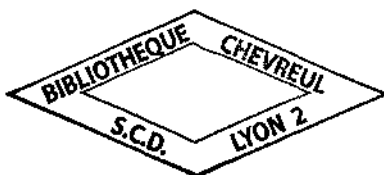
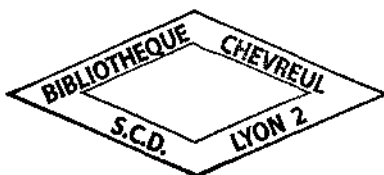


S O M M A I R E



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

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. SYNTHÈSE DES RESULTATS: VERS LA PROPOSITION D'UN MODELE EXPLICATIF.	163
	531 - Recueil des indices: Facteur évaluateur et représentations.	163
	532 - Prégance 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

TROISIEME PARTIE.

3

EXPLOITATIONS ET PROPOSITIONS:

QUELQUES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES.

VERS UNE MEILLEURE EVALUATION DE L'EDUCATION PLASTIQUE ?

6

6.1. ASPERITES NOUVELLES SUR LA VOIE DU BIEN EVALUER.

- 611 - Peut-on espérer harmoniser les jugements en A.P. ?
- 612 - Notation critériée: Que peut-on attendre de la concertation?
- 613 - La question de la relation d'ordre.

6.2. JUGER EN ARTS PLASTIQUES: FIABILITE DES INDICATEURS.

- 621 - Légitimité des examens et concours.
- 622 - Evaluer une production ou évaluer son auteur?
- 623 - Les objectifs de l'éducation artistique sont-ils opérationnalisables?

6.3. ORIENTATIONS POUR UNE EVALUATION PLUS PERFORMANTE.

- 631 - Evaluation collective et auto-évaluation.
- 632 - Recherche d'indicateurs comportementaux dans le champ scolaire élargi.
- 633 - Proposition de dispositifs d'évaluation.

6.1. ASPERITES NOUVELLES SUR LA VOIE DU BIEN EVALUER.

6. 1. 1.

PEUT-ON ESPERER HARMONISER LES JUGEMENTS EN ARTS PLASTIQUES ?

On ne peut dire si l'évaluation en A.P. est plus difficile, plus aléatoire que celle des autres matières d'expression comme la philosophie, par exemple: Nous avons pu constater dans notre étude des écarts de notation allant jusqu'à une douzaine de points, ce qui est du même ordre que les amplitudes maximales enregistrées dans le contexte général. Nous interprétons cette probable équivalence en la rapportant à l'action de deux spécificités opposées:

L'évaluation des travaux plastiques s'exerce généralement selon des modalités qui sont largement facilitatrices et qui tiennent à leur statut d'objets visuels:

- Appréhension de l'oeuvre quasi instantanée au moyen d'un regard global.
- Comparaison des oeuvres entre elles sans médiation de la mémoire, par simple juxtaposition.
- Manipulation aisée permettant une classification par lots d'égal niveau.

Cependant, il y a tout lieu de penser que ces facilités manipulatoires soient grévées du fait de la difficulté à fonder le jugement sur des bases solides, partagées et irréfutables: Le P.A.P. reste dépendant d'effets perturbateurs, nous l'avons montré. Mais le fait que celui-ci déclare néanmoins tenter de limiter sa subjectivité par le recours à une notation critériée n'est pas sans susciter l'inquiétude: Cela signifierait qu'en dépit de l'intérêt et de l'attention

portés à des données aisément délimitables et explicitées au travers de la formulation de critères, il resterait des déterminants plus souterrains, des dimensions moins maîtrisées.

Dès lors, de quels moyens d'harmonisation dispose le P.A.P.? Nous envisagerons ceux-ci par degrés croissants d'intérêt, modulant et complétant les propositions de la docimologie à la lumière des informations issues de notre étude:

1) Procédures de modération dites "a posteriori".

CAVERNI et NOIZET (1) classent dans cette catégorie les procédés destinés à limiter les inégalités portant sur la sévérité, sur l'usage de l'échelle de notation et sur le rang attribué à une copie. Il est possible de réduire les deux premiers effets soit par un ajustement des moyennes soit plus complètement par la réduction des notes.

Les expériences que nous avons pratiquées reposant sur un corpus de notes préalablement réduites suffisent à montrer que la procédure, même si elle peut être modératrice, ne suffit pas à estomper radicalement les écarts entre correcteurs. De plus, il y a lieu de se demander si la prise en compte de la moyenne et de l'écart-type d'un correcteur n'est pas un indice grossier voire fallacieux qui ne tient pas compte de l'unicité de chaque décision. C'est l'opinion qu'exprimait en 1969 M. HUSSON, président de la commission organisée par l'Université de Lyon pour la coordination des corrections des dissertations de philosophie au baccalauréat (2). Pour lui, toute rectification des notes par un procédé purement mathématique est illusoire et dangereuse:

" Elle substitue à des notes, subjectives sans doute mais dont chacune
" a une signification, une manipulation de nombres opérant à l'aveugle ".

Le moyen le plus efficace est probablement la multicorrection. Nous n'insisterons pas sur cette méthode, largement utilisée dans les examens et concours hors l'école. La pondération établie entre plusieurs appréciations (ne fussent-elles que deux) présente

(1) NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, op. cit., pages 47 à 60.

(2) HUSSON (M.), "Le traitement scientifique de l'épreuve de type essai", Sciences de l'Education, 2-3, 1969, pages 75 à 109.

l'avantage de limiter les prises de position trop radicales. Observons dès à présent qu'elle peut se mettre en oeuvre très aisément dans le cas de l'évaluation des productions plastiques du fait de la possibilité d'un examen simultané par plusieurs correcteurs d'un même lot de travaux. Si cette procédure est pratiquée assez fréquemment, signalons toutefois qu'elle est loin d'être généralisée et qu'elle va même à l'encontre des textes régissant l'organisation du baccalauréat.

2) Maîtrise des effets perturbateurs durant l'évaluation.

L'espoir de chacun est qu'il soit possible d'apprendre à mieux évaluer les productions plastiques. CAVERNI et NOIZET, en 1978, étaient optimistes: Dès l'instant où l'évaluation d'une production scolaire relève de déterminants systematiques, il s'agit d'un comportement susceptible d'apprentissage.

Notre étude a permis de mettre en avant quelques uns des déterminants agissant lors de l'évaluation des oeuvres plastiques. Certains perturbent la perception des indices, on peut apprendre à les connaître, d'autres conditionnent cette perception et se rapportent au goût de l'évaluateur.

Sur ce second terrain, on peut envisager de mieux cerner les attirances spontanées qui nous animent, lors de séances collectives consacrées à l'évaluation: Nous connaissons effectivement certaines de nos "préférences", nous en avons observé quelques autres chez nos collègues!

S'il n'était pas difficile d'identifier précisément la nature de ces attirances, une intéressante étude serait à entreprendre qui consisterait à examiner s'il y a corrélation entre la préférence d'un évaluateur pour telle ou telle dimension plastique et les valorisations inconscientes dont il pourrait être l'auteur en situation d'évaluation scolaire. Etablir une telle relation clarifierait l'origine des déterminants esthétiques systematiques.

Mais il n'est pas impossible d'envisager que les considérations hédoniques se rapportant à des facteurs généraux puissent être accompagnés de pulsions plus intimes s'exerçant "au coup par coup" devant la singularité et l'inattendu de l'oeuvre.

Bien que parfaire notre connaissance soit un objectif qui reste de première importance, on voit combien il serait ambitieux

d'espérer dans un avenir immédiat une réelle maîtrise des effets et il y a fort à penser que la complexité de la réflexion qui serait alors à élaborer préalablement à l'acte d'évaluation deviendrait à son tour un nouveau facteur pénalisant.

3) Procédures de modération dites "a priori".

Les interventions a posteriori ne sont qu'un exutoire face à des problèmes qui restent entiers. Les moyens restants sont, quant à eux, assez minces. Deux propositions homogénéisatrices méritent toutefois qu'un regard plus aigu leur soit porté dans le contexte des arts plastiques:

a) La première concerne l'explicitation des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation.

Ainsi que le laissent entendre les recherches en docimologie générale, les divergences d'appréciation viendraient-elles d'une mauvaise connaissance ou prise en compte des critères pertinents?

F. BACHER rappelait en 1969 (1) les "désinvoltures" constatées à cet égard:

- " Chaque correcteur accorde un certain poids aux aspects qu'il prend
- " en considération, de sorte qu'il classe les élèves sur une dimension
- " composite correspondant à une certaine combinaison de dimensions
- " élémentaires. Mais le poids à accorder à chaque aspect n'étant pas
- " fixé et les aspects eux-mêmes n'étant pas définis, deux correcteurs
- " adopteront généralement des dimensions composites différentes, de
- " sorte que leurs classements ne concorderont pas "

Il va de soi que l'évaluateur, pour réguler son jugement, a besoin d'un cadre référentiel. Ceci est tout autant valable pour le maître qui juge seul que pour un groupe-jury soumis à des différences inter-individuelles. Le barème peut être imposé extérieurement, il peut aussi être défini au terme d'un examen des objectifs, à la fois de la tâche assignée et de ceux de l'évaluation proprement dite.

Une expérience pratiquée en 1972 par BONNIOL, CAVERNI et NOIZET (2) concluait à un effet positif de cette concertation, mais il semble, aujourd'hui, que l'on doive craindre une rapide dilution des améliorations suscitées.

Il est permis de penser qu'en A.P., face à une pression

(1) BACHER (F.), "La normalisation de la notation", Sciences de l'Éducation, 2-3, 1969, pages 49 à 65.

(2) BONNIOL (J.J.), CAVERNI (J.P.) et NOIZET (G.), "Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires", Cahiers de Psychologie, 15, 1972, pages 93 à 104.

exacerbée de la subjectivité, l'accord sur un barème critérié ne peut qu'améliorer la concordance des appréciations. Il apparaît donc nécessaire d'en tester l'efficacité au travers d'une expérimentation supplémentaire.

b) La deuxième question concerne le classement des travaux.

Un second type de dispositif établi a priori pourrait être le choix d'un mode de jugement classificatoire dont les rangs sont ensuite traduits en indices chiffrés. Cette procédure, dont on a vu qu'elle s'approche du mécanisme manipulatoire réel, nécessite cependant une modification radicale des habitudes. Toutefois, il convient effectivement de se demander si les divergences de notation ne viendraient pas en partie de la mauvaise traduction chiffrée du classement des travaux.

Nous examinerons donc aussi ce qu'il en est des résultats portant sur l'évaluation critériée lorsque ceux-ci sont exprimés en termes de rang.

6. 1. 2.

QUE PEUT-ON ATTENDRE DE LA CONCERTATION ENTRE
CORRECTEURS ?

EXPERIENCE: NOTATION SPONTANEE / NOTATION
CRITERIEE.

1) Hypothèse de travail.

La concertation entre correcteurs a pour objet de définir les critères en fonction desquels sera conduite l'évaluation.

Ces critères sont en relation avec l'intention pédagogique qui a présidé à la définition de la tâche. Ils tiennent compte des objectifs de l'évaluation (en particulier sur le plan du niveau exigé) et sont autant d'indicateurs qui permettent de mesurer le degré de réussite de cette tâche.

Ainsi, une évaluation critériée est référée directement aux objectifs qui ont dû être explicités par l'enseignant, en premier lieu pour lui-même lors de la construction de sa proposition (ou tâche), ensuite face aux élèves pour qui ils représentent la "raison d'être" de l'activité proposée, le "problème à résoudre" ou bien encore le "but à atteindre". Pour J.J. BONNIOL, un "produit norme" est envisageable pour tout type de production en tant que "composition de critères explicites pour tous" (1).

La formulation de ces objectifs est un agent d'élucidation de première importance sur le plan pédagogique. De surcroît, elle permet aux évaluateurs en situation de concertation de parler le même langage qui est celui de la clarté, de se référer aux mêmes valeurs dans leurs jugements, aux mêmes indicateurs.

Ensuite, l'accord collectif sur un barème permet de penser

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'éprouvés scolaires, op. cit., page 326.

que le poids relatif de chaque critère a bien fait l'objet d'une pondération réfléchie. Chacun ayant consenti à des concessions, les conditions paraissent donc remplies pour qu'il y ait une bonne homogénéité de jugement.

Cependant, la définition en commun d'une grille de critères n'est pas sans poser d'importantes difficultés, dès lors qu'on se heurte à des productions de haut niveau:

A propos de l'une des épreuves de l'agrégation d'arts plastiques à laquelle nous préparons les candidats (l'analyse d'image), nous avons demandé à nos étudiants de bien vouloir classer les cinq principaux critères qui devaient présider à l'évaluation des travaux (1). Cette consigne avait une visée auto-formative, elle pouvait paraître à la portée des candidats dont une majorité était déjà professeur en exercice, elle était, de plus, facilitée par les explicitations contenues dans notre cours et dans les rapports de jurys.

Globalement, la hiérarchisation obtenue par pondération en fonction du rang parût satisfaisante: Elle mettait effectivement en avant les critères inhérents au fonctionnement de l'épreuve.

Pourtant, un examen plus attentif du détail des réponses faisait apparaître de surprenantes disparités de formulation et surtout de larges divergences d'appréciation des enjeux puisque les mêmes critères d'utilisation courante se trouvaient situés tout autant à la première qu'à la dernière place.

Ces observations vont dans le même sens que celles en provenance de la psychologie de l'art:

Si la concordance de jugement entre experts a souvent été mise en évidence (BURT en 1940, CHILD en 1977), FRANCES et VOILLAUME montrèrent en 1964 que " lorsqu'il s'agit non plus d'évaluation mais de préférence, le comportement des experts n'est plus si homogène ".

De plus, " les artistes se distinguent nettement des autres par la variété de leurs choix, la culture picturale semblant alors susciter des jugements plus différenciés ".

D'un autre côté,

" lorsqu'on demande à des sujets "naïfs" de classer des dessins suivant les critères utilisés par les experts, ils retrouvent spontanément l'ordre de préférence des experts " (2).

(1) Voir en ANNEXE n°13 le texte définissant l'épreuve du concours et le détail des réponses obtenues.

(2) FRANCES (R.), Psychologie de l'art et de l'esthétique, op. cit., pages 109-110.

Le P.A.P. est-il "naïf" par manque de formation à l'évaluation ou est-il "expert" du fait de la fréquentation quotidienne des objets plastiques?

A supposer qu'il soit possible de trouver un accord sur des critères et sur le barème à adopter, le recours à une évaluation critériée permet-il d'améliorer l'homogénéité des notes attribuées?

On sait que J.J. BONNIOL a été amené en 1981 à nuancer les premiers résultats positifs obtenus par le Groupe de Recherche d'Aix-en-Provence: La diminution de la variance intra-groupe ne résisterait pas longtemps ni au transfert sur une autre tâche d'évaluation, ni à la poursuite dans le temps de la même tâche (1).

Notation spontanée ou notation critériée? G. de LANDSHEERE considère que pour un exercice d'expression tel que la rédaction,

- " la méthode de l'impression générale est la mieux en harmonie avec
- " la complexité essentielle de la composition " (2).

Il cite la "technique de l'évaluation en temps imposé" élaborée par S. WISEMAN dès 1949 ainsi que plusieurs expériences de J. BRITTON (1963-66) attestant que " la notation multiple selon l'impression rapide s'est montrée plus fidèle et plus rapide que la notation analytique ".

La méthode analytique améliore-t-elle cependant la fiabilité de la correction lorsque l'évaluateur est seul? WISEMAN faisait déjà remarquer que la dissection systématique permettait rarement de faire se dégager les travaux que, spontanément, l'unanimité de plusieurs juges aurait trouvés les meilleurs: Un regard myope sur les critères bride tout enthousiasme perceptif. Par ailleurs, une trop grande démultiplication des critères peut aussi avoir pour effet d'additionner mécaniquement des divergences partielles au-delà des marges des différences spontanées: Si l'on admet qu'un jugement fondé sur 5 critères à 4 points puisse diverger jusqu'à 2 points par critère, l'écart se porterait à 10 points, ce qui est rarissime en cas d'évaluation globale.

Cependant, la difficulté à cerner les critères dans le cas de l'éducation plastique peut justifier que soit fait un effort

(1) BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., pages 369 à 372.

(2) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens, op. cit., pages 150-151.

particulier pour maîtriser ceux-ci. Notre enquête en témoigne. Quant aux sujets de Baccalauréat, ils comportent désormais la mention des critères qui devront être utilisés pour l'évaluation.

Il était donc nécessaire de comparer les performances des deux types d'évaluation. Nous mettons en doute, quant à nous, les vertus de la notation critériée pour plusieurs raisons:

- Parce que la démultiplication des critères peut devenir un facteur mécanique de brouillage, bien qu'il puisse apparaître, par ailleurs, agent d'élucidation pédagogique.
- Parce que notre étude a montré l'enracinement profond des considérations hédoniques.
- Parce que la décomposition critérielle est en contradiction avec la relation émotive globale qui s'instaure entre l'oeuvre et son regardeur.

2) Organisation de l'expérience.

Pour ce qui concerne le matériel utilisé, nous avons cru préférable de poser notre interrogation à un niveau de complexité moyen. A cet effet, nous avons écarté l'évaluation d'exercices plastiques trop rudimentaires portant sur le travail d'un objectif nettement explicite (rappelons cependant que c'est sur de tels exercices délimités qu'ont porté les expérimentations qui ont permis de mettre en lumière la prise en compte de variables systématiques extérieures aux objectifs de l'évaluation).

Nous avons écarté tout autant les travaux de petit niveau induits par un thème général tel que "le cirque", "la forêt", sans exigence nettement clarifiée.

Nous ne nous sommes pas appuyés, enfin, sur des épreuves de concours de l'enseignement supérieur parce que le comportement en oeuvre et les enjeux s'éloignent trop du vécu habituel des P.A.P. en situation d'enseignement.

Travailler sur un matériel nanti d'une certaine complexité mais répondant à des critères délimitables justifiait, selon nous, que soit fait appel aux productions tirées du baccalauréat artistique:

L'épreuve plastique est emblématique à plus d'un titre:

Elle est, si l'on peut dire, la vérification des objectifs terminaux d'un cycle de formation initiale. Son existence n'est pas à remettre en cause car un bilan est, à ce niveau, nécessaire. Par là-même, s'agissant d'une épreuve charnière, son importance est exorbitante:

- Evaluation-sanction, elle prétend juger la capacité à conceptualiser et à pratiquer dans le domaine des A.P..
- Evaluation-pronostic, elle statue sans appel sur l'avenir des candidats, c'est dire si la possibilité de s'en remettre à une évaluation fiable est précisément attendue et si l'interrogation sur l'efficacité de la concertation entre correcteurs revêt un intérêt primordial.

Nous avons donc réuni 16 travaux réalisés dans l'académie d'Aix-Marseille en juin 1979 dans le cadre du baccalauréat A7 (devenu A3). Le sujet est reproduit à la page suivante.

Ces 16 travaux furent répartis en deux lots de valeur sensiblement égale et constitués (d'après une pré-évaluation) de 2 travaux plutôt bons, 2 plutôt faibles, les 4 autres étant situés dans la partie centrale.

Les professeurs correcteurs étaient, eux aussi, répartis en deux groupes sensiblement égaux.

L'opération s'est déroulée en trois étapes.

Dans un premier temps, chaque groupe procédait à l'évaluation individuelle du lot de 8 travaux qui lui était présenté. L'information des correcteurs se limitait au libellé du sujet où la "note à destination des candidats" précisait les critères d'évaluation:

NOTE À DESTINATION DES CANDIDATS :

Il sera tenu compte dans l'évaluation des résultats des points suivants :

- 1° Pertinence de la réponse à la question posée;*
- 2° Utilisation du document proposé : finesse de l'analyse, possibilités d'extrapolation d'où : imagination et créativité;*
- 3° Personnalité et originalité;*
- 4° Connaissance de la technique en relation avec le choix qui en a été fait par rapport au sujet : composition et mise en page.*

Ensuite, eut lieu une concertation collective au cours de laquelle chacun put mettre en question les critères imposés, en



ÉPREUVE AVEC DOCUMENT

I

APPAREIL PHOTO

Réaliser une composition à partir du document ci-joint en choisissant une des interprétations suivantes :

1° Recadrer éventuellement le document et traduire l'ensemble ou un détail dans un esprit hyper réaliste.

2° Jouer avec les différentes données plastiques : formes, valeurs, matières, etc. pour réaliser très librement une composition qui pourrait être éventuellement non figurative.

3° Se servir du document comme support pour une interprétation imaginaire et fantastique.

Technique : libre à l'exclusion des matériaux à séchage lent (huile); les pastels secs, fusains, sanguines, craies, etc. seront fixés.

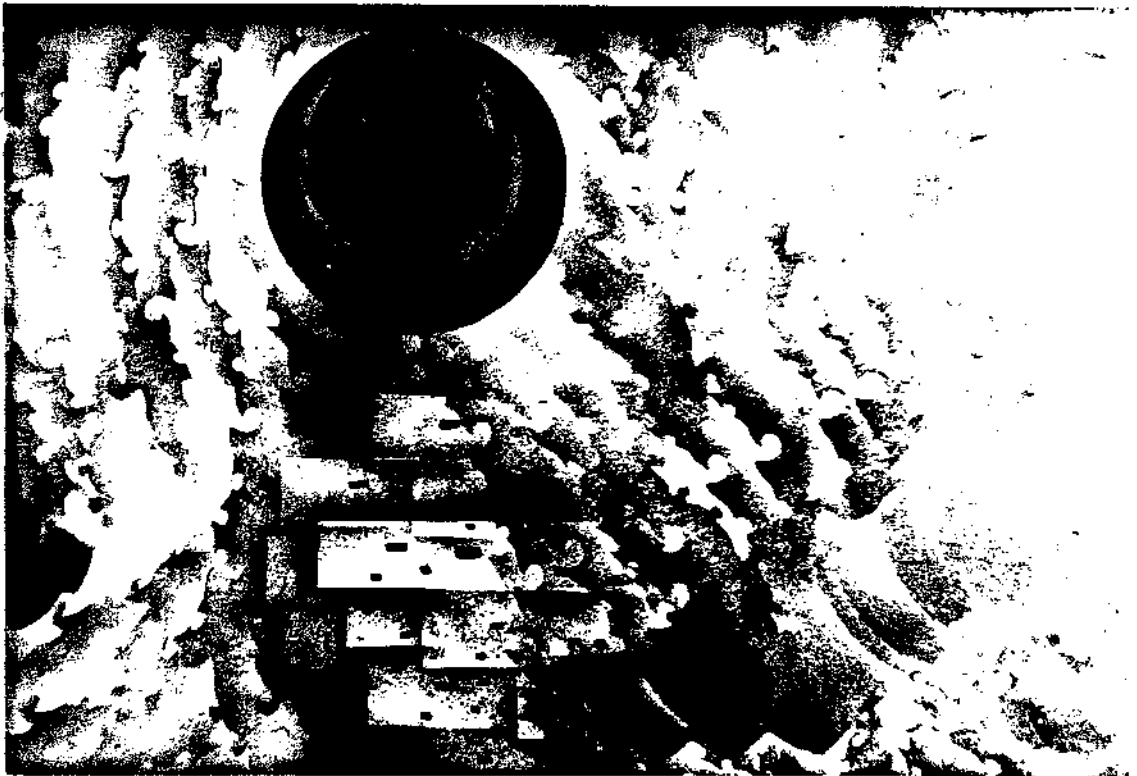
Y 308

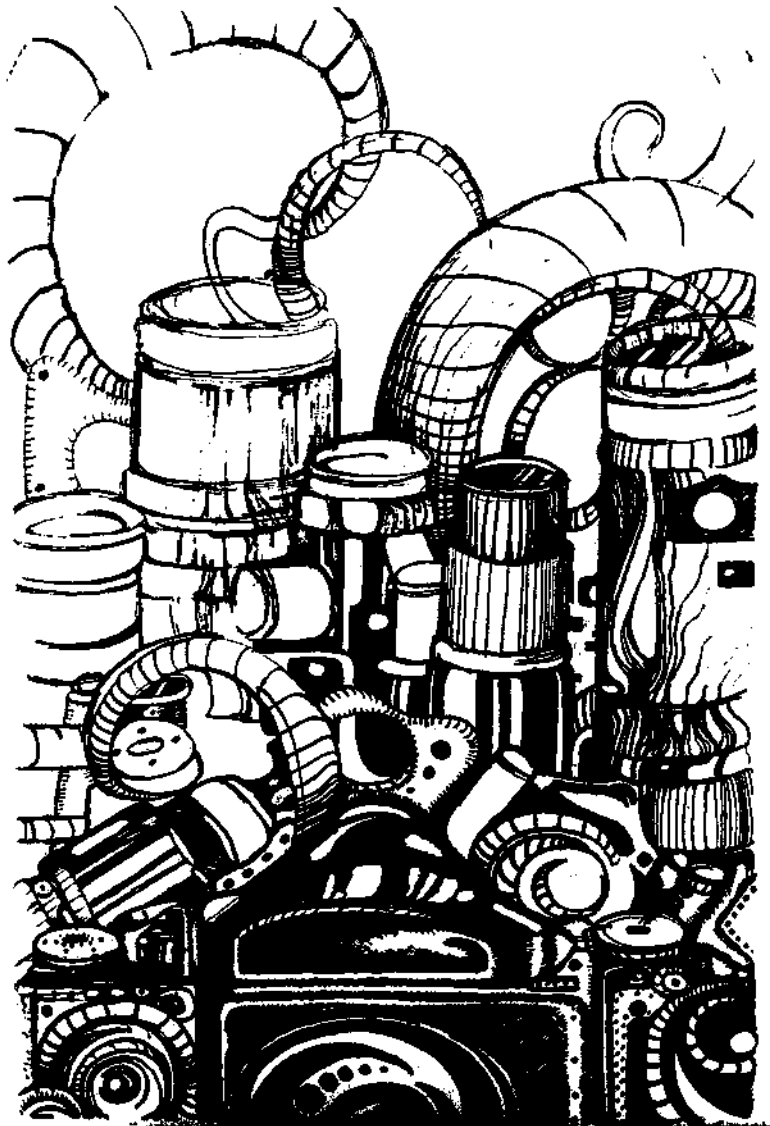
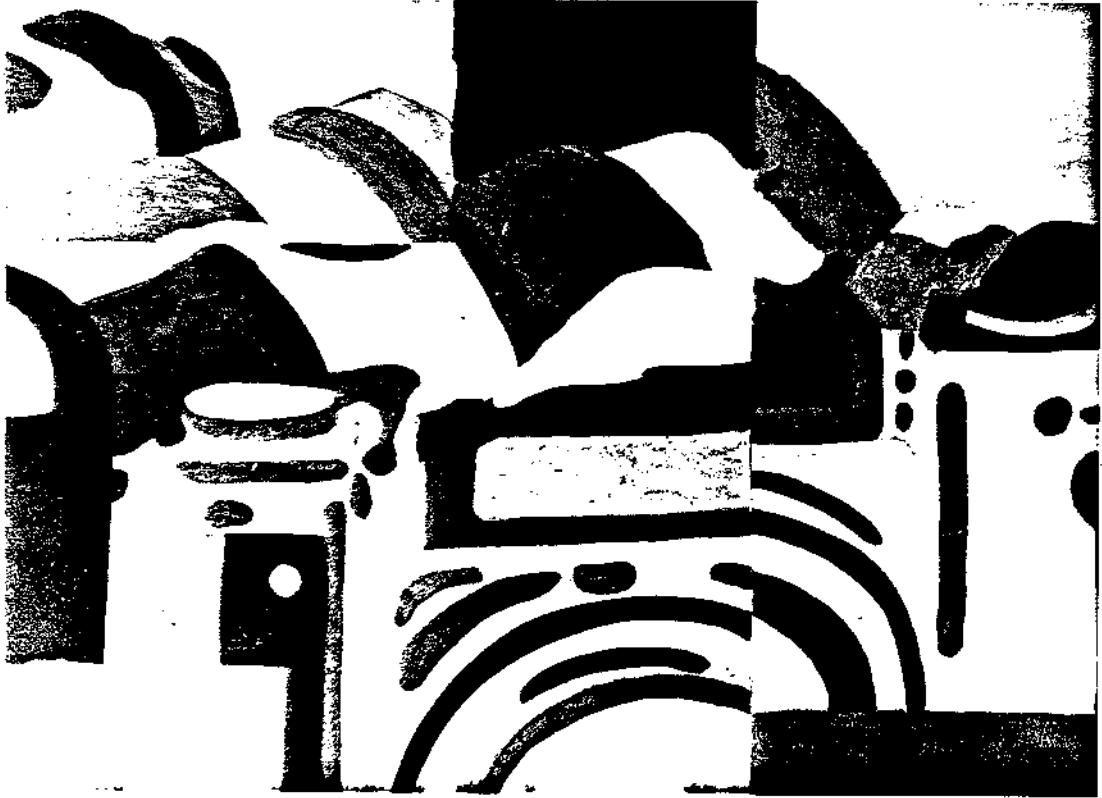
Tournez la page S. V. P.

J. 1341-A



Réalisations
BAC A7.





proposer une interprétation personnelle. C'est ainsi qu'il fut fait état de la difficulté à séparer le critère 2 portant sur la créativité quant à l'utilisation du document et le critère 3 jugeant la personnalité de la réponse. La plupart des jurys institués (nous avons répété cette expérience en plusieurs lieux) décidèrent de se limiter à trois critères centrés, au travers de diverses formulations, autour de trois pôles:

- Pertinence et ambition de la réponse.
- Originalité.
- Maîtrise technique et autorité plastique.

Enfin, le groupe s'accorda sur un barème d'où il ressortait généralement que le critère 1 (nécessaire mais pas suffisant) était le moins richement doté.

Suivait alors une seconde phase d'évaluation après croisement des lots: Chaque évaluateur, notant toujours de manière individuelle, avait pour mission de s'en tenir le plus rigoureusement possible à l'application du barème décidé en commun.

