant des compositions aux coloris vifs et d'autres aux coloris ternes.

A l'occasion du croisement des groupes, nous avons procédé à la substitution des travaux tests (un par niveau qualitatif):

x B x x	x B' x x
x x x M	x x x M'
x F x x	x F' x x

La majeure partie des travaux (x) ne jouait donc simplement qu'un rôle de groupe témoin destiné à "noyer" les dessins-tests dans un ensemble à la présentation identique aux autres expériences. Seules furent prises en considération les moyennes des notes attribuées aux dessins-tests

- présentés suivant une tonalité terne;
- présentés suivant une tonalité vive.

Comme pour les expériences précédentes, nous avons recueilli nos informations à l'occasion de plusieurs stages académiques. Les notes collationnées proviennent de

- 14 professeurs titulaires de l'académie de Lyon;
- 10 professeurs titulaires de l'académie de Grenoble;
- 24 professeurs stagiaires de l'académie d'Aix-Marseille;
- 10 adjoints d'enseignement titularisables de la même académie.

Le protocole choisi comportait:

- Deux facteurs aléatoires: Les professeurs évaluateurs répartis en 2 groupes; les 2 panneaux de 12 travaux.
- Le facteur systématique était constitué par les 2 modalités de la variable coloris (vif - terne: V/T) affectant 2 couples de 3 dessins.
- La variable dépendante était la moyenne des notes sur 20 attribuées par chaque évaluateur à chaque dessin-test suivant chacune des deux occurrences.

5.1.3.

RESULTATS DE L' EXPERIENCE.

1) Influence globale de la variable coloris.

Pour mettre en évidence l'influence de la variable coloris, nous avons mis en parallèle les mesures obtenues par les 6 travaux en coloris vifs et leurs 6 homologues de tonalités ternes:

		terne	vif	différence
29) GR	B	60,79	61,12	0,33
	M	51,49	54	2,51
	F	33,82	39,89	6,03
(29) GR'	B	51,57	55,62	4,05
	M	46,41	49,59	3,18
	F	39,72	43,45	3,75

Moyennes portant sur 29 x 6 = 174 notes:

$$\underline{Mt = 47,30} \quad \underline{Mv = 50,61} \quad \underline{\Delta = 3,31}$$

Cette différence est statistiquement significative ainsi qu'en atteste le calcul du |t| de STUDENT (1):

$$|t| = 4,24, \text{ significatif à } .01.$$

Plusieurs observations sont déductibles de ce résultat:

- En premier lieu, il y a eu entre les correcteurs un accord moyen quant au niveau des dessins-tests (B, M, F), ce qui atteste d'une homogénéité globale de manipulation des critères et contribue à donner plus de poids aux variations dues au coloris.

- Les professeurs d'arts plastiques sont sensibles au

(1) Voir l'ensemble des calculs de cette série en annexe n° 11.

coloris général d'un travail. Ce qu'il faut bien appeler un "goût" pour telle ou telle tonalité continue à se manifester indépendamment des critères opérants dans l'exercice proposé aux élèves, ce qui confirme donc l'hypothèse que nous avançons.

Ainsi, cette première expérience relative aux variables-stimuli fait apparaître que même l'exercice technique le plus conventionnel n'est pas à l'abri des préférences de l'évaluateur.

Cette observation limite considérablement le rôle généralement accordé aux exercices de maîtrise et nous rend prudents à tous niveaux de jugement. Mais surtout, il rend perplexe quant à la part que doit prendre la subjectivité du goût pour ce qui concerne les oeuvres de libre expression où les critères de maîtrise sont plus difficiles à cerner et ne sont pas les seuls opérant.

Enfin, constatons que la préférence des P.A.P. se porte sur les tons vifs au détriment des coloris ternes, ce qui est une information importante compte tenu du fait que les tons rompus sont souvent le siège de raffinements de nuances plus subtils que les plasticiens apprécient généralement. Le comportement est donc identique à celui des sujets non spécialistes. Cela inciterait à penser que cette attitude est à lier à un comportement universel de l'individu correspondant au facteur général de goût. Ce comportement ne dépendrait pas de données acquises culturellement (et ici professionnellement) mais viendrait du plus profond de l'individu. Nous avons tout lieu de craindre alors que celui-ci risque d'être rebelle à toute tentative de correction. Toutefois, son caractère systématique laisse espérer que l'on puisse apprendre à s'en prémunir.

2) Influence du statut des évaluateurs.

a) Formation professionnelle.

Une autre interprétation pourrait être que l'attrance pour les coloris vifs, identique au comportement universel, serait due à une catégorie d'enseignants moins familiarisée avec les faits artistiques. D'une manière générale, cette incapacité à isoler une donnée visuelle aussi élémentaire que celle de la tonalité globale d'une oeuvre (il ne s'agit pas ici de rapports complexes de coloris en interaction avec l'expression d'un thème) a de quoi surprendre, même si nous en soupçonnions l'existence.

Nous avons donc recherché comment se présentaient les résultats précédents en regroupant les données suivant deux catégories:

- Les professeurs formés (C.P.R., certifiés, agrégés).
- Les professeurs peu formés (P.E.G.C., A.E.).

La comparaison des séries de moyennes donne le résultat suivant:

<u>Professeurs formés:</u>	<u>Professeurs peu formés:</u>
Moyenne "Terne" = 48,63	Moyenne "terne" = 45,50
Moyenne "vif" = 51,18	Moyenne "vif" = 49,77
Différence = 2,55	Différence = 4,27

On peut constater que la différence due à l'influence du coloris est nettement plus importante dans la catégorie des personnels peu formés.

Afin de vérifier cette observation, nous avons procédé à une analyse de variance portant sur le croisement du facteur C (coloris) et du facteur P (professeurs). Le tableau d'analyse de variance (1) se présente ainsi:

	D.L.	S.C.	C.M.	F	signification
Professeurs	1	309	309	4,85	significatif à .05
Coloris	1	698	698	10,94	significatif à .01
P x C	1	44	44	< 1	N.S.
Résidu	236	15042	63,7		
Total	239	16093			

Contrairement à notre attente, s'il y a vérification de l'influence du facteur coloris dans l'évaluation, si la différence de nature entre les deux groupes de professeurs produit bien une variation significative, les données recueillies n'ont pas permis de confirmer notre hypothèse portant sur le rôle de la formation professionnelle dans l'appréciation du coloris. Les chiffres vont néanmoins dans ce sens, ce qui inciterait à recommencer l'expérience, peut-être avec davantage de sujets, ou bien avec des sujets départagés avec davantage de rigueur.

(1) Voir annexe n° 11 b.

b) L'âge des évaluateurs.

L'attrance pour les coloris vifs pouvait amener à s'interroger également sur la question de l'âge de l'évaluateur, un sujet jeune appréciant généralement davantage les tons vifs saturés tandis que l'âge conduit souvent à préférer les teintes plus assourdis.

On peut considérer les recherches statistiques négatives à cet égard: L'écart des différences entre terne et vif est peu important d'un groupe à l'autre:

Différence T/V, moins de 35 ans: 2,99

Différence T/V, 35 ans et plus : 3,21

L'analyse de variance (1) faisant apparaître l'action du croisement coloris/âge n'est pas significative sur ce dernier point (il y a seulement confirmation de l'action de la variable coloris) :

F de Snédécour : Coloris : F = 9,63 significatif à .01

Age : F < 1 N.S.

C x A F < 1 N.S.

Conclusion.

Ainsi, le résultat principal de cette expérimentation porte sur l'influence effective du facteur coloris dans l'évaluation des travaux plastiques scolaires en dehors de toute référence aux critères pertinents.

Le calcul ne nous a pas donné confirmation d'une interaction due à l'âge ou à la formation professionnelle. L'hypothèse nulle n'est donc pas formellement rejetée, ce qui n'est pas une preuve mais seulement une présomption.

Le fait que l'attrance des P.A.P. (pour les coloris vifs) soit en conformité avec le goût général donne à penser que le comportement relèverait davantage de l'inné que de l'acquis, comme sujet à une poussée plus intime, ancrée dans l'intériorité des évaluateurs.

(1) Voir annexe n° 11 c.

5.2. INFLUENCE DE LA VARIABLE COMPLEXITE.

5.2.1.

HYPOTHESE DE TRAVAIL.

Nous avons retenu comme deuxième variable-stimulus la variable complexité, entendue sous l'aspect de la numérosité des éléments. Il s'agit là d'une variable intra-figurale telle que l'a définie R. FRANCES en 1970 (1), c'est-à-dire qui ne met pas en cause directement l'expérience personnelle de l'évaluateur relative à d'autres objets du même type. Cela signifie que si un effet se faisait sentir, celui-ci aurait de grandes chances d'apparaître plus important dans le cas où il se serait agi d'un indice de complexité portant sur une variable intra-sérielle.

Le choix de la variable complexité comme indicateur de l'interférence de variables-stimuli dans l'évaluation des objets plastiques est motivé par ailleurs par le fait que nous disposons, pour ce facteur, d'une base d'informations théoriques particulièrement riche. De plus, la totalité des observations recueillies par les chercheurs converge pour attester de son importance au niveau de l'acte perceptif. Il était donc difficile de ne pas entreprendre son étude dans le cadre de l'évaluation des productions plastiques scolaires.

Peut-être est-il utile de développer quelque peu les informations qui ont contribué à bâtir l'hypothèse de travail?

Evoquer la question de la complexité implique, ainsi

(1) FRANCES (R.), "Intérêt et préférence pour les stimuli de complexité variable", Journal de Psychologie, 1970, 2, pages 207 à 224.

que nous l'avons déjà signalé, de se référer à deux auteurs principaux, BERLYNE et FRANCES. La théorie de BERLYNE traite essentiellement de la variation de l'intérêt et de l'agrément en fonction de la complexité du stimulus:

- " L'intérêt commence à naître pour des stimuli ayant des valeurs d'éveil
- " plus élevées que ceux auxquels l'agrément est attaché et il continue
- " à croître pour des valeurs auxquelles l'agrément n'est plus obtenu " (1).

Autrement dit, la complexité d'un objet stimule notre curiosité, mais notre préférence serait toutefois liée à la quantité de complexité que notre entendement serait capable de tolérer. On obtiendrait ainsi, en fonction de la complexité de l'information, deux courbes au démarrage assez voisines:



Cependant, les expériences de BERLYNE étaient menées d'une manière globale sans que soient distinguées les catégories de regardeurs. FRANCES a repris et approfondi ces expériences, d'une part en introduisant une différenciation au niveau de l'âge et du degré d'instruction des sujets, d'autre part en affinant la notion de variable collative.

Pour ce qui a trait au premier point, FRANCES a pu montrer (2) que l'intérêt semble bien lié chez tous les sujets aux degrés de la complexité. Par contre, si l'attraction cognitive est uniforme, la préférence des ouvriers porte sur des stimuli plutôt simples tandis que celle des étudiants irait à des stimulations plus complexes.

FRANCES a entrepris l'approfondissement de la notion de variable collative. En effet, on pouvait reprocher aux recherches antérieures soit de simplifier exagérément les variables (recherches portant sur une seule dimension isolée artificiellement), soit de porter sur des stimuli trop complexes (préférence pour des tableaux). L'auteur montre (3) que les variables collatives sont définies par une mise en relation (collationnement)

- soit de différentes parties co-présentes dans le stimulus (régularité, équilibre, numérosité, homogénéité);
- soit de caractères du stimulus comparés à des caractères similaires

(1) BERLYNE (D.E.), *Aesthetics and Psychobiology*, op. cit., pages 213 à 216.

(2) FRANCES (R.), *Intérêt perceptif et préférence esthétique*, Paris, Editions du C.N.R.S. page 121.

(3) Ibid., pages 20 à 22.

rencontrés antérieurement pour d'autres objets (nouveaueté, étrangeté, incongruité...).

Il sépare ainsi information intra-figurale et information intra-sérielle. FRANCES fait ainsi remarquer que la complexité n'est qu'une des variables collatives (dites aussi structurales). Il conviendrait d'en citer d'autres, oscillant entre deux pôles:

familiarité / nouveauté
clair / ambigu
similarité / dissemblance, etc.

Les expériences de FRANCES manipulèrent six variables correspondant à ces différenciations. Elles ont porté à la fois sur l'intérêt et la préférence exprimés pour les mêmes stimuli. Elles ont pu montrer que la préférence est d'abord liée à l'âge pour ce qui est de la scolarité obligatoire, puis au degré d'aculturation, ce qui permet d'introduire la notion d'âge esthétique. Cela recoupe en partie les premières expérimentations menées avec H. VOILLAUME en 1964 (1) et celles d'Y. BERNARD (2) montrant que les personnes cultivées recherchent davantage les incongruités de formes, couleurs, proportions.

Ces recherches sont précieuses à plus d'un titre:

- En premier lieu, elles confirment que
 - " selon les normes culturelles des groupes, à un même degré d'éveil
 - " correspondent des valeurs hédoniques très différentes des mêmes stimuli"
- et démontrent " l'interaction du biologique et du social " (3).

Ce premier point inviterait à séparer dans les protocoles expérimentaux les réponses recueillies en fonction des types de formation reçues par les professeurs. Peut-on toutefois parler de différence de niveau universitaire? Il y aura lieu néanmoins de s'interroger sur l'effet de l'écart dû à la formation des P.A.P..

- Les recherches de FRANCES mettent aussi en lumière le double effet des variables collatives: cognitif et hédonique. Le jugement de l'enseignant se trouve-t-il principalement déterminé par rapport à l'intérêt cognitif au terme d'une lecture de l'objet exclusivement analytique et référée à une série de critères précisément répertoriés ou se trouve-t-il dépendant de considérations hédoniques

(1) FRANCES (R.) et VOILLAUME (H.), "Une composante du jugement pictural: La fidélité de représentation", Psychologie française, 1964, 9, pages 241 à 256.

(2) BERNARD (Y.), psychologie du goût en matière de peinture, op. cit., page 130.

(3) FRANCES (R.), Intérêt perceptif et préférence esthétique, op. cit., page 121.

dont on sait déjà qu'elles varient d'un individu à l'autre?

Cette interrogation invite à rechercher ce qui pourrait produire, au titre de la complexité, cet agrément. Les travaux d'A. MOLES sauraient peut-être apporter le complément que nous attendons:

Dans sa théorie de l'information (1), A. MOLES fait remarquer que la complexité n'est pas à relier uniquement avec la numérosité des stimuli ou, pour ce qui concerne les objets visuels, des éléments à appréhender:

" La valeur d'un message est d'autant plus grande que le message est susceptible d'apporter plus de modifications à ce comportement, c'est-à-dire, non qu'il est plus long, mais qu'il est plus nouveau, puisqu'il est déjà connu et intégré par le récepteur et appartient à son système intérieur ".

Dès l'instant où les conditions sont remplies au niveau du stimulus pour qu'il y ait perception (seuils de sensibilité, de saturation entre lesquels doit se situer le stimulus, quantification différentielle de l'importance de la sensation), l'information est liée à l'originalité. La quantité d'information se mesure à son imprévisibilité.

Pour ce qui concerne, ensuite, le mécanisme de la perception, A. MOLES fait observer que toute lecture d'un objet est sélective, ce qui limite aussi le caractère de la numérosité: Il est rare que l'oeil passe en revue toute l'information, sauf dans le cas où celle-ci est trop mince. En cas de surabondance, il y a prise en compte de certains indices seulement. MOLES affirme que

" Le but ontologique poursuivi par l'oeuvre d'art est précisément d'apporter "un peu trop" d'information, un peu trop d'originalité, c'est ce qu'on appelle la richesse perceptive de l'oeuvre d'art, mais ce trop doit être en quantité modérée " (2).

Inversement, dans les cas où il y a "insuffisance", l'oeil infléchit spontanément son attention vers un autre niveau où il trouvera meilleure satisfaction (3).

Toutefois, on peut penser que ce qui est valable dans le cas de l'examen d'une oeuvre isolée fonctionne, en situation d'évaluation comparative, au détriment du producteur d'une oeuvre trop pauvre: L'oeil aura tendance, en ce cas, à quitter le travail pour un autre. Il reste que les travaux de MOLES mettent, eux aussi, en lumière le rôle important joué par la complexité dans l'appréhension des oeuvres plastiques, tant au niveau de l'intérêt porté (il y a

(1) MOLES (A.) Théorie de l'information, op. cit., page 37.

(2) Ibid., page 240.

(3) Ibid., page 242.

recherche avide d'information de la part des terminaux rétiniens) que du plaisir esthétique qui serait de l'ordre de la découverte mais aussi de la surprise, de l'étonnement.

D'un autre côté, malgré nombre d'expériences qui font autorité en la matière, la complexité considérée sous l'angle de la numérosité des éléments et non point, selon l'analyse de MOLES, comme quantité d'information nouvelle n'est pas à l'origine de résultats totalement homogènes.

Si de nombreux chercheurs, ATTNEAVE (1957), VITZ (1966), DAY (1968), KIRLAND (1974), SMETS (1975), cités par FRANCES (1), livrent des résultats similaires à ceux de BERLYNE, d'autres chercheurs, tels MUNSINGER et KESSEN en 1964 (2), RAAB en 1975 (3) observent un intérêt égal pour les formes extrêmement simple ou extrêmement complexes. Il est probable que l'originalité des propositions doive être prise en compte, mais il peut s'agir aussi d'un phénomène de mode (cette hypothèse a été mise en avant par N. MEYER dès 1942): EYSENCK, en 1970 (4), après avoir montré l'attirance des jeunes artistes pour les figures simples, invoqua l'influence du "minimal art" en vigueur à cette époque.

Ces divergences ne sauraient mettre en doute le caractère essentiel de la complexité. Une raison supplémentaire de prendre en considération cette variable réside dans le fait qu'elle est aussi présentée indirectement par les spécialistes américains (GUILFORD, TORRANCE) comme indice majeur de créativité au travers des trois facteurs qui la définissent: La quantité (liée à la fluidité), la variété (flexibilité) et l'originalité (5).

La question qu'il y avait à se poser était de savoir si la complexité d'une proposition plastique en arrivait à interférer illégitimement durant la phase d'évaluation dans des situations où

(1) FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., pages 47 à 97.

(2) Ibid., page 65.

(3) Ibid., page 78.

(4) EYSENCK (H.J.) & CASTLE (M.), "Training in art as a factor in the determinations of preference judgment for polygons", British Journal of Psychology, 1970, 61, pages 65 à 81.

(5) BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, Paris, E.S.F., 1973, page 82.

celle-ci n'était pas désignée comme critère opérant relativement à la tâche considérée.

Nous avons donc recherché:

- Si une augmentation nette de la complexité entendue sous la forme de la numérosité des éléments (croyant à une influence plus marquée au cas où il s'agirait de différences intra-sérielles) entraînait une variation de la note attribuée aux oeuvres.

- Si une différenciation plus fine des réactions des professeurs évaluateurs pouvait s'opérer en fonction de leur caractéristiques.

5.2.2.

DEROULEMENT DE L' EXPERIENCE.

Comme pour l'expérience précédente, le problème pour l'expérimentateur consistait à trouver un type de production plastique pour lequel la complexité de formulation n'était pas un facteur à prendre directement en compte au niveau des critères d'évaluation.

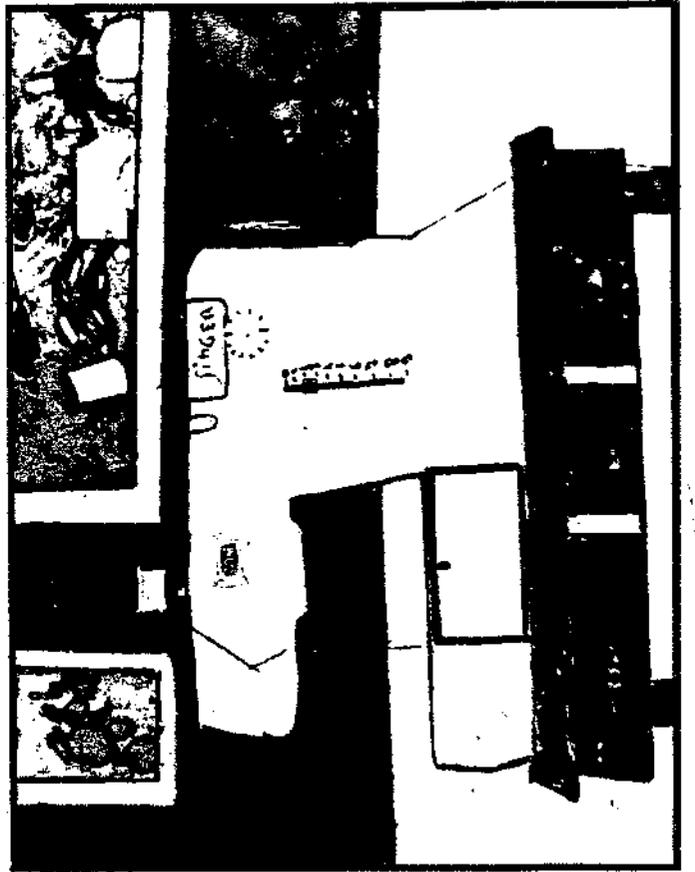
Nous avons opté pour un matériel constitué par des travaux de 5° intitulés "tracteur + machine à coudre".

Le travail était consécutif à une première réflexion concernant le rendu de l'espace au moyen de la perspective (celle-ci n'avait pas fait l'objet d'une approche mathématique mais n'avait été abordée qu'au moyen de constats simples). La tâche se présentait comme la réponse à une induction créatrice qui demandait d'imaginer un environnement respectant les lois élémentaires de la perspective qui permettrait de légitimer la grandeur relative de deux objets dessinés préalablement sur une feuille blanche sans indication de destination.

La numérosité des éléments convoqués intervenait peu dans un travail où étaient principalement à prendre en compte l'ingéniosité du dispositif permettant de réunir dans un même espace perspectif la représentation des deux objets et, d'autre part, le raisonnement d'ordre logique ayant présidé à la mise en place d'un espace visuellement cohérent.

Ici encore, nous étions en présence d'un travail très "scolaire", largement pratiqué sous des formes voisines par de nombreux P.A.P.. Les deux dimensions à apprécier étaient particulièrement bien définies et d'une identification courante.

Le dispositif mis en place était en tous points analogue à celui utilisé pour la variable coloris: Nous avons eu recours à des dessins construits. Il a été entrepris de reproduire plusieurs



dessins d'élèves de manière à disposer pour chaque travail d'un exemplaire dépouillé et d'un exemplaire complexe.

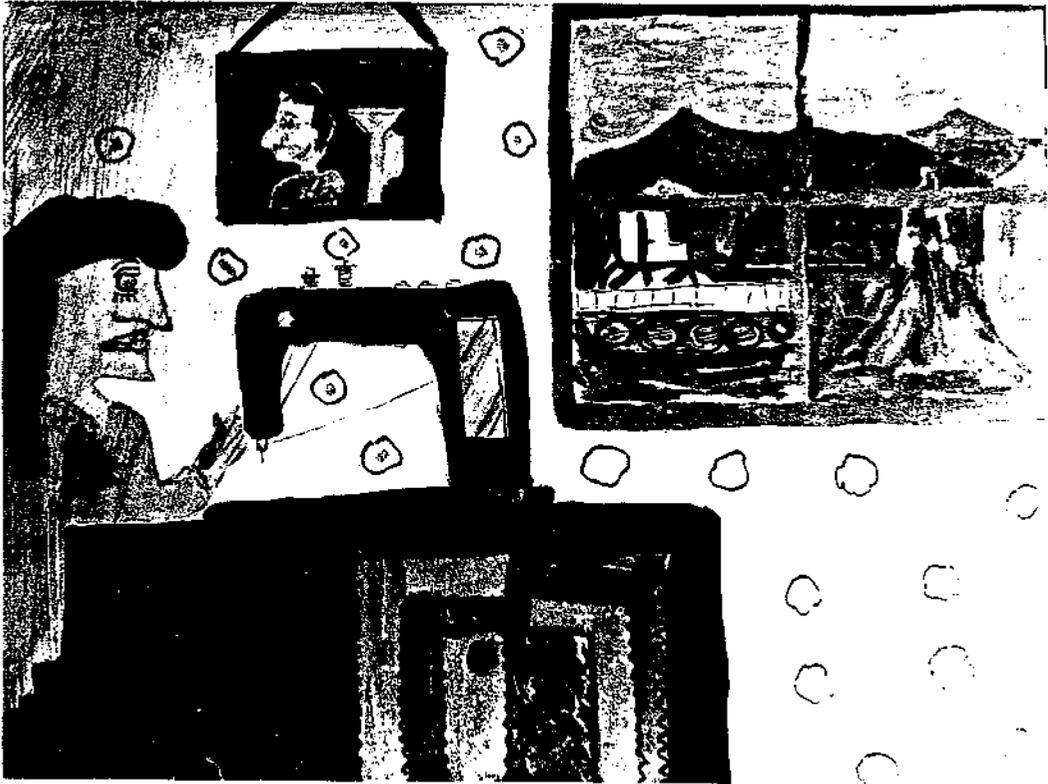
Cette procédure peut ici apparaître critiquable et nous avons touché, là, une des difficultés majeures qui grèvent la manipulation des objets plastiques: On ne peut, dans notre domaine, recourir à des copies reproduites de manière anonyme par le moyen d'une machine à écrire. Afin de minimiser les problèmes engendrés par cette reproduction, nous avons pris soin de choisir des travaux à l'écriture simple (sans effet de matières ni notes de styles trop particuliers). A cet égard, la peinture d'enfants de douze ans, essentiellement faite d'aplats colorés uniformément, a facilité notre tâche. Veillant à une copie fidèle, nous nous sommes, de fait, bornés à supprimer quelques figures répétitives dans les dessins les plus chargés que nous avons à notre disposition.

Comme précédemment, nous avons proposé successivement à l'évaluation de 2 groupes de professeurs 2 lots de 12 travaux. A l'occasion du croisement des lots, 3 dessins-tests ont été remplacés par leurs homologues plus complexes. Les notes collationnées proviennent de l'évaluation de 24 professeurs de différents statuts des académies de Lyon et Grenoble.

Le protocole choisi comportait:

- Deux facteurs aléatoires: Les professeurs évaluateurs répartis en 2 groupes, les 2 panneaux de 12 travaux.
- Le facteur systématique était constitué par les 2 modalités de la variable complexité (simple - complexe: S/C) affectant 2 couples de 3 dessins.
- La variable dépendante était la moyenne des notes sur 20 attribuées par chaque évaluateur à chaque dessin-test suivant chacune des deux occurrences.

Version "simple":



Version "complexe":



5.2.3.

RESULTATS DE L' EXPERIENCE.

1) Influence globale de la variable complexité.

Pour mettre en évidence l'influence de la variable complexité, nous avons mis en parallèle les mesures obtenues par les 6 travaux sous leur apparence simple et par leurs 6 homologues plus complexes:

	simple	complexe	différence
GR (12)	51,50	50,25	-1,25
	46,83	49,75	2,92
	52,25	55,83	3,58
GR' (12)	53,83	58,08	4,25
	45,75	47,75	2,00
	42,83	52,25	9,42

Moyennes calculées à partir de $12 \times 6 = 72$ notes:

$$\underline{Ms} = 48,83 \quad \underline{Mc} = 52,31 \quad \underline{\Delta} = 3,48$$

Cette différence est significative, ainsi qu'en atteste le calcul du $|t|$ de STUDENT (1):

$$\underline{|t|} = 9,66, \text{ très significatif à } .01 \text{ (pour 71 D.L.)}.$$

Comment interpréter ce résultat qui confirme nos hypothèse?

- Un constat global peut être formulé préalablement:
Le P.A.P. prend en compte dans son évaluation des critères ou, du moins, des informations, qui peuvent ne pas être explicitement requis par les données de la tâche à évaluer.

(1) Voir l'ensemble des calculs en annexe n° 12a.

Dans une seconde expérimentation portant sur l'action des variables-stimuli, nous observons que le P.A.P. reste sensible à d'autres paramètres, quel que soit le type de production à considérer et, parmi ceux-ci, à la complexité de formulation.

Comme pour la réaction au coloris, le type de variable (inta-figurale), assez peu lié à l'expérience professionnelle, le type de réaction, qui est conforme au plus grand nombre, tendraient à conforter notre opinion selon laquelle la dépendance vis-à-vis des registres constitutifs de l'oeuvre plastique serait davantage de l'ordre de l'inné que de l'acquis.

Cependant, peut-on, tout aussi aisément que pour la variable coloris, faire reproche aux professeurs de prendre en compte la dimension "complexité" dans leur évaluation d'une performance qui ne s'y réfère pas directement?

De par sa configuration, l'objet visuel est globalité et il est le résultat d'une opération de création. Chacun sait qu'une des dimensions de la créativité est justement la complexité de formulation.

On voit ainsi qu'il apparaît très délicat de vouloir porter un jugement de valeur sur la prise en considération d'un tel critère. Nous nous en garderons bien et nous en tiendrons au constat. Toutefois, si cette "explication" (ou justification) de la prise en compte était opérante, peut-être pourrait-on en avoir confirmation au travers de différences d'appréciation portées par les professeurs selon leur statut?

En ce cas, la sensibilité à la complexité pourrait être en rapport avec la formation professionnelle dans la mesure où une meilleure connaissance des faits artistiques habituerait à considérer la dimension "complexité" comme systématiquement opérante dans l'acte instaurateur. Une plus grande prise en compte de ce facteur pourrait aussi dépendre de l'âge, les professeurs les plus jeunes, encore imprégnés des critères d'évaluation utilisés dans l'enseignement artistique supérieur, pouvant continuer à s'y référer instinctivement.

2) Influence du statut des évaluateurs:

a) Formation professionnelle.

Nous avons repris les notes attribuées dans cette expérience en différenciant les professeurs certifiés et agrégés des personnels

peu formés. Les résultats sont les suivants (1):

<u>Professeurs formés:</u>	<u>Professeurs peu formés:</u>
Moyenne "simple" = 47,75	Moyenne "simple" = 50,79
Moyenne "complexe" = 52,30	Moyenne "complexe" = 51,99
Différence = 4,55	Différence = 1,20

On observe que la différence due à l'influence de la complexité est nettement plus importante chez les personnels formés. Cet écart porte sur 3,35 points standardisés.

Afin de vérifier cette information, nous avons procédé à une analyse de variance, interrogeant le croisement du facteur complexité (CX) et du facteur formation (F). Le tableau se présente ainsi:

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Formation	55,76	1	55,76	2,97	N.S.
Complexité	248,54	1	248,54	13,26	significatif à .01
F x CX	84,50	1	84,50	4,51	significatif à .05
Résidu	2174,21	116	18,74		
Total	2563,01	119			

Nous avons confirmation que le changement de complexité a suscité une différence significative. Si le partage opéré entre les deux catégories de professeurs n'est pas significatif par lui-même, l'interaction entre types de professeurs et degrés de complexité est significative au seuil de .05.

L'interprétation de cette information est, cependant, très délicate. Deux hypothèses semblent pouvoir être avancées, à l'opposé l'une de l'autre:

- D'un côté (interprétation rassurante pour un professeur en titre), on peut se dire que la réalité de l'appréhension des objets plastiques met à mal le principe de l'expérimentation dans la mesure où, comme nous le suggérons, toute création se réfère à la fluidité de l'imagination. Sous cet angle, la complexité de la formulation apparaît une dimension nécessaire, porteuse d'une plus-value qu'il

(1) Voir annexe n° 12b.

serait inconsideré de ne pas vouloir remarquer sous prétexte de s'en tenir à la vérification de l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Les professeurs formés se montreraient les mieux à même d'avoir le recul nécessaire et de ne pas pratiquer une évaluation "au ras des critères".

Mais inversement, on peut également tirer argument du fait que les professeurs peu formés plastiquement prendraient moins en compte l'indice complexité: Ayant une fréquentation moins directe avec le champ référentiel de l'art, ils ne songeraient pas à mesurer les travaux d'élèves à l'aune des chefs-d'oeuvre. Plus modestement et plus "pédagogiquement", ils s'en tiendraient à la prise en compte des critères correspondant aux objectifs assignés à la tâche.

b) L'âge des évaluateurs.

S'il ne s'agissait pas seulement d'une détermination de type global, la sensibilité à la complexité pourrait apparaître plus importante chez les jeunes professeurs dont la production universitaire s'est vue évaluée par le moyen, notamment, de ce critère. Nous avons donc cherché à interroger cette nouvelle différenciation (1):

<u>Jeunes:</u>	<u>Anciens:</u>
Ms = 46,77	Ms = 49,92
Mcx = 52,16	Mcx = 52,25
Δ = 5,39	Δ = 2,33

La différence semble effectivement plus marquée chez les jeunes professeurs (écart = 3,06).

Le tableau d'analyse de variance se présente ainsi:

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Complexité	447,38	1	447,38	23,78	significatif à .01
Age	78,90	1	78,90	4,19	significatif à .05
CX x A	69,91	1	69,91	3,71	significatif à .1
Résidu	2182,26	116	18,81		
Total	2778,45	119			

L'effet de la complexité est confirmé; la variation due à l'âge a

(1) Voir annexe n° 12c.

aussi suscité une différence de notation significative. L'interaction est, elle aussi, significative, mais à un faible taux (0,1): Toute interprétation trop franche à cet égard doit donc être écartée.

Comme pour la sous-question précédente, si l'on admet néanmoins une plus grande sensibilité des jeunes, nous sommes en présence de deux interprétations possibles: L'une, positive, qui conclurait à une meilleure prise en compte de la réalité d'une oeuvre plastique. L'autre, négative, expliquerait cette dépendance par un manque d'expérience professionnelle.

En conclusion, l'évaluation du P.A.P. est également dépendante d'une autre variable-stimulus, la complexité. Cette dépendance pourrait être en interaction avec l'âge et la formation des professeurs.

Cette observation viendrait confirmer l'expérience précédente portant sur le coloris et, plus globalement, irait dans le sens de l'hypothèse générale de cette deuxième série d'expérimentations, à savoir la persistance de l'influence des catégories critérielles au travers desquelles est perçu tout objet plastique lorsqu'il s'agit d'exercices scolaires visant principalement à la maîtrise d'objectifs préalablement déterminés.

Ceci nous permet-il d'avancer l'hypothèse d'une extension des observations recueillies? Il faudrait que d'autres séries d'investigations viennent consolider ces premières constatations. Il est certain que ces informations incitent à poursuivre dans la même direction.

D'ores et déjà, ces deux vagues d'expérimentations offrent la possibilité, par la synthèse des éléments collationnés, de tenter l'élaboration d'un schéma explicatif du processus de l'évaluation des travaux plastiques scolaires.

Ce sont ces réflexions que nous allons maintenant exposer.

5.3. SYNTHÈSE DES RESULTATS: VERS LA PROPOSITION D'UN MODELE EXPLICATIF.

5. 3. 1.

RECUEIL DES INDICES : FACTEUR EVALUATEUR ET REPRESENTATIONS

Les résultats recueillis permettent-ils d'expliquer un peu mieux le mécanisme de l'évaluation des épreuves plastiques? Peut-on dégager un enseignement propre à améliorer les procédures actuelles? C'est ce qu'il y a lieu de se demander maintenant.

La première série d'expérimentations concernait le questionnement des observations déjà mises à jour par la docimologie générale. Ces observations mettaient en cause de manière globale le comportement de l'évaluateur plasticien au niveau de la prise d'indices.

Le recueil des indices est une activité comparative. Il dépend naturellement de la configuration (du contenu) de l'objet visuel à appréhender, mais il est guidé par l'esprit dans lequel l'évaluateur se dispose à relever ses informations.

Il est probable que le phénomène d'attente soit teinté des informations qu'il a pu recueillir préalablement. J.J. BONNIOL (1) fait état à cet égard d'un phénomène de "facilitation perceptive" produit par tout ce qui peut aider à la recherche des indices, qu'il s'agisse d'informations préalables ou de points de repère immédiats offerts par des travaux-ancres. En A.P., davantage qu'en d'autres matières, l'évaluation repose sur un comportement perceptif, nous

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 445-446.

Le savons: " L'image n'est rien d'autre que la lecture qui en est faite, l'image
 " n'est plus image d'un objet, mais image du travail de production
 " de l'image " (1).

Chaque lecture recrée à chaque instant l'image en un événement fugace, jamais identique, directement dépendant de la disponibilité du sujet regardeur et du système de représentations qu'il s'est forgé. Les expériences menées offrent une confirmation de ce que nous avançons dans nos pages introductives quant à la fragilité de l'évaluateur:

* Evaluateur qui reste victime d'effets perceptifs malgré les possibilités de comparaison offertes par la simultanéité de vision, si l'on en juge par les effets de contraste que nous avons mis en lumière. Effets qui pourraient peut-être se maîtriser puisque ceux-ci semblent liés en partie à l'expérience antérieure du sujet, les professeurs confirmés y étant moins sensibles.

* Evaluateur qui semble ne pouvoir faire abstraction de ses inclinations personnelles (qu'elles soient innées ou acquises), si l'on en juge par l'influence sur le jugement de variables telles que le coloris ou la complexité.

* Evaluateur qui se livre à une exploration polarisée idéologiquement, liée à l'idée qu'il se fait de sa mission d'enseignement (objectifs de maîtrise), de son rôle éducatif (encourager, sanctionner) eu égard à un individu dont il connaît déjà, par ailleurs, des informations extérieures portant sur son travail ou sa personne: Nous avons montré que le P.A.P. était sensible aux performances antérieures de l'élève en A.P. et que, s'il accorde dans le cadre de sa notation davantage de poids à ce qui concerne sa discipline, il l'articule très précisément aux performances scolaires générales en sanctionnant le "bon élève" qui ne le serait pas chez lui.

Le "facteur enseignant" est donc très important et il y a tout lieu de penser que le caractère concret, l'"objéité" des produits à évaluer, la possibilité de soupeser ceux-ci "hic et nunc" (dimensions que l'on opposerait aux caractéristiques "abstraites"

(1) SCHEFER (J.L.), "L'image: Le sens investi", in Communications, 15, 1970, pages 210 à 221.

des devoirs écrits) ne suffit pas à limiter l'exploration polarisée et la dépendance vis-à-vis des indices les plus prégnants: Effets d'ancrage et influence d'indices ayant une prise immédiate sur les représentations.

Le professeur est bien dépendant d'un " système organisateur normatif qui relève du caractère social de ses représentations " et où entrent proiritairement les facteurs aboutissant à une " forte désirabilité scolaire " (1) fondée sur l'attention, la persévérance, la participation, la confiance inspirée, l'intérêt affiché, la maturité...

Alors, la représentation que le professeur se fait du "bon comportement" d'un élève de collège en A.P. ou d'un élève de lycée en section artistique ne pourrait-elle pas, dans ces conditions, être déterminée par des considérations extérieures du même ordre que celles déjà relevées dans le cadre général comme la beauté ou la prestance physique (2) ? Et l'idée du "bon plasticien" ne pourrait-elle pas, de la même manière, être renforcée par des considérations proches de celles de C. CHASE dont nous avons déjà fait état et portant sur la qualité de l'écriture (ou la couleur de l'encre) ?

Prenons quelques exemples d'explorations polarisées (correspondant, elles-mêmes, à une polarisation des attentes) qui peuvent s'instaurer en A.P. aux dépens de la référence aux catégories critérielles directement opératoires:

- Le P.A.P. de collège n'aura-t-il pas tendance à sanctionner une expression plastique bâclée, approximative, dans une classe où les élèves sont agités et peu travailleurs alors que cette même observation dans le travail d'un élève sérieux et discipliné aurait pu être mise au compte d'une gestualité expressive?

- Au niveau du Baccalauréat, pouvons-nous affirmer que nous abordons avec le même esprit l'évaluation des travaux selon qu'ils proviennent des séries A, C ou G, par exemple?

- Ne sommes-nous pas sensibles à la générosité des moyens employés? Ne regrettons-nous pas le recours à des gouaches de médiocre

(1) GILLY (M.), Maître - élève. Rôles institutionnels et représentations, op. cit., pages 75 à 77.

(2) VENTURY (J.C.), Apparence physique / estimation de la réussite scolaire, Mémoire non publié, Université de Provence, U.E.R. de Psychologie, 1973.

qualité aux pigments colorés éteints? N'apprécions-nous pas l'emploi d'un papier de bonne tenue, de matériaux valorisants qui ne reflètent pas nécessairement l'ingéniosité manipulative de l'élève mais davantage son aisance financière?

En section artistique A3 ou F12, n'est-on pas sensible au fait qu'un élève ait déjà exposé ou "vendu", alors que le contact avec les institutions spécialisées dépend très largement de la nature du contexte familial?

Il y a donc lieu de nous interroger, en tant qu'évaluateurs, sur les facteurs qui peuvent conditionner notre regard d'enseignant-plasticien:

Notre enfance, l'éducation que nous avons reçue, notre lieu de résidence et le cadre dans lequel nous avons fait nos études, nos attentes quant aux traces de la réussite de notre enseignement, notre connaissance de l'actualité artistique et des polémiques qu'elle suscite, notre implication personnelle en tant que créateur, nos tendances profondes, enfin, en leur oscillation entre classique et baroque, ont peu à peu modelé notre manière de percevoir, d'accepter (ou de refuser) la "DIFFERENCE".

L'expression plastique est autre chose qu'un "jeu scolaire". Ses racines s'ancrent au plus profond de l'individu producteur de même que ses résonances se font entendre au cœur du regardeur. Mieux connaître notre comportement évaluateur c'est, d'une certaine façon, mieux mesurer ce qui nous sépare de nos élèves.

5. 3. 2.

PREGNANCE PERCEPTIVE ET PREFERENCE
ESTHETIQUE : EXTENSION VALIDANTE.

La deuxième série d'expériences posait la question de l'interférence de facteurs de goût dans la recherche des indices nécessaires à l'évaluation d'un travail plastique.

Nous avons apporté la preuve de l'influence de composantes visuelles importantes alors que la dimension considérée ne se trouve pas directement sollicitée par la vérification des objectifs assignés.

Les investigations reposaient sur deux variables: Le coloris et la numérosité. La positivité du test invite désormais à prendre avec davantage de sérieux l'hypothèse d'une extension validante de ces premières observations.

Le professeur, selon son degré de compétence plastique mais - semble-t-il - davantage suivant son inclination personnelle, resterait sous la dépendance de sa relation aux diverses dimensions plastiques de l'oeuvre.

Alors, ne pouvons-nous pas (et l'on mesure ici la modestie du travail accompli eu égard à l'ampleur de ce qu'il reste à envisager) nous interroger sur l'interférence de considérations portant sur les autres registres?

- Réalisme. Selon son ouverture d'esprit à l'art du XX^e siècle, comment le P.A.P. réagira-t-il au traitement de la figuration, à sa mise à mal, voire, en situation d'examen, à une réponse totalement abstraite au thème imposé?

FRANCES et VOILLAUME (1) ont montré l'effet déterminant de

FRANCES (R.), VOILLAUME (H.), "Une composante du jugement pictural: La fidélité de représentation", Psychologie Française, 1964, 9, pages 241 à 256.

ce critère: Le réalisme est apprécié par le grand public à tel point qu'il déteint sur les autres dimensions tandis que les personnes éduquées culturellement sont davantage sensibles à l'interprétation expressive.

On peut imaginer que dans les grandes classes le réalisme ne sera pas abordé pour lui-même mais corrélativement aux intentions de l'auteur. Mais en collège? Sa maîtrise ne risque-t-elle pas d'être prise en compte abusivement au titre d'indice de maturité?

Les effets de mode ne joueraient-ils pas, selon les tendances de l'actualité artistique? Les P.A.P. peuvent mesurer combien les épreuves de l'agrégation d'arts plastiques ont été marquées, dans les années 70, par l'influence de l'"abstraction analytique" et reconnaître que l'émergence récente de la "figuration libre" a permis que soit porté un autre regard sur les productions actuelles.

- Originalité. Comment sera-t-elle perçue? Pour qui connaît le milieu de l'art, cette interrogation pose en filigrane toute la question du concept d'avant-garde, tellement opérant en cette première moitié de siècle (concept de progrès historique, pénalisation du "déjà vu"), mais qui est actuellement l'objet d'un réexamen critique dont les pamphlets de J. ELLUL (1) et de J. CLAIR (2) ont probablement été les plus retentissants: "Aujourd'hui, être "moderne" ne serait-ce pas justement vouloir sortir de la modernité?" se demandait le premier dès 1980, tandis que le second, relisant les "Journaux intimes" de BAUDELAIRE, assimilait avant-garde à "conformité", se lamentait sur l'agonie de la peinture, la perte du métier et l'avènement du "n'importe quoi".

Sans vouloir nier qu'un certain degré d'originalité soit nécessaire, reste encore son appréciation. La singularité ne peut se mesurer qu'à l'aune d'un champ de référence variant d'un enseignant à l'autre.

- La technique d'expression. Il s'agit en premier lieu de la maîtrise technique et de la fascination plus ou moins grande qu'elle exerce sur l'enseignant. C'est un facteur de désirabilité

(1) ELLUL (J.), L'empire du non-sens, Paris, P.U.F., 1980, page 13.

(2) CLAIR (J.), Considération sur l'état des Beaux-Arts. Critique de la modernité, Paris, Gallimard, 1983, page 69.

notoire et le questionnaire introductif montrait qu'une majorité de professeurs privilégiait la technique par rapport aux intentions.

Mais, par ailleurs, comment l'enseignant gèrera-t-il son attirance ou son indifférence vis-à-vis du mode choisi: Mine de plomb, gouache, aquarelle, finesse miniaturiste ou, tout au contraire, travail de la pâte, incorporation de déchets, etc.?

- Le propos. Ne peut-on admettre, enfin, qu'il en soit de même pour ce qui se rapporte à la nature du sujet, au degré d'expressivité de l'agencement proposé, plus encore aux références subjectives que l'oeuvre peut provoquer chez le regardeur par l'évocation de thèmes, d'événements auxquels ce dernier est particulièrement sensible?

Alors, quelle interprétation peut-on avancer concernant les mécanismes en oeuvre? Prégnance perceptive et préférence esthétique nous paraissent étroitement liées tout en relevant d'origines différentes:

La prégnance perceptive de certaines parties de l'oeuvre peut dépendre uniquement du dispositif plastique mis en place: Le regard est sollicité par l'auteur en direction d'une zone de première importance, à des fins de communication. L'attention peut aussi être captée par l'utilisation exacerbée d'une dimension plastique qui provoque ainsi un effet de "style" (graphisme "électrique", sfumato...). Dans une telle hypothèse, on peut penser que l'évaluateur sera prioritairement impressionné par l'élément perçu de prime abord, d'autant plus profondément que l'on sait que la perception suscite chez le lecteur une réaction pré-consciente attestée par des mesures électrodermales. Cette première impression, de polarité positive ou négative, sera ensuite renforcée par la recherche d'une consonance cognitive au travers d'indices de confirmation: La préférence esthétique est donc amenée à se manifester relativement au caractère des indices les plus prégnants.

Mais l'hypothèse inverse peut aussi être avancée. L'exploration serait, dès l'abord, polarisée par les préférences esthétiques de l'évaluateur, ce qui se ramènerait au schéma préalablement proposé concernant les attentes et l'action des représentations. Dans l'oeuvre observée, le regardeur sélectionnerait inconsciemment, en plus des indices directement liés aux critères d'évaluation, d'autres perceptions

auxquelles il resterait, en tout état de cause, sensible, c'est-à-dire celles pour lesquelles s'élaboreraient le plus spontanément des phénomènes d'attraction ou de rejet.

Peut-être serait-il possible de nommer "effet d'appel rétinien" ce qui se rapporte aux dimensions visuelles du stimulus. Nous placerions sous ce terme tout effet d'ancrage perceptif d'origine plastique, que cet ancrage soit plutôt d'ordre "quantitatif" (contraste visuel volontairement déterminé par l'auteur de l'oeuvre) ou d'ordre "qualitatif" (indices dont la qualité suscite chez le regardeur une réponse privilégiée du fait de sa sensibilité particulière à leur égard).

Nous pensons que notre approche de l'effet "coloris" et de l'effet "complexité" rend licite la question d'une extension validante à d'autres dimensions de l'oeuvre qui viendraient agir en co-occurrence. Certes, nous devons rester pour l'instant au niveau des hypothèses et ces interrogations n'ont pour objet que de baliser la piste d'investigations ultérieures.

Néanmoins, l'importance des registres évoqués n'échappera pas. Leur relation directe au goût, à la préférence personnelle non plus, ce qui laisse mal augurer de la possibilité d'en maîtriser totalement les effets.

Ainsi, l'évaluation des productions plastiques peut être présentée comme doublement dépendante de mécanismes perceptifs: Si elle fonctionne globalement d'une manière assez proche du contexte général, elle s'avoue, de surcroît, influencée par des considérations hédoniques spontanées et diversifiées.

5. 3. 3.

L' EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES :
UN MECANISME SPECIFIQUE.

Rassemblons nos informations: Qu'il s'agisse ou non d'une production artistique, l'opération d'évaluation consiste à extraire un certain nombre d'INDICES correspondant à des CRITERES pour aboutir à une DECISION.

C'est un comportement PERCEPTIF / COGNITIF, une activité de comparaison. Cependant, l'évaluation des objets plastiques s'avère plus difficile du fait de la présence de particularités aggravantes à chacun de ces deux niveaux:

- L'activité perceptive est tributaire d'erreurs dues à la sensibilité de l'évaluateur. Nous avons montré que le P.A.P. se trouve, en plus, sous la dépendance de phénomènes d'attraction spontanée en directions d'indices visuels correspondant à son goût naturel.

- L'activité cognitive est tributaire d'erreurs dues à l'appréciation comparative. Mais, dans le domaine des activités plastiques, les modèles de référence correspondant à un produit précisément attendu n'existent pas. Ou, inversement, nous pouvons dire que les "modèles" auxquels se réfèrent les professeurs sont infinis, multiformes, relevant d'idéologies plastiques parfois totalement contradictoires, à l'image de la diversité des démarches de l'art du XX^e siècle. L'activité cognitive s'exerce ici sur des bases instables.

La contribution de la phase expérimentale permet alors de proposer un tableau du mécanisme de l'évaluation des travaux plastiques mettant en avant les "moments" (ou stations) soumis à la subjectivité.

Le processus d'évaluation des productions plastiques

est, tout comme ailleurs, le lieu d'interactions sociales complexes. Il est, de plus, tributaire d'un système de représentations dépendant de modèles pédagogiques mouvants et surtout de normes esthétiques extrêmement diversifiées. Mais le recueil des indices n'est pas le seul lieu générateur de biais d'évaluation: Ce sont tous les niveaux du processus éducatif qui sont soumis à la subjectivité et dépendants de la relation maître-élève (1) :

1) Le niveau général des objectifs visés.

