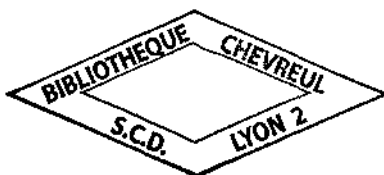
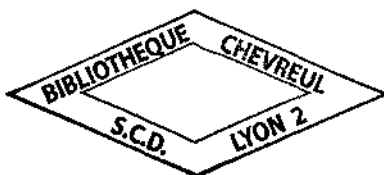


## S O M M A I R E



INTRODUCTION.	5
PREMIERE PARTIE:	
APPROCHE PREALABLE DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES: UN CERTAIN TYPE D'ERRANCE ET SES FONDEMENTS SUPPOSES.	11
<b>■ 1. <u>ENONCE DE QUELQUES CONSTATS INITIAUX.</u></b>	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
<b>■ 2. <u>ARCHITECTURE NAISSANTE D'UNE INTERROGATION SUR LE PHENOMENE DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES.</u></b>	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

## 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

DEUXIEME PARTIE EXPERIMENTALE :	RECHERCHE DE QUELQUES UNS DES DETERMINANTS DE L'EVALUATION DES PRODUCTIONS PLASTIQUES.	65
■ ■	<u>3. ANCRAGE THEORIQUE ET OUTILLAGE METHODOLOGIQUE.</u>	66
	3.1. CONNAISSANCES PRELIMINAIRES: CHAMPS D'INVESTIGATION.	68
	311 - Apport de la docimologie générale.	68
	312 - Lecture de l'oeuvre: Sémiotique des faits visuels.	74
	313 - Psychologie de l'esthétique.	79
	3.2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.	85
	321 - Problèmes relatifs au recueil des données.	85
	322 - La notation "en laboratoire": Protocoles expérimentaux.	89
	323 - La question du traitement statistique des résultats.	92
■ ■	<u>4. EXPERIENCES (1): RECONSIDERATION DES EFFETS OBSERVES DANS LE CONTEXTE GENERAL.</u>	95
	4.1. DIVERGENCES ENTRE CORRECTEURS.	96
	411 - Hypothèse de travail.	96
	412 - Organisation de la collecte des données.	99
	413 - Résultats.	100
	4.2. INFLUENCE DES INFORMATIONS A PRIORI RELATIVES AUX PRODUCTEURS.	104
	421 - Hypothèse de travail.	104
	422 - Déroulement de l'expérience.	110
	423 - Résultats.	114
	4.3. EFFETS DE CONTRASTE.	117
	431 - Hypothèse de travail.	117
	432 - Déroulement de l'expérience.	122
	433 - Résultats.	127
■ ■	<u>5. EXPERIENCES (2): EFFETS LIES A LA PERCEPTION DES MESSAGES VISUELS. EMERGENCE D'UNE SPECIFICITE.</u>	131
	5.1. INFLUENCE DE LA VARIABLE COLORIS.	134
	511 - Hypothèse de travail.	134
	512 - Déroulement de l'expérience.	140
	513 - Résultats.	144
	5.2. INFLUENCE DE LA VARIABLE COMPLEXITE.	148
	521 - Hypothèse de travail.	148
	522 - Déroulement de l'expérience.	154
	523 - Résultats.	158
	5.3. SYNTHESE DES RESULTATS: VERS LA PROPOSITION D'UN MODELE EXPLICATIF.	163
	531 - Recueil des indices: Facteur évaluateur et représentations.	163
	532 - Prénance perceptive et préférence esthétique: Extension validante.	167
	533 - L'évaluation en A.P.: Un mécanisme spécifique.	171

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

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 explicités.

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<sup>e</sup> 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 |    |  |   | Je note chez moi; je les distribue en commentant réussites et erreurs. |
|    |   | 1  |   | 4  |    |  |   |  |
| 18 | { | 5  | { | 1  | 34 | Je les note un à un à mon bureau, l'élève s'étant auparavant auto-noté/évalué.<br>Nous exposons les travaux, définissons des critères, notons collectivement.<br>J'institue des groupes d'élèves évaluateurs.<br>Je procède autrement : Juste signalé: Plusieurs notes à un même dessin. |   |  |
|    |   | 12 |   | 14 |    |  |   |  |
|    |   | 16 |   | 1  |    |  |   |  |
|    |   | 1  |   | 1  |    |  |   |  |

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 des 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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.