La variable dépendante était constituée des notes attribuées aux travaux avant et après concertation.

L'expérience a été menée à l'occasion des stages régionaux déjà mentionnés. Elle concerna 34 professeurs, tous statuts confondus ayant exprimé 272 doubles évaluations.

3) Résultats recueillis.

Les notes sur 20 attribuées par les deux groupes pour chacun des 16 travaux suivant les deux consignes sont présentées en deux colonnes d'histogrammes. Nous aurions pu chercher le taux de corrélation entre chaque évaluateur et ses collègues pour chacun des 8 travaux concernés et pour chacune des deux phases. L'investissement mathématique nous a paru disproportionné eu égard à la possibilité immédiate de visualiser à la fois l'étalement et la concentration de l'ensemble des phases d'évaluation.

Chaque groupe n'a évalué que la moitié des oeuvres, mais les deux groupes sont passés d'une phase spontanée à une phase critériée. C'est donc l'ensemble qu'il faut prendre en considération.

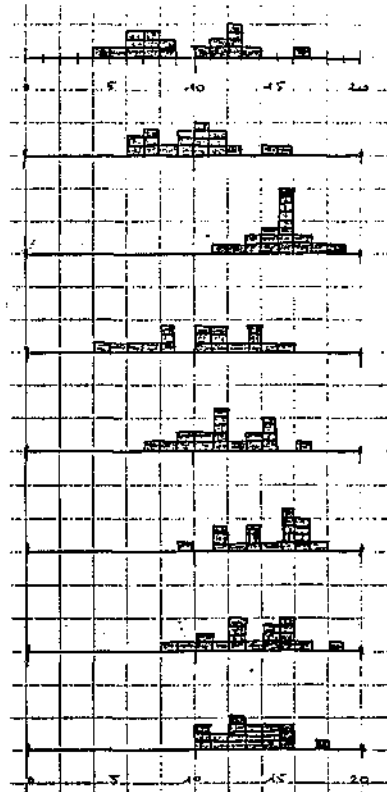
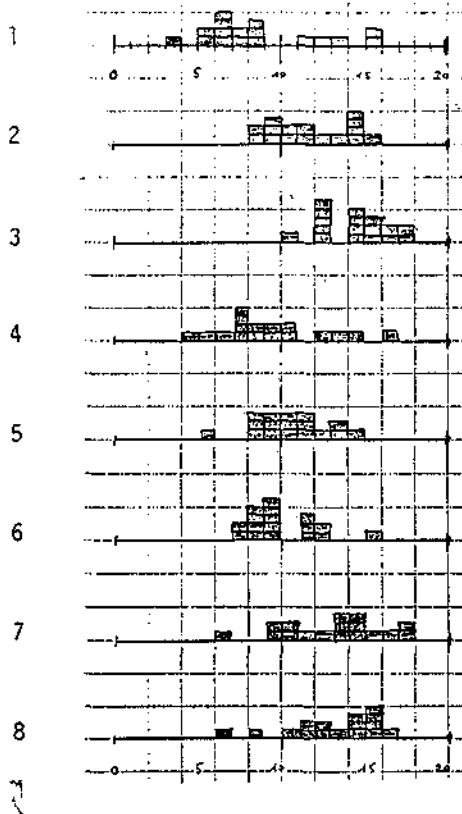
Observons d'abord, dans le TABLEAU 1, que les deux groupes

NOTATION SPONTANEE

NOTATION CRITERIEE

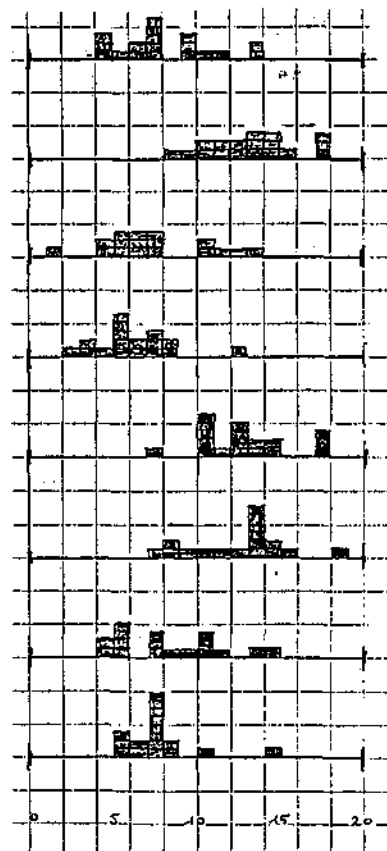
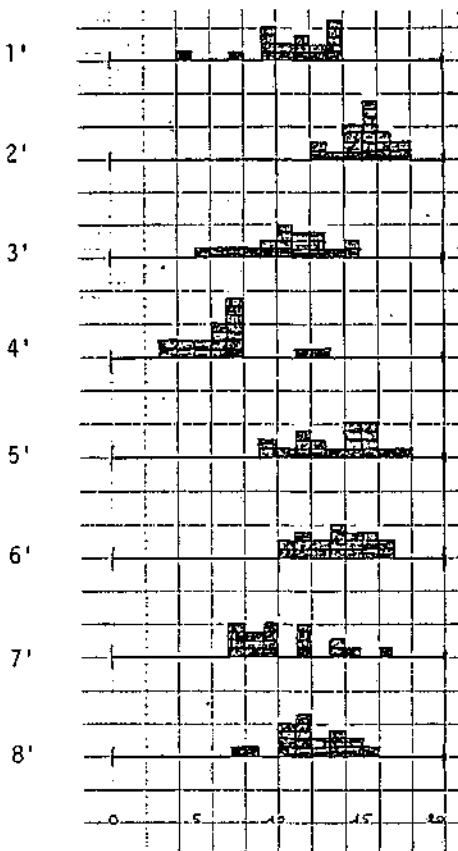
G1 NS

G2 NC



G2 NS

G1 NC



ont eu un comportement presque identique: Il n'y a pas de différence très sensible entre les histogrammes G1NS et G2NS ni entre G1NC et G2NC. Tout au plus, pourrait-on admettre que le groupe G2 serait très légèrement plus homogène et moins sévère.

a) Notation spontanée.

- L'écart maximum pour le groupe 1 est de 13 points.
- L'écart maximum pour le groupe 2 est de 10 points.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 1 est de 8 pts.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 2 est de 6 pts.

Il y a une homogénéité relative du jugement pour 6 travaux (2, 3, 6, 2', 4', 6') tandis que de larges divergences s'observent pour 7 travaux (1, 4, 7, 8, 1', 3', 7').

b) Notation critériée après concertation.

- L'écart maximum pour le groupe 1 est de 13 points.
- L'écart maximum pour le groupe 2 est de 12 points.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 1 est de 10 pts.
- Le meilleur resserrement pour le groupe 2 est de 8 pts.

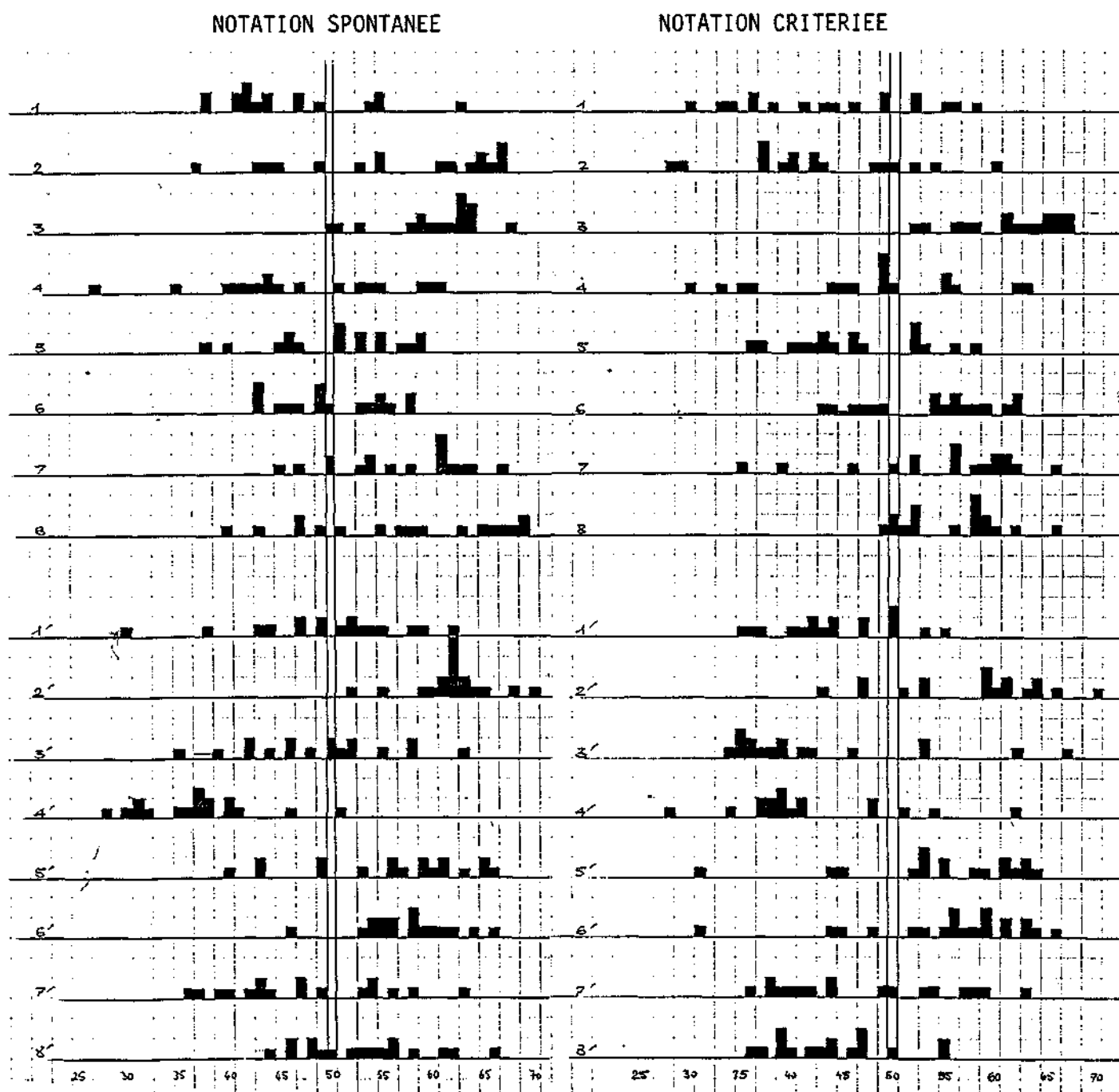
Le constat immédiat est qu'il n'y a pas d'amélioration entre la première et la seconde évaluation. On observe même un élargissement de l'étalement de la notation.

Si l'on regarde maintenant non pas la position des notes extrêmes mais la nature des groupements de notes, on peut conclure à une situation sensiblement analogue de la répartition mais sûrement pas à un resserrement: 2 travaux (3 et 8') suscitent une bonne concentration, 2 autres (8 et 4') une concentration moyenne, tandis que des divergences très fortes s'observent sur 8 travaux (1, 4, 7, 1', 2', 3', 6', 7'). L'examen vertical des 16 doubles notations montre un quasi équilibre entre améliorations et aggravations.

4) Examen des résultats après standardisation des notes.

Le précédent constat reposait sur les notes réelles attribuées par les évaluateurs, ceci afin de conférer une lisibilité plus

TABLEAU N° 2.
(notes standardisées)



immédiate aux données chiffrées. Mais, de ce fait, n'aurions-nous pas maintenu des disparités qu'il était aisé d'estomper?

On pourra observer sur le TABLEAU N° 2 ci-dessus que cette nouvelle présentation conduit aux mêmes conclusions: L'étalement des notes est aussi important dans les deux colonnes. La prise en compte d'un barème critérié, même après réduction des moyennes et

des écart-types, ne permet pas une meilleure homogénéité des notes. A quelques améliorations (8, 8') correspondent autant de dégradations (1, 2').

Par ailleurs, cette double lecture nous offre l'occasion d'un constat supplémentaire: Améliorations et dégradations étaient tout autant observables dans la notation sur 20, la dispersion est aussi importante en notes sur 20 qu'en notes réduites. L'ajustement des notations a posteriori par le traitement mathématique permet peut-être une meilleure pondération relative mais, en A.P., elle n'estompe pas les écarts d'appréciation qui se fondent donc bien sur des déterminants plus profonds.

Ainsi, pour ce qui concerne l'évaluation des productions scolaires de niveau Baccalauréat, la mise en place d'un barème appliqué sur une grille de critères définis par concertation ne réduit pas de façon sensible les disparités de jugement entre correcteurs.

Recourir à des critères permet certainement de mener une action pédagogique plus rigoureuse. Cette procédure aide probablement à la clarification du jugement. Néanmoins, il semblerait qu'il y ait de grandes difficultés en A.P. pour faire concorder les appréciations des professeurs.

Certes, il n'est pas exclu de penser que les sujets évaluateurs n'ont peut être pas assumé leur tâche d'évaluation avec tout le sérieux qui était attendu: La situation était simulée et aucun avenir d'élève n'était en jeu, ce qui pouvait inciter à noter de manière moins prudente.

Nous mettrons plutôt en doute, pour notre part, la possibilité d'un transfert au cadre de la notation scolaire des attestations de la psychologie de l'esthétique portant sur les concordances de jugement entre experts: Les expériences de BURT datent de 1940, époque à laquelle, si l'on excepte les mouvements artistiques d'avant-garde (d'ailleurs à diffusion restreinte), un accord pouvait probablement se réaliser à propos d'une "bonne peinture". Les expériences plus récentes de CHILD (1) portaient sur des diapositives d'"oeuvres

(1) CHILD (I.L.), "Classements d'aspects spécifiques de la valeur esthétique; nouvelles perspectives en psychologie de l'art", Bulletin de Psychologie, 1976-77, 329, XXX, pages 660 à 665.

d'art" aisées à hiérarchiser en fonction de lectures "classiques" des oeuvres.

Il en est de toute autre façon pour ce qui concerne l'expression plastique contemporaine: Au-delà d'un nécessaire "niveau" élémentaire de technicité, d'une certaine indigence éliminatoire, certains dispositifs plastiques peuvent susciter tout autant l'intérêt que le rejet et appellent probablement la préférence dont on savait déjà qu'elle pouvait varier considérablement d'un expert à l'autre.

Est-ce suffisant pour conclure à une totale inutilité de la notation critériée? On serait tenté de répondre par l'affirmative si l'on en jugeait par la persistance de la dispersion des notes attribuées. Nous resterons cependant très prudents sur ce point: Il n'est pas exclu de penser que, simultanément, la notation critériée peut permettre à certains évaluateurs de se rapprocher du jugement moyen (ce qui n'est pas nécessairement le "bon" jugement, rappelons-le) tandis que, pour d'autres juges, le fractionnement qu'elle engendre peut devenir un facteur dérangent.

Soulignons bien que, si l'on peut émettre des doutes sur l'efficacité du recours à un barème critérié, la concertation, elle, n'est nullement à mettre en cause. On voit mal comment un échange de vues préalable pourrait être un facteur négatif quant à l'homogénéisation des jugements. Il convient donc de ne pas faire l'amalgame entre concertation et notation critériée sur barème: C'est le caractère mécanique de la procédure du barème vis-à-vis duquel il conviendrait peut-être de se positionner avec prudence.

Faute d'une procédure apportant la garantie d'une réelle amélioration, nous en sommes amenés à conseiller plutôt une concertation préalable permettant soit d'exprimer sa position sur les critères imposés par le rédacteur d'un sujet, soit d'élucider collectivement les types d'approches qui paraissent les plus opérants en fonction de la tâche à juger. Ensuite, à chacun d'adopter la stratégie qui lui semble la plus performante: Cela implique que tout évaluateur devrait connaître son comportement suivant chacune des deux procédures, globale ou décomposée. Qu'entraînement et réflexion à cet égard sont de la plus haute nécessité.

Enfin, les premières expériences de BURT se fondaient

sur la considération de préférences exprimées en termes de rang. Nous avons aussi été conduits à relever l'usage fréquent de cette procédure. Il nous reste à vérifier si le classement des travaux permet de mieux traduire sur le plan chiffré les fruits de la concertation entre correcteurs.

6. 1. 3.

REPRISE DES RESULTATS A LA LUMIERE
DE LA RELATION D'ORDRE.

Les divergences observées ne seraient-elles pas aggravées par la non prise en considération d'une donnée manipulative pourtant essentielle en A.P.: Le classement par ordre préférentiel?

En effet, un élément d'importance se rapportant à la dynamique de la notation provient du fait que l'évaluation des productions plastiques relève probablement d'une activité de classement à partir d'un élément "préféré" placé en premier. Cette hiérarchisation se trouverait facilitée par les possibilités de manipulation offertes par la spécificité de nos travaux.

Si la standardisation des notes ne permet pas d'estomper toutes les divergences, une partie de celles-ci ne s'observeraient-elles pas du fait d'une mauvaise adéquation entre l'échelle ordinale du classement des oeuvres et l'échelle numérique correspondant à la notation sur 20 ?

Cette interrogation a été développée de manière exemplaire par M. BARRET en 1973 (1). L'auteur rappelle d'abord que la performance d'un élève peut se comptabiliser au travers de trois variables: La note chiffrée, la moyenne et le rang. Il fait ensuite état de deux expériences rapportées dans le Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques (2) où il est observé que si chaque copie reçoit effectivement des notes diverses, elle garde sensiblement son rang. M. BARRET affirme:

" La note chiffrée n'est pas une mesure, mais elle permet d'établir une relation d'ordre sensiblement constante quels que soient les

(1) BARRET (M.), "Du bon usage de la notation", Ateliers Lyonnais de Pédagogie, Lyon, n° spécial de février 1984, 182 pages.

(2) Bulletins de l'A.P.M.: N° 300, septembre 1975, pages 517 sq..

N° 321, décembre 1979, pages 790 sq..

car ce n'est pas la répartition est gaussienne qu'elle doit l'être
201

"correcteurs, alors même que les valeurs numériques diffèrent" (1).

Ensuite, M. BARRET montre, prenant appui sur la notation d'une épreuve double de Brevet des Collèges (121 élèves, 4 professeurs de français) que la répartition des notes s'effectue bien selon la répartition en cloche de la loi sur les grands nombres dite de LAPLACE-GAUSS (2) :

Divisant la totalité des notes effectivement attribuées en cinq lots d'égale amplitude numérique (A, B, C, D, E), il montre que la répartition des élèves à l'intérieur de ces cinq groupes reste dans un pourcentage sensiblement constant.

	Epreuve n° 1	Epreuve n° 2	Deux épreuves
Groupe A	9%	7%	11%
B	19%	22%	18%
C	44%	43%	35%
D	20%	22%	25%
E	8%	6%	11%

Proposant alors une moyenne de la fréquence d'attribution des notes, le chercheur arrive à la formulation d'une règle permettant la conversion du classement des copies qu'il appelle loi de GAL en hommage à un des pionniers de l'Ecole Nouvelle:

Groupes	E	D	C	B	A
Pourcentage	10%	20%	40%	20%	10%
Conversion en points	1	2	3	4	5

Cette méthode est séduisante car elle peut prendre en charge directement l'évaluation des travaux plastiques qui est généralement une activité de classement par lots. De fait, ce système est opérationnel en Suède depuis la fin de la seconde guerre mondiale (de manière facultative), ainsi que l'indique G. de LANDSHEERE (3). Il y est suggéré de répartir les élèves en 7 groupes de notation suivant des proportions normales:

Notes	1	2	3	4	5	6	7
Pourcentage	1%	6%	24%	38%	24%	6%	1%

Deux remarques, cependant ne manquent pas d'être formulées.

(1) BARRET (M.), "Du bon usage de la notation", op. cit., page 19.

(2) Ibid., pages 24 à 40.

(3) LANDSHEERE (G. de), Evaluation continue et examens, op.cit., page 191.

La première, d'ordre philosophique, se rapporte à ce que de LANDSHEERE nomme "le mythe de la courbe de GAUSS": Entériner la forme de la courbe en cloche est, en un sens, nier l'effet positif de l'éducation qui devrait aboutir à ce qu'une majorité d'élèves réussisse; l'on pourrait espérer "une courbe en J". Car il y a bien (et cette fois-ci mathématiquement parlant) un facteur systématiquement dirigé: L'enseignement.

La seconde remarque se réfère au nombre d'élèves qui doit être grand et à la répartition soumise au hasard. Cette méthode n'apparaît donc pas directement applicable au niveau du groupe-classe.

Néanmoins, il pouvait être intéressant de tenter une simulation. A cet effet, nous avons repris les données chiffrées de l'expérience précédente portant sur la double évaluation (spontanée/critériée) et les avons traduites en termes de rang, de 1 à 8 (1).

Afin d'observer si l'homogénéité de jugement des correcteurs est meilleure lorsque l'on demande une réponse en termes de classement, deux approches étaient possibles, que nous avons menées simultanément:

- D'une part, la comparaison entre l'histogramme des notes sur 20 et l'histogramme correspondant, image des classements exprimés entre 1 et 8.
- D'autre part, la comparaison entre le classement spontané et le classement après concertation.

1) Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

Il s'agissait de vérifier l'observation de M. BARRET pour ce qui concerne les travaux plastiques: Si le classement reste effectivement "sensiblement constant" d'un évaluateur à l'autre, nous devrions constater un resserrement du côté des histogrammes des rangs.

Ainsi qu'il apparaît visuellement dans les TABLEAUX n°1, rien de tel ne peut être observé:

a) Notation spontanée:

On constate deux très bonnes concentrations (2' et 4').

(1) Voir ANNEXE N° 14a.

TABLEAU n° 1a.

Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

a) Notation spontanée.

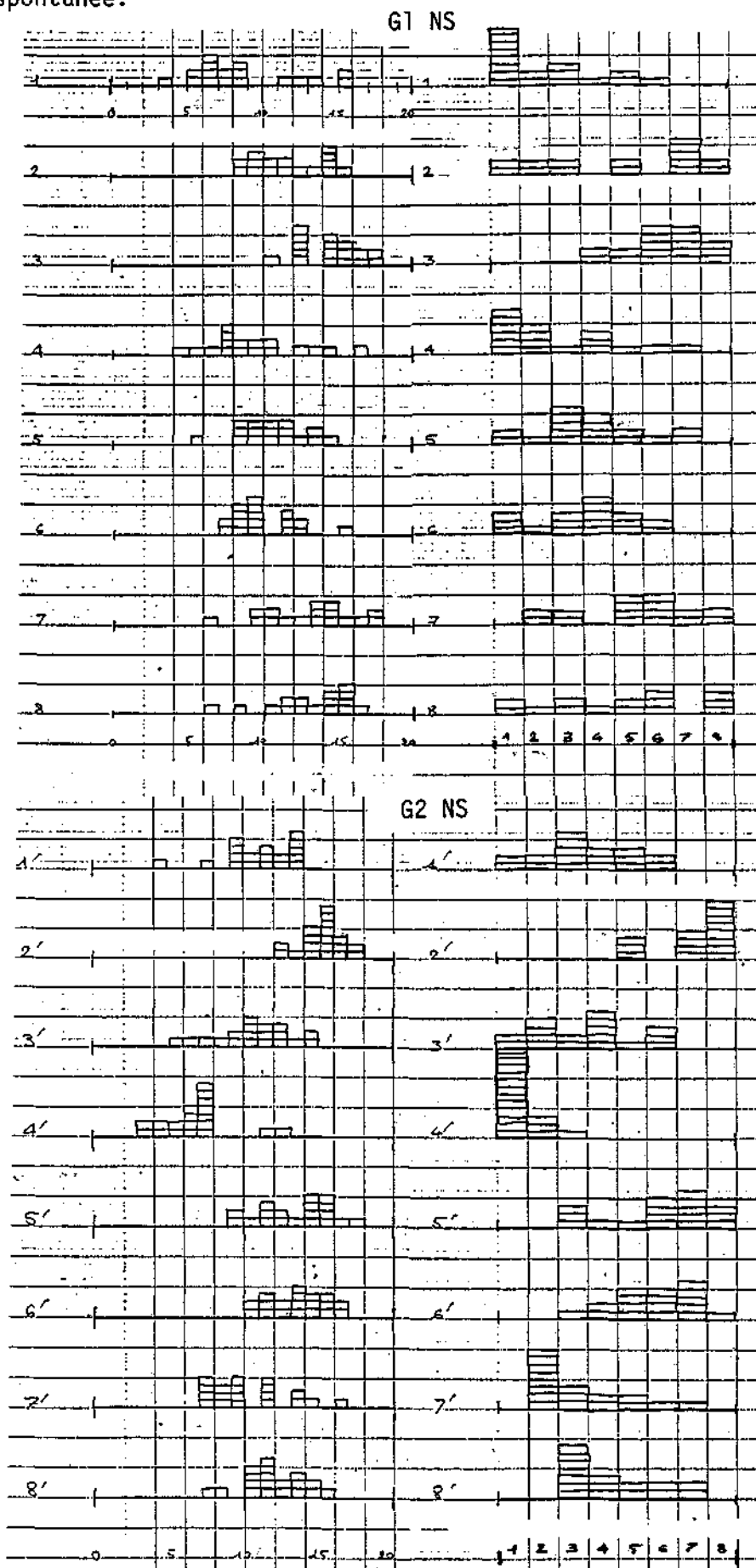
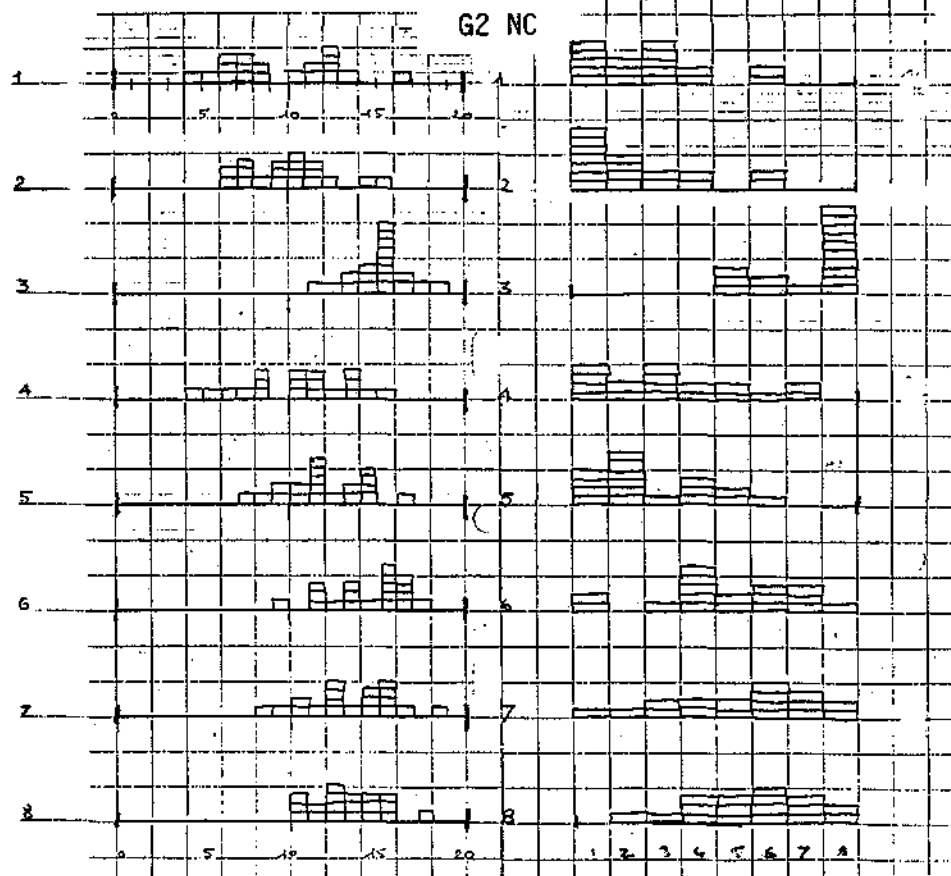
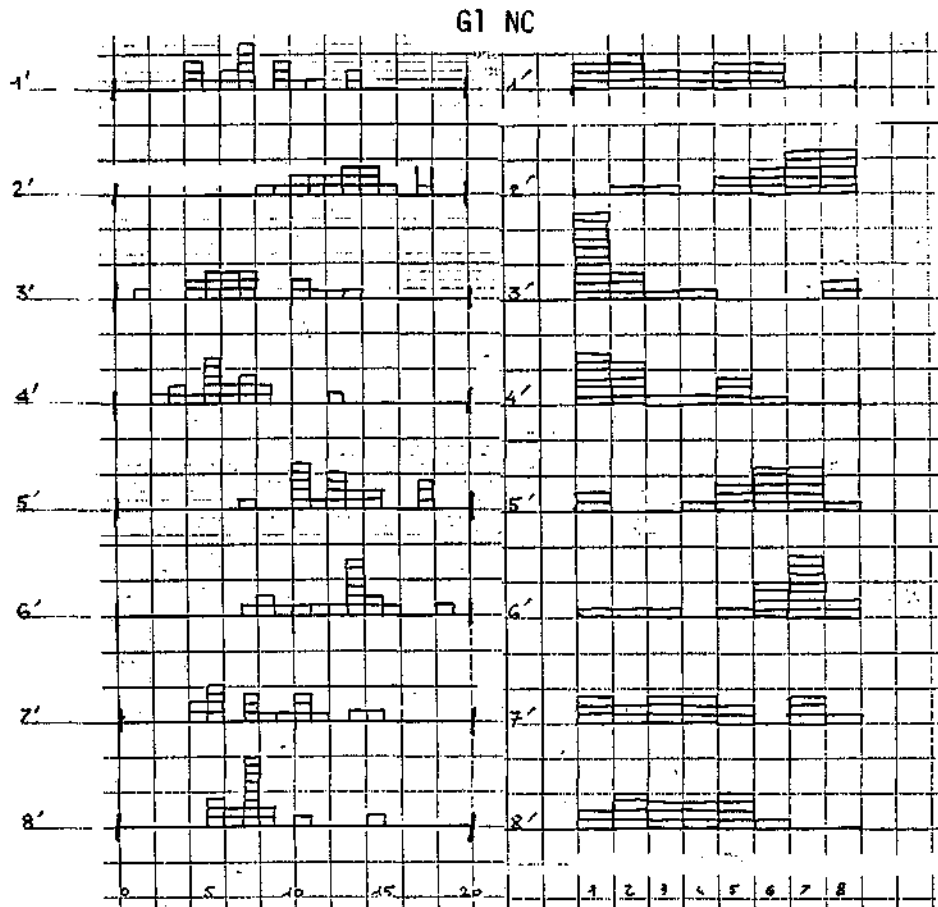


TABLEAU n° 1b.