L'évaluation est utile relativement à certains besoins. Prolongeant les instructions officielles, le P.A.P. aura à préciser les besoins de l'élève en matière de compétence artistique et choisira en fonction de l'idée qu'il se fait de sa mission. Il choisira aussi en fonction de l'idée qu'il se fait du statut et du devenir social de ses élèves.

2) Le niveau pédagogique du travail proposé.

L'enseignant aura à construire une tâche appropriée pour mettre en évidence les indices utiles à son jugement, une tâche à la fois éducative (imaginer - interroger - manipuler) et révélatrice, selon lui, de comportements essentiels.

3) Le niveau du climat relationnel de la classe ou du lieu de production.

Le comportement du professeur sera-t-il apte à placer ses élèves dans des conditions matérielles et psychologiques telles que leurs productions soient réellement authentiques?

Que penser de la situation d'examen?

Peut-on parler d'égalité de traitement d'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre?

Sur le versant producteurs, tous les élèves se trouvent-ils égaux face à la tâche? Selon les origines sociales ou géographiques, ne sont-ils pas différemment armés sur le plan des ressources documentaires ou culturelles, plus ou moins capables de répondre aux attentes du professeur, volubiles ou "bloqués"?

1) L'ensemble de ce chapitre a bénéficié pour son élaboration de deux apports théoriques importants:

- Le travail de P. PERRENOUD, "L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école?", Genève, Service de la recherche sociologique, 1977, in L'évaluation formative dans un enseignement différencié, op. cit., pages 37 à 44.

- Le schéma de l'évaluation élaboré par J.J. BONNIOU (1981), op. cit., page 100.

4) Le niveau du recueil des indices.

Le professeur aura-t-il les moyens de dominer les phénomènes d'interférence perceptive? Outre les effets d'ordre général, face à un objet qui est globalité, ne va-t-il pas "tout" percevoir, en bloc, confusément? Ne glanera-t-il pas, au contraire, qu'une information filtrée par ses attentes ou ses prédilections? Saura-t-il juguler les effets d'appel rétinien, rejeter des indices qui pourraient être importants si le barème était différent mais qui sont, dans la situation donnée, hors des préoccupations? Comment ne pas être sensible au donné immédiat!

5) Le niveau de l'exigence dans la quête des indices.

De surcroît, saura-t-il doser ses attentes? Dans les petites sections, ne nous laissons-nous pas aller à imaginer un idéal de création nettement au-dessus des capacités correspondant à l'âge des enfants et à ériger en "norme" la production du plasticien confirmé? L'idée que l'on se fait du produit attendu est d'autant mieux circonscrite que l'expérience de l'enseignant lui a appris ce qu'il est possible d'obtenir dans telle ou telle circonstance.

Les P.A.P. déclarent souvent imaginer un "produit moyen", sorte de seuil minimal à atteindre, attestant que la proposition a été comprise et la consigne exécutée. Ils considèrent aussi que ce minimum est à la fois indispensable et totalement inintéressant: Il n'y a réellement oeuvre de création que dans la mesure où les consignes de base ont été sublimées, où l'élève a pu s'élever au-delà des contraintes dans une sorte d'élan spontané, a réussi à conférer à son travail une "plus-value" personnelle.

6) Le niveau de la transposition en note chiffrée.

Par delà la question de l'étendue et de la centration de l'échelle de mesure, on peut aussi s'interroger sur l'attribution des points.

La docimologie nous enseigne (1) que, dans le cas d'un modèle à atteindre ou à reproduire, l'évaluateur opère par soustraction au fil des erreurs rencontrées. Dans une tâche de construction, l'on procéderait plutôt par addition en fonction des difficultés surmontées.

Cette question revient à savoir si, en A.P., l'intensité

1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., pages 145-146.

de la proposition visuelle (force, originalité...) l'emporte sur les maladroites du "rendu" ou si, inversement, une technique de haute virtuosité peut excuser l'indigence de l'idée. Si l'on s'en tient aux résultats du questionnaire dont nous avons fait état en introduction, les qualités techniques seraient relevées prioritairement à l'expression personnelle (36 contre 21) tandis que, parallèlement, l'évaluation relèverait d'un barème critérié plutôt que d'une estimation globale (48 contre 11). Ceci témoignerait du caractère "scolaire" de l'évaluation la plus généralement pratiquée.

S'il est possible de mettre en doute l'effective et généralisée référence à une grille de critères (explicable par le souci de paraître consciencieux), la priorité accordée à la technique semble cependant, elle aussi, contribuer à contredire toute relation affective à l'oeuvre (ce qui confirmerait aussi le caractère souterrain des effets d'appel rétinien) qui pourrait aboutir à mettre une note en fonction du degré d'émotion et de plaisir ressenti à son examen. Il est donc possible d'avancer l'hypothèse que le P.A.P. procéderait plutôt par retrait de points par rapport à l'idéal qu'il s'était fixé, ce qui rendrait la relation aux modèles particulièrement déterminante. Ceci aurait deux implications:

- La première serait que, dans un lot de travaux, serait placé en tête celui qui s'approcherait le plus de l'image mentale du "bon travail" intériorisé par l'enseignant.
- La seconde, dont il y aura lieu de peser toutes les conséquences, serait que la référence à ce butoir s'effectuerait par rétrogradation, ce qui signifierait que la notation en A.P. correspondrait, de fait, à l'ORDINATION des travaux à l'intérieur d'un groupe déterminé, ordination fondée ou non sur la pesée de l'oeuvre suivant différents critères mais dont la transposition en note chiffrée n'aurait aucune valeur d'absolu et serait susceptible d'une remise en question permanente dès la confrontation à une autre série de travaux, a fortiori, d'ancres.

7) Le niveau de l'interprétation des observations recueillies.

Enfin, reste la question de l'interprétation. Ici encore s'exerce la pression des modèles auxquels se réfère l'enseignant:

En fin de 3°, le "niveau" atteint permet-il d'encourager l'orientation vers une section artistique; en "C.A.P.E.S.", la production à laquelle le jury est confronté est-elle "digne" d'un futur enseignant plasticien?

La question est ici double: Le professeur saura-t-il

exploiter les indices recueillis, seront-ils utilisés efficacement tant pour conduire son enseignement que pour l'avenir des enseignés? Mais l'on doit aussi s'interroger sur la valeur prédictive des indices: Les constatations auront-elles une réelle utilité, le produit soumis à évaluation est-il, de par sa nature et les conditions de sa fabrication, porteur d'informations authentiques?

Probablement avons-nous oublié quelques lieux et causes d'exercice de la subjectivité. Nous en proposerons cependant le tableau récapitulatif ci-après:

NIVEAUX D'EXERCICE DE LA SUBJECTIVITE. (s).

- 1) Définition de la tâche. Constitution du produit-norme.
 - * Définition des objectifs:
 - s = L'idée que l'on se fait du rôle de l'éducation plastique.
 - * Mise en place de la tâche:
 - s = Représentation de la capacité de ses élèves.
Expérience professionnelle quant aux produits possibles.
 - * Choix des critères d'évaluation; produit-norme.
 - s = Ce que le professeur juge prioritaire (technique ou expression).
- 2) Le dosage des exigences: Le produit attendu.
 - * Conditions de la production et hauteur des objectifs assignés:
 - s = Perméabilité du jugement aux informations a priori / producteurs.
- 3) Codage du modèle de référence.
 - * Image d'un modèle de référence:
 - s = Errance du M.R. accentuée par le niveau variable des travaux reçus.
 - * Echelle de mesure:
 - s = Différence de sévérité.
Différence dans la hiérarchisation des critères opérationnels.
- 4) Lecture ou perception des indices.
 - * Les attentes:
 - s = Influence des informations a priori et effets de halo.
 - * L'activité perceptive:
 - s = Effets de contiguïté; effets d'appel rétinien.
 - * L'activité cognitive:
 - s = Niveau du champ plastique et nature des idéologies plastiques de référence. Préférences.
- 5) Prise de décision.
 - * Argumentation:
 - s = Avoir su repérer les indices pertinents.
 - * Interprétation, exploitation en vue d'une décision d'ordre éducatif:
 - s = La capacité à interpréter les indices est liée au degré prédictif de ces indices ainsi qu'à l'aptitude de la tâche à les mettre en avant.

Ainsi, le mécanisme de l'évaluation des productions plastiques, sans différer considérablement du schéma général, possède-t-il sa spécificité.

Cependant, cette recherche d'une meilleure intelligibilité des lieux d'exercice de la subjectivité n'est pas sans ouvrir la porte à de nouvelles interrogations:

- En premier lieu, dans ces conditions, peut-on espérer harmoniser les jugements en arts plastiques?

Une meilleure maîtrise des critères est-elle en mesure d'estomper la subjectivité?

La prise en compte du classement plutôt que de la note serait-elle la solution spécifique à une partie des écarts constatés?

- Mais, en second lieu, une harmonisation des jugements ne peut-elle apparaître illusoire, factice, voire contre nature? Par définition même de l'activité "expression plastique", le P.A.P. ne peut se limiter à considérer la réussite atteinte lorsqu'il y a maîtrise des apprentissages techniques ni même transfert (ou le ferait-il - le fait-il encore - qu'il se situerait délibérément dans une option pédagogique, voire politique, qui tend à s'amenuiser peu à peu) :

Le niveau attendu est celui de l'expression personnelle, c'est-à-dire justement la production d'un travail inattendu, manifestant une certaine autonomie (telle est, quant à nous, notre vision des choses), travail qui devrait dérouter, surprendre. Même si les codes employés sont connus du P.A.P., on peut prévoir que cette surprise sera perçue comme "plutôt agréable" ou "plutôt désagréable" compte tenu de la réceptivité de l'enseignant, de ses attitudes face à l'innovation, de ses prédilections.

Admettre ceci, c'est présenter l'évaluation comme lieu de friction entre deux registres de normes esthétiques: Celles des élèves, dépendantes des facteurs socio-culturels qui les entourent, celles du professeur, vectorisées par les idéologies auxquelles il se réfère. Le phénomène évaluation s'élabore à la rencontre de ces deux flux. On en vient donc tout naturellement à se demander s'il

n'est pas normal (sinon souhaitable) que les caractéristiques d'une expression donnée "parlent" mieux à certains évaluateurs qu'à d'autres.

Cette dernière observation ne peut manquer d'être présente au moment d'envisager les conditions d'une meilleure évaluation.

TROISIEME PARTIE.

3

EXPLOITATIONS ET PROPOSITIONS:

QUELQUES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES.

VERS UNE MEILLEURE EVALUATION DE L'EDUCATION PLASTIQUE ?

6

6.1. ASPERITES NOUVELLES SUR LA VOIE DU BIEN EVALUER.

- 611 - Peut-on espérer harmoniser les jugements en A.P. ?
- 612 - Notation critériée: Que peut-on attendre de la concertation?
- 613 - La question de la relation d'ordre.

6.2. JUGER EN ARTS PLASTIQUES: FIABILITE DES INDICATEURS.

- 621 - Légitimité des examens et concours.
- 622 - Evaluer une production ou évaluer son auteur?
- 623 - Les objectifs de l'éducation artistique sont-ils opérationnalisables?

6.3. ORIENTATIONS POUR UNE EVALUATION PLUS PERFORMANTE.

- 631 - Evaluation collective et auto-évaluation.
- 632 - Recherche d'indicateurs comportementaux dans le champ scolaire élargi.
- 633 - Proposition de dispositifs d'évaluation.

6.1. ASPERITES NOUVELLES SUR LA VOIE DU BIEN EVALUER.

6. 1. 1.

PEUT-ON ESPERER HARMONISER LES JUGEMENTS EN ARTS PLASTIQUES ?

On ne peut dire si l'évaluation en A.P. est plus difficile, plus aléatoire que celle des autres matières d'expression comme la philosophie, par exemple: Nous avons pu constater dans notre étude des écarts de notation allant jusqu'à une douzaine de points, ce qui est du même ordre que les amplitudes maximales enregistrées dans le contexte général. Nous interprétons cette probable équivalence en la rapportant à l'action de deux spécificités opposées:

L'évaluation des travaux plastiques s'exerce généralement selon des modalités qui sont largement facilitatrices et qui tiennent à leur statut d'objets visuels:

- Appréhension de l'oeuvre quasi instantanée au moyen d'un regard global.
- Comparaison des oeuvres entre elles sans médiation de la mémoire, par simple juxtaposition.
- Manipulation aisée permettant une classification par lots d'égal niveau.

Cependant, il y a tout lieu de penser que ces facilités manipulatoires soient grévées du fait de la difficulté à fonder le jugement sur des bases solides, partagées et irréfutables: Le P.A.P. reste dépendant d'effets perturbateurs, nous l'avons montré. Mais le fait que celui-ci déclare néanmoins tenter de limiter sa subjectivité par le recours à une notation critériée n'est pas sans susciter l'inquiétude: Cela signifierait qu'en dépit de l'intérêt et de l'attention

portés à des données aisément délimitables et explicitées au travers de la formulation de critères, il resterait des déterminants plus souterrains, des dimensions moins maîtrisées.

Dès lors, de quels moyens d'harmonisation dispose le P.A.P.? Nous envisagerons ceux-ci par degrés croissants d'intérêt, modulant et complétant les propositions de la docimologie à la lumière des informations issues de notre étude:

1) Procédures de modération dites "a posteriori".

CAVERNI et NOIZET (1) classent dans cette catégorie les procédés destinés à limiter les inégalités portant sur la sévérité, sur l'usage de l'échelle de notation et sur le rang attribué à une copie. Il est possible de réduire les deux premiers effets soit par un ajustement des moyennes soit plus complètement par la réduction des notes.

Les expériences que nous avons pratiquées reposant sur un corpus de notes préalablement réduites suffisent à montrer que la procédure, même si elle peut être modératrice, ne suffit pas à estomper radicalement les écarts entre correcteurs. De plus, il y a lieu de se demander si la prise en compte de la moyenne et de l'écart-type d'un correcteur n'est pas un indice grossier voire fallacieux qui ne tient pas compte de l'unicité de chaque décision. C'est l'opinion qu'exprimait en 1969 M. HUSSON, président de la commission organisée par l'Université de Lyon pour la coordination des corrections des dissertations de philosophie au baccalauréat (2). Pour lui, toute rectification des notes par un procédé purement mathématique est illusoire et dangereuse:

" Elle substitue à des notes, subjectives sans doute mais dont chacune
" a une signification, une manipulation de nombres opérant à l'aveugle ".

Le moyen le plus efficace est probablement la multicorrection. Nous n'insisterons pas sur cette méthode, largement utilisée dans les examens et concours hors l'école. La pondération établie entre plusieurs appréciations (ne fussent-elles que deux) présente

(1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., pages 47 à 60.

(2) HUSSON (M.), "Le traitement scientifique de l'épreuve de type essai", Sciences de l'Education, 2-3, 1969, pages 75 à 109.

l'avantage de limiter les prises de position trop radicales. Observons dès à présent qu'elle peut se mettre en oeuvre très aisément dans le cas de l'évaluation des productions plastiques du fait de la possibilité d'un examen simultané par plusieurs correcteurs d'un même lot de travaux. Si cette procédure est pratiquée assez fréquemment, signalons toutefois qu'elle est loin d'être généralisée et qu'elle va même à l'encontre des textes régissant l'organisation du baccalauréat.

2) Maîtrise des effets perturbateurs durant l'évaluation.

L'espoir de chacun est qu'il soit possible d'apprendre à mieux évaluer les productions plastiques. CAVERNI et NOIZET, en 1978, étaient optimistes: Dès l'instant où l'évaluation d'une production scolaire relève de déterminants systematiques, il s'agit d'un comportement susceptible d'apprentissage.

Notre étude a permis de mettre en avant quelques uns des déterminants agissant lors de l'évaluation des oeuvres plastiques. Certains perturbent la perception des indices, on peut apprendre à les connaître, d'autres conditionnent cette perception et se rapportent au goût de l'évaluateur.

Sur ce second terrain, on peut envisager de mieux cerner les attirances spontanées qui nous animent, lors de séances collectives consacrées à l'évaluation: Nous connaissons effectivement certaines de nos "préférences", nous en avons observé quelques autres chez nos collègues!

S'il n'était pas difficile d'identifier précisément la nature de ces attirances, une intéressante étude serait à entreprendre qui consisterait à examiner s'il y a corrélation entre la préférence d'un évaluateur pour telle ou telle dimension plastique et les valorisations inconscientes dont il pourrait être l'auteur en situation d'évaluation scolaire. Etablir une telle relation clarifierait l'origine des déterminants esthétiques systematiques.

Mais il n'est pas impossible d'envisager que les considérations hédoniques se rapportant à des facteurs généraux puissent être accompagnés de pulsions plus intimes s'exerçant "au coup par coup" devant la singularité et l'inattendu de l'oeuvre.

Bien que parfaire notre connaissance soit un objectif qui reste de première importance, on voit combien il serait ambitieux

d'espérer dans un avenir immédiat une réelle maîtrise des effets et il y a fort à penser que la complexité de la réflexion qui serait alors à élaborer préalablement à l'acte d'évaluation deviendrait à son tour un nouveau facteur pénalisant.

3) Procédures de modération dites "a priori".

Les interventions a posteriori ne sont qu'un exutoire face à des problèmes qui restent entiers. Les moyens restants sont, quant à eux, assez minces. Deux propositions homogénéisatrices méritent toutefois qu'un regard plus aigu leur soit porté dans le contexte des arts plastiques:

a) La première concerne l'explicitation des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation.

Ainsi que le laissent entendre les recherches en docimologie générale, les divergences d'appréciation viendraient-elles d'une mauvaise connaissance ou prise en compte des critères pertinents?

F. BACHER rappelait en 1969 (1) les "désinvoltures" constatées à cet égard:

- " Chaque correcteur accorde un certain poids aux aspects qu'il prend
- " en considération, de sorte qu'il classe les élèves sur une dimension
- " composite correspondant à une certaine combinaison de dimensions
- " élémentaires. Mais le poids à accorder à chaque aspect n'étant pas
- " fixé et les aspects eux-mêmes n'étant pas définis, deux correcteurs
- " adopteront généralement des dimensions composites différentes, de
- " sorte que leurs classements ne concorderont pas "

Il va de soi que l'évaluateur, pour réguler son jugement, a besoin d'un cadre référentiel. Ceci est tout autant valable pour le maître qui juge seul que pour un groupe-jury soumis à des différences inter-individuelles. Le barème peut être imposé extérieurement, il peut aussi être défini au terme d'un examen des objectifs, à la fois de la tâche assignée et de ceux de l'évaluation proprement dite.

Une expérience pratiquée en 1972 par BONNIOL, CAVERNI et NOIZET (2) concluait à un effet positif de cette concertation, mais il semble, aujourd'hui, que l'on doive craindre une rapide dilution des améliorations suscitées.

Il est permis de penser qu'en A.P., face à une pression

(1) BACHER (F.), "La normalisation de la notation", Sciences de l'Éducation, 2-3, 1969, pages 49 à 65.

(2) BONNIOL (J.J.), CAVERNI (J.P.) et NOIZET (G.), "Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires", Cahiers de Psychologie, 15, 1972, pages 93 à 104.

exacerbée de la subjectivité, l'accord sur un barème critérié ne peut qu'améliorer la concordance des appréciations. Il apparaît donc nécessaire d'en tester l'efficacité au travers d'une expérimentation supplémentaire.

b) La deuxième question concerne le classement des travaux.

Un second type de dispositif établi a priori pourrait être le choix d'un mode de jugement classificatoire dont les rangs sont ensuite traduits en indices chiffrés. Cette procédure, dont on a vu qu'elle s'approche du mécanisme manipulatoire réel, nécessite cependant une modification radicale des habitudes. Toutefois, il convient effectivement de se demander si les divergences de notation ne viendraient pas en partie de la mauvaise traduction chiffrée du classement des travaux.

Nous examinerons donc aussi ce qu'il en est des résultats portant sur l'évaluation critériée lorsque ceux-ci sont exprimés en termes de rang.

6. 1. 2.

QUE PEUT-ON ATTENDRE DE LA CONCERTATION ENTRE
CORRECTEURS ?

EXPERIENCE: NOTATION SPONTANEE / NOTATION
CRITERIEE.

1) Hypothèse de travail.

La concertation entre correcteurs a pour objet de définir les critères en fonction desquels sera conduite l'évaluation.

Ces critères sont en relation avec l'intention pédagogique qui a présidé à la définition de la tâche. Ils tiennent compte des objectifs de l'évaluation (en particulier sur le plan du niveau exigé) et sont autant d'indicateurs qui permettent de mesurer le degré de réussite de cette tâche.

Ainsi, une évaluation critériée est référée directement aux objectifs qui ont dû être explicités par l'enseignant, en premier lieu pour lui-même lors de la construction de sa proposition (ou tâche), ensuite face aux élèves pour qui ils représentent la "raison d'être" de l'activité proposée, le "problème à résoudre" ou bien encore le "but à atteindre". Pour J.J. BONNIOL, un "produit norme" est envisageable pour tout type de production en tant que "composition de critères explicites pour tous" (1).

La formulation de ces objectifs est un agent d'élucidation de première importance sur le plan pédagogique. De surcroît, elle permet aux évaluateurs en situation de concertation de parler le même langage qui est celui de la clarté, de se référer aux mêmes valeurs dans leurs jugements, aux mêmes indicateurs.

Ensuite, l'accord collectif sur un barème permet de penser

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'éprouvés scolaires, op. cit., page 326.

que le poids relatif de chaque critère a bien fait l'objet d'une pondération réfléchie. Chacun ayant consenti à des concessions, les conditions paraissent donc remplies pour qu'il y ait une bonne homogénéité de jugement.

Cependant, la définition en commun d'une grille de critères n'est pas sans poser d'importantes difficultés, dès lors qu'on se heurte à des productions de haut niveau:

A propos de l'une des épreuves de l'agrégation d'arts plastiques à laquelle nous préparons les candidats (l'analyse d'image), nous avons demandé à nos étudiants de bien vouloir classer les cinq principaux critères qui devaient présider à l'évaluation des travaux (1). Cette consigne avait une visée auto-formative, elle pouvait paraître à la portée des candidats dont une majorité était déjà professeur en exercice, elle était, de plus, facilitée par les explicitations contenues dans notre cours et dans les rapports de jurys.

Globalement, la hiérarchisation obtenue par pondération en fonction du rang parût satisfaisante: Elle mettait effectivement en avant les critères inhérents au fonctionnement de l'épreuve.

Pourtant, un examen plus attentif du détail des réponses faisait apparaître de surprenantes disparités de formulation et surtout de larges divergences d'appréciation des enjeux puisque les mêmes critères d'utilisation courante se trouvaient situés tout autant à la première qu'à la dernière place.

Ces observations vont dans le même sens que celles en provenance de la psychologie de l'art:

Si la concordance de jugement entre experts a souvent été mise en évidence (BURT en 1940, CHILD en 1977), FRANCES et VOILLAUME montrèrent en 1964 que " lorsqu'il s'agit non plus d'évaluation mais de préférence, le comportement des experts n'est plus si homogène ".

De plus, " les artistes se distinguent nettement des autres par la variété de leurs choix, la culture picturale semblant alors susciter des jugements plus différenciés ".

D'un autre côté,

" lorsqu'on demande à des sujets "naïfs" de classer des dessins suivant les critères utilisés par les experts, ils retrouvent spontanément l'ordre de préférence des experts " (2).

(1) Voir en ANNEXE n°13 le texte définissant l'épreuve du concours et le détail des réponses obtenues.

(2) FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., pages 109-110.

Le P.A.P. est-il "naïf" par manque de formation à l'évaluation ou est-il "expert" du fait de la fréquentation quotidienne des objets plastiques?

A supposer qu'il soit possible de trouver un accord sur des critères et sur le barème à adopter, le recours à une évaluation critériée permet-il d'améliorer l'homogénéité des notes attribuées?

On sait que J.J. BONNIOL a été amené en 1981 à nuancer les premiers résultats positifs obtenus par le Groupe de Recherche d'Aix-en-Provence: La diminution de la variance intra-groupe ne résisterait pas longtemps ni au transfert sur une autre tâche d'évaluation, ni à la poursuite dans le temps de la même tâche (1).

Notation spontanée ou notation critériée? G. de LANDSHEERE considère que pour un exercice d'expression tel que la rédaction,

- " la méthode de l'impression générale est la mieux en harmonie avec
- " la complexité essentielle de la composition " (2).

Il cite la "technique de l'évaluation en temps imposé" élaborée par S. WISEMAN dès 1949 ainsi que plusieurs expériences de J. BRITTON (1963-66) attestant que " la notation multiple selon l'impression rapide s'est montrée plus fidèle et plus rapide que la notation analytique ".

La méthode analytique améliore-t-elle cependant la fiabilité de la correction lorsque l'évaluateur est seul? WISEMAN faisait déjà remarquer que la dissection systématique permettait rarement de faire se dégager les travaux que, spontanément, l'unanimité de plusieurs juges aurait trouvés les meilleurs: Un regard myope sur les critères bride tout enthousiasme perceptif. Par ailleurs, une trop grande démultiplication des critères peut aussi avoir pour effet d'additionner mécaniquement des divergences partielles au-delà des marges des différences spontanées: Si l'on admet qu'un jugement fondé sur 5 critères à 4 points puisse diverger jusqu'à 2 points par critère, l'écart se porterait à 10 points, ce qui est rarissime en cas d'évaluation globale.

Cependant, la difficulté à cerner les critères dans le cas de l'éducation plastique peut justifier que soit fait un effort

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 369 à 372.

(2) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens, op. cit., pages 150-151.

particulier pour maîtriser ceux-ci. Notre enquête en témoigne. Quant aux sujets de Baccalauréat, ils comportent désormais la mention des critères qui devront être utilisés pour l'évaluation.

Il était donc nécessaire de comparer les performances des deux types d'évaluation. Nous mettons en doute, quant à nous, les vertus de la notation critériée pour plusieurs raisons:

- Parce que la démultiplication des critères peut devenir un facteur mécanique de brouillage, bien qu'il puisse apparaître, par ailleurs, agent d'élucidation pédagogique.
- Parce que notre étude a montré l'enracinement profond des considérations hédoniques.
- Parce que la décomposition critérielle est en contradiction avec la relation émotive globale qui s'instaure entre l'oeuvre et son regardeur.

2) Organisation de l'expérience.

Pour ce qui concerne le matériel utilisé, nous avons cru préférable de poser notre interrogation à un niveau de complexité moyen. A cet effet, nous avons écarté l'évaluation d'exercices plastiques trop rudimentaires portant sur le travail d'un objectif nettement explicite (rappelons cependant que c'est sur de tels exercices délimités qu'ont porté les expérimentations qui ont permis de mettre en lumière la prise en compte de variables systématiques extérieures aux objectifs de l'évaluation).

Nous avons écarté tout autant les travaux de petit niveau induits par un thème général tel que "le cirque", "la forêt", sans exigence nettement clarifiée.

Nous ne nous sommes pas appuyés, enfin, sur des épreuves de concours de l'enseignement supérieur parce que le comportement en oeuvre et les enjeux s'éloignent trop du vécu habituel des P.A.P. en situation d'enseignement.

Travailler sur un matériel nanti d'une certaine complexité mais répondant à des critères délimitables justifiait, selon nous, que soit fait appel aux productions tirées du baccalauréat artistique:

L'épreuve plastique est emblématique à plus d'un titre:

Elle est, si l'on peut dire, la vérification des objectifs terminaux d'un cycle de formation initiale. Son existence n'est pas à remettre en cause car un bilan est, à ce niveau, nécessaire. Par là-même, s'agissant d'une épreuve charnière, son importance est exorbitante:

- Evaluation-sanction, elle prétend juger la capacité à conceptualiser et à pratiquer dans le domaine des A.P..
- Evaluation-pronostic, elle statue sans appel sur l'avenir des candidats, c'est dire si la possibilité de s'en remettre à une évaluation fiable est précisément attendue et si l'interrogation sur l'efficacité de la concertation entre correcteurs revêt un intérêt primordial.

Nous avons donc réuni 16 travaux réalisés dans l'académie d'Aix-Marseille en juin 1979 dans le cadre du baccalauréat A7 (devenu A3). Le sujet est reproduit à la page suivante.

Ces 16 travaux furent répartis en deux lots de valeur sensiblement égale et constitués (d'après une pré-évaluation) de 2 travaux plutôt bons, 2 plutôt faibles, les 4 autres étant situés dans la partie centrale.

Les professeurs correcteurs étaient, eux aussi, répartis en deux groupes sensiblement égaux.

L'opération s'est déroulée en trois étapes.

Dans un premier temps, chaque groupe procédait à l'évaluation individuelle du lot de 8 travaux qui lui était présenté. L'information des correcteurs se limitait au libellé du sujet où la "note à destination des candidats" précisait les critères d'évaluation:

NOTE À DESTINATION DES CANDIDATS :

Il sera tenu compte dans l'évaluation des résultats des points suivants :

- 1° Pertinence de la réponse à la question posée;*
- 2° Utilisation du document proposé : finesse de l'analyse, possibilités d'extrapolation d'où : imagination et créativité;*
- 3° Personnalité et originalité;*
- 4° Connaissance de la technique en relation avec le choix qui en a été fait par rapport au sujet : composition et mise en page.*

Ensuite, eut lieu une concertation collective au cours de laquelle chacun put mettre en question les critères imposés, en



ÉPREUVE AVEC DOCUMENT

I

APPAREIL PHOTO

Réaliser une composition à partir du document ci-joint en choisissant une des interprétations suivantes :

1° Recadrer éventuellement le document et traduire l'ensemble ou un détail dans un esprit hyper réaliste.

2° Jouer avec les différentes données plastiques : formes, valeurs, matières, etc. pour réaliser très librement une composition qui pourrait être éventuellement non figurative.

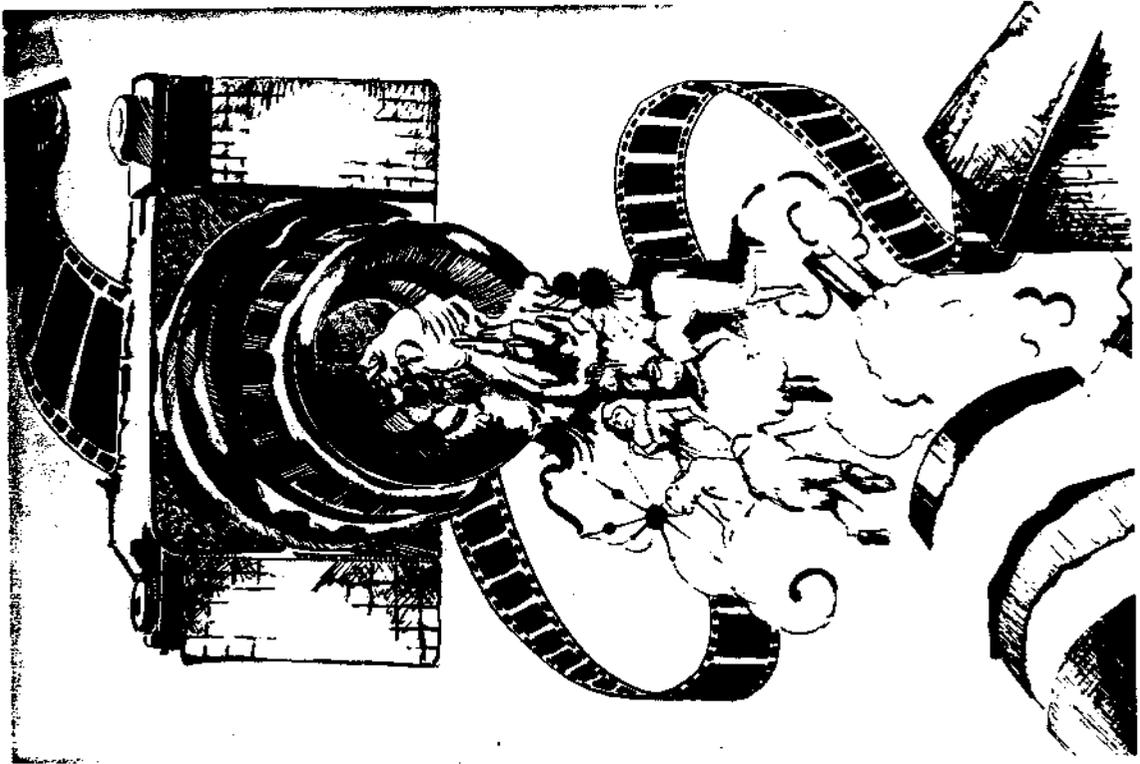
3° Se servir du document comme support pour une interprétation imaginaire et fantastique.

Technique : libre à l'exclusion des matériaux à séchage lent (huile); les pastels secs, fusains, sanguines, craies, etc. seront fixés.

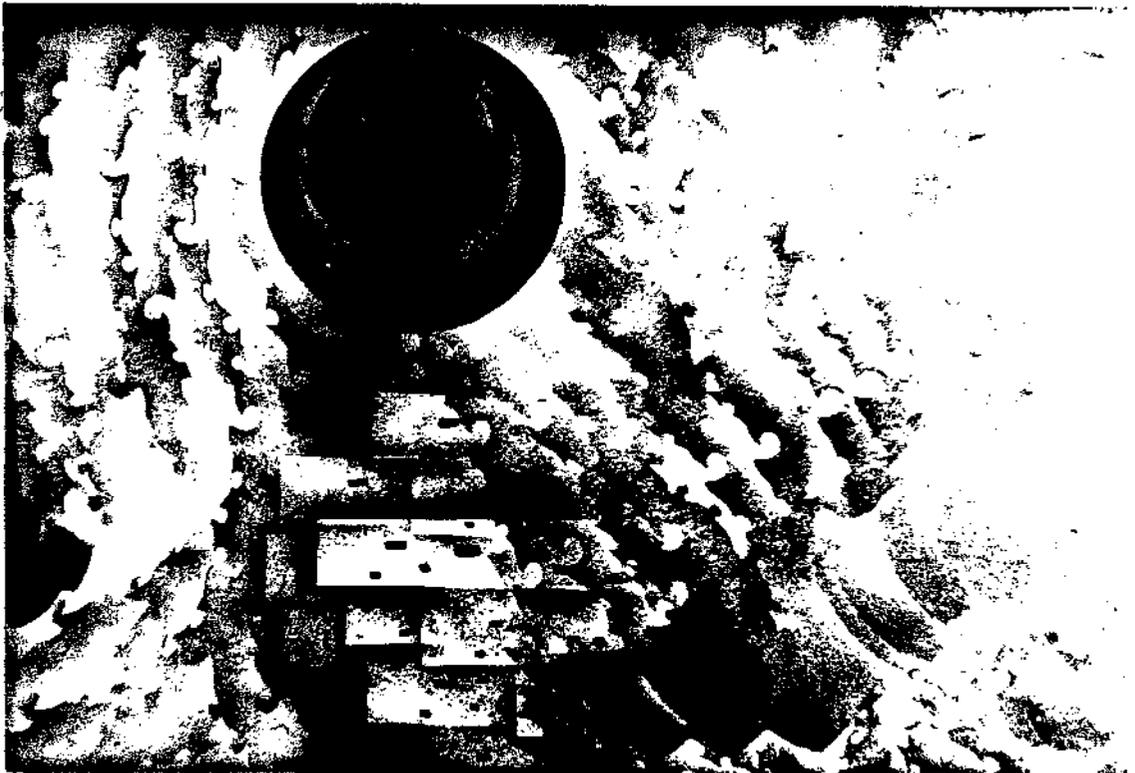
Y 308

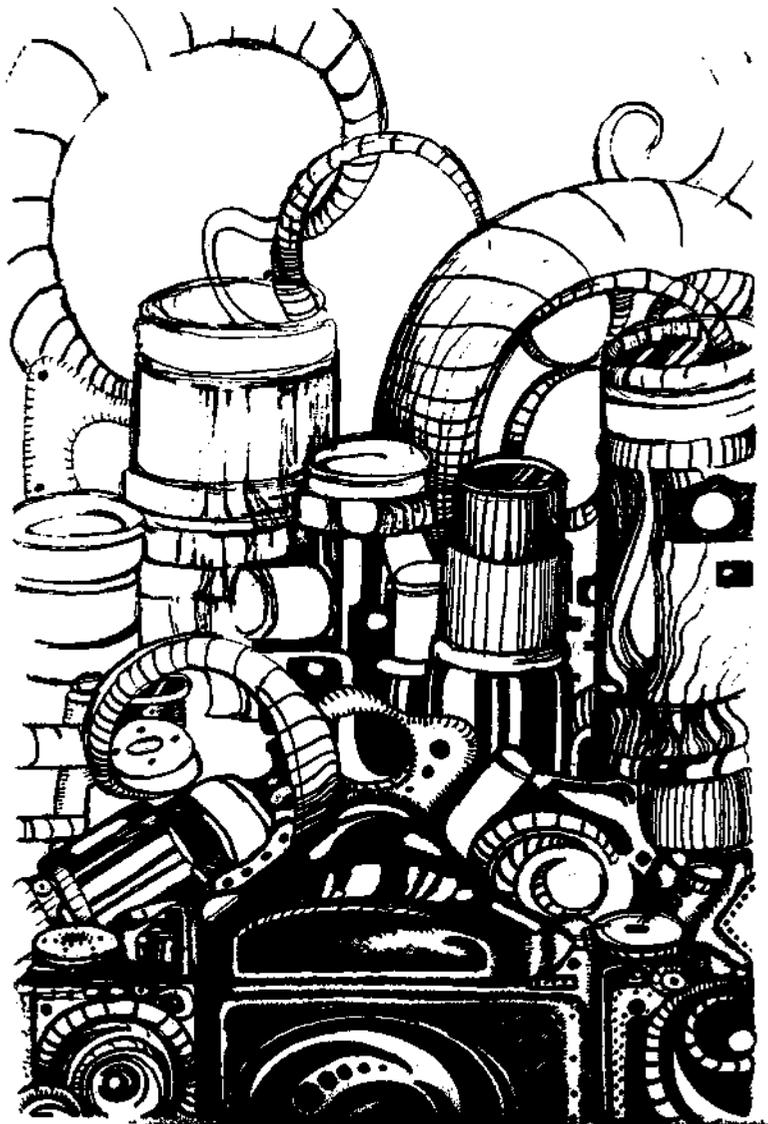
Tournez la page S. V. P.

J. 1341-A



Réalisations
BAC A7.





proposer une interprétation personnelle. C'est ainsi qu'il fut fait état de la difficulté à séparer le critère 2 portant sur la créativité quant à l'utilisation du document et le critère 3 jugeant la personnalité de la réponse. La plupart des jurys institués (nous avons répété cette expérience en plusieurs lieux) décidèrent de se limiter à trois critères centrés, au travers de diverses formulations, autour de trois pôles:

- Pertinence et ambition de la réponse.
- Originalité.
- Maîtrise technique et autorité plastique.

Enfin, le groupe s'accorda sur un barème d'où il ressortait généralement que le critère 1 (nécessaire mais pas suffisant) était le moins richement doté.

Suivait alors une seconde phase d'évaluation après croisement des lots: Chaque évaluateur, notant toujours de manière individuelle, avait pour mission de s'en tenir le plus rigoureusement possible à l'application du barème décidé en commun.

La variable dépendante était constituée des notes attribuées aux travaux avant et après concertation.

L'expérience a été menée à l'occasion des stages régionaux déjà mentionnés. Elle concerna 34 professeurs, tous statuts confondus ayant exprimé 272 doubles évaluations.

3) Résultats recueillis.

Les notes sur 20 attribuées par les deux groupes pour chacun des 16 travaux suivant les deux consignes sont présentées en deux colonnes d'histogrammes. Nous aurions pu chercher le taux de corrélation entre chaque évaluateur et ses collègues pour chacun des 8 travaux concernés et pour chacune des deux phases. L'investissement mathématique nous a paru disproportionné eu égard à la possibilité immédiate de visualiser à la fois l'étalement et la concentration de l'ensemble des phases d'évaluation.

Chaque groupe n'a évalué que la moitié des oeuvres, mais les deux groupes sont passés d'une phase spontanée à une phase critériée. C'est donc l'ensemble qu'il faut prendre en considération.

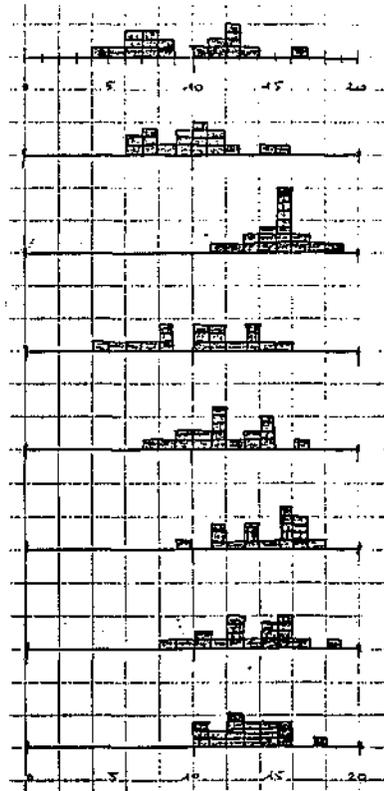
Observons d'abord, dans le TABLEAU 1, que les deux groupes

NOTATION SPONTANEE

NOTATION CRITERIEE

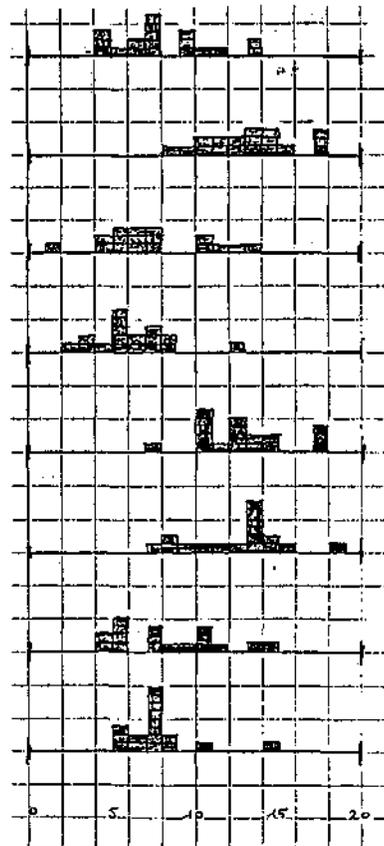
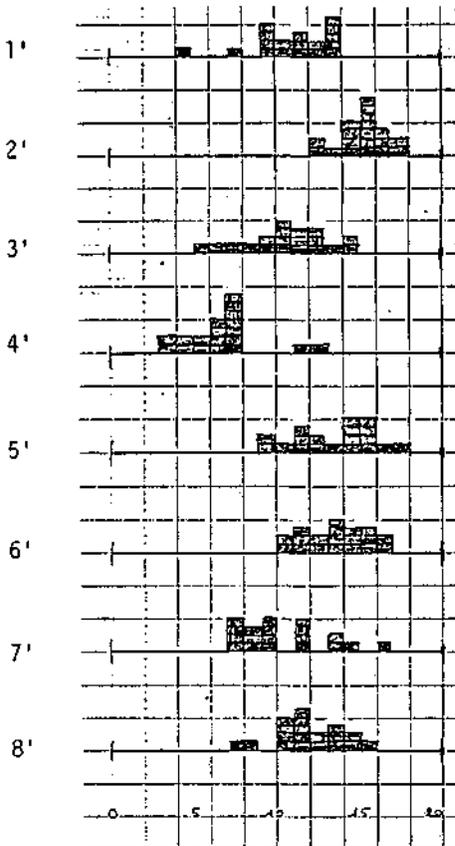
G1 NS

G2 NC



G2 NS

G1 NC



ont eu un comportement presque identique: Il n'y a pas de différence très sensible entre les histogrammes G1NS et G2NS ni entre G1NC et G2NC. Tout au plus, pourrait-on admettre que le groupe G2 serait très légèrement plus homogène et moins sévère.

a) Notation spontanée.

- L'écart maximum pour le groupe 1 est de 13 points.
- L'écart maximum pour le groupe 2 est de 10 points.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 1 est de 8 pts.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 2 est de 6 pts.

Il y a une homogénéité relative du jugement pour 6 travaux (2, 3, 6, 2', 4', 6') tandis que de larges divergences s'observent pour 7 travaux (1, 4, 7, 8, 1', 3', 7').

b) Notation critériée après concertation.

- L'écart maximum pour le groupe 1 est de 13 points.
- L'écart maximum pour le groupe 2 est de 12 points.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 1 est de 10 pts.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 2 est de 8 pts.

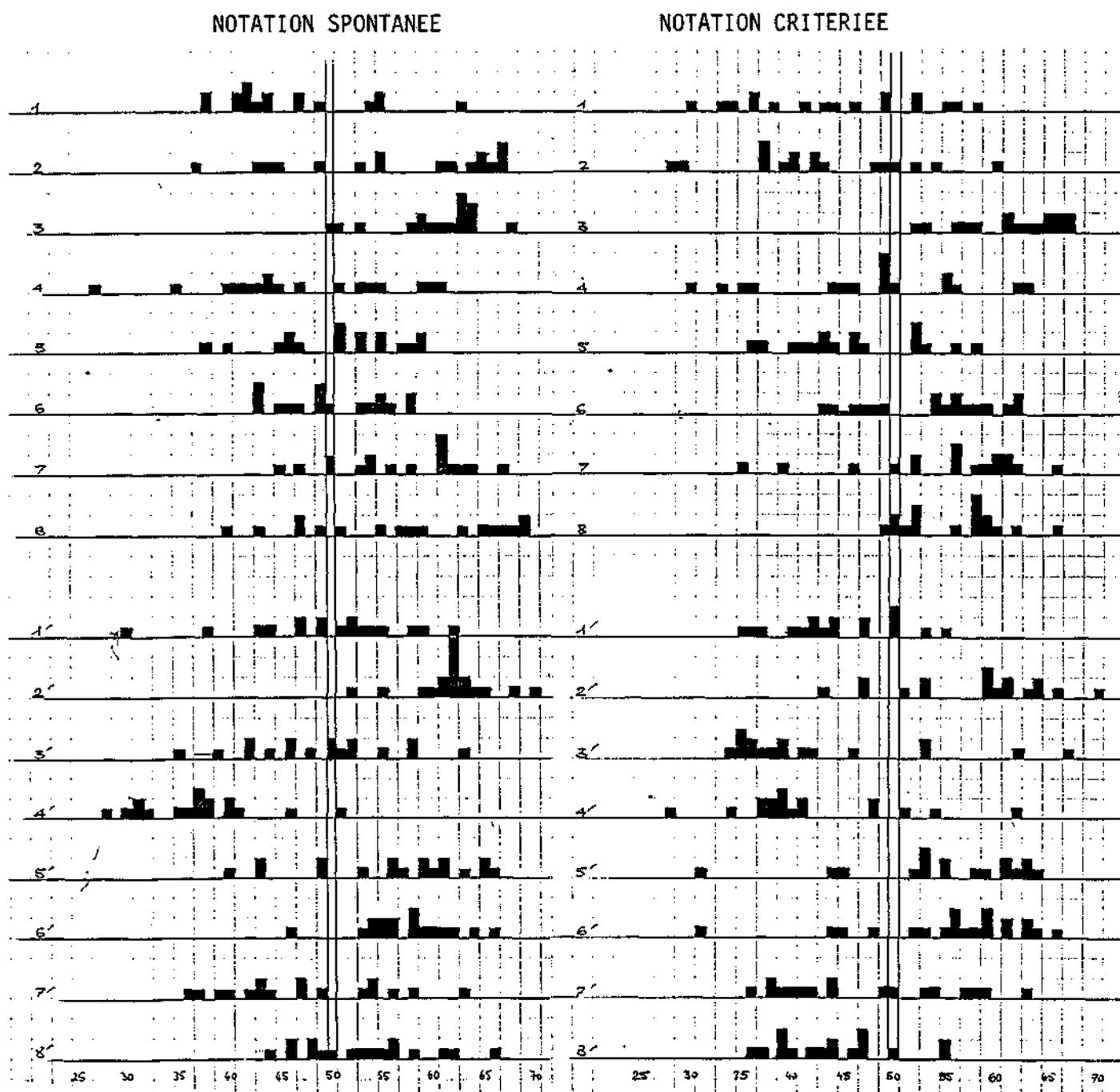
Le constat immédiat est qu'il n'y a pas d'amélioration entre la première et la seconde évaluation. On observe même un élargissement de l'étalement de la notation.

Si l'on regarde maintenant non pas la position des notes extrêmes mais la nature des groupements de notes, on peut conclure à une situation sensiblement analogue de la répartition mais sûrement pas à un resserrement: 2 travaux (3 et 8') suscitent une bonne concentration, 2 autres (8 et 4') une concentration moyenne, tandis que des divergences très fortes s'observent sur 8 travaux (1, 4, 7, 1', 2', 3', 6', 7'). L'examen vertical des 16 doubles notations montre un quasi équilibre entre améliorations et aggravations.

4) Examen des résultats après standardisation des notes.

Le précédent constat reposait sur les notes réelles attribuées par les évaluateurs, ceci afin de conférer une lisibilité plus

TABLEAU N° 2.
(notes standardisées)



immédiate aux données chiffrées. Mais, de ce fait, n'aurions-nous pas maintenu des disparités qu'il était aisé d'estomper?

On pourra observer sur le TABLEAU N° 2 ci-dessus que cette nouvelle présentation conduit aux mêmes conclusions: L'étalement des notes est aussi important dans les deux colonnes. La prise en compte d'un barème critérié, même après réduction des moyennes et

des écart-types, ne permet pas une meilleure homogénéité des notes. A quelques améliorations (8, 8') correspondent autant de dégradations (1, 2').

Par ailleurs, cette double lecture nous offre l'occasion d'un constat supplémentaire: Améliorations et dégradations étaient tout autant observables dans la notation sur 20, la dispersion est aussi importante en notes sur 20 qu'en notes réduites. L'ajustement des notations a posteriori par le traitement mathématique permet peut-être une meilleure pondération relative mais, en A.P., elle n'estompe pas les écarts d'appréciation qui se fondent donc bien sur des déterminants plus profonds.

Ainsi, pour ce qui concerne l'évaluation des productions scolaires de niveau Baccalauréat, la mise en place d'un barème appliqué sur une grille de critères définis par concertation ne réduit pas de façon sensible les disparités de jugement entre correcteurs.

Recourir à des critères permet certainement de mener une action pédagogique plus rigoureuse. Cette procédure aide probablement à la clarification du jugement. Néanmoins, il semblerait qu'il y ait de grandes difficultés en A.P. pour faire concorder les appréciations des professeurs.

Certes, il n'est pas exclu de penser que les sujets évaluateurs n'ont peut être pas assumé leur tâche d'évaluation avec tout le sérieux qui était attendu: La situation était simulée et aucun avenir d'élève n'était en jeu, ce qui pouvait inciter à noter de manière moins prudente.