Comparaison notation chiffrée - classement correspondant.

b) Notation critériée.



L'accord s'est réalisé pour la première et la dernière place. Mais la concentration était déjà marquée sur le plan chiffré. Les travaux 1, 4, 7' reçoivent un jugement légèrement plus homogène en termes de rang.

Inversement, les désaccords sont aggravés sur 5 travaux (2, 6, 1', 5', 6).

b) Notation critériée.

L'observation est de même nature: A quelques améliorations (3', 6', 2, 3, ce dernier déjà homogène en note chiffrée) correspondent quelques aggravations (1', 8', 6, 8).

On remarquera que l'accord en termes de rang se fait surtout pour les travaux extrêmes tandis que les positions sont disparates pour les travaux moyens.

2) Comparaison classement spontané - classement critérié.

On pouvait se demander si, à défaut d'amélioration nette entre note chiffrée et rang, l'expression par le classement était néanmoins mieux apte à traduire un meilleur accord entre les correcteurs quant à la hiérarchisation des mérites après la phase de concertation, meilleur accord qui n'aurait pu être décelé au travers de notes chiffrées.

Nous avons donc comparé les rangs obtenus par chaque travail pour chacune des deux phases de l'expérience (TABLEAU 2).

Une fois encore, l'examen du tableau ci-après ne laisse pas transparaître de différence remarquable entre les deux séries de classements.

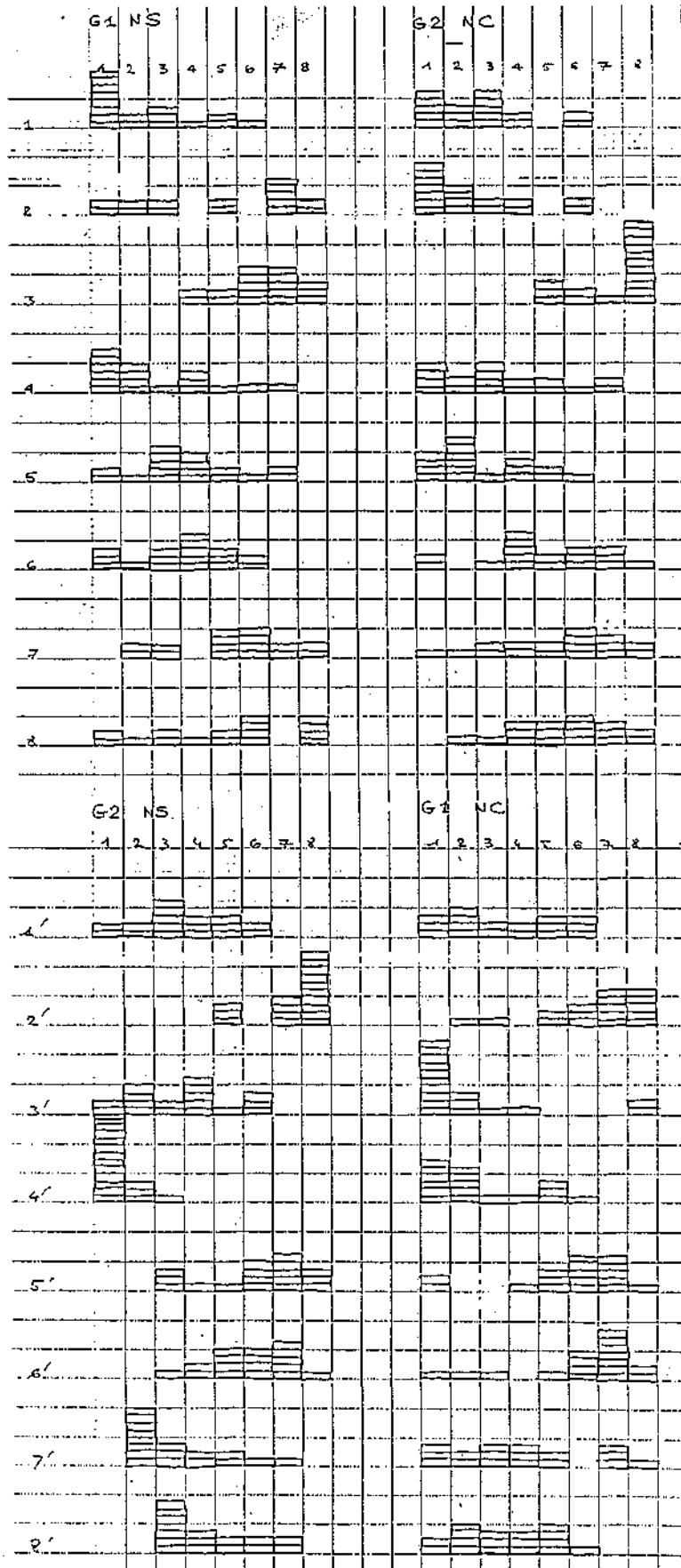
Les cas de meilleure homogénéité sont limités à trois (2, 3, 3') concernant des travaux extrêmes tandis que, parallèlement, une accentuation des désaccords s'observe à quatre occasions (1, 2', 4', 7').

Il était possible de comparer la corrélation entre les classements au moyen du coefficient W de KENDALL. On sait que le coefficient se rapproche de 1 en fonction de la corrélation et tend au contraire vers 0 lorsque la répartition des rangs est livrée au hasard.

TABLEAU N° 2

NOTATION SPONTANEE

NOTATION CRITERIEE



Le calcul des taux de corrélation pour chacun des deux groupes et pour chacune des deux évaluations donne les résultats suivants (1):

Groupe G1 NS : $W = 0,308$
 Groupe G1 NC : $W = 0,375$
 Groupe G2 NS : $W = 0,604$
 Groupe G2 NC : $W = 0,460$ (W moyen = 0,432)

a) Traduction générale en termes de rang.

Si le groupe 2 obtient des résultats assez homogènes, ce qui avait déjà été observé au visionnement des histogrammes, en particulier pour G2 NS (on remarquera que cette phase a bénéficié de deux travaux, 2' et 4', qui ont suscité dès le départ un fort consensus, bien que celui-ci ait été moins net en G1 NC), il apparaît d'abord que la corrélation générale, sans être inexistante, est de faible amplitude puisqu'à peine supérieure à 0,4 :

Même sur le plan du classement, les désaccords restent importants.

b) Notation spontanée / notation critériée.

Nous obtenons la confirmation de ce qu'il était ressorti de l'examen des histogrammes:

L'établissement d'un barème après concertation ne conduit pas à un classement plus homogène des travaux.

Globalement, les tendances iraient plutôt en sens inverse, la corrélation moyenne apparaissant très légèrement plus faible dans l'évaluation critériée:

Classement spontané : $W = 0,456$
 Classement critérié : $W = 0,417$

3) Conclusion.

Ainsi, en réponse à une hypothèse qui pouvait paraître séduisante, nous nous trouvons en présence de résultats qui ne permettent pas d'espérer remédier arithmétiquement aux disparités de jugement.

De même que le recours au barème s'avère peu efficace,

(1) Voir annexe n° 14b.

L'évaluation exprimée en termes de rang semble laisser entière la question des divergences.

Ce constat nous paraît donc confirmer l'orientation de notre approche suivant laquelle les désaccords s'originent en des déterminants plus profonds liés aux évaluateurs et aux dimensions plastiques des objets à évaluer.

Pourtant, l'examen des classements opérés par les professeurs n'est pas sans intérêt: Il y a tout d'abord confirmation qu'un accord se produit plus aisément sur les travaux extrêmes que sur les travaux moyens.

Il est également possible d'observer de larges différences entre les évaluations transcrites en notes chiffrées et les rangs: Tel travail à la note plutôt satisfaisante est, de fait, relégué à un rang peu avantageux (2NC, 4NC, 5NC, 8'NS) ou inversement (1'NC, 7'NC).

Mais surtout, il est intéressant de confronter les deux informations: Des divergences sur le plan de la note sont parfois compensées par un bon accord sur le rang. De nombreuses évaluations (1 NS, 4 NS, 7 NS, 8' NS, 6'NC, 8' NC, 1, 2 et 5 NC) bénéficient largement de ce double éclairage.

Si la modification de procédure au profit de la prise en compte du rang ne se justifie pas pour les A.P., nous trouvons ici la confirmation de l'intérêt de cette information en complément de la note: Il s'agit bien là d'une indication précieuse dont on persiste à se priver, probablement à tort.

6.2. JUGER EN ARTS PLASTIQUES: FIABILITE DES INDICATEURS.

Les disparités de jugement entre évaluateurs semblent nettement établies au terme de la partie expérimentale. Elles conduisent tout naturellement à une condamnation vigoureuse de la notation solitaire.

Certes, on pourra s'étonner du recours à un aussi lourd arsenal pour aboutir à une affirmation en fin de compte évidente: Existe-t-il un seul P.A.P. qui ne soit conscient de la difficulté de noter en toute objectivité les productions artistiques? Il fallait cependant que les habituelles considérations sur le "goût du professeur" soient confirmées par le moyen d'une approche expérimentale.

Mais, retournant l'interrogation, on est aussi en droit de se demander si l'évidence suffit à crédibiliser définitivement cette "confirmation": On ne perdra pas de vue que les informations obtenues sont le fruit de protocoles fatalement artificiels eu égard aux conditions réelles de l'évaluation "in situ". On ne peut pas exclure totalement non plus que ces protocoles ne soient à l'origine d'inductions ou de déductions propres.

La construction même d'un protocole, le choix d'un type de matériel plutôt qu'un autre influent nécessairement sur le comportement des évaluateurs.

Par exemple, le fait de livrer à l'attention des professeur une indication sur le niveau de l'élève pourrait conduire à ce que soit pris en compte plus que de coutume ce genre de paramètre. Plus finement, fonder l'expérience "coloris" sur un matériel pauvre au niveau des autres dimensions plastiques pourrait aussi avoir pour conséquence de faire se reporter exagérément l'attention des évaluateurs précisément sur ce type de dimension.

La plupart des expériences reposaient sur des exercices de 5° étroitement scolaires (postulant que les divergences observées ne pouvaient qu'être plus grandes en cas d'expression libre). Elles.

ont mis en lumière la prise en compte de dimensions étrangères aux critères délimités ce qui, fatalement, aboutit à des disparités d'appréciation. Mais, peut-on (doit-on?) rester étranger à toute plus-value de sensibilité ou d'originalité? Ce qui a été présenté comme un biais affectant l'évaluation des objectifs les plus élémentaires ne serait-il pas plutôt une invitation à s'interroger sur le bien-fondé de certains modes trop restrictifs de notation d'exercices scolaires?

On aura pu observer aussi que ces expériences plaçaient délibérément le P.A.P. dans la situation la plus négative, la plus caricaturalement sommative, celle où l'on ne peut que se borner à soupeser un résultat. Même si ce type de notation semble encore largement pratiqué, si l'on en croit les réponses à notre questionnaire, même s'il renvoie directement à la question des examens, nous reconnaitrons que l'évaluation se trouve fort heureusement tempérée, en classe, par la chaleur d'un dialogue.

Enfin, on ne peut négliger totalement l'hypothèse suivant laquelle l'artificialité du "laboratoire" puisse avoir un effet amplificateur: Noter en situation expérimentale n'engage en aucune manière l'avenir d'un élève. Cette désimplification par rapport à la situation réelle de l'examen a pu susciter une évaluation moins prudente, usant d'une échelle de notes considérablement élargie.

On ne peut refuser ce type d'interrogation dès lors que l'on a recours à des opérations simulées. Néanmoins, le fait qu'en dépit de leur diversité toutes ces expériences conduisent au même constat, le fait que les écarts observés soient aussi importants au niveau des exercices de maîtrise qu'à celui des épreuves de Baccalauréat appréhendées suivant des modalités plus globales, le fait, enfin, que ni un barème critérié ni la prise en compte du rang ne suffisent à harmoniser les notations, confortent dans la certitude que les différences d'appréciation sont bien réelles.

Si juger le résultat d'une production plastique est à bien des égards une nécessité, on réalise combien il serait désinvolte de s'en tenir à une seule appréciation. Doit-on s'attrister de ces difficultés? Nous y verrons plutôt une invitation à nous interroger sur la nature des indicateurs dont nous disposons et l'incitation à rechercher des modalités d'évaluation plus efficaces.

6. 2. 1.

LEGITIMITE
DES EXAMENS ET CONCOURS.

Les difficultés d'ordre docimologique que la partie expérimentale a permis de confirmer mettent en cause directement la légitimité des examens et concours: Peut-on statuer sur l'avenir d'un élève à partir d'épreuves où il est à craindre de rencontrer tant de disparités de jugement d'un évaluateur à l'autre?

Un témoignage des incertitudes à cet égard peut être vu au travers de la perplexité des autorités quant au coefficient à accorder aux enseignements artistiques lors de l'examen du Brevet en fin de 3^e: En l'espace de quelques années (1980 - 1986), les A.P. se sont vus successivement ignorés, haussés au même rang que français ou mathématiques, rabaissés à 1/8^e des matières principales.

Nous plaçant maintenant au niveau de l'épreuve plastique du Baccalauréat, nous ne pouvons que durcir notre scepticisme à l'égard du bien-fondé d'un examen tel qu'il est actuellement pratiqué par la seule lecture de la formulation des critères, témoignant des approximations quant aux acquis susceptibles d'être observés au travers des productions. En voici quelques exemples:

Académie de Paris, épreuve facultative, 1982.

NOTE CONCERNANT LES DEUX OPTIONS.

Dans l'appréciation du travail, il sera tenu compte des points suivants :

1. Compréhension du sujet;
2. Pertinence, originalité, intensité de la réponse donnée;
3. Compétence technique et plastique du candidat.

Formulation claire, mais la pertinence est à rattacher au registre n°1.

Académie d'Aix-Marseille, épreuve plastique A3, 1986.

NOTE À L'INTENTION DES CANDIDATS :

Il sera tenu compte dans l'évaluation des résultats des points suivants :

- 1° Pertinence de la réponse à la question posée;
- 2° Utilisation du document proposé : finesse de l'analyse, possibilités d'extrapolation d'où : imagination et créativité;
- 3° Personnalité et originalité;
- 4° Connaissance de la technique en relation avec le choix qui en a été fait par rapport au sujet; composition et mise en page.

La formulation est acceptable, on remarque cependant la difficulté à différencier les critères 2 et 3, si l'on ne précise pas que la personnalité et l'originalité concernent, cette fois, la formulation plastique. Même type de remarque pour Strasbourg, en ce qui concerne les critères 1 et 3 qui ne sont pas totalement indépendants:

Baccalauréat de l'enseignement secondaire
Epreuve facultative d'Arts Plastiques

ACADEMIE DE STRASBOURG

SUJET AVEC DOCUMENT

Session Juin 1982

● L'évaluation portera sur :

- l'utilisation des documents proposés
- la qualité des moyens plastiques utilisés
- la personnalité de la réponse aux suggestions du sujet.

Académie de Limoges, épreuve facultative, 1982.

Baccalauréat de l'enseignement secondaire
Epreuve facultative d'Arts Plastiques

ACADEMIE DE LIMOGES

Session Juin 1982

SUJET AVEC DOCUMENT

Dans une interprétation colorée agrandie au format du support, il vous est demandé, à partir de la lecture de ce document (Odilon Redon : "Composition sous-marine") de mettre en évidence tout ou partie des formes en combinant lignes et surfaces.

Critères d'appréciation :

- compréhension de la demande
- organisation plastique du dessin :
 - équilibre des formes / lignes / surfaces.
 - équilibre coloré
- force du dessin à distance.

Le document proposé était une oeuvre du peintre O. REDON. Examinons chacun des trois critères:

- "Compréhension de la demande".

Critère flou: Comment peut-on juger quantitativement de la compréhension du sujet dès lors qu'est demandé une interprétation? Toute proposition est licite dès qu'elle s'ancre dans des indices présents dans le document initial!

- "Organisation plastique".

Part du principe (inacceptable!) qu'une "bonne" composition doit être équilibrée! Ambiguïté du terme "dessin": En vertu de quoi l'expression doit-elle être nécessairement dessinée?

- "Force du dessin à distance".

On frôle ici le burlesque: Critère totalement fantaisiste et scandaleusement injustifiable:

Pertinent si le sujet était, par exemple, une affiche de publicité, il entendrait pénaliser ici tout travail fondé sur d'imperceptibles nuances, toute proposition intimiste.

Académie de Limoges, même session, sujet n° 2.

SUJET SANS DOCUMENT

Thème : "le marché".

"...une place...
...un arbre...
...une fontaine...
...des éventaires...
...des silhouettes..."

En vous référant à ces termes énumérés dont vous donnerez une traduction dessinée en noir et blanc, ou en couleurs, il vous est demandé de réaliser une image répondant à l'une ou l'autre des conventions suivantes :

- représentation à plat (dans ce cas l'espace est ramené à deux dimensions) ;
- représentation avec effet de profondeur (dans ce cas l'espace tridimensionnel est suggéré par des procédés tels que : changement d'échelle, rabattement de plans, illusions, perspectives...)

Critères d'appréciation :

- mise en place des éléments de l'énoncé dans leur totalité ;
- organisation plastique de l'image ;
- force du dessin à distance.

Nous ne reviendrons pas sur les critères 2 et 3, manifestement rédigés par la même personne.

Nous nous interrogerons seulement sur un mode d'appréciation fondé sur l'organisation plastique de la totalité des éléments imposés: Singulier regard sur une oeuvre d'imagination où les mots-clés semblent être: "Se référer à", "énumérés", "traduction", "convention", "repré-

sentation", ... tandis que nulle part ne figurent les termes "imagination", "création", "personnalité".

Nous ajouterons, pour les vivre depuis une dizaine d'années, quelques observations personnelles:

- Les catégories critérielles sont généralement peu suivies au travers d'un barème, principalement à cause de la lourdeur de la procédure et de la difficulté de certains enseignants à s'y astreindre.

- Le bénéfice de la concertation préalable (permettant notamment de confronter les meilleures productions de chaque centre d'examen) se trouve gommé par le refus d'une majorité de professeurs de pratiquer une évaluation collégiale. Chaque évaluateur emportant (en conformité avec la loi) son lot de travaux se place alors délibérément dans les conditions d'évaluation les plus aléatoires.

- Enfin, la crainte de l'injustice face à une épreuve insuffisamment représentative fournit parfois le prétexte à des pondérations assez confuses: Peut-on raisonnablement noter 01/20 le travail d'un élève de A3 alors que l'on sait qu'il a choisi là (parfois contre vents et marées...) la voie qu'il affectionne le plus? Les oeuvres les plus faibles, qu'on attribue à la malchance, sont alors susceptibles de "rachat" du fait de la présence d'un indice "malgré tout" positif, l'idée, un certain "coup de patte",...faute de mieux connaître l'élève auquel on a affaire.

Les épreuves les plus sophistiquées ne sont pas, elles non plus, exemptes d'incertitudes. Ainsi peut en témoigner l'épreuve de "LIBRE EXPRESSION" de l'agrégation d'A.P., dont la valse des critères engagés ne manque pas de saveur (1) :

- 1976, année de la création du concours: Les critères ne sont pas livrés dans le rapport du jury.
- 1977 - Relation au thème
 - Parcours mental (Critères livrés sans indication de pondération).
 - Dispositifs formels

(1) Rapports de jurys et concours, Ministère de l'Education Nationale, Paris, C.N.D.P..

- 1978 - Intensité
- Pertinence
- Complexité
 - 1979 - Pertinence / 3
- Sémantique / 5
- Esthétique / 12
 - 1980 - Originalité / 4
- Pertinence / 4
- Intensité plastique / 12
 - 1981 - Détermination de la réponse / 4
1982 - Efficacité du dispositif / 4
svt. - Affirmation plastique / 12
- (Avec précision que le critère n° 1 est doté d'une valence supérieure aux autres).

Il aura donc fallu six années à des jurys, certes différents, mais composés de plasticiens et d'universitaires de haut niveau, pour formuler une stratégie d'approche qui paraisse opérationnelle ... et d'errements pour les étudiants, s'efforçant de s'approcher au mieux des attentes d'un jury inconnu.

Faut-il pour autant condamner examens et concours en leur forme actuelle?

Nous savons qu'un concours tel que l'agrégation s'équilibre par la succession de sept épreuves soumises à la multicorrection ou au verdict collégial. Il y a donc, là, de quoi rassurer.

La question se pose, par contre, très sérieusement pour ce qui concerne l'épreuve du baccalauréat: Nous aurions tendance à repousser les modalités présentes de son fonctionnement.

Pourtant, même au niveau le plus modeste, celui des collèges, l'évaluation est acceptée mais aussi souhaitée par une majorité d'élèves. Un questionnaire, proposé en 1985 à 119 élèves de 3^e, a donné les résultats suivants:

1. EST-IL IMPORTANT DE NOTER EN ARTS PLASTIQUES ?

OUI : 123

- 41 * Pour connaître notre niveau
- 12 * Cela compte dans les conseils
- 61 * Cela encourage à créer
- 9 * Sinon on ne travaillerait pas
- *

NON : 62

- 38 * On dessine pour son plaisir pas pour la note
- 4 * La note ne compte pas
- 16 * La note dépend trop du goût du P.A.P.
- 4 * Mes parents ne s'intéressent pas à la note
- *

2. A QUOI SERVENT PRINCIPALEMENT LES A.P. AU COLLEGE ?

- 29 * A apprendre à dessiner juste, des techniques
- 94 * A développer l'imagination, l'originalité, l'esprit critique
- 6 * A faire partie des gens cultivés connaissant les arts
- 40 * A se distraire des matières scolaires
- 2 * A rien
- * A ...

3. QUELLE MANIERE DE NOTER PREFERES-TU ?

- 10 * Le professeur corrige chez lui et rend le paquet noté
- 29 * Le P. note 1 à 1 les élèves qui ont fini en dialogant avec eux à son bureau
- 78 * Notation sur le fil: Les élèves classent; discussion; puis le P. met les notes
- 30 * Les élèves se notent eux-mêmes d'après les critères dégagés en commun, puis correction collective avec le professeur
- 11 * Les élèves se notent seuls en recherchant non pas leur niveau par rapport aux autres, mais s'ils ont fait des progrès

4. PREFERES-TU ENFIN:

- * 34 - ABCDE
- 82 - ou une note de 0 à 20
- * 38 - Une note globale par travail
- 78 - Plusieurs notes sur un même travail, selon divers critères

En premier lieu, on constatera que, pour les élèves, il est important de noter en A.P. (2/3 des réponses). Ces derniers voient dans la note une stimulation à la création ainsi qu'un moyen de situer leurs performances.

Les réponses négatives se motivent par le sentiment que l'on dessine davantage pour le plaisir que pour la note, autrement dit que les A.P. fonctionnent suivant un statut particulier, si l'on admet que le "plaisir" n'est pas le moteur principal du travail scolaire en général. Les difficultés d'évaluation sont ressenties, mais la mise en doute du "goût" du professeur n'est pas véritablement abordée (16/116).

Il semble également que les élèves aient une idée assez exacte de la fonction formatrice des activités plastiques: Une très large majorité voit l'occasion de développer imagination, originalité et esprit critique et situe le plaisir de pratiquer bien avant l'apprentissage de techniques. (Les professeurs, rappelons-le, porteraient cependant leur intérêt principalement sur la réussite technique).

Pour ce qui concerne les modalités de l'évaluation, une très large majorité se porte vers le débat collectif face à la confrontation des travaux: Les élèves donnent leur avis, puis le professeur arrête les notes. La procédure présente en effet plusieurs avantages:

- Elle évite le verdict sans appel du professeur (les aléas du goût?), celui-ci étant tempéré par les diverses interventions des élèves: Le dialogue donne le sentiment d'une plus juste pesée.
- Elle inclut les élèves dans la gestion du travail. Ceux-ci s'initient à l'énonciation des arguments et se familiarisent avec ce qui motive le jugement des productions plastiques.
- Elle est enfin sans complaisance car elle provoque cette confrontation avec les autres et montre que la comparaison (la compétition) n'est pas si mal ressentie que cela.

Sont mentionnés, mais bien moins, deux dispositifs que l'on pourrait opposer en situation symétrique par rapport à la procédure élue majoritairement:

- Le dialogue individuel au bureau du professeur, qui révèle l'aspiration de l'élève à davantage de conseils, à ce que davantage d'intérêt (de temps) lui soit consacré.
- L'auto-évaluation (contrôlée par le professeur) qui s'inscrit dans une procédure d'accès à la responsabilisation et à l'autonomie.

Ne manquons pas de remarquer que la désaffection des élèves se porte tout autant vers la possibilité de s'auto-évaluer sans référence au groupe (crainte de l'errance mais aussi condamnation des évaluations trop libérales) que vers la notation abrupte du professeur qui note et rend les dessins comme des "copies". Ici encore, les réponses des élèves sont intéressantes à confronter à la pratique des professeurs interrogés en introduction à ce travail: Souvenons-nous qu'une majorité d'entre eux note encore en solitaire, sans phase de dialogue.

Il convenait de se demander si les préoccupations étaient différentes pour ce qui concerne les élèves des sections artistiques A3, du fait des considérations relatives à la nécessité d'une haute maîtrise technique. Nous avons donc élaboré un second questionnaire en direction des lycéens, reformulant de manière spécifique les grands axes d'interrogation. Les réponses qui suivent émanent de 138 élèves de sections A3 situées à Paris et Avignon.

Reportons-nous au détail des réponses:

1. EST-IL IMPORTANT DE NOTER LES PRODUCTIONS PLASTIQUES?

OUI : 89	NON : 49
26 * Pour connaître notre niveau	1 * La note dépend trop du goût du pr.
11 * Il faut se préparer à l'épreuve du BAC	40 * On attend des conseils, pas une note
52 * Cela stimule effort technique et création	8 * On dessine pour le plaisir, pas pour
*	* la note

Dans les mêmes proportions que celles enregistrées en collège (2/3), la note est considérée importante par les élèves des sections artistiques de lycée.

La fonction stimulatrice de la note est davantage mise en valeur tandis que l'indication de niveau est moins souvent citée, probablement parce que les grands élèves sont mieux en mesure de se situer.

En revanche, les lycéens des sections artistiques considèrent (avec justesse) que le plaisir de dessiner ne suffit pas: A la quasi unanimité, le désintérêt pour la notation est motivé par le besoin d'une aide individualisée auquel une note ne répondrait pas. On regrettera que cet item ("on attend du professeur des conseils, pas une note") n'ait pas été proposé dans le questionnaire du collège, mais on peut considérer que le report important sur la connaissance du "niveau" a été, en premier cycle, le moyen d'exprimer cette même attente de conseils.

2. OUTRE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, QUEL EST L'OBJECTIF PRINCIPAL DES ARTS PLASTIQUES AU LYCEE ?

31 * Maîtriser des techniques d'expression
89 * Développer imagination, originalité, esprit critique
25 * Permettre l'accès au domaine de l'art
3 * Compenser l'aridité des programmes scolaires
*

Lycéens et collégiens s'accordent sur l'objectif principal: Former l'imagination et l'esprit critique. La maîtrise technique est loin d'être une préoccupation majoritaire, même en A3 (cela ne suffit pas).

On remarquera que l'accès à la culture est mieux identifié, est attendu par ce public plus mûr, tandis que la fonction distractive de l'activité n'est plus relevée au lycée alors qu'elle était ressentie comme très importante par les jeunes élèves.

3. QUELLE MANIERE DE NOTER PREFEREZ-VOUS ?

- 16 * Le professeur corrige chez lui et rend le paquet noté.
 39 * Le P. note 1 à 1 les élèves qui ont fini en dialogant avec eux à son bureau
 65 * Notation sur le fil: Les élèves classent; discussion, puis le P. met les notes
 16 * Les élèves se notent eux-mêmes d'après les critères dégagés en commun, puis correction collective avec le professeur
 9 * Les élèves se notent seuls en recherchant non pas leur niveau par rapport aux autres, mais s'ils ont fait des progrès

La notation collégiale sur le fil, ici aussi, recueille majoritairement les suffrages, mais de manière moins affirmée. On peut y voir l'identification d'une perte de temps, la crainte des redites alors que l'on peut suffisamment se rendre compte de ses faiblesses par soi-même. Le report semble également se faire en direction du dialogue individualisé avec le P.A.P.. Est rejetée, comme en collège, une auto-évaluation qui ne serait pas référée à autrui.

En section A3, les enjeux sont différents et l'on semble avoir besoin d'une évaluation sans faiblesse: Telle pourrait être l'explication d'une plus grande inclination vers l'évaluation magistrale. A moins que le lycée n'accueille principalement des élèves par nature intégrés dans le système scolaire et habitués à accepter sans contestation le verdict chiffré des professeurs.

4. PREFEREZ-VOUS:
- * 10 - ABCDE
 - 128 - ou une note de 0 à 20
 - * 47 - Une note globale par travail
 - 91 - Plusieurs notes sur un même travail, selon divers critères

Comme les collégiens, encore plus nettement, même, les grands élèves préfèrent la notation suivant plusieurs critères, et de 0 à 20. La fascination pour le chiffre est probablement à expliquer par l'espoir de se voir apprécier de la manière la plus rigoureuse possible (même si l'intérêt pour la note est légèrement moins fort qu'en collège).