Nous mettrons plutôt en doute, pour notre part, la possibilité d'un transfert au cadre de la notation scolaire des attestations de la psychologie de l'esthétique portant sur les concordances de jugement entre experts: Les expériences de BURT datent de 1940, époque à laquelle, si l'on excepte les mouvements artistiques d'avant-garde (d'ailleurs à diffusion restreinte), un accord pouvait probablement se réaliser à propos d'une "bonne peinture". Les expériences plus récentes de CHILD (1) portaient sur des diapositives d'"oeuvres

(1) CHILD (I.L.), "Classements d'aspects spécifiques de la valeur esthétique; nouvelles perspectives en psychologie de l'art", Bulletin de Psychologie, 1976-77, 329, XXX, pages 660 à 665.

d'art" aisées à hiérarchiser en fonction de lectures "classiques" des oeuvres.

Il en est de toute autre façon pour ce qui concerne l'expression plastique contemporaine: Au-delà d'un nécessaire "niveau" élémentaire de technicité, d'une certaine indigence éliminatoire, certains dispositifs plastiques peuvent susciter tout autant l'intérêt que le rejet et appellent probablement la préférence dont on savait déjà qu'elle pouvait varier considérablement d'un expert à l'autre.

Est-ce suffisant pour conclure à une totale inutilité de la notation critériée? On serait tenté de répondre par l'affirmative si l'on en jugeait par la persistance de la dispersion des notes attribuées. Nous resterons cependant très prudents sur ce point: Il n'est pas exclu de penser que, simultanément, la notation critériée peut permettre à certains évaluateurs de se rapprocher du jugement moyen (ce qui n'est pas nécessairement le "bon" jugement, rappelons-le) tandis que, pour d'autres juges, le fractionnement qu'elle engendre peut devenir un facteur dérangent.

Soulignons bien que, si l'on peut émettre des doutes sur l'efficacité du recours à un barème critérié, la concertation, elle, n'est nullement à mettre en cause. On voit mal comment un échange de vues préalable pourrait être un facteur négatif quant à l'homogénéisation des jugements. Il convient donc de ne pas faire l'amalgame entre concertation et notation critériée sur barème: C'est le caractère mécanique de la procédure du barème vis-à-vis duquel il conviendrait peut-être de se positionner avec prudence.

Faute d'une procédure apportant la garantie d'une réelle amélioration, nous en sommes amenés à conseiller plutôt une concertation préalable permettant soit d'exprimer sa position sur les critères imposés par le rédacteur d'un sujet, soit d'élucider collectivement les types d'approches qui paraissent les plus opérants en fonction de la tâche à juger. Ensuite, à chacun d'adopter la stratégie qui lui semble la plus performante: Cela implique que tout évaluateur devrait connaître son comportement suivant chacune des deux procédures, globale ou décomposée. Qu'entraînement et réflexion à cet égard sont de la plus haute nécessité.

Enfin, les premières expériences de BURT se fondaient

sur la considération de préférences exprimées en termes de rang. Nous avons aussi été conduits à relever l'usage fréquent de cette procédure. Il nous reste à vérifier si le classement des travaux permet de mieux traduire sur le plan chiffré les fruits de la concertation entre correcteurs.

6. 1. 3.

REPRISE DES RESULTATS A LA LUMIERE
DE LA RELATION D'ORDRE.

Les divergences observées ne seraient-elles pas aggravées par la non prise en considération d'une donnée manipulative pourtant essentielle en A.P.: Le classement par ordre préférentiel?

En effet, un élément d'importance se rapportant à la dynamique de la notation provient du fait que l'évaluation des productions plastiques relève probablement d'une activité de classement à partir d'un élément "préféré" placé en premier. Cette hiérarchisation se trouverait facilitée par les possibilités de manipulation offertes par la spécificité de nos travaux.

Si la standardisation des notes ne permet pas d'estomper toutes les divergences, une partie de celles-ci ne s'observeraient-elles pas du fait d'une mauvaise adéquation entre l'échelle ordinale du classement des oeuvres et l'échelle numérique correspondant à la notation sur 20 ?

Cette interrogation a été développée de manière exemplaire par M. BARRET en 1973 (1). L'auteur rappelle d'abord que la performance d'un élève peut se comptabiliser au travers de trois variables: La note chiffrée, la moyenne et le rang. Il fait ensuite état de deux expériences rapportées dans le Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques (2) où il est observé que si chaque copie reçoit effectivement des notes diverses, elle garde sensiblement son rang. M. BARRET affirme:

" La note chiffrée n'est pas une mesure, mais elle permet d'établir une relation d'ordre sensiblement constante quels que soient les

(1) BARRET (M.), "Du bon usage de la notation", Ateliers Lyonnais de Pédagogie, Lyon, n° spécial de février 1984, 182 pages.

(2) Bulletins de l'A.P.M.: N° 300, septembre 1975, pages 517 sq..

N° 321, décembre 1979, pages 790 sq..

car ce n'est pas la répartition est gaussienne qu'elle doit l'être
201

"correcteurs, alors même que les valeurs numériques diffèrent" (1).

Ensuite, M. BARRET montre, prenant appui sur la notation d'une épreuve double de Brevet des Collèges (121 élèves, 4 professeurs de français) que la répartition des notes s'effectue bien selon la répartition en cloche de la loi sur les grands nombres dite de LAPLACE-GAUSS (2) :

Divisant la totalité des notes effectivement attribuées en cinq lots d'égale amplitude numérique (A, B, C, D, E), il montre que la répartition des élèves à l'intérieur de ces cinq groupes reste dans un pourcentage sensiblement constant.

	Epreuve n° 1	Epreuve n° 2	Deux épreuves
Groupe A	9%	7%	11%
B	19%	22%	18%
C	44%	43%	35%
D	20%	22%	25%
E	8%	6%	11%

Proposant alors une moyenne de la fréquence d'attribution des notes, le chercheur arrive à la formulation d'une règle permettant la conversion du classement des copies qu'il appelle loi de GAL en hommage à un des pionniers de l'École Nouvelle:

Groupes	E	D	C	B	A
Pourcentage	10%	20%	40%	20%	10%
Conversion en points	1	2	3	4	5

Cette méthode est séduisante car elle peut prendre en charge directement l'évaluation des travaux plastiques qui est généralement une activité de classement par lots. De fait, ce système est opérationnel en Suède depuis la fin de la seconde guerre mondiale (de manière facultative), ainsi que l'indique G. de LANDSHEERE (3). Il y est suggéré de répartir les élèves en 7 groupes de notation suivant des proportions normales:

Notes	1	2	3	4	5	6	7
Pourcentage	1%	6%	24%	38%	24%	6%	1%

Deux remarques, cependant ne manquent pas d'être formulées.

(1) BARRET (M.), "Du bon usage de la notation", op. cit., page 19.

(2) Ibid., pages 24 à 40.

(3) LANDSHEERE (G. de), Évaluation continue et examens, op.cit., page 191.

La première, d'ordre philosophique, se rapporte à ce que de LANDSHEERE nomme "le mythe de la courbe de GAUSS": Entériner la forme de la courbe en cloche est, en un sens, nier l'effet positif de l'éducation qui devrait aboutir à ce qu'une majorité d'élèves réussisse; l'on pourrait espérer "une courbe en J". Car il y a bien (et cette fois-ci mathématiquement parlant) un facteur systématiquement dirigé: L'enseignement.

La seconde remarque se réfère au nombre d'élèves qui doit être grand et à la répartition soumise au hasard. Cette méthode n'apparaît donc pas directement applicable au niveau du groupe-classe.

Néanmoins, il pouvait être intéressant de tenter une simulation. A cet effet, nous avons repris les données chiffrées de l'expérience précédente portant sur la double évaluation (spontanée/critériée) et les avons traduites en termes de rang, de 1 à 8 (1).

Afin d'observer si l'homogénéité de jugement des correcteurs est meilleure lorsque l'on demande une réponse en termes de classement, deux approches étaient possibles, que nous avons menées simultanément:

- D'une part, la comparaison entre l'histogramme des notes sur 20 et l'histogramme correspondant, image des classements exprimés entre 1 et 8.
- D'autre part, la comparaison entre le classement spontané et le classement après concertation.

1) Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

Il s'agissait de vérifier l'observation de M. BARRET pour ce qui concerne les travaux plastiques: Si le classement reste effectivement "sensiblement constant" d'un évaluateur à l'autre, nous devrions constater un resserrement du côté des histogrammes des rangs.

Ainsi qu'il apparaît visuellement dans les TABLEAUX n°1, rien de tel ne peut être observé:

a) Notation spontanée:

On constate deux très bonnes concentrations (2' et 4').

(1) Voir ANNEXE N° 14a.

TABLEAU n° 1a.

Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

a) Notation spontanée.

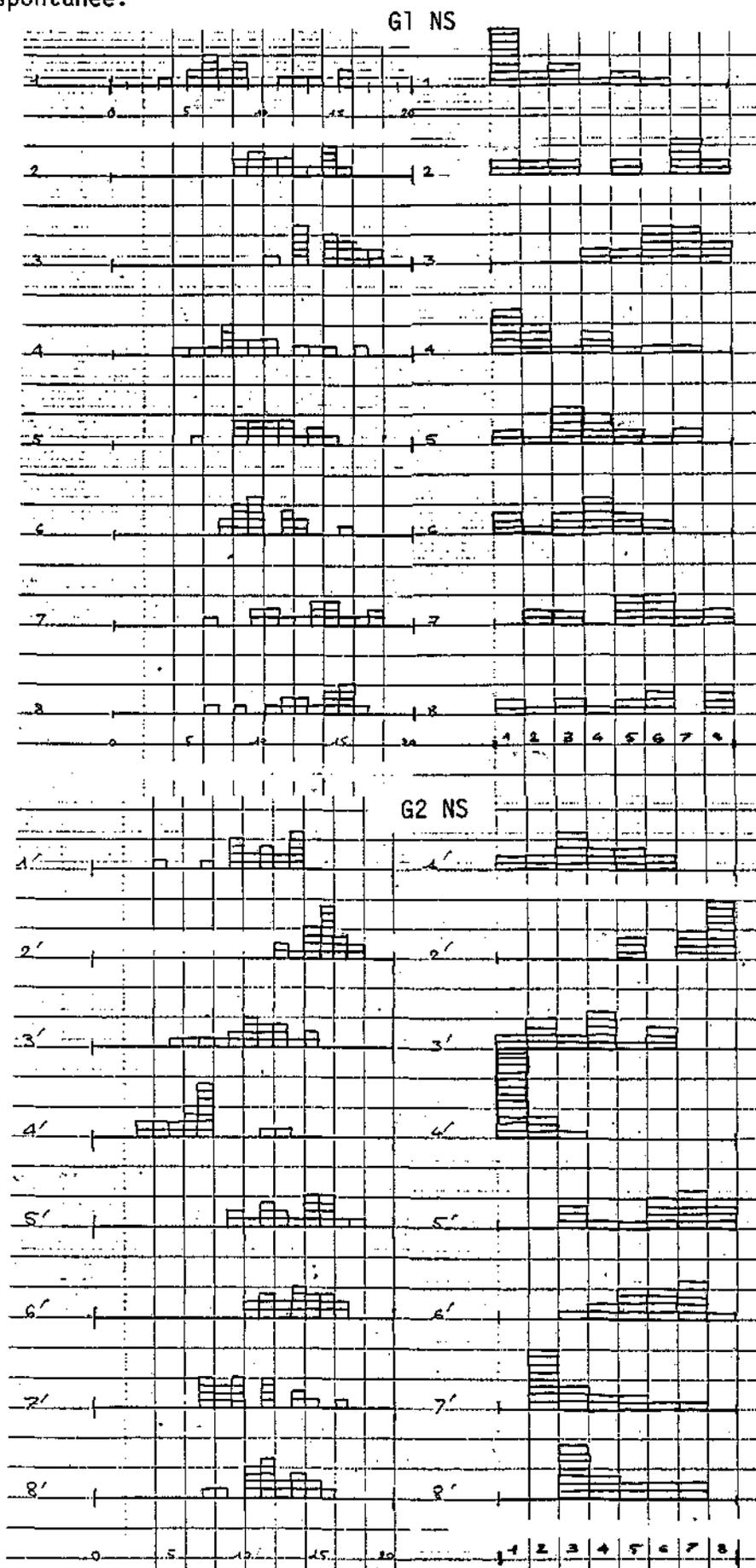
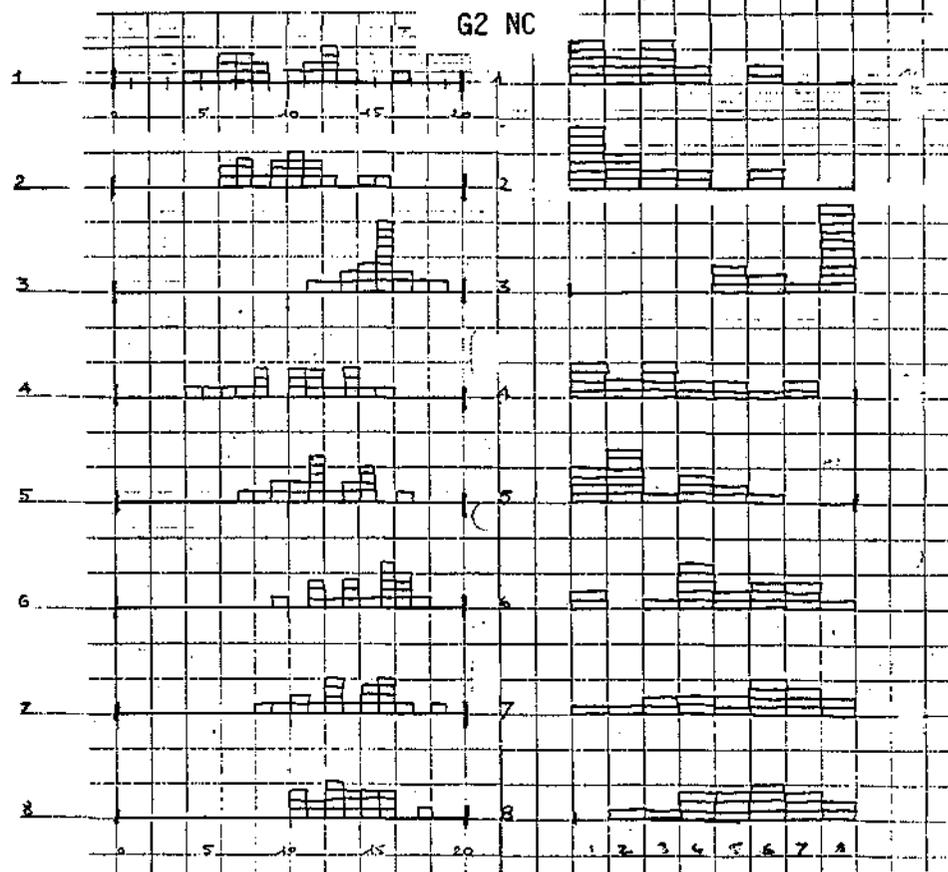
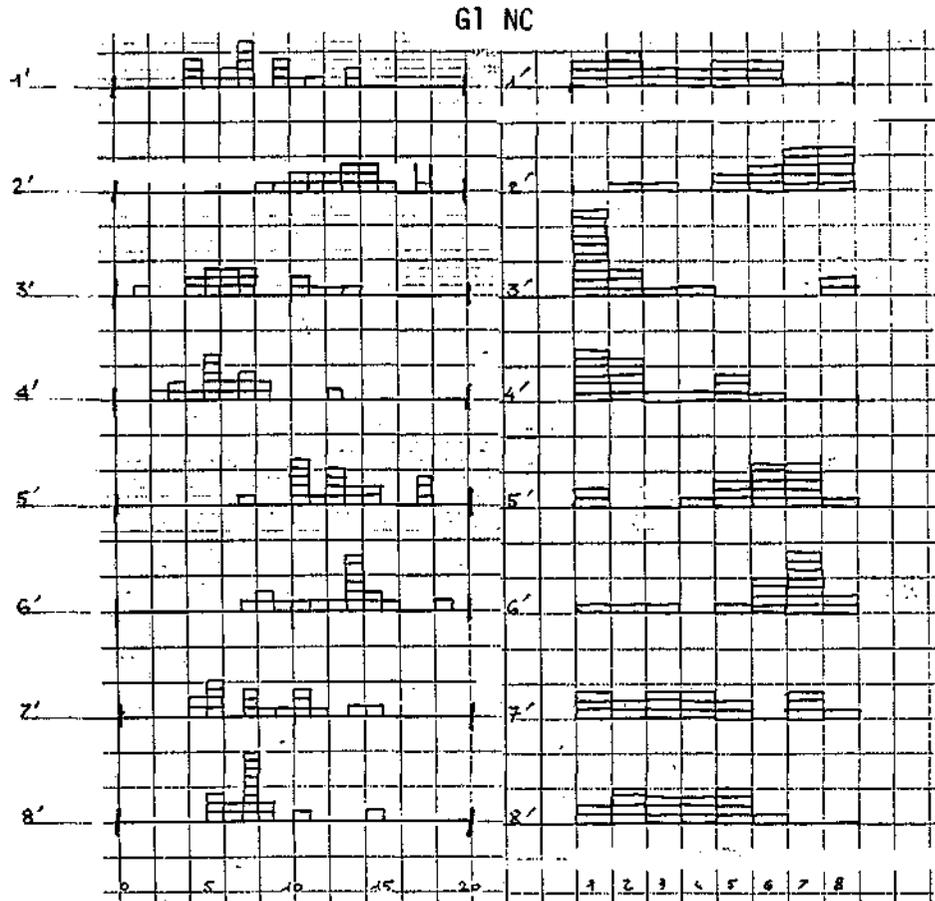


TABLEAU n° 1b.

Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

b) Notation critériée.



L'accord s'est réalisé pour la première et la dernière place. Mais la concentration était déjà marquée sur le plan chiffré. Les travaux 1, 4, 7' reçoivent un jugement légèrement plus homogène en termes de rang.

Inversement, les désaccords sont aggravés sur 5 travaux (2, 6, 1', 5', 6).

b) Notation critériée.

L'observation est de même nature: A quelques améliorations (3', 6', 2, 3, ce dernier déjà homogène en note chiffrée) correspondent quelques aggravations (1', 8', 6, 8).

On remarquera que l'accord en termes de rang se fait surtout pour les travaux extrêmes tandis que les positions sont disparates pour les travaux moyens.

2) Comparaison classement spontané - classement critérié.

On pouvait se demander si, à défaut d'amélioration nette entre note chiffrée et rang, l'expression par le classement était néanmoins mieux apte à traduire un meilleur accord entre les correcteurs quant à la hiérarchisation des mérites après la phase de concertation, meilleur accord qui n'aurait pu être décelé au travers de notes chiffrées.

Nous avons donc comparé les rangs obtenus par chaque travail pour chacune des deux phases de l'expérience (TABLEAU 2).

Une fois encore, l'examen du tableau ci-après ne laisse pas transparaître de différence remarquable entre les deux séries de classements.

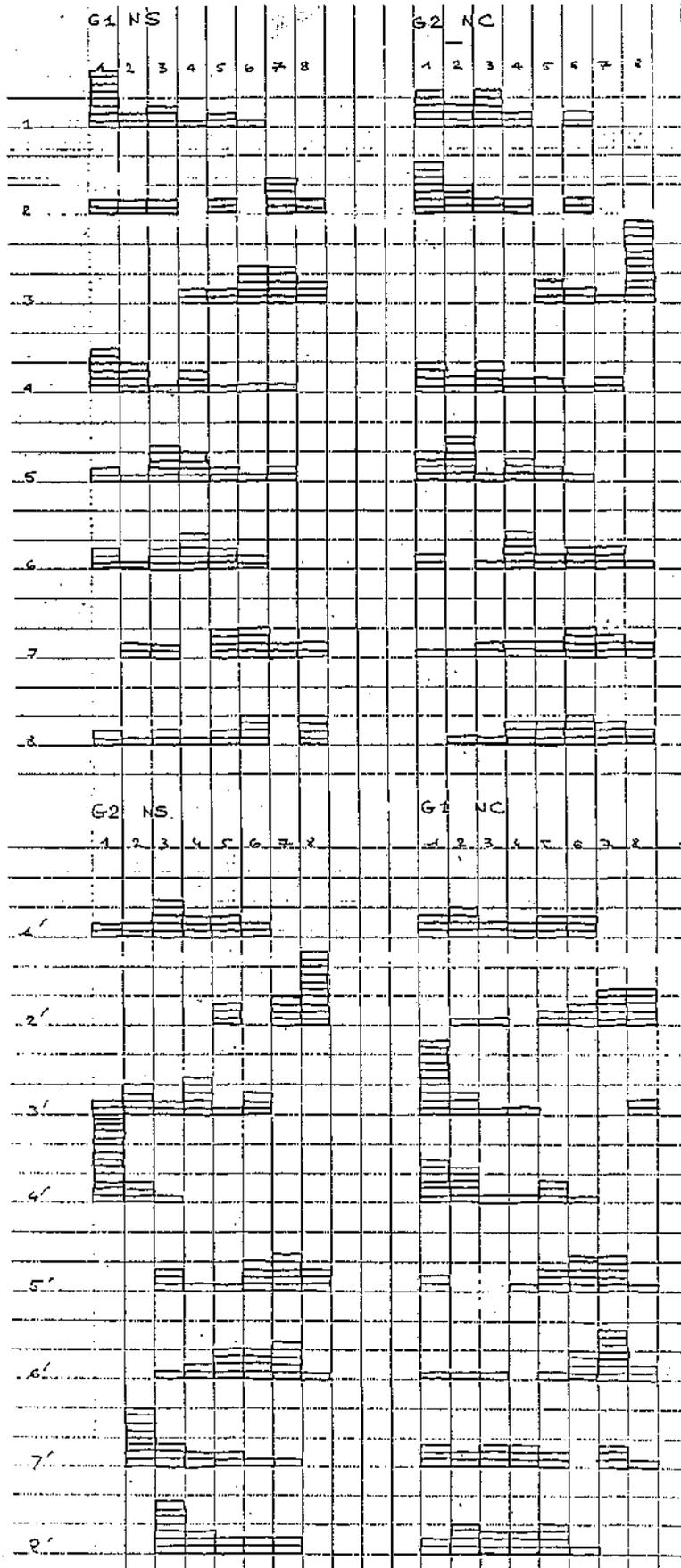
Les cas de meilleure homogénéité sont limités à trois (2, 3, 3') concernant des travaux extrêmes tandis que, parallèlement, une accentuation des désaccords s'observe à quatre occasions (1, 2', 4', 7').

Il était possible de comparer la corrélation entre les classements au moyen du coefficient W de KENDALL. On sait que le coefficient se rapproche de 1 en fonction de la corrélation et tend au contraire vers 0 lorsque la répartition des rangs est livrée au hasard.

TABLEAU N° 2

NOTATION SPONTANEE

NOTATION CRITERIEE



Le calcul des taux de corrélation pour chacun des deux groupes et pour chacune des deux évaluations donne les résultats suivants (1):

Groupe G1 NS : $W = 0,308$
 Groupe G1 NC : $W = 0,375$
 Groupe G2 NS : $W = 0,604$
 Groupe G2 NC : $W = 0,460$ (W moyen = 0,432)

a) Traduction générale en termes de rang.

Si le groupe 2 obtient des résultats assez homogènes, ce qui avait déjà été observé au visionnement des histogrammes, en particulier pour G2 NS (on remarquera que cette phase a bénéficié de deux travaux, 2' et 4', qui ont suscité dès le départ un fort consensus, bien que celui-ci ait été moins net en G1 NC), il apparaît d'abord que la corrélation générale, sans être inexistante, est de faible amplitude puisqu'à peine supérieure à 0,4 :

Même sur le plan du classement, les désaccords restent importants.

b) Notation spontanée / notation critériée.

Nous obtenons la confirmation de ce qu'il était ressorti de l'examen des histogrammes:

L'établissement d'un barème après concertation ne conduit pas à un classement plus homogène des travaux.

Globalement, les tendances iraient plutôt en sens inverse, la corrélation moyenne apparaissant très légèrement plus faible dans l'évaluation critériée:

Classement spontané : $W = 0,456$
 Classement critérié : $W = 0,417$

3) Conclusion.

Ainsi, en réponse à une hypothèse qui pouvait paraître séduisante, nous nous trouvons en présence de résultats qui ne permettent pas d'espérer remédier arithmétiquement aux disparités de jugement.

De même que le recours au barème s'avère peu efficace,

(1) Voir annexe n° 14b.

L'évaluation exprimée en termes de rang semble laisser entière la question des divergences.

Ce constat nous paraît donc confirmer l'orientation de notre approche suivant laquelle les désaccords s'originent en des déterminants plus profonds liés aux évaluateurs et aux dimensions plastiques des objets à évaluer.

Pourtant, l'examen des classements opérés par les professeurs n'est pas sans intérêt: Il y a tout d'abord confirmation qu'un accord se produit plus aisément sur les travaux extrêmes que sur les travaux moyens.

Il est également possible d'observer de larges différences entre les évaluations transcrites en notes chiffrées et les rangs: Tel travail à la note plutôt satisfaisante est, de fait, relégué à un rang peu avantageux (2NC, 4NC, 5NC, 8'NS) ou inversement (1'NC, 7'NC).

Mais surtout, il est intéressant de confronter les deux informations: Des divergences sur le plan de la note sont parfois compensées par un bon accord sur le rang. De nombreuses évaluations (1 NS, 4 NS, 7 NS, 8' NS, 6'NC, 8' NC, 1, 2 et 5 NC) bénéficient largement de ce double éclairage.

Si la modification de procédure au profit de la prise en compte du rang ne se justifie pas pour les A.P., nous trouvons ici la confirmation de l'intérêt de cette information en complément de la note: Il s'agit bien là d'une indication précieuse dont on persiste à se priver, probablement à tort.

6.2. JUGER EN ARTS PLASTIQUES: FIABILITE DES INDICATEURS.

Les disparités de jugement entre évaluateurs semblent nettement établies au terme de la partie expérimentale. Elles conduisent tout naturellement à une condamnation vigoureuse de la notation solitaire.

Certes, on pourra s'étonner du recours à un aussi lourd arsenal pour aboutir à une affirmation en fin de compte évidente: Existe-t-il un seul P.A.P. qui ne soit conscient de la difficulté de noter en toute objectivité les productions artistiques? Il fallait cependant que les habituelles considérations sur le "goût du professeur" soient confirmées par le moyen d'une approche expérimentale.

Mais, retournant l'interrogation, on est aussi en droit de se demander si l'évidence suffit à crédibiliser définitivement cette "confirmation": On ne perdra pas de vue que les informations obtenues sont le fruit de protocoles fatalement artificiels eu égard aux conditions réelles de l'évaluation "in situ". On ne peut pas exclure totalement non plus que ces protocoles ne soient à l'origine d'inductions ou de déductions propres.

La construction même d'un protocole, le choix d'un type de matériel plutôt qu'un autre influent nécessairement sur le comportement des évaluateurs.

Par exemple, le fait de livrer à l'attention des professeur une indication sur le niveau de l'élève pourrait conduire à ce que soit pris en compte plus que de coutume ce genre de paramètre. Plus finement, fonder l'expérience "coloris" sur un matériel pauvre au niveau des autres dimensions plastiques pourrait aussi avoir pour conséquence de faire se reporter exagérément l'attention des évaluateurs précisément sur ce type de dimension.

La plupart des expériences reposaient sur des exercices de 5° étroitement scolaires (postulant que les divergences observées ne pouvaient qu'être plus grandes en cas d'expression libre). Elles.

ont mis en lumière la prise en compte de dimensions étrangères aux critères délimités ce qui, fatalement, aboutit à des disparités d'appréciation. Mais, peut-on (doit-on?) rester étranger à toute plus-value de sensibilité ou d'originalité? Ce qui a été présenté comme un biais affectant l'évaluation des objectifs les plus élémentaires ne serait-il pas plutôt une invitation à s'interroger sur le bien-fondé de certains modes trop restrictifs de notation d'exercices scolaires?

On aura pu observer aussi que ces expériences plaçaient délibérément le P.A.P. dans la situation la plus négative, la plus caricaturalement sommative, celle où l'on ne peut que se borner à soupeser un résultat. Même si ce type de notation semble encore largement pratiqué, si l'on en croit les réponses à notre questionnaire, même s'il renvoie directement à la question des examens, nous reconnaitrons que l'évaluation se trouve fort heureusement tempérée, en classe, par la chaleur d'un dialogue.

Enfin, on ne peut négliger totalement l'hypothèse suivant laquelle l'artificialité du "laboratoire" puisse avoir un effet amplificateur: Noter en situation expérimentale n'engage en aucune manière l'avenir d'un élève. Cette désimplification par rapport à la situation réelle de l'examen a pu susciter une évaluation moins prudente, usant d'une échelle de notes considérablement élargie.

On ne peut refuser ce type d'interrogation dès lors que l'on a recours à des opérations simulées. Néanmoins, le fait qu'en dépit de leur diversité toutes ces expériences conduisent au même constat, le fait que les écarts observés soient aussi importants au niveau des exercices de maîtrise qu'à celui des épreuves de Baccalauréat appréhendées suivant des modalités plus globales, le fait, enfin, que ni un barème critérié ni la prise en compte du rang ne suffisent à harmoniser les notations, confortent dans la certitude que les différences d'appréciation sont bien réelles.

Si juger le résultat d'une production plastique est à bien des égards une nécessité, on réalise combien il serait désinvolte de s'en tenir à une seule appréciation. Doit-on s'attrister de ces difficultés? Nous y verrons plutôt une invitation à nous interroger sur la nature des indicateurs dont nous disposons et l'incitation à rechercher des modalités d'évaluation plus efficaces.

6. 2. 1.

LEGITIMITE
DES EXAMENS ET CONCOURS.

Les difficultés d'ordre docimologique que la partie expérimentale a permis de confirmer mettent en cause directement la légitimité des examens et concours: Peut-on statuer sur l'avenir d'un élève à partir d'épreuves où il est à craindre de rencontrer tant de disparités de jugement d'un évaluateur à l'autre?

Un témoignage des incertitudes à cet égard peut être vu au travers de la perplexité des autorités quant au coefficient à accorder aux enseignements artistiques lors de l'examen du Brevet en fin de 3^e: En l'espace de quelques années (1980 - 1986), les A.P. se sont vus successivement ignorés, haussés au même rang que français ou mathématiques, rabaissés à 1/8^e des matières principales.

Nous plaçant maintenant au niveau de l'épreuve plastique du Baccalauréat, nous ne pouvons que durcir notre scepticisme à l'égard du bien-fondé d'un examen tel qu'il est actuellement pratiqué par la seule lecture de la formulation des critères, témoignant des approximations quant aux acquis susceptibles d'être observés au travers des productions. En voici quelques exemples:

Académie de Paris, épreuve facultative, 1982.

NOTE CONCERNANT LES DEUX OPTIONS.

Dans l'appréciation du travail, il sera tenu compte des points suivants :

1. Compréhension du sujet;
2. Pertinence, originalité, intensité de la réponse donnée;
3. Compétence technique et plastique du candidat.

Formulation claire, mais la pertinence est à rattacher au registre n°1.

Académie d'Aix-Marseille, épreuve plastique A3, 1986.

NOTE À L'INTENTION DES CANDIDATS :

Il sera tenu compte dans l'évaluation des résultats des points suivants :

- 1° Pertinence de la réponse à la question posée;
- 2° Utilisation du document proposé : finesse de l'analyse, possibilités d'extrapolation d'où : imagination et créativité;
- 3° Personnalité et originalité;
- 4° Connaissance de la technique en relation avec le choix qui en a été fait par rapport au sujet; composition et mise en page.

La formulation est acceptable, on remarque cependant la difficulté à différencier les critères 2 et 3, si l'on ne précise pas que la personnalité et l'originalité concernent, cette fois, la formulation plastique. Même type de remarque pour Strasbourg, en ce qui concerne les critères 1 et 3 qui ne sont pas totalement indépendants:

Baccalauréat de l'enseignement secondaire
Epreuve facultative d'Arts Plastiques

ACADEMIE DE STRASBOURG

SUJET AVEC DOCUMENT

Session Juin 1982

● L'évaluation portera sur :

- l'utilisation des documents proposés
- la qualité des moyens plastiques utilisés
- la personnalité de la réponse aux suggestions du sujet.

Académie de Limoges, épreuve facultative, 1982.

Baccalauréat de l'enseignement secondaire
Epreuve facultative d'Arts Plastiques

ACADEMIE DE LIMOGES

Session Juin 1982

SUJET AVEC DOCUMENT

Dans une interprétation colorée agrandie au format du support, il vous est demandé, à partir de la lecture de ce document (Odilon Redon : "Composition sous-marine") de mettre en évidence tout ou partie des formes en combinant lignes et surfaces.

Critères d'appréciation :

- compréhension de la demande
- organisation plastique du dessin :
 - équilibre des formes / lignes / surfaces.
 - équilibre coloré
- force du dessin à distance.

Le document proposé était une oeuvre du peintre O. REDON. Examinons chacun des trois critères:

- "Compréhension de la demande".

Critère flou: Comment peut-on juger quantitativement de la compréhension du sujet dès lors qu'est demandé une interprétation? Toute proposition est licite dès qu'elle s'ancre dans des indices présents dans le document initial!

- "Organisation plastique".

Part du principe (inacceptable!) qu'une "bonne" composition doit être équilibrée! Ambiguïté du terme "dessin": En vertu de quoi l'expression doit-elle être nécessairement dessinée?

- "Force du dessin à distance".

On frôle ici le burlesque: Critère totalement fantaisiste et scandaleusement injustifiable:

Pertinent si le sujet était, par exemple, une affiche de publicité, il entendrait pénaliser ici tout travail fondé sur d'imperceptibles nuances, toute proposition intimiste.

Académie de Limoges, même session, sujet n° 2.

SUJET SANS DOCUMENT

Thème : "le marché".

"...une place...
...un arbre...
...une fontaine...
...des éventaires...
...des silhouettes..."

En vous référant à ces termes énumérés dont vous donnerez une traduction dessinée en noir et blanc, ou en couleurs, il vous est demandé de réaliser une image répondant à l'une ou l'autre des conventions suivantes :

- représentation à plat (dans ce cas l'espace est ramené à deux dimensions) ;
- représentation avec effet de profondeur (dans ce cas l'espace tridimensionnel est suggéré par des procédés tels que : changement d'échelle, rabattement de plans, illusions, perspectives...)

Critères d'appréciation :

- mise en place des éléments de l'énoncé dans leur totalité ;
- organisation plastique de l'image ;
- force du dessin à distance.

Nous ne reviendrons pas sur les critères 2 et 3, manifestement rédigés par la même personne.

Nous nous interrogerons seulement sur un mode d'appréciation fondé sur l'organisation plastique de la totalité des éléments imposés: Singulier regard sur une oeuvre d'imagination où les mots-clés semblent être: "Se référer à", "énumérés", "traduction", "convention", "reprê-

sentation", ... tandis que nulle part ne figurent les termes "imagination", "création", "personnalité".

Nous ajouterons, pour les vivre depuis une dizaine d'années, quelques observations personnelles:

- Les catégories critérielles sont généralement peu suivies au travers d'un barème, principalement à cause de la lourdeur de la procédure et de la difficulté de certains enseignants à s'y astreindre.

- Le bénéfice de la concertation préalable (permettant notamment de confronter les meilleures productions de chaque centre d'examen) se trouve gommé par le refus d'une majorité de professeurs de pratiquer une évaluation collégiale. Chaque évaluateur emportant (en conformité avec la loi) son lot de travaux se place alors délibérément dans les conditions d'évaluation les plus aléatoires.

- Enfin, la crainte de l'injustice face à une épreuve insuffisamment représentative fournit parfois le prétexte à des pondérations assez confuses: Peut-on raisonnablement noter 01/20 le travail d'un élève de A3 alors que l'on sait qu'il a choisi là (parfois contre vents et marées...) la voie qu'il affectionne le plus? Les oeuvres les plus faibles, qu'on attribue à la malchance, sont alors susceptibles de "rachat" du fait de la présence d'un indice "malgré tout" positif, l'idée, un certain "coup de patte",...faute de mieux connaître l'élève auquel on a affaire.

Les épreuves les plus sophistiquées ne sont pas, elles non plus, exemptes d'incertitudes. Ainsi peut en témoigner l'épreuve de "LIBRE EXPRESSION" de l'agrégation d'A.P., dont la valse des critères engagés ne manque pas de saveur (1) :

- 1976, année de la création du concours: Les critères ne sont pas livrés dans le rapport du jury.
- 1977 - Relation au thème
 - Parcours mental (Critères livrés sans indication de pondération).
 - Dispositifs formels

(1) Rapports de jurys et concours, Ministère de l'Education Nationale, Paris, C.N.D.P..

- 1978 - Intensité
- Pertinence (Avec précision que le critère n° 1 est doté d'une valence supérieure aux autres).
- Complexité

- 1979 - Pertinence / 3
- Sémantique / 5
- Esthétique / 12

- 1980 - Originalité / 4
- Pertinence / 4
- Intensité plastique / 12

- 1981 - Détermination de la réponse / 4
- 1982 - Efficacité du dispositif / 4
- svt. - Affirmation plastique / 12

Il aura donc fallu six années à des jurys, certes différents, mais composés de plasticiens et d'universitaires de haut niveau, pour formuler une stratégie d'approche qui paraisse opérationnelle ... et d'errements pour les étudiants, s'efforçant de s'approcher au mieux des attentes d'un jury inconnu.

Faut-il pour autant condamner examens et concours en leur forme actuelle?

Nous savons qu'un concours tel que l'agrégation s'équilibre par la succession de sept épreuves soumises à la multicorrection ou au verdict collégial. Il y a donc, là, de quoi rassurer.

La question se pose, par contre, très sérieusement pour ce qui concerne l'épreuve du baccalauréat: Nous aurions tendance à repousser les modalités présentes de son fonctionnement.

Pourtant, même au niveau le plus modeste, celui des collèges, l'évaluation est acceptée mais aussi souhaitée par une majorité d'élèves. Un questionnaire, proposé en 1985 à 119 élèves de 3^e, a donné les résultats suivants:

1. EST-IL IMPORTANT DE NOTER EN ARTS PLASTIQUES ?

OUI : 123

- 41 * Pour connaître notre niveau
- 12 * Cela compte dans les conseils
- 61 * Cela encourage à créer
- 9 * Sinon on ne travaillerait pas
- *

NON : 62

- 38 * On dessine pour son plaisir pas pour la note
- 4 * La note ne compte pas
- 16 * La note dépend trop du goût du P.A.P.
- 4 * Mes parents ne s'intéressent pas à la note
- *

2. A QUOI SERVENT PRINCIPALEMENT LES A.P. AU COLLEGE ?

- 29 * A apprendre à dessiner juste, des techniques
- 94 * A développer l'imagination, l'originalité, l'esprit critique
- 6 * A faire partie des gens cultivés connaissant les arts
- 40 * A se distraire des matières scolaires
- 2 * A rien
- * A ...

3. QUELLE MANIERE DE NOTER PREFERES-TU ?

- 10 * Le professeur corrige chez lui et rend le paquet noté
- 29 * Le P. note 1 à 1 les élèves qui ont fini en dialogant avec eux à son bureau
- 78 * Notation sur le fil: Les élèves classent; discussion; puis le P. met les notes
- 30 * Les élèves se notent eux-mêmes d'après les critères dégagés en commun, puis correction collective avec le professeur
- 11 * Les élèves se notent seuls en recherchant non pas leur niveau par rapport aux autres, mais s'ils ont fait des progrès

4. PREFERES-TU ENFIN:

- * 34 - ABCDE
- 82 - ou une note de 0 à 20
- * 38 - Une note globale par travail
- 78 - Plusieurs notes sur un même travail, selon divers critères

En premier lieu, on constatera que, pour les élèves, il est important de noter en A.P. (2/3 des réponses). Ces derniers voient dans la note une stimulation à la création ainsi qu'un moyen de situer leurs performances.

Les réponses négatives se motivent par le sentiment que l'on dessine davantage pour le plaisir que pour la note, autrement dit que les A.P. fonctionnent suivant un statut particulier, si l'on admet que le "plaisir" n'est pas le moteur principal du travail scolaire en général. Les difficultés d'évaluation sont ressenties, mais la mise en doute du "goût" du professeur n'est pas véritablement abordée (16/116).

Il semble également que les élèves aient une idée assez exacte de la fonction formatrice des activités plastiques: Une très large majorité voit l'occasion de développer imagination, originalité et esprit critique et situe le plaisir de pratiquer bien avant l'apprentissage de techniques. (Les professeurs, rappelons-le, porteraient cependant leur intérêt principalement sur la réussite technique).

Pour ce qui concerne les modalités de l'évaluation, une très large majorité se porte vers le débat collectif face à la confrontation des travaux: Les élèves donnent leur avis, puis le professeur arrête les notes. La procédure présente en effet plusieurs avantages:

- Elle évite le verdict sans appel du professeur (les aléas du goût?), celui-ci étant tempéré par les diverses interventions des élèves: Le dialogue donne le sentiment d'une plus juste pesée.
- Elle inclut les élèves dans la gestion du travail. Ceux-ci s'initient à l'énonciation des arguments et se familiarisent avec ce qui motive le jugement des productions plastiques.
- Elle est enfin sans complaisance car elle provoque cette confrontation avec les autres et montre que la comparaison (la compétition) n'est pas si mal ressentie que cela.

Sont mentionnés, mais bien moins, deux dispositifs que l'on pourrait opposer en situation symétrique par rapport à la procédure élue majoritairement:

- Le dialogue individuel au bureau du professeur, qui révèle l'aspiration de l'élève à davantage de conseils, à ce que davantage d'intérêt (de temps) lui soit consacré.
- L'auto-évaluation (contrôlée par le professeur) qui s'inscrit dans une procédure d'accès à la responsabilisation et à l'autonomie.

Ne manquons pas de remarquer que la désaffection des élèves se porte tout autant vers la possibilité de s'auto-évaluer sans référence au groupe (crainte de l'errance mais aussi condamnation des évaluations trop libérales) que vers la notation abrupte du professeur qui note et rend les dessins comme des "copies". Ici encore, les réponses des élèves sont intéressantes à confronter à la pratique des professeurs interrogés en introduction à ce travail: Souvenons-nous qu'une majorité d'entre eux note encore en solitaire, sans phase de dialogue.

Il convenait de se demander si les préoccupations étaient différentes pour ce qui concerne les élèves des sections artistiques A3, du fait des considérations relatives à la nécessité d'une haute maîtrise technique. Nous avons donc élaboré un second questionnaire en direction des lycéens, reformulant de manière spécifique les grands axes d'interrogation. Les réponses qui suivent émanent de 138 élèves de sections A3 situées à Paris et Avignon.

Reportons-nous au détail des réponses:

1. EST-IL IMPORTANT DE NOTER LES PRODUCTIONS PLASTIQUES?

OUI : 89	NON : 49
26 * Pour connaître notre niveau	1 * La note dépend trop du goût du pr.
11 * Il faut se préparer à l'épreuve du BAC	40 * On attend des conseils, pas une note
52 * Cela stimule effort technique et création	8 * On dessine pour le plaisir, pas pour
*	* la note

Dans les mêmes proportions que celles enregistrées en collège (2/3), la note est considérée importante par les élèves des sections artistiques de lycée.

La fonction stimulatrice de la note est davantage mise en valeur tandis que l'indication de niveau est moins souvent citée, probablement parce que les grands élèves sont mieux en mesure de se situer.

En revanche, les lycéens des sections artistiques considèrent (avec justesse) que le plaisir de dessiner ne suffit pas: A la quasi unanimité, le désintérêt pour la notation est motivé par le besoin d'une aide individualisée auquel une note ne répondrait pas. On regrettera que cet item ("on attend du professeur des conseils, pas une note") n'ait pas été proposé dans le questionnaire du collège, mais on peut considérer que le report important sur la connaissance du "niveau" a été, en premier cycle, le moyen d'exprimer cette même attente de conseils.

2. OUTRE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, QUEL EST L'OBJECTIF PRINCIPAL DES ARTS PLASTIQUES AU LYCEE ?

31 * Maîtriser des techniques d'expression
89 * Développer imagination, originalité, esprit critique
25 * Permettre l'accès au domaine de l'art
3 * Compenser l'aridité des programmes scolaires
*

Lycéens et collégiens s'accordent sur l'objectif principal: Former l'imagination et l'esprit critique. La maîtrise technique est loin d'être une préoccupation majoritaire, même en A3 (cela ne suffit pas).

On remarquera que l'accès à la culture est mieux identifié, est attendu par ce public plus mûr, tandis que la fonction distractive de l'activité n'est plus relevée au lycée alors qu'elle était ressentie comme très importante par les jeunes élèves.

3. QUELLE MANIERE DE NOTER PREFEREZ-VOUS ?

- 16 * Le professeur corrige chez lui et rend le paquet noté.
 39 * Le P. note 1 à 1 les élèves qui ont fini en dialogant avec eux à son bureau
 65 * Notation sur le fil: Les élèves classent; discussion, puis le P. met les notes
 16 * Les élèves se notent eux-mêmes d'après les critères dégagés en commun, puis correction collective avec le professeur
 9 * Les élèves se notent seuls en recherchant non pas leur niveau par rapport aux autres, mais s'ils ont fait des progrès

La notation collégiale sur le fil, ici aussi, recueille majoritairement les suffrages, mais de manière moins affirmée. On peut y voir l'identification d'une perte de temps, la crainte des redites alors que l'on peut suffisamment se rendre compte de ses faiblesses par soi-même. Le report semble également se faire en direction du dialogue individualisé avec le P.A.P.. Est rejetée, comme en collège, une auto-évaluation qui ne serait pas référée à autrui.

En section A3, les enjeux sont différents et l'on semble avoir besoin d'une évaluation sans faiblesse: Telle pourrait être l'explication d'une plus grande inclination vers l'évaluation magistrale. A moins que le lycée n'accueille principalement des élèves par nature intégrés dans le système scolaire et habitués à accepter sans contestation le verdict chiffré des professeurs.

4. PREFEREZ-VOUS: * 10 - ABCDE
 128 - ou une note de 0 à 20
 * 47 - Une note globale par travail
 91 - Plusieurs notes sur un même travail, selon divers critères

Comme les collégiens, encore plus nettement, même, les grands élèves préfèrent la notation suivant plusieurs critères, et de 0 à 20. La fascination pour le chiffre est probablement à expliquer par l'espoir de se voir apprécier de la manière la plus rigoureuse possible (même si l'intérêt pour la note est légèrement moins fort qu'en collège).

Nous aurons à prendre position, à la fin de cette étude, sur ce dernier point.

Au travers de ces questionnaires (exploités ici à titre purement informatif), s'observe l'acceptation de l'évaluation ainsi que le désir de la confrontation avec autrui. Les élèves attendent du professeur un jugement motivé, une note: Comme en d'autres matières, le travail doit avoir sa rétribution scolaire. Cependant, l'on décèle

également que ce n'est pas véritablement le chiffre qui compte mais le débat qui a précédé son attribution. Saluons ici la lucidité des élèves pour ce qui concerne l'identification de la dimension principalement formative de l'évaluation attendue.

Les questionnaires sont aussi une invitation à repenser les modalités de l'examen: Les élèves acceptent et attendent cette épreuve. Nous y voyons la confirmation qu'il y a bien lieu entre deux extrêmes, l'une croyant la situation actuelle satisfaisante, l'autre considérant illusoire toute évaluation de l'expression plastique, de se forger au plus vite les instruments d'une évaluation terminale plus efficace.

6. 2. 2.

EVALUER UNE PRODUCTION OU
EVALUER SON AUTEUR ?

Largement tributaire de déterminants peu maîtrisés, reposant parfois sur des critères mouvants, nous venons de voir combien la notation des travaux plastiques semblait peu fiable.

Bien que ces arguments soient déjà d'un poids respectable, nous ne craignons pas de porter plus avant notre critique car il est une autre question qui n'a pas encore été abordée: Elle porte sur la nature de ce qui est donné à évaluer.

Forcer l'intérêt critique sur la mise en doute des procédures pourrait contribuer à présenter comme exclusive l'inaptitude des P.A.P. à dégager des objets à évaluer des jugements homogènes et à occulter implicitement la question du contenu.

Pourtant, il conviendrait de se demander très sérieusement ce qu'on évalue réellement au travers d'un exercice scolaire. Dans quelle mesure la production d'un "dessin imposé" est-elle révélatrice de son auteur? Ces productions recèlent-elles seulement "quelque chose" d'exploitable?

La question se pose sans doute en des termes différents selon qu'il s'agit de la mise en place d'examens ou concours ou bien d'un "contrôle" dans le cadre des activités régulières de la classe.

Mais peut-on agir autrement? On ne perdra pas de vue la nécessité du contrôle de l'action formatrice du P.A.P., nous ne reviendrons pas sur son utilité à tous niveaux. Faute de pouvoir recourir à des Q.C.M. comme le suggère la docimologie générale (1),

(1) FABRE (J.M.), Jugement et certitude, op. cit., page 57.

Le "devoir de dessin" resterait-il alors, dans la mesure où il serait possible d'en améliorer l'évaluation, le meilleur moyen de porter une appréciation sur les progrès des élèves?

Prenons soin, pourtant, de nous interroger sur la nature des produits à partir desquels s'exerce notre évaluation:

Généralement, le travail à apprécier se trouve recueilli sur une feuille de dessin dont le format dépasse rarement 24 X 32 cm en collège, 29 x 42 en option de Bac, pour atteindre depuis peu 50 x 65 en Terminale artistique A3.

Les productions réalisées sont la plupart du temps susceptibles d'alignement soit sur le plan du thème imposé à l'ensemble d'une division d'élèves (13 %, selon les résultats de notre enquête), soit par la technique de réalisation (17 %), quand l'obligation ne couvre pas à la fois le thème et la technique (ainsi que l'indiquent 70 % des professeurs que nous avons interrogés).

Mais, qu'en est-il réellement des consignes introductives aux travaux mis en place? Induisent-elles directement l'évaluation des productions? On est en droit d'en douter:

Si l'on se limite aux activités de collège, on s'aperçoit rapidement que le thème imposé n'est en fait qu'un prétexte censé stimuler l'imagination des élèves et que vouloir sélectionner des travaux en fonction de la réponse vis-à-vis de ce thème est un pari trop ambitieux (à l'exception, peut-être, de contraintes motivantes très spécifiques comme la réalisation d'une affiche, par exemple). Si l'idée est bien évidemment prise en considération, la qualité de la réponse est largement déterminée par la quantité de travail fournie et par l'application dont l'élève a fait preuve dans la mise en oeuvre technique.

Quant à l'exercice portant sur la maîtrise d'une technique, il se trouve, dans les faits, l'objet d'une démarche symétrique: La maîtrise technique se révèle rapidement peu apte à différencier les réalisations, d'une part parce que c'est - en soi - un objectif trop étroit, d'autre part parce que la compétence exigée est souvent modeste et rapidement acquise (sauf mauvaise volonté évidente!) par tous. Alors, l'intérêt de l'évaluateur se reporte spontanément sur les autres niveaux: Le soin, qui atteste du sérieux de l'élève, (les

filles en seront souvent les bénéficiaires!), et le "sujet" choisi par l'élève pour prendre en charge l'exercice technique demandé.

Les contraintes techniques de l'enseignement spécialisé en lycée rendent les exigences plus circonscrites. Mais l'évaluation des productions de collège n'est-elle pas le lieu d'un malentendu permanent?

N'est-il pas possible de dire que ce qui est le plus discriminant dans l'évaluation concerne, la plupart du temps, non l'objectif annoncé au travers de la contrainte mais la plus-value apportée par les registres secondaires? Le bon pédagogue, soucieux d'encourager l'expression de ses élèves ne pourra se limiter à une prise en compte étroite des critères: Dans le cas d'un travail sur thème, est-ce si juste de pénaliser celui qui a peu d'idées dès lors qu'il fait preuve d'un travail sérieux et assidu? Dans le cas d'un exercice technique, comment ne pas saluer celui ou celle qui a fait l'effort d'une recherche originale ou pleine de sensibilité, même si des maladresses s'y font jour?

Inversement, le "souci d'objectivité" qui préside à la notation des examens implique que l'on s'en tienne le plus souvent au résultat produit dans le cadre des critères imposés. On s'aperçoit qu'il y a balance entre deux sortes d'évaluation, dure ou douce (hard / soft), l'une qui se borne à l'aspect extérieur du produit réalisé sans considération se rapportant à l'élève, exigeante mais éventuellement castratrice, l'autre, soucieuse de l'élève mais peu crédible quant à l'appréciation des qualités propres aux productions. Antinomie du sommatif et du formatif.

De plus, ne peut-on pas, en tout état de cause, mettre en avant le caractère artificiel du recours à de tels exercices? Un "drill" d'anglais n'est assurément qu'un "jeu" destiné à s'entraîner à la pratique de la langue. Mais en A.P. ?

Que penser de la "création plastique" à heures fixes, en temps limité et sur thème imposé?

Certes, la présence de contraintes est parfois stimulante, mais ne court-on pas le risque de voir la production ainsi réalisée n'être révélatrice que de l'aptitude à produire ... la susdite réalisation?

Tout ceci, enfin, sans compter avec le "coup de coeur".
 La beauté: Une légère difformité, remarquait déjà BAUDELAIRE. N'arrive-t-il pas que le P.A.P. soit séduit par une "licence", par une "heureuse idée", en dehors de toute norme?

Les critères d'évaluation ne paraissent-ils pas, dans cette occasion, surannés? Et chacun d'entre nous ne se souvient-il pas d'un cas où la bonne note attribuée à un travail a été l'objet d'une incompréhension totale de la part du producteur pour qui l'originalité graphique ou le jeu de matières récompensés n'étaient à ses yeux que maladroites ou remplissages masquant tout au contraire l'absence d'inspiration?

Ces quelques réflexions montrent combien il paraît difficile, au travers de la notation traditionnelle de la production scolaire, de statuer à la fois sur le niveau d'une performance et sur le travail et les potentialités réelles d'un élève.

Pourtant, n'est-ce pas ainsi que nous continuons à évaluer?

Ne voyons-nous pas que cette pratique persiste sans tenir compte de dérapages successifs dont l'origine s'est peu à peu effacée: En bref, on continue à mesurer un résultat comme par les siècles passés tandis que les modalités d'exécution et les ambitions éducatives ne sont absolument plus les mêmes. Lorsque l'élève s'exerçait dans l'atelier du peintre à la copie de l'antique, la maîtrise du savoir-faire pouvait se juger "en vraie grandeur" pour décider du passage à des techniques de niveau supérieur. Mais il n'est plus question - sauf en enseignement spécialisé - de limiter l'enseignement des A.P. à une série de savoir-faire, les moyens ne sont envisagés que comme outils d'une expression personnelle.

Même s'il y a translation du "ciblage" vers d'autres aspirations plus "artistiques" (l'originalité) et/ou paradoxalement plus "scolaires" (application, persévérance), le principe de la notation des productions plastiques reste fondée sur une conception archaïque, pratiquée avec d'autant moins de scrupules qu'elle coïncide tout à fait avec les modalités en usage pour les matières écrites scolaires, ce qui suffit à en asseoir la légitimité.

Proposer des tâches en fonction d'objectifs d'apprentissage est nécessaire mais passablement insuffisant.

Evaluer complètement les potentialités d'un élève, c'est-à-dire ne pas se limiter à juger ce qu'il est capable de produire en réponse à des ordres, implique un retour sérieux sur les objectifs véritables de l'éducation plastique.

Faute de tout cela (et outre les disparités de jugement dont nous avons fait état), il y aura lieu de suspecter l'usage exclusif de la notation des produits plastiques scolaires

- dans le cas des examens car nous la jugeons peu fiable et peu représentative des réelles potentialités de l'élève;
- a fortiori dans le cadre de la classe car trop sèche et insuffisamment formative alors que, par ailleurs, rien ne justifie qu'on s'en tienne à un feedback aussi restreint.

6. 2. 3.

LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE
SONT-ILS OPERATIONNALISABLES ?

Porter notre interrogation sur la fiabilité des indicateurs amène à rencontrer de nouveau la question des objectifs (les objectifs de la formation et les objectifs de l'évaluation).

Nul se saurait nier aujourd'hui que les "objectifs", dans leur intégralité, ont lieu d'être maîtrisés et explicités:

- Le manque de référence à ceux-ci conduit à juger au vu des indices les plus prégnants correspondant le plus souvent à des savoirs faibles.
- Plus globalement, les difficultés de l'évaluation ne peuvent qu'être aggravées par l'usage de critères flous et fantaisistes.
- Ils représentent la condition d'un jugement motivé, désigné à juste titre par les élèves comme seul digne d'intérêt.

Mais, s'agissant du domaine des arts plastiques, à quels objectifs se réfère-t-on?

Est-ce à dire, également, qu'une meilleure évaluation passerait par le recours à la "pédagogie par les objectifs"? Son usage est certainement un des moyens de clarifier l'acte d'évaluation dès lors qu'à chaque niveau de progression un contrôle s'avère possible au travers de compétences évaluables. Peut-on affirmer que tel est le cas pour ce qui concerne l'éducation artistique?

Nous ferons référence aux classifications des objectifs désormais bien connues pour structurer notre réflexion sur nos ambitions formatives et nous utiliserons comme support les derniers textes parus portant sur l'éducation artistique dans les collèges (arrêté du 15 novembre 1985 (1)).

(1) Collèges, programmes et instructions, "Éducation artistique", op. cit., pages 293 à 301 (voir annexe n° 5).

La plupart des auteurs distinguent trois niveaux dans la définition des objectifs:

- Le niveau général des fins ou buts de l'éducation.
- Le niveau intermédiaire qui définit les comportements recherchés.
- Le niveau des observations concrètes portant sur des objectifs ponctuels spécifiques (opérationnalisés).

1) Se rapportant au niveau général, nous lisons:

" Les enseignements artistiques (...) développent chez l'élève la sensibilité et l'intelligence ".

On observera à la suite de D. HAMELINE (1) qu'il s'agit là d'un résultat escompté mal opérationnel parce que trop général et qui vise la personnalité et non pas directement connaissance et compétence.

2) Concrétisant les finalités, les instructions se précisent en trois objectifs plus spécifiques décomposés à leur tour en objectifs comportementaux:

- "Contribuer à l'appréhension du monde visible
(Facultés - d'attention
- d'observation
- de jugement esthétique).
- "Susciter sensibilité et création personnelle
(Capacité de conception par appropriation de techniques).
- "Rendre accessible à tous le domaine des A.P.
(connaissance des codes et des techniques) ".

Les taxonomies élaborées à la suite de B.S. BLOOM (taxonomie publiée en 1956) distinguent généralement trois domaines:

- Cognitif,
- affectif,
- psychomoteur.

Cependant, on observe assez rapidement, comme le soulignent V. et G. de LANDSHEERE (2) que " le domaine cognitif est de loin le plus et le mieux exploité. En l'isolant des autres, on abstrait le côté rationnel de l'individu, ce qui est particulièrement favorable à la construction de modèles logiques. De plus, l'école s'intéresse principalement aux apprentissages cognitifs. Ils se prêtent d'ailleurs bien à l'évaluation ".

Le niveau psychomoteur ne pose pas de difficulté particulière pour ce qui concerne les activités plastiques et ceci d'autant moins que le P.A.P. a généralement tendance à l'annexer au domaine cognitif.

(1) HAMELINE (D.), Les objectifs pédagogiques, op. cit., page 99.

(2) LANDSHEERE (V. et G. de), Définir les objectifs de l'éducation, op. cit., page 229.

Mais on remarquera que la première série d'objectifs se rapporte au domaine affectif, celui pour lequel l'approche est encore balbutiante. Les auteurs expliquent cette situation en retrait (1) par l'imprécision des concepts, les scrupules à intervenir dans la sphère privée des élèves et la pauvreté des instruments de mesure où "l'évaluation à court terme ne suffit naturellement pas". Car les intentions portant sur le domaine socio-affectif appellent le plus souvent des attitudes qui ne sont pas systématiquement concrétisables en des comportements observables (2).

Le débordement du domaine cognitif est responsable de l'insuffisance des indicateurs habituellement sollicités au travers de la notation d'une production plastique et pose la question d'une possible opérationnalisation de tels objectifs pourtant essentiels.

3) La définition d'objectifs opérationnels consiste en la formulation d'énoncés tels que la vérification de l'action de formation puisse s'effectuer. Ceci suppose quatre qualités, pressenties par E.L. THORNDIKE dès 1921 (3):

1. Un contenu énoncé de façon non équivoque (éviter les verbes mentalistes).
2. Une activité identifiable en un comportement observable.
3. Les conditions dans lesquelles le comportement sera observé.
4. Le niveau d'exigence et les critères d'évaluation, le niveau en question pouvant être celui de la maîtrise, du transfert ou de l'expression autonome.

Il y a lieu de remarquer ici que les instructions visent à atteindre les objectifs les plus nobles et non point seulement la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. Alors que les directives de 1964 stipulaient que "chaque leçon doit viser à acquérir une notion nouvelle ou la fixer par un exercice approprié" (4), le texte de 1985 indique tout au contraire que "la pratique n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques" et qu'il convient de "développer un processus articulant action et réflexion, d'aboutir enfin à une production plastique personnalisée et pertinente" (5).

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), op.cit., pages 135 à 141.

(2) HAMELINE (D.), op. cit., pages 123 à 125.

(3) LANDSHEERE (V. et G. de), op. cit., page 233.

(4) L'enseignement du dessin et des arts plastiques dans les Lycées, C.E.G. et C.E.S., arrêté du 14 décembre 1964, IV, C.

(5) Arrêté du 14 novembre 1985, op. cit..

Toutefois, les choses sont-elles si différentes? Le précédent texte datant de 1978 était très direct quant aux moyens à mettre en oeuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs:

- " L'enseignant mettra en place (...) les stratégies (...) susceptibles
- " à l'élève de montrer
- " - par ce qu'il est capable de faire,
- " - par ce qu'il sera capable de reconnaître et d'analyser,
- " qu'il aura atteint les objectifs fixés " (1).

Et le texte de 1985 rappelle si nécessaire, page 296:

- " Toute méthode tend à assurer la transmission des savoirs, des techniques
- " et à accroître le champ des connaissances de l'élève tout en affinant
- " son jugement esthétique ".

Le P.A.P. se trouve donc confronté à des indications contradictoires. D'un côté, on espère sensibilité, création personnelle, ouverture à l'art; de l'autre, on mentionne exclusivement connaissances et compétences alors que chacun sent qu'il faudrait plutôt susciter l'envie de pratiquer plastiquement et l'intérêt pour le monde de l'art.

Certes, l'envie et l'intérêt ne sont rien s'ils ne débouchent pas sur l'action et l'enrichissement personnel, mais connaissances et compétences restent stériles sans articulation au désir et au plaisir.

Au travers du langage officiel transparait la difficulté à manipuler les objectifs supérieurs, objectifs affectifs ou objectifs d'expression. On s'en tient alors à des notions plus directement opérationnalisables.

Il n'y a pas lieu ici d'entamer une critique de la "P.P.O.". Indiquons seulement qu'y recourir aveuglément (suffirait-il, ainsi que le dit D. HAMELINE (2) "de faire précéder de "être capable de ... " et d'enfiler les perles du programme" ?) ne permet pas nécessairement un meilleur suivi de la formation. " La P.P.O. est dangereuse, dit encore J.L. LESQUINS, précisément parce qu'elle est possible" (3). Elle peut en effet permettre de se donner une bonne conscience en assurant une pratique pédagogique sans danger, jalonnée de balises irréfutables ainsi qu'une évaluation sereine au ras des objectifs.

(1) Arrêté du 16 novembre 1978, B.O. spécial n° 4bis du 11 janvier 1979.

(2) HAMELINE (D.), op. cit., page 87.

(3) LESQUINS (J.L.), "La P.P.O. ou l'innocence perverse" in Les crimes de la philosophie, Recherches, 1983, n° 49, pages 105 à 129.

De plus, si "l'enseignement consiste à faire acquérir des comportements" le risque est grand de voir chacun des exercices proposés considéré comme une fin en soi.

S'il ne peut être question de condamner le recours à des objectifs le mieux opérationnalisés qu'il soit possible, il importe d'en étudier leur présentation eu égard à la spécificité de notre matière.

Qui pourrait en effet prétendre que "faire" et "analyser" suffisent à rendre compte de nos ambitions? Dès lors, deux questions se posent:

- Peut-on opérationnaliser plus finement?
- A quelle occasion l'acquisition de tel comportement est-elle le plus visible?

Sur le premier point, nous pensons que des progrès sont possibles. S'en tenir à des objectifs cognitifs au nom d'une prudence laïcisante est inadapté et, en tout cas, insuffisant. Tel est le cas d'un objectif tel que "l'imagination". Objectif d'expression par excellence, il pouvait sembler difficilement évaluable dans la mesure où sa manifestation ne souffre ni prévision, ni reproduction. Pourtant, les recherches sur la créativité (WALLACH et KOGAN, J.P. GUILFORD, E.P. TORRANCE...(1)) ont su faire émerger des critères tels que la flexibilité, la fluidité, l'originalité qui, à défaut de standard commun, peuvent s'apprécier par référence au champ des oeuvres connues de même nature. Quant aux autres objectifs directement liés au domaine affectif, la recherche de meilleurs indicateurs passe par la construction de taxonomies spécifiques.

Sur ce terrain, il convient à l'évidence d'être prudent. D'un côté, cela est nécessaire, DE LANDSHEERE, que nous suivrons, l'affirme sans ambage (2) :

- " Qu'il faille presque toujours recourir à des preuves indirectes semble
- " clair. Un éducateur ne devrait accepter pour preuve de son efficacité
- " que les changements qu'il observe dans les comportements de ses élèves".

De l'autre, cependant, taxonomiser des sentiments souhaités au travers de comportements peut apparaître illusoire et, à supposer que cela soit possible, condamnable. La réflexion de D. HAMELINE autour de l'objectif "goûter l'art de FRA ANGELICO" est connue (3) :

(1) BEAUDOT (A.), La créativité à l'école, op. cit., pages 65 à 84.

(2) LANDSHEERE (V. et G. de), op. cit., page 140.

(3) HAMELINE (D.), op. cit., pages 123 à 131.

- Un comportement observé ne renvoie pas de manière univoque à une attitude.
- La détermination d'un comportement n'est pas nécessairement à attribuer à l'efficacité de l'enseignement.
- La formulation en termes d'objectifs de l'influence éducative peut revêtir un caractère rapidement odieux si l'inventaire des attitudes à acquérir renvoie à des rapports "d'inculcation et de dressage" et occasionne " la distillation non avouée et surtout non consciente d'avis, de prescriptions, d'interdits".

Et HAMELINE touche alors au coeur de la question:

" N'est-ce pas contraindre que de faire en sorte que des élèves goûtent l'art de FRA ANGELICO ?".

Forger les instruments d'une évaluation plus fiable en prétendant opérationnaliser l'ensemble des objectifs supérieurs est probablement excessif. Pourtant, les taxonomies d'objectifs affectifs et de comportements d'expression procurent une clarification salutaire. Avoir à l'esprit qu'il y a lieu à tout moment de s'en préoccuper en développant des stratégies adéquates serait déjà progresser considérablement.

La prudence à cet égard amène alors la réponse au second point: Déterminer les compétences et les comportements attendus renvoie à la confection d'une panoplie d'indicateurs. Mais est-ce à dire pour autant, comme le laissent supposer les instructions officielles, que les objectifs sont à vérifier au travers d'exercices scolaires? Que les activités plastiques scolaires seraient conçues principalement ou exclusivement en vue d'aboutir à quelque chose d'EVALUABLE ?

Triste finalité s'il en était ainsi. L'accès réussi au champ artistique, à l'autonomie créatrice, ne se laisse pas saisir si aisément. Certes, irréductible est le facteur temps (quand se manifesteront les effets de notre action?) et il y a lieu de ne pas confondre, selon la distinction de Mc. CLELLAND (1), "répondants" et "opérants" (le second terme indiquant les actions spontanées entreprises en direction du domaine considéré): Etre "bon" en A.P. ne veut pas nécessairement dire aimer l'art, on peut aimer l'art sans le montrer.

Mais, n'est-ce pas en se tournant vers cette direction

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), *op. cit.*, page 269.

encore peu défrichée que l'on pourra fiabiliser notre évaluation?

Inversement, n'est-ce pas se donner les meilleures chances de ne jamais rien évaluer à sa juste valeur que de s'en tenir à mettre des notes sur des travaux scolaires chargés d'artificialité?

Un jugement de valeur est bien attendu par les élèves de la part de leur P.A.P.. Mais encore faut-il que l'évaluation ne soit pas fondée sur des critères flous ou fantaisistes ni que la référence à des objectifs clairs en vue de limiter ce travers n'en vienne à faire se tromper de sujet: L'élève n'est pas toujours derrière son dessin et, au meilleur des cas, il est loin d'y être tout entier!

Dès lors se précisent les deux axes susceptibles de porter quelques prescriptions pour un "mieux évaluer": S'efforcer de limiter les effets de la subjectivité mais aussi fiabiliser les indicateurs à la lumière de taxonomies plus spécifiques.

6.3. ORIENTATIONS POUR UNE EVALUATION PLUS PERFORMANTE.

6. 3. 1.

EVALUATION COLLECTIVE ET AUTO-EVALUATION.

Malgré la sévérité du bilan, il n'est pas inéluctable de considérer avec pessimisme l'évaluation en A.P.. Le constat qui précède permet tout au contraire d'énoncer quelques orientations salutaires tant sur le plan des procédures que pour la recherche des indices pertinents. Nous envisagerons d'abord la question des procédures dans le cas où l'on se limite à évaluer une production traditionnelle.

Pour ce qui est de la notation d'un exercice plastique, une chose est sûre, en tout cas: C'est la condamnation sans appel de la notation solitaire.

La notation solitaire est condamnée par le résultat de nos expérimentations: Noter seul ne peut, en l'absence de toute référence parallèle, que favoriser la dépendance vis-à-vis des déterminants spécifiques des disparités de jugement dont nous avons amorcé l'élucidation. Certes, la concertation n'engendre pas les résultats escomptés mais ce n'est pas l'échange en lui-même qui est à mettre en doute mais le recours trop mécanique à un barème critérié insuffisamment intériorisé par certains évaluateurs. Noter seul en situation de jury, c'est souvent rester sourd aux opinions d'autrui (que l'on craint divergentes et semeuses de trouble) et croire que sa propre expérience de la notation suffit à conférer la sûreté de jugement.

La notation solitaire (encore largement pratiquée dans

le cadre de la classe) est tout autant condamnée par les élèves: C'est le score le plus faible enregistré par notre questionnaire (10/116). Est-il nécessaire d'insister sur ce point qu'aussi bien quelques instants de réflexion sur les problèmes de l'éducation que l'examen des autres réponses des élèves suffisent à justifier?

L'élève est en attente d'une relation éducative qui n'a rien à voir avec le verdict chiffré. Il souhaite que son travail, dans lequel il s'est généralement investi (et nous retrouvons là la question des exercices imposés), soit pesé équitablement, défendu même, qu'en soit débattu devant lui - pour son enseignement - les points positifs et les aspects moins réussis.

Dès lors, deux niveaux de réponse peuvent être envisagés et devraient être systématisés pour l'examen des oeuvres plastiques:

1) En premier lieu, aussi bien notre expérimentation que l'aspiration des élèves confirment le bien-fondé de l'évaluation collective.

Certes, les directives du 14 décembre 1964 (1) conseillaient déjà cette procédure, mais dans un contexte totalement directif:

" D. Correction collective, jugement et classement.

" Quelques élèves seront invités, à tour de rôle, à donner

" leur appréciation et même à proposer un classement (...). Le professeur

" dirigera cette critique, rectifiera les jugements erronés et justifiera

" son propre jugement ".

On sait que les nouveaux textes n'abordent plus la question de l'évaluation. A l'évidence, une position diamétralement opposée qui consisterait, pour le P.A.P., à s'effacer derrière le verdict populaire ne serait pas défendable. Mais, hors ces extrêmes, l'évaluation collective présente des avantages suffisamment évidents pour ne pas nécessiter un long développement:

- En situation de jury, elle permet la pondération mutuelle instantanée des évaluateurs.

- En situation formative, elle procure l'occasion de la comparaison, du débat généralement instructif dont les élèves, à juste titre, sont friands.

2) Mais l'évaluation collective est également le premier pas vers l'initiation des élèves à porter un jugement sur une production

(1) Voir annexe n° 2 (IV. "Conduite des exercices et conditions de travail").

plastique. C'est aussi l'occasion de situer son travail par rapport à celui des autres, l'amorce d'une réflexion auto-évaluatrice.

L'auto-évaluation apparaît, sous certaines réserves, la seconde réponse correspondant à cette première étape. L'auto-évaluation est, bien entendu, un pas franchi en direction de la responsabilisation. Toutes les recherches en matière d'éducation soulignent le besoin de l'élève de participer à l'évaluation de son travail. S'auto-évaluer (à condition de s'être donné quelques règles de jeu, nous y viendrons), c'est peser réellement en connaissance de cause, pour en être soi-même l'acteur, le rapport effort - réussite.

De toute évidence, une position réaliste s'impose. On ne prétendra pas découvrir les avantages de l'évaluation collective, collégiale, ni de l'auto-évaluation, pas plus qu'on ne croira à l'universalité de leurs vertus. Si nous avons montré au travers de quelle logique elles apparaissent requises voire incontournables, on ne manquera pas d'être attentif à leurs limites.

On conviendra ainsi que la comparaison collective implique qu'elle puisse matériellement s'opérer, ce qui oblige, sinon que tous les élèves aient "fini" en même temps, du moins la banalisation d'un espace-temps qui peut rompre le rythme de travail d'un autre groupe; ce qui la rend inopérante, aussi, en cas de travaux qui ne peuvent s'appréhender d'un regard global (bandes dessinées ou travaux à volets, écritures intimistes...). Sur le plan pédagogique, l'évaluation collective suppose de la part des élèves une capacité de recul et la maîtrise des catégories critérielles, ce qui ne s'opère pas d'emblée. Cela demande aussi une maturité qui puisse écarter les comportements proches de la "foire aux enchères".

" L'enfant doit apprendre à s'évaluer avec l'aide de l'adulte, dans
 " un feedback continu où l'un et l'autre se rencontrent, s'expliquent
 " leurs critères, négocient leurs exigences ",

écrivait C. ROGERS en 1979 (1).

L'auto-évaluation avoue aussi ses limites: On mettra en doute une auto-évaluation solitaire qui conduit généralement à un tassement des efforts et des exigences. L'auto-évaluation restera, du moins en partie, référée à autrui. Ici aussi, la maîtrise des

(1) ROGERS (C.), Un manifeste personnaliste, Paris, Dunod, 1979, page 59.

critères opérants ne peut jamais être véritablement assurée, d'autant moins que celle-ci est mise en doute chez les professeurs eux-mêmes.

Enfin, ce type d'évaluation "à chaud" conduit à aller vite. Elle peut apparaître aussi bien inutile en cas de simple vérification technique que superficielle, amputée injustement du regard serein que l'enseignant aurait pu porter sur le travail, la séance terminée.

Si nous sommes là en présence de pratiques à encourager, on se gardera d'en prôner la systématisation. Mais les avantages offerts en tant qu'éléments de dialogue n'échapperont pas, notamment ceux de l'auto-évaluation (sincère) de l'élève qui, outre le caractère formateur qu'elle revêt pour ce dernier, est un facteur essentiel pour conduire vers une évaluation plus saine, soucieuse des dimensions affectives souvent souterraines des oeuvres plastiques.

Tels sont les premiers souhaits qui semblent pouvoir être énoncés. Ils reposent toutefois sur le postulat que la production soumise à l'évaluation est véritablement représentative de l'élève, ce que nous avons, quant à nous, cru devoir mettre en doute. Nous suivrons M. GILLY lorsqu'il dit que l'"enfant" est souvent absent, masqué derrière l'"élève", entendu ici comme "sujet scolarisé". Nous nous garderons bien de croire que la production plastique peut valoir à coup sûr comme substitut de l'adolescent dont nous avons la charge.

D'autres indices sont à prendre en compte, qui ne relèvent pas uniquement du résultat de l'oeuvre produite.

6. 3. 2.

RECHERCHE D'INDICATEURS COMPORTEMENTAUX
DANS LE CHAMP SCOLAIRE ELARGI.

" Etant liberté et surpassement, et non pas accumulation et répétition,
 " la culture ne consiste en aucun domaine dans l'entassement du savoir,
 " mais dans une transformation profonde du sujet qui le dispose à plus
 " de possibilités par plus d'appels intérieurs " (1).

Ainsi s'exprimait E. MOUNIER en 1949.

Evaluer un élève dans le cadre des activités plastiques ne consiste pas à peser une succession de produits. Il est fort heureusement courant, en notre domaine, d'entendre dire que " la démarche vaut autant que le résultat ". Seulement, la pesanteur des habitudes alliée à la lourdeur des effectifs font que l'on en reste souvent au niveau des intentions.

Nous pensons qu'il y a lieu, pour le P.A.P., de se confectonner un répertoire d'indicateurs spécifiques destiné à compléter l'examen des résultats scolaires. A cet égard, les taxonomies des objectifs comportementaux élaborées dans le cadre général (BLOOM, D'HAINAUT, GUILFORD, KRATHWOHL, DE LANDSHEERE, VERHAEGEN, HAMELINE) peuvent offrir l'ossature nécessaire (2).

La première idée consiste à partir du principe que les indicateurs utiles s'offrent à l'évaluateur à chaque instant, dans la classe et pas seulement sur le dessin mais aussi dans ce que nous appellerons le champ scolaire élargi. Si le premier niveau est déjà largement abordé de manière spontanée au travers des contributions spécifiques du P.A.P. aux conseils de classe, les deux autres sont

(1) MOUNIER (E.), Le personnalisme, Paris, P.U.F., 1949, page 130.

(2) Nous nous appuyons principalement sur la synthèse de V. et G. DE LANDSHEERE (Définir les objectifs de l'éducation, op. cit.) ainsi que sur la grille de D. HAMELINE (Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, op. cit., pages 161 à 176).

souvent injustement négligés.

La séparation suivant les trois domaines (cognitif, socio-affectif, psychomoteur), quoiqu'en partie artificielle peut se révéler utile. Par ailleurs, la hiérarchisation des niveaux de réponse attendus telle qu'elle apparaît chez BLOOM (connaissance - compréhension - application - analyse - synthèse - évaluation) ou plus simplement encore la hiérarchisation des réponses aux objectifs opérationnels telle qu'elle peut se déduire des travaux de GAGNE et d'EISNER (1) pour ce qui concerne l'approche progressive des comportements autonomes quant à la production plastique et quant à l'approche esthétique, d'autre part la taxonomie de KRATHWOHL reprise par DE LANDSHEERE (2) ayant trait au domaine affectif et de laquelle on pourrait tirer l'ensemble "recevoir - répondre - apprécier - agir selon ses options" peuvent aider à l'identification d'indices moins liés au "rendu" scolaire.

Cela ne signifie pas que les comportements souhaités doivent être formulés directement sous forme d'objectifs opérationnels, on sait que cette obligation ne permettrait d'atteindre que

" des objectifs mineurs, techniques, les comportements les plus nobles
" échappant à l'observation directe et à la mesure ",

selon la mise en garde de D. HAMELINE (3). C'est donc plutôt à découvrir en filigrane, en des effleurements intermittents, lors du déroulement de la classe ou encore parallèlement au cursus scolaire que les véritables indices, à supposer qu'on puisse les saisir, risqueront d'être les plus sûrs et les plus authentiques.

1) Envisageons d'abord le comportement à l'intérieur de la classe d'AP.

a) Comportements d'ordre cognitif.

- L'élève comprend-il?
- Mémorise-t-il?
- Sait-il opérer analyse et synthèse? C'est-à-dire: Comprendre la problématique d'une tâche, réutiliser, transférer connaissances

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), Définir les objectifs de l'éducation, op. cit., pages 262-263 : - GAGNE insiste sur la différenciation maîtrise - transfert.
- EISNER isole les objectifs d'expression dont on attend originalité et diversité.

(2) Ibid., pages 142 à 153.

(3) HAMELINE (D.), op. cit., page 234.

et compétences antérieures.

- Rigueur: S'interroge-t-il sur plusieurs alternatives, compare-t-il diverses esquisses préparatoires?
- Curiosité d'esprit: Apporte-t-il des documents? Effectue-t-il des recherches au C.D.I. ? Diversification de ces recherches.
- Imagination: Bâtit-il rapidement un projet personnel? Critères habituels d'originalité, flexibilité et fluidité des idées.
- Sait-il auto-évaluer ses connaissances, capacités, performances?

b) Comportement socio-affectif.

- Est-il réceptif?
- Participe-t-il? Questionne-t-il? Fait-il des efforts sur tous les plans?
- Va-t-il au devant dès l'impulsion lancée? Entraîne-t-il ses camarades, valorise-t-il de lui-même certaines idées, bref, est-il un élément dynamisant?
- Quelles sont ses capacités associatives? Sa relation au groupe, son esprit de coopération et d'entraide? Prodigue-t-il des conseils, prête-t-il volontiers son matériel?
- Propose-t-il des initiatives; des sujets?
- Est-il capable d'autonomie suivant ses goûts et ses convictions?
- Est-il ouvert aux conceptions d'autrui?
- + Est-il victime de problèmes affectifs particuliers (relationnels, liés au milieu familial,...)?

c) Comportement psychomoteur.

- Coordination des gestes restitués: Sait-il imiter, est-il capable d'un savoir-faire manipulateur, de mettre en oeuvre des "techniques"?
- Soin, application?
- Habileté? Rapidité et efficacité?
- Possède-t-il une personnalité de manipulation (souci d'expérimenter, d'innover, de jouer, de "cuisiner", à l'intérieur des techniques éprouvées) ?
- Est-il doté d'une curiosité et d'une ingéniosité manipulateur? Se tourne-t-il spontanément vers des matériaux inconnus pour se confronter au problème de nouveaux "bricolages"?
- + Problèmes particuliers liés à une infirmité?

Ces exemples de pistes ont été pensés à destination des collèges. Il va de soi que l'enseignement artistique en section A3 ou F12 de lycée requiert des compétences et des connaissances aptes à construire une future réussite professionnelle et qu'à cet égard de la "bonne volonté" ne suffirait pas.

Aussi ces pistes sont-elles à considérer relativement

à la nature de nos élèves et elles ne sont en tout état de cause qu'une orientation possible de l'attention à porter à ces derniers plutôt que l'amorce d'une liste dont il s'agirait de cocher les items à chaque instant!

On conviendra aisément que la portée d'un enseignement ne se limite pas au seuil de la classe. Les comportements extérieurs sont souvent négligés. N'est-il pas fréquent de voir un professeur évoquant l'attitude positive d'un élève lors d'une sortie se refermer sans appel sur sa déplorable attitude en classe? Peut-on tout ramener au degré de soumission derrière un pupitre? La réalité de la vie est-elle plus proche de la "sortie" ou du "pupitre"? Ceci motive les deux chapitres qui suivent.

2) Comportement dans le champ scolaire élargi.

a) Les ateliers optionnels (1).

- Vient-il aux A.O. ?
- Y entraîne-t-il des camarades, ... des parents?
- Y apporte-t-il des projets personnels?
- Y suggère-t-il de nouvelles activités?

b) Sorties et P.A.E. (2).

- Comportement général durant ces activités (voir précédemment): Est-il logique de voir un élève réussir brillamment au club photo, sculpture ou sérigraphie tandis que ses performances sont mauvaises en "classe" d'A.P. ?
- Initiatives prises concernant le domaine plastique (enquêtes, relevés architecturaux ou décoratifs...).
- Proposition d'élargissement aux A.P. d'un P.A.E. bâti avec un professeur d'une autre matière.

c) Pratique spontanée à la maison.

- Pratique régulièrement de façon spontanée.
- Compose, invente plus que ne copie.
- Vient spontanément montrer ses travaux personnels.

(1) Ateliers optionnels: Arrêtés des 14 mars 1977 et 26 janvier 1978.

(2) P.A.E.: Projets d'action éducative. Relance des activités parallèles nommées "10 %", les P.A.E. (anciennement "P.ACT.E.") ont été définis par la circulaire n° 79 - 289 du 11 septembre 1979.

- Intérêt des parents manifesté à propos de travaux personnels ou du fonctionnement de la classe en général et dont l'élève est à l'origine.

3) Comportements indicateurs hors l'école.

Enfin, les objectifs du P.A.P. sont des objectifs à long terme. Voir un élève ayant obtenu régulièrement d'excellents résultats se désintéresser des A.P., le cap de la classe de seconde franchi, ou bien exprimer ouvertement son peu d'intérêt pour ce domaine serait indubitablement le signe de l'échec de notre action. C'est pourquoi une action profonde doit aussi pouvoir s'évaluer au travers de signes glanés dans ce qui peut n'apparaître que "vie quotidienne". Il ne s'agit pas d'entamer une filature dans l'espoir d'une "pêche aux indices" mais, seulement, de ne pas fermer les yeux lorsque ceux-ci s'offrent (ou ne s'offrent jamais!) à nous. Prenons quelques exemples. Ils ne sont pas limitatifs.

- Nature des images collectionnées, collées sur les classeurs.
- Préférences évoquées concernant radio, télévision, cinéma.
- S'habille avec personnalité, sans soumission à des modes.
- Décore des objets personnels, un tee-shirt, son cyclomoteur...
- Fréquente des expositions, les musées, y entraîne ses amis ou sa famille, en rend compte à la classe.
- Continuera à pratiquer les A.P. de façons diverses au-delà de la classe de 3^o ou de Terminale.
- Etc..

Certains indicateurs offrent l'occasion pour l'enseignant d'un réinvestissement d'ordre formatif. D'autres ne sont que des constats sur la portée de son action.

Leur nombre important (et nous ne prétendons pas à l'exhaustivité) témoigne de la réceptivité extraordinairement sensible et démultipliée dont le P.A.P. doit faire preuve afin de mieux juger ses élèves et met en évidence tout autant la difficulté de la tâche dans les conditions actuelles d'enseignement que le caractère insuffisant de la référence exclusive à des épreuves plastiques d'examen.

6. 3. 3.

PROPOSITION DE
DISPOSITIFS D'EVALUATION.

Comment agir concrètement?

On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas, jusqu'à maintenant, différencié radicalement évaluation formative et évaluation sommative. C'est que, en fonction du regard que nous portions, nous considérions un seul et même type de pratique qui consiste à mettre des notes à des expressions plastiques dirigées, à s'en tenir à l'appréciation d'un résultat. Dans ces conditions, l'examen n'apparaît qu'une évaluation supplémentaire, simplement (si l'on peut dire) plus grave quant à ses conséquences.

Il y a lieu, désormais, de séparer les deux activités:

- Pour ce qui concerne l'évaluation en cours de formation, ne juger ses élèves qu'à travers les dessins qu'ils fournissent n'est pas une attitude défendable: Tant d'autres choses se passent durant l'activité plastique, nous en avons donné un aperçu.

- La question est plus délicate, s'agissant des examens. Nous en avons condamné la forme actuelle, uniquement fondée sur la notation d'un dessin imposé, mais il ne s'agit pas pour autant de nier la nécessité de ces derniers.

1) Evaluation formative dans le cadre de la classe.

a) Dialogue et confrontation sont importants. La note est secondaire.

Nous ne reviendrons pas sur ce point. Ici, la vérité d'un chiffre importe peu. Ce qui compte, c'est la valeur de l'échange, l'examen du travail avec le maître et les camarades.

b) Démultiplication de la notation.

Nous avons mis en doute le barème critérié comme facteur d'homogénéisation des évaluations dans le cas de l'examen. Mais il en est autrement dans le cadre de la classe. Juger séparément le contenu (les idées) et l'expression (la technique) évite souvent de s'en tenir à une position moyenne. Mais il est possible de différencier plus finement, sachant qu'on n'améliore pas la vérité de la note mais la compréhension du jugement.

c) Encourager la pré - auto-évaluation.

L'auto-évaluation préalable de l'élève est formatrice. Elle aide aussi l'enseignement dans la formulation de son jugement et le renseigne souvent sur des incidences psychologiques.

d) Elargissement de l'évaluation à la prise en compte du comportement.

Le P.A.P. consignera par une croix, en fin de séance, le nom des élèves s'étant fait remarquer par un comportement sortant largement de l'ordinaire (cette procédure est pratiquée par de nombreux professeurs, en toutes matières). Le P.A.P. pourrait pré-sélectionner quelques rubriques plus spécifiques à sa matière.

Ces directions générales peuvent se concrétiser au travers de grilles dont nous nous bornerons à ne donner ici que quelques exemples, étant entendu que chaque évaluateur a à construire la sienne en fonction de sa propre pédagogie et du contexte singulier de son enseignement.

Une des premières tentatives rédigées est probablement celle de S. FONTANEL-BRASSART (1). L'auteur insistait à l'époque sur la nécessité de ne pas s'arrêter aux seuls critères de la réussite technique pour prendre en compte la démarche de l'élève et tout ce qui a trait à la "formation globale" de l'individu.

Le mérite était d'autant plus grand que les arguments

(1) FONTANEL-BRASSART (S.), Education artistique et formation globale, Paris, A. Colin, C.P.M., 1971, pages 97 à 107.

avancés étaient encore assez peu partagés. S. FONTANEL-BRASSART écrivait: " Si l'on veut bien admettre que notre but n'est pas de former des artistes (...), mais des hommes (...), on admettra ce système d'enseignement qui tente de révéler l'individu, de le reconnaître, de le classer par rapport à lui-même et à ses possibilités (...), et non par rapport à nous-mêmes et à un style idéal. Dans ce cas, toute notation est impossible et même nuisible au but poursuivi (...). On ne peut donc admettre que le procédé d'une classification, non pas des résultats (...), mais de toutes les aptitudes révélées par par le travail incitateur et les observations faites à tous moments"(1).

Abordant le classement des observations, S. FONTANEL-BRASSART écartait les grilles fondées sur les dimensions positives de chaque exercice (proportions, sens des couleurs, exécution) ou sur des qualités trop générales (goût, soin, imagination) pour proposer un schéma fondé sur des attitudes, divisé en trois volets:

- Attitude physique.
- Attitude intellectuelle.
- Attitude sociale.

Elle imaginait la fiche suivante (2):

Année 1989-1970	Nom : X.....			Prénom : Silvia				Date de naissance : 18.2.56			Enfant dans la famille	Profession des parents		
	ATTITUDE PHYSIQUE			ATTITUDE INTELLECTUELLE				ATTITUDE SOCIALE			3	Instituteur		
	Rapport	Soin	Coordination des gestes	Sens d'ordre et de spatiales	Esprit de méthode	Curiosité de l'esprit	Imagination général technique		Conscience personnelle	Esprit communautaire	Goût des esthétiques	Détente des préférences	Opinion des collèges et de psychologie	
1 ^{er} trimestre....	ADAA	DDC	BCB	AD	CCD	A	AA	D	A	AA	C	Classeuse poste des fonctions	Niveau bonne élève en français	
dominante.....	A	D	B	A	D	A	A	D	A	A	C			
Lettre de niveau pour le trimestre				A										
Appréciation pour le 1 ^{er} trimestre				Élève très active, qui participe pleinement au travail de la classe. Son caractère enthousiaste et impétueux ne laisse pas toujours le temps suffisant à l'enseignant de la réévaluer. Très bon travail.										
2 ^e trimestre....	BBAC	DC	CBBC	BC	CD	A	BA	C	A	A	CA	Inclébré Niveau résultats en physique	Bonne élève	
dominante.....	B	C	B	B	C	A	A	C	A	A	C			
Lettre de niveau pour le 2 ^e trimestre				B										
Appréciation pour le 2 ^e trimestre				Sylvia travaille avec intelligence. Elle a tenu compte des conseils et a fait des efforts qui seront rapidement récompensés.										
3 ^e trimestre....	SAB	CD	BCB	SABA	CC	A	BA	DC	A	A	C	Intelligence soutenue par une bonne volonté et un intérêt constant, capable d'une sensibilité vive et originale. Le travail de l'année a été excellent.	Observations à transmettre au professeur qui prendra en charge l'élève suivante.	Esprit littéraire qui apporte à l'équipe son inspiration la plus originale, mais qui a du mal à réaliser.
dominante.....	B	C	B	A	C	A	A	C	A	A	C			
Lettre de niveau pour le 3 ^e trimestre				A										
Lettre de niveau portant sur l'année				A										
APPRECIATION GENERALE														

L'auteur encourageait aussi (3) la discussion comme "complément indispensable". "Elle est générale, se déroule devant la totalité des travaux exposés"

Elle observait déjà combien l'analyse des "pourquoi" conduisait généralement, de la part des élèves (y compris à l'école primaire), à des jugements équitables et justifiés:

(1) Ibid., page 99.

(2) Ibid., page 104.

(3) Ibid., pages 113 et 115.

" Les facteurs humains n'échappent pas aux enfants; ils savent reconnaître les efforts de l'un et les mérites ou les progrès de l'autre et en tenir compte ".

Bien que cette réflexion soit exposée dans le cadre d'une pédagogie encore fondée sur des exercices imposés (mais ceux-ci n'étaient souvent, déjà, que des stimuli à la création), on se devait de saluer la précocité d'une analyse qui garde, aujourd'hui, toute son actualité.

NOM PRÉNOM	CLASSE		
	1	2	3
RECHERCHE DE LA RÉALISATION	A B C D E	X	X
RIGUEUR TECHNIQUE	A B C D E	X	X
COMPRÉHENSION DES MÉCANISMES	A B C D E	X	
RAPIDITÉ EXÉC	A B C D E	X	
SENS ARTISTIQUE	A B C D E	X	
SON / ADRESSE MANUELLE	A B C D E	X	
FIN DE RÉALISATION / QUALITÉ D'EXÉCUTION	A B C D E	X	
SENS DE L'EFFORT	A B C D E	X	
ATTITUDES EN COURS	A B C D E	X	
NOTA			

M. Dupont

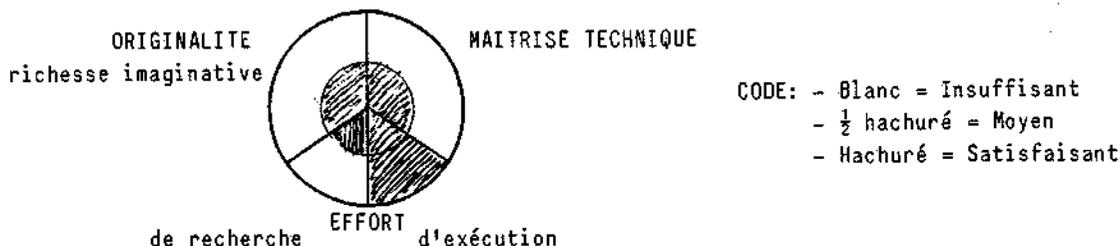
Un des témoignages les plus aboutis en ce qui concerne l'élaboration d'une grille prenant en charge les performances de l'élève mais aussi quelques indicateurs comportementaux nous a été fourni par un professeur de l'académie de Grenoble.

Le dispositif permet de visualiser verticalement le "profil" de l'élève pour chaque trimestre par rapport à un axe médian. Les niveaux horizontaux rendent compte de l'évolution de l'appréciation de chaque registre au cours de l'année scolaire.

Il va de soi que le contenu des registres est à définir en fonction d'un contexte précis.

Un autre système de visualisation est celui proposé par M. BARRET. Il s'agit de graphes constitués de cercles concentriques sectorisés (1). Le procédé semble pouvoir être adapté à toutes les matières, étant donné que les secteurs correspondent à des catégories critérielles et l'amplitude des cercles au degré de satisfaction ou de réussite. L'aspect directement visualisable rend son utilisation aisée.

(1) BARRET (M.), Du bon usage de la notation, op. cit., page 70.



Ainsi, pour ce qui nous concerne, l'intérêt du professeur pourrait se concentrer sur trois aspects: L'imagination, la maîtrise technique, l'effort investi dans chacun de ces deux registres. Pour chaque oeuvre, pourrait être complété un graphe se rapprochant de l'exemple ci-dessus.

Enfin, le constat est sans doute une indication insuffisante. Aussi, P. MEIRIEU, dans un ouvrage récent déjà cité (1), invite-t-il les professeurs à identifier puis à coucher par écrit en les différenciant capacités et compétences attendues, mais suggère-t-il également de partager les informations recueillies sur l'élève à la lumière d'un travail engagé suivant deux axes: Celui des ressources et celui des besoins.

2) L'examen.

Nous ne prendrons en considération que le niveau du baccalauréat en ses deux options:

- Option facultative toutes séries, dont l'épreuve procure le gain des points situés au-dessus de 10.
- Option A3, de coefficient 3, couplée avec une dissertation de même coefficient portant sur la connaissance de l'art du XX^e siècle.

Toutes deux nous semblent condamnables sous leur forme actuelle: Comment juger un élève au travers d'un dessin rapide, effectué d'après un thème imposé et produit dans des conditions artificielles?

De récents textes à portée générale (2) ont paru dans le souci d'inciter à une meilleure harmonisation des appréciations des correcteurs comme des comportements des jurys. Ils suggèrent

(1) MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi, op. cit., pages 129 à 131.

(2) Note de service n° 86-404 du 26 décembre 1986, B.O. n° 3 du 22 janvier 1987.

qu'après les épreuves

" une commission d'entente et d'harmonisation composée de quelques
 " enseignants expérimentés et animée par l'inspecteur pédagogique régional
 " (...) élabore des recommandations précises sur le sens de la correction,
 " l'appréciation des qualités et le niveau demandé, qui seront adressées
 " à tous les correcteurs ".

On indique que l'éclairage de la délibération gagnera, en outre, à être référée aux moyennes académiques et nationales.

Observons que ces directives tentent seulement de faire appliquer des recommandations que les chercheurs ont formulées depuis longtemps. Constatons aussi que l'on s'en tient à une harmonisation a posteriori fondée sur la manipulation chiffrée, ce qui laisse entière la question de fond qui a trait aux disparités d'appréciation particulièrement importantes en notre domaine.

Sur notre terrain, une production plastique est pourtant indispensable. Peut-être alors, conviendrait-il de la compléter par un dispositif supplémentaire?

a) Option facultative, toutes séries.

Cette épreuve donne lieu à un incroyable gaspillage de temps, de moyens, ce qui signifie: d'argent. Elle est, de plus, scandaleusement déconsidérante.

Il faut savoir que près des 3/4 des notes sont placés au-dessous de la moyenne, dont une large proportion inférieurement à 05 sur 20. La raison vient du caractère anodin de l'épreuve ("dessin sur thème") qui laisse croire que "n'importe qui" (sous-entendu: n'ayant pas suivi un enseignement en A.P. dans le second cycle) peut s'y présenter (1).

Cette épreuve ne joue pas son rôle. Outre la question du jugement qui fait l'objet du présent travail, l'examineur est partagé entre le souhait de sanctionner un plaisantin et la crainte de pénaliser un élève qui n'a pu, dans son lycée, bénéficier d'un enseignant!

On dénoncera à cette occasion les instances officielles qui, après avoir dépouillé les lycées de leurs options facultatives, maintenu un examen désuet, veulent à intervalles réguliers supprimer

(1) Mais l'épreuve actuelle est bien commode pour l'administration puisque de moins en moins de lycées préparent à cette option: Il faut donc bien qu'on puisse continuer à s'y présenter sans préparation.

examen et enseignement au nom de leur obsolescence!

Tout au contraire, la solution passe par la construction d'une épreuve plus dense nécessitant incontestablement connaissances et compétences (donc un enseignement).

La compétence plastique d'un candidat pourrait s'apprécier complémentirement par un entretien portant sur l'art des XIX^e et XX^e siècles. Le candidat prendrait alors connaissance de la note qui a été attribuée à son oeuvre plastique par un jury constitué d'au moins deux correcteurs. Il aurait à se défendre. L'examineur aurait à juger de la familiarité de l'élève vis-à-vis des problématiques artistiques (art et expression personnelle) et porterait la note définitive.

b) L'épreuve plastique A3.

Elle est complétée fort heureusement par la dissertation sur l'art. Depuis 1986, la dimension étriquée de la réalisation (50 x 33) est enfin portée au format "raisin" (50 x 65cm).

Il s'agit ici de juger de futurs créateurs ou des familiers à des titres divers de la création artistique. Juger des réelles compétences sur un exercice rapide (4 h), sur un thème imposé, surtout lorsque l'on connaît les problèmes de l'évaluation, apparait comme une pratique aléatoire ignorant ce que créer veut dire: Créer ne se réduit pas à savoir exécuter un exercice imposé dans un temps limité.

L'appréciation du professeur, portant généralement sur un cursus de trois années, gagnerait à être davantage pris en compte. Un complément est, ici aussi, indispensable.

La question est finalement celle-ci: Outre la réponse au sujet imposé, qu'est capable de réaliser l'élève par lui-même? Quelle est sa production personnelle?