Nous aurons à prendre position, à la fin de cette étude, sur ce dernier point.

Au travers de ces questionnaires (exploités ici à titre purement informatif), s'observe l'acceptation de l'évaluation ainsi que le désir de la confrontation avec autrui. Les élèves attendent du professeur un jugement motivé, une note: Comme en d'autres matières, le travail doit avoir sa rétribution scolaire. Cependant, l'on décèle

également que ce n'est pas véritablement le chiffre qui compte mais le débat qui a précédé son attribution. Saluons ici la lucidité des élèves pour ce qui concerne l'identification de la dimension principalement formative de l'évaluation attendue.

Les questionnaires sont aussi une invitation à repenser les modalités de l'examen: Les élèves acceptent et attendent cette épreuve. Nous y voyons la confirmation qu'il y a bien lieu entre deux extrêmes, l'une croyant la situation actuelle satisfaisante, l'autre considérant illusoire toute évaluation de l'expression plastique, de se forger au plus vite les instruments d'une évaluation terminale plus efficace.

6. 2. 2.

EVALUER UNE PRODUCTION OU
EVALUER SON AUTEUR ?

Largement tributaire de déterminants peu maîtrisés, reposant parfois sur des critères mouvants, nous venons de voir combien la notation des travaux plastiques semblait peu fiable.

Bien que ces arguments soient déjà d'un poids respectable, nous ne craignons pas de porter plus avant notre critique car il est une autre question qui n'a pas encore été abordée: Elle porte sur la nature de ce qui est donné à évaluer.

Forcer l'intérêt critique sur la mise en doute des procédures pourrait contribuer à présenter comme exclusive l'inaptitude des P.A.P. à dégager des objets à évaluer des jugements homogènes et à occulter implicitement la question du contenu.

Pourtant, il conviendrait de se demander très sérieusement ce qu'on évalue réellement au travers d'un exercice scolaire. Dans quelle mesure la production d'un "dessin imposé" est-elle révélatrice de son auteur? Ces productions recèlent-elles seulement "quelque chose" d'exploitable?

La question se pose sans doute en des termes différents selon qu'il s'agit de la mise en place d'examens ou concours ou bien d'un "contrôle" dans le cadre des activités régulières de la classe.

Mais peut-on agir autrement? On ne perdra pas de vue la nécessité du contrôle de l'action formatrice du P.A.P., nous ne reviendrons pas sur son utilité à tous niveaux. Faute de pouvoir recourir à des Q.C.M. comme le suggère la docimologie générale (1),

(1) FABRE (J.M.), Jugement et certitude, op. cit., page 57.

Le "devoir de dessin" resterait-il alors, dans la mesure où il serait possible d'en améliorer l'évaluation, le meilleur moyen de porter une appréciation sur les progrès des élèves?

Prenons soin, pourtant, de nous interroger sur la nature des produits à partir desquels s'exerce notre évaluation:

Généralement, le travail à apprécier se trouve recueilli sur une feuille de dessin dont le format dépasse rarement 24 X 32 cm en collège, 29 x 42 en option de Bac, pour atteindre depuis peu 50 x 65 en Terminale artistique A3.

Les productions réalisées sont la plupart du temps susceptibles d'alignement soit sur le plan du thème imposé à l'ensemble d'une division d'élèves (13 %, selon les résultats de notre enquête), soit par la technique de réalisation (17 %), quand l'obligation ne couvre pas à la fois le thème et la technique (ainsi que l'indiquent 70 % des professeurs que nous avons interrogés).

Mais, qu'en est-il réellement des consignes introductives aux travaux mis en place? Induisent-elles directement l'évaluation des productions? On est en droit d'en douter:

Si l'on se limite aux activités de collège, on s'aperçoit rapidement que le thème imposé n'est en fait qu'un prétexte censé stimuler l'imagination des élèves et que vouloir sélectionner des travaux en fonction de la réponse vis-à-vis de ce thème est un pari trop ambitieux (à l'exception, peut-être, de contraintes motivantes très spécifiques comme la réalisation d'une affiche, par exemple). Si l'idée est bien évidemment prise en considération, la qualité de la réponse est largement déterminée par la quantité de travail fournie et par l'application dont l'élève a fait preuve dans la mise en oeuvre technique.

Quant à l'exercice portant sur la maîtrise d'une technique, il se trouve, dans les faits, l'objet d'une démarche symétrique: La maîtrise technique se révèle rapidement peu apte à différencier les réalisations, d'une part parce que c'est - en soi - un objectif trop étroit, d'autre part parce que la compétence exigée est souvent modeste et rapidement acquise (sauf mauvaise volonté évidente!) par tous. Alors, l'intérêt de l'évaluateur se reporte spontanément sur les autres niveaux: Le soin, qui atteste du sérieux de l'élève, (les

filles en seront souvent les bénéficiaires!), et le "sujet" choisi par l'élève pour prendre en charge l'exercice technique demandé.

Les contraintes techniques de l'enseignement spécialisé en lycée rendent les exigences plus circonscrites. Mais l'évaluation des productions de collège n'est-elle pas le lieu d'un malentendu permanent?

N'est-il pas possible de dire que ce qui est le plus discriminant dans l'évaluation concerne, la plupart du temps, non l'objectif annoncé au travers de la contrainte mais la plus-value apportée par les registres secondaires? Le bon pédagogue, soucieux d'encourager l'expression de ses élèves ne pourra se limiter à une prise en compte étroite des critères: Dans le cas d'un travail sur thème, est-ce si juste de pénaliser celui qui a peu d'idées dès lors qu'il fait preuve d'un travail sérieux et assidu? Dans le cas d'un exercice technique, comment ne pas saluer celui ou celle qui a fait l'effort d'une recherche originale ou pleine de sensibilité, même si des maladresses s'y font jour?

Inversement, le "souci d'objectivité" qui préside à la notation des examens implique que l'on s'en tienne le plus souvent au résultat produit dans le cadre des critères imposés. On s'aperçoit qu'il y a balance entre deux sortes d'évaluation, dure ou douce (hard / soft), l'une qui se borne à l'aspect extérieur du produit réalisé sans considération se rapportant à l'élève, exigeante mais éventuellement castratrice, l'autre, soucieuse de l'élève mais peu crédible quant à l'appréciation des qualités propres aux productions. Antinomie du sommatif et du formatif.

De plus, ne peut-on pas, en tout état de cause, mettre en avant le caractère artificiel du recours à de tels exercices? Un "drill" d'anglais n'est assurément qu'un "jeu" destiné à s'entraîner à la pratique de la langue. Mais en A.P. ?

Que penser de la "création plastique" à heures fixes, en temps limité et sur thème imposé?

Certes, la présence de contraintes est parfois stimulante, mais ne court-on pas le risque de voir la production ainsi réalisée n'être révélatrice que de l'aptitude à produire ... la susdite réalisation?

Tout ceci, enfin, sans compter avec le "coup de coeur".
 La beauté: Une légère difformité, remarquait déjà BAUDELAIRE. N'arrive-t-il pas que le P.A.P. soit séduit par une "licence", par une "heureuse idée", en dehors de toute norme?

Les critères d'évaluation ne paraissent-ils pas, dans cette occasion, surannés? Et chacun d'entre nous ne se souvient-il pas d'un cas où la bonne note attribuée à un travail a été l'objet d'une incompréhension totale de la part du producteur pour qui l'originalité graphique ou le jeu de matières récompensés n'étaient à ses yeux que maladroites ou remplissages masquant tout au contraire l'absence d'inspiration?

Ces quelques réflexions montrent combien il paraît difficile, au travers de la notation traditionnelle de la production scolaire, de statuer à la fois sur le niveau d'une performance et sur le travail et les potentialités réelles d'un élève.

Pourtant, n'est-ce pas ainsi que nous continuons à évaluer?

Ne voyons-nous pas que cette pratique persiste sans tenir compte de dérappages successifs dont l'origine s'est peu à peu effacée: En bref, on continue à mesurer un résultat comme par les siècles passés tandis que les modalités d'exécution et les ambitions éducatives ne sont absolument plus les mêmes. Lorsque l'élève s'exerçait dans l'atelier du peintre à la copie de l'antique, la maîtrise du savoir-faire pouvait se juger "en vraie grandeur" pour décider du passage à des techniques de niveau supérieur. Mais il n'est plus question - sauf en enseignement spécialisé - de limiter l'enseignement des A.P. à une série de savoir-faire, les moyens ne sont envisagés que comme outils d'une expression personnelle.

Même s'il y a translation du "ciblage" vers d'autres aspirations plus "artistiques" (l'originalité) et/ou paradoxalement plus "scolaires" (application, persévérance), le principe de la notation des productions plastiques reste fondée sur une conception archaïque, pratiquée avec d'autant moins de scrupules qu'elle coïncide tout à fait avec les modalités en usage pour les matières écrites scolaires, ce qui suffit à en asseoir la légitimité.

Proposer des tâches en fonction d'objectifs d'apprentissage est nécessaire mais passablement insuffisant.

Evaluer complètement les potentialités d'un élève, c'est-à-dire ne pas se limiter à juger ce qu'il est capable de produire en réponse à des ordres, implique un retour sérieux sur les objectifs véritables de l'éducation plastique.

Faute de tout cela (et outre les disparités de jugement dont nous avons fait état), il y aura lieu de suspecter l'usage exclusif de la notation des produits plastiques scolaires

- dans le cas des examens car nous la jugeons peu fiable et peu représentative des réelles potentialités de l'élève;
- a fortiori dans le cadre de la classe car trop sèche et insuffisamment formative alors que, par ailleurs, rien ne justifie qu'on s'en tienne à un feedback aussi restreint.

6. 2. 3.

LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE
SONT-ILS OPERATIONNALISABLES ?

Porter notre interrogation sur la fiabilité des indicateurs amène à rencontrer de nouveau la question des objectifs (les objectifs de la formation et les objectifs de l'évaluation).

Nul se saurait nier aujourd'hui que les "objectifs", dans leur intégralité, ont lieu d'être maîtrisés et explicités:

- Le manque de référence à ceux-ci conduit à juger au vu des indices les plus prégnants correspondant le plus souvent à des savoirs faibles.
- Plus globalement, les difficultés de l'évaluation ne peuvent qu'être aggravées par l'usage de critères flous et fantaisistes.
- Ils représentent la condition d'un jugement motivé, désigné à juste titre par les élèves comme seul digne d'intérêt.

Mais, s'agissant du domaine des arts plastiques, à quels objectifs se réfère-t-on?

Est-ce à dire, également, qu'une meilleure évaluation passerait par le recours à la "pédagogie par les objectifs"? Son usage est certainement un des moyens de clarifier l'acte d'évaluation dès lors qu'à chaque niveau de progression un contrôle s'avère possible au travers de compétences évaluables. Peut-on affirmer que tel est le cas pour ce qui concerne l'éducation artistique?

Nous ferons référence aux classifications des objectifs désormais bien connues pour structurer notre réflexion sur nos ambitions formatives et nous utiliserons comme support les derniers textes parus portant sur l'éducation artistique dans les collèges (arrêté du 15 novembre 1985 (1)).

(1) Collèges, programmes et instructions, "Éducation artistique", op. cit., pages 293 à 301 (voir annexe n° 5).

La plupart des auteurs distinguent trois niveaux dans la définition des objectifs:

- Le niveau général des fins ou buts de l'éducation.
- Le niveau intermédiaire qui définit les comportements recherchés.
- Le niveau des observations concrètes portant sur des objectifs ponctuels spécifiques (opérationnalisés).

1) Se rapportant au niveau général, nous lisons:

" Les enseignements artistiques (...) développent chez l'élève la sensibilité et l'intelligence ".

On observera à la suite de D. HAMELINE (1) qu'il s'agit là d'un résultat escompté mal opérationnel parce que trop général et qui vise la personnalité et non pas directement connaissance et compétence.

2) Concrétisant les finalités, les instructions se précisent en trois objectifs plus spécifiques décomposés à leur tour en objectifs comportementaux:

- "Contribuer à l'appréhension du monde visible
(Facultés - d'attention
- d'observation
- de jugement esthétique).
- "Susciter sensibilité et création personnelle
(Capacité de conception par appropriation de techniques).
- "Rendre accessible à tous le domaine des A.P.
(connaissance des codes et des techniques) ".

Les taxonomies élaborées à la suite de B.S. BLOOM (taxonomie publiée en 1956) distinguent généralement trois domaines:

- Cognitif,
- affectif,
- psychomoteur.

Cependant, on observe assez rapidement, comme le soulignent V. et G. de LANDSHEERE (2) que " le domaine cognitif est de loin le plus et le mieux exploité. En l'isolant des autres, on abstrait le côté rationnel de l'individu, ce qui est particulièrement favorable à la construction de modèles logiques. De plus, l'école s'intéresse principalement aux apprentissages cognitifs. Ils se prêtent d'ailleurs bien à l'évaluation ".

Le niveau psychomoteur ne pose pas de difficulté particulière pour ce qui concerne les activités plastiques et ceci d'autant moins que le P.A.P. a généralement tendance à l'annexer au domaine cognitif.

(1) HAMELINE (D.), Les objectifs pédagogiques, op. cit., page 99.

(2) LANDSHEERE (V. et G. de), Définir les objectifs de l'éducation, op. cit., page 229.

Mais on remarquera que la première série d'objectifs se rapporte au domaine affectif, celui pour lequel l'approche est encore balbutiante. Les auteurs expliquent cette situation en retrait (1) par l'imprécision des concepts, les scrupules à intervenir dans la sphère privée des élèves et la pauvreté des instruments de mesure où "l'évaluation à court terme ne suffit naturellement pas". Car les intentions portant sur le domaine socio-affectif appellent le plus souvent des attitudes qui ne sont pas systématiquement concrétisables en des comportements observables (2).

Le débordement du domaine cognitif est responsable de l'insuffisance des indicateurs habituellement sollicités au travers de la notation d'une production plastique et pose la question d'une possible opérationnalisation de tels objectifs pourtant essentiels.

3) La définition d'objectifs opérationnels consiste en la formulation d'énoncés tels que la vérification de l'action de formation puisse s'effectuer. Ceci suppose quatre qualités, pressenties par E.L. THORNDIKE dès 1921 (3):

1. Un contenu énoncé de façon non équivoque (éviter les verbes mentalistes).
2. Une activité identifiable en un comportement observable.
3. Les conditions dans lesquelles le comportement sera observé.
4. Le niveau d'exigence et les critères d'évaluation, le niveau en question pouvant être celui de la maîtrise, du transfert ou de l'expression autonome.

Il y a lieu de remarquer ici que les instructions visent à atteindre les objectifs les plus nobles et non point seulement la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. Alors que les directives de 1964 stipulaient que "chaque leçon doit viser à acquérir une notion nouvelle ou la fixer par un exercice approprié" (4), le texte de 1985 indique tout au contraire que "la pratique n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques" et qu'il convient de "développer un processus articulant action et réflexion, d'aboutir enfin à une production plastique personnalisée et pertinente" (5).

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), op.cit., pages 135 à 141.

(2) HAMELINE (D.), op. cit., pages 123 à 125.

(3) LANDSHEERE (V. et G. de), op. cit., page 233.

(4) L'enseignement du dessin et des arts plastiques dans les Lycées, C.E.G. et C.E.S., arrêté du 14 décembre 1964, IV, C.

(5) Arrêté du 14 novembre 1985, op. cit..

Toutefois, les choses sont-elles si différentes? Le précédent texte datant de 1978 était très direct quant aux moyens à mettre en oeuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs:

- " L'enseignant mettra en place (...) les stratégies (...) susceptibles
- " à l'élève de montrer
- " - par ce qu'il est capable de faire,
- " - par ce qu'il sera capable de reconnaître et d'analyser,
- " qu'il aura atteint les objectifs fixés " (1).

Et le texte de 1985 rappelle si nécessaire, page 296:

- " Toute méthode tend à assurer la transmission des savoirs, des techniques
- " et à accroître le champ des connaissances de l'élève tout en affinant
- " son jugement esthétique ".

Le P.A.P. se trouve donc confronté à des indications contradictoires. D'un côté, on espère sensibilité, création personnelle, ouverture à l'art; de l'autre, on mentionne exclusivement connaissances et compétences alors que chacun sent qu'il faudrait plutôt susciter l'envie de pratiquer plastiquement et l'intérêt pour le monde de l'art.

Certes, l'envie et l'intérêt ne sont rien s'ils ne débouchent pas sur l'action et l'enrichissement personnel, mais connaissances et compétences restent stériles sans articulation au désir et au plaisir.

Au travers du langage officiel transparait la difficulté à manipuler les objectifs supérieurs, objectifs affectifs ou objectifs d'expression. On s'en tient alors à des notions plus directement opérationnalisables.

Il n'y a pas lieu ici d'entamer une critique de la "P.P.O.". Indiquons seulement qu'y recourir aveuglément (suffirait-il, ainsi que le dit D. HAMELINE (2) "de faire précéder de "être capable de ... " et d'enfiler les perles du programme" ?) ne permet pas nécessairement un meilleur suivi de la formation. " La P.P.O. est dangereuse, dit encore J.L. LESQUINS, précisément parce qu'elle est possible" (3). Elle peut en effet permettre de se donner une bonne conscience en assurant une pratique pédagogique sans danger, jalonnée de balises irréfutables ainsi qu'une évaluation sereine au ras des objectifs.

(1) Arrêté du 16 novembre 1978, B.O. spécial n° 4bis du 11 janvier 1979.

(2) HAMELINE (D.), op. cit., page 87.

(3) LESQUINS (J.L.), "La P.P.O. ou l'innocence perverse" in Les crimes de la philosophie, Recherches, 1983, n° 49, pages 105 à 129.

De plus, si "l'enseignement consiste à faire acquérir des comportements" le risque est grand de voir chacun des exercices proposés considéré comme une fin en soi.

S'il ne peut être question de condamner le recours à des objectifs le mieux opérationnalisés qu'il soit possible, il importe d'en étudier leur présentation eu égard à la spécificité de notre matière.

Qui pourrait en effet prétendre que "faire" et "analyser" suffisent à rendre compte de nos ambitions? Dès lors, deux questions se posent:

- Peut-on opérationnaliser plus finement?
- A quelle occasion l'acquisition de tel comportement est-elle le plus visible?

Sur le premier point, nous pensons que des progrès sont possibles. S'en tenir à des objectifs cognitifs au nom d'une prudence laïcisante est inadapté et, en tout cas, insuffisant. Tel est le cas d'un objectif tel que "l'imagination". Objectif d'expression par excellence, il pouvait sembler difficilement évaluable dans la mesure où sa manifestation ne souffre ni prévision, ni reproduction. Pourtant, les recherches sur la créativité (WALLACH et KOGAN, J.P. GUILFORD, E.P. TORRANCE...(1)) ont su faire émerger des critères tels que la flexibilité, la fluidité, l'originalité qui, à défaut de standard commun, peuvent s'apprécier par référence au champ des oeuvres connues de même nature. Quant aux autres objectifs directement liés au domaine affectif, la recherche de meilleurs indicateurs passe par la construction de taxonomies spécifiques.

Sur ce terrain, il convient à l'évidence d'être prudent. D'un côté, cela est nécessaire, DE LANDSHEERE, que nous suivrons, l'affirme sans ambage (2) :

- " Qu'il faille presque toujours recourir à des preuves indirectes semble
- " clair. Un éducateur ne devrait accepter pour preuve de son efficacité
- " que les changements qu'il observe dans les comportements de ses élèves".

De l'autre, cependant, taxonomiser des sentiments souhaités au travers de comportements peut apparaître illusoire et, à supposer que cela soit possible, condamnable. La réflexion de D. HAMELINE autour de l'objectif "goûter l'art de FRA ANGELICO" est connue (3) :

(1) BEAUDOT (A.), La créativité à l'école, op. cit., pages 65 à 84.

(2) LANDSHEERE (V. et G. de), op. cit., page 140.

(3) HAMELINE (D.), op. cit., pages 123 à 131.

- Un comportement observé ne renvoie pas de manière univoque à une attitude.
- La détermination d'un comportement n'est pas nécessairement à attribuer à l'efficacité de l'enseignement.
- La formulation en termes d'objectifs de l'influence éducative peut revêtir un caractère rapidement odieux si l'inventaire des attitudes à acquérir renvoie à des rapports "d'inculcation et de dressage" et occasionne " la distillation non avouée et surtout non consciente d'avis, de prescriptions, d'interdits".

Et HAMELINE touche alors au coeur de la question:

" N'est-ce pas contraindre que de faire en sorte que des élèves goûtent l'art de FRA ANGELICO ?".

Forger les instruments d'une évaluation plus fiable en prétendant opérationnaliser l'ensemble des objectifs supérieurs est probablement excessif. Pourtant, les taxonomies d'objectifs affectifs et de comportements d'expression procurent une clarification salutaire. Avoir à l'esprit qu'il y a lieu à tout moment de s'en préoccuper en développant des stratégies adéquates serait déjà progresser considérablement.

La prudence à cet égard amène alors la réponse au second point: Déterminer les compétences et les comportements attendus renvoie à la confection d'une panoplie d'indicateurs. Mais est-ce à dire pour autant, comme le laissent supposer les instructions officielles, que les objectifs sont à vérifier au travers d'exercices scolaires? Que les activités plastiques scolaires seraient conçues principalement ou exclusivement en vue d'aboutir à quelque chose d'EVALUABLE ?

Triste finalité s'il en était ainsi. L'accès réussi au champ artistique, à l'autonomie créatrice, ne se laisse pas saisir si aisément. Certes, irréductible est le facteur temps (quand se manifesteront les effets de notre action?) et il y a lieu de ne pas confondre, selon la distinction de Mc. CLELLAND (1), "répondants" et "opérants" (le second terme indiquant les actions spontanées entreprises en direction du domaine considéré): Etre "bon" en A.P. ne veut pas nécessairement dire aimer l'art, on peut aimer l'art sans le montrer.

Mais, n'est-ce pas en se tournant vers cette direction

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), *op. cit.*, page 269.

encore peu défrichée que l'on pourra fiabiliser notre évaluation?

Inversement, n'est-ce pas se donner les meilleures chances de ne jamais rien évaluer à sa juste valeur que de s'en tenir à mettre des notes sur des travaux scolaires chargés d'artificialité?

Un jugement de valeur est bien attendu par les élèves de la part de leur P.A.P.. Mais encore faut-il que l'évaluation ne soit pas fondée sur des critères flous ou fantaisistes ni que la référence à des objectifs clairs en vue de limiter ce travers n'en vienne à faire se tromper de sujet: L'élève n'est pas toujours derrière son dessin et, au meilleur des cas, il est loin d'y être tout entier!

Dès lors se précisent les deux axes susceptibles de porter quelques prescriptions pour un "mieux évaluer": S'efforcer de limiter les effets de la subjectivité mais aussi fiabiliser les indicateurs à la lumière de taxonomies plus spécifiques.

6.3. ORIENTATIONS POUR UNE EVALUATION PLUS PERFORMANTE.

6. 3. 1.

EVALUATION COLLECTIVE ET AUTO-EVALUATION.

Malgré la sévérité du bilan, il n'est pas inéluctable de considérer avec pessimisme l'évaluation en A.P.. Le constat qui précède permet tout au contraire d'énoncer quelques orientations salutaires tant sur le plan des procédures que pour la recherche des indices pertinents. Nous envisagerons d'abord la question des procédures dans le cas où l'on se limite à évaluer une production traditionnelle.

Pour ce qui est de la notation d'un exercice plastique, une chose est sûre, en tout cas: C'est la condamnation sans appel de la notation solitaire.

La notation solitaire est condamnée par le résultat de nos expérimentations: Noter seul ne peut, en l'absence de toute référence parallèle, que favoriser la dépendance vis-à-vis des déterminants spécifiques des disparités de jugement dont nous avons amorcé l'élucidation. Certes, la concertation n'engendre pas les résultats escomptés mais ce n'est pas l'échange en lui-même qui est à mettre en doute mais le recours trop mécanique à un barème critérié insuffisamment intériorisé par certains évaluateurs. Noter seul en situation de jury, c'est souvent rester sourd aux opinions d'autrui (que l'on craint divergentes et semeuses de trouble) et croire que sa propre expérience de la notation suffit à conférer la sûreté de jugement.

La notation solitaire (encore largement pratiquée dans

le cadre de la classe) est tout autant condamnée par les élèves: C'est le score le plus faible enregistré par notre questionnaire (10/116). Est-il nécessaire d'insister sur ce point qu'aussi bien quelques instants de réflexion sur les problèmes de l'éducation que l'examen des autres réponses des élèves suffisent à justifier?

L'élève est en attente d'une relation éducative qui n'a rien à voir avec le verdict chiffré. Il souhaite que son travail, dans lequel il s'est généralement investi (et nous retrouvons là la question des exercices imposés), soit pesé équitablement, défendu même, qu'en soit débattu devant lui - pour son enseignement - les points positifs et les aspects moins réussis.

Dès lors, deux niveaux de réponse peuvent être envisagés et devraient être systématisés pour l'examen des oeuvres plastiques:

1) En premier lieu, aussi bien notre expérimentation que l'aspiration des élèves confirment le bien-fondé de l'évaluation collective.

Certes, les directives du 14 décembre 1964 (1) conseillaient déjà cette procédure, mais dans un contexte totalement directif:

- " D. Correction collective, jugement et classement.
- " Quelques élèves seront invités, à tour de rôle, à donner
- " leur appréciation et même à proposer un classement (...). Le professeur
- " dirigera cette critique, rectifiera les jugements erronés et justifiera
- " son propre jugement ".

On sait que les nouveaux textes n'abordent plus la question de l'évaluation. A l'évidence, une position diamétralement opposée qui consisterait, pour le P.A.P., à s'effacer derrière le verdict populaire ne serait pas défendable. Mais, hors ces extrêmes, l'évaluation collective présente des avantages suffisamment évidents pour ne pas nécessiter un long développement:

- En situation de jury, elle permet la pondération mutuelle instantanée des évaluateurs.
- En situation formative, elle procure l'occasion de la comparaison, du débat généralement instructif dont les élèves, à juste titre, sont friands.

2) Mais l'évaluation collective est également le premier pas vers l'initiation des élèves à porter un jugement sur une production

(1) Voir annexe n° 2 (IV. "Conduite des exercices et conditions de travail").

plastique. C'est aussi l'occasion de situer son travail par rapport à celui des autres, l'amorce d'une réflexion auto-évaluatrice.

L'auto-évaluation apparaît, sous certaines réserves, la seconde réponse correspondant à cette première étape. L'auto-évaluation est, bien entendu, un pas franchi en direction de la responsabilisation. Toutes les recherches en matière d'éducation soulignent le besoin de l'élève de participer à l'évaluation de son travail. S'auto-évaluer (à condition de s'être donné quelques règles de jeu, nous y viendrons), c'est peser réellement en connaissance de cause, pour en être soi-même l'acteur, le rapport effort - réussite.

De toute évidence, une position réaliste s'impose. On ne prétendra pas découvrir les avantages de l'évaluation collective, collégiale, ni de l'auto-évaluation, pas plus qu'on ne croira à l'universalité de leurs vertus. Si nous avons montré au travers de quelle logique elles apparaissent requises voire incontournables, on ne manquera pas d'être attentif à leurs limites.

On conviendra ainsi que la comparaison collective implique qu'elle puisse matériellement s'opérer, ce qui oblige, sinon que tous les élèves aient "fini" en même temps, du moins la banalisation d'un espace-temps qui peut rompre le rythme de travail d'un autre groupe; ce qui la rend inopérante, aussi, en cas de travaux qui ne peuvent s'appréhender d'un regard global (bandes dessinées ou travaux à volets, écritures intimistes...). Sur le plan pédagogique, l'évaluation collective suppose de la part des élèves une capacité de recul et la maîtrise des catégories critérielles, ce qui ne s'opère pas d'emblée. Cela demande aussi une maturité qui puisse écarter les comportements proches de la "foire aux enchères".

" L'enfant doit apprendre à s'évaluer avec l'aide de l'adulte, dans
 " un feedback continu où l'un et l'autre se rencontrent, s'expliquent
 " leurs critères, négocient leurs exigences ",

écrivait C. ROGERS en 1979 (1).

L'auto-évaluation avoue aussi ses limites: On mettra en doute une auto-évaluation solitaire qui conduit généralement à un tassement des efforts et des exigences. L'auto-évaluation restera, du moins en partie, référée à autrui. Ici aussi, la maîtrise des

(1) ROGERS (C.), Un manifeste personnaliste, Paris, Dunod, 1979, page 59.

critères opérants ne peut jamais être véritablement assurée, d'autant moins que celle-ci est mise en doute chez les professeurs eux-mêmes.

Enfin, ce type d'évaluation "à chaud" conduit à aller vite. Elle peut apparaître aussi bien inutile en cas de simple vérification technique que superficielle, amputée injustement du regard serein que l'enseignant aurait pu porter sur le travail, la séance terminée.

Si nous sommes là en présence de pratiques à encourager, on se gardera d'en prôner la systématisation. Mais les avantages offerts en tant qu'éléments de dialogue n'échapperont pas, notamment ceux de l'auto-évaluation (sincère) de l'élève qui, outre le caractère formateur qu'elle revêt pour ce dernier, est un facteur essentiel pour conduire vers une évaluation plus saine, soucieuse des dimensions affectives souvent souterraines des oeuvres plastiques.

Tels sont les premiers souhaits qui semblent pouvoir être énoncés. Ils reposent toutefois sur le postulat que la production soumise à l'évaluation est véritablement représentative de l'élève, ce que nous avons, quant à nous, cru devoir mettre en doute. Nous suivrons M. GILLY lorsqu'il dit que l'"enfant" est souvent absent, masqué derrière l'"élève", entendu ici comme "sujet scolarisé". Nous nous garderons bien de croire que la production plastique peut valoir à coup sûr comme substitut de l'adolescent dont nous avons la charge.

D'autres indices sont à prendre en compte, qui ne relèvent pas uniquement du résultat de l'oeuvre produite.

6. 3. 2.

RECHERCHE D'INDICATEURS COMPORTEMENTAUX
DANS LE CHAMP SCOLAIRE ELARGI.

" Etant liberté et surpassement, et non pas accumulation et répétition,
 " la culture ne consiste en aucun domaine dans l'entassement du savoir,
 " mais dans une transformation profonde du sujet qui le dispose à plus
 " de possibilités par plus d'appels intérieurs " (1).

Ainsi s'exprimait E. MOUNIER en 1949.

Evaluer un élève dans le cadre des activités plastiques ne consiste pas à peser une succession de produits. Il est fort heureusement courant, en notre domaine, d'entendre dire que " la démarche vaut autant que le résultat ". Seulement, la pesanteur des habitudes alliée à la lourdeur des effectifs font que l'on en reste souvent au niveau des intentions.

Nous pensons qu'il y a lieu, pour le P.A.P., de se confectonner un répertoire d'indicateurs spécifiques destiné à compléter l'examen des résultats scolaires. A cet égard, les taxonomies des objectifs comportementaux élaborées dans le cadre général (BLOOM, D'HAINAUT, GUILFORD, KRATHWOHL, DE LANDSHEERE, VERHAEGEN, HAMELINE) peuvent offrir l'ossature nécessaire (2).

La première idée consiste à partir du principe que les indicateurs utiles s'offrent à l'évaluateur à chaque instant, dans la classe et pas seulement sur le dessin mais aussi dans ce que nous appellerons le champ scolaire élargi. Si le premier niveau est déjà largement abordé de manière spontanée au travers des contributions spécifiques du P.A.P. aux conseils de classe, les deux autres sont

(1) MOUNIER (E.), Le personnalisme, Paris, P.U.F., 1949, page 130.

(2) Nous nous appuyerons principalement sur la synthèse de V. et G. DE LANDSHEERE (Définir les objectifs de l'éducation, op. cit.) ainsi que sur la grille de D. HAMELINE (Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, op. cit., pages 161 à 176).

souvent injustement négligés.

La séparation suivant les trois domaines (cognitif, socio-affectif, psychomoteur), quoiqu'en partie artificielle peut se révéler utile. Par ailleurs, la hiérarchisation des niveaux de réponse attendus telle qu'elle apparaît chez BLOOM (connaissance - compréhension - application - analyse - synthèse - évaluation) ou plus simplement encore la hiérarchisation des réponses aux objectifs opérationnels telle qu'elle peut se déduire des travaux de GAGNE et d'EISNER (1) pour ce qui concerne l'approche progressive des comportements autonomes quant à la production plastique et quant à l'approche esthétique, d'autre part la taxonomie de KRATHWOHL reprise par DE LANDSHEERE (2) ayant trait au domaine affectif et de laquelle on pourrait tirer l'ensemble "recevoir - répondre - apprécier - agir selon ses options" peuvent aider à l'identification d'indices moins liés au "rendu" scolaire.

Cela ne signifie pas que les comportements souhaités doivent être formulés directement sous forme d'objectifs opérationnels, on sait que cette obligation ne permettrait d'atteindre que

" des objectifs mineurs, techniques, les comportements les plus nobles
" échappant à l'observation directe et à la mesure ",

selon la mise en garde de D. HAMELINE (3). C'est donc plutôt à découvrir en filigrane, en des effleurements intermittents, lors du déroulement de la classe ou encore parallèlement au cursus scolaire que les véritables indices, à supposer qu'on puisse les saisir, risqueront d'être les plus sûrs et les plus authentiques.

1) Envisageons d'abord le comportement à l'intérieur de la classe d'AP.

a) Comportements d'ordre cognitif.

- L'élève comprend-il?
- Mémorise-t-il?
- Sait-il opérer analyse et synthèse? C'est-à-dire: Comprendre la problématique d'une tâche, réutiliser, transférer connaissances

(1) LANDSHEERE (V. et G. de), Définir les objectifs de l'éducation, op. cit., pages 262-263 : - GAGNE insiste sur la différenciation maîtrise - transfert.
- EISNER isole les objectifs d'expression dont on attend originalité et diversité.

(2) Ibid., pages 142 à 153.

(3) HAMELINE (D.), op. cit., page 234.

et compétences antérieures.

- Rigueur: S'interroge-t-il sur plusieurs alternatives, compare-t-il diverses esquisses préparatoires?
- Curiosité d'esprit: Apporte-t-il des documents? Effectue-t-il des recherches au C.D.I. ? Diversification de ces recherches.
- Imagination: Bâtit-il rapidement un projet personnel? Critères habituels d'originalité, flexibilité et fluidité des idées.
- Sait-il auto-évaluer ses connaissances, capacités, performances?

b) Comportement socio-affectif.

- Est-il réceptif?
- Participe-t-il? Questionne-t-il? Fait-il des efforts sur tous les plans?
- Va-t-il au devant dès l'impulsion lancée? Entraîne-t-il ses camarades, valorise-t-il de lui-même certaines idées, bref, est-il un élément dynamisant?
- Quelles sont ses capacités associatives? Sa relation au groupe, son esprit de coopération et d'entraide? Prodigue-t-il des conseils, prête-t-il volontiers son matériel?
- Propose-t-il des initiatives; des sujets?
- Est-il capable d'autonomie suivant ses goûts et ses convictions?
- Est-il ouvert aux conceptions d'autrui?
- + Est-il victime de problèmes affectifs particuliers (relationnels, liés au milieu familial,...)?

c) Comportement psychomoteur.

- Coordination des gestes restitués: Sait-il imiter, est-il capable d'un savoir-faire manipulateur, de mettre en oeuvre des "techniques"?
- Soin, application?
- Habileté? Rapidité et efficacité?
- Possède-t-il une personnalité de manipulation (souci d'expérimenter, d'innover, de jouer, de "cuisiner", à l'intérieur des techniques éprouvées) ?
- Est-il doté d'une curiosité et d'une ingéniosité manipulateur? Se tourne-t-il spontanément vers des matériaux inconnus pour se confronter au problème de nouveaux "bricolages"?
- + Problèmes particuliers liés à une infirmité?

Ces exemples de pistes ont été pensés à destination des collèges. Il va de soi que l'enseignement artistique en section A3 ou F12 de lycée requiert des compétences et des connaissances aptes à construire une future réussite professionnelle et qu'à cet égard de la "bonne volonté" ne suffirait pas.

Aussi ces pistes sont-elles à considérer relativement

à la nature de nos élèves et elles ne sont en tout état de cause qu'une orientation possible de l'attention à porter à ces derniers plutôt que l'amorce d'une liste dont il s'agirait de cocher les items à chaque instant!

On conviendra aisément que la portée d'un enseignement ne se limite pas au seuil de la classe. Les comportements extérieurs sont souvent négligés. N'est-il pas fréquent de voir un professeur évoquant l'attitude positive d'un élève lors d'une sortie se refermer sans appel sur sa déplorable attitude en classe? Peut-on tout ramener au degré de soumission derrière un pupitre? La réalité de la vie est-elle plus proche de la "sortie" ou du "pupitre"? Ceci motive les deux chapitres qui suivent.

2) Comportement dans le champ scolaire élargi.

a) Les ateliers optionnels (1).

- Vient-il aux A.O. ?
- Y entraîne-t-il des camarades, ... des parents?
- Y apporte-t-il des projets personnels?
- Y suggère-t-il de nouvelles activités?

b) Sorties et P.A.E. (2).

- Comportement général durant ces activités (voir précédemment): Est-il logique de voir un élève réussir brillamment au club photo, sculpture ou sérigraphie tandis que ses performances sont mauvaises en "classe" d'A.P. ?
- Initiatives prises concernant le domaine plastique (enquêtes, relevés architecturaux ou décoratifs...).
- Proposition d'élargissement aux A.P. d'un P.A.E. bâti avec un professeur d'une autre matière.

c) Pratique spontanée à la maison.

- Pratique régulièrement de façon spontanée.
- Compose, invente plus que ne copie.
- Vient spontanément montrer ses travaux personnels.

(1) Ateliers optionnels: Arrêtés des 14 mars 1977 et 26 janvier 1978.

(2) P.A.E.: Projets d'action éducative. Relance des activités parallèles nommées "10 %", les P.A.E. (anciennement "P.ACT.E.") ont été définis par la circulaire n° 79 - 289 du 11 septembre 1979.

- Intérêt des parents manifesté à propos de travaux personnels ou du fonctionnement de la classe en général et dont l'élève est à l'origine.

3) Comportements indicateurs hors l'école.

Enfin, les objectifs du P.A.P. sont des objectifs à long terme. Voir un élève ayant obtenu régulièrement d'excellents résultats se désintéresser des A.P., le cap de la classe de seconde franchi, ou bien exprimer ouvertement son peu d'intérêt pour ce domaine serait indubitablement le signe de l'échec de notre action. C'est pourquoi une action profonde doit aussi pouvoir s'évaluer au travers de signes glanés dans ce qui peut n'apparaître que "vie quotidienne". Il ne s'agit pas d'entamer une filature dans l'espoir d'une "pêche aux indices" mais, seulement, de ne pas fermer les yeux lorsque ceux-ci s'offrent (ou ne s'offrent jamais!) à nous. Prenons quelques exemples. Ils ne sont pas limitatifs.

- Nature des images collectionnées, collées sur les classeurs.
- Préférences évoquées concernant radio, télévision, cinéma.
- S'habille avec personnalité, sans soumission à des modes.
- Décore des objets personnels, un tee-shirt, son cyclomoteur...
- Fréquente des expositions, les musées, y entraîne ses amis ou sa famille, en rend compte à la classe.
- Continuera à pratiquer les A.P. de façons diverses au-delà de la classe de 3^o ou de Terminale.
- Etc..

Certains indicateurs offrent l'occasion pour l'enseignant d'un réinvestissement d'ordre formatif. D'autres ne sont que des constats sur la portée de son action.

Leur nombre important (et nous ne prétendons pas à l'exhaustivité) témoigne de la réceptivité extraordinairement sensible et démultipliée dont le P.A.P. doit faire preuve afin de mieux juger ses élèves et met en évidence tout autant la difficulté de la tâche dans les conditions actuelles d'enseignement que le caractère insuffisant de la référence exclusive à des épreuves plastiques d'examen.

6. 3. 3.

PROPOSITION DE
DISPOSITIFS D'EVALUATION.

Comment agir concrètement?

On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas, jusqu'à maintenant, différencié radicalement évaluation formative et évaluation sommative. C'est que, en fonction du regard que nous portions, nous considérions un seul et même type de pratique qui consiste à mettre des notes à des expressions plastiques dirigées, à s'en tenir à l'appréciation d'un résultat. Dans ces conditions, l'examen n'apparaît qu'une évaluation supplémentaire, simplement (si l'on peut dire) plus grave quant à ses conséquences.

Il y a lieu, désormais, de séparer les deux activités:

- Pour ce qui concerne l'évaluation en cours de formation, ne juger ses élèves qu'à travers les dessins qu'ils fournissent n'est pas une attitude défendable: Tant d'autres choses se passent durant l'activité plastique, nous en avons donné un aperçu.

- La question est plus délicate, s'agissant des examens. Nous en avons condamné la forme actuelle, uniquement fondée sur la notation d'un dessin imposé, mais il ne s'agit pas pour autant de nier la nécessité de ces derniers.

1) Evaluation formative dans le cadre de la classe.

a) Dialogue et confrontation sont importants. La note est secondaire.

Nous ne reviendrons pas sur ce point. Ici, la vérité d'un chiffre importe peu. Ce qui compte, c'est la valeur de l'échange, l'examen du travail avec le maître et les camarades.

b) Démultiplication de la notation.

Nous avons mis en doute le barème critérié comme facteur d'homogénéisation des évaluations dans le cas de l'examen. Mais il en est autrement dans le cadre de la classe. Juger séparément le contenu (les idées) et l'expression (la technique) évite souvent de s'en tenir à une position moyenne. Mais il est possible de différencier plus finement, sachant qu'on n'améliore pas la vérité de la note mais la compréhension du jugement.

c) Encourager la pré - auto-évaluation.

L'auto-évaluation préalable de l'élève est formatrice. Elle aide aussi l'enseignement dans la formulation de son jugement et le renseigne souvent sur des incidences psychologiques.

d) Elargissement de l'évaluation à la prise en compte du comportement.

Le P.A.P. consignera par une croix, en fin de séance, le nom des élèves s'étant fait remarquer par un comportement sortant largement de l'ordinaire (cette procédure est pratiquée par de nombreux professeurs, en toutes matières). Le P.A.P. pourrait pré-sélectionner quelques rubriques plus spécifiques à sa matière.

Ces directions générales peuvent se concrétiser au travers de grilles dont nous nous bornerons à ne donner ici que quelques exemples, étant entendu que chaque évaluateur a à construire la sienne en fonction de sa propre pédagogie et du contexte singulier de son enseignement.

Une des premières tentatives rédigées est probablement celle de S. FONTANEL-BRASSART (1). L'auteur insistait à l'époque sur la nécessité de ne pas s'arrêter aux seuls critères de la réussite technique pour prendre en compte la démarche de l'élève et tout ce qui a trait à la "formation globale" de l'individu.

Le mérite était d'autant plus grand que les arguments

(1) FONTANEL-BRASSART (S.), Education artistique et formation globale, Paris, A. Colin, C.P.M., 1971, pages 97 à 107.

avancés étaient encore assez peu partagés. S. FONTANEL-BRASSART écrivait: " Si l'on veut bien admettre que notre but n'est pas de former des artistes (...), mais des hommes (...), on admettra ce système d'enseignement qui tente de révéler l'individu, de le reconnaître, de le classer par rapport à lui-même et à ses possibilités (...), et non par rapport à nous-mêmes et à un style idéal. Dans ce cas, toute notation est impossible et même nuisible au but poursuivi (...). On ne peut donc admettre que le procédé d'une classification, non pas des résultats (...), mais de toutes les aptitudes révélées par le travail incitateur et les observations faites à tous moments"(1).

Abordant le classement des observations, S. FONTANEL-BRASSART écartait les grilles fondées sur les dimensions positives de chaque exercice (proportions, sens des couleurs, exécution) ou sur des qualités trop générales (goût, soin, imagination) pour proposer un schéma fondé sur des attitudes, divisé en trois volets:

- Attitude physique.
- Attitude intellectuelle.
- Attitude sociale.

Elle imaginait la fiche suivante (2):

Année 1969-1970	Nom : X.....			Prénom : Silvia				Date de naissance : 18.2.56			Enfant dans la famille	Profession des parents		
	ATTITUDE PHYSIQUE			ATTITUDE INTELLECTUELLE				ATTITUDE SOCIALE			3	Instituteur		
	Rapport	Soin	Coordination des gestes	Sens d'ordre et de spatiales	Esprit de méthode	Curiosité de l'esprit	Imagination général technique		Conscience personnelle	Esprit communautaire	Goût des esthétiques	Détente des préférences	Opinion des collèges et de parents	
1 ^{er} trimestre....	ADAA	DDC	BCB	AD	CCD	A	AA	D	A	AA	C	Classeuse poste des fonctions	Niveau bonne élève en français	
dominante.....	A	D	B	A	D	A	A	D	A	A	C			
Lettre de niveau pour le trimestre				A										
Appréciation pour le 1 ^{er} trimestre				Élève très active, qui participe pleinement au travail de la classe. Son caractère enthousiaste et impétueux ne laisse pas toujours le temps suffisant à l'enseignant de la réévaluer. Très bon travail.										
2 ^e trimestre....	BBAC	DC	CBBC	BC	CD	A	BA	C	A	A	CA	Inclébré Niveau résultats en physique	Bonne élève	
dominante.....	B	C	B	B	C	A	A	C	A	A	C			
Lettre de niveau pour le 2 ^e trimestre				B										
Appréciation pour le 2 ^e trimestre				Silvia travaille avec intelligence. Elle a tenu compte des conseils et a fait des efforts qui seront rapidement récompensés.										
3 ^e trimestre....	SAB	CD	BCB	SABA	CC	A	BA	DC	A	A	C	Intelligence soutenue par une bonne volonté et un intérêt constant, capable d'une sensibilité vive et originale. Le travail de l'année a été excellent.	Observations à transmettre au professeur qui prendra en charge l'élève suivante.	Esprit littéraire qui apporte à l'équipe son inspiration la plus originale, mais qui a du mal à réaliser.
dominante.....	B	C	B	A	C	A	A	C	A	A	C			
Lettre de niveau pour le 3 ^e trimestre				A										
Lettre de niveau portant sur l'année				A										
APPRECIATION GENERALE														

L'auteur encourageait aussi (3) la discussion comme "complément indispensable". "Elle est générale, se déroule devant la totalité des travaux exposés"

Elle observait déjà combien l'analyse des "pourquoi" conduisait généralement, de la part des élèves (y compris à l'école primaire), à des jugements équitables et justifiés:

(1) Ibid., page 99.

(2) Ibid., page 104.

(3) Ibid., pages 113 et 115.

" Les facteurs humains n'échappent pas aux enfants; ils savent reconnaître les efforts de l'un et les mérites ou les progrès de l'autre et en tenir compte ".

Bien que cette réflexion soit exposée dans le cadre d'une pédagogie encore fondée sur des exercices imposés (mais ceux-ci n'étaient souvent, déjà, que des stimuli à la création), on se devait de saluer la précocité d'une analyse qui garde, aujourd'hui, toute son actualité.

NOM PRÉNOM	CLASSE		
	1	2	3
RECHERCHE DE LA RÉALISATION	A B C D E	X	X
RIGUEUR TECHNIQUE	A B C D E	X	X
COMPRÉHENSION DES MÉCANISMES	A B C D E	X	
RAPIDITÉ EXÉC	A B C D E	X	
SENS ARTISTIQUE	A B C D E	X	
SON / ADRESSE MANUELLE	A B C D E	X	
FIN DE RÉALISATION / QUALITÉ D'EXÉCUTION	A B C D E	X	
SENS DE L'EFFORT	A B C D E	X	
ATTITUDES EN COURS	A B C D E	X	
NOTES			

M. Dupont

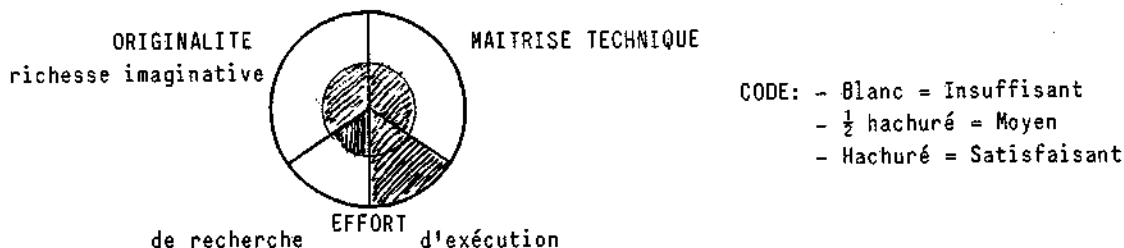
Un des témoignages les plus aboutis en ce qui concerne l'élaboration d'une grille prenant en charge les performances de l'élève mais aussi quelques indicateurs comportementaux nous a été fourni par un professeur de l'académie de Grenoble.

Le dispositif permet de visualiser verticalement le "profil" de l'élève pour chaque trimestre par rapport à un axe médian. Les niveaux horizontaux rendent compte de l'évolution de l'appréciation de chaque registre au cours de l'année scolaire.

Il va de soi que le contenu des registres est à définir en fonction d'un contexte précis.

Un autre système de visualisation est celui proposé par M. BARRET. Il s'agit de graphes constitués de cercles concentriques sectorisés (1). Le procédé semble pouvoir être adapté à toutes les matières, étant donné que les secteurs correspondent à des catégories critérielles et l'amplitude des cercles au degré de satisfaction ou de réussite. L'aspect directement visualisable rend son utilisation aisée.

(1) BARRET (M.), Du bon usage de la notation, op. cit., page 70.



Ainsi, pour ce qui nous concerne, l'intérêt du professeur pourrait se concentrer sur trois aspects: L'imagination, la maîtrise technique, l'effort investi dans chacun de ces deux registres. Pour chaque oeuvre, pourrait être complété un graphe se rapprochant de l'exemple ci-dessus.

Enfin, le constat est sans doute une indication insuffisante. Aussi, P. MEIRIEU, dans un ouvrage récent déjà cité (1), invite-t-il les professeurs à identifier puis à coucher par écrit en les différenciant capacités et compétences attendues, mais suggère-t-il également de partager les informations recueillies sur l'élève à la lumière d'un travail engagé suivant deux axes: Celui des ressources et celui des besoins.

2) L'examen.

Nous ne prendrons en considération que le niveau du baccalauréat en ses deux options:

- Option facultative toutes séries, dont l'épreuve procure le gain des points situés au-dessus de 10.
- Option A3, de coefficient 3, couplée avec une dissertation de même coefficient portant sur la connaissance de l'art du XX^e siècle.

Toutes deux nous semblent condamnables sous leur forme actuelle: Comment juger un élève au travers d'un dessin rapide, effectué d'après un thème imposé et produit dans des conditions artificielles?

De récents textes à portée générale (2) ont paru dans le souci d'inciter à une meilleure harmonisation des appréciations des correcteurs comme des comportements des jurys. Ils suggèrent

(1) MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi, op. cit., pages 129 à 131.

(2) Note de service n° 86-404 du 26 décembre 1986, B.O. n° 3 du 22 janvier 1987.

qu'après les épreuves

" une commission d'entente et d'harmonisation composée de quelques
 " enseignants expérimentés et animée par l'inspecteur pédagogique régional
 " (...) élabore des recommandations précises sur le sens de la correction,
 " l'appréciation des qualités et le niveau demandé, qui seront adressées
 " à tous les correcteurs ".

On indique que l'éclairage de la délibération gagnera, en outre, à être référée aux moyennes académiques et nationales.

Observons que ces directives tentent seulement de faire appliquer des recommandations que les chercheurs ont formulées depuis longtemps. Constatons aussi que l'on s'en tient à une harmonisation a posteriori fondée sur la manipulation chiffrée, ce qui laisse entière la question de fond qui a trait aux disparités d'appréciation particulièrement importantes en notre domaine.

Sur notre terrain, une production plastique est pourtant indispensable. Peut-être alors, conviendrait-il de la compléter par un dispositif supplémentaire?

a) Option facultative, toutes séries.

Cette épreuve donne lieu à un incroyable gaspillage de temps, de moyens, ce qui signifie: d'argent. Elle est, de plus, scandaleusement déconsidérante.

Il faut savoir que près des 3/4 des notes sont placés au-dessous de la moyenne, dont une large proportion inférieurement à 05 sur 20. La raison vient du caractère anodin de l'épreuve ("dessin sur thème") qui laisse croire que "n'importe qui" (sous-entendu: n'ayant pas suivi un enseignement en A.P. dans le second cycle) peut s'y présenter (1).

Cette épreuve ne joue pas son rôle. Outre la question du jugement qui fait l'objet du présent travail, l'examineur est partagé entre le souhait de sanctionner un plaisantin et la crainte de pénaliser un élève qui n'a pu, dans son lycée, bénéficier d'un enseignant!

On dénoncera à cette occasion les instances officielles qui, après avoir dépouillé les lycées de leurs options facultatives, maintenu un examen désuet, veulent à intervalles réguliers supprimer

(1) Mais l'épreuve actuelle est bien commode pour l'administration puisque de moins en moins de lycées préparent à cette option: Il faut donc bien qu'on puisse continuer à s'y présenter sans préparation.

examen et enseignement au nom de leur obsolescence!

Tout au contraire, la solution passe par la construction d'une épreuve plus dense nécessitant incontestablement connaissances et compétences (donc un enseignement).

La compétence plastique d'un candidat pourrait s'apprécier complémentaiement par un entretien portant sur l'art des XIX^e et XX^e siècles. Le candidat prendrait alors connaissance de la note qui a été attribuée à son oeuvre plastique par un jury constitué d'au moins deux correcteurs. Il aurait à se défendre. L'examinateur aurait à juger de la familiarité de l'élève vis-à-vis des problématiques artistiques (art et expression personnelle) et porterait la note définitive.

b) L'épreuve plastique A3.

Elle est complétée fort heureusement par la dissertation sur l'art. Depuis 1986, la dimension étriquée de la réalisation (50 x 33) est enfin portée au format "raisin" (50 x 65cm).

Il s'agit ici de juger de futurs créateurs ou des familiers à des titres divers de la création artistique. Juger des réelles compétences sur un exercice rapide (4 h), sur un thème imposé, surtout lorsque l'on connaît les problèmes de l'évaluation, apparait comme une pratique aléatoire ignorant ce que créer veut dire: Créer ne se réduit pas à savoir exécuter un exercice imposé dans un temps limité.

L'appréciation du professeur, portant généralement sur un cursus de trois années, gagnerait à être davantage pris en compte. Un complément est, ici aussi, indispensable.

La question est finalement celle-ci: Outre la réponse au sujet imposé, qu'est capable de réaliser l'élève par lui-même? Quelle est sa production personnelle?

A ce stade, pourrait être intéressante la consultation d'un dossier personnel accompagné de la possibilité de recourir au livret scolaire. On connaît les doutes que ne manquent pas de naître quant à l'authenticité de certains dossiers. Mais l'épreuve ne consisterait pas à montrer un dossier, mais à le commenter, à justifier son intérêt et préciser son articulation avec le champ de la production artistique contemporaine.

Savoir se situer dans le champ contemporain, savoir qu'il

y a lieu de s'y situer, de s'y préparer n'est pas une opération superflue. Evaluer un candidat sur l'authenticité de sa pratique personnelle permettrait, de plus, de moduler avantageusement l'appréciation sur son épreuve plastique, même si celle-ci a déjà fait l'objet d'une décision collégiale.

DE L'EVALUATION COMME OUTIL
AIDANT A LA FORMULATION
D'AUTRES PROCEDURES PEDAGOGIQUES.

7

7.1. PLAIDOYER POUR UNE NON-FONDAMENTALISATION DES ACTIVITES PLASTIQUES.

711 - La P.P.O. au temps de la post-créativité.

712 - La création plastique: Désir et initiative.

713 - Une voie tracée au travers des silences de la pensée éducative.

7.2. POUR UNE GESTION HEUREUSE DE LA DIMENSION CREATRICE.

721 - Comment concilier apprentissage et création?

722 - Quelques lieux de l'expression plastique, hors l'institution scolaire.

723 - Analyse des situations nouvelles introduites en collège.

7.3. UNE PETITE UTOPIE ET SES CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES.

731 - Le concept de "classe-atelier".

732 - Les "Activités Artistiques d'Accompagnement" (3A).

733 - L'évaluation repensée dans le cadre de l'espace-atelier.

Il est possible qu'une meilleure sensibilisation aux problèmes docimologiques ne puisse jamais qu'estomper partiellement la disparité des jugements portés sur les productions plastiques scolaires et c'est bien ce qui incite à se rendre davantage sensibles à des indicateurs comportementaux plus diversifiés.

De plus, si avoir, pour l'enseignant et pour l'élève, une idée claire des objectifs poursuivis et des critères permettant d'évaluer les progrès réalisés est une bonne chose, définir des objectifs n'engage en rien le "pédagogique", entendu comme manière de considérer la relation éducative: On connaît le risque de se limiter à des savoir-faire, de favoriser le conditionnement et la dépendance plutôt que de privilégier l'accès à l'autonomie.

On s'aperçoit dès lors qu'aborder les A.P. sous l'angle très pointu d'une étude se plaçant au niveau de l'acte évaluateur ne peut pas ne pas conduire à la reconsidération des procédures pédagogiques:

- N'est-il pas erroné de vouloir faire fonctionner les A.P. sur des schémas calqués sur les matières fondamentales?
- Les A.P. dans le temps scolaire ne serviraient-ils qu'à "structurer / évaluer"? D'abord est-il si légitime de vouloir gommer les effets jugés perturbateurs liés au goût? Ensuite, la création plastique n'est-elle pas aussi une pratique simplement épanouissante, l'occasion de vivre une certaine manière d'être-au-monde porteuse d'une spécificité irremplaçable?

Au terme de notre parcours passablement hérissé de questions, nous voudrions dégager de celles-ci de quoi préciser l'image - alors que diverses esquisses s'en brossent déjà ici et là - de ce que pourraient être bientôt les A.P. à l'intérieur des lieux scolaires du second degré, de ce que pourrait être aussi dans un tel cadre, une évaluation au plus proche de nos élèves.

7.1. PLAIDOYER POUR UNE NON-FONDAMENTALISATION DES ACTIVITES PLASTIQUES.

7. 1. 1.

LA P.P.O.

AU TEMPS DE LA POST-CREATIVITE.

Une partie des caractéristiques encore actuelles de l'enseignement des arts plastiques découle directement de la volonté des instructions de l'après guerre de faire du "dessin" une discipline scolaire "comme les autres".

Toute la pensée pédagogique structurant la pratique des activités plastiques repose sur le principe de l'assimilation ou de l'apparement des A.P. à un groupe de matières dites "fondamentales".

La fondamentalisation des A.P. conduisit tout naturellement les professeurs à proposer des séries d'"exercices" hiérarchisés suivant une panoplie d'objectifs opérationnels atomisés où la volonté d'aboutir à une acquisition (technique, le plus souvent) était soutenue (gain de temps, efficacité obligent) par l'imposition d'un thème d'expression. La pédagogie par les objectifs continue aujourd'hui à inspirer majoritairement les pratiques de la classe, mais les arguments ne manquent pas, nous l'avons vu, pour craindre que les avantages méthodologiques soient contrebalancés par des inconvénients aussi nombreux.

En réaction contre les critiques érigées en direction de savoir-faire de plus en plus désuets, la renaissance d'une réflexion sur le processus créateur permet de redonner à la discipline un statut privilégié au coeur du système éducatif.