A ce stade, pourrait être intéressante la consultation d'un dossier personnel accompagné de la possibilité de recourir au livret scolaire. On connaît les doutes que ne manquent pas de naître quant à l'authenticité de certains dossiers. Mais l'épreuve ne consisterait pas à montrer un dossier, mais à le commenter, à justifier son intérêt et préciser son articulation avec le champ de la production artistique contemporaine.

Savoir se situer dans le champ contemporain, savoir qu'il

y a lieu de s'y situer, de s'y préparer n'est pas une opération superflue. Evaluer un candidat sur l'authenticité de sa pratique personnelle permettrait, de plus, de moduler avantageusement l'appréciation sur son épreuve plastique, même si celle-ci a déjà fait l'objet d'une décision collégiale.

DE L'EVALUATION COMME OUTIL
AIDANT A LA FORMULATION
D'AUTRES PROCEDURES PEDAGOGIQUES.

7

7.1. PLAIDOYER POUR UNE NON-FONDAMENTALISATION DES ACTIVITES PLASTIQUES.

711 - La P.P.O. au temps de la post-créativité.

712 - La création plastique: Désir et initiative.

713 - Une voie tracée au travers des silences de la pensée éducative.

7.2. POUR UNE GESTION HEUREUSE DE LA DIMENSION CREATRICE.

721 - Comment concilier apprentissage et création?

722 - Quelques lieux de l'expression plastique, hors l'institution scolaire.

723 - Analyse des situations nouvelles introduites en collège.

7.3. UNE PETITE UTOPIE ET SES CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES.

731 - Le concept de "classe-atelier".

732 - Les "Activités Artistiques d'Accompagnement" (3A).

733 - L'évaluation repensée dans le cadre de l'espace-atelier.

Il est possible qu'une meilleure sensibilisation aux problèmes docimologiques ne puisse jamais qu'estomper partiellement la disparité des jugements portés sur les productions plastiques scolaires et c'est bien ce qui incite à se rendre davantage sensibles à des indicateurs comportementaux plus diversifiés.

De plus, si avoir, pour l'enseignant et pour l'élève, une idée claire des objectifs poursuivis et des critères permettant d'évaluer les progrès réalisés est une bonne chose, définir des objectifs n'engage en rien le "pédagogique", entendu comme manière de considérer la relation éducative: On connaît le risque de se limiter à des savoir-faire, de favoriser le conditionnement et la dépendance plutôt que de privilégier l'accès à l'autonomie.

On s'aperçoit dès lors qu'aborder les A.P. sous l'angle très pointu d'une étude se plaçant au niveau de l'acte évaluateur ne peut pas ne pas conduire à la reconsidération des procédures pédagogiques:

- N'est-il pas erroné de vouloir faire fonctionner les A.P. sur des schémas calqués sur les matières fondamentales?
- Les A.P. dans le temps scolaire ne serviraient-ils qu'à "structurer / évaluer"? D'abord est-il si légitime de vouloir gommer les effets jugés perturbateurs liés au goût? Ensuite, la création plastique n'est-elle pas aussi une pratique simplement épanouissante, l'occasion de vivre une certaine manière d'être-au-monde porteuse d'une spécificité irremplaçable?

Au terme de notre parcours passablement hérissé de questions, nous voudrions dégager de celles-ci de quoi préciser l'image - alors que diverses esquisses s'en brossent déjà ici et là - de ce que pourraient être bientôt les A.P. à l'intérieur des lieux scolaires du second degré, de ce que pourrait être aussi dans un tel cadre, une évaluation au plus proche de nos élèves.

7.1. PLAIDOYER POUR UNE NON-FONDAMENTALISATION DES ACTIVITES PLASTIQUES.

7. 1. 1.

LA P.P.O.

AU TEMPS DE LA POST-CREATIVITE.

Une partie des caractéristiques encore actuelles de l'enseignement des arts plastiques découle directement de la volonté des instructions de l'après guerre de faire du "dessin" une discipline scolaire "comme les autres".

Toute la pensée pédagogique structurant la pratique des activités plastiques repose sur le principe de l'assimilation ou de l'apparement des A.P. à un groupe de matières dites "fondamentales".

La fondamentalisation des A.P. conduisit tout naturellement les professeurs à proposer des séries d'"exercices" hiérarchisés suivant une panoplie d'objectifs opérationnels atomisés où la volonté d'aboutir à une acquisition (technique, le plus souvent) était soutenue (gain de temps, efficacité obligent) par l'imposition d'un thème d'expression. La pédagogie par les objectifs continue aujourd'hui à inspirer majoritairement les pratiques de la classe, mais les arguments ne manquent pas, nous l'avons vu, pour craindre que les avantages méthodologiques soient contrebalancés par des inconvénients aussi nombreux.

En réaction contre les critiques érigées en direction de savoir-faire de plus en plus désuets, la renaissance d'une réflexion sur le processus créateur permet de redonner à la discipline un statut privilégié au coeur du système éducatif.

Sous cet angle, les arts plastiques se présentaient à

nouveau comme matière fondamentale quant à son rôle dans le développement de l'intelligence divergente, faculté essentielle à l'homme du XX^e siècle, alors que les autres enseignements portaient la tare de ne s'intéresser qu'aux structures convergentes de l'individu.

Il fut alors de bon ton de condamner l'apprentissage stérile des techniques au profit du développement de la créativité qui était un objectif général doublement intéressant: D'une part, il s'affirmait comme objectif noble et spécifique, d'autre part, la référence aux recherches américaines permettait une identification des critères de réussite assurant ainsi la permanence du recours à des objectifs nettement délimités valables pour tous et à l'usage de la notation qui en découlait logiquement.

Nous nous trouvions tout simplement en face du transfert du schéma de la P.P.O. vers un autre registre de préoccupations.

Une prise de position face aux pédagogies dites "de la créativité" se révèle d'un abord assez complexe. On serait tenté, au premier abord, de considérer les orientations qu'elles inspirent comme particulièrement adaptées au contexte des A.P. puisque travaillant au coeur même du processus imaginatif: Sous cet angle, la créativité se présente comme un "état d'esprit" à acquérir, fondé sur une pratique systématique de la divergence. Chacun connaît désormais les recherches américaines de J.P. GUILFORD, W. GORDON, A.F. OSBORN ou E.P. TORRANCE diffusées dans les milieux de l'éducation grâce à la remarquable synthèse élaborée par A. BEAUDOT en 1969 (1).

Cependant, on ne peut méconnaître la relation directe établie aux Etats-Unis entre la créativité et les milieux industriels à la recherche d'idées "utiles" et "rentables", ce qui amène à poser la question: La créativité est-elle une fonction inventive ou bien surtout une technique productiviste?

Le danger sur le plan pédagogique serait de confondre l'objectif "devenir créatif" avec l'aptitude à pratiquer des "techniques" de créativité. Qu'on en juge au travers de quelques exemples:

Une des techniques de base est le "brainstorming", imaginé par A.F. OSBORN (2), dont le principe repose sur le "jugement différé", le décalage entre la phase de production d'idées la plus débridée

(1) BEAUDOT (A.), La créativité à l'école, op. cit..

(2) OSBORN (A.F.), l'imagination constructive, op. cit..

possible et une phase d'analyse critique. Pour stimuler la production d'idées, OSBORN propose une liste de 73 questions stimulatrices parmi lesquelles l'inversion, la multiplication la substitution...

MEDNICK (1), dans son schéma associationniste, force la mise en relation des informations engrangées dans notre cerveau par le hasard, la similarité, l'introduction d'éléments médiateurs.

La synectique de GORDON (2) propose, de son côté, le transfert du problème dans un autre champ en construisant des exégèses analogiques du type "si mon problème était ...".

Ce bref rappel des "méthodes" de stimulation suffit à justifier la formulation de plusieurs réserves:

- La plupart des procédures s'appuient sur la dimension dynamisante voire euphorisante du travail de groupe, situation artificielle: Que sera capable de produire l'individu retourné à sa solitude? N'est-ce pas aussi contradictoire avec la création qui est, sauf cas d'espèce, affaire d'individualité? Réaliser une production plastique issue d'une recherche collective n'est-il pas la manière la plus sûre d'aboutir à un travail inauthentique?

- L'application de recettes méthodologiques ne risque-t-elle pas de relever davantage de l'orthopédie prothésique que de l'éducation constructive? L'obligation d'une recherche pansémique laisse-t-elle à l'être créateur la possibilité de son inscription? Le fluide, le flexible, l'inédit sont-ils à ériger en nouveaux critères esthétiques? Ou, tout simplement, seraient-ils les nouveaux critères d'évaluation? La créativité n'est pas toute l'intelligence; elle n'est pas non plus tout l'imaginaire.

- La recherche idéationnelle calquée sur les dérives syntagmatiques et paradigmatiques en usage dans le domaine de la linguistique peuvent conduire, si l'on n'y prend garde, à privilégier les contenus sémantiques aux dépens des dimensions plastiques.

- L'ultime reproche, sur un plan global, serait de n'avoir pas modifié le climat relationnel de la classe. Si pratiquer la créativité ambitionne la remise en cause des habitudes et des stéréotypes de pensée, ne s'est-on pas illusionné sur les vertus de la dimension

(1) MEDNICK (M.T.), "The associative basis of the creative process, Psychological revue, 1962, n° 69, pages 220 à 232.

(2) GORDON (W.), La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique, Paris, éd. Hommes et techniques, 1965.

ludique (1) ? Sous prétexte de "jeu", que d'élucubrations n'a-t-on pas purement et simplement imposées à la classe, que de "sous-groupes" autoritairement institués, reportant à plus tard l'envie manipulateur du crayon ou du pinceau?

Bref, à la P.P.O. du dessin formateur n'a-t-on pas vu succéder l'ère de la P.P.O. de la divergence réparatrice?

On ne niera pas pour autant les apports des recherches sur la créativité. Elles ont permis de mieux connaître la dynamique fabricatoire, le rôle des aires associatives du cerveau, l'intérêt des situations provocatrices (2) comme stimulation de la création, d'encourager l'entraînement à la divergence (3).

Ces recherches ont aussi permis que soient élucidés les quatre facteurs caractérisant l'individu créateur:

- Capacité à problématiser une question
- Fluidité
- Flexibilité
- Originalité

et qui sont, effectivement, d'une importance toute particulière au niveau de l'évaluation des potentialités d'un élève.

Cependant, l'intérêt que la précédente décennie a porté sur la question de la créativité nous semble révélatrice des excès auxquels peut conduire le souci de fondamentalisation des A.P..

L'évaluation réalisée se trouve toujours, selon nous, entachée par l'artificialité d'une situation scolaire où le professeur impose et où l'élève exécute. L'élève est encadré et, d'une certaine manière, l'on continue à "faire semblant". Tout autre est la situation réelle: Hors la classe, qu'en sera-t-il des capacités expressives de notre élève? Ce qu'il sera réellement capable de produire - seul - sera-t-il à la hauteur des espoirs que semblait légitimer l'évaluation de sa production scolaire?

Un des grands risques, d'autant plus que l'on connaît

(1) H. JAQUI (Clés pour la créativité, Paris, Seghers, 1975) cite, page 26, comme valeurs principales de la créativité: - L'expression de la personnalité,
- le rejet de l'autorité.

(2) Voir le Surréalisme. Un sujet tel que "vieux vêtements, bois, clous" peut conduire aux réalisations les plus folles mais aussi à des acquisitions théoriques (composition,..)

(3) Relativement à un médium donné, on peut suggérer, par exemple, des approches questionnantes: - Quels sont tous les outils pouvant véhiculer ce médium?
- Quels sont tous les supports possibles?
- Quels sont les gestes d'inscription possibles?

les divergences entre évaluateurs, serait de vouloir faire entrer coûte que coûte objectifs de maîtrise et objectifs d'expression dans le giron d'une notation critériée sans que l'on se soit donné auparavant les moyens de récolter une production où il soit possible d'appréhender les indices propres à la création.

Dans ces conditions, ne serait-il pas plus simple de séparer franchement nos objectifs de maîtrise et d'expression et d'en finir avec l'amalgame de la note globale?

Il entre dans notre mission de conduire à l'acquisition de connaissances et de compétences élémentaires: Sachons les appréhender franchement, les mesurer au travers d'exercices simples sans vouloir ou croire atteindre, là, la création. Limitons-nous donc à en mesurer la maîtrise.

Mais nos objectifs sont des objectifs nobles: Comportement imaginaire, autonome, critique, envie de pratiquer, attirance vers le monde de l'art. Remplacerait-on ici les indices de la réussite technique par des indices de créativité, construire à ce niveau une P.P.O. de l'expression plastique ne resterait-il pas illusoire?

Comme le critique J. GUILLAUMIN (1),

" la note s'applique à un résultat pur, à une "chose en soi", considérée
" indépendamment de celui qui a subi l'épreuve ".

Or, si dans la créativité nous rencontrons l'imaginaire, cette rencontre est aussi (et, peut-être, d'abord) celle de l'affectivité: Ce n'est pas un hasard si l'expression plastique est un outil privilégié dans le traitement des troubles psychiques. Renvoi permanent entre activité intellectuelle et activité corporelle, le travail de création a pour vocation de cultiver un humanisme total, une formation de l'esprit dans sa totalité qui ne peut donc qu'être une formation "de" et "à" la différence. A ce titre, on ne s'étonnera pas qu'il ne puisse qu'imparfaitement se couler dans des compartiments établis préalablement.

Persister à vouloir fondamentaliser les A.P., c'est-à-dire faire en sorte qu'ils se plient au cérémonial de la note attribuée à intervalles réguliers, n'a pas de sens dès lors que l'on vise à atteindre des objectifs supérieurs. Ce n'est probablement pas la

(1) GUILLAUMIN (J.), "De la docimologie à la doxologie pédagogique", Bulletin de la Société BINET-SIMON, Lyon, 1968, n° 86, pages 250 à 275.

P.P.O. qui est directement à mettre en cause mais les modalités d'inscription de cette dernière dans le cadre des activités plastiques car il convient de se préoccuper d'abord du rapport à l'acte créatif:

Si nul ne peut progresser sans s'être donné des objectifs clairs, une P.P.O. à cet égard n'aurait probablement de sens que formulée pour soi-même par l'élève (ce qui rendrait cette appellation inadaptée: Nous en étudierons plus loin les conséquences) et, sur le terrain professoral, que comme rappel obstiné qu'il y a lieu à chaque instant de veiller à instaurer les conditions nécessaires à la création.

7. 1. 2.

LA CREATION PLASTIQUE :
DESIR ET INITIATIVE.

L'inféodation de l'expression plastique aux critères de la pensée rationnelle, la volonté de la voir fonctionner à l'identique des matières fondamentales ne proviennent pas seulement du souci de légitimation d'un Inspecteur Général ni de la fascination du "bien reproduire" héritée du XIX^e siècle.

Ainsi que le montre B. DUBORGEL (1), dès les premiers jours de l'école, l'image en ses différents aspects se voit victime d'une entreprise de récupération: Les premiers graphismes sont

" directement et explicitement finalisés par la mise en place progressive
" de certains pré-requis de la lecture et/ou de l'écriture "

tandis que le "dessin spontané" est prétexte à verbalisation, réduit à une textualisation qui le prend en charge et l'articule de manière aussi univoque que possible: " Le dessin est référé à la nécessité d'être compris par les autres ", il est donc analysable, décomposable et, en toute logique, soupesable suivant plusieurs registres appelés critères d'évaluation.

" Loin de constituer un moyen d'expression original, (le dessin d'enfant)
" n'est qu'une écriture qui reflète un savoir déjà là " (2).

Au niveau de la production d'image, comment alors s'étonner que, dès le gribouillis, ne s'instaure "la canalisation, l'évitement" des trop grands débordements auxquels pourrait conduire l'expression spontanée (3) ? Comment s'étonner des instructions de 1953 (4) mettant un terme aux expériences d'ouverture tentées ici ou là (" Les novateurs

(1) DUBORGEL (B.), Imaginaire et pédagogie, op. cit., page 207.

(2) OLIVIER (F.), Le dessin d'enfant est-il une écriture?, cité par B. DUBORGEL (ibid., page 214).

(3) Ibid., page 239.

(4) Directives de M. l'Inspecteur Général Machard, 1er mai 1953, pages 21 et 25.

se répètent et, surtout dans la fantaisie, nous avons sans doute tout vu ") pour affirmer sans ambage: " L'exercice éducatif par excellence, c'est le dessin d'après nature, direct ou de mémoire " ?

Texte périmé, il est vrai, mais dont le fond perdure aujourd'hui (" Toute méthode choisie par le professeur tend à assurer la transmission du savoir, des techniques..." (1)) au risque de s'offrir aux interprétations les plus étriquées.

Mais, qu'est-ce que créer?

N'est-il pas nécessaire de retourner à cette interrogation initiale pour espérer élucider ce qu'il pourrait en être d'une procédure éducative pleinement épanouissante à cet égard?

Si l'on admet qu'en toute oeuvre s'inscrit la personnalité d'un auteur (R. HUYGHE (2)), s'y dévoilent certains déterminants sociaux (H. TAINÉ (3)), s'y travaille une articulation spécifique par rapport aux productions artistiques antérieures (H. WÖLFFLIN (4)), se dégagent alors trois grands axes qui peuvent contribuer à définir un statut de la création.

1. En premier lieu, pour que la production plastique soit interprétable en termes de création, il faut qu'elle porte la marque d'une individualité. Depuis S. FREUD, il y a confirmation que l'oeuvre d'art dérive du désir par un processus de substitution appelé sublimation, selon un mécanisme ordonné en cinq étapes:

- Un mouvement regressif lié à un état de crise.
- L'émergence de certaines visions phantasmatiques.
- La transposition, l'inscription dans la matière.
- Le souci de signer son expression par une intention stylistique.
- L'ouverture vers autrui au travers de la monstration (5).

Certes, il ne faudrait pas que la seule invocation du terme "création" puisse faire espérer de son autorité des effets suffisants. La multiplication des discours valorisants présentant le plaisir d'assouvissement lié à l'action libératrice comme le centre d'une mythologie nouvelle où le plaisir d'ordre libidinal transféré

(1) Instructions du 14 novembre 1985, op. cit., page 296.

(2) HUYGHE (R.), L'art et l'âme, Paris, Flammarion, 1960.

(3) TAINÉ (H.), Philosophie de l'art, tome 1, Paris, Hachette, 1882.

(4) WÖLFFLIN (H.), Principes fondamentaux de l'histoire de l'art, Paris, Gallimard, 1966.

(5) ANZIEU (D.) et al., Psychanalyse du génie créateur, Paris, Dunod, 1974, pages 13 à 17.

dans la manipulation se superposerait avec plus ou moins de clarté au "bonheur d'être à l'école" n'a rien résolu, faute peut-être d'avoir pesé les modalités et les déterminants du processus qui le sous-tend.

2. Car il faut bien reconnaître avec B. TESSEYDRE que si le concept de "création artistique" fut d'abord ignoré durant l'antiquité, refusé à l'homme durant la chrétienté médiévale pour être le privilège de Dieu, chanté enfin depuis l'humanisme de la Renaissance occidentale (1), le mythe du thaumaturge se trouve actuellement sérieusement mis en pièces. Certes, DESCARTES en pressentait déjà les limites (2) :

" Les peintres, lors même qu'ils étudient avec le plus d'artifice à
" représenter des sirènes et des satyrs par des formes bizarres et
" extraordinaires, ne leur peuvent toutefois attribuer des formes et
" des natures entièrement nouvelles, mais font seulement un certain
" mélange et composition des membres de divers animaux ".

Pour le biologiste H. LABORIT (3),

" L'imagination créatrice ne crée probablement rien, elle se contente
" de découvrir des relations dont l'homme n'avait point encore conscience
" (...). Elle est nécessairement déterminée car on ne peut imaginer
" créer des ensembles nouveaux sans en avoir accumulé auparavant les
" éléments ".

La création est déterminée car la collecte des informations est en grande partie déterminée. De plus, l'association créatrice des informations accumulées l'est aussi car le mélange informationnel d'où naissent les structures nouvelles n'est pas livré au hasard bien que nous ne puissions encore que soupçonner ses facteurs:

" Le fait d'ignorer ses déterminismes fait que l'homme leur obéit en
" croyant être libre " (4).

3. Enfin, il convient de porter notre attention sur ce qui relève de l'acte instaurateur. Le plaisir de créer n'est pas seulement un plaisir libérateur, c'est aussi un plaisir fabricant ou poétique. C'est d'abord le plaisir de la main dans la transposition sensitive des données affectives, mais c'est aussi le plaisir de découvrir la qualité des matières (lisse, rugueux, onctueux...), la qualité des gestes (creuser, déchirer, coller...), le jeu de l'outil, c'est aussi la joie de dominer la matière, la jouissance d'un combat

(1) TESSEYDRE (B.), d'après communication orale sur "la création". Université de PARIS 1, 1978.

(2) DESCARTES (R.), Première méditation, 1641, éd. de la Pléiade, page 269.

(3) LABORIT (H.), L'homme imaginant, Paris, U.G.E., 1970, page 38.

(4) Ibid., page 138.

qui ne peut être feint, où le plasticien, selon les termes d'E. SOURIAU (1), se trouve marqué par trois attributs essentiels: Sa liberté (il peut faire ce qu'il veut), son efficacité (c'est lui qui opère), son errabilité (il peut échouer à faire). Le drame se noue entre le projet (l'oeuvre à faire, virtuelle) et sa réalisation (l'oeuvre en train). C'est dans cet écart que se joue l'acte créateur, dans cette lutte permanente entre une forme en puissance remise à chaque instant en question, sujette à des réaxages permanents et une orientation initiale.

En fin de compte, pour reprendre l'émouvante formule de SOURIAU, l'artiste est perpétuellement dans "l'attente émerveillée" de son oeuvre.

On voit alors combien chacun de ces trois points peut contribuer à inspirer une nouvelle configuration de l'éducation créatrice:

1. S'observe d'abord la permanence de l'acte créateur présenté comme l'affirmation exaltante d'un être, considération phénoménologique qui différencie le caractère poétique de la création du prosaïsme de la simple fabrication (antinomie de l'art et de l'artisanat) répondant à la commande d'un projet déjà constitué. La production artistique ne peut être authentique si elle s'origine dans un thème imposé ni même, comme le soulignait il y a bien longtemps déjà A. STERN (2), si elle est conditionnée " par de la musique, des sorties au zoo ou au musée ".

En prolongement, se perçoit le rôle important de la motivation et le caractère inadapté d'une régulation de programme construite sans référence aux désirs et aux besoins exprimés. Certes, il serait naïf et exagéré de vouloir sacraliser le "plaisir" pour tenter d'exorciser sa trop longue mise à l'écart de l'école (du cours de dessin), bien tentant aussi de vouloir le dévoyer pour en faire le miel destiné à faire passer l'amertume d'un apprentissage tout autant normé. Sans accepter nécessairement l'approche freudienne du désir de faire oeuvre,

(1) SOURIAU (E.), "Le mode d'existence de l'oeuvre à faire", Bulletin de la Société Française de Philosophie, 1956, n° 1, pages 5 à 14.

(2) STERN (A.), Une nouvelle compréhension de l'art enfantin, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1968, page 16.

nous nous en tiendrons à l'évidence selon laquelle l'"expression" artistique n'a aucun sens sans le désir de dire, nous suivons B. SCHWARTZ lorsqu'il déclare (1) :

" Certes, on peut éprouver d'immenses plaisirs à un travail intellectuel,
 " mais le domaine esthétique est probablement le seul, parmi ceux sur
 " lesquels porte la formation, à lier ce principe de plaisir à l'activité
 " même, au point d'en faire une condition nécessaire de son bon déroule-
 " ment. L'expérience esthétique implique le plaisir ".

2. La seconde idée se rapporte à la notion de déterminisme mise en avant par H. LABORIT que l'on peut rapprocher des courants structuralistes présentant le sujet humain comme à la fois produit et induit par son environnement linguistique ou social. Accepter d'examiner sous cet angle la "production" plastique relativise pour le moins le caractère inédit de ce qui éclot dans nos classes: Réminiscences de lectures de magazines illustrés, d'émissions télévisées, de tout ce qui peut constituer l'entourage habituel de l'élève, à quoi il faudrait ajouter le mime plus ou moins appliqué des techniques apportées par le professeur.

Invitation, ici, à ne pas être dupe de la "spontanéité" de l'"élan créateur", mais encore à veiller au dépassement du conditionnement social ou pédagogique en développant une stratégie de l'alimentation et de la tolérance. Stratégie nourricière "à menu individualisé" qui, au lieu de se cantonner dans des schémas pré-établis, apporterait à l'élève, pour enrichir et relativiser son expression, une documentation abondante et diversifiée.

3. Le troisième point touche à la dimension poétique et fait écho à la notion de "bricolage" telle qu'elle se trouve exposée par C. LEVI-STRAUSS dans "La pensée sauvage" (2) : L'artiste y est présenté comme un "savant", celui qui possède effectivement savoir et savoir-faire, celui qui connaît les exigences du travail, mais aussi comme un "bricoleur", celui qui tâtonne et joue de l'assemblage.

Si la psychologie du développementale insiste sur le rôle du corps et de la sensibilité dans la genèse de l'intelligence, et sur l'idée de la "structuration logique" au travers du "faire", nous suivons G. GUILLOT lorsqu'il ajoute que

" struration ne signifie pas rigidification. La logique dont il s'agit

(1) SCHWARTZ (B.), L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, page 194.

(2) LEVI-STRAUSS (C.), La pensée sauvage, Paris, Plon, 1962, page 27.

- " ici est une logique d'ouverture et d'intégration: La variation ~~et~~
 " et la variété des expériences du sujet en constituent un facteur
 " primordial de complexification, de finesse, d'enrichissement " (1).

On ajoutera encore que la personnalité de l'enfant se construit au travers d'une dialectique réel / imaginaire dans laquelle on ne peut s'immiscer sans danger:

- " L'imaginaire articule l'affectivité du sujet, ses désirs, ses angoisses,
 " à la culture qui fait sens autour de lui " (2)

et l'on mesurera plus justement l'ampleur et la gravité de ce qui se trouve en jeu.

On mesurera également combien tout ceci se démarque du "travail" scolaire. De leur côté, I. XENAKIS et P. SOULAGES, interrogés en 1973 par A. BEAUDOT (3), cette fois en tant qu'adultes et créateurs à part entière, témoignent, eux aussi, dans le même sens:

- X.: " Le travail, c'est la chose qui fait plaisir à faire.
 " Le travail comme sacrifice (...), c'est tout une mentalité qui est
 " distillée chez l'enfant dès l'âge le plus tendre avec l'école ".
 - S.: " La peinture est plutôt une activité de jeu (...).
 " Encore faudrait-il préciser que, dans ce jeu, il y a des choses très
 " graves qui s'engagent (...). Dans ce jeu, tout se joue ".

On trouvera ici la réaffirmation que, si l'activité plastique doit contribuer à la formation générale de l'élève, enrichir sa connaissance et son potentiel créatif, assumer ce que G. GUILLOT nomme dans le même article sa "fonction d'humanité", elle n'a de chance de s'ancrer que désirée, fondée sur des opérations ludiques et une pratique manipulative à la fois sensorialisée et interrogative.

On y ajoutera ce rappel de P. MEIRIEU (4):

- " L'apprentissage s'effectue par chacun de manière active et singulière.
 " Nous n'en sortirons pas sans cette évidence: C'est l'élève qui apprend,
 " et lui seul ".

(1) GUILLOT (G.), "Les arts plastiques et la formation de l'esprit", Les amis de Sèvres, n° 4, décembre 1985, page 36.

(2) Ibid., page 38.

(3) BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, Paris, E.S.F., 1973, pages 25-26.

(4) MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi, op. cit., page 95.

7. 1. 3.

UNE VOIE TRACÉE AU TRAVERS
DES SILENCES DE LA PENSÉE EDUCATIVE.

Préserver la dimension créatrice en opérant une distanciation vis-à-vis des coutumes scolaires les plus habituelles veut-il dire pour autant prétendre à l'élaboration de procédures neuves et révolutionnaires?

Si l'éducation plastique accuse sur le plan des théories pédagogiques les manques que l'on sait, c'est probablement parce qu'elle a été successivement ignorée en tant qu'activité de loisir puis objet de circonspection du fait de son obstination à faire excroissance sur les édifices pédagogiques les mieux composés.

Ainsi, la première remise en question que représente la pensée de l'Education Nouvelle n'a pas véritablement pris en charge le problème de l'expression plastique: Le manuel de M. MONTESSORI pense encore le dessin en termes de géométrie et d'ornementation, O. DECROLY s'en tient à quelques pages sur le travail manuel. C. FREINET a probablement été le premier en 1935 (1) à parler d'expression libre. Mais l'imaginaire auquel il se référait était encore celui de l'illustration et de la décoration.

Pourtant, qui regarde de plus près les textes sur la pédagogie peut constater que sont énoncés depuis longtemps la plupart des principes susceptibles d'inspirer une éducation plastique plus performante. Qu'il nous soit permis d'en rappeler quelques moments essentiels.

1. L'Education Nouvelle, centrée sur l'élève, remet

(1) FREINET (C.), Pour l'école du Peuple, Paris, Maspéro, 1969, page 127.

en cause l'apprentissage sous la dictée autoritaire du maître au profit de la recherche active, ainsi qu'elle se trouve présentée dans les écrits d'A. FERRIERE (1) dès 1920. Chez l'enfant, l'activité opératoire précède la pensée et contribue à la développer. J. PIAGET dira: "Les connaissances dérivent de l'action" (2) et préconisera, tel C. BERNARD (ou DEWEY), l'expérience tâtonnée.

Aujourd'hui encore, L. LEGRAND rappelle l'inutilité d'apporter d'emblée des recettes: "Les questions naissent (...) à l'exécution de la tâche" (3). Apprendre est entrer en interaction avec ce qu'on cherche à apprendre, tout plasticien pense à L. DE VINCI ou, pour l'heure, à CESAR interrogeant tour à tour les machines à compresser les voitures puis les résines expansives par polymérisation, revenant aujourd'hui à la sculpture par assemblage.

2. En opposition à la pensée de E. DURKEIM (4), pour qui l'école n'a pas à favoriser l'épanouissement de l'individu mais à le façonner en vue de son intégration dans la société, le souci de respecter la personne de l'élève et, au-delà, son bonheur, trouve son illustration extrême dans les courants libérateurs comme l'expérience libertaire de Hambourg, datant de 1909, ou celle de A.S. NEIL, amorcée en 1927 (5), dont on sait qu'ils ne furent pas sans effet sur la pensée rogérienne (6), les propositions non-directives de D. HAMELINE (7), le questionnement de l'institution scolaire qui anime la pensée de M. LOBROT (8).

Certes, ces directions n'ont jamais inspiré une adhésion naturelle, l'expérience de Hambourg en donne un exemple significatif dans son retour progressif aux sanctions, et le "dessin libre" pratiqué tandis que l'enseignant lit son journal n'est plus aujourd'hui qu'une lointaine caricature. On sait d'ailleurs les reproches adressés à LOBROT, HAMELINE et ROGERS. La pédagogie institutionnelle présente,

(1) FERRIERE (A.), L'école active (1920), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, 215 p.. N.B. Ce chapitre s'appuie principalement sur l'ouvrage réalisé sous la direction de G. AVANZINI : La pédagogie au XX^e siècle, Toulouse, Privat, 1975, 413 pages.

(2) PIAGET (J.), psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969, Page 47.

(3) LEGRAND (L.), Pour une pédagogie de l'étonnement, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972, page 102.

(4) DURKEIM (E.), Education et sociologie (1922), Paris, P.U.F., 1966, 124 pages.

(5) NEIL (A.S.), Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1970, 326 pages.

(6) ROGERS (C.), Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1966, 283 pages.

(7) HAMELINE (D.) et DARDELIN (J.M.), La liberté d'apprendre, Paris, Ed. Ouvrières, 1967, 341 pages.

(8) LOBROT (M.), La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, 281 pages.

selon G. SNYDERS (1), "le gros risque de conduire à l'anarchie". Quant à ROGERS, il ne proposerait qu'un cadre vide "et là où il n'y a rien à apprendre, la non-directivité excelle" (Pourtant, ROGERS n'a jamais utilisé l'expression "non-directivité". Il préconisait une "approche centrée sur l'apprenant" et a, d'ailleurs, reconnu la nécessité " de formuler assez de limites et d'exigences (...) pour que les étudiants puissent, sans malaise, commencer à travailler " (2). Le recul prudent de D. HAMELINE est également connu: " Notre méthode (...) n'a aucune chance de se généraliser et de fournir au système scolaire une alternative plausible " (3).

Si depuis lors un mouvement néo-directif "postulant que certaines connaissances doivent être apprises même si l'élève n'en ressent pas l'opportunité " (4) a endigué durablement les procédures les plus extrémistes, l'accent a été porté avec suffisamment d'efficacité sur l'importance de la relation éducative. Bien que "l'acte éducatif impose une loi, contraint alors qu'il veut se distinguer du dressage et être libération ", il y a lieu de ne pas oublier " que les élèves sont des acteurs dans le processus " apprendre - enseigner (et que) pour avoir prise sur l'éduqué, l'acte éducatif a besoin de rencontrer un acquiescement ",

souligne à nouveau M. POSTIC (5).

Retournant sur le terrain des A.P., même si la contrainte, l'ordre, sécurisent, n'y voit-on pas clairement la condamnation de l'exercice imposé et l'invitation à entreprendre, en fonction de son inclination naturelle, l'approfondissement des modes d'expression que l'élève a lui-même choisis?

3. Une direction différente, mais qui peut être complémentaire réside dans la pratique du travail de groupe. Dès 1920, R. COUSINET commençait à attirer l'attention sur ses vertus: La situation de groupe autorise une autonomie parcellaire et favorise les échanges et la circulation de l'information (6).

Les ateliers des Beaux-Arts ne fonctionnent pas autrement, espaces d'osmoses et d'hétéro-critiques permanentes où la recherche

(1) SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives?, Paris, P.U.F., pages 199 et 138.

(2) ROGERS (C.), Liberté pour apprendre? (1969), Paris, Dunod, 1972, page 68.

(3) HAMELINE (D.) et DARDELIN (J.M.), Liberté d'apprendre. Situation 2, Paris, Editions Ouvrières, 1977, page 278.

(4) AVANZINI (G.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Toulouse, Privat, 1975, pages 202-203.

(5) POSTIC (M.), La relation éducative, Paris, P.U.F., 1979, pages 19 à 21.

(6) COUSINET (R.), Une méthode de travail libre par groupes, Paris, Cerf, 1949, 107 pages.

d'une écriture personnelle nait d'une friction constante aux autres pratiques et dont il y aurait grandement profit à s'inspirer pour faire retour à l'authenticité.

4. Toutes ces options contribuent à situer l'individu en formation en position d'acteur. Elles ont inspiré les expériences fondées sur le travail autonome des élèves. Le travail autonome repose sur l'idée d'un contrat passé entre les élèves et l'enseignant. C'est l'élève (ou le groupe) qui a l'initiative de l'organisation de son apprentissage, il se propose un objectif de recherche et sollicite de l'enseignant une aide personnalisée quand il en ressent le besoin. A cet effet, doivent être élucidés:

- le projet de recherche (objectif);
- les modalités du travail prévu assorties d'une estimation des besoins;
- Les critères de réussite (1).

En filigrane, s'y distingue la pensée de ROUSSEAU, PASCAL (2), mais aussi la formation du "jugement" chez MONTAIGNE (3). Accéder à l'"auto-nomie", c'est acquérir les outils conceptuels nécessaires à se construire ses propres lois. La méthode est intéressante et réaliste: On ne dit pas "fais ce que tu veux" sans vouloir avouer "qui veut quoi". Car l'élève voudrait bien souvent faire autre chose que d'apprendre! Le T.A. repose résolument sur une représentation de l'école dans la société qui s'articule toujours autour des concepts d'éducation et d'instruction. Dès le préambule, motivation et finalités semblent particulièrement adaptés aux nécessités d'une activité plastique authentique c'est-à-dire formatrice et enrichissante, non dépendante de la coercition des modèles imposés. Le T.A. se veut prioritairement un outil de formation de la personne au travers d'une relation à l'apprentissage qui passe par la motivation et la responsabilisation. Du même coup, les limites sont tracées par l'impératif du programme et c'est probablement ce qui grève les expériences analysées par A.MOYNE. La question fondamentale qui concerne notre discipline est bien entendu liée à la possibilité de concilier apprentissage et

(1) MOYNE (A.) Le travail autonome, Paris, Fleurus, 1982, page 7.

(2) ROUSSEAU (J.J.): "Pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre". Emile, livre 3, 1762.

--- PASCAL (B.): "On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées". Pensées (n° 10), 1669.

(3) MONTAIGNE (M. de), Essais, livre 1, XXVI ("De l'institution des enfants"), 1580.

création Mais la notion de libre choix apporte une condition essentielle à la crédibilité de l'activité plastique, manière unique de dire et de se dire.

Eveiller les motivations passe par l'écoute des besoins et la relation d'aide inspirée du projet rogérien: Aider l'élève à clarifier ses besoins, ses idées, à dégager d'un projet spontané mais souvent artificiel ou superficiel une nécessité plus essentielle. En A.P., l'aide serait technique et documentaire, encouragement à dépasser les conditionnements liés aux matraquages iconiques de la vie quotidienne.

La pratique du travail autonome conduit enfin à une autre vision de l'évaluation. Dans ce contexte, chacun travaille à son rythme en fonction de ses capacités (et de ce qu'il croit bon d'investir sur le plan de l'effort) mais également sur des projets de nature et de niveaux différents. Les implications sont plurielles. D'abord, la relation à l'échec n'est plus négative mais formatrice, elle est le signal d'un point fort de la relation éducative. L'élève s'étant lancé à la découverte d'un terrain inconnu, il est normal qu'il rencontre des écueils non balisés, l'apport du professeur ne sera pas alors imposé mais désiré. L'évaluation est nécessairement différenciée. La focalisation sur un "niveau" abstrait de la classe n'existe plus. Il s'agit prioritairement de peser si le contrat a été rempli vis-à-vis de ses propres ambitions (auto-évaluation), ensuite seulement d'en tirer les conséquences. Ici encore se rencontre une pratique déjà évoquée à la suite de notre approche des mécanismes de l'évaluation: L'oeuvre plastique ne peut apparaître comme le produit d'un jeu compétitif artificiel mais seulement comme dialogue avec soi-même (même s'il y a communication) et dépassement de soi.

La relecture de ces textes, même s'ils avouent souvent leur difficulté à prendre en charge les particularités de notre métier, interpelle directement le P.A.P.: Educateurs et plasticiens se rencontrent pour dire, les uns qu'il n'y a pas d'apprentissage durable, les autres qu'il n'y a pas de création authentique, hors du désir et du plaisir de faire et de se prendre en charge.

Une gestion heureuse de l'éducation plastique ne peut reposer que sur de tels fondements.

7.2. POUR UNE GESTION HEUREUSE DE LA DIMENSION CREATRICE.

7. 2. 1.

COMMENT CONCILIER APPRENTISSAGE ET CREATION ?

A. RODIN, dans ses entretiens avec P. GSELL, livre son idée de la création:

" La grande difficulté et le comble de l'art, c'est de dessiner, de peindre, d'écrire avec naturel et simplicité (...). Il n'y a de bon style que celui qui se fait oublier pour concentrer sur le sujet traité, sur l'émotion rendue toute l'attention du lecteur ".

Et il ajoute:

" Sans doute, le métier n'est qu'un moyen (...). Mais si le dessin manque, si la couleur est fautive, la plus puissante émotion sera incapable de s'exprimer (...):
" L'inhabileté trahit à chaque instant " (ceux qui n'ont point fait d'études sérieuses (1)).

La question n'est-elle pas encore d'actualité? Est-il possible, à la fois, de préserver la spontanéité d'une activité créatrice et de fournir efficacement à l'élève les moyens utiles à son expression?

On conçoit aisément que l'artiste (en tout cas jusqu'à l'orée du XX^e siècle) puisse disposer de toute son existence pour se forger et pour perfectionner un langage rigoureux et personnel. Mais, à l'école, on est tenté d'aller vite. Le propos n'est pas de "fabriquer" des artistes mais d'ouvrir à l'expression plastique. L'entreprise relève la plupart du temps du sauvetage tardif, parcelaire, et il convient d'ancrer au plus tôt les pré-requis "indispensables".

(1) RODIN (A.), L'art. Entretiens réunis par P. GSELL (Grasset 1911), Paris, Gallimard, 1967, pages 78 à 81.

C'est alors que l'interventionnisme risque de se révéler envahissant: Voici la liste de ces pré-requis qui ne cesse de croître; faute d'un horaire suffisant, leur étude en vient à remplir totalement le cours d'A.P., ne laissant plus place à leur exploitation; l'engrenage des bonnes intentions amène à préférer donner le coup de pouce qui fera démarrer le travail, puis un conseil, puis une suggestion...

L'enquête préalable à cette étude a montré combien les positions des P.A.P. face à la question de l'apprentissage étaient variées. Mais elle a, aussi, de quoi stupéfier en laissant entendre qu'aujourd'hui encore une majorité de P.A.P. impose à la fois la technique et le thème d'expression.

Doit-on pour autant condamner tout travail imposé par le professeur? Tout dépend, en fait, de la manière dont la classe est "menée":

Partir d'un thème présente le désagréable inconvénient d'imposer un imaginaire, ce qui n'est pas un mince détail quand il s'agit de susciter des élans créateurs. Cette pratique permet en revanche d'unifier les problématiques d'expression et d'observer comment des registres techniques très différents peuvent prendre en charge des intentions analogues.

La méthode peut apparaître à la fois coercitive et desséchante si l'on en reste à l'examen des "résultats", elle peut donner lieu, tout au contraire, à de riches confrontations où se trouve interrogée la question fondamentale de la mise en adéquation du plan de l'expression et des intentions de contenu.

Proposer à la classe l'apprentissage d'une technique pour elle-même, "pour s'entraîner", a de grandes chances se s'avérer complètement stérile et cela d'autant plus que la recette d'utilisation est livrée d'emblée. Par contre, susciter l'approche questionnante d'un matériau inconnu en invitant à des jeux manipulatoires peut se révéler très constructif: Il y a un monde entre le fait de proposer l'approche de l'encre de chine avec en arrière fond implicite chez l'enseignant la technique de REMBRANDT ou de CALLOT (ce qui est déjà nettement mieux que celle des illustrateurs du XIX^e siècle!) et l'induction légèrement provocatrice qui consiste, par exemple,

à dire: "Eau, encre noire à stylo, javel; tous les outils sont permis"...

L'intérêt supplémentaire du recours à une dimension unificatrice se situe bien entendu au niveau de l'évaluation: L'alignement des productions se trouve possible, ce qui facilite les comparaisons et, par là même, la tâche de l'enseignant qui doit faire face à des cohortes ininterrompues d'élèves. C'est sur des exercices de ce type que nous avons construit les protocoles expérimentaux de notre recherche. Mais il a été convenu que de tels exercices (de fait, on ne "s'exerce" souvent qu'à mieux "s'exercer") ne conduisent généralement qu'à la vérification d'objectifs de maîtrise. Au travers d'eux se sent le "programme", c'est-à-dire l'acquisition obligée que d'autres ont décidée pour vous, se ressent l'unification de la tâche et le fait éprouvant qu'au même instant chacun autour de nous "fait la même chose" ... et qui est un des principes fondamentaux de l'école de J. FERRY. Si l'on ajoute à cela l'unité de lieu et l'unité de temps, force est de constater que nous restons au coeur d'une mise en scène bien usée où se perçoit l'odeur du pupitre.

On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, de trouver des propos condamnant sans appel la pratique artistique à l'école. Les plus célèbres sont probablement ceux d'A. STERN:

Pour lui, "éduquer s'oppose à enseigner" (1).

Dans son "atelier d'expression", sa longue expérience l'a convaincu que l'expression authentique d'un individu, quelque soit son âge, ne pouvait sourdre si elle était entravée par des considérations techniques. Le spectre du "n'importe quoi" ne surgit pas pour autant car le maître se propose en contrepartie d'éduquer à la rigueur, à l'effort, à la recherche de cohérence dans le propos.

STERN, autodidacte, pratique depuis toujours une stratégie de l'aide individualisée dont l'école commence à peine à se soucier: L'aide efficace est celle qui est motivée par le besoin de l'enfant et qui paraît nécessaire compte tenu des caractéristiques de chaque production. Présence, soutien, encouragement. Ignoré par l'Institution, il ne trouve pas de mot trop dur à son égard:

(1) STERN (A.), Le monde des autres, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974, page 112.

" Il y a cent ans, le dessin à l'école n'était qu'un moment ennuyeux
 " et innocent. Depuis qu'au lieu de faire dessiner le brin de muguet
 " on a introduit l'éducation artistique, le problème est plus grave ".

A. STERN parle d'exercices d'une sottise sans égale et poursuit:

" Comment un enfant peut-il se laisser aller à son expression si son
 " esprit est encombré de préoccupations d'orthodessin ? (...) Fausse
 " lois, excréments des artistes qui les refusent à leur propre peinture ".
 (1).

D'un autre côté, on trouvera une argumentation diamétralement opposée, en faveur de la transmission du "métier" (certes exprimée dans un contexte sensiblement différent), sous la plume de C. LEVI-STRAUSS (2) :

" On ne voit pas qu'asservi aux règles pointilleuses des anciennes
 " corporations, l'apprentissage technique ou artistique ait stérilisé
 " les capacités d'invention. Bien que transmises par voie d'autorité
 " au fil des générations, les techniques artisanales furent, pendant
 " des siècles, très favorables à la création ".

Mais on prendra en considération qu'art et artisanat sont ici peu différenciés, ainsi qu'il en est en de nombreuses cultures, que, par ailleurs, le "regard" porté sur l'art contemporain est effectivement trop "éloigné" pour que soit acceptée ensuite l'affirmation selon laquelle, dans la course à l'innovation qui caractérise le XX^e siècle, " c'est la peinture comme genre qui n'a pas survécu aux pressions incohérentes exercées sur elle pour qu'elle ne cesse pas de se renouveler " (3). Enfin, dans le contexte occidental, les meilleures réussites artisanales ne sont-elles pas celles qui ont su mettre en brèche et dépasser la pratique répétitive dont elles étaient issues ?

Il est probable qu'une éducation par l'art soit à négocier entre ces deux extrêmes. Intéressante à cet égard est l'enquête menée récemment par la revue "ART PRESS" (4) auprès des enseignants-plasticiens des écoles des Beaux-Arts: O. DEBRE, artiste confirmé internationalement, confiait, parlant de ses élèves:

" J'essaie de les convaincre que la seule chose qui compte est la vérité
 " des sentiments (...) la force et la sincérité que l'on voit dans
 " les formes ".

(1) STERN (A.), L'expression, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1973, pages 110-111 (souligné par nous).

(2) LEVI-STRAUSS (C.), Le regard éloigné, Paris, Plon, 1983, page 358.

(3) Ibid., page 368.

(4) REVUE ART PRESS, "guide pratique les écoles d'art", hors série n° 5 de juin 1985.

L'objectif d'O. DEBRE est simple:

" Aider le jeune artiste à se trouver, à trouver sa vérité ".

Mais pourrait-on se limiter à quelques incantations? Certes non et il ajoute:

" Il est nécessaire que l'élève s'entraîne à dessiner. Il retrouve
 " dans le dessin les facultés élémentaires et fondamentales, la vérité
 " du rapport entre l'image conçue et la réalisation de cette image " (1).

Cette double préoccupation est affirmée au cours de l'enquête comme le leitmotiv des enseignants interrogés: D'une part acquérir des techniques mais, tout autant, "ouvrir des esprits et former des individus qui savent comment ils veulent vivre". Et ces artistes ne considèrent pas comme impossible la mission dont ils se sont chargés.

Ne nourrissons-nous pas, en secteur scolaire, la même ambition?

On ne peut que regretter que la dialectique confrontant apprentissage et création n'ait été plus tôt au coeur du débat qui anime notre profession. Un exemple significatif en est le fonctionnement de l'épreuve de "leçon" de l'agrégation d'arts plastiques qui, au lieu d'être à juste titre le lieu d'une réflexion théorique soutenue, contribuait à solidifier d'anciennes pratiques:

La nature même des "sujets de leçon" offerts au tirage au sort (par exemple: "articulation", "cadrer", "répéter", "texture" (2)) ne pouvait qu'induire ipso facto (sauf réaxage courageux du candidat) une manière de "faire la classe" qui se fondait sur l'imposition supposée légitime d'une tâche collective débouchant sur l'acquisition d'une dimension théorique.

Fort heureusement pour la formation des jeunes professeurs, une nouvelle formulation recentre actuellement l'intérêt sur la dynamique du dispositif relationnel. Des sujets tels que "le statut de l'erreur", "vous voulez trop en dire", "séduire pour enseigner" (3) assortis à l'obligation de brosser un dispositif où les élèves sont en situation de production invitent à faire le lien entre des problé-

(1) DEBRE O. in ART PRESS, op. cit., pages 18 à 20.

(2) "Agrégation d'arts plastiques", Rapports de jurys et concours, Paris, C.N.D.P., année 1982.

(3) Ibid., année 1985.

matiques opérantes dans le monde de l'art et les conditions propres à la création scolaire: Un thème tel que "temps et production plastique" (1983) suggère à la fois une approche poïétique de l'art (où la lenteur classicisante d'un J. BAZAINE pourrait être opposée à la vélocité d'un G. MATHIEU) avec la mise en question du "labeur" comme critère pertinent de qualité, tout aussi bien en art qu'en classe (l'application, le temps investi), mais encore le rythme de travail des élèves et, plus largement, la pédagogie différenciée.

Si apprentissage et création sont bien deux objectifs indissociables, cela ne signifie pas pour autant que l'un appelle l'autre inmanquablement.

L'apprentissage est nécessaire pour enrichir la création mais la création n'est pas nécessairement au bout de l'apprentissage. Peut-on refuser une information au nom de la liberté de choix? Ceux qui se comportent ainsi ont le plus souvent reçu dans leur formation ce qu'ils jugent inutile aux nouvelles générations. Pour prendre appui sur un fait artistique contemporain, on observe aujourd'hui chez les jeunes artistes une soif de se réapproprier le patrimoine culturel ("Peinture cultivée" italienne, oeuvre de GAROUSTE, des POIRIER, retour au dessin sensible chez J.L. MONTIGONE à l'exposition des jeunes "ateliers 86" (1)) que la revue ART PRESS analyse avec justesse:

" Les moins de trente ans, aujourd'hui, appartiennent à cette première
 " génération à qui la société a refusé la transmission du savoir, d'où
 " une relation pathétique et désordonnée à l'héritage ". (2).

Ceci est probablement une invitation à ne pas délaïsser les apprentissages fondamentaux dans la crainte d'être directif. Livrons-les, au contraire, le plus franchement possible, mais sans recourir au détour enjoliveur d'un exercice d'application artificiellement flatteur. C'est ainsi qu'en 6° pourrait être abordée l'information sur les mélanges de couleurs prolongée de la suggestion de se confronter à ce problème jusqu'à le surmonter en s'obligeant, par exemple, à ne peindre qu'avec des couleurs primaires. En section A3, la consultation voire la reproduction de planches d'anatomie

(1) Ateliers 86, A.R.C., Musée d'Art Moderne de la ville de Paris, avril 1986.

(2) LOUPE (L.), "De la mort de l'art à la mode de l'art et comment s'en sortir", ART PRESS, n° 100, février 1986, page 30.

peut être d'une grande utilité. Libre ensuite à chacun de traiter à sa manière la question de la figure humaine.

Sur l'autre versant, la création spontanée peut n'avoir qu'un très faible rendement sur le plan des acquisitions si elle ne se trouve stimulée de la part de l'enseignant par la suggestion d'objectifs plus ambitieux et plus diversifiés: Le choix de la voie ne peut se faire que devant un éventail de pistes.

La création artistique se fonde sur l'expérience mais nait de son dépassement: C'est bien l'acte de créer, par les dépassements dont il est le lieu, qui procure les occasions d'un apprentissage.

Dans cette optique, l'essentiel réside dans une invitation à l'enrichissement du propos, à une activité manipulative ancrée dans le matériau, dès lors que cela, de toute évidence, est légitimé par le désir de l'élève et s'annonce comme pratique interrogative, jeu de surpassement et non point comme énonciation répétitive non motivée.

L'oeuvre se présente alors comme trace représentative de l'élève car choisie par celui-ci, l'évaluation comme bilan des acquis et recensement des défaites provisoires comparativement aux ambitions développées. Reconnaissons que l'école, par les contraintes qu'elle impose (structure des lieux, découpage horaire, lourdeur des effectifs, modalités des examens), du fait de son obstination à considérer les A.P. à l'identique des autres matières, entrave considérablement la mise en place d'un tel fonctionnement.

7. 2. 2.

QUELQUES LIEUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE
HORS L'INSTITUTION SCOLAIRE.

Compte tenu des conditions qu'elle requiert, l'expression plastique n'aurait-elle sa place qu'hors l'école, dans des lieux mis en place par la société à titre de compensation ou de supplément?

Après tout, si PIAGET, si FREINET, même, se sont si peu étendus sur la pratique d'une éducation à l'art et par l'art, c'est peut être en partie parce que leur intuition de chercheur leur a permis de sentir que ce champ d'activités ne pouvait, sauf à faire quelque part violence, s'emboîter parfaitement dans les édifices théoriques et les cadres pratiques qu'ils élaboraient et que, sous certains aspects du moins, il relevait de problématiques ne s'appuyant pas sur les mêmes fondements.

Alors, quel est le principe de ces lieux d'expression où les enfants viendraient trouver l'épanouissement que l'école leur refuserait? Comment fonctionnent aussi ces "ateliers d'art" d'où sortent encore parfois des "artistes", c'est-à-dire, quel que soit leur talent, des individus pourvus d'une personnalité fermement établie? Leurs caractéristiques seraient-elles en mesure de contribuer à bâtir les conditions d'une spécificité dont nous aurions à gagner?

Dans son "atelier des enfants", suivant une procédure crédibilisée maintenant par une longue expérience (son premier atelier remonte aux lendemains de la seconde guerre mondiale), A. STERN se contente (si l'on peut dire) de proposer un lieu, un espace clos, aveugle sur l'extérieur pour favoriser la concentration. Dans cet espace nu, l'accent est mis sur une utilisation confortable des moyens d'expression: Consoles destinées aux pots de couleur, accrochage à bonne hauteur des feuilles de papier afin de favoriser la gestualité:

A. STERN se veut simplement l'impulsion qui amorce le courant (1).

" Lors de premières séances, je laisse l'enfant complètement livré
 " à lui-même (...). Ce n'est qu'ensuite que j'interviens, et que,
 " captant l'expression spontanée, je l'aide à devenir un puissant moyen
 " d'expression (...). Cette action doit être à la mesure des moyens
 " techniques. Mon exigence n'est pas la même en début ou en fin de
 " séance, au début ou à la fin d'un tableau, chez un enfant grand ou
 " petit, débutant ou expérimenté " (2).

A i n s i, " chacun procède à son rythme et l'éducateur, pas plus que l'enfant,
 " n'a une idée préconçue quant à la durée de chaque ouvrage, sa dimension,
 " son déroulement " (3).

STERN insiste sur le caractère hautement éducatif de son action. Se réfugier avec bonne conscience derrière la formulation "expression libre" contribue souvent à entretenir une illusion. Il précise:

" lorsque je parle d'expression, c'est d'un phénomène qui apparaît
 " dans un lieu et qui résulte d'une activité bien particulière. Cela
 " exclut d'emblée l'école, le club de loisirs " (4).

Et il s'en explique:

" (Avant), je rejetais moins catégoriquement l'école (...). Je ne nie
 " pas qu'il puisse exister un enseignement créateur mais je déclare
 " que l'expression n'est possible que dans les circonstances que crée
 " l'atelier " (5). "Mon" atelier, y sent-on.

Certes, on ne manquera pas de remarquer que d'autres règles sont érigées en lieu et place de celles qui sont bannies. STERN ne parle guère des enfants qui ne reviennent pas à l'atelier. Mais nous n'entamerons pas ici une critique de la méthode sternienne, nous n'en retiendrons que les aspects positifs.

Il est toutefois difficile, après ces phrases si dures de tenter une analyse qui pourrait apparaître récupératrice. Et, d'ailleurs, STERN fustige par avance ceux qui commentent et déforment sa pensée (6) :

" Ils citeront des phrases, en écriront quelques unes pour les relier
 " et les rendre banales. Ils débitent une masse de données erronées,
 " falsifient des idées, rapportent des faits qu'ils n'ont pas observés ".

On ne manquera pas pour autant d'être frappé par la similitude de l'attitude adoptée dans les ateliers des Beaux-Arts. Revenons à O. DEBRE. Après avoir rappelé la nécessité du dessin, le peintre

(1) STERN (A.), Entre éducateurs, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, pages 15 à 19.

(2) Ibid., pages 11-12.

(3) STERN (A.), L'expression, op. cit., page 121.

(4) Ibid., page 42.

(5) STERN (A.), Le monde des autres, op. cit., page 99.

(6) Ibid., pages 39-40.

décrit en ces termes sa méthode:

- " le mieux, me semble-t-il, est de donner aux élèves toute liberté
- " dès le départ. Il est suffisamment difficile de bien exécuter ce
- " que l'on a envie de faire sans obliger l'élève à peindre des oeuvres
- " qui risquent de le contrarier (...). Si l'effort et le travail sont
- " nécessaires, le désir et la conviction ne le sont pas moins " (1).

Et cela n'est pas sans conséquence quant à l'acceptation de l'irrégularité dans le travail. Ainsi, si d'un manque à combler naît parfois

" une espèce de rage de peindre ", SOULAGES avoue comme tant d'autres:

- " D'autres fois, je reviens, j'hésite, je tourne autour de la toile
- " blanche, j'attends, j'attends d'oser et puis j'ose " (2).

On pourrait penser que cette attitude innove considérablement par rapport à un enseignement qu'une habitude de pensée présente encore comme lié à l'académisme. Pour se persuader du contraire, il suffit de se rappeler que de l'atelier de G. MOREAU sont sortis les peintres "fauves", qu'au fonctionnement draconien de l'atelier de L. DAVID (on ne pouvait avoir accès à la peinture qu'après avoir satisfait successivement au dessin de moulages antiques puis au modèle nu) correspondait l'attitude d'un maître profondément empreinte de bonté:

- " Il faut tâcher d'arriver devant la nature comme un enfant qui ne
- " sait rien ",

disait-il. Ou, après avoir rabroué un élève qui ne dessinait pas selon son goût: " Allons, va ton train,... dans ton genre, ça va très bien, ce que tu fais."

Ou encore à GRANET:

- " Je suis toujours content quand je m'aperçois qu'un homme a des goûts
- " bien prononcés " (3).

Ainsi, de tout temps, de leur rapport constant avec la création, les artistes-enseignants ont acquis la certitude que l'essentiel ne se résoud pas à coup d'apprentissage mais passe par le respect des velléités créatrices. Mettre l'élève en face de ses ambitions:

Définir un projet, l'assumer, le mener à bien avec toute l'application et la rigueur nécessaire. Dès lors, le processus de formation et d'éducation se met en route à l'image des rapports humains: S'instaure un grand jeu d'osmose interindividuelles par la confrontation des personnalités, le heurt des conceptions artisanes mais hétérogènes, à l'intérieur d'une ambiance d'atelier, ce qui fait dire à A. BONNIER, chargé en 1985 du Département Art à l'Inspection Générale de l'Ensei-

(1) DEBRE (O.), in ART PRESS, op. cit., page 20.

(2) BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, op. cit., page 23.

(3) DELECLUZE (E.J.), L. David, son école et son temps, nouvelle édition préfacée par J.P. MOUILLERAUX, Paris, Macula, 1983, 516 pages.

gnement artistique:

- " Les écoles d'art françaises sont devenues des endroits où l'on peut
- " apprendre à exister (...). Elles continuent à être de merveilleux
- " lieux de contradictions, indispensables à nos identités " (1).

En définitive, le rapport entre apprentissage et création ne trouve pas une résolution spécifique qui serait le fait de l'institution des Beaux-Arts. Dépassé le stade des enseignements de base fondamentaux, les Ecoles proposent le plus souvent un cadre multiforme où l'étudiant s'inscrit en fonction de la relation qu'il entend entretenir avec l'apprentissage. Les formules vont du rattachement exclusif à un enseignant spécialisé jusqu'à l'espace totalement ouvert où l'élève bénéficie des équipements qui lui sont nécessaires mais peut se dispenser totalement des enseignements proposés.

C'est probablement l'absence de structure rigide qui est la caractéristique de la plupart des Départements d'Art, en France comme dans la plupart des pays voisins, et c'est certainement dans cette direction, qui coïncide d'ailleurs assez bien avec celle d'un STERN, celle d'un espace ouvert, nu, d'un non-cadre institutionnel si l'on peut user de ce paradoxe, que la pratique des artistes-professeurs est la plus instructive, riche de l'expérience séculaire du contact avec l'art.

La proximité de vue avec certaines options éducatives récentes se trouve ici confirmée et cela est encourageant: S'accréditerait naturellement l'idée que l'élan créateur et la rigidité du terrain scolaire pourraient ne plus se présenter aujourd'hui en des positions inéluctablement antinomiques.

(1) ART PRESS, op. cit., page 31.

7. 2. 3.

LES SITUATIONS NOUVELLES
EXPERIMENTEES EN COLLEGE.

A l'exception du cadre pré-élémentaire souvent présenté comme exemplaire, le système éducatif français favorise rarement la création. Et même si le passage à l'école maternelle est souvent l'occasion d'un bon épanouissement de l'enfant au travers d'une pratique plastique indemne des pressions correctrices de l'adulte, on sait qu'il y a lieu de nuancer. B. DUBORGEL (1) a pu montrer comment, par le biais de la relation aux premiers livres d'images notamment, un travail quasi exclusif de la pensée convergente s'élaborait insidieusement.

Les productions authentiques originaires des établissements d'enseignement secondaire relèvent le plus souvent du statut d'exception: Les réussites sont alors exhibées par l'institution qui y trouve, à juste titre, matière à satisfaction et la preuve rassurante que le système éducatif est néanmoins apte à préserver - voire développer - la veine créatrice de chaque individu.

Au constat d'ordre pédagogique, s'ajoute la pénalisation horaire: Tandis que la France possède les P.A.P. les mieux formés sur le plan universitaire, le temps consacré aux activités plastiques y est le plus restreint (2). En réponse à cette carence, des "clubs" se sont organisés dans les collèges, hors du temps scolaire (théâtre, photo, décoration...).

Ils ont contribué à l'instauration des "ateliers optionnels" dont le succès actuel est total.

(1) DUBORGEL (B.), Imaginaire et pédagogie, op. cit..

(2) L'horaire hebdomadaire est de 2 h / semaine dans tous les pays européens à l'exception de l'Irlande. Italie et Suisse conduisent cet enseignement obligatoire jusqu'au Baccalauréat. (Documents du Conseil de l'Europe, "Technique, art, science" Revue des enseignements techniques, n° 7-8, 1973, pages 83 à 88.

L'expérience de ces ateliers (1) a été, pour ceux à qui ils ont été confiés, un moment particulièrement important: C'était le contact retrouvé avec la création, la possibilité de sortir des petits formats et du cadre de "l'heure de classe", l'occasion de se distancer par rapport à la "leçon" à donner, l'invitation enfin à aborder les pratiques les plus diversifiées. C'était aussi l'occasion d'observer, chez les élèves, des comportements révélateurs utiles à notre réflexion:

Sur le plan de la fréquentation, on put se rendre compte que les élèves inscrits n'étaient pas nécessairement les "bons" élèves au sens habituel du terme ni même les élèves réussissant le mieux dans le cadre de l'heure hebdomadaire d'A.P.. Nous y verrons là deux indices. Premièrement, il y a bien lieu de prendre en considération la fonction "distractive" voire apaisante, régulatrice, l'aspiration des élèves à voir, "aussi", dans la pratique plasticienne un moment où l'on peut "souffler". Deuxièmement, c'est la confirmation que l'évaluation des élèves pratiquée au travers des exercices de classe ne permet pas d'identifier à coup sûr la véritable motivation consécutive à notre action.

En outre, le comportement de ces volontaires a montré que les plus aptes à gérer une mise en situation créative, c'est-à-dire une relative autonomie, n'étaient pas non plus les élèves à la meilleure réussite habituelle: Confirmation de l'inadéquation des pratiques proposées dans le cadre traditionnel par rapport - tout aussi bien - aux objectifs effectivement assignés aux activités plastiques qu'aux besoins réels des élèves, ici spontanément exprimés.

Les ateliers optionnels ont contribué à faire émerger les limites d'une pédagogie des A.P. exagérément calquée sur les matières fondamentales, première remise en cause des données institutionnelles précédentes et déclencheurs d'une envie de faire "autre chose autrement".

Mais l'atelier reste exceptionnel et situé hors la classe. Cette réserve fait apparaître d'autant plus intéressante un autre type de recherche exploitant la situation d'autonomie et s'inscrivant, cette fois, dans le cadre traditionnel.

(1) "Création d'ateliers expérimentaux".

Note SP n° 978, Direction des Collèges, 25 juillet 1983.

Les expériences sur le "Travail Autonome" amorcées en 1972 ne concernaient pas les enseignements artistiques. L'impulsion, pour notre matière, revient à G. PELISSIER, professeur d'arts plastiques, qui pratiquait depuis longtemps une pédagogie s'appuyant sur le libre choix des élèves. Une opération à caractère officiel, entamée en 1980, concerne actuellement 21 terrains expérimentaux et fait l'objet d'une observation critique systématique (1).

Ici n'est pas le lieu de décrire longuement le fonctionnement de ces classes placées en situation d'autonomie mais de montrer en quoi l'inspiration qui les anime nous semble aller dans le sens, à la fois, d'une production plastique plus authentique et d'une pratique de l'évaluation plus performante. Nous tirons nos informations de communications orales faites durant un séminaire récent portant sur "l'autonomie en arts plastiques" (2).

L'expérience dénommée "approfondissement didactique d'une pédagogie de l'autonomie en A.P. dans les collèges" insiste par son titre sur le concept d'enseignement, ce qui la démarque dès l'abord de toute situation libertaire fondée sur un laisser-faire absolu.

Ici, le professeur reste libre de l'organisation de sa classe et nous pouvons témoigner de la diversité des situations relatées. L'autonomie n'est pas un état initial mais seulement un objectif à atteindre; l'enseignant tente de créer des situations propres à favoriser l'accès à des comportements autonomes.

Le concept suivant est celui de libre choix. Contrairement aux pratiques exposées par A. MOYNE ou N. LESELBAUM (3) restant tributaires d'un programme (il s'agit tout au plus de semi-autonomie), l'expérience en A.P. s'est voulue radicale, dès lors qu'un contrat est passé avec la classe.

Tout au long de l'année, l'élève a donc la possibilité d'exercer des choix. Travailler seul ou s'associer à d'autres, choisir ses matériaux, le temps qu'il va consacrer à telle entreprise, le lieu le plus propice à la réalisation de son projet, bref, choisir toutes les modalités de son activité plastique.

Dans une "fiche-contrat", l'élève fixe ses objectifs et évalue ses besoins. Celui-ci doit faire face à des manques tech-

(1) M. PELISSIER, actuellement I.P.R. de Paris, en assura la coordination dans le cadre de l'I.N.R.P..

(2) Journées artistiques du C.I.E.P. de Sèvres, du 22 au 27 avril 1985.

(3) LESELBAUM (N.), Autonomie et auto-évaluation, Paris, éd. Economica, 1982, 207 pages.

niques, documentaires, à des questions de matériel et d'espace. Le professeur répond par une aide individualisée, comme il convient en pareil cas.

Pour éviter les débordements et permettre une meilleure gestion d'une situation fatalement très éclatée, l'équipe des professeurs a forgé un certain nombre d'instruments:

- L'obligation de ce contrat qui évite le non-travail.
- Un planning de classe où chaque heure de cours est matérialisée par une case coloriée selon un code correspondant au type d'activité pratiquée par l'élève.
- L'élève s'auto-évalue sous le contrôle du professeur.

Ce dispositif n'a pas d'équivalent à l'étranger à l'exception d'une expérience non renouvelée au collège de l'Elysée à Lausanne. Cette tentative, datant de 1971 et baptisée "cogestion", offrait aux élèves d'intervenir très directement sur le plan pédagogique dans la mesure où les programmes permettant l'accès au lycée (gymnase) étaient préservés. On observa une floraison d'options facultatives (40: dessin, cuisine, yoga...). En A.P., fonctionnait un atelier libre où l'on pouvait cumuler jusqu'à six heures de présence par semaine. L'expérience s'est arrêtée faute de crédits mais aussi, en A.P., pour avoir atteint ses limites: A terme, il fut constaté une répétitivité des productions et la demande de plus en plus nette de la part des enseignés d'avoir directement accès à des techniques plastiques (1).

Il est sûr que les avantages des situations suscitant l'initiative de l'élève en matière d'expression plastique ne sauraient masquer totalement les questions moins maîtrisées: Errances, non production, difficultés matérielles de mise en oeuvre, ampleur de l'investissement nerveux de l'enseignant. Face à cela, le mode directif se présente comme un appréciable facteur de confort et de sécurité. Ce n'est pas un hasard si, plus de dix années après son expérimentation et la publication de nombreux articles, le "travail autonome" n'a pas soulevé un large mouvement en sa faveur et si son adaptation au terrain des A.P. en est encore à ses débuts.

Si certaines situations libérales s'observent en Italie

(1) Journées artistiques de Sèvres, avril 1985. Communication orale de MM. BARBIER et FAVEZ (Lausanne).

ou aux Etats-Unis, les questions d'apprentissage restent assez floues. L'originalité de l'ambition française réside précisément dans cette volonté de ne pas négliger la fonction didactique en se donnant bien pour but de consolider les fondements du langage plastique et de conduire à la maîtrise de l'ensemble du champ artistique.

Elle présente bien, en même temps, un modèle apte à favoriser l'apparition d'une oeuvre authentiquement créatrice, puisque désirée par l'élève, et nous croyons que cette orientation, par l'établissement d'un climat relationnel maître - élève plus rapproché, plus chaud, est également susceptible de fournir le cadre d'un système évaluatif plus performant.

7.3. UNE PETITE UTOPIE ET SES CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES.

Nous manquerions l'un des objectifs que nous avons fixés à cette étude si nous ne tentions maintenant de dégager quelques propositions susceptibles d'une mise en application concrète.

Nous eûmes l'occasion de souligner qu'il ne pouvait être question d'améliorer les procédures d'évaluation dans le cadre des activités plastiques sans une ferme remise en cause du fonctionnement habituel de nos classes.

Cela signifie d'abord que l'évaluation ne peut en aucune manière être considérée sous l'angle d'un problème théorique, "en soi", susceptible de quelque perfectionnement dont il conviendrait seulement d'instruire les professeurs.

Cela signifie ensuite que l'on doit inévitablement se heurter à l'institution scolaire.

Dès lors, deux attitudes sont possibles.

La première est de convenir que la radicalité des mesures à envisager, dont certaines seraient à repenser à la lumière des pratiques extra-scolaires, amène à placer comme préalable une refonte complète du système éducatif en place. Mais a-t-on besoin d'une élaboration utopique supplémentaire?

La deuxième attitude consiste à tenter une action pouvant trouver prise dans le contexte de la situation présente. La minceur des propositions voit une avantageuse compensation dans le fait que peu d'éléments objectifs viennent alors s'interposer pour en freiner la mise en place.

C'est cette deuxième voie que nous avons choisie. Il nous a semblé possible de faire émerger le concept de "classe-atelier" comme cadre institutionnel privilégié pour ce qui est de favoriser l'éducation au travers d'une évaluation formative efficace que nous précisons encore. Enfin, ce rapport différent à la pratique artistique suggère que davantage de moyens soient mis à la disposition des populations dont l'institution scolaire a - dans sa globalité - la charge: Rien d'impossible ici, dès lors qu'on en aurait la volonté.

7. 3. 1.

LE CONCEPT DE "CLASSE - ATELIER".

La "classe-atelier", c'est d'abord l'authenticité. Ce devrait être avant tout, pour reprendre la formule de STERN, "un lieu", mais ce n'est pas encore.

Nous avons dit tout l'intérêt qu'il nous a semblé devoir être porté pour les procédures d'accès à l'autonomie. Il est temps de rendre compte des implications dans notre pratique quotidienne des réflexions issues de notre recherche sur l'évaluation. Celles-ci ont été grandes et ont occasionné, il y a quelques années, un bouleversement de notre manière de mener la classe, en faveur du libre choix partiel des élèves.

Quoique procédant indépendamment, depuis cette époque, suivant un dispositif voisin de ceux installés en terrain expérimental, nous ne chercherons pas à établir une primauté, encore moins à prétendre à l'originalité. Il semblerait plutôt que toute maturation de la réflexion sur notre métier doive conduire à s'orienter vers cette voie, et nombreux, d'ailleurs, sont les professeurs qui, dans l'intimité de leur classe, mus seulement par l'amour des enfants, l'estime des jeunes gens, ont réussi à établir des rapports différents, sincères, fondés tout simplement sur une relation émerveillée, sans cesse renouvelée, à l'acte créateur, et cela depuis fort longtemps.

La classe-atelier devrait être, d'abord, un "atelier". Un atelier, c'est-à-dire un lieu où l'on peut se lever, qui supporte les salissures, où l'on peut bricoler. C'est aussi une "ambiance" fondée sur la variété des démarches où la surenchère n'est pas exclue, amenant provocations et compétitions. Une des qualités formatrices repose sur les osmose interindividuelles où l'on apprend beaucoup

en voyant faire les autres et où l'ouverture d'esprit profite de la fréquentation de la différence avec autrui.

Mais, si notre manière de voir la classe-atelier est directement redevable des modèles autonomisants, il n'en diffère pas moins suivant certaines dimensions jugées à l'usage trop excessives. Nous voici conduits à la définition d'un certain nombre de caractéristiques que nous voudrions exposer:

1. Se pose d'abord la question du mode de fonctionnement de l'atelier. Elle concerne la mise en place de la situation d'autonomie, la liberté de choix des activités par les élèves eux-mêmes.

Globalement, nous dirons que l'autonomie se conquiert, qu'elle est le résultat d'une maturation. (Est-il nécessaire de rappeler la prudence de cette institutrice dont C. ROGERS décrit l'aventure dans les premières pages de "Liberté pour apprendre?" (1) ?). Infliger un vide total dès les premières semaines de la 6^e, même si une majorité s'est dégagée en faveur de l'autonomie, n'est-il pas un aspect nouveau de la directivité? Ensuite, n'y aurait-il pas lieu de se préoccuper des rapports souvent faussés que les enfants entretiennent avec l'expression, des blocages engendrés par la survivance d'une conception étroite du dessin, bref, d'établir un climat de confiance?

A cet égard, on considérera comme plus profitable le passage par une première phase d'approche guidée, le basculement vers l'autonomie ne se négociant qu'au bout d'un temps variable selon les classes et, si possible, selon le niveau de préparation de chaque élève.

Le libre choix précoce est bien souvent un leurre, l'élève restant tributaire des déterminismes les plus pesants, sociaux et iconiques. Un élève peut-il choisir des activités qu'il connaît mal? N'est-il pas condamné à répéter ce qu'il sait ou voit faire? Dans ces conditions, ne peut-on regretter le temps "perdu" à des réalisations "inessentielles" alors que l'élève ne dispose (au mieux) que de quatre fois 30 h annuelles dans toute sa scolarité de collégien?

Certes, le coeur de cette notion de libre choix est le siège de deux forces rarement concurrentes: Le désir de l'élève

(1) ROGERS (C.), Liberté pour apprendre?, copyright 1969 by C.E. Merrill publishnig co., Paris, Dunod, 1972, pages 8 à 24.

et la volonté pédagogisante de l'enseignant. Soucieux d'un trajet d'apprentissage efficace, le P.A.P. peut-il renoncer à faire connaître des pans plus ou moins larges de l'héritage technique et culturel dont il est le dépositaire? Mais, d'un autre côté, que reste-t-il du désir de faire si l'autogestion du parcours se voit parsemée de passages obligés?

Au risque de paraître frileusement conventionnel, nous avons déjà affirmé qu'il existe pour chaque niveau quelques notions de base qu'il semble plus avantageux de présenter sans détour:

Pour donner confiance aux élèves de 6°, on pourra d'abord montrer que le crayon est un fidèle auxiliaire de la main, que le tracé d'une ligne peut être aussi joie, vivacité, insouciance, même, que la couleur se dompte et que d'infinies ressources expressives sont cachées en ses nuances.

La lecture de l'image, une approche des multiples codes, peuvent, vers la classe de 4°, faire gagner un temps précieux. Enfin, la connaissance de certains mécanismes de créativité usant notamment de rapprochements incongrus, montrant l'intérêt d'un entraînement à la fluidité, augmentent sans conteste les capacités méthodologiques des élèves.

Les années de 6° et 5° peuvent ainsi privilégier les apports initiaux dès lors que ceux-ci sont associés systématiquement à des impulsions fondées sur des techniques de créativité et l'approche questionnante de matériaux nouveaux. Quelques périodes de création libre sont proposées en alternance. L'évaluation prendra soin de différencier l'exercice technique de l'oeuvre personnelle. En 4° et 3°, la part imposée peut se limiter à quelques données nouvelles. Les recherches autonomes sont à encourager dès que possible, jusqu'à leur généralisation.

Le niveau de lycée, section A3, ne pose pas de problème spécifique, l'approche de l'art étant mise à part. Deux objectifs sont à atteindre: Maîtrise technique et épanouissement d'une écriture personnelle. La classe de seconde peut être logiquement consacrée à la pratique de techniques élémentaires au travers de la mise en oeuvre de thèmes libres, les grandes classes perfectionnant leur auto-formation, guidées dans leur choix par un "répertoire" de pratiques possibles.

2. Un des handicaps du libre choix concerne les risques

de stagnation, le fait que les élèves risquent de se complaire dans une médiocrité douillette: La deuxième dimension nous semble être la mise en place d'un état d'esprit de dépassement.

Nous intéressant désormais à l'activité personnelle, il y a lieu d'éviter toute répétition stérile. L'élaboration du projet par l'élève peut se faire par une entrée "technique d'expression" ou une entrée "contenu à exprimer". Dans les deux cas, le souci est de stimuler l'élève dans son ambition en lui proposant des pistes techniques plus diversifiées ou la possibilité d'élargissement de ses ressources documentaires. Le principe, pour un élève, d'avoir parfois à exposer à l'ensemble de la classe les modalités de sa démarche peut se révéler être un facteur dynamisant.

Cependant, on doit avoir conscience que la relation d'aide, d'incitation au dépassement, peut laisser entière la question des modèles et fait émerger un autre dilemme qui est celui des limites.

Le professeur aura en effet à montrer qu'il existe "mieux", plus "élaboré", plus "original". Construire une documentation iconique de libre accès, sur fiches cartonnées par exemple, n'est jamais neutre. Montrer CHARDIN n'est pas montrer SCHLOSSER ni WESSELMAN, encore moins DI ROSA. La recherche du neuf peut aussi s'appuyer sur la référence au travail d'autres camarades. Si les phénomènes d'osmose peuvent être profitables, ils peuvent aussi constituer un nouvel académisme de secteur et nous devons reconnaître qu'il y a parfois à faire face à une prolifération de travaux de même nature qui s'engendrent pas imitation.

Dans ce prolongement, se profile la question du seuil de tolérance. On ne peut accepter qu'un élève copie éternellement des "Mickey" (ce qui nous démarque de certaines options). Mais comment discerner la frontière entre le bricolage improductif et l'activité qui sera néanmoins - car désirée - profitable à l'élève? Jusqu'où permettre? Au nom de quoi accepter ou refuser? N'est-on pas ici dans la voie qui condamne CEZANNE au nom de monsieur INGRES, DUCHAMP au nom de CEZANNE, BUREN au nom de DUCHAMP? Chacun reconnaîtra une question de fond qui préoccupe tout P.A.P. et qu'on ne peut ici résoudre totalement.

3. La situation d'atelier se caractérise naturellement par la diversité des pratiques et la différenciation des relations

maître - élève en fonction de la manière singulière dont chaque élève envisage sa progression. Les difficultés de mise en oeuvre généralement avancées se trouvent considérablement aggravées du fait de l'infinité des pratiques possibles.

Le danger d'éparpillement est certain. Il est cependant atténué par la mise en place en début d'année des données théoriques élémentaires et l'identification des objectifs principaux auxquels les élèves tireraient bénéfice à se heurter.

Le surcroît de fatigue nerveuse occasionné par la multiplicité des activités est grandement modéré par le fait que les élèves, motivés par leur recherche, se mettent au travail tout seuls.

Certes, le travail de l'élève peut, malgré un suivi écrit, échapper à l'autorité du professeur d'autant plus facilement que celui-ci se trouve sollicité par d'autres. Mais en est-il autrement dans une situation dirigée lorsqu'un élève "fait semblant" de dessiner sans y croire? Ici, la situation se fait plus claire et la nécessité de l'aide professorale ne peut se faire sentir plus clairement.

4. La classe-atelier implique une autre relation aux questions matérielles tant sur le plan des moyens, de l'espace, que du temps.

Malgré une attitude draconienne, le P.A.P. de collège rencontre souvent des élèves venus en classe "les mains dans les poches", sans matériel pour travailler, et doit parfois organiser des dispositifs coopératifs de substitution.

En situation d'autonomie, ces problèmes-là s'estompent généralement. Le rapport à l'espace change jusqu'à travailler hors la classe, les formats et les supports ne souffrent pas de limite. On s'étonne alors de la débrouillardise de certains élèves dans la recherche de matériaux de récupération. On comprend vite que les A.P. ne passent pas obligatoirement par la pochette de papier à dessin 24 x 32. La motivation conduit enfin une bonne partie des élèves à travailler en dehors de l'heure hebdomadaire, fournissant par là un indice précieux pour notre évaluation.

Certes, quelques projets avortent faute de moyens financiers, faute de temps ou d'espace, mais ils sont une force qui peut contribuer à améliorer la situation actuelle.

5. Un des intérêts pédagogiques essentiels repose sur l'authenticité de l'approche artistique et la durabilité des ancrages qu'elle permet. Nous avons suffisamment insisté sur ce point pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir longuement.

Il n'y a de production authentique que désirée par son auteur. Derrière chacun des projets se reconnaît, même modestement, la personnalité d'un élève ou la singularité d'un groupe, l'unicité de l'"oeuvre". On ne peut ici que témoigner de l'investissement qui est placé dans le travail engagé. Interroger les élèves consiste à recueillir un satisfecit quasi unanime (1). Ici, l'élève veut construire son objet, il s'y heurte, insiste, appelle à l'aide, recommence parfois. L'oeuvre elle-même paraît vivante, elle grandit, évolue en une suite de combats. Il y a aussi des échecs, des abandons mais qui, dans une optique formative, sont des indicateurs davantage que des insuccès.

La pratique nécessite l'auto-évaluation permanente. Celle-ci permet peu à peu à l'élève d'objectiver ses comportements. Porter un regard réflexif sur son propre travail ne peut être meilleur moyen de se familiariser avec le langage plastique dont il est nécessaire de pouvoir démonter les mécanismes pour développer un comportement analytique-critique.

Parallèlement, l'authenticité accrue des productions permet au P.A.P. de construire une action formative beaucoup plus performante. L'oeuvre se trouve réellement révélatrice des besoins de l'élève qui, de lui-même, est souvent demandeur. Cette possibilité d'ancrer l'information, la donnée d'apprentissage, dans un projet concret est probablement un des points les plus positifs de la situation de libre choix.

6. L'authenticité de la démarche s'accompagne généralement d'une hausse de la qualité des oeuvres. Non seulement les oeuvres ne stationnent pas dans la médiocrité, mais leur valeur s'en trouve accrue du fait de plusieurs facteurs:

Le démarrage est souvent lent. Nous pensons que des données préalables permettent de partir sur un ferment sans brutalité. Peut-être certains élèves voudront rester plus longtemps guidés par les

(1) Voir en ANNEXE N° 15 quelques témoignages.

suggestions du P.A.P.. Mais ensuite, les choses s'accélèrent. Les premiers travaux sont quelquefois trop prudents ou trop ambitieux. Suivis d'un grand "vide". Mais il n'est pas rare de voir des élèves de 4° passer en quelques mois de la reproduction de vignettes au crayon feutre à la peinture sur panneaux de contreplaqué de près de deux mètres d'envergure.

La cohabitation produit des effets amplificateurs dès les premières réalisations remarquables: On observe comment l'autre fait, on s'y frotte à son tour, tentant d'égaliser ou de faire mieux. A ce stade, le rôle du P.A.P. est important: Inviter à aller plus loin dans le projet, à radicaliser ses intentions, à oser davantage. La mécanique est alors lancée. Une dynamique s'instaure qui prend appui sur un désir de compétition, un désir d'étonner qui se développe peu à peu. Volonté de provoquer, soif de surenchère qui aboutit parfois à des constructions surprenantes (1).

7. Si des familles de production sont aisément repérables, c'est malgré tout la diversité qui domine. Elle débouche sur l'apprentissage de la tolérance, ouvre l'esprit et les yeux.

Chaque élève part de son fond culturel personnel, parfois bien pauvre, ce qui ne manque pas de susciter chez le maître comme chez les camarades surprise mais aussi incompréhension, situation qui s'articule tout naturellement avec le contexte de l'histoire de l'art, les élèves étant au premier abord tout autant hermétiques à l'expression de BACON qu'à celle de DELACROIX.

Les A.P. ne s'identifient pas aux virtuosités du dessin figuratif. Vivre en atelier cette diversification des pratiques prépare à accepter qu'il puisse en être de même sur le terrain de l'art et favorise une entrée directe et incisive sur les problématiques de l'esthétique contemporaine. Une fonction de l'art ne réside-t-elle pas justement dans le travail, la mise en déséquilibre du seuil de tolérance du groupe social auquel il s'adresse?

8. La classe-atelier, en tant qu'elle trouve son inspiration

(1) Voir en ANNEXE N° 16 quelques réalisations d'élèves de collège.

dans le travail autonome, est aussi l'apprentissage de la responsabilité. Outre les aspects généraux que l'on connaît (initiative quant au choix des directions que l'on souhaite approfondir, libre circulation vers les pôles de documentation, acceptation par le professeur d'un temps de recherche improductif...), son fonctionnement conduit à faire éclater l'institution et à rechercher pour son bon fonctionnement un cadre plus adéquat.

L'accès aux documents implique la circulation des élèves sans surveillance, le respect des documents offerts par le P.A.P., nécessite enfin un dispositif de rangement particulier.

La liberté dans le choix des pratiques impose actuellement de travailler parfois hors la classe, dans des lieux les plus divers qui se trouvent donc investis (labo photo, pelouse, préau, mur d'un couloir...), ou bien nécessite des possibilités de stockage parfois insurmontables compte tenu à la fois du volume et de la fragilité des oeuvres, enfin, du nombre d'élèves dont le P.A.P. a la charge.

On ne mésestimera pas combien le caractère exceptionnel d'une telle situation joue en sa faveur: Un des moteurs du travail autonome tient certainement au fait que les élèves apprécient d'être les bénéficiaires d'un dispositif transgressant divers interdits de la vie en collège. Une des vertus de l'autonomie est liée à sa dimension antithétique, mais on peut se demander non sans une certaine appréhension ce qu'il adviendrait d'un établissement scolaire où le travail autonome serait généralisé!

Pour l'immédiat, nous en resterons au domaine des arts plastiques: La classe-atelier ne peut être qu'un espace différent. Cet espace doit d'abord être grand pour pouvoir accueillir des réalisations de toute nature et en assurer le stockage. Il doit être fragmenté afin que puissent s'y pratiquer parallèlement la photographie (pièce noire attenante), les montages délicats hors poussière (diapason - vidéo), des activités salissantes (plâtre, terre, sculpture) et les activités graphiques traditionnelles soutenues par la projection de documents. Il doit donc être conçu comme un hangar au sol cimenté, placé au rez-de-chaussée mais non mis à l'écart, notamment en proche liaison du lieu de documentation.

La classe-atelier, c'est aussi la classe de la motivation. Actuellement, s'observe un mouvement que, seul, un complément optionnel peut absorber. Ici aussi, il y a débordement de l'institution tandis

que la responsabilisation s'instaure: Du temps où nous exercions en collège, il n'était pas rare qu'un élève vienne poursuivre son travail entre deux cours, ou se joigne à un autre groupe plutôt que de se rendre en étude. Sauf en fin d'année, le constat est moins net en lycée du fait de l'importance du travail scolaire qui rend les élèves moins disponibles.

Il apparaît aussi que la "responsabilisation" est plutôt la manière commode de cacher pénurie ou inadaptation! Le concept de classe-atelier piétine du fait du nombre d'élèves et du peu de temps à leur consacrer. La question est suffisamment importante pour que nous lui consacrons, dans les pages qui suivent, un paragraphe spécifique.

9. Enfin, la proposition d'un tel dispositif n'aurait pas de sens ici si ce dernier n'apparaissait favoriser une pratique plus efficace de l'évaluation. Plusieurs aspects intéressants semblent pouvoir être relevés:

- a) La mise à part des exercices d'apprentissage.
- b) La production d'une oeuvre authentique, désirée, par conséquent dont le résultat sera moins surfait et correspondra mieux à ce que l'élève est capable de bâtir seul.
- c) La définition d'un projet fondé sur le dépassement de soi-même qui garantit la pratique d'une auto-évaluation exigeante et un dialogue maître - élève fondé sur des données stables.
- d) Une relation d'aide s'appuyant sur l'identification des besoins qui correspond à une évaluation formative différenciée et permanente et qui entérine définitivement l'idée que l'évaluation se situe ailleurs que dans la notation.
- e) Une ambiance d'atelier plaçant les élèves en situation compétitive et hétéroformative dont le vécu est suffisant sans qu'il soit nécessaire de recourir à une notation hiérarchisée.

Nous nous proposons de conclure cette dernière partie en précisant ce que peut être une évaluation repensée dans un tel cadre.

7. 3. 2.

LES " ACTIVITES ARTISTIQUES D'ACCOMPAGNEMENT " (OU 3 A).

La généralisation des espaces-ateliers, outre les questions d'ordre matériel, ne pourrait être envisagée sans traiter les problèmes du nombre d'élèves et de la durée horaire des séquences.

Régulièrement, la tendance officielle est de proposer en guise de solution l'optionnalisation des activités artistiques au travers d'un choix entre la musique et les arts plastiques. Trois arguments sont avancés:

Le premier, irréfutable, est d'ordre financier: Pour offrir davantage, il suffit de donner à moins de bénéficiaires...

Le second veut tirer autorité de son caractère scientifique. Il repose sur la notion de transfert: Un travail, une pratique approfondie dans une discipline artistique donnerait le moyen d'un transfert des attitudes développées d'un domaine à l'autre. Sans nier que cela soit possible jusqu'à une certaine limite tracée par la spécificité des instruments et des codes, encore faudrait-il qu'il y ait un ferment initial. Or, quand on connaît le déficit culturel des milieux les plus défavorisés, on comprend que le transfert ne trouverait, là, aucune prise. Comment s'accomplirait alors le rôle compensateur du collègue, réducteur des inégalités? S'en tenir à cet argument serait ignorer, de surcroît, la dimension irremplaçable que, seul, le spécialiste peut apporter, une manière unique d'être au monde, de sentir le monde, de par sa propre sensibilité musicienne ou plasticienne. Cet échange avec le jeune élève est souvent la dernière chance d'ouverture avant que celui-ci ne soit englouti par la vie professionnelle.

Le troisième argument prend appui insidieusement sur la situation que nous avons défendue: L'accès à l'autonomie passe

par la capacité de choix. Mais on conviendra facilement qu'un choix ne peut s'opérer qu'en connaissance de cause et que celui-ci est prématuré avant le lycée. Toute la richesse des champs de l'expression plastique, tous les moyens d'apprécier l'art ne peuvent être livrés les premières années. Officialiser une rupture définitive avec l'art, souvent par méconnaissance, n'est-ce pas la manière la plus sûre de conduire à l'infirmité? Combien d'adultes disent ensuite: "Si j'avais su, si j'avais pu!"

Nous proposons, pour notre part, un tout autre dispositif qui pourrait être nommé le projet des "3A" (Activités Artistiques d'Accompagnement).

Le projet se fonde sur l'impérieuse nécessité de maintenir au collège les deux activités artistiques que sont la musique et les arts plastiques. Mais il se propose, en plus, d'exploiter à titre complémentaire, pour les élèves volontaires, les possibilités d'épanouissement contenues dans la pratique de ces activités. A cet effet, un dispositif d'approfondissement serait institué, calquant son fonctionnement sur celui des activités sportives du mercredi après-midi.

L'élève continuerait à avoir dans son cursus scolaire deux heures d'éducation artistique par semaine, une dans chaque matière (mais sans que cela soit systématiquement sous la forme "1 + 1"). Y seraient abordées les connaissances élémentaires et encouragé dans un second temps un passage progressif à l'expression libre.

Les élèves les plus motivés seraient invités à fréquenter une plage horaire supplémentaire de trois à quatre heures hebdomadaires (le mercredi ou le samedi) leur permettant ainsi de mener à bien des projets plus ambitieux ou l'approche de techniques particulières telles que photo, vidéo, sculpture.

Outre les fonctions éducatives évidentes, la possibilité d'un rapport prolongé avec des élèves moins nombreux, le dispositif aurait comme intérêt supplémentaire d'offrir une meilleure prise en charge des enfants durant le temps de travail des parents, ce qui doit être aussi un objectif du service public.

Mais il importe de préciser clairement qu'il ne peut être question de présenter les "3A" comme un "plus" extra-scolaire.

Ce serait totalement dénaturer le projet que de séparer les 3A de la classe-atelier: Tandis que les 3A seraient réservées aux activités ludiques, à l'artisanat, aux loisirs "artistiques",

et encadrées par quelques animateurs recrutés à la hâte, la classe (fut-elle "atelier") serait le domaine du travail, de l'approche sérieuse de l'art, et justifierait, pour quelques temps encore, le professeur.

A nos yeux, les activités artistiques d'accompagnement n'ont de sens qu'en tant que prolongement (principalement horaire) de la classe-atelier.

Leur fonctionnement est identique, on y vise tout autant instruction et éducation, dans une totale continuité. Les élèves qui y viendraient poursuivraient leur formation à un rythme d'autant plus accéléré, auraient davantage de temps pour manipuler les techniques rares, seraient ensuite, dans le groupe classe de l'heure hebdomadaire, des éléments dynamisants d'autant plus efficaces. Il s'agit bien d'une entreprise d'expansion éducative et non pas de régression artisanale.

Les avantages pédagogiques ne seraient pas, pour une fois, en contradiction avec les questions administratives. Inclure les 3A dans le service des professeurs soulagerait ceux-ci du quart de leur effectif d'élèves, les rendant ainsi plus disponibles, mieux à même de connaître ceux dont ils ont la charge, plus disposés à susciter l'innovation. Mais cet élargissement du service aurait aussi pour conséquence de permettre l'installation d'un professeur titulaire dans les petits collèges où le faible nombre d'heures interdisait jusqu'à présent une nomination. Dans les établissements plus importants, c'est la présence d'un second P.A.P. qui est envisageable, créant entre les deux enseignants une situation compétitive toujours profitable. C'est enfin la possibilité d'ouvrir le collège à l'extérieur par l'adjonction d'intervenants invités par les enseignants et placés sous leur responsabilité.

On peut s'étonner de trouver, exposés ici par le menu, nombreux détails qui pourraient sembler plus à leur place dans les colonnes d'une revue syndicale qu'au sein même d'une réflexion universitaire. On livrera comme justificatif que les A.P., de par leur spécificité, sont dépendants de paramètres matériels beaucoup plus contraignants dont toute élaboration théorique ne peut totalement faire abstraction sans risquer de se trouver inopérante.

D'un autre côté, assurément, les incidences financières

ne sont pas inexistantes. Alors, on peut s'interroger sur la réalité des besoins. Malgré l'engouement actuel pour les activités artistiques, ne peut-on se demander "pour qui tout cela?" Pourrait-on parier sur le succès des 3A ? Ensuite, est-ce nécessaire? Après tout, sans incitation particulière, chaque époque a toujours eu ses amoureux de l'art, un nombre suffisant d'artistes. Il n'est pas difficile d'entendre le murmure d'un quelconque "à quoi bon?".

Sans craindre obligatoirement que la société ne retombe

" dans la bauge de l'immédiat, c'est-à-dire dans la vie sans mémoire
" des hyménoptères et des gastéropodes ",

nous calquerons notre réponse sur celle de J.P. SARTRE, parlant de l'art d'écrire (1):

" Bien sûr, tout cela n'est pas si important: Le monde peut fort bien
" se passer de la littérature. Mais il peut se passer de l'homme encore
" mieux ".

A ceux qui croient aux possibilités d'éduquer et d'enseigner au travers des activités plastiques, nous avons néanmoins tenté l'esquisse d'un des dispositifs qui pourraient être progressivement mis en place afin de donner les moyens de la création véritable.

Nous ne nous sommes pas éloignés du terrain de l'évaluation: Mieux évaluer, c'est évaluer autrement, mais c'est aussi évaluer autre chose produit dans d'autres conditions.

(1) SARTRE (J.P.), Qu'est-ce que la littérature?, Paris, Gallimard, 1948, pages 356-357.

7. 3. 3.

L'EVALUATION REPENSEE
DANS LE CADRE DE L'ESPACE-ATELIER.

Notre parcours devait s'achever par un retour sur le terrain de l'évaluation.

Nous ne reviendrons pas sur la question des examens et concours pour lesquels, faute de mieux, nous avons proposé quelques aménagements modérateurs.

L'évaluation quotidienne (et l'on peut dire globalement: celle pratiquée au collège) a une visée essentiellement formative. La note importe peu, ce qui compte est surtout d'aider l'élève à se former, c'est-à-dire, d'un côté, l'aider à s'auto-évaluer, de l'autre, mieux le connaître en se rendant sensible à des indicateurs diversifiés.

Le fonctionnement d'une classe-atelier nous semble garantir une plus grande prédictivité des observations. Précisons comment il pourrait y être évalué.

1. La première précaution est probablement d'éviter l'amalgame entre exercices d'application et oeuvre personnelle, redisons-le.

Si l'accès progressif et différencié à l'autonomie paraît souhaitable, persiste en début de cycle une phase plus ou moins longue où l'initiative continue à revenir au professeur. Cette période reste conforme à ce qui est le plus généralement pratiqué actuellement. En collège, l'objectif de maîtrise est identifié et donne ensuite lieu à une activité manipulatoire dynamisée par l'enseignant au moyen d'un ressort ludique. En lycée, l'objectif de maîtrise peut être

proposé sur un mode plus libéral soit comme "révision", soit comme "information". L'élève a à se battre sur ce terrain-là selon les ambitions qu'il développe au travers d'un projet qui reste à sa convenance.

Durant cette étape, l'évaluation peut tout simplement séparer la "technique" et les "idées", éventuellement mesurer l'investissement de l'élève au moyen d'un troisième registre nommé "effort".

Il importe de rester conscients que nous sommes, là, dans le cadre d'un exercice imposé et que le dernier registre risque de rendre davantage compte de la docilité que de l'enthousiasme. En lycée, l'imposition d'une technique peut suffire à teinter d'artificialité l'oeuvre produite quelle que soit la liberté laissée par ailleurs.

Compte tenu du caractère scolaire des productions correspondant à cette phase, on ne voit pas trop l'intérêt d'une notation chiffrée scrupuleusement dans un intervalle étendu de 0 à 20: Le travail sur les différents points cités aura été (ou non) satisfaisant. Nous pensons donc qu'une indication à trois modalités - peut être se limitant, d'ailleurs, au registre "technique" - est largement suffisante:

- + : Satisfaisant.
- m : Médiocre (il faut être plus exigeant).
- - : Insuffisant (il faut reprendre la question).

2. Envisageons maintenant ce qui correspond au passage progressif de l'élève à la situation autonome. La relation à l'apprentissage change; elle devrait favoriser l'éclosion d'oeuvres plus authentiques, quoiqu'il s'agisse de rester réaliste: Le cadre général reste coercitif, la liberté n'est que partielle puisque l'élève (sauf option de lycée) n'a pas choisi d'être là et qu'il est "obligé" de produire!

Néanmoins, ces restrictions étant posées, le climat est différent: Ici, c'est l'élève qui énonce son projet, situe ses ambitions de réussite, produit avec une aide variable du P.A.P..

Tout comme le travail, l'évaluation est ici différenciée, principalement occasion de dialogue. Les registres précédents (technique idées, investissement) restent, semble-t-il, de bons moyens d'entrer

dans l'oeuvre.

L'appréciation des oeuvres ne peut se mesurer qu'avec la participation active de leur auteur. Ici, moins encore que dans la situation précédente, ne pourrait être énoncée en toute rigueur une note entre 0 et 20. On ne voit pas non plus ce qu'elle ajouterait à la relation éducative.