Sous cet angle, les arts plastiques se présentaient à

nouveau comme matière fondamentale quant à son rôle dans le développement de l'intelligence divergente, faculté essentielle à l'homme du XX^e siècle, alors que les autres enseignements portaient la tare de ne s'intéresser qu'aux structures convergentes de l'individu.

Il fut alors de bon ton de condamner l'apprentissage stérile des techniques au profit du développement de la créativité qui était un objectif général doublement intéressant: D'une part, il s'affirmait comme objectif noble et spécifique, d'autre part, la référence aux recherches américaines permettait une identification des critères de réussite assurant ainsi la permanence du recours à des objectifs nettement délimités valables pour tous et à l'usage de la notation qui en découlait logiquement.

Nous nous trouvions tout simplement en face du transfert du schéma de la P.P.O. vers un autre registre de préoccupations.

Une prise de position face aux pédagogies dites "de la créativité" se révèle d'un abord assez complexe. On serait tenté, au premier abord, de considérer les orientations qu'elles inspirent comme particulièrement adaptées au contexte des A.P. puisque travaillant au coeur même du processus imaginatif: Sous cet angle, la créativité se présente comme un "état d'esprit" à acquérir, fondé sur une pratique systématique de la divergence. Chacun connaît désormais les recherches américaines de J.P. GUILFORD, W. GORDON, A.F. OSBORN ou E.P. TORRANCE diffusées dans les milieux de l'éducation grâce à la remarquable synthèse élaborée par A. BEAUDOT en 1969 (1).

Cependant, on ne peut méconnaître la relation directe établie aux Etats-Unis entre la créativité et les milieux industriels à la recherche d'idées "utiles" et "rentables", ce qui amène à poser la question: La créativité est-elle une fonction inventive ou bien surtout une technique productiviste?

Le danger sur le plan pédagogique serait de confondre l'objectif "devenir créatif" avec l'aptitude à pratiquer des "techniques" de créativité. Qu'on en juge au travers de quelques exemples:

Une des techniques de base est le "brainstorming", imaginé par A.F. OSBORN (2), dont le principe repose sur le "jugement différé", le décalage entre la phase de production d'idées la plus débridée

(1) BEAUDOT (A.), La créativité à l'école, op. cit..

(2) OSBORN (A.F.), l'imagination constructive, op. cit..

possible et une phase d'analyse critique. Pour stimuler la production d'idées, OSBORN propose une liste de 73 questions stimulatrices parmi lesquelles l'inversion, la multiplication la substitution...

MEDNICK (1), dans son schéma associationniste, force la mise en relation des informations engrangées dans notre cerveau par le hasard, la similarité, l'introduction d'éléments médiateurs.

La synectique de GORDON (2) propose, de son côté, le transfert du problème dans un autre champ en construisant des exégèses analogiques du type "si mon problème était ...".

Ce bref rappel des "méthodes" de stimulation suffit à justifier la formulation de plusieurs réserves:

- La plupart des procédures s'appuient sur la dimension dynamisante voire euphorisante du travail de groupe, situation artificielle: Que sera capable de produire l'individu retourné à sa solitude? N'est-ce pas aussi contradictoire avec la création qui est, sauf cas d'espèce, affaire d'individualité? Réaliser une production plastique issue d'une recherche collective n'est-il pas la manière la plus sûre d'aboutir à un travail inauthentique?

- L'application de recettes méthodologiques ne risque-t-elle pas de relever davantage de l'orthopédie prothésique que de l'éducation constructive? L'obligation d'une recherche pansémique laisse-t-elle à l'être créateur la possibilité de son inscription? Le fluide, le flexible, l'inédit sont-ils à ériger en nouveaux critères esthétiques? Ou, tout simplement, seraient-ils les nouveaux critères d'évaluation? La créativité n'est pas toute l'intelligence; elle n'est pas non plus tout l'imaginaire.

- La recherche idéationnelle calquée sur les dérives syntagmatiques et paradigmatiques en usage dans le domaine de la linguistique peuvent conduire, si l'on n'y prend garde, à privilégier les contenus sémantiques aux dépens des dimensions plastiques.

- L'ultime reproche, sur un plan global, serait de n'avoir pas modifié le climat relationnel de la classe. Si pratiquer la créativité ambitionne la remise en cause des habitudes et des stéréotypes de pensée, ne s'est-on pas illusionné sur les vertus de la dimension

(1) MEDNICK (M.T.), "The associative basis of the creative process, Psychological revue, 1962, n° 69, pages 220 à 232.

(2) GORDON (W.), La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique, Paris, éd. Hommes et techniques, 1965.

ludique (1) ? Sous prétexte de "jeu", que d'élucubrations n'a-t-on pas purement et simplement imposées à la classe, que de "sous-groupes" autoritairement institués, reportant à plus tard l'envie manipulateur du crayon ou du pinceau?

Bref, à la P.P.O. du dessin formateur n'a-t-on pas vu succéder l'ère de la P.P.O. de la divergence réparatrice?

On ne niera pas pour autant les apports des recherches sur la créativité. Elles ont permis de mieux connaître la dynamique fabricatoire, le rôle des aires associatives du cerveau, l'intérêt des situations provocatrices (2) comme stimulation de la création, d'encourager l'entraînement à la divergence (3).

Ces recherches ont aussi permis que soient élucidés les quatre facteurs caractérisant l'individu créateur:

- Capacité à problématiser une question
- Fluidité
- Flexibilité
- Originalité

et qui sont, effectivement, d'une importance toute particulière au niveau de l'évaluation des potentialités d'un élève.

Cependant, l'intérêt que la précédente décennie a porté sur la question de la créativité nous semble révélatrice des excès auxquels peut conduire le souci de fondamentalisation des A.P..

L'évaluation réalisée se trouve toujours, selon nous, entachée par l'artificialité d'une situation scolaire où le professeur impose et où l'élève exécute. L'élève est encadré et, d'une certaine manière, l'on continue à "faire semblant". Tout autre est la situation réelle: Hors la classe, qu'en sera-t-il des capacités expressives de notre élève? Ce qu'il sera réellement capable de produire - seul - sera-t-il à la hauteur des espoirs que semblait légitimer l'évaluation de sa production scolaire?

Un des grands risques, d'autant plus que l'on connaît

(1) H. JAQUI (Clés pour la créativité, Paris, Seghers, 1975) cite, page 26, comme valeurs principales de la créativité: - L'expression de la personnalité,
- le rejet de l'autorité.

(2) Voir le Surréalisme. Un sujet tel que "vieux vêtements, bois, clous" peut conduire aux réalisations les plus folles mais aussi à des acquisitions théoriques (composition,..)

(3) Relativement à un médium donné, on peut suggérer, par exemple, des approches questionnantes: - Quels sont tous les outils pouvant véhiculer ce médium?
- Quels sont tous les supports possibles?
- Quels sont les gestes d'inscription possibles?

les divergences entre évaluateurs, serait de vouloir faire entrer coûte que coûte objectifs de maîtrise et objectifs d'expression dans le giron d'une notation critériée sans que l'on se soit donné auparavant les moyens de récolter une production où il soit possible d'appréhender les indices propres à la création.

Dans ces conditions, ne serait-il pas plus simple de séparer franchement nos objectifs de maîtrise et d'expression et d'en finir avec l'amalgame de la note globale?

Il entre dans notre mission de conduire à l'acquisition de connaissances et de compétences élémentaires: Sachons les appréhender franchement, les mesurer au travers d'exercices simples sans vouloir ou croire atteindre, là, la création. Limitons-nous donc à en mesurer la maîtrise.

Mais nos objectifs sont des objectifs nobles: Comportement imaginaire, autonome, critique, envie de pratiquer, attirance vers le monde de l'art. Remplacerait-on ici les indices de la réussite technique par des indices de créativité, construire à ce niveau une P.P.O. de l'expression plastique ne resterait-il pas illusoire?

Comme le critique J. GUILLAUMIN (1),

" la note s'applique à un résultat pur, à une "chose en soi", considérée
" indépendamment de celui qui a subi l'épreuve ".

Or, si dans la créativité nous rencontrons l'imaginaire, cette rencontre est aussi (et, peut-être, d'abord) celle de l'affectivité: Ce n'est pas un hasard si l'expression plastique est un outil privilégié dans le traitement des troubles psychiques. Renvoi permanent entre activité intellectuelle et activité corporelle, le travail de création a pour vocation de cultiver un humanisme total, une formation de l'esprit dans sa totalité qui ne peut donc qu'être une formation "de" et "à" la différence. A ce titre, on ne s'étonnera pas qu'il ne puisse qu'imparfaitement se couler dans des compartiments établis préalablement.

Persister à vouloir fondamentaliser les A.P., c'est-à-dire faire en sorte qu'ils se plient au cérémonial de la note attribuée à intervalles réguliers, n'a pas de sens dès lors que l'on vise à atteindre des objectifs supérieurs. Ce n'est probablement pas la

(1) GUILLAUMIN (J.), "De la docimologie à la doxologie pédagogique", Bulletin de la Société BINET-SIMON, Lyon, 1968, n° 86, pages 250 à 275.

P.P.O. qui est directement à mettre en cause mais les modalités d'inscription de cette dernière dans le cadre des activités plastiques car il convient de se préoccuper d'abord du rapport à l'acte créatif:

Si nul ne peut progresser sans s'être donné des objectifs clairs, une P.P.O. à cet égard n'aurait probablement de sens que formulée pour soi-même par l'élève (ce qui rendrait cette appellation inadaptée: Nous en étudierons plus loin les conséquences) et, sur le terrain professoral, que comme rappel obstiné qu'il y a lieu à chaque instant de veiller à instaurer les conditions nécessaires à la création.

7. 1. 2.

LA CREATION PLASTIQUE :
DESIR ET INITIATIVE.

L'inféodation de l'expression plastique aux critères de la pensée rationnelle, la volonté de la voir fonctionner à l'identique des matières fondamentales ne proviennent pas seulement du souci de légitimation d'un Inspecteur Général ni de la fascination du "bien reproduire" héritée du XIX^e siècle.

Ainsi que le montre B. DUBORGEL (1), dès les premiers jours de l'école, l'image en ses différents aspects se voit victime d'une entreprise de récupération: Les premiers graphismes sont

" directement et explicitement finalisés par la mise en place progressive
" de certains pré-requis de la lecture et/ou de l'écriture "

tandis que le "dessin spontané" est prétexte à verbalisation, réduit à une textualisation qui le prend en charge et l'articule de manière aussi univoque que possible: " Le dessin est référé à la nécessité d'être compris par les autres ", il est donc analysable, décomposable et, en toute logique, soupesable suivant plusieurs registres appelés critères d'évaluation.

" Loin de constituer un moyen d'expression original, (le dessin d'enfant)
" n'est qu'une écriture qui reflète un savoir déjà là " (2).

Au niveau de la production d'image, comment alors s'étonner que, dès le gribouillis, ne s'instaure "la canalisation, l'évitement" des trop grands débordements auxquels pourrait conduire l'expression spontanée (3) ? Comment s'étonner des instructions de 1953 (4) mettant un terme aux expériences d'ouverture tentées ici ou là (" Les novateurs

(1) DUBORGEL (B.), Imaginaire et pédagogie, op. cit., page 207.

(2) OLIVIER (F.), Le dessin d'enfant est-il une écriture?, cité par B. DUBORGEL (ibid., page 214).

(3) Ibid., page 239.

(4) Directives de M. l'Inspecteur Général Machard, 1er mai 1953, pages 21 et 25.

se répètent et, surtout dans la fantaisie, nous avons sans doute tout vu ") pour affirmer sans ambage: " L'exercice éducatif par excellence, c'est le dessin d'après nature, direct ou de mémoire " ?

Texte périmé, il est vrai, mais dont le fond perdure aujourd'hui (" Toute méthode choisie par le professeur tend à assurer la transmission du savoir, des techniques..." (1)) au risque de s'offrir aux interprétations les plus étriquées.

Mais, qu'est-ce que créer?

N'est-il pas nécessaire de retourner à cette interrogation initiale pour espérer élucider ce qu'il pourrait en être d'une procédure éducative pleinement épanouissante à cet égard?

Si l'on admet qu'en toute oeuvre s'inscrit la personnalité d'un auteur (R. HUYGHE (2)), s'y dévoilent certains déterminants sociaux (H. TAINÉ (3)), s'y travaille une articulation spécifique par rapport aux productions artistiques antérieures (H. WÖLFFLIN (4)), se dégagent alors trois grands axes qui peuvent contribuer à définir un statut de la création.

1. En premier lieu, pour que la production plastique soit interprétable en termes de création, il faut qu'elle porte la marque d'une individualité. Depuis S. FREUD, il y a confirmation que l'oeuvre d'art dérive du désir par un processus de substitution appelé sublimation, selon un mécanisme ordonné en cinq étapes:

- Un mouvement regressif lié à un état de crise.
- L'émergence de certaines visions phantasmatiques.
- La transposition, l'inscription dans la matière.
- Le souci de signer son expression par une intention stylistique.
- L'ouverture vers autrui au travers de la monstration (5).

Certes, il ne faudrait pas que la seule invocation du terme "création" puisse faire espérer de son autorité des effets suffisants. La multiplication des discours valorisants présentant le plaisir d'assouvissement lié à l'action libératrice comme le centre d'une mythologie nouvelle où le plaisir d'ordre libidinal transféré

(1) Instructions du 14 novembre 1985, op. cit., page 296.

(2) HUYGHE (R.), L'art et l'âme, Paris, Flammarion, 1960.

(3) TAINÉ (H.), Philosophie de l'art, tome 1, Paris, Hachette, 1882.

(4) WÖLFFLIN (H.), Principes fondamentaux de l'histoire de l'art, Paris, Gallimard, 1966.

(5) ANZIEU (D.) et al., Psychanalyse du génie créateur, Paris, Dunod, 1974, pages 13 à 17.

dans la manipulation se superposerait avec plus ou moins de clarté au "bonheur d'être à l'école" n'a rien résolu, faute peut-être d'avoir pesé les modalités et les déterminants du processus qui le sous-tend.

2. Car il faut bien reconnaître avec B. TESSEYDRE que si le concept de "création artistique" fut d'abord ignoré durant l'antiquité, refusé à l'homme durant la chrétienté médiévale pour être le privilège de Dieu, chanté enfin depuis l'humanisme de la Renaissance occidentale (1), le mythe du thaumaturge se trouve actuellement sérieusement mis en pièces. Certes, DESCARTES en pressentait déjà les limites (2) :

" Les peintres, lors même qu'ils étudient avec le plus d'artifice à
" représenter des sirènes et des satyrs par des formes bizarres et
" extraordinaires, ne leur peuvent toutefois attribuer des formes et
" des natures entièrement nouvelles, mais font seulement un certain
" mélange et composition des membres de divers animaux ".

Pour le biologiste H. LABORIT (3),

" L'imagination créatrice ne crée probablement rien, elle se contente
" de découvrir des relations dont l'homme n'avait point encore conscience
" (...). Elle est nécessairement déterminée car on ne peut imaginer
" créer des ensembles nouveaux sans en avoir accumulé auparavant les
" éléments ".

La création est déterminée car la collecte des informations est en grande partie déterminée. De plus, l'association créatrice des informations accumulées l'est aussi car le mélange informationnel d'où naissent les structures nouvelles n'est pas livré au hasard bien que nous ne puissions encore que soupçonner ses facteurs:

" Le fait d'ignorer ses déterminismes fait que l'homme leur obéit en
" croyant être libre " (4).

3. Enfin, il convient de porter notre attention sur ce qui relève de l'acte instaurateur. Le plaisir de créer n'est pas seulement un plaisir libérateur, c'est aussi un plaisir fabricant ou poétique. C'est d'abord le plaisir de la main dans la transposition sensitive des données affectives, mais c'est aussi le plaisir de découvrir la qualité des matières (lisse, rugueux, onctueux...), la qualité des gestes (creuser, déchirer, coller...), le jeu de l'outil, c'est aussi la joie de dominer la matière, la jouissance d'un combat

(1) TESSEYDRE (B.), d'après communication orale sur "la création". Université de PARIS 1, 1978.

(2) DESCARTES (R.), Première méditation, 1641, éd. de la Pléiade, page 269.

(3) LABORIT (H.), L'homme imaginant, Paris, U.G.E., 1970, page 38.

(4) Ibid., page 138.

qui ne peut être feint, où le plasticien, selon les termes d'E. SOURIAU (1), se trouve marqué par trois attributs essentiels: Sa liberté (il peut faire ce qu'il veut), son efficacité (c'est lui qui opère), son errabilité (il peut échouer à faire). Le drame se noue entre le projet (l'oeuvre à faire, virtuelle) et sa réalisation (l'oeuvre en train). C'est dans cet écart que se joue l'acte créateur, dans cette lutte permanente entre une forme en puissance remise à chaque instant en question, sujette à des réaxages permanents et une orientation initiale.

En fin de compte, pour reprendre l'émouvante formule de SOURIAU, l'artiste est perpétuellement dans "l'attente émerveillée" de son oeuvre.

On voit alors combien chacun de ces trois points peut contribuer à inspirer une nouvelle configuration de l'éducation créatrice:

1. S'observe d'abord la permanence de l'acte créateur présenté comme l'affirmation exaltante d'un être, considération phénoménologique qui différencie le caractère poétique de la création du prosaïsme de la simple fabrication (antinomie de l'art et de l'artisanat) répondant à la commande d'un projet déjà constitué. La production artistique ne peut être authentique si elle s'origine dans un thème imposé ni même, comme le soulignait il y a bien longtemps déjà A. STERN (2), si elle est conditionnée " par de la musique, des sorties au zoo ou au musée ".

En prolongement, se perçoit le rôle important de la motivation et le caractère inadapté d'une régulation de programme construite sans référence aux désirs et aux besoins exprimés. Certes, il serait naïf et exagéré de vouloir sacraliser le "plaisir" pour tenter d'exorciser sa trop longue mise à l'écart de l'école (du cours de dessin), bien tentant aussi de vouloir le dévoyer pour en faire le miel destiné à faire passer l'amertume d'un apprentissage tout autant normé. Sans accepter nécessairement l'approche freudienne du désir de faire oeuvre,

(1) SOURIAU (E.), "Le mode d'existence de l'oeuvre à faire", Bulletin de la Société Française de Philosophie, 1956, n° 1, pages 5 à 14.

(2) STERN (A.), Une nouvelle compréhension de l'art enfantin, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1968, page 16.

nous nous en tiendrons à l'évidence selon laquelle l'"expression" artistique n'a aucun sens sans le désir de dire, nous suivons B. SCHWARTZ lorsqu'il déclare (1) :

" Certes, on peut éprouver d'immenses plaisirs à un travail intellectuel,
 " mais le domaine esthétique est probablement le seul, parmi ceux sur
 " lesquels porte la formation, à lier ce principe de plaisir à l'activité
 " même, au point d'en faire une condition nécessaire de son bon déroule-
 " ment. L'expérience esthétique implique le plaisir ".

2. La seconde idée se rapporte à la notion de déterminisme mise en avant par H. LABORIT que l'on peut rapprocher des courants structuralistes présentant le sujet humain comme à la fois produit et induit par son environnement linguistique ou social. Accepter d'examiner sous cet angle la "production" plastique relativise pour le moins le caractère inédit de ce qui éclot dans nos classes: Réminiscences de lectures de magazines illustrés, d'émissions télévisées, de tout ce qui peut constituer l'entourage habituel de l'élève, à quoi il faudrait ajouter le mime plus ou moins appliqué des techniques apportées par le professeur.

Invitation, ici, à ne pas être dupe de la "spontanéité" de l'"élan créateur", mais encore à veiller au dépassement du conditionnement social ou pédagogique en développant une stratégie de l'alimentation et de la tolérance. Stratégie nourricière "à menu individualisé" qui, au lieu de se cantonner dans des schémas pré-établis, apporterait à l'élève, pour enrichir et relativiser son expression, une documentation abondante et diversifiée.

3. Le troisième point touche à la dimension poétique et fait écho à la notion de "bricolage" telle qu'elle se trouve exposée par C. LEVI-STRAUSS dans "La pensée sauvage" (2) : L'artiste y est présenté comme un "savant", celui qui possède effectivement savoir et savoir-faire, celui qui connaît les exigences du travail, mais aussi comme un "bricoleur", celui qui tâtonne et joue de l'assemblage.

Si la psychologie du développementale insiste sur le rôle du corps et de la sensibilité dans la genèse de l'intelligence, et sur l'idée de la "structuration logique" au travers du "faire", nous suivons G. GUILLOT lorsqu'il ajoute que

" struturation ne signifie pas rigidification. La logique dont il s'agit

(1) SCHWARTZ (B.), L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, page 194.

(2) LEVI-STRAUSS (C.), La pensée sauvage, Paris, Plon, 1962, page 27.

- " ici est une logique d'ouverture et d'intégration: La variation ~~et~~
- " et la variété des expériences du sujet en constituent un facteur
- " primordial de complexification, de finesse, d'enrichissement " (1).

On ajoutera encore que la personnalité de l'enfant se construit au travers d'une dialectique réel / imaginaire dans laquelle on ne peut s'immiscer sans danger:

- " L'imaginaire articule l'affectivité du sujet, ses désirs, ses angoisses,
- " à la culture qui fait sens autour de lui " (2)

et l'on mesurera plus justement l'ampleur et la gravité de ce qui se trouve en jeu.

On mesurera également combien tout ceci se démarque du "travail" scolaire. De leur côté, I. XENAKIS et P. SOULAGES, interrogés en 1973 par A. BEAUDOT (3), cette fois en tant qu'adultes et créateurs à part entière, témoignent, eux aussi, dans le même sens:

- X.: " Le travail, c'est la chose qui fait plaisir à faire.
- " Le travail comme sacrifice (...), c'est tout une mentalité qui est
- " distillée chez l'enfant dès l'âge le plus tendre avec l'école ".
- S.: " La peinture est plutôt une activité de jeu (...).
- " Encore faudrait-il préciser que, dans ce jeu, il y a des choses très
- " graves qui s'engagent (...). Dans ce jeu, tout se joue ".

On trouvera ici la réaffirmation que, si l'activité plastique doit contribuer à la formation générale de l'élève, enrichir sa connaissance et son potentiel créatif, assumer ce que G. GUILLOT nomme dans le même article sa "fonction d'humanité", elle n'a de chance de s'ancrer que désirée, fondée sur des opérations ludiques et une pratique manipulative à la fois sensorialisée et interrogative.

On y ajoutera ce rappel de P. MEIRIEU (4):

- " L'apprentissage s'effectue par chacun de manière active et singulière.
- " Nous n'en sortirons pas sans cette évidence: C'est l'élève qui apprend,
- " et lui seul ".

(1) GUILLOT (G.), "Les arts plastiques et la formation de l'esprit", Les amis de Sèvres, n° 4, décembre 1985, page 36.

(2) Ibid., page 38.

(3) BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, Paris, E.S.F., 1973, pages 25-26.

(4) MEIRIEU (P.), L'école, mode d'emploi, op. cit., page 95.

7. 1. 3.

UNE VOIE TRACÉE AU TRAVERS
DES SILENCES DE LA PENSÉE ÉDUCATIVE.

Préserver la dimension créatrice en opérant une distanciation vis-à-vis des coutumes scolaires les plus habituelles veut-il dire pour autant prétendre à l'élaboration de procédures neuves et révolutionnaires?

Si l'éducation plastique accuse sur le plan des théories pédagogiques les manques que l'on sait, c'est probablement parce qu'elle a été successivement ignorée en tant qu'activité de loisir puis objet de circonspection du fait de son obstination à faire excroissance sur les édifices pédagogiques les mieux composés.

Ainsi, la première remise en question que représente la pensée de l'Éducation Nouvelle n'a pas véritablement pris en charge le problème de l'expression plastique: Le manuel de M. MONTESSORI pense encore le dessin en termes de géométrie et d'ornementation, O. DECROLY s'en tient à quelques pages sur le travail manuel. C. FREINET a probablement été le premier en 1935 (1) à parler d'expression libre. Mais l'imaginaire auquel il se référait était encore celui de l'illustration et de la décoration.

Pourtant, qui regarde de plus près les textes sur la pédagogie peut constater que sont énoncés depuis longtemps la plupart des principes susceptibles d'inspirer une éducation plastique plus performante. Qu'il nous soit permis d'en rappeler quelques moments essentiels.

1. L'Éducation Nouvelle, centrée sur l'élève, remet

(1) FREINET (C.), Pour l'école du Peuple, Paris, Maspéro, 1969, page 127.

en cause l'apprentissage sous la dictée autoritaire du maître au profit de la recherche active, ainsi qu'elle se trouve présentée dans les écrits d'A. FERRIERE (1) dès 1920. Chez l'enfant, l'activité opératoire précède la pensée et contribue à la développer. J. PIAGET dira: "Les connaissances dérivent de l'action" (2) et préconisera, tel C. BERNARD (ou DEWEY), l'expérience tâtonnée.

Aujourd'hui encore, L. LEGRAND rappelle l'inutilité d'apporter d'emblée des recettes: "Les questions naissent (...) à l'exécution de la tâche" (3). Apprendre est entrer en interaction avec ce qu'on cherche à apprendre, tout plasticien pense à L. DE VINCI ou, pour l'heure, à CESAR interrogeant tour à tour les machines à compresser les voitures puis les résines expansives par polymérisation, revenant aujourd'hui à la sculpture par assemblage.

2. En opposition à la pensée de E. DURKEIM (4), pour qui l'école n'a pas à favoriser l'épanouissement de l'individu mais à le façonner en vue de son intégration dans la société, le souci de respecter la personne de l'élève et, au-delà, son bonheur, trouve son illustration extrême dans les courants libérateurs comme l'expérience libertaire de Hambourg, datant de 1909, ou celle de A.S. NEIL, amorcée en 1927 (5), dont on sait qu'ils ne furent pas sans effet sur la pensée rogérienne (6), les propositions non-directives de D. HAMELINE (7), le questionnement de l'institution scolaire qui anime la pensée de M. LOBROT (8).

Certes, ces directions n'ont jamais inspiré une adhésion naturelle, l'expérience de Hambourg en donne un exemple significatif dans son retour progressif aux sanctions, et le "dessin libre" pratiqué tandis que l'enseignant lit son journal n'est plus aujourd'hui qu'une lointaine caricature. On sait d'ailleurs les reproches adressés à LOBROT, HAMELINE et ROGERS. La pédagogie institutionnelle présente,

(1) FERRIERE (A.), L'école active (1920), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, 215 p.. N.B. Ce chapitre s'appuie principalement sur l'ouvrage réalisé sous la direction de G. AVANZINI : La pédagogie au XX^e siècle, Toulouse, Privat, 1975, 413 pages.

(2) PIAGET (J.), psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969, Page 47.

(3) LEGRAND (L.), Pour une pédagogie de l'étonnement, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972, page 102.

(4) DURKEIM (E.), Education et sociologie (1922), Paris, P.U.F., 1966, 124 pages.

(5) NEIL (A.S.), Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1970, 326 pages.

(6) ROGERS (C.), Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1966, 283 pages.

(7) HAMELINE (D.) et DARDELIN (J.M.), La liberté d'apprendre, Paris, Ed. Ouvrières, 1967, 341 pages.

(8) LOBROT (M.), La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, 281 pages.

selon G. SNYDERS (1), "le gros risque de conduire à l'anarchie". Quant à ROGERS, il ne proposerait qu'un cadre vide "et là où il n'y a rien à apprendre, la non-directivité excelle" (Pourtant, ROGERS n'a jamais utilisé l'expression "non-directivité". Il préconisait une "approche centrée sur l'apprenant" et a, d'ailleurs, reconnu la nécessité " de formuler assez de limites et d'exigences (...) pour que les étudiants puissent, sans malaise, commencer à travailler " (2). Le recul prudent de D. HAMELINE est également connu: " Notre méthode (...) n'a aucune chance de se généraliser et de fournir au système scolaire une alternative plausible " (3).

Si depuis lors un mouvement néo-directif "postulant que certaines connaissances doivent être apprises même si l'élève n'en ressent pas l'opportunité " (4) a endigué durablement les procédures les plus extrémistes, l'accent a été porté avec suffisamment d'efficacité sur l'importance de la relation éducative. Bien que "l'acte éducatif impose une loi, contraint alors qu'il veut se distinguer du dressage et être libération", il y a lieu de ne pas oublier " que les élèves sont des acteurs dans le processus " apprendre - enseigner (et que) pour avoir prise sur l'éduqué, l'acte éducatif a besoin de rencontrer un acquiescement ",

souligne à nouveau M. POSTIC (5).

Retournant sur le terrain des A.P., même si la contrainte, l'ordre, sécurisent, n'y voit-on pas clairement la condamnation de l'exercice imposé et l'invitation à entreprendre, en fonction de son inclination naturelle, l'approfondissement des modes d'expression que l'élève a lui-même choisis?

3. Une direction différente, mais qui peut être complémentaire réside dans la pratique du travail de groupe. Dès 1920, R. COUSINET commençait à attirer l'attention sur ses vertus: La situation de groupe autorise une autonomie parcellaire et favorise les échanges et la circulation de l'information (6).

Les ateliers des Beaux-Arts ne fonctionnent pas autrement, espaces d'osmoses et d'hétéro-critiques permanentes où la recherche

(1) SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives?, Paris, P.U.F., pages 199 et 138.

(2) ROGERS (C.), Liberté pour apprendre? (1969), Paris, Dunod, 1972, page 68.

(3) HAMELINE (D.) et DARDELIN (J.M.), Liberté d'apprendre. Situation 2, Paris, Editions Ouvrières, 1977, page 278.

(4) AVANZINI (G.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Toulouse, Privat, 1975, pages 202-203.

(5) POSTIC (M.), La relation éducative, Paris, P.U.F., 1979, pages 19 à 21.