L'inconvénient d'une telle pratique risque alors de résider dans la pauvreté des indications recueillies par le P.A.P.. S'il y a amélioration par rapport à l'arbitraire d'une note unique, la marque d'un "niveau" reste assez floue. On voit alors l'intérêt d'un complément d'appréciation issu de ce que nous avons appelé le "champ scolaire élargi": Quelques colonnes en fin de page trimestrielle peuvent porter la trace de certains comportements que le P.A.P. aura considérés comme importants.

D'un autre côté, il est probable que la nécessité de maîtriser des techniques caractérisant la préparation au baccalauréat A3 justifie une attitude particulière: Si l'on admet qu'après les apprentissages élémentaires une liste de "techniques suggérées" puisse être offerte au choix de chacun, l'on peut envisager de compléter son appréciation par le pointage des techniques abordées avec succès par l'élève, ce qui permet éventuellement d'intervenir en cas de comportement trop désinvolte ou trop répétitif.

3. La classe-atelier conduit-elle pour autant au refus de la notation? Nous répondrons par la négative, dès lors que les modalités en seraient revues. on ne peut pas non plus ignorer que l'obligation de noter est statutaire ni que la note est attendue par l'élève.

Or, si l'espace-atelier fait à bien des égards éclater l'institution, souligne l'obsolescence du refuge dans la notation, sa crédibilité se trouve renforcée par le fait qu'on n'y renonce pas pour autant aux "valeurs" qu'il semblait indispensable, il y a peu, de dévaluer: A nos yeux, les arts plastiques restent une discipline en tant qu'ils continuent à fournir référent culturel et instrumentation d'accès. L'atelier est un lieu où l'on crée, mais c'est aussi un lieu où l'on apprend. C'est - espérons-le - un espace chaud, mais ce n'est pas un lieu de duperie. Se former serait illusoire s'il n'y avait à certaines occasions la volonté et le courage de

se mesurer à autrui.

A moins de décréter qu'il est impossible de comparer des activités si disparates, l'espace-atelier fournit, du fait de l'hétérogénéité des pratiques qu'il abrite, l'occasion de ces bilans: Montrer son travail, le soupeser et le justifier vis-à-vis des autres, être prêt à recevoir le jugement du groupe sur ses propres réalisations.

Lorsque nous exercions en collège, la rédaction des bulletins trimestriels était le prétexte à une telle confrontation. Note globale et appréciation étaient établis sans faiblesse, mais en classe et aux yeux de tous.

Généralement, deux heures y étaient consacrées. Les élèves devaient apporter l'ensemble du travail du trimestre dont chaque pièce avait déjà été évaluée au cours d'un entretien individuel, mais non notée. Après un temps de libre circulation destiné à la comparaison et la remise en mémoire des oeuvres, la rédaction des synthèses commençait. Le travail le plus méritant était recherché, les élèves postulant pour une excellente note étaient invités à se présenter, les camarades encourageaient dans cette voie les plus modestes...

Le compte rendu d'une séance d'évaluation peut paraître ici anecdotique et déplacé. Nous voudrions, tout au contraire, qu'il figure en bonne place dans notre exposé comme illustration vivante et témoignage d'un moment essentiel du fonctionnement de la classe-atelier.

Selon cette procédure, chacun présente tour à tour son travail à la classe, dit les objectifs qu'il s'était assignés, ce qu'il a appris, commente, s'il le peut, ses échecs.

L'oeuvre ayant été bâtie intégralement par l'élève, l'approche des capacités de celui-ci (qu'il ait choisi l'option minimale ou l'option lourde des "3A", nous anticipons ici!), peut être envisagée au travers de son travail suivant les trois critères généralement utilisés:

1. Ambition des activités réalisées.

L'auteur, par le moyen de son auto-évaluation a déjà eu l'occasion d'examiner avec le professeur s'il y a eu progrès, dépassement par rapport à ses productions antérieures.

Il mesure maintenant ce que vaut son travail par rapport



au niveau de ses camarades.

2. Originalité.

Cette seconde dimension a déjà pu être approchée par l'élève au travers de l'évaluation de son effort de recherche personnelle.

Il peut, lors du bilan, juger du degré d'étonnement que son oeuvre suscite véritablement.

3. Maîtrise des moyens plastiques par rapport aux intentions développées.

L'auto-évaluation a permis de s'interroger sur les progrès techniques. Mais ceux-ci sont-ils suffisants, l'expression est-elle convaincante? La réponse du groupe est indispensable.

Sans envisager de barème, mais en ayant à l'esprit ces trois dimensions, la collectivité propose une note. Le professeur intervient si nécessaire, compte tenu de ses observations trimestrielles qui, parfois, justifient un désaccord. L'élève se défend. Le consensus s'établit généralement sans grande difficulté. On observera qu'à ce stade ultime l'évaluation sommative est encore exploitée à des fins formatives: Chacun apprend, d'une part à mieux mesurer son travail, à le relativiser, mais c'est aussi l'occasion de tirer profit de la démarche des autres.

De son côté, pour fonder son intervention au conseil de classe, le professeur est en possession de plusieurs informations complémentaires:

- Le pointage positif ou négatif d'un ou plusieurs objectifs de maîtrise.
- Le résultat positif ou négatif du dialogue consécutif à l'auto-évaluation de l'élève.
- Quelques indicateurs comportementaux.
- Un bilan chiffré situant l'élève dans le groupe, établi collégialement (1).

On remarquera que "la note", si décriée du fait des interférences subjectives qui en perturbaient la crédibilité, se trouve paradoxalement réhabilitée en fin de parcours en une attribution

(1) Voir proposition de grille en ANNEXE N° 17.

spontanée ... en toute subjectivité!

_____ Mais on aura compris que sa détermination ainsi que l'usage qui en est fait se situent sur un tout autre registre.

C O N C L U S I O N .

Sommes-nous arrivés au terme de ce qui pourrait apparaître comme une première étape dans l'approche des problèmes posés par l'évaluation en A.P. ?

Assurément, vouloir conclure serait sans nul doute une gageure alors même qu'on a le sentiment de n'avoir esquissé que quelques pas... Peut-être, cependant, n'est-il pas inutile de marquer une pause, d'interroger le corpus que nous avons pu constituer, d'examiner si, au-delà du caractère disparate des conclusions partielles, il ne serait pas possible de faire émerger un réseau d'interrogations en fin de compte convergent et susceptible de contribuer à la matérialisation d'un nouveau tissu de procédures productrices et évaluatrices mieux à même de servir les ambitions d'une éducation par l'art plus épanouissante?

Notre étude a permis d'affermir nos certitudes sur un certain nombre de points, à savoir:

- Que, davantage encore que dans le contexte général, l'évaluation des productions plastiques est tributaire d'effets perceptifs systématiques;

- que les solutions homogénéisatrices suggérées par la docimologie générale et qui postulent une fondamentalisation des A.P. sont loin d'être opérantes dans le cadre de notre discipline;
- qu'une reconsidération plus profonde des procédures évaluatrices ne peut s'envisager sans que soit impliquée la totalité du dispositif pédagogique situé en amont.

Nous avons pu, d'abord, confirmer la disparité des jugements et l'action perturbatrice de déterminants systématiques dont certains sont en homologie avec le cadre général mais dont d'autres dépendent spécifiquement des dimensions plastiques des objets à évaluer et suscitent des déviations probablement d'ordre hédonique.

Ce premier niveau conduit à formuler plusieurs observations complémentaires:

- Il n'est plus possible de s'en tenir à une gestion empirique voire iconoclaste de l'évaluation: Une action sensibilisatrice est nécessaire. Le caractère systématique des déterminants dégagés conduit à affirmer qu'une formation à l'évaluation est d'ores et déjà possible, en A.P. comme ailleurs.
- On sera toutefois sensible au fait qu'une partie des errances constatées est due tant à l'absence de produit référentiel qu'à la multiplicité des modèles. On ne manquera pas de s'interroger parallèlement sur ce que pourrait entraîner à cet égard l'adoption de solutions trop directives.
- On constatera aussi que l'interférence probable de facteurs de goût (la difficulté pour l'évaluateur de connaître et maîtriser ses attirances spontanées - ainsi que le grand nombre de ces facteurs qu'on imagine en interaction) limite considérablement les chances de venir à bout de la subjectivité.

Dans cette même direction, un second train d'expériences a mis en lumière la faiblesse des outils modérateurs, notamment du principal, fondé sur la construction d'un barème critérié. Certes, on se rappellera que, si la concertation a prouvé dans le cadre général ses vertus homogénéisatrices, les effets constatés sont en fait peu durables. Ici, cependant, des indices de la radicalité des désaccords sont à trouver dans le fait que, même lors de la notation d'exercices scolaires portant sur des points nettement limités de maîtrise

technique, on observe une résistance des divergences s'ancrant probablement dans une prise en compte de dimensions plastiques en théorie non concernées. Ce sont aussi, probablement, ces mêmes considérations qui gomment les effets positifs de la concertation préalable dans le cas du jugement d'oeuvres d'expression plus complexes.

On conçoit dès lors que la question de la légitimité de la notation des productions plastiques puisse être posée. Mais aller dans ce sens conduirait à une impasse, à un renoncement inconstructif, c'est pourquoi nous y avons plutôt vu la ferme obligation de reconsidérer l'approche des travaux qui nous sont livrés.

A nouveau ici, il s'agit de déterminer quelles conséquences pour l'évaluation peuvent être dégagées, étant donné la persistance de disparités d'appréciation tant au plan des exercices de maîtrise qu'à celui des oeuvres de nature plus importante.

La cause provient, comme dans le cadre général, de la difficulté à contrôler totalement les critères ou, du moins, à les faire fonctionner de manière identique d'un évaluateur à l'autre. Cette observation docimologique fondamentale n'est pas à remettre en cause (1) et c'est relativement à cet état de fait que se situe notre interrogation.

Lorsqu'il s'agit d'un exercice de maîtrise technique, on doit pouvoir cerner de manière rigoureuse objectifs et critères. Reste à savoir ce qu'il y a lieu de faire quant à la dimension créatrice qui est laissée aux élèves dans l'exécution de cette tâche. Ne peut-on pas penser qu'une partie de nos difficultés provient d'un confortable stationnement dans un juste milieu, position à la fois frileuse et naïve qui consiste à croire que l'on puisse prendre en compte sans problème les deux aspects de l'oeuvre, technique et imaginaire? Pouvons-nous nous installer dans la certitude rassurante que nous offrons la possibilité de "créer" au travers de tels exercices imposés? Les désaccords portant davantage sur l'appréciation globale de l'oeuvre que sur le degré de maîtrise technique, l'idée naît tout naturellement de se limiter à la prise en compte des objectifs qui étaient à tra-

(1) J.J. BONNIOL (Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., page 452) concluait à cet égard: Les divergences s'expliqueraient "par une concentration insuffisante du sujet sur les catégories appropriées, par une restriction insuffisante du modèle de référence aux seuls critères pertinents, ce qui ouvrirait le champ à une médiatisation de l'inférence par d'autres systèmes de catégories".

vailler, l'aspect créatif qui pourrait apparaître risquant en effet d'être inégal, à la mesure de l'enthousiasme que l'exercice a pu susciter chez l'élève. Est-il alors exagéré d'avancer que la plus grossière erreur (d'où découleraient, semble-t-il, certaines errances rencontrées lors de l'évaluation) serait de croire que la dimension créatrice puisse se révéler spontanément au travers de n'importe quelle tâche, oubliant les conditions artificielles qui ont pu présider à sa proposition?

L'évaluation des oeuvres plus complexes soulève, quant à elle, des difficultés encore plus grandes que nous ne sommes pas encore en mesure, reconnaissons-le, de réduire efficacement. Deux voies se profilent, opposées mais complémentaires plutôt qu'antagoniques:

- Le perfectionnement de notre connaissance des mécanismes de l'évaluation est un objectif auquel nous devons tendre sans relâche. Seule une poursuite amplifiée de la recherche en direction des dimensions plastiques susceptibles d'interférence peut conduire à alléger les dépendances de nos évaluations.

- Δ Mais, d'un autre côté, il y a lieu de prendre acte de ces disparités de jugement et d'adopter une stratégie pédagogique qui en tienne compte. En situation d'examen, la solution est la correction collégiale; en classe, la parade c'est le dialogue.

Ce premier bloc de réflexions axées principalement sur le mécanisme de l'évaluation conduit donc à plusieurs considérations d'ordre fonctionnel:

- En phase de formation, on soulignera le caractère désuet de toute comptabilité abusivement impartiale, on suggèrera de s'en tenir à un pointage bi-polaire des objectifs désignés, on mettra en lumière à cet effet les vertus de l'auto-évaluation.

- Au niveau des bilans internes, on fera ressortir la valeur prépondérante de la phase de dialogue relativement à la notation collective qui n'a d'intérêt qu'en tant qu'elle en est l'aboutissement.

- Pour ce qui est des examens externes, enfin, on insistera sur l'urgence criante d'un débat traitant de leur réaménagement.

D'ores et déjà, sont donc apparus deux acquis fondamentaux:

D'abord, la condamnation sans appel de la notation solitaire, pourtant encore largement pratiquée. Ensuite, en A.P. plus qu'ailleurs, le fait que la notation "exacte", qui pourrait être unanimement partagée ou pesée en toute équité, n'a aucun sens.

Le second ordre de questionnement concerne la possibilité d'élargir les moyens de l'évaluation des effets réels de la formation pratiquée ainsi que des réelles potentialités des élèves.

Ici, deux types de réponses ont été dégagés:

- D'une part, puisque l'évaluation des résultats est rarement le lieu de certitudes, les observations recueillies gagneraient à être confortées par d'autres indicateurs comportementaux ne se limitant pas nécessairement au périmètre de la classe.

- D'autre part, sans négliger cet aspect quelque peu procédurier, on pouvait aussi se demander s'il n'était pas possible de mettre sur pied des tâches à meilleure valeur prédictive. Cela revient à s'interroger sur la nature même des objets que nous évaluons généralement. Ici encore, la réflexion est d'autant plus urgente que nous avons déjà dénoncé l'amalgame souvent pratiqué entre exercice de maîtrise et oeuvre d'expression, d'autant plus nécessaire aussi que les approches docimologiques, du fait de leur angle d'attaque principalement technique (mécaniste), abordent peu cet aspect pourtant essentiel: " A juger du produit et non du producteur, pour atteindre à cette louable
" froideur qu'on nomme objectivité et qui veut tenir lieu de justice
" pédagogique (...), la notation quantifiée ignore l'élève, ou, ce qui
" revient au même, elle l'identifie à l'image immobile qu'en donne
" l'écran de l'examen ",

la mise en garde de J. GUILLAUMIN (1) reste, aujourd'hui encore, d'actualité. Ainsi, réfléchir sur un mieux évaluer ne signifie pas seulement "Comment évaluons-nous?" mais aussi "Quels produits évaluons-nous?" ou, mieux encore, "Qu'y a-t-il derrière les produits que nous évaluons?".

Un autre accent majeur est celui porté sur la nécessité

(1) GUILLAUMIN (J.), "L'aspect interpersonnel de la notation scolaire: De la docimologie à la doxologie pédagogique", op. cit., page 148.

de questionner sérieusement l'identité des objets que nous évaluons. Ne se leurre-t-on pas depuis bien longtemps à ce sujet? Les divergences d'évaluation entre correcteurs seraient alors d'autant plus graves qu'elles se fonderaient sur l'examen de produits à la prédictivité aléatoire!

C'est ici que l'affaire déborde très largement le cadre d'une physique de l'évaluation pour éclater, s'élargir au territoire de la psychologie et de la pédagogie des arts plastiques. Resserrer sur le cognitif éloigne de la création et ne peut que conduire à une impasse: Chercher à fabriquer des exercices suffisamment encadrés permettant une évaluation rigoureuse ne manquerait pas de sécréter un état d'esprit convergent dommageable pour l'imaginaire. Et c'est pourtant bien, pour le P.A.P., cette cohabitation entre apprentissage et création qu'il s'agit à tout instant de gérer, puisqu'il doit non seulement renforcer les connaissances et les compétences de ses élèves mais aussi viser à développer leur pratique personnelle.

Se donner les moyens de recueillir des produits à réelle valeur prédictive débouche nécessairement sur une reconsidération des modalités de fabrication des oeuvres en question.

L'articulation, la liaison de plus en plus étroite avec les données du débat pédagogique qui anime présentement notre discipline est une caractéristique évidente qui ne saurait être ignorée. On ne pouvait, certes, que s'y attendre, tant aujourd'hui serait inconcevable une image de l'évaluation réduite à un moment final et extérieur au dispositif éducatif, mais on pouvait ne pas songer à une intrication aussi radicale. Confessons qu'à l'origine, nous envisagions de nous limiter à une étude d'ordre docimologique: Un prolongement s'est rapidement révélé indispensable. Ajoutons que ce travail a bouleversé grandement et durablement notre manière de conduire la classe.

Ces interrogations légitiment l'orientation de ce second bloc de réflexions vers la mise en avant de pratiques pédagogiques dont la crédibilité nous semblait consolidée par un ancrage certain dans les pages les plus fortes de la pensée éducative.

Toutefois, si notre interprétation personnelle nous a peu à peu conduits à adopter une stratégie privilégiant le travail créatif autonome et la responsabilisation quant au libre choix des

apprentissages, même si nous avons cru devoir souligner l'intérêt quant à notre objet d'étude (mais aussi, plus largement, quant aux vertus éducatives) des investigations portées actuellement en direction de l'accès à l'autonomie, nous n'affirmerons pas que cette piste soit la seule valable. Nous avons dit les raisons qui nous ont poussés vers cette direction, mais notre exégèse serait mal comprise si elle devait apparaître comme l'apologie d'un type unique de comportement. Ce serait aussi sortir du cadre qui avait été délimité. La gestion pédagogique du groupe d'élèves en face duquel il se trouve est l'affaire de chacun d'entre nous, l'essentiel étant d'avoir le souci de se donner les moyens de recueillir des indices à la crédibilité suffisante pour pouvoir ensuite être exploités de manière fiable, aussi bien formativement que sommativement.

*
* *

Sans doute, pourrait-on finalement afficher quelque déception face à un corpus d'acquisitions assez mince. Bien sûr, nous nous sommes confortés dans la certitude que c'est l'ensemble du dispositif conduisant à l'évaluation qui est à repenser dès l'instant où la formation ne se limite pas à la transmission de connaissances et de techniques, bien sûr, une partie des déterminants spécifiques a été identifiée, quelques solutions modératrices des divergences proposées. S'il est envisageable de mieux évaluer, la distance est encore grande qui nous sépare d'un contrôle total des phénomènes en jeu.

Mais doit-on véritablement s'en affliger? S'il est probable que l'évaluation des productions plastiques ne pourra jamais revêtir un total degré de stabilité, il est peut-être utile de se demander si une évaluation "réussie" en ce sens ne passerait pas complètement à côté du statut réel des oeuvres plastiques, si la satisfaction extérieure de la fonction bien accomplie en toute sûreté de jugement ne se réduirait pas à une apparence occultant sous son édification une inaptitude à prendre en compte les ressorts les plus nobles qui

sous-tendent la création véritable: Il est possible de décomposer les objets visuels, il n'est peut-être pas impossible de les digitaliser, de les réduire à un ensemble de facteurs comptabilisables. Mais il est à craindre qu'à la transparence de l'oeuvre ne corresponde l'opacification du regard en direction des indices poétiques, ou encore que l'identification complète des dimensions à appréhender n'en vienne à réduire toute production à son racornissement palimpsestique.

Un travail trop encadré a montré ses limites. Mais, pour aller plus avant, nous porterons aussi le doute sur les bénéfices à escompter, par une élucidation plus complète des facteurs en interaction et une meilleure formation des P.A.P. aux questions de l'évaluation, de jugements homogénéisés. Une telle aspiration qui confine au mythe voudrait-elle dire que tous les P.A.P. du territoire fonctionneraient suivant les mêmes modèles, réagiraient de la même façon? Ce qui pourrait apparaître séduisant dans un premier temps ne manquerait pas de se révéler vite inquiétant. Les modèles (aujourd'hui disparates, convenons-en) seraient alors débroussaillés, élagués, polis jusqu'à s'identifier, mais aussi érodés, davantage étouffés par la règle que l'Académie ne put y parvenir en ses moments les plus coercitifs.

Un regard-clé se trouve posé sur ce qui fait notre originalité par rapport au concept d'enseignement, un éclairage de première importance sur l'ambiguïté qui ne cesse de travailler le couple apprentissage/création:

Car ne peut-on aller jusqu'à se réjouir qu'il y ait des des disparités de jugement?

Soyons heureux qu'il y ait des modalités d'expression sans rapport les unes avec les autres, qui se réfèrent à des idéologies plastiques extraordinairement diversifiées: C'est bien cela qu'il nous faut, par nature, encourager et préserver.

Précisément, il s'agit de se demander si une oeuvre de création n'est pas simplement une oeuvre de vie, si toute oeuvre créée n'est pas une entité vivante qui, en tant que telle, peut revendiquer légitimement d'être considérée et respectée en son individualité, avec ses particularismes. En ce sens, n'est-il pas plutôt encourageant que les effets et les réactions qu'elle suscitera en diverses occasions

soient différents et... imprévisibles? Il en est ainsi de la vie: Nous avons, par rapport à tel ou tel individu, des réactions de sympathie ou de rejet qui tiennent à des facteurs ténus et multiples et qui contribuent à la richesse de toute relation d'être à être. Chaque rencontre n'est-elle pas total renouvellement de notre éveil à l'univers?

Tout porte à croire qu'il serait préjudiciable de ne pas accorder une suffisante attention (après avoir mis l'accent sur l'autonomie des élèves) à cette autonomisation de l'oeuvre. Tout plasticien sait que, hors de l'atelier, l'essor de l'oeuvre est solitaire. Elle se donne à l'appréciation du monde en sa totale nudité et parfois au travers de rebondissements dont l'artiste n'est jamais plus le maître.

Peut-on trouver aujourd'hui, en 1987, meilleure justification de ce point de vue (puisque'il n'est pas indifférent de situer cette réflexion au plus près des débats contemporains qui animent le monde de l'art) que l'observation de récents retournements? Tandis que l'avant-gardisme se trouve à diverses reprises dénoncé comme néo-dogmatisme, ne voit-on pas les milieux spécialisés exhumer les relevés architecturaux des prix de Rome, réhabiliter des peintres réalistes frappés d'un long ostracisme, tel BALTHUS, considérer avec un nouvel intérêt les peintures allégoriques qui ornent nos mairies (1)? Revirement que nous sommes en train de vivre, que l'on rencontre maintes fois dans l'histoire de l'art et qu'il y aurait lieu de méditer enfin et de prendre en compte.

L'évaluation des travaux plastiques n'est-elle pas l'occasion, justement, de faire émerger cette diversité d'approches possibles, de débattre de ce qu'implique chacun des regards que l'on puisse porter? L'oeuvre authentique serait alors précisément celle qui appellerait, par nature, des jugements divergents, celle qui serait porteuse d'une irréductibilité essentielle, comme l'indiquait d'ailleurs le peintre J. GUITET dans un débat portant sur l'évaluation des oeuvres plastiques de notre agrégation:

" Une oeuvre commence à intéresser à partir du moment où elle met en

(1) "BALTHUS", exposition au Centre Georges Pompidou, Paris, nov. 1983 - janv. 1984.
- "Roma Antiqua, envois des prix de Rome", Ecole Nationale des Beaux-Arts, Paris, juin - juillet 1986.
- "Le triomphe des mairies", Petit Palais, Paris, novembre 1986 - janvier 1987.

" dysfonctionnement la grille de critères préalablement élaborée par " le jury " (1).

Alors, il n'y aurait peut-être pas lieu de focaliser uniquement sur la question de la réduction des disparités de jugement entre correcteurs.

Bien entendu, avancer dans la connaissance des mécanismes en oeuvre reste un objectif de première nécessité. Ayons garde qu'une générosité de sentiment trop exacerbée ne nous conduise à une vision naïvement animiste et exclusivement intuitive de l'évaluation. Nous aurions alors à redouter de voir les faisceaux convergents de notre réflexion s'égarer à nouveau dans l'éphémère pyrotechnie d'incantations spontanéistes!

Formulons donc le voeu que ces pages puissent contribuer à amorcer de nouvelles investigations plus systématiques et bénéficiant d'une logistique d'une plus grande envergure. Il est pour nous tous de la plus haute importance d'augmenter notre maîtrise à cet égard. Mais l'amélioration de l'évaluation à laquelle nous aspirons ne pourra probablement pas s'envisager sans la reconnaissance, l'acceptation, de la multiplicité des échos que doit susciter l'oeuvre et sans l'intégration de cette dimension intrinsèquement irréductible dans toute pensée éducative appuyée sur la pratique artistique.

*
* *

Quelques mots encore: A cultiver ce qui démarque l'évaluation des productions plastiques du domaine général, à suspecter tout type de fonctionnement intégrationniste, serait-ce outrepasser les limites d'une conclusion sur notre sujet que de se demander si, de la paradoxale rencontre de cheminements opposés, ne se dégagerait

(1) GUITET (J.), "Les épreuves plastiques de l'agrégation d'A.P.", communication orale, C.I.E.P. de Sèvres, 5 décembre 1980.

pas aussi un type d'interrogations et de scrupules à leur tour porteurs d'un certain degré d'exemplarité dépassant le champ spécifique des arts plastiques et dont le contexte général pourrait (si l'on voulait un instant accepter un renversement des directions de pensée) à son tour, également, se nourrir.

Nous nous réjouissons alors qu'à tous égards les arts plastiques puissent continuer à faire brèche au beau milieu de l'édifice scolaire et que puissent encore s'apercevoir, sans qu'il soit possible de les totalement domestiquer, quelques nuages ... de merveilleux nuages (1).

(1) BAUDELAIRE (C.), "L'étranger", Le Spleen de Paris, I (1869), in Oeuvres complètes, Paris, Gallimard, "Pléiade", 1961, page 231.

ANNEXES .

1.	Instructions officielles de 1952.	318
2.	Instructions officielles de 1964.	319
3.	Questionnaire-professeur.	320
4.	Commentaires des professeurs sur l'évaluation.	321
5.	Collèges. Programmes et instructions (1985).	322
6.	Programmes officiels de 1923.	323
7.	Classes de terminale. Programme de 1943 confirmé en 1947.	324
8.	Evaluation sur 10 copies A7 (Stage I.P.R., académie de Nice-Corse, 1979).	325
9.	Effets d'information a priori: Calculs statistiques.	326
10.	Effets de contiguïté: Calculs statistiques.	328
11.	Influence de la variable coloris: Calculs statistiques.	330
12.	Influence de la variable complexité: Calculs statistiques.	333
13.	Hierarchisation des critères d'une épreuve de l'agrégation d'A.P. (sondage).	336
14.	Evaluations exprimées en termes de rang: Calculs statistiques.	337
15.	Ce que pensent les élèves de 4 ^o et 3 ^o de la situation d'autonomie en A.P..	340
16.	Réalisations d'élèves de 4 ^o et 3 ^o placés en situation d'autonomie.	341
17.	Exemple de grille trimestrielle d'évaluation.	343

L'enseignement du dessin et des arts plastiques.
Instructions de Monsieur l'Inspecteur Général MACHARD :

Circulaire du 14 février 1952

(Second degré, 1^{er} bureau)

Enseignement du dessin.

Tout le monde connaît la valeur de formation intellectuelle de l'enseignement du dessin. Le dessin est un langage qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition. C'est dire toute l'importance que j'attache à cet enseignement.

L'enseignement du dessin n'est obligatoire que dans le premier cycle et dans la classe de Seconde. A partir de cette classe, il devient facultatif. Bien qu'il soit encore suivi par un assez grand nombre d'élèves, il y aurait le plus grand intérêt à ce que tous puissent en bénéficier.

Un intérêt immédiat me paraît résider dans l'existence d'une épreuve obligatoire de dessin d'imitation à certains concours d'entrée aux grandes écoles et, notamment, au concours de l'Ecole polytechnique. On me signale la faiblesse de cette épreuve à ce concours, faiblesse qui tient à ce qu'un grand nombre de candidats n'ont pas suivi régulièrement les cours de dessin. Or cette épreuve a une très grande importance dans le classement définitif : elle détermine souvent le succès au concours.

Pour toutes ces raisons et afin d'encourager aux études de dessin, je vous saurais gré de bien vouloir demander aux chefs d'établissement d'attirer l'attention des élèves sur l'importance de cet enseignement et de leur faire savoir que désormais les notes obtenues en dessin seront inscrites sur le livret scolaire avec les appréciations des professeurs sur leurs aptitudes et leurs efforts, afin de fournir éventuellement un élément nouveau d'appréciation si l'élève sollicite son admission dans une classe préparatoire aux grandes écoles.

C. — La leçon collective et la correction individuelle.

La durée de la leçon collective sera très variable; une première leçon de perspective, de composition décorative ou de croquis coté exige des explications essentielles assez étendues, que la simple présentation d'un nouveau sujet du même genre venant à la suite de cette leçon ne comporte pas. Cependant, même dans les leçons les plus développées, on ne devra jamais perdre de vue qu'aucune acquisition n'est possible en dessin par la seule « audition » d'une leçon; les mots accaparent trop souvent l'attention au détriment de la vision. L'exécution du dessin est la condition indispensable d'une parfaite compréhension. L'application doit être immédiate, et on évitera de la reporter à la séance suivante en donnant de trop longues explications. Leçon courte et exercices courts sont, au début, des plus profitables. Chaque leçon doit viser à faire acquérir une notion nouvelle ou la fixer par un exercice approprié.

L'analyse du modèle - ou l'explication du sujet - occupera la première partie de la leçon. Par des questions méthodiques, on amènera les élèves à découvrir les principaux points sur lesquels doit porter la recherche, on fera appel à leurs connaissances, on les aidera à exprimer leurs idées et leurs impressions. Au lieu de les pousser à la réalisation hâtive, on les obligera à bien observer et réfléchir pour comprendre.

On invitera parfois les élèves à placer eux-mêmes le modèle sur la sellette, à chercher le groupement des objets d'une nature morte, l'arrangement de fleurs dans un vase, à apprécier la convenance du fonds de différents natures ou colorations. Le soulé de l'art devra s'allier même à la présentation d'un croquis coté ou d'un exercice élémentaire de perspective.

De l'explication du modèle, on passera à la méthode d'exécution qui n'est pas moins importante. L'élève se perd, en général, dans la complexité des formes, et les rapports de valeurs lui échappent. Il est porté à faire l'inventaire du modèle; il s'arrête à tous les détails et commence à dessiner par le détail. On lui apprendra à « lire » le modèle, à distinguer les volumes principaux en les rapportant aux solides élémentaires, à dégager les lignes directrices, à répéter les divisions importantes, à placer dans un ordre méthodique les axes et les lignes d'enveloppe, à esquisser la construction, à « masser » les grandes valeurs d'ombre. On s'efforcera d'obtenir des esquisses légères faciles à rectifier sans gommage désastreux.

Les élèves ont besoin d'être persuadés que le dessin n'exige pas uniquement ni même obligatoirement l'habileté manuelle qu'un préjugé trop répandu croit nécessaire et suffisant. Le bon dessin n'est pas le plus proprement et le plus adroitement exécuté, mais le mieux compris dans sa construction, le mieux senti dans son caractère même s'il reste un peu maladroit dans son exécution. Il ne faudrait pas, cependant, habituer les élèves à dédaigner l'habileté, car elle est aussi précieuse à l'homme de sciences qu'à l'ouvrier et à l'artiste. Le bégaiement n'obscurcit pas l'idée, mais il nuit à son expression.

On n'essaiera pas d'entraîner les élèves à faire des dessins rapides avant qu'ils n'aient acquis de bonnes habitudes d'observation et de travail. Faire bien est plus important que faire vite.

On exercera les élèves aux mesures comparatives prises à distance, mais seulement comme vérification des tracés; il faut tout faire pour empêcher le travail de se mécaniser. Le fil à plomb, le viseur sont commodes, au

début surtout, parce qu'ils font penser à des vérifications utiles en donnant l'habitude et non parce qu'ils peuvent suppléer à l'effort visuel, ce qui serait désastreux. La leçon collective, qu'elle s'applique au dessin d'observation, à la composition décorative ou au dessin d'imagination, doit éclairer l'élève, orienter ses recherches, lui fournir les moyens de rendre son effort plus efficace, d'enrichir ses connaissances ou de cultiver ses dons, mais elle ne doit jamais tendre à l'engager dans la voie de la facilité.

Les raisons d'échec des élèves sont nombreuses: inattention, mauvaise tenue du corps ou des instruments, absence de méthode, maladresse naturelle ou négligence; l'élève se méprend généralement sur les causes réelles de ses erreurs; il faut les lui faire toucher du doigt à l'instant même où il les commet, avant qu'elles ne soient confondues dans les tracés ultérieurs et devenues moins évidentes et plus irrémédiables. C'est seulement une fois la correction effectuée qu'il pourra juger de la justesse de l'observation faite et de la portée du conseil donné.

Tous les élèves ne seront pas corrigés avec la même sévérité et on exigera davantage des élèves doués. On évitera surtout de paralyser par des interventions incessantes ceux des médiocres qui font un effort; on ne relèvera que les erreurs les plus graves et seulement après avoir fait des remarques encourageantes sur les qualités.

On évitera de retoucher directement le dessin, sauf le cas où la correction verbale et le croquis démonstratif en marge se montreraient insuffisants pour amener l'élève à bien faire la rectification. Parfois, aussi, une aide effective contribue à redonner confiance à l'élève.

Au cours de la correction individuelle, on pourra voir se répéter bien souvent les mêmes erreurs; elles donneront lieu à une correction générale qui prendra parfois la forme d'une courte leçon au tableau. Ces fautes avertiront le professeur, ou bien que le sujet donné était trop difficile ou que la leçon collective a été insuffisante, ou mal comprise, ou que la discipline générale a besoin d'être affirmée.

D. — Correction collective, jugement et classement.

La correction collective du travail sera faite, soit à la fin de la séance, soit au début de la séance suivante. Quelques élèves seront invités, à tour de rôle, à donner leur appréciation et même à proposer un classement. Le professeur dirigera cette critique, rectifiera les jugements erronés et justifiera son propre jugement précédant le classement définitif. Les remarques faites dans la leçon collective et dans la correction individuelle seront rappelées à l'occasion et, par la confrontation des résultats, elles prendront toute leur valeur. Les meilleurs dessins seront affichés dans la classe jusqu'à la fin de l'exercice suivant.

Les autres dessins seront rendus immédiatement aux élèves qui tiennent généralement à les conserver et qui peuvent ainsi mieux juger des progrès réalisés ou à réaliser. On exigera que les élèves conservent, soigneusement classés dans leur carton, tous les dessins de l'année, afin de permettre le contrôle du travail de la classe lors des visites d'inspection.

Les compositions permettent de contrôler les progrès réels des élèves, mais elles prennent du temps et privent la majorité de la classe du soutien habituel dont elle ne peut guère se passer. Les professeurs apprécieront s'ils doivent y renoncer dans certains cas ou d'une manière générale, et ils établiront alors le classement trimestriel sur la moyenne des notes, ainsi que cela se fait déjà dans beaucoup d'établissements.

L'enseignement du dessin et des arts plastiques dans Les Lycées classiques et modernes, Les Collèges d'enseignement secondaire et Les Collèges d'enseignement général.
Instructions du 14 décembre 1964.

FAC-SIMILE DU QUESTIONNAIRE-PROFESSEURS:

Sexe : <input checked="" type="radio"/> M <input type="radio"/> F	Age : <input checked="" type="radio"/> < 35ans <input type="radio"/> > 35ans	(ou au lycée) En collège	(ou au lycée, lycée, App) En lycée
Statut : agrégé <input checked="" type="radio"/> certifié A.E., stagiaire CPR ou M&DR M.Aux. PEGC XI ou XII enseignant non formé Instituteur			
Formation artistique : Ecoles d'art, Claude Bernard, <input checked="" type="radio"/> UER d'A.P., Ecole Normale, aucune.			
Avez-vous une pratique artistique ? Non <input type="radio"/> Oui, mais je n'expose pas <input type="radio"/> Oui et j'expose régulièrement <input checked="" type="radio"/>			

Quel est le schéma qui se rapproche le plus de la manière dont vous structurez vos cours :

- A. Proposition d'un thème commun à la classe assorti de l'étude d'un pb plastique ou d'une tech. Vous montrez quelques exemples.
- B. Court exposé sur pb plastique ou tech., puis invitation à expression libre où l'élève aura à se mesurer au problème considéré.
- C. Suggestion ou choix en commun d'un thème pour la classe. Techniques d'exécution libres et aide individualisée à l'élève.
- D.

NOTEZ-VOUS ? Oui, tous les sujets quelquefois jamais

- Je note car l'élève a besoin de se situer, il a besoin d'appréciations
- car cela me permet de tester et guider mon action pédagogique
- car sinon les élèves ne travailleraient pas.
- uniquement parce que c'est imposé par l'administration.
-

- Je ne note pas ou uniquement les travaux d'apprentissage, des leçons.
- (Problèmes de la subjectivité dans notre matière).
- Verdict = frein à l'expression, j'encourage plutôt.
-

(Numérotez au besoin l'ordre de plusieurs réponses).

Comment procédez-vous à l'évaluation ?

- Je note les travaux chez moi, puis les rends l'heure suivante.
- " " " " " Je les rends notés et commentés au verso.
- " " " " " Je les distribue en commentant réussites et erreurs.
- Je les note 1 à 1 à mon bureau en dialoguant avec l'élève.
- " " " " " , l'élève s'étant auparavant auto-noté/évalué.
- Nous exposons les travaux, définissons des critères, notons collectivement
- J'institue des groupes d'élèves évaluateurs
- En collectif, je mène le débat et note finalement
- je respecte la voix majoritaire du groupe.
- Je note rarement le résultat, mais l'effort et les progrès réalisés.
- Je me refuse à toute notation (déjà dit !!)
- Je procède autrement :
-

A propos des contenus de l'évaluation ; de la méthode :

- Quelle que soit la procédure employée (ci-dessus) je pense que rien ne vaut une estimation globale (instinctive) du résultat.
- Pour limiter la subjectivité, je fais au contraire un effort particulier pour délimiter des critères et construire un barème.

Que quittez-vous prioritairement dans un travail ?

- Les qualités techniques de la réalisation, la pertinence au thème.
- L'expression personnelle, l'originalité, même si c'est hors-sujet.
- Quels que soient les niveaux à différents égards, je relève les indices d'un effort, d'un progrès avant tout.
-

Avez-vous le sentiment d'évaluer tout ce qu'il faudrait évaluer ?

En cas de réponse négative, dites quelles pourraient être les conditions d'une meilleure évaluation ?

Quel point, selon vous essentiel a été oublié dans ce questionnaire ?

Utilisez le reste de cette page pour préciser vos sentiments ... et encore merci pour votre collaboration.

J'ai un sentiment d'insatisfaction. Les notes ne sont pas à bien former. Elles sont en vertu de leur travail mais ne rendent compte de différents aspects. Elles sont globalisées et l'élève ne prend pas conscience suffisamment de points à éclaircir. Et puis ça veut dire évaluer une personnalité ?

J'insiste toujours sur la valeur relative de la note. sur le fait qu'elle est un "moyen" imparfait de communication entre nous. que d'autres conditions de travail permettraient un dialogue plus approfondi avec chaque élève.

Ceux qui en éprouvent le besoin viennent discuter individuellement ou en petits groupes en dehors de l'horaire imparti à la classe.

les conditions mêmes d'exercice de la profession (14 par semaine, matière secondaire, récréation... 90 jours x 24 élèves etc...).

? - Notation comme un prétexte de mettre la "pointe sur la i", comme une tentative de faire comprendre l'importance de la démarche intellectuelle dans la pratique artistique.

Il faut donc comparer au mieux avec ses propres notions, la disponibilité des élèves. Ceux-ci, cependant, semblent être un utilisateur de profit (et ils le deviennent) des séances d'estimation ou d'évaluation collectives. C'est un bon tremplin pour la réinvention de notions faussées.

Il est très difficile de noter et de faire comprendre parfois aux élèves pourquoi telle ou telle note leur a été attribuée (bonne ou mauvaise du reste) -

J'évalue (ou tente d'évaluer) un rendu en fonction de critères techniques ou thématiques définis, sélectionnés, oblitérant certainement bon nombre de choses.

Comment évaluer la "personnalité", le sens de l'humour, l'aisance spontanée du geste etc... Cela peut être reconnu, apprécié mais évalué ?

Éducation artistique

Les enseignements artistiques, en liaison avec les autres disciplines, développent chez l'élève, par les moyens qui leur sont propres, la sensibilité et l'intelligence. Ils lui permettent d'accéder au monde des arts et à la création personnelle. Ils le conduisent progressivement à l'expression et à la communication par les images, les sons, les gestes...

L'éducation artistique comprend non seulement les arts plastiques et l'éducation musicale, mais également un ensemble très riche de domaines en constante évolution : la photographie, le cinéma et d'une manière générale l'audiovisuel, le théâtre, l'expression dramatique et la danse, l'architecture et l'urbanisme.

L'élève est confronté à la grande diversité de la production artistique, et, à partir de la prise de conscience des différences et des similitudes de ces divers modes d'expression, découvre le caractère universel de l'art.

(PP. 293-294).

ARTS PLASTIQUES

1. Nature et objectifs

S'exerçant à la fois dans le domaine du sensible et de l'intelligible, la démarche plastique implique un processus où l'activité personnelle de création prend appui sur la connaissance du domaine culturel et le savoir technique. Elle éduque à la fois l'œil, la main, l'esprit. Le champ d'investigation de la discipline s'étend à l'ensemble du monde environnant. Il se réfère aux productions artistiques du passé et du présent, aux images fournies par les médias, aux objets, à l'architecture, à l'urbanisme, etc. Des techniques nouvelles interviennent, productrices de nouvelles images : photographie, vidéo, cinéma, informatique.

Le premier objectif de l'éducation plastique est de contribuer à l'appréhension du monde sensible et plus particulièrement du monde visible : elle développe donc chez les élèves les facultés d'attention et d'observation, elle les met en mesure de rechercher et de découvrir les données plastiques présentes dans l'environnement, elle aiguise leurs facultés d'analyse et de jugement esthétique.

Le deuxième objectif est de favoriser et de susciter sensibilité, expression et création personnelles : le professeur sollicite l'imaginaire et les facultés de création de l'élève. Par l'appropriation de techniques (utilisation des outils, mise en relation des matériaux et des supports) il développe, chez les élèves, les capacités de conception et de mise en forme.

Le troisième objectif est de rendre accessibles à tous le domaine des arts plastiques et le phénomène de la création artistique par l'approche concrète des diverses manifestations de la création plastique, par l'expérimentation réfléchie des techniques mises en œuvre et par la connaissance des codes variés utilisés au cours de l'histoire.

PROGRAMMES OFFICIELS

ANCIENS PROGRAMMES (1882, 1887, etc.)

SECTION ENFANTINE

Première section. — Crayonnages libres. Silhouettes et alignements au moyen de cubes, briques, bâtonnets, lattes, jetons, cailloux, boutons, etc. Essais de copie de ces combinaisons.

Deuxième section. — Crayonnages libres, une fois par semaine sur cahier pour permettre de constater les progrès. Découpage de feuilles, silhouettes, bordures, rosaces par groupements et alignement d'objets, comme précédemment. Copie en noir ou de préférence en couleur de ces combinaisons. Petits dessins symétriques. Découpages de papiers de couleurs et tissages. Copie d'objets usuels très simples, de jouets enfantins. Croquis de tous genres. Modelage.

NOUVEAUX PROGRAMMES (1923)

SECTION PREPARATOIRE

Libres crayonnages. Groupement et alignement d'objets (cubes, bâtonnets, cubes, cailloux, grains, etc.) en forme de silhouettes, bordures, rosaces, etc.

Copie en noir ou, de préférence, en couleur de ces combinaisons.

Petits dessins symétriques.

Copie d'objets usuels très simples, de jouets enfantins.

Croquis de tout genre.

Modelage.

COURS ELEMENTAIRE

Dessins, au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets très simples. Les objets sont placés sous les yeux des élèves.

Dessins de mémoire d'après les objets précédemment dessinés.

Dessins libres d'après les leçons de choses, devoirs illustrés : de français, d'histoire ou de géographie.

Dessins libres faits hors la classe.

Modelage.

Dessins, au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets très simples placés sous les yeux des élèves.

Dessins de mémoire d'après les objets précédemment dessinés.

Dessins libres d'après les leçons de choses ; devoirs illustrés de français, d'histoire ou de géographie.

Dessins libres faits hors de la classe

Modelage.

COURS MOYEN

Dessins sur papier, au crayon noir ou avec crayons couleur, d'objets usuels simples, d'échantillons empruntés au règne animal ou végétal.

Dessins de mémoire.

Dessins exécutés des leçons de choses, des récits d'histoire, etc., faits en classe. Devoirs illustrés.

Arrangements décoratifs élémentaires.

Dessins libres faits hors la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.).

Modelage. Memes modèles que pour le dessin.

Dessin géométrique. Croquis coté.

Dessins, au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets usuels simples, d'échantillons empruntés au règne animal et végétal.

Dessins de mémoire.

Dessins explicatifs des leçons de choses, des récits d'histoire, etc. Devoirs illustrés.

Arrangements décoratifs élémentaires.

Dessins libres faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.).

Modelage.

Dessin géométrique. Croquis coté.

COURS SUPERIEUR

Dessins faits en classe d'après des modèles : a) Objets usuels simples ; — b) Echantillons empruntés au règne animal ou végétal ; — c) Modèle vivant vêtu.

Arrangements décoratifs.

Dessins et croquis de mémoire.

Dessins faits librement hors la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.), notamment illustration de devoirs.

Modelage.

Dessin géométrique.

Dessins faits en classe d'après les modèles : a) Objets usuels ; — b) Animaux ou végétaux ; — c) Modèle vivant vêtu.

Arrangements décoratifs.

Dessins et croquis de mémoire.

Dessins libres faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.), notamment illustration des devoirs.

Modelage.

Dessin géométrique. Croquis coté.

COURS COMPLEMENTAIRES ET ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES

Dessin artistique. — Dessins faits en classe d'après les modèles :

a) Objets usuels simples ; — b) Echantillons de zoologie et de botanique ; — c) Modèle vivant vêtu ; — d) Modèles tirés des monuments de l'art français.

Arrangements décoratifs.

Dessins et croquis de mémoire.

Dessins faits librement hors la classe, crayon, pastel, aquarelle, etc., notamment illustrations de devoirs.

Croquis perspectifs d'après les modèles utilisés pour le dessin géométrique.

Modelage. — Premiers exercices : préparation d'un fond d'argile, tracé de l'épaisseur, application des masses de terre.

Dessin géométrique. — Premiers exercices de la représentation géométrique : application à des solides géométriques simples ; construction à main levée du plan, de l'élévation, de la coupe et du profil.

Classes de philosophie, sciences expérimentales et mathématiques élémentaires

Horaire

(Arrêté du 27 juin 1945 modifié par arrêté du 15 janvier 1947)

Deux heures facultatives pour chacune de ces classes.

Programme

(Arrêté du 24 février 1943)

I. — DESSIN D'OBSERVATION.

A. *Dessin d'après des éléments naturels.* — Plantes, animaux ; dessins à la loupe et d'après le microscope.

B. *Dessins d'objets :*

a Natures mortes.

b Ensembles perspectifs ; intérieurs et paysages. Crayon, aquarelle, peinture à l'huile.

c Schémas d'appareils scientifiques.

C. *Dessin d'après les moulages.* — Bustes ; études poussées et croquis. Croquis d'après des figures.

D. *Dessin d'après les Maîtres.* — Dessins de sculpteurs et d'architectes.

E. *Croquis d'après le modèle vivant vêtu.* — Ensemble et détails. Portraits.

F. *Croquis de scènes avec personnages d'après la projection fixe et le film cinématographique.*

II. — COMPOSITION DÉCORATIVE.

A. *Etudes documentaires sur l'art au XX^e siècle.*

B. *Les arts de la pierre.* — Architecture et sculpture. Etude des moulures.

Etude de l'évolution d'un élément d'architecture : le chapiteau, la porte, etc.

Compositions simples : banc, fontaine, borne de signalisation, stèle, plaque commémorative, cadran solaire, etc.

C. *Dessin publicitaire. Affiche.*

D. *Enseignement féminin.* — Dessin de mode. Croquis de costumes, ensembles et détails.

III. — DESSIN D'IMAGINATION.

Illustration.

IV. — CROQUIS COTÉ.

Eléments d'architecture : relevés d'édifices.

V. — TRAVAUX PRATIQUES.

Même programme qu'en Seconde et en Première.

ACADEMIE D'AIX-MARSEILLE

RECTORAT

Place Lucien Paye

13621 AIX EN PROVENCE

L'Inspection Pédagogique Régionale

Louis Fulconis I.P.R.

Marseille le 14-12-1980

EVALUATIONS sur 10 copies A7/1979 BAC -

stages de nov. 79.

sujects en main.

Copies affectées A7/79 N°	nbu de correcteurs NICE						CORSE				NOTE STABILISEE		NOTE réelle attribuée
	J. I		J. II		J. III	J. I		J. II		VICE	CORSE		
	11	11	11	11	12	7	7	7	7				
1	1	4	5	10	16	3	12	5	10	10	11	13	
2	2	8	6	12	16	3	12	5	10	12	11	16	
3	4	16	8	16	18	5	20	9	18	17	19	17	
4	3	12	8	16	15	3	12	6	12	15	12	18	
5	3	12	6	12	12	4	16	6	12	12	14	17	
6	3	12	9	18	13	5	20	8	16	15	18	15	
7	4	16	9	18	14	5	20	9	18	16	19	19	
8	1	4	5	10	10	2	8	4	8	8	8	12	
9	2	8	6	12	17	4	16	8	16	13	16	15	
10	1	4	8	16	11	3	12	5	10	11	11	11	
										34	14	1	
										cor.	cor.	correcteur	
										48			

ANNEXE N° 9a.

L'expérience a concerné 34 professeurs volontaires dont les réponses ont été additionnées. Grâce à une répartition inégale des évaluateurs, nous avons pu obtenir 58 notes de travaux sous les modalités extrêmes et 78 notes intermédiaires.

1) Calcul des moyennes.

	MF ++ AP	MF -+ AP	MF +- AP	MF -- AP	
A	49,00 (4)	43,92 (13)	45,84 (13)	43,75 (4)	= 34 pers.
B	53,87 (8)	54,75 (9)	53,77 (9)	53,87 (8)	
C	40,25 (4)	48,46 (13)	41,42 (13)	37,33 (4)	
D	46,23 (13)	51,50 (4)	49,33 (4)	45,84 (13)	
A'	52,75 (4)	49,37 (13)	50,22 (13)	41,50 (4)	
B'	49,24 (8)	46,77 (9)	45,22 (9)	52,00 (8)	
C'	49,00 (4)	48,50 (13)	46,88 (13)	42,00 (4)	
D'	52,07 (13)	44,00 (4)	40,66 (4)	51,14 (13)	
	(58)	(78)	(78)	(58)	
$\Sigma =$	2866,78	3768,93	3647,55	2766,15	
M =	49,43	48,32	46,76	47,69	

N.B. Signification des différences: Calcul du $|t|$ de STUDENT.

$$|t| = \frac{MD}{\sqrt{vD \frac{1}{N}}}$$

où: MD = Moyenne des différences
N = Nombre d'échantillons
vD = Variance des différences individuelles.

$$\text{VARIANCE : } vD = \frac{1}{N-1} \left(\Sigma D^2 - \frac{(\Sigma D)^2}{N} \right)$$

Nous avons utilisé ce mode de calcul pour l'ensemble des vérifications suivantes.

2) Signification de la différence pour les modalités extrêmes.

$M^{++} - M^{--} = 1,73$ pour 58 mesures.

MF ⁺ AP ⁺	MF ⁻ AP ⁻	d	coeff x	$\sum d$	d^2	$\sum d^2$
49,00	43,75	5,25	x 4	21,00	27,56	110,24
53,87	53,87	0	x 8	0	0	0
40,25	37,33	2,92	x 4	11,68	8,52	34,08
46,23	45,85	0,38	x 13	4,94	0,14	1,82
52,75	41,50	11,25	x 4	45,00	126,56	506,25
49,24	52,00	-2,76	x 8	-22,08	7,61	60,94
49,00	42,00	7,00	x 4	28,00	49,00	196,00
52,07	51,14	0,93	x 13	12,09	0,86	11,24

$$\sum d = 100,63 \quad \sum d^2 = 920,57$$

$$(\sum d)^2 = 11126,39$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{57} \left(920,57 - \frac{10126,39}{58} \right) = 13,08 \quad |t| = \frac{1,73}{\sqrt{\frac{13,08}{58}}} = 3,68$$

|t| significatif au seuil de .01 (t.01 = 2,66) pour 57 D.L.

3) Signification pour les modalités intermédiaires (M⁺⁻ et M⁺⁻⁻).

$M^{+-} - M^{+--} = 1,55$ pour 78 mesures.

MF ⁻ AP ⁺	MF ⁺ AP ⁻	d	coeff x	$\sum d$	d^2	$\sum d^2$
43,92	45,84	-1,92	x 13	-24,96	3,68	47,19
54,75	53,77	0,98	x 9	8,82	0,96	8,64
48,46	41,42	7,04	x 13	91,52	49,56	644,28
51,50	49,33	2,17	x 4	6,68	4,70	18,8
49,37	50,22	-0,85	x 13	-11,05	0,72	9,36
46,77	45,22	1,55	x 9	13,95	2,40	21,6
48,50	46,88	1,62	x 13	21,06	2,62	34,06
44,00	40,66	3,34	x 4	13,36	11,15	44,6

$$\sum d = 119,38 \quad \sum d^2 = 828,53$$

$$(\sum d)^2 = 14251,58$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{77} \left(828,53 - \frac{14251,58}{78} \right) = 8,38 \quad |t| = \frac{1,55}{\sqrt{\frac{8,38}{78}}} = 4,84$$

|t| significatif au seuil de .01 (t.01 = 2,66) pour 77 D.L.

4) Signification pour les modalités extrêmes (M⁺⁻⁻ et M⁻⁻).

$M^{+--} - M^{--} = -0,93$ pour 58 mesures.

MF ⁺ AP ⁻	MF ⁻ AP ⁻	d	coeff x	$\sum d$	d^2	$\sum d^2$
45,84	43,75	2,09	x 4	8,36	4,37	17,47
53,77	53,87	-0,10	x 8	-0,80	0,01	0,64
41,42	37,33	4,09	x 4	16,36	16,73	66,91
49,33	45,84	3,49	x 4	13,96	12,18	48,72
50,22	41,50	8,72	x 4	34,88	76,04	304,15
45,22	52,00	-6,78	x 8	-54,24	45,97	367,74
46,88	42,00	4,88	x 4	19,52	23,81	95,24
40,66	51,14	-10,48	x 4	-41,92	109,83	439,32

$$\sum d = -3,88 \quad \sum d^2 = 1340,19$$

$$(\sum d)^2 = 15,05$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{57} \left(1340,19 - \frac{15,08}{58} \right) = 23,50 \quad |t| = \frac{0,96}{\sqrt{\frac{23,50}{58}}} = 1,47$$

|t| légèrement N.S., puisque pour P = 0,10 la valeur de |t| doit être supérieure à 1,67.

Effet de contiguïté:

Calcul du $|t|$ de STUDENT pour l'expérience générale portant sur 2 groupes de 19 personnes.

ancre +	ancre -	d	$\sum d$	d^2	$\sum d^2$
42	51,8	9,8	186,2	96,04	1824,76
54	52,4	-1,2	-22,8	1,44	27,36
47,8	49,3	1,5	28,5	2,25	42,75
56,4	52,9	-3,5	-66,5	12,25	232,75
47,1	55,6	8,5	161,5	72,25	1372,75
52,3	54,7	2,4	45,6	5,76	109,44
48,2	48,7	0,5	9,5	0,25	4,75
51	55	4	76	16	304
55,6	54,2	-1,4	-26,6	1,96	37,24
50,3	52,6	2,3	43,7	5,29	100,51
46,1	53,6	7,5	142,5	56,25	1068,75
49,5	51,9	2,4	45,6	5,76	109,44
46,4	51,1	4,7	89,3	22,09	419,71
52,3	48,9	-3,4	-64,6	11,56	219,64
48,9	54,5	5,6	106,4	31,36	595,84
53,7	59,2	5,5	104,5	30,25	574,75
46,6	49,7	3,1	58,9	9,61	182,59
49,6	47,9	-1,7	-32,3	2,89	54,91
51,7	51	-0,7	-13,3	0,49	9,81
51,3	49	-2,3	-43,7	5,29	100,51

$$MB = 50,04 \quad MF = 52,20 \quad \Delta M = 2,16 \quad \sum D = 82,84 \quad \sum D^2 = 7391,76$$

$$(\sum D)^2 = 686246,56$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{379} \left(7391,76 - \frac{686246,56}{380} \right) = 14,89$$

$$|t| = \frac{2,16}{\sqrt{\frac{14,89}{380}}} = 10,96 \quad \text{Significatif à } .001$$

ANNEXE 10 b.

Analyse de variance effet de contiguïté / ancienneté des professeurs.

		B				F					
CPR	GI	40,9	-	53,8	47,1	51	54,1	-	53,1	46,6	
		-	56,1	46,9	50,6		-	52,6	58,6	54,9	
		46,6	49,7	54,3	47,5	$\Sigma x^2 = 17047,94$	49	55,3	52,6	52,1	$\Sigma x^2 = 19581,45$
G2		43,5	-	48,6	47,3	62	51,7	-	52,5	51,4	
		-	52	48,4	50,9		-	49,7	53,1	58,9	
		48,1	50,8	52,3	52,9	$\Sigma x^2 = 17137,89$	49,3	48,7	50,5	50,5	$\Sigma x^2 = 18695,74$
		$\Sigma B = 691,7$					$\Sigma F = 731,6$				$MF = 52,26$
		$MB = 49,41$									
CERT	GI	49	-	50,7	51,1	GI	49,2	-	49,4	52,4	
		-	48,4	45,7	50,5		-	53,3	54,3	57,6	
		49	60,4	65,1	58,8	$\Sigma x^2 = 19566,61$	48,5	55,8	56,4	51,4	$\Sigma x^2 = 19537$
G2		52,4	-	50	48	62	58,3	-	49,3	47,7	
		-	50,7	53,1	58		-	49,4	60,3	60,8	
		44,3	48,5	50,3	50,7	$\Sigma x^2 = 17922,52$	47	47,2	50,3	52,7	$\Sigma x^2 = 19147,03$
		$\Sigma B = 724,2$					$\Sigma F = 735,9$				$MF = 52,56$
		$MB = 51,73$									

$$\Sigma x = 2883,4 \quad \frac{T^2}{N} = \frac{(\Sigma x)^2}{56} = 148464,21 \quad \Sigma x^2 = 148636,18$$

Analyse de la variance :

$$Sc \text{ totale} = \Sigma x^2 - \frac{T^2}{N} = 148636,18 - 148464,21 = 171,97$$

$$Sc \text{ contiguïté} = \frac{(\Sigma B)^2 + (\Sigma F)^2}{28} - \frac{T^2}{N} = 148515,72 - \frac{T^2}{N} = 51,51$$

$$Sc \text{ ancienneté} = \frac{(\Sigma cert)^2 + (\Sigma cpr)^2}{28} - \frac{T^2}{N} = 148492,35 - \frac{T^2}{N} = 28,14$$

$$Sc \text{ interaction} = \frac{(\Sigma Bcert)^2 + (\Sigma Bcpr)^2 + (\Sigma Fcert)^2 + (\Sigma Fcpr)^2}{14} - \frac{T^2}{N} - Sc \text{ C.} - Sc \text{ F.}$$

$$= 148554,03 - 148543,86 = 10,17$$

$$Sc \text{ résidu} = \Sigma x^2 - \frac{(\Sigma cases)^2}{14} = 148636,18 - 148554,03 = 82,15$$

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Contiguïté	51,51	1	51,51	32,8	} Très significatifs à .01
Ancienneté	28,14	1	28,14	17,9	
C x An	10,17	1	10,17	6,4	
Résidu	82,15	52	1,57		
Total	171,97	55			

ANNEXE N° 11 a.

Variable coloris: Etude de la signification de la différence entre coloris vifs et coloris ternes.

Calcul du $|t|$ de Student pour l'expérience globale portant sur 2 groupes de 29 personnes évaluant 6 travaux-tests:

terne	vif	d	d^2
60,79	61,12	0,33	0,09
51,49	54	2,51	6,25
33,82	39,89	6,03	37,21
51,57	55,62	4,05	16
46,41	49,59	3,18	10,24
39,72	43,45	3,75	14,44

$$\Delta = 3,31 \quad \Sigma d = 19,89 \quad \Sigma d^2 = 84,23$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{5} \left(84,23 - \frac{395,4}{6} \right) = 3,66$$

$$|t| = \frac{3,31}{\sqrt{\frac{3,66}{6}}} = 4,24$$

significatif à .01 pour 5 D.L.,
c'est-à-dire limité à l'expression
des moyennes.

ANNEXE N° 11 b.Variable coloris: Etude de variance coloris/formation professionnelle.

	terne	vif	
Formés	62,21	60,72	Chaque case : 60 x 10P = 60
	35,99	40,90	Rangées/colonnes : 120
	52,94	54,26	Total des mesures N = 240
	53,45	56,27	
	41,67	42,88	
	45,53	52,05	
	$\Sigma = 291,79$	$\Sigma = 307,08$	$\Sigma f = 594,87$
	m = 48,63	m = 51,18	
Peu formés	57,90	61,11	
	31,40	39,66	
	51,50	52,77	
	48,22	53,90	
	36,88	44	
	47,11	47,20	
	$\Sigma = 273,01$	$\Sigma = 298,64$	$\Sigma nf = 571,65$
	m = 45,50	m = 49,77	
	$\Sigma T = 564,80$	$\Sigma V = 605,72$	
$\Sigma x = T = 11705,20$		$\frac{T^2}{N} = \frac{13701170}{240} = 570882$	$\Sigma x^2 = 586975$

Analyse de la variance :

$$Sc \text{ totale} = \Sigma x^2 - \frac{T^2}{N} = 586975 - 570882 = 16093$$

$$Sc \text{ coloris} = \frac{(\Sigma t)^2 + (\Sigma v)^2}{120} - \frac{T^2}{N} = 571580 - \frac{T^2}{N} = 698$$

$$Sc \text{ professeurs} = \frac{(\Sigma f)^2 + (\Sigma nf)^2}{120} - \frac{T^2}{N} = 571191 - \frac{T^2}{N} = 309$$

$$Sc \text{ interaction} = \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{60} - \frac{T^2}{N} - Sc \text{ p.} - Sc \text{ c.} = 571889 - (570882 + 698 + 309) = 44$$

$$Sc \text{ résidu} = \Sigma x^2 - \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{60} = 586975 - 571933 = 15042$$

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Coloris	698	1	698	4,85	significatif à .05
Professeurs	309	1	309	10,94	significatif à .01
C x P	44	1	44	< 1	N.S.
Résidu	15042	236	63,7		
Total	16093	239			

ANNEXE N° 11 c.Variable coloris: Etude de variance coloris/âge.

	terne	vif	Cheque case : 60 x 10P = 60
Jeunes	61,99	61,11	Rangées/colonnes : 120
	34,31	41,71	Total des mesures N = 240
	51,94	53,16	
	52,11	55,73	
	41,49	43,78	
	46,16	50,47	
	$\Sigma = 288$	$\Sigma = 305,96$	$\Sigma j = 594,96$
	$n = 48$	$m = 50,99$	
Anciens	59,50	61	
	35	38,33	
	52,40	55,16	
	51,50	54,70	
	38,08	42,60	
	46	50	
	$\Sigma = 282,48$	$\Sigma = 301,79$	$\Sigma a = 584,27$
	$m = 47,08$	$m = 50,29$	
	$\Sigma T = 570,48$	$\Sigma V = 607,75$	

$$\Sigma x = T = 11782,30 \quad \frac{T^2}{N} = \frac{138822590}{240} = 578427,45 \quad \Sigma x^2 = 593231$$

Analyse de la variance :

$$Sc \text{ totale} = \Sigma x^2 - \frac{T^2}{N} = 593231 - 578427,45 = 14803,55$$

$$Sc \text{ coloris} = \frac{(\Sigma t)^2 + (\Sigma v)^2}{120} - \frac{T^2}{N} = 579006,27 - \frac{T^2}{N} = 578,82$$

$$Sc \text{ âge} = \frac{(\Sigma j)^2 + (\Sigma a)^2}{120} - \frac{T^2}{N} = 578466,59 - \frac{T^2}{N} = 39,14$$

$$Sc \text{ interaction} = \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{60} - \frac{T^2}{N} - Sc \text{ a.} - Sc \text{ C.} = 579046,11 - 579046,41 = 0,70$$

$$Sc \text{ résidu} = \Sigma x^2 - \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{60} = 593231 - 579046,11 = 14184,89$$

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Coloris	578,82	1	578,82	9,63	significatif à .01
Age	39,14	1	39,14	<1	N.S.
C x A	8,70	1	0,70	<1	N.S.
Résidu	14184,89	236	60,11		
Total	14803,55	239			

ANNEXE N° 12 a.

Variable complexité: Etude de la signification de la différence entre travaux simples et travaux complexes.

Calcul du $|t|$ de Student pour l'expérience globale portant sur 2 groupes de 12 personnes évaluant 6 travaux-tests, soit pour 72 mesures.

simple	complexe	d	d ²
51,50	50,25	-1,25	1,56
46,83	49,75	2,92	8,52
52,25	55,83	3,58	12,81
53,83	58,08	4,25	18,06
45,75	47,75	2,00	4,00
42,83	52,25	9,42	88,73

$$\Delta = 3,48$$

$$\sum_{12} d = 251,04$$

$$\sum_{12} d^2 = 1566,72$$

$$\text{Variance} = \frac{1}{71} \left(1566,72 - \frac{63021}{72} \right) = 9,73$$

$$|t| = \frac{3,48}{\sqrt{\frac{9,73}{72}}} = 9,66 \text{ pour 71 D.L., significatif à } .01$$

N.B.: En raisonnant en termes de moyennes, c'est-à-dire uniquement pour 5 D.L.,

$$|t| = 2,52 \text{ significatif à } .05.$$

ANNEXE N° 12 b.

Variable complexité: Etude de variance complexité/formation.

	simple	complexe	Chaque case : 6D x Spr = 30 Rangees/colonnes : 60 Total des mesures N = 120
formés	49	49,87	
	46,42	51,37	
	52,71	56,62	
	61,75	59,42	
	46,62	47,42	
	40	49,14	
	$\Sigma = 286,50$ $m = 47,75$	$\Sigma = 313,84$ $m = 52,30$	$\Sigma f = 600,34$
non formés	55	51	
	47,40	46,50	
	51,60	54,25	
	58,25	56,20	
	44	48,20	
	48,50	55,80	
	$\Sigma = 304,75$ $m = 50,79$	$\Sigma = 311,95$ $m = 51,99$	$\Sigma nf = 616,70$
$\Sigma S = 591,25$	$\Sigma C = 625,79$		

$$\Sigma x = T = 6085,20 \quad \frac{T^2}{N} = 308580,49 \quad \Sigma x^2 = 311143,50$$

Analyse de la variance :

$$Sc \text{ totale} = \Sigma x^2 - \frac{T^2}{N} = 311143,50 - 308580,49 = 2563,01$$

$$Sc \text{ complexité} = \frac{(\Sigma s)^2 + (\Sigma c)^2}{60} - \frac{T^2}{N} = 308829 - \frac{T^2}{N} = 248,54$$

$$Sc \text{ formation} = \frac{(\Sigma f)^2 + (\Sigma nf)^2}{60} - \frac{T^2}{N} = 308636,25 - \frac{T^2}{N} = 55,76$$

$$Sc \text{ interaction} = \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{30} - \frac{T^2}{N} - SC \text{ cx} - SC \text{ fo} = 308969,29 - 308884,79 = 84,50$$

$$Sc \text{ résidu} = \Sigma x^2 - \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{30} = 311143,50 - 308969,29 = 2174,21$$

	S.C.	D.L.	C.M.	F	
Formation	55,76	1	55,76	2,97	N.S.
Complexité	248,54	1	248,54	13,26	significatif à .01
F x CX	84,50	1	84,50	4,51	significatif à .05
Résidu	2174,21	116	18,74		
Total	2563,01	119			

ANNEXE N° 12 c.

Variable complexité: Etude de variance complexité/âge.

	simple	complexe	Chaque case : 6D x 5pr = 30 Rangées colonnes : 60 Total des mesures N = 120
Jeunes	51 48,60 49,80 48 46,75 36,50	49,25 49 55,25 60,08 46,40 53	
	$\Sigma = 280,65$ $m = 46,77$	$\Sigma = 312,98$ $m = 52,16$	$\Sigma j = 593,63$
Anciens	51,85 45,57 54 56,87 45,25 46	50,75 50,12 56,12 56,14 48,71 51,71	
	$\Sigma = 299,54$ $m = 49,92$	$\Sigma = 313,55$ $m = 52,25$	$\Sigma a = 613,09$
	$\Sigma s = 580,19$	$\Sigma c = 626,53$	

$$\Sigma x = T = 6033,6 \quad \frac{T^2}{N} = 303369,4 \quad \Sigma x^2 = 306147,85$$

Analyse de la variance :

$$SC \text{ totale} = \Sigma x^2 - \frac{T^2}{N} = 306147,85 - 303369,40 = 2778,45$$

$$SC \text{ complexité} = \frac{(\Sigma s)^2 + (\Sigma c)^2}{60} - \frac{T^2}{N} = 303816,78 - \frac{T^2}{N} = 447,38$$

$$SC \text{ âge} = \frac{(\Sigma j)^2 + (\Sigma a)^2}{60} - \frac{T^2}{N} = 303448,3 - \frac{T^2}{N} = 78,90$$

$$SC \text{ interaction} = \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{30} - \frac{T^2}{N} - SC \text{ cx} - SC \text{ a} = 303965,59 - 303895,68 = 69,91$$

$$SC \text{ résidu} = \Sigma x^2 - \frac{(\Sigma \text{cases})^2}{30} = 306147,85 - 303965,59 = 2182,26$$

	S.C.	D.L.	C.M.	F
Complexité	447,38	1	447,38	23,78 significatif à .01
Age	78,90	1	78,90	4,19 significatif à .05
A x CX	69,91	1	69,91	3,71 significatif à .1
Résidu	2182,26	116	18,81	
Total	2778,45	119		

ANNEXE N° 13.

Sondage portant sur la hiérarchisation des critères d'évaluation de l'épreuve d'analyse d'image de l'agrégation d'arts plastiques.

Instructions relatives à l'agrégation d'Arts plastiques dont les épreuves ont été définies par l'arrêté du 6 août 1975 (publié au J.O. du 22 août 1975 et au B.O. n° 31 du 4 septembre 1975).

Epreuves d'admissibilité

Note du 22 mars 1983

B.O. n° 13 (31-3-83)

3) Epreuve d'analyse et utilisation d'image

Le mot « image » désigne ici un document visuel, plastique-icône (non linguistique) présenté sur support matériel et plat. Ce document est remis au candidat et il doit être *analysé* et *utilisé* par lui.

« L'analyse » et « l'utilisation » constitueront une proposition (visuelle, plastique-icône) unique; cette proposition impliquera cependant l'articulation de deux opérations théoriquement distinctes mais pratiquement concomitantes :

Opération A : « l'analyse »,

Opération B : « l'utilisation ».

Opération A : « l'analyse » :

Pour le candidat, il s'agit de justifier la position prise par rapport au document en prélevant les éléments qui sont censés fonder cette position, et en dégagant les relations que ces éléments entretiennent entre eux et avec la totalité du document.

Cette justification serait une démonstration ayant pour but de visualiser les différentes opérations dissociatives mises en œuvre pour expliciter le document.

Opération B : « l'utilisation » :

Pour le candidat, il s'agit de constituer une proposition unique, c'est-à-dire d'instaurer et composer avec la plus grande des compétences plastiques (cette épreuve reste une épreuve pratique d'arts plastiques), le dispositif visuel plastique-icône le plus apte à montrer simultanément et donc rendre visibles :

- a) le résultat de l'opération analytique,
- b) le processus de l'opération analytique.

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ETUDIANTS DU C.N.E.C. PREPARANT
L'AGREGATION D'ARTS PLASTIQUES.

Agrégation d'arts plastiques.

Epreuve d'admissibilité : ANALYSE D'IMAGE.

Classez par ordre d'importance les cinq principaux CRITERES qui, selon vous, devraient présider à l'évaluation des travaux de notre épreuve :

- 30 Pertinence de la réponse / au document proposé
- 29 Lisibilité
- 19 Originalité
- 16 Adéquation des moyens techniques / aux intentions
- 13 Ambition contenue dans le propos
- 12 Cohérence
- 10 Technicité plasticienne
- 9 Force expressive de l'image produite
- 8 Composition
- 5 Impertinence
- 2 Harmonie colorée

ANNEXE n° 14a.

Baccalauréat A7.

Traduction en termes de rang des notes attribuées par deux groupes de 17 professeurs à deux lots de 8 travaux plastiques.

NOTATION SPONTANEE

NOTATION CRITERIEE

		NS																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G1	T 1	13	9	8	7	8	11	7	15	6	7	7	9	4	12	11	15	11
	2	9	11	12	14	15	13	15	10	15	11	10	17	14	17	10	16	
	3	12	15	16	17	13	13	13	14	16	13	15	18	10	13	13	15	12
	4	15	14	5	8	8	11	6	17	9	8	10	13	7	11	7	10	8
	5	10	13	14	9	4	9	10	15	6	11	11	11	10	9	16	12	14
	6	13	16	9	10	10	9	9	10	12	13	16	9	8	14	10	13	
	7	18	14	7	17	10	10	11	18	14	13	15	11	16	14	15	10	
	8	15	11	17	15	16	12	16	9	13	16	17	16	15	7	12	12	11

		NC																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G2	1	12	13	8	13	7	10	7	9	12	13	5	16	13	7	7	6	14
	2	11	12	16	13	7	5	12	11	8	8	2	7	11	11	8	5	10
	3	16	16	17	16	13	16	15	12	17	16	14	19	14	16	15	15	13
	4	8	11	12	9	14	10	6	14	15	9	5	13	4	12	7	16	
	5	15	11	8	13	12	9	10	13	8	10	6	13	12	9	13	10	11
	6	14	11	12	15	14	12	14	15	16	13	8	14	15	10	14	15	10
	7	17	15	16	13	13	15	11	6	16	13	11	6	16	15	14	9	13
	8	15	13	13	13	16	15	11	14	15	11	11	18	16	12	15	16	12



		NS																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G2	T 1	8	11	13	5	10	10	14	10	10	12	12	13	14	14	12	14	14
	2	16	17	17	13	15	17	15	15	16	14	13	18	15	16	16	16	
	3	11	13	13	14	11	13	9	6	9	15	7	12	10	10	11	12	15
	4	12	7	8	6	5	8	8	7	7	8	4	7	8	5	8	13	6
	5	15	15	16	16	13	16	15	16	12	12	15	16	11	10	18	10	
	6	12	14	14	15	12	14	12	14	15	16	15	16	17	13	17	16	15
	7	15	14	10	10	9	12	12	12	8	10	8	14	9	8	9	17	8
	8	12	12	12	11	12	12	11	9	11	16	13	15	15	14	14	13	

		NC																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G1	1	11	8	5	8	10	8	7	14	10	5	8	10	5	12	13	8	11
	2	18	14	14	16	13	15	15	18	9	15	11	18	11	14	12	12	10
	3	12	7	2	6	5	8	5	14	7	6	4	8	3	6	16	8	16
	4	6	8	3	6	7	13	9	8	6	6	4	6	4	7	14	9	12
	5	18	13	12	16	11	13	9	15	11	11	11	11	11	13	11	14	7
	6	15	14	14	18	11	14	9	16	13	14	12	15	12	14	11	14	10
	7	13	11	5	6	8	10	11	14	6	8	5	8	6	6	15	15	14
	8	11	7	8	6	1	9	7	15	8	9	4	8	8	7	13	9	13

NOTATION SPONTANEE - NOTATION CRITERIEE

ECHELLE DE 0 A 20

		NS																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
G1	T 1	3	1	3	1	1	4	2	5	1	1	1	1	1	1	5	0	6	3
	2	1	2	5	5	7	7	7	3	7	7	3	2	8	7	8	1	3	
	3	7	8	7	7	6	1	6	4	8	5	7	8	6	4	6	5		
	4	5	6	1	2	1	4	1	7	3	2	2	4	2	4	1	1	1	
	5	2	5	6	3	4	1	4	5	1	3	3	3	4	3	7	4	7	
	6	3	4	4	4	5	1	3	1	4	4	5	4	3	2	5	1	6	
	7	7	4	2	7	3	3	5	8	6	6	5	5	5	8	5	6	2	
	8	5	2	8	6	1	6	1	5	8	8	6	6	1	3	4	3		

		NC																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G2	1	3	4	1	2	2	3	1	3	3	4	2	6	3	1	2	1	6
	2	2	3	8	2	1	1	6	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3	7	8	8	5	8	8	5	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	4	1	6	3	1	3	5	2	1	4	7	5	1	3	4	3	2	7
	5	5	1	1	2	4	2	2	6	1	4	3	4	2	2	4	5	1
	6	4	1	4	7	7	4	7	8	6	4	4	5	6	3	5	6	1
	7	8	7	6	2	5	6	4	1	6	4	6	3	7	7	1	3	5
	8	5	4	5	2	8	6	4	7	6	3	6	7	7	6	8	4	



		NS																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G2	T 1	1	2	4	1	3	2	6	4	3	3	5	3	4	5	6	3	5
	2	8	8	7	5	8	8	7	8	5	7	8	8	8	7	8	5	8
	3	2	4	4	6	4	5	2	1	4	6	2	2	3	4	3	1	6
	4	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	5	6	7	7	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	6	3	5	6	7	5	6	4	6	7	7	4	7	7	8	5	5	6
	7	6	5	2	3	2	3	4	5	2	2	3	4	2	2	2	7	2
	8	3	3	3	4	5	3	3	4	7	7	5	5	6	6	3	4	

		NC																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
G1	1	2	2	3	5	5	1	2	2	6	1	5	5	3	6	4	1	4
	2	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	3	4	1	1	1	1	1	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1
	4	1	2	2	1	2	5	1	1	2	1	1	2	3	4	4	5	
	5	7	6	6	7	7	5	4	5	7	6	6	7	8	5	1	6	1
	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	7	5	5	3	1	3	4	7	2	1	4	3	2	4	1	7	8	7
	8	2	2	5	1	2	3	2	5	4	5	4	2	5	3	4	1	6

NOTATION SPONTANEE - NOTATION CRITERIEE

RELATION D'ORDRE

ANNEXE N° 14b.Comparaison des classements des 2 groupes de 17 évaluateurs G1 et G2 en NS et NC.

Calcul du coefficient W de KENDALL:

$$W = \frac{12 \sum (Sr - Mr)^2}{E^2 (N - 1) N (N + 1)}$$

Sr = Somme des rangs par dessin

Mr = Moyenne de ces sommes

E = Nombre d'évaluateurs

N = Nombre de travaux

1) Corrélation entre évaluateurs pour G1 NS.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Sr
1	3½	1	3	1	1½	4	2	5½	1½	1	1	1	5	1	2	7	3½	44,5
2	1	2½	5	5	7	7½	7	3	7	7	3½	2	7	8	8	2	8	90,5
3	7½	8	7	7½	6	7½	6	4	8	5	7	8	6	6½	4	7	5	110
4	5½	6½	1	2	1½	4	1	7	3	2	2	4	4	2	1	2	1	49,5
5	2	5	6	3	4	1½	4	5½	1½	3	3½	3	3	4	7	4½	7	68,5
6	3½	4	4	4	5	1½	3	1½	4	4	5½	6½	2	3	5½	2	6	65
7	7½	6½	2	7½	3	3	5	8	6	6	5½	5	8	5	5½	7	2	92,5
8	5½	2½	8	6	8	6	8	1½	5	8	8	6½	1	6	3	4½	3½	91,5
	36	36	36	..														T = 612
																		Mr = 76,5

$$W = \frac{12 (1024 + 196 + 1122,25 + 729 + 64 + 132,25 + 256 + 225)}{17^2 \times 7 \times 8 \times 9} = 0,308$$

2) Corrélation entre évaluateurs pour G1 NC.

1'	2½	3	3½	5	6	1½	2½	3	6	1	5	5	3	6	4½	2	4	63,5
2'	7½	7½	7½	6	8	8	8	8	5	8	6½	7½	6	7½	3	5	2½	111,5
3'	4	1	1	2½	1	1½	1	3	3	2½	1½	3	1	1½	8	2	8	45,5
4'	1	3	2	2½	2	5½	5½	1	1½	2½	1½	1	2	3½	6	4	5	49,5
5'	7½	6	6	7½	7	5½	4	5½	7	6½	6½	7½	8	5	1½	6½	1	98,5
6'	6	7½	7½	7½	4	7	5½	7	8	6½	8	6	7	7½	1½	6½	2½	105,5
7'	5	5	3½	2½	4	4	7	3	1½	4	3	3	4	1½	7	8	7	73
8'	2½	3	5	2½	4	3	2½	5	4	5	4	3	5	3½	4½	2	6	65

$$W = \frac{12 (169 + 1225 + 961 + 729 + 484 + 841 + 12,25 + 132,25)}{145656} = 0,375$$

3) Corrélation entre évaluateurs pour G2 NS.

1 ⁱ	1	2	4½	1	3	2	6	4	3	3½	5	3	4	5	6½	3½	5	62
2 ⁱ	8	8	7½	5	8	8	8	7	8	5	7½	8	8	7	8	5½	8	124,5
3 ⁱ	2	4	4½	6	4	5	2	1	4½	6	2	2	3	4	3	1	6½	60,5
4 ⁱ	4	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	23
5 ⁱ	6½	7	7½	8	7	7	7	8	6	3½	6	5½	6	3	4	8	3	103
6 ⁱ	4	5½	6	7	5½	6	4½	6	7	7½	4	7	7	8	5	5½	6½	102
7 ⁱ	6½	5½	2	3	2	3½	4½	5	2	2	3	4	2	2	2	7	2	58
8 ⁱ	4	3	3	4	5½	3½	3	3	4½	7½	7½	5½	5	6	6½	3½	4	79

$$W = \frac{12 (210,25 + 2304 + 256 + 2863,25 + 702,25 + 650,25 + 342,25 + 6,25)}{145656} = 0,604$$

4) Corrélation entre évaluateurs pour G2 NC.

1	3	4½	1½	4	2	3	1	3	3	5	2	6	3½	1	1	1	6	50,5
2	2	3	6½	4	1	1	6	4	1½	1	1	2	1	4½	2	3½	2	46
3	7	8	8	8	5½	8	8	5	8	8	8	8	5	8	6½	6½	8	123,5
4	1	6	3	1	3	5	2½	1½	4	7	5	1	3½	4½	3	2	7	60
5	5½	1½	1½	4	4	2	2½	6	1½	2	3	4	2	2	4	5	2	52,5
6	4	1½	4	7	7	4	7	8	6½	5	4	5	6	3	5	6½	2	85,5
7	8	7	6½	4	5½	6½	4½	1½	6½	5	6½	3	7½	7	8	3½	5	95,5
8	5½	4½	5	4	8	6½	4½	7	5	3	6½	7	7½	6	6½	8	4	98,5

$$W = \frac{12 (676 + 930,25 + 2209 + 272,25 + 576 + 81 + 361 + 484)}{145656} = 0,460$$

Ce que pensent les élèves de 4° et 3° de la situation d'autonomie en classe d'arts plastiques.

Je préfère le travail autonome parce que c'est au travail qui est fait par nous-même, je pense que aussi que cela nous fait progresser plus rapidement.

Je préfère le travail autonome parce que chacun fait ce qu'il veut, chacun choisit son thème, chacun sait ses faiblesses : il travaille dessus.

Je préfère le cours traditionnel aussi bien que le travail autonome. Mais je pense qu'au cours traditionnel on apprend et on découvre de nouvelles choses.

Je préfère le travail autonome pour la liberté de création et la liberté de matériel.

Je préfère des 2 cas car si toute l'année il y avait du travail autonome et il viendrait un moment où l'on aurait plus d'idées moi je préfère le consocier la moitié de l'année avec l'un puis l'autre.

Je préfère le cours traditionnel parce que j'ai pas d'idées.

Je préfère le cours autonome parce qu'on nous oblige pas de choisir comme les autres, c'est juste notre imagination.

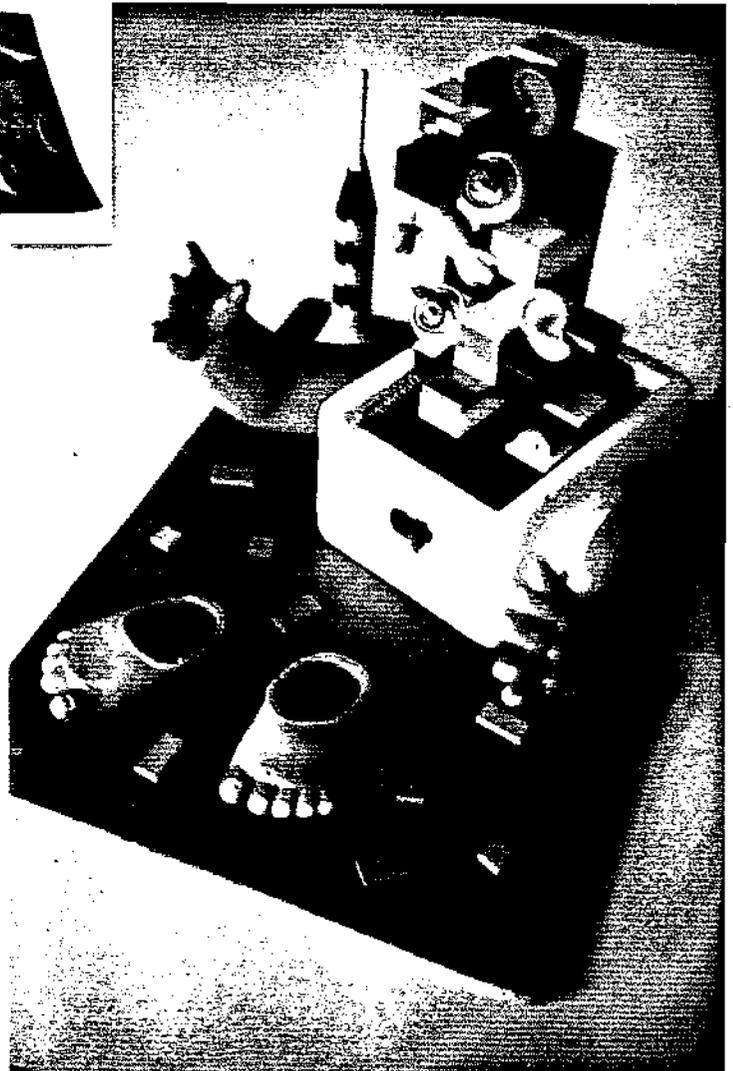
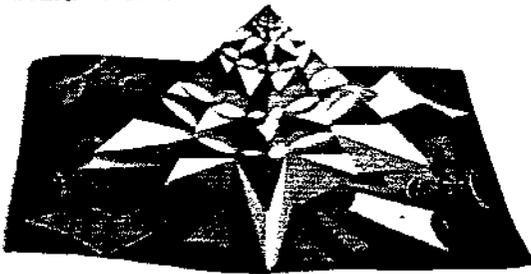
Je préfère les cours traditionnels car au moins on a un projet précis qu'il faut faire sinon quand on nous laisse choisir notre projet il y en a tellement qu'on ne sait plus quoi faire.

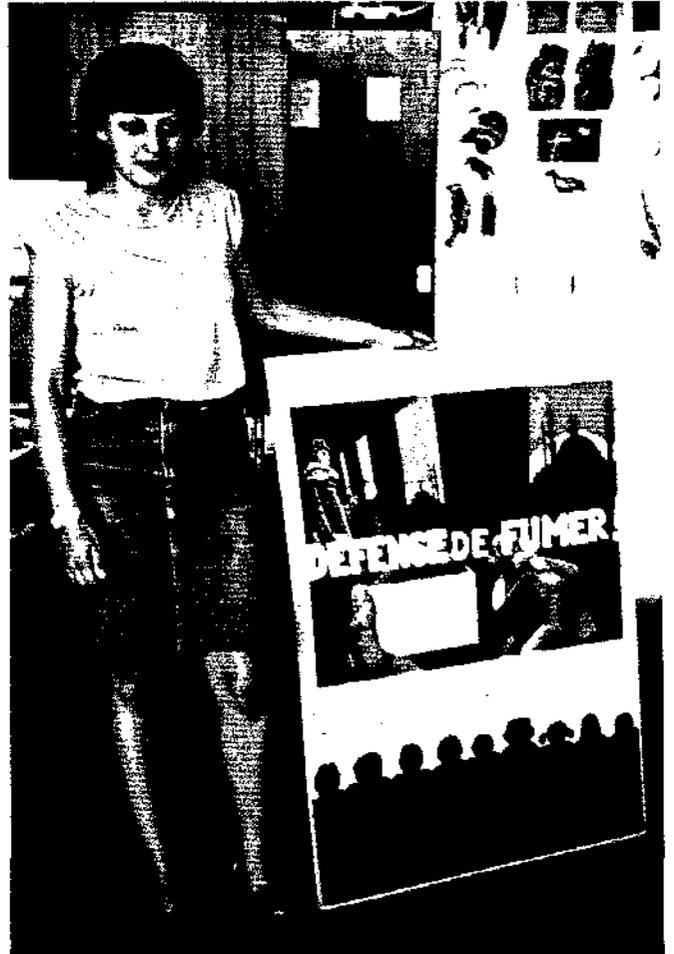
Je préfère le travail autonome parce qu'on peut chercher des idées et les développer plus sérieusement.

on a plus le choix plus de matériel au collège, comme de l'essence de l'huile. (pour le dessin.)

ANNEXE N° 16.

Réalisations d'élèves
de 4° et 3° placés en
situation d'autonomie.





B I B L I O G R A P H I E

- ALLAL (L.), CARDINET (J.), PERRENOUD (P.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Peter Lang, 1979, 224 pages.
- AMIGUES (R.) et al., "Le comportement d'évaluation de productions scolaires: A la recherche d'un modèle explicatif", Bulletin de Psychologie, n° 28, 1975, pp. 793-799.
- ANZIEU (D.) et al., Psychanalyse du génie créateur, Paris, Dunod, 1974, 280 pages.
- AVANZINI (G.), Immobilisme et novation scolaire, Toulouse, Privat, 1975, 318 pages.
- AVANZINI (G.) Ed., La pédagogie au XX^e siècle, Toulouse, Privat, 1975, 411 pages.
- BARRET (M.), "Du bon usage de la notation", Ateliers Lyonnais de Pédagogie, n° spécial, février 1984, 182 pages.
- BEAUDOT (A.), La créativité à l'école, Paris, P.U.F., 1969, 123 pages.
- BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, Paris, E.S.F., 1973, 127 pages.
- BERLYNE (D.E.), "Les mesures de la préférence esthétique", Sciences de l'art, n° 3, 1966, pp. 9-22.
- BERLYNE (D.E.), Aesthetics and Psychobiology, New York, Appleton Century Crafts, 1971.
- BERNARD (Y.), Psycho-sociologie du goût en matière de peinture, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1973, 138 pages.
- BLOOM (B.S.), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Education Nouvelle, 1969, 234 pages.
- BLOOM (B.S.) et al., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, Mc Graw Hill, 1971, 933 pages.
- BONBOIR (A.), La docimologie, Paris, P.U.F., 1972, 195 pages.
- BONNIOL (J.J.), "Les différences de notation tenant aux effets d'ordre de correction", Cahiers de Psychologie, n° 8, 1965, pp. 181-188.
- BONNIOL (J.J.) et PIOLAT (M.), "Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation", in Actes du XVII^e Congrès International de Psychologie Appliquée, Liège, 1971, pp. 1179-1189.

- BONNIOL (J.J.), CAVERNI (J.P.) et NOIZET (G.), "Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent", Cahiers de Psychologie, n° 15, 1972, pp. 83-92.
- BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, Thèse d'État non publiée, Université d'Aix-en-Provence, 1981, 512 pages.
- CAVERNI (J.P.), FABRE (J.M.) et NOIZET (G.), "Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures: Etudes en situation simulée", Le Travail Humain, n° 38, 1975, pp. 213-222.
- CHILD (I.L.) et IWAO (S.), "Comparisons of Color Preferences in College Students of Japan and the U.S.A.", in Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association, 1964, pp. 469-470.
- CLAIR (J.), Considérations sur l'état des Beaux-Arts, Paris, Gallimard, 1983, 195 pages.
- CLERO (C.), Pédagogie de la créativité et de l'activité créatrice plastique, Thèse de 3° cycle non publiée, Université de Paris, 1978, 358 pages.
- CUENOT (M.H.), Le professeur d'arts plastiques et les problèmes de l'évaluation, Mémoire non publié, Institut des Sciences de l'Éducation, Angers, 1984, 133 pages.
- DAMISCH (H.), "Huit thèses pour (ou contre?) une sémiologie de la peinture", Macula, n° 2, 1977, pp. 17-23.
- DELECLUZE (E.J.), Louis David, son école et son temps, nouvelle édition préfacée par J.P. Mouillereaux, Paris, Ed. Macula, 1983, 516 pages.
- DOMINICE (P.), La formation, enjeu de l'évaluation, Berne, Peter Lang, 1979, 202 pages.
- DUBORGEL (B.), Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes, Paris, Le sourire qui mord, 1983, 480 pages.
- DUFRENNE (M.), Phénoménologie de l'expérience esthétique, Paris, P.U.F., 1953 (2° édition 1967), 677 pages.
- ECO (U.), L'oeuvre ouverte, Paris, Seuil, 1965, 317 pages.
- ECO (U.), "Pour une reformulation du concept de signe iconique", Communications, n° 29, 1978, pp. 141-191.
- EISNER (E.W.), "The mythology of Art Education", Curriculum Theory Network, n° 2/3, 1974, pp. 89-100.
- ELLUL (J.), L'empire du non-sens, Paris, P.U.F., 1980, 287 pages.
- EYSENCK (H.J.), "The General Factor in Aesthetic Judgment", British Journal of Psychology, 1940, pp. 94-102.
- EYSENCK (H.J.), "Types Factors in Aesthetics Judgment", British Journal of Psychology, 1941, pp. 262-270.
- FABRE (J.M.), Jugement et certitude, Berne, Peter Lang, 1980, 215 pages.
- FECHNER (G.T.), Vorschule der Aesthetik, Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1876.
- FERRY (G.), La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, 240 pages.

- FONTANEL-BRASSART (S.), Education artistique et formation globale, Paris, Colin, 1971, 127 pages.
- FRANCES (R.), "Variations génétiques et différentielles des critères du jugement pictural", Premier colloque d'esthétique expérimentale à Paris, Sciences de l'art, n° 3, 1966, pp. 119-135.
- FRANCES (R.), Psychologie de l'esthétique, Paris, P.U.F., 1968, 204 pages.
- FRANCES (R.), Intérêt perceptif et préférence esthétique, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1977, 125 pages.
- FRANCES (R.) et al., Psychologie de l'art et de l'esthétique, Paris, P.U.F., 1979, 313 pages.
- GILLY (M.), Maître - élève. Rôles institutionnels et représentations, Paris, P.U.F., 1980, 304 pages.
- GUILLAUMIN (J.), "L'aspect interpersonnel de la notation scolaire: De la docimologie à la doxologie pédagogique", Sciences de l'Éducation, n° spécial 2/3, 1969, pp. 129-150.
- GUILLOT (G.), "Arts plastiques et formation de l'esprit" Les Amis de Sèvres, n° 4, décembre 1985, pp. 34-43.
- HAMELINE (D.) et DARDELIN (M.J.), La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement non-directif, Paris, Editions Ouvrières, 1967, 343 pages.
- HAMELINE (D.) et DARDELIN (M.J.), La liberté d'apprendre; situation II, Paris, Editions Ouvrières, 1977, 349 pages.
- HAMELINE (D.), Les objectifs pédagogiques en formation initiale et un formation continue, Paris, E.S.F., 1979 (3^e édition 1982), 201 pages.
- JACOBSON (L.) et ROSENTHAL (R.), Pygmalion à l'école, Tournai, Casterman, 1971, 293 pages.
- JAQUI (H.), Clefs pour la créativité, Paris, Seghers, 1975, 238 pages.
- LABORIT (H.), L'homme imaginant, Paris, U.G.E. 10/18, 1970, 196 pages.
- LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Bruxelles - Paris, Labor - Nathan, 1971 (5^e édition 1980), 294 pages.
- LANDSHEERE (G. de), Définir les objectifs de l'éducation, Paris, P.U.F., 1982, 338 pages.
- LAUGIER (H.) et Pieron (H.), "Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours", Le Travail Humain, A.3., 1934, 89 pages.
- LEGRAND (L.), Pour une pédagogie de l'étonnement, Neuchâtel, Dalachaux-Niestlé, 1969, 133 pages.
- LESQUINS (J.L.), "La pédagogie par objectifs ou l'innocence perverse", Recherches, n° 49, 1983, pp. 165-129.
- LESSELBAUM (M.), Autonomie et auto-évaluation, Paris, Ed. Economica, 1982, 207 pages.
- LEVI-STRAUSS (C.), La pensée sauvage, Paris, Plon, 1962, 345 pages.

- LEVI-STRAUSS (C.), Le regard éloigné, Paris, Plon, 1983, 399 pages.
- LOBROT (M.), La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, 281 pages.
- MARC (P.), Autour de la notion pédagogique d'attente, Berne, Peter Lang, 1984, 235 pages.
- MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Paris, E.S.F., 1985, 175 pages.
- MOLES (A.), Théorie de l'information et perception esthétique, Paris, Denoël, 1972, 327 pages.
- MOLES (A.), L'image, communication fonctionnelle, Tournai, Casterman, 1981, 272 pages.
- MOLNAR (F.), "Quelques aspects psycho-biologiques de l'image", in "Peindre", Revue d'esthétique, n° 1, U.G.E., Paris, 1976, pp. 339-368.
- MOLNAR (F.), "Quoi de neuf dans la perception visuelle de la forme?", L'Année Psychologique, n° 80, 1980, pp. 599-629.
- MOYNE (A.), Le travail autonome, Paris, Fleurus, 1982, 397 pages.
- NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, P.U.F., 1978, 231 pages.
- OSBORN (A.F.), L'imagination constructive, Paris, Dunod, 1971, 366 pages.
- PIAGET (J.), La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1945, (6^e édition 1976), 311 pages.
- PIAGET (J.), Les mécanismes perceptifs, Paris, P.U.F., 1961 (2^e édition 1975), 458 pages.
- PIERON (H.), Examens et docimologie, Paris, P.U.F., 1963, 190 pages.
- POSTIC (M.), La relation éducative, Paris, P.U.F., 1979, 269 pages.
- REMONDINO (C.), "Recherche sur les systèmes numériques d'évaluation scolaire", Le Travail Humain, n° 28, 1965, pp. 263-265.
- REUCHLIN (M.), Précis de statistique, Paris, P.U.F., 1976 (3^e édition 1982), 256 pages.
- ROGERS (C.), Développement de la personne, Paris, Dunod, 1966, 283 pages.
- ROGERS (C.), Liberté pour apprendre?, Paris, Dunod, 1972, 364 pages.
- ROGERS (C.), Un manifeste personnaliste, Paris, Dunod, 1979, 241 pages.
- SCHEFER (J.L.), Scénographie d'un tableau, Paris, Seuil, 1969, 205 pages.
- SCHEFER (J.L.), "L'image: Le sens "investi"", Communications, n° 15, 1970, pp. 210-221.
- SCHWARTZ (B.), L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 333 pages.
- SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives?, Paris, P.U.F., 1973 (3^e édition 1976), 324 pages.
- STERN (A.), Entre éducateurs, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1967, 87 pages.

STERN (A.), L'expression, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1973, 205 pages.

STERN (A.) Le monde des autres, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1974, 216 pages.

*
* *

BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE (B.O.E.N.):

"Arts plastiques. Programmes et instructions".

Bulletin n°11, 17 mars 1977.

Bulletin n°22ter, 9 juin 1977.

Bulletin n°4bis, 11 janvier 1979.

"Harmonisation des corrections et des résultats au baccalauréat",

Bulletin n°3, 22 janvier 1987.

HORAIRES, OBJECTIFS, PROGRAMMES, INSTRUCTIONS, Paris, éd. du C.N.D.P.:

- Education artistique, classes de collèges, 1979, 42 pages.
- Enseignements artistiques, classes de seconde, première et terminale, 1978, 48 pages.
- Collèges: Programmes et instructions, supplément au B.O. n°44 du 12 décembre 1985 ("Education artistique", pp. 293-301).

RAPPORTS DE JURYS ET CONCOURS, Paris, éd. du C.N.D.P.:

- Agrégation d'arts plastiques, 1976 à 1986.

*
* *