(6) COUSINET (R.), Une méthode de travail libre par groupes, Paris, Cerf, 1949, 107 pages.

d'une écriture personnelle nait d'une friction constante aux autres pratiques et dont il y aurait grandement profit à s'inspirer pour faire retour à l'authenticité.

4. Toutes ces options contribuent à situer l'individu en formation en position d'acteur. Elles ont inspiré les expériences fondées sur le travail autonome des élèves. Le travail autonome repose sur l'idée d'un contrat passé entre les élèves et l'enseignant. C'est l'élève (ou le groupe) qui a l'initiative de l'organisation de son apprentissage, il se propose un objectif de recherche et sollicite de l'enseignant une aide personnalisée quand il en ressent le besoin. A cet effet, doivent être élucidés:

- le projet de recherche (objectif);
- les modalités du travail prévu assorties d'une estimation des besoins;
- Les critères de réussite (1).

En filigrane, s'y distingue la pensée de ROUSSEAU, PASCAL (2), mais aussi la formation du "jugement" chez MONTAIGNE (3). Accéder à l'"auto-nomie", c'est acquérir les outils conceptuels nécessaires à se construire ses propres lois. La méthode est intéressante et réaliste: On ne dit pas "fais ce que tu veux" sans vouloir avouer "qui veut quoi". Car l'élève voudrait bien souvent faire autre chose que d'apprendre! Le T.A. repose résolument sur une représentation de l'école dans la société qui s'articule toujours autour des concepts d'éducation et d'instruction. Dès le préambule, motivation et finalités semblent particulièrement adaptés aux nécessités d'une activité plastique authentique c'est-à-dire formatrice et enrichissante, non dépendante de la coercition des modèles imposés. Le T.A. se veut prioritairement un outil de formation de la personne au travers d'une relation à l'apprentissage qui passe par la motivation et la responsabilisation. Du même coup, les limites sont tracées par l'impératif du programme et c'est probablement ce qui grève les expériences analysées par A.MOYNE. La question fondamentale qui concerne notre discipline est bien entendu liée à la possibilité de concilier apprentissage et

(1) MOYNE (A.) Le travail autonome, Paris, Fleurus, 1982, page 7.

(2) ROUSSEAU (J.J.): "Pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre". Emile, livre 3, 1762.

--- PASCAL (B.): "On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées". Pensées (n° 10), 1669.

(3) MONTAIGNE (M. de), Essais, livre 1, XXVI ("De l'institution des enfants"), 1580.

création Mais la notion de libre choix apporte une condition essentielle à la crédibilité de l'activité plastique, manière unique de dire et de se dire.

Eveiller les motivations passe par l'écoute des besoins et la relation d'aide inspirée du projet rogérien: Aider l'élève à clarifier ses besoins, ses idées, à dégager d'un projet spontané mais souvent artificiel ou superficiel une nécessité plus essentielle. En A.P., l'aide serait technique et documentaire, encouragement à dépasser les conditionnements liés aux matraquages iconiques de la vie quotidienne.

La pratique du travail autonome conduit enfin à une autre vision de l'évaluation. Dans ce contexte, chacun travaille à son rythme en fonction de ses capacités (et de ce qu'il croit bon d'investir sur le plan de l'effort) mais également sur des projets de nature et de niveaux différents. Les implications sont plurielles. D'abord, la relation à l'échec n'est plus négative mais formatrice, elle est le signal d'un point fort de la relation éducative. L'élève s'étant lancé à la découverte d'un terrain inconnu, il est normal qu'il rencontre des écueils non balisés, l'apport du professeur ne sera pas alors imposé mais désiré. L'évaluation est nécessairement différenciée. La focalisation sur un "niveau" abstrait de la classe n'existe plus. Il s'agit prioritairement de peser si le contrat a été rempli vis-à-vis de ses propres ambitions (auto-évaluation), ensuite seulement d'en tirer les conséquences. Ici encore se rencontre une pratique déjà évoquée à la suite de notre approche des mécanismes de l'évaluation: L'oeuvre plastique ne peut apparaître comme le produit d'un jeu compétitif artificiel mais seulement comme dialogue avec soi-même (même s'il y a communication) et dépassement de soi.

La relecture de ces textes, même s'ils avouent souvent leur difficulté à prendre en charge les particularités de notre métier, interpelle directement le P.A.P.: Educateurs et plasticiens se rencontrent pour dire, les uns qu'il n'y a pas d'apprentissage durable, les autres qu'il n'y a pas de création authentique, hors du désir et du plaisir de faire et de se prendre en charge.

Une gestion heureuse de l'éducation plastique ne peut reposer que sur de tels fondements.

7.2. POUR UNE GESTION HEUREUSE DE LA DIMENSION CREATRICE.

7. 2. 1.

COMMENT CONCILIER APPRENTISSAGE ET CREATION ?

A. RODIN, dans ses entretiens avec P. GSELL, livre son idée de la création:

" La grande difficulté et le comble de l'art, c'est de dessiner, de peindre, d'écrire avec naturel et simplicité (...). Il n'y a de bon style que celui qui se fait oublier pour concentrer sur le sujet traité, sur l'émotion rendue toute l'attention du lecteur ".

Et il ajoute:

" Sans doute, le métier n'est qu'un moyen (...). Mais si le dessin manque, si la couleur est fautive, la plus puissante émotion sera incapable de s'exprimer (...):
" L'inhabileté trahit à chaque instant " (ceux qui n'ont point fait d'études sérieuses (1)).

La question n'est-elle pas encore d'actualité? Est-il possible, à la fois, de préserver la spontanéité d'une activité créatrice et de fournir efficacement à l'élève les moyens utiles à son expression?

On conçoit aisément que l'artiste (en tout cas jusqu'à l'orée du XX^e siècle) puisse disposer de toute son existence pour se forger et pour perfectionner un langage rigoureux et personnel. Mais, à l'école, on est tenté d'aller vite. Le propos n'est pas de "fabriquer" des artistes mais d'ouvrir à l'expression plastique. L'entreprise relève la plupart du temps du sauvetage tardif, parceltaire, et il convient d'ancrer au plus tôt les pré-requis "indispensables".

(1) RODIN (A.), L'art. Entretiens réunis par P. GSELL (Grasset 1911), Paris, Gallimard, 1967, pages 78 à 81.

C'est alors que l'interventionnisme risque de se révéler envahissant: Voici la liste de ces pré-requis qui ne cesse de croître; faute d'un horaire suffisant, leur étude en vient à remplir totalement le cours d'A.P., ne laissant plus place à leur exploitation; l'engrenage des bonnes intentions amène à préférer donner le coup de pouce qui fera démarrer le travail, puis un conseil, puis une suggestion...

L'enquête préalable à cette étude a montré combien les positions des P.A.P. face à la question de l'apprentissage étaient variées. Mais elle a, aussi, de quoi stupéfier en laissant entendre qu'aujourd'hui encore une majorité de P.A.P. impose à la fois la technique et le thème d'expression.

Doit-on pour autant condamner tout travail imposé par le professeur? Tout dépend, en fait, de la manière dont la classe est "menée":

Partir d'un thème présente le désagréable inconvénient d'imposer un imaginaire, ce qui n'est pas un mince détail quand il s'agit de susciter des élans créateurs. Cette pratique permet en revanche d'unifier les problématiques d'expression et d'observer comment des registres techniques très différents peuvent prendre en charge des intentions analogues.

La méthode peut apparaître à la fois coercitive et desséchante si l'on en reste à l'examen des "résultats", elle peut donner lieu, tout au contraire, à de riches confrontations où se trouve interrogée la question fondamentale de la mise en adéquation du plan de l'expression et des intentions de contenu.

Proposer à la classe l'apprentissage d'une technique pour elle-même, "pour s'entraîner", a de grandes chances se s'avérer complètement stérile et cela d'autant plus que la recette d'utilisation est livrée d'emblée. Par contre, susciter l'approche questionnante d'un matériau inconnu en invitant à des jeux manipulatoires peut se révéler très constructif: Il y a un monde entre le fait de proposer l'approche de l'encre de chine avec en arrière fond implicite chez l'enseignant la technique de REMBRANDT ou de CALLOT (ce qui est déjà nettement mieux que celle des illustrateurs du XIX^e siècle!) et l'induction légèrement provocatrice qui consiste, par exemple,

à dire: "Eau, encre noire à stylo, javel; tous les outils sont permis"...

L'intérêt supplémentaire du recours à une dimension unificatrice se situe bien entendu au niveau de l'évaluation: L'alignement des productions se trouve possible, ce qui facilite les comparaisons et, par là même, la tâche de l'enseignant qui doit faire face à des cohortes ininterrompues d'élèves. C'est sur des exercices de ce type que nous avons construit les protocoles expérimentaux de notre recherche. Mais il a été convenu que de tels exercices (de fait, on ne "s'exerce" souvent qu'à mieux "s'exercer") ne conduisent généralement qu'à la vérification d'objectifs de maîtrise. Au travers d'eux se sent le "programme", c'est-à-dire l'acquisition obligée que d'autres ont décidée pour vous, se ressent l'unification de la tâche et le fait éprouvant qu'au même instant chacun autour de nous "fait la même chose" ... et qui est un des principes fondamentaux de l'école de J. FERRY. Si l'on ajoute à cela l'unité de lieu et l'unité de temps, force est de constater que nous restons au coeur d'une mise en scène bien usée où se perçoit l'odeur du pupitre.

On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, de trouver des propos condamnant sans appel la pratique artistique à l'école. Les plus célèbres sont probablement ceux d'A. STERN:

Pour lui, "éduquer s'oppose à enseigner" (1).

Dans son "atelier d'expression", sa longue expérience l'a convaincu que l'expression authentique d'un individu, quelque soit son âge, ne pouvait sourdre si elle était entravée par des considérations techniques. Le spectre du "n'importe quoi" ne surgit pas pour autant car le maître se propose en contrepartie d'éduquer à la rigueur, à l'effort, à la recherche de cohérence dans le propos.

STERN, autodidacte, pratique depuis toujours une stratégie de l'aide individualisée dont l'école commence à peine à se soucier: L'aide efficace est celle qui est motivée par le besoin de l'enfant et qui paraît nécessaire compte tenu des caractéristiques de chaque production. Présence, soutien, encouragement. Ignoré par l'Institution, il ne trouve pas de mot trop dur à son égard:

(1) STERN (A.), Le monde des autres, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974, page 112.

" Il y a cent ans, le dessin à l'école n'était qu'un moment ennuyeux
 " et innocent. Depuis qu'au lieu de faire dessiner le brin de muguet
 " on a introduit l'éducation artistique, le problème est plus grave ".

A. STERN parle d'exercices d'une sottise sans égale et poursuit:

" Comment un enfant peut-il se laisser aller à son expression si son
 " esprit est encombré de préoccupations d'orthodessin ? (...) Fausse
 " lois, excréments des artistes qui les refusent à leur propre peinture ".
 (1).

D'un autre côté, on trouvera une argumentation diamétralement opposée, en faveur de la transmission du "métier" (certes exprimée dans un contexte sensiblement différent), sous la plume de C. LEVI-STRAUSS (2) :

" On ne voit pas qu'asservi aux règles pointilleuses des anciennes
 " corporations, l'apprentissage technique ou artistique ait stérilisé
 " les capacités d'invention. Bien que transmises par voie d'autorité
 " au fil des générations, les techniques artisanales furent, pendant
 " des siècles, très favorables à la création ".

Mais on prendra en considération qu'art et artisanat sont ici peu différenciés, ainsi qu'il en est en de nombreuses cultures, que, par ailleurs, le "regard" porté sur l'art contemporain est effectivement trop "éloigné" pour que soit acceptée ensuite l'affirmation selon laquelle, dans la course à l'innovation qui caractérise le XX^e siècle, " c'est la peinture comme genre qui n'a pas survécu aux pressions incohérentes exercées sur elle pour qu'elle ne cesse pas de se renouveler " (3). Enfin, dans le contexte occidental, les meilleures réussites artisanales ne sont-elles pas celles qui ont su mettre en brèche et dépasser la pratique répétitive dont elles étaient issues ?

Il est probable qu'une éducation par l'art soit à négocier entre ces deux extrêmes. Intéressante à cet égard est l'enquête menée récemment par la revue "ART PRESS" (4) auprès des enseignants-plasticiens des écoles des Beaux-Arts: O. DEBRE, artiste confirmé internationalement, confiait, parlant de ses élèves:

" J'essaie de les convaincre que la seule chose qui compte est la vérité
 " des sentiments (...) la force et la sincérité que l'on voit dans
 " les formes ".

(1) STERN (A.), L'expression, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1973, pages 110-111 (souligné par nous).

(2) LEVI-STRAUSS (C.), Le regard éloigné, Paris, Plon, 1983, page 358.

(3) Ibid., page 368.

(4) REVUE ART PRESS, "guide pratique les écoles d'art", hors série n° 5 de juin 1985.

L'objectif d'O. DEBRE est simple:

" Aider le jeune artiste à se trouver, à trouver sa vérité ".

Mais pourrait-on se limiter à quelques incantations? Certes non et il ajoute:

" Il est nécessaire que l'élève s'entraîne à dessiner. Il retrouve
 " dans le dessin les facultés élémentaires et fondamentales, la vérité
 " du rapport entre l'image conçue et la réalisation de cette image " (1).

Cette double préoccupation est affirmée au cours de l'enquête comme le leitmotiv des enseignants interrogés: D'une part acquérir des techniques mais, tout autant, "ouvrir des esprits et former des individus qui savent comment ils veulent vivre". Et ces artistes ne considèrent pas comme impossible la mission dont ils se sont chargés.

Ne nourrissons-nous pas, en secteur scolaire, la même ambition?

On ne peut que regretter que la dialectique confrontant apprentissage et création n'ait été plus tôt au coeur du débat qui anime notre profession. Un exemple significatif en est le fonctionnement de l'épreuve de "leçon" de l'agrégation d'arts plastiques qui, au lieu d'être à juste titre le lieu d'une réflexion théorique soutenue, contribuait à solidifier d'anciennes pratiques:

La nature même des "sujets de leçon" offerts au tirage au sort (par exemple: "articulation", "cadrer", "répéter", "texture" (2)) ne pouvait qu'induire ipso facto (sauf réaxage courageux du candidat) une manière de "faire la classe" qui se fondait sur l'imposition supposée légitime d'une tâche collective débouchant sur l'acquisition d'une dimension théorique.

Fort heureusement pour la formation des jeunes professeurs, une nouvelle formulation recentre actuellement l'intérêt sur la dynamique du dispositif relationnel. Des sujets tels que "le statut de l'erreur", "vous voulez trop en dire", "séduire pour enseigner" (3) assortis à l'obligation de brosser un dispositif où les élèves sont en situation de production invitent à faire le lien entre des problé-

(1) DEBRE O. in ART PRESS, op. cit., pages 18 à 20.

(2) "Agrégation d'arts plastiques", Rapports de jurys et concours, Paris, C.N.D.P., année 1982.

(3) Ibid., année 1985.

matiques opérantes dans le monde de l'art et les conditions propres à la création scolaire: Un thème tel que "temps et production plastique" (1983) suggère à la fois une approche poïétique de l'art (où la lenteur classicisante d'un J. BAZAINE pourrait être opposée à la vélocité d'un G. MATHIEU) avec la mise en question du "labeur" comme critère pertinent de qualité, tout aussi bien en art qu'en classe (l'application, le temps investi), mais encore le rythme de travail des élèves et, plus largement, la pédagogie différenciée.

Si apprentissage et création sont bien deux objectifs indissociables, cela ne signifie pas pour autant que l'un appelle l'autre inmanquablement.

L'apprentissage est nécessaire pour enrichir la création mais la création n'est pas nécessairement au bout de l'apprentissage. Peut-on refuser une information au nom de la liberté de choix? Ceux qui se comportent ainsi ont le plus souvent reçu dans leur formation ce qu'ils jugent inutile aux nouvelles générations. Pour prendre appui sur un fait artistique contemporain, on observe aujourd'hui chez les jeunes artistes une soif de se réapproprier le patrimoine culturel ("Peinture cultivée" italienne, oeuvre de GAROUSTE, des POIRIER, retour au dessin sensible chez J.L. MONTIGONE à l'exposition des jeunes "ateliers 86" (1)) que la revue ART PRESS analyse avec justesse:

" Les moins de trente ans, aujourd'hui, appartiennent à cette première
 " génération à qui la société a refusé la transmission du savoir, d'où
 " une relation pathétique et désordonnée à l'héritage ". (2).

Ceci est probablement une invitation à ne pas délaïsser les apprentissages fondamentaux dans la crainte d'être directif. Livrons-les, au contraire, le plus franchement possible, mais sans recourir au détour enjoliveur d'un exercice d'application artificiellement flatteur. C'est ainsi qu'en 6° pourrait être abordée l'information sur les mélanges de couleurs prolongée de la suggestion de se confronter à ce problème jusqu'à le surmonter en s'obligeant, par exemple, à ne peindre qu'avec des couleurs primaires. En section A3, la consultation voire la reproduction de planches d'anatomie

(1) Ateliers 86, A.R.C., Musée d'Art Moderne de la ville de Paris, avril 1986.

(2) LOUPE (L.), "De la mort de l'art à la mode de l'art et comment s'en sortir", ART PRESS, n° 100, février 1986, page 30.

peut être d'une grande utilité. Libre ensuite à chacun de traiter à sa manière la question de la figure humaine.

Sur l'autre versant, la création spontanée peut n'avoir qu'un très faible rendement sur le plan des acquisitions si elle ne se trouve stimulée de la part de l'enseignant par la suggestion d'objectifs plus ambitieux et plus diversifiés: Le choix de la voie ne peut se faire que devant un éventail de pistes.

La création artistique se fonde sur l'expérience mais nait de son dépassement: C'est bien l'acte de créer, par les dépassements dont il est le lieu, qui procure les occasions d'un apprentissage.

Dans cette optique, l'essentiel réside dans une invitation à l'enrichissement du propos, à une activité manipulative ancrée dans le matériau, dès lors que cela, de toute évidence, est légitimé par le désir de l'élève et s'annonce comme pratique interrogative, jeu de surpassement et non point comme énonciation répétitive non motivée.

L'oeuvre se présente alors comme trace représentative de l'élève car choisie par celui-ci, l'évaluation comme bilan des acquis et recensement des défaites provisoires comparativement aux ambitions développées. Reconnaissons que l'école, par les contraintes qu'elle impose (structure des lieux, découpage horaire, lourdeur des effectifs, modalités des examens), du fait de son obstination à considérer les A.P. à l'identique des autres matières, entrave considérablement la mise en place d'un tel fonctionnement.

7. 2. 2.

QUELQUES LIEUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE
HORS L'INSTITUTION SCOLAIRE.

Compte tenu des conditions qu'elle requiert, l'expression plastique n'aurait-elle sa place qu'hors l'école, dans des lieux mis en place par la société à titre de compensation ou de supplément?

Après tout, si PIAGET, si FREINET, même, se sont si peu étendus sur la pratique d'une éducation à l'art et par l'art, c'est peut être en partie parce que leur intuition de chercheur leur a permis de sentir que ce champ d'activités ne pouvait, sauf à faire quelque part violence, s'emboîter parfaitement dans les édifices théoriques et les cadres pratiques qu'ils élaboraient et que, sous certains aspects du moins, il relevait de problématiques ne s'appuyant pas sur les mêmes fondements.

Alors, quel est le principe de ces lieux d'expression où les enfants viendraient trouver l'épanouissement que l'école leur refuserait? Comment fonctionnent aussi ces "ateliers d'art" d'où sortent encore parfois des "artistes", c'est-à-dire, quel que soit leur talent, des individus pourvus d'une personnalité fermement établie? Leurs caractéristiques seraient-elles en mesure de contribuer à bâtir les conditions d'une spécificité dont nous aurions à gagner?

Dans son "atelier des enfants", suivant une procédure crédibilisée maintenant par une longue expérience (son premier atelier remonte aux lendemains de la seconde guerre mondiale), A. STERN se contente (si l'on peut dire) de proposer un lieu, un espace clos, aveugle sur l'extérieur pour favoriser la concentration. Dans cet espace nu, l'accent est mis sur une utilisation confortable des moyens d'expression: Consoles destinées aux pots de couleur, accrochage à bonne hauteur des feuilles de papier afin de favoriser la gestualité:

A. STERN se veut simplement l'impulsion qui amorce le courant (1).

" Lors de premières séances, je laisse l'enfant complètement livré
 " à lui-même (...). Ce n'est qu'ensuite que j'interviens, et que,
 " captant l'expression spontanée, je l'aide à devenir un puissant moyen
 " d'expression (...). Cette action doit être à la mesure des moyens
 " techniques. Mon exigence n'est pas la même en début ou en fin de
 " séance, au début ou à la fin d'un tableau, chez un enfant grand ou
 " petit, débutant ou expérimenté " (2).

A i n s i, " chacun procède à son rythme et l'éducateur, pas plus que l'enfant,
 " n'a une idée préconçue quant à la durée de chaque ouvrage, sa dimension,
 " son déroulement " (3).

STERN insiste sur le caractère hautement éducatif de son action. Se réfugier avec bonne conscience derrière la formulation "expression libre" contribue souvent à entretenir une illusion. Il précise:

" lorsque je parle d'expression, c'est d'un phénomène qui apparaît
 " dans un lieu et qui résulte d'une activité bien particulière. Cela
 " exclut d'emblée l'école, le club de loisirs " (4).

Et il s'en explique:

" (Avant), je rejetais moins catégoriquement l'école (...). Je ne nie
 " pas qu'il puisse exister un enseignement créateur mais je déclare
 " que l'expression n'est possible que dans les circonstances que crée
 " l'atelier " (5). "Mon" atelier, y sent-on.

Certes, on ne manquera pas de remarquer que d'autres règles sont érigées en lieu et place de celles qui sont bannies. STERN ne parle guère des enfants qui ne reviennent pas à l'atelier. Mais nous n'entamerons pas ici une critique de la méthode sternienne, nous n'en retiendrons que les aspects positifs.

Il est toutefois difficile, après ces phrases si dures de tenter une analyse qui pourrait apparaître récupératrice. Et, d'ailleurs, STERN fustige par avance ceux qui commentent et déforment sa pensée (6) :

" Ils citeront des phrases, en écriront quelques unes pour les relier
 " et les rendre banales. Ils débitent une masse de données erronées,
 " falsifient des idées, rapportent des faits qu'ils n'ont pas observés ".

On ne manquera pas pour autant d'être frappé par la similitude de l'attitude adoptée dans les ateliers des Beaux-Arts. Revenons à O. DEBRE. Après avoir rappelé la nécessité du dessin, le peintre

(1) STERN (A.), Entre éducateurs, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, pages 15 à 19.

(2) Ibid., pages 11-12.

(3) STERN (A.), L'expression, op. cit., page 121.

(4) Ibid., page 42.

(5) STERN (A.), Le monde des autres, op. cit., page 99.

(6) Ibid., pages 39-40.

décrit en ces termes sa méthode:

- " le mieux, me semble-t-il, est de donner aux élèves toute liberté
- " dès le départ. Il est suffisamment difficile de bien exécuter ce
- " que l'on a envie de faire sans obliger l'élève à peindre des oeuvres
- " qui risquent de le contrarier (...). Si l'effort et le travail sont
- " nécessaires, le désir et la conviction ne le sont pas moins " (1).

Et cela n'est pas sans conséquence quant à l'acceptation de l'irrégularité dans le travail. Ainsi, si d'un manque à combler naît parfois

" une espèce de rage de peindre ", SOULAGES avoue comme tant d'autres:

- " D'autres fois, je reviens, j'hésite, je tourne autour de la toile
- " blanche, j'attends, j'attends d'oser et puis j'ose " (2).

On pourrait penser que cette attitude innove considérablement par rapport à un enseignement qu'une habitude de pensée présente encore comme lié à l'académisme. Pour se persuader du contraire, il suffit de se rappeler que de l'atelier de G. MOREAU sont sortis les peintres "fauves", qu'au fonctionnement draconien de l'atelier de L. DAVID (on ne pouvait avoir accès à la peinture qu'après avoir satisfait successivement au dessin de moulages antiques puis au modèle nu) correspondait l'attitude d'un maître profondément empreinte de bonté:

- " Il faut tâcher d'arriver devant la nature comme un enfant qui ne
- " sait rien ",

disait-il. Ou, après avoir rabroué un élève qui ne dessinait pas selon son goût: " Allons, va ton train,... dans ton genre, ça va très bien, ce que tu fais."

Ou encore à GRANET:

- " Je suis toujours content quand je m'aperçois qu'un homme a des goûts
- " bien prononcés " (3).

Ainsi, de tout temps, de leur rapport constant avec la création, les artistes-enseignants ont acquis la certitude que l'essentiel ne se résoud pas à coup d'apprentissage mais passe par le respect des velléités créatrices. Mettre l'élève en face de ses ambitions:

Définir un projet, l'assumer, le mener à bien avec toute l'application et la rigueur nécessaire. Dès lors, le processus de formation et d'éducation se met en route à l'image des rapports humains: S'instaure un grand jeu d'osmose interindividuelles par la confrontation des personnalités, le heurt des conceptions artisanes mais hétérogènes, à l'intérieur d'une ambiance d'atelier, ce qui fait dire à A. BONNIER, chargé en 1985 du Département Art à l'Inspection Générale de l'Ensei-

(1) DEBRE (O.), in ART PRESS, op. cit., page 20.

(2) BEAUDOT (A.), Vers une pédagogie de la créativité, op. cit., page 23.

(3) DELECLUZE (E.J.), L. David, son école et son temps, nouvelle édition préfacée par J.P. MOUILLERAUX, Paris, Macula, 1983, 516 pages.

gnement artistique:

- " Les écoles d'art françaises sont devenues des endroits où l'on peut
- " apprendre à exister (...). Elles continuent à être de merveilleux
- " lieux de contradictions, indispensables à nos identités " (1).

En définitive, le rapport entre apprentissage et création ne trouve pas une résolution spécifique qui serait le fait de l'institution des Beaux-Arts. Dépassé le stade des enseignements de base fondamentaux, les Ecoles proposent le plus souvent un cadre multiforme où l'étudiant s'inscrit en fonction de la relation qu'il entend entretenir avec l'apprentissage. Les formules vont du rattachement exclusif à un enseignant spécialisé jusqu'à l'espace totalement ouvert où l'élève bénéficie des équipements qui lui sont nécessaires mais peut se dispenser totalement des enseignements proposés.

C'est probablement l'absence de structure rigide qui est la caractéristique de la plupart des Départements d'Art, en France comme dans la plupart des pays voisins, et c'est certainement dans cette direction, qui coïncide d'ailleurs assez bien avec celle d'un STERN, celle d'un espace ouvert, nu, d'un non-cadre institutionnel si l'on peut user de ce paradoxe, que la pratique des artistes-professeurs est la plus instructive, riche de l'expérience séculaire du contact avec l'art.

La proximité de vue avec certaines options éducatives récentes se trouve ici confirmée et cela est encourageant: S'accréditerait naturellement l'idée que l'élan créateur et la rigidité du terrain scolaire pourraient ne plus se présenter aujourd'hui en des positions inéluctablement antinomiques.

(1) ART PRESS, op. cit., page 31.

7. 2. 3.

LES SITUATIONS NOUVELLES
EXPERIMENTEES EN COLLEGE.

A l'exception du cadre pré-élémentaire souvent présenté comme exemplaire, le système éducatif français favorise rarement la création. Et même si le passage à l'école maternelle est souvent l'occasion d'un bon épanouissement de l'enfant au travers d'une pratique plastique indemne des pressions correctrices de l'adulte, on sait qu'il y a lieu de nuancer. B. DUBORGEL (1) a pu montrer comment, par le biais de la relation aux premiers livres d'images notamment, un travail quasi exclusif de la pensée convergente s'élaborait insidieusement.

Les productions authentiques originaires des établissements d'enseignement secondaire relèvent le plus souvent du statut d'exception: Les réussites sont alors exhibées par l'institution qui y trouve, à juste titre, matière à satisfaction et la preuve rassurante que le système éducatif est néanmoins apte à préserver - voire développer - la veine créatrice de chaque individu.

Au constat d'ordre pédagogique, s'ajoute la pénalisation horaire: Tandis que la France possède les P.A.P. les mieux formés sur le plan universitaire, le temps consacré aux activités plastiques y est le plus restreint (2). En réponse à cette carence, des "clubs" se sont organisés dans les collèges, hors du temps scolaire (théâtre, photo, décoration...).

Ils ont contribué à l'instauration des "ateliers optionnels" dont le succès actuel est total.

(1) DUBORGEL (B.), Imaginaire et pédagogie, op. cit..

(2) L'horaire hebdomadaire est de 2 h / semaine dans tous les pays européens à l'exception de l'Irlande. Italie et Suisse conduisent cet enseignement obligatoire jusqu'au Baccalauréat. (Documents du Conseil de l'Europe, "Technique, art, science" Revue des enseignements techniques, n° 7-8, 1973, pages 83 à 88.

L'expérience de ces ateliers (1) a été, pour ceux à qui ils ont été confiés, un moment particulièrement important: C'était le contact retrouvé avec la création, la possibilité de sortir des petits formats et du cadre de "l'heure de classe", l'occasion de se distancer par rapport à la "leçon" à donner, l'invitation enfin à aborder les pratiques les plus diversifiées. C'était aussi l'occasion d'observer, chez les élèves, des comportements révélateurs utiles à notre réflexion:

Sur le plan de la fréquentation, on put se rendre compte que les élèves inscrits n'étaient pas nécessairement les "bons" élèves au sens habituel du terme ni même les élèves réussissant le mieux dans le cadre de l'heure hebdomadaire d'A.P.. Nous y verrons là deux indices. Premièrement, il y a bien lieu de prendre en considération la fonction "distractive" voire apaisante, régulatrice, l'aspiration des élèves à voir, "aussi", dans la pratique plasticienne un moment où l'on peut "souffler". Deuxièmement, c'est la confirmation que l'évaluation des élèves pratiquée au travers des exercices de classe ne permet pas d'identifier à coup sûr la véritable motivation consécutive à notre action.

En outre, le comportement de ces volontaires a montré que les plus aptes à gérer une mise en situation créative, c'est-à-dire une relative autonomie, n'étaient pas non plus les élèves à la meilleure réussite habituelle: Confirmation de l'inadéquation des pratiques proposées dans le cadre traditionnel par rapport - tout aussi bien - aux objectifs effectivement assignés aux activités plastiques qu'aux besoins réels des élèves, ici spontanément exprimés.

Les ateliers optionnels ont contribué à faire émerger les limites d'une pédagogie des A.P. exagérément calquée sur les matières fondamentales, première remise en cause des données institutionnelles précédentes et déclencheurs d'une envie de faire "autre chose autrement".

Mais l'atelier reste exceptionnel et situé hors la classe. Cette réserve fait apparaître d'autant plus intéressante un autre type de recherche exploitant la situation d'autonomie et s'inscrivant, cette fois, dans le cadre traditionnel.

(1) "Création d'ateliers expérimentaux".

Note SP n° 978, Direction des Collèges, 25 juillet 1983.

Les expériences sur le "Travail Autonome" amorcées en 1972 ne concernaient pas les enseignements artistiques. L'impulsion, pour notre matière, revient à G. PELISSIER, professeur d'arts plastiques, qui pratiquait depuis longtemps une pédagogie s'appuyant sur le libre choix des élèves. Une opération à caractère officiel, entamée en 1980, concerne actuellement 21 terrains expérimentaux et fait l'objet d'une observation critique systématique (1).

Ici n'est pas le lieu de décrire longuement le fonctionnement de ces classes placées en situation d'autonomie mais de montrer en quoi l'inspiration qui les anime nous semble aller dans le sens, à la fois, d'une production plastique plus authentique et d'une pratique de l'évaluation plus performante. Nous tirons nos informations de communications orales faites durant un séminaire récent portant sur "l'autonomie en arts plastiques" (2).

L'expérience dénommée "approfondissement didactique d'une pédagogie de l'autonomie en A.P. dans les collèges" insiste par son titre sur le concept d'enseignement, ce qui la démarque dès l'abord de toute situation libertaire fondée sur un laisser-faire absolu.

Ici, le professeur reste libre de l'organisation de sa classe et nous pouvons témoigner de la diversité des situations relatées. L'autonomie n'est pas un état initial mais seulement un objectif à atteindre; l'enseignant tente de créer des situations propres à favoriser l'accès à des comportements autonomes.

Le concept suivant est celui de libre choix. Contrairement aux pratiques exposées par A. MOYNE ou N. LESELBAUM (3) restant tributaires d'un programme (il s'agit tout au plus de semi-autonomie), l'expérience en A.P. s'est voulue radicale, dès lors qu'un contrat est passé avec la classe.

Tout au long de l'année, l'élève a donc la possibilité d'exercer des choix. Travailler seul ou s'associer à d'autres, choisir ses matériaux, le temps qu'il va consacrer à telle entreprise, le lieu le plus propice à la réalisation de son projet, bref, choisir toutes les modalités de son activité plastique.

Dans une "fiche-contrat", l'élève fixe ses objectifs et évalue ses besoins. Celui-ci doit faire face à des manques tech-

(1) M. PELISSIER, actuellement I.P.R. de Paris, en assura la coordination dans le cadre de l'I.N.R.P..

(2) Journées artistiques du C.I.E.P. de Sèvres, du 22 au 27 avril 1985.

(3) LESELBAUM (N.), Autonomie et auto-évaluation, Paris, éd. Economica, 1982, 207 pages.

niques, documentaires, à des questions de matériel et d'espace. Le professeur répond par une aide individualisée, comme il convient en pareil cas.

Pour éviter les débordements et permettre une meilleure gestion d'une situation fatalement très éclatée, l'équipe des professeurs a forgé un certain nombre d'instruments:

- L'obligation de ce contrat qui évite le non-travail.
- Un planning de classe où chaque heure de cours est matérialisée par une case coloriée selon un code correspondant au type d'activité pratiquée par l'élève.
- L'élève s'auto-évalue sous le contrôle du professeur.

Ce dispositif n'a pas d'équivalent à l'étranger à l'exception d'une expérience non renouvelée au collège de l'Elysée à Lausanne. Cette tentative, datant de 1971 et baptisée "cogestion", offrait aux élèves d'intervenir très directement sur le plan pédagogique dans la mesure où les programmes permettant l'accès au lycée (gymnase) étaient préservés. On observa une floraison d'options facultatives (40: dessin, cuisine, yoga...). En A.P., fonctionnait un atelier libre où l'on pouvait cumuler jusqu'à six heures de présence par semaine. L'expérience s'est arrêtée faute de crédits mais aussi, en A.P., pour avoir atteint ses limites: A terme, il fut constaté une répétitivité des productions et la demande de plus en plus nette de la part des enseignés d'avoir directement accès à des techniques plastiques (1).

Il est sûr que les avantages des situations suscitant l'initiative de l'élève en matière d'expression plastique ne sauraient masquer totalement les questions moins maîtrisées: Errances, non production, difficultés matérielles de mise en oeuvre, ampleur de l'investissement nerveux de l'enseignant. Face à cela, le mode directif se présente comme un appréciable facteur de confort et de sécurité. Ce n'est pas un hasard si, plus de dix années après son expérimentation et la publication de nombreux articles, le "travail autonome" n'a pas soulevé un large mouvement en sa faveur et si son adaptation au terrain des A.P. en est encore à ses débuts.

Si certaines situations libérales s'observent en Italie

(1) Journées artistiques de Sèvres, avril 1985. Communication orale de MM. BARBIER et FAVEZ (Lausanne).

ou aux Etats-Unis, les questions d'apprentissage restent assez floues. L'originalité de l'ambition française réside précisément dans cette volonté de ne pas négliger la fonction didactique en se donnant bien pour but de consolider les fondements du langage plastique et de conduire à la maîtrise de l'ensemble du champ artistique.

Elle présente bien, en même temps, un modèle apte à favoriser l'apparition d'une oeuvre authentiquement créatrice, puisque désirée par l'élève, et nous croyons que cette orientation, par l'établissement d'un climat relationnel maître - élève plus rapproché, plus chaud, est également susceptible de fournir le cadre d'un système évaluatif plus performant.

7.3. UNE PETITE UTOPIE ET SES CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES.

Nous manquerions l'un des objectifs que nous avons fixés à cette étude si nous ne tentions maintenant de dégager quelques propositions susceptibles d'une mise en application concrète.

Nous eûmes l'occasion de souligner qu'il ne pouvait être question d'améliorer les procédures d'évaluation dans le cadre des activités plastiques sans une ferme remise en cause du fonctionnement habituel de nos classes.

Cela signifie d'abord que l'évaluation ne peut en aucune manière être considérée sous l'angle d'un problème théorique, "en soi", susceptible de quelque perfectionnement dont il conviendrait seulement d'instruire les professeurs.

Cela signifie ensuite que l'on doit inévitablement se heurter à l'institution scolaire.

Dès lors, deux attitudes sont possibles.

La première est de convenir que la radicalité des mesures à envisager, dont certaines seraient à repenser à la lumière des pratiques extra-scolaires, amène à placer comme préalable une refonte complète du système éducatif en place. Mais a-t-on besoin d'une élaboration utopique supplémentaire?

La deuxième attitude consiste à tenter une action pouvant trouver prise dans le contexte de la situation présente. La minceur des propositions voit une avantageuse compensation dans le fait que peu d'éléments objectifs viennent alors s'interposer pour en freiner la mise en place.

C'est cette deuxième voie que nous avons choisie. Il nous a semblé possible de faire émerger le concept de "classe-atelier" comme cadre institutionnel privilégié pour ce qui est de favoriser l'éducation au travers d'une évaluation formative efficace que nous précisons encore. Enfin, ce rapport différent à la pratique artistique suggère que davantage de moyens soient mis à la disposition des populations dont l'institution scolaire a - dans sa globalité - la charge: Rien d'impossible ici, dès lors qu'on en aurait la volonté.

7. 3. 1.

LE CONCEPT DE "CLASSE - ATELIER".

La "classe-atelier", c'est d'abord l'authenticité. Ce devrait être avant tout, pour reprendre la formule de STERN, "un lieu", mais ce n'est pas encore.

Nous avons dit tout l'intérêt qu'il nous a semblé devoir être porté pour les procédures d'accès à l'autonomie. Il est temps de rendre compte des implications dans notre pratique quotidienne des réflexions issues de notre recherche sur l'évaluation. Celles-ci ont été grandes et ont occasionné, il y a quelques années, un bouleversement de notre manière de mener la classe, en faveur du libre choix partiel des élèves.

Quoique procédant indépendamment, depuis cette époque, suivant un dispositif voisin de ceux installés en terrain expérimental, nous ne chercherons pas à établir une primauté, encore moins à prétendre à l'originalité. Il semblerait plutôt que toute maturation de la réflexion sur notre métier doive conduire à s'orienter vers cette voie, et nombreux, d'ailleurs, sont les professeurs qui, dans l'intimité de leur classe, mus seulement par l'amour des enfants, l'estime des jeunes gens, ont réussi à établir des rapports différents, sincères, fondés tout simplement sur une relation émerveillée, sans cesse renouvelée, à l'acte créateur, et cela depuis fort longtemps.

La classe-atelier devrait être, d'abord, un "atelier". Un atelier, c'est-à-dire un lieu où l'on peut se lever, qui supporte les salissures, où l'on peut bricoler. C'est aussi une "ambiance" fondée sur la variété des démarches où la surenchère n'est pas exclue, amenant provocations et compétitions. Une des qualités formatrices repose sur les osmose interindividuelles où l'on apprend beaucoup

en voyant faire les autres et où l'ouverture d'esprit profite de la fréquentation de la différence avec autrui.

Mais, si notre manière de voir la classe-atelier est directement redevable des modèles autonomisants, il n'en diffère pas moins suivant certaines dimensions jugées à l'usage trop excessives. Nous voici conduits à la définition d'un certain nombre de caractéristiques que nous voudrions exposer:

1. Se pose d'abord la question du mode de fonctionnement de l'atelier. Elle concerne la mise en place de la situation d'autonomie, la liberté de choix des activités par les élèves eux-mêmes.

Globalement, nous dirons que l'autonomie se conquiert, qu'elle est le résultat d'une maturation. (Est-il nécessaire de rappeler la prudence de cette institutrice dont C. ROGERS décrit l'aventure dans les premières pages de "Liberté pour apprendre?" (1) ?). Infliger un vide total dès les premières semaines de la 6^e, même si une majorité s'est dégagée en faveur de l'autonomie, n'est-il pas un aspect nouveau de la directivité? Ensuite, n'y aurait-il pas lieu de se préoccuper des rapports souvent faussés que les enfants entretiennent avec l'expression, des blocages engendrés par la survivance d'une conception étroite du dessin, bref, d'établir un climat de confiance?

A cet égard, on considérera comme plus profitable le passage par une première phase d'approche guidée, le basculement vers l'autonomie ne se négociant qu'au bout d'un temps variable selon les classes et, si possible, selon le niveau de préparation de chaque élève.

Le libre choix précoce est bien souvent un leurre, l'élève restant tributaire des déterminismes les plus pesants, sociaux et iconiques. Un élève peut-il choisir des activités qu'il connaît mal? N'est-il pas condamné à répéter ce qu'il sait ou voit faire? Dans ces conditions, ne peut-on regretter le temps "perdu" à des réalisations "inessentielles" alors que l'élève ne dispose (au mieux) que de quatre fois 30 h annuelles dans toute sa scolarité de collégien?

Certes, le coeur de cette notion de libre choix est le siège de deux forces rarement concurrentes: Le désir de l'élève

(1) ROGERS (C.), Liberté pour apprendre?, copyright 1969 by C.E. Merrill publishnig co., Paris, Dunod, 1972, pages 8 à 24.

et la volonté pédagogisante de l'enseignant. Soucieux d'un trajet d'apprentissage efficace, le P.A.P. peut-il renoncer à faire connaître des pans plus ou moins larges de l'héritage technique et culturel dont il est le dépositaire? Mais, d'un autre côté, que reste-t-il du désir de faire si l'autogestion du parcours se voit parsemée de passages obligés?

Au risque de paraître frileusement conventionnel, nous avons déjà affirmé qu'il existe pour chaque niveau quelques notions de base qu'il semble plus avantageux de présenter sans détour:

Pour donner confiance aux élèves de 6°, on pourra d'abord montrer que le crayon est un fidèle auxiliaire de la main, que le tracé d'une ligne peut être aussi joie, vivacité, insouciance, même, que la couleur se dompte et que d'infinies ressources expressives sont cachées en ses nuances.

La lecture de l'image, une approche des multiples codes, peuvent, vers la classe de 4°, faire gagner un temps précieux. Enfin, la connaissance de certains mécanismes de créativité usant notamment de rapprochements incongrus, montrant l'intérêt d'un entraînement à la fluidité, augmentent sans conteste les capacités méthodologiques des élèves.

Les années de 6° et 5° peuvent ainsi privilégier les apports initiaux dès lors que ceux-ci sont associés systématiquement à des impulsions fondées sur des techniques de créativité et l'approche questionnante de matériaux nouveaux. Quelques périodes de création libre sont proposées en alternance. L'évaluation prendra soin de différencier l'exercice technique de l'oeuvre personnelle. En 4° et 3°, la part imposée peut se limiter à quelques données nouvelles. Les recherches autonomes sont à encourager dès que possible, jusqu'à leur généralisation.

Le niveau de lycée, section A3, ne pose pas de problème spécifique, l'approche de l'art étant mise à part. Deux objectifs sont à atteindre: Maîtrise technique et épanouissement d'une écriture personnelle. La classe de seconde peut être logiquement consacrée à la pratique de techniques élémentaires au travers de la mise en oeuvre de thèmes libres, les grandes classes perfectionnant leur auto-formation, guidées dans leur choix par un "répertoire" de pratiques possibles.

2. Un des handicaps du libre choix concerne les risques

de stagnation, le fait que les élèves risquent de se complaire dans une médiocrité douillette: La deuxième dimension nous semble être la mise en place d'un état d'esprit de dépassement.

Nous intéressant désormais à l'activité personnelle, il y a lieu d'éviter toute répétition stérile. L'élaboration du projet par l'élève peut se faire par une entrée "technique d'expression" ou une entrée "contenu à exprimer". Dans les deux cas, le souci est de stimuler l'élève dans son ambition en lui proposant des pistes techniques plus diversifiées ou la possibilité d'élargissement de ses ressources documentaires. Le principe, pour un élève, d'avoir parfois à exposer à l'ensemble de la classe les modalités de sa démarche peut se révéler être un facteur dynamisant.

Cependant, on doit avoir conscience que la relation d'aide, d'incitation au dépassement, peut laisser entière la question des modèles et fait émerger un autre dilemme qui est celui des limites.

Le professeur aura en effet à montrer qu'il existe "mieux", plus "élaboré", plus "original". Construire une documentation iconique de libre accès, sur fiches cartonnées par exemple, n'est jamais neutre. Montrer CHARDIN n'est pas montrer SCHLOSSER ni WESSELMAN, encore moins DI ROSA. La recherche du neuf peut aussi s'appuyer sur la référence au travail d'autres camarades. Si les phénomènes d'osmose peuvent être profitables, ils peuvent aussi constituer un nouvel académisme de secteur et nous devons reconnaître qu'il y a parfois à faire face à une prolifération de travaux de même nature qui s'engendrent pas imitation.

Dans ce prolongement, se profile la question du seuil de tolérance. On ne peut accepter qu'un élève copie éternellement des "Mickey" (ce qui nous démarque de certaines options). Mais comment discerner la frontière entre le bricolage improductif et l'activité qui sera néanmoins - car désirée - profitable à l'élève? Jusqu'où permettre? Au nom de quoi accepter ou refuser? N'est-on pas ici dans la voie qui condamne CEZANNE au nom de monsieur INGRES, DUCHAMP au nom de CEZANNE, BUREN au nom de DUCHAMP? Chacun reconnaîtra une question de fond qui préoccupe tout P.A.P. et qu'on ne peut ici résoudre totalement.

3. La situation d'atelier se caractérise naturellement par la diversité des pratiques et la différenciation des relations

maître - élève en fonction de la manière singulière dont chaque élève envisage sa progression. Les difficultés de mise en oeuvre généralement avancées se trouvent considérablement aggravées du fait de l'infinité des pratiques possibles.

Le danger d'éparpillement est certain. Il est cependant atténué par la mise en place en début d'année des données théoriques élémentaires et l'identification des objectifs principaux auxquels les élèves tireraient bénéfice à se heurter.

Le surcroît de fatigue nerveuse occasionné par la multiplicité des activités est grandement modéré par le fait que les élèves, motivés par leur recherche, se mettent au travail tout seuls.

Certes, le travail de l'élève peut, malgré un suivi écrit, échapper à l'autorité du professeur d'autant plus facilement que celui-ci se trouve sollicité par d'autres. Mais en est-il autrement dans une situation dirigée lorsqu'un élève "fait semblant" de dessiner sans y croire? Ici, la situation se fait plus claire et la nécessité de l'aide professorale ne peut se faire sentir plus clairement.

4. La classe-atelier implique une autre relation aux questions matérielles tant sur le plan des moyens, de l'espace, que du temps.

Malgré une attitude draconienne, le P.A.P. de collège rencontre souvent des élèves venus en classe "les mains dans les poches", sans matériel pour travailler, et doit parfois organiser des dispositifs coopératifs de substitution.

En situation d'autonomie, ces problèmes-là s'estompent généralement. Le rapport à l'espace change jusqu'à travailler hors la classe, les formats et les supports ne souffrent pas de limite. On s'étonne alors de la débrouillardise de certains élèves dans la recherche de matériaux de récupération. On comprend vite que les A.P. ne passent pas obligatoirement par la pochette de papier à dessin 24 x 32. La motivation conduit enfin une bonne partie des élèves à travailler en dehors de l'heure hebdomadaire, fournissant par là un indice précieux pour notre évaluation.

Certes, quelques projets avortent faute de moyens financiers, faute de temps ou d'espace, mais ils sont une force qui peut contribuer à améliorer la situation actuelle.

5. Un des intérêts pédagogiques essentiels repose sur l'authenticité de l'approche artistique et la durabilité des ancrages qu'elle permet. Nous avons suffisamment insisté sur ce point pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir longuement.

Il n'y a de production authentique que désirée par son auteur. Derrière chacun des projets se reconnaît, même modestement, la personnalité d'un élève ou la singularité d'un groupe, l'unicité de l'"oeuvre". On ne peut ici que témoigner de l'investissement qui est placé dans le travail engagé. Interroger les élèves consiste à recueillir un satisfecit quasi unanime (1). Ici, l'élève veut construire son objet, il s'y heurte, insiste, appelle à l'aide, recommence parfois. L'oeuvre elle-même paraît vivante, elle grandit, évolue en une suite de combats. Il y a aussi des échecs, des abandons mais qui, dans une optique formative, sont des indicateurs davantage que des insuccès.

La pratique nécessite l'auto-évaluation permanente. Celle-ci permet peu à peu à l'élève d'objectiver ses comportements. Porter un regard réflexif sur son propre travail ne peut être meilleur moyen de se familiariser avec le langage plastique dont il est nécessaire de pouvoir démonter les mécanismes pour développer un comportement analytique-critique.

Parallèlement, l'authenticité accrue des productions permet au P.A.P. de construire une action formative beaucoup plus performante. L'oeuvre se trouve réellement révélatrice des besoins de l'élève qui, de lui-même, est souvent demandeur. Cette possibilité d'ancrer l'information, la donnée d'apprentissage, dans un projet concret est probablement un des points les plus positifs de la situation de libre choix.

6. L'authenticité de la démarche s'accompagne généralement d'une hausse de la qualité des oeuvres. Non seulement les oeuvres ne stationnent pas dans la médiocrité, mais leur valeur s'en trouve accrue du fait de plusieurs facteurs:

Le démarrage est souvent lent. Nous pensons que des données préalables permettent de partir sur un ferment sans brutalité. Peut-être certains élèves voudront rester plus longtemps guidés par les

(1) Voir en ANNEXE N° 15 quelques témoignages.

suggestions du P.A.P.. Mais ensuite, les choses s'accélèrent. Les premiers travaux sont quelquefois trop prudents ou trop ambitieux. Suivis d'un grand "vide". Mais il n'est pas rare de voir des élèves de 4° passer en quelques mois de la reproduction de vignettes au crayon feutre à la peinture sur panneaux de contreplaqué de près de deux mètres d'envergure.

La cohabitation produit des effets amplificateurs dès les premières réalisations remarquables: On observe comment l'autre fait, on s'y frotte à son tour, tentant d'égaliser ou de faire mieux. A ce stade, le rôle du P.A.P. est important: Inviter à aller plus loin dans le projet, à radicaliser ses intentions, à oser davantage. La mécanique est alors lancée. Une dynamique s'instaure qui prend appui sur un désir de compétition, un désir d'étonner qui se développe peu à peu. Volonté de provoquer, soif de surenchère qui aboutit parfois à des constructions surprenantes (1).

7. Si des familles de production sont aisément repérables, c'est malgré tout la diversité qui domine. Elle débouche sur l'apprentissage de la tolérance, ouvre l'esprit et les yeux.

Chaque élève part de son fond culturel personnel, parfois bien pauvre, ce qui ne manque pas de susciter chez le maître comme chez les camarades surprise mais aussi incompréhension, situation qui s'articule tout naturellement avec le contexte de l'histoire de l'art, les élèves étant au premier abord tout autant hermétiques à l'expression de BACON qu'à celle de DELACROIX.

Les A.P. ne s'identifient pas aux virtuosités du dessin figuratif. Vivre en atelier cette diversification des pratiques prépare à accepter qu'il puisse en être de même sur le terrain de l'art et favorise une entrée directe et incisive sur les problématiques de l'esthétique contemporaine. Une fonction de l'art ne réside-t-elle pas justement dans le travail, la mise en déséquilibre du seuil de tolérance du groupe social auquel il s'adresse?

8. La classe-atelier, en tant qu'elle trouve son inspiration

(1) Voir en ANNEXE N° 16 quelques réalisations d'élèves de collège.

dans le travail autonome, est aussi l'apprentissage de la responsabilité. Outre les aspects généraux que l'on connaît (initiative quant au choix des directions que l'on souhaite approfondir, libre circulation vers les pôles de documentation, acceptation par le professeur d'un temps de recherche improductif...), son fonctionnement conduit à faire éclater l'institution et à rechercher pour son bon fonctionnement un cadre plus adéquat.

L'accès aux documents implique la circulation des élèves sans surveillance, le respect des documents offerts par le P.A.P., nécessite enfin un dispositif de rangement particulier.

La liberté dans le choix des pratiques impose actuellement de travailler parfois hors la classe, dans des lieux les plus divers qui se trouvent donc investis (labo photo, pelouse, préau, mur d'un couloir...), ou bien nécessite des possibilités de stockage parfois insurmontables compte tenu à la fois du volume et de la fragilité des oeuvres, enfin, du nombre d'élèves dont le P.A.P. a la charge.

On ne mésestimera pas combien le caractère exceptionnel d'une telle situation joue en sa faveur: Un des moteurs du travail autonome tient certainement au fait que les élèves apprécient d'être les bénéficiaires d'un dispositif transgressant divers interdits de la vie en collège. Une des vertus de l'autonomie est liée à sa dimension antithétique, mais on peut se demander non sans une certaine appréhension ce qu'il adviendrait d'un établissement scolaire où le travail autonome serait généralisé!

Pour l'immédiat, nous en resterons au domaine des arts plastiques: La classe-atelier ne peut être qu'un espace différent. Cet espace doit d'abord être grand pour pouvoir accueillir des réalisations de toute nature et en assurer le stockage. Il doit être fragmenté afin que puissent s'y pratiquer parallèlement la photographie (pièce noire attenante), les montages délicats hors poussière (diapason - vidéo), des activités salissantes (plâtre, terre, sculpture) et les activités graphiques traditionnelles soutenues par la projection de documents. Il doit donc être conçu comme un hangar au sol cimenté, placé au rez-de-chaussée mais non mis à l'écart, notamment en proche liaison du lieu de documentation.

La classe-atelier, c'est aussi la classe de la motivation. Actuellement, s'observe un mouvement que, seul, un complément optionnel peut absorber. Ici aussi, il y a débordement de l'institution tandis

que la responsabilisation s'instaure: Du temps où nous exercions en collège, il n'était pas rare qu'un élève vienne poursuivre son travail entre deux cours, ou se joigne à un autre groupe plutôt que de se rendre en étude. Sauf en fin d'année, le constat est moins net en lycée du fait de l'importance du travail scolaire qui rend les élèves moins disponibles.

Il apparaît aussi que la "responsabilisation" est plutôt la manière commode de cacher pénurie ou inadaptation! Le concept de classe-atelier piétine du fait du nombre d'élèves et du peu de temps à leur consacrer. La question est suffisamment importante pour que nous lui consacrons, dans les pages qui suivent, un paragraphe spécifique.

9. Enfin, la proposition d'un tel dispositif n'aurait pas de sens ici si ce dernier n'apparaissait favoriser une pratique plus efficace de l'évaluation. Plusieurs aspects intéressants semblent pouvoir être relevés:

- a) La mise à part des exercices d'apprentissage.
- b) La production d'une oeuvre authentique, désirée, par conséquent dont le résultat sera moins surfait et correspondra mieux à ce que l'élève est capable de bâtir seul.
- c) La définition d'un projet fondé sur le dépassement de soi-même qui garantit la pratique d'une auto-évaluation exigeante et un dialogue maître - élève fondé sur des données stables.
- d) Une relation d'aide s'appuyant sur l'identification des besoins qui correspond à une évaluation formative différenciée et permanente et qui entérine définitivement l'idée que l'évaluation se situe ailleurs que dans la notation.
- e) Une ambiance d'atelier plaçant les élèves en situation compétitive et hétéroformative dont le vécu est suffisant sans qu'il soit nécessaire de recourir à une notation hiérarchisée.

Nous nous proposons de conclure cette dernière partie en précisant ce que peut être une évaluation repensée dans un tel cadre.

7. 3. 2.

LES " ACTIVITES ARTISTIQUES D'ACCOMPAGNEMENT " (OU 3 A).

La généralisation des espaces-ateliers, outre les questions d'ordre matériel, ne pourrait être envisagée sans traiter les problèmes du nombre d'élèves et de la durée horaire des séquences.

Régulièrement, la tendance officielle est de proposer en guise de solution l'optionnalisation des activités artistiques au travers d'un choix entre la musique et les arts plastiques. Trois arguments sont avancés:

Le premier, irréfutable, est d'ordre financier: Pour offrir davantage, il suffit de donner à moins de bénéficiaires...

Le second veut tirer autorité de son caractère scientifique. Il repose sur la notion de transfert: Un travail, une pratique approfondie dans une discipline artistique donnerait le moyen d'un transfert des attitudes développées d'un domaine à l'autre. Sans nier que cela soit possible jusqu'à une certaine limite tracée par la spécificité des instruments et des codes, encore faudrait-il qu'il y ait un ferment initial. Or, quand on connaît le déficit culturel des milieux les plus défavorisés, on comprend que le transfert ne trouverait, là, aucune prise. Comment s'accomplirait alors le rôle compensateur du collègue, réducteur des inégalités? S'en tenir à cet argument serait ignorer, de surcroît, la dimension irremplaçable que, seul, le spécialiste peut apporter, une manière unique d'être au monde, de sentir le monde, de par sa propre sensibilité musicienne ou plasticienne. Cet échange avec le jeune élève est souvent la dernière chance d'ouverture avant que celui-ci ne soit englouti par la vie professionnelle.

Le troisième argument prend appui insidieusement sur la situation que nous avons défendue: L'accès à l'autonomie passe

par la capacité de choix. Mais on conviendra facilement qu'un choix ne peut s'opérer qu'en connaissance de cause et que celui-ci est prématuré avant le lycée. Toute la richesse des champs de l'expression plastique, tous les moyens d'apprécier l'art ne peuvent être livrés les premières années. Officialiser une rupture définitive avec l'art, souvent par méconnaissance, n'est-ce pas la manière la plus sûre de conduire à l'infirmité? Combien d'adultes disent ensuite: "Si j'avais su, si j'avais pu!"

Nous proposons, pour notre part, un tout autre dispositif qui pourrait être nommé le projet des "3A" (Activités Artistiques d'Accompagnement).

Le projet se fonde sur l'impérieuse nécessité de maintenir au collège les deux activités artistiques que sont la musique et les arts plastiques. Mais il se propose, en plus, d'exploiter à titre complémentaire, pour les élèves volontaires, les possibilités d'épanouissement contenues dans la pratique de ces activités. A cet effet, un dispositif d'approfondissement serait institué, calquant son fonctionnement sur celui des activités sportives du mercredi après-midi.

L'élève continuerait à avoir dans son cursus scolaire deux heures d'éducation artistique par semaine, une dans chaque matière (mais sans que cela soit systématiquement sous la forme "1 + 1"). Y seraient abordées les connaissances élémentaires et encouragé dans un second temps un passage progressif à l'expression libre.

Les élèves les plus motivés seraient invités à fréquenter une plage horaire supplémentaire de trois à quatre heures hebdomadaires (le mercredi ou le samedi) leur permettant ainsi de mener à bien des projets plus ambitieux ou l'approche de techniques particulières telles que photo, vidéo, sculpture.

Outre les fonctions éducatives évidentes, la possibilité d'un rapport prolongé avec des élèves moins nombreux, le dispositif aurait comme intérêt supplémentaire d'offrir une meilleure prise en charge des enfants durant le temps de travail des parents, ce qui doit être aussi un objectif du service public.

Mais il importe de préciser clairement qu'il ne peut être question de présenter les "3A" comme un "plus" extra-scolaire.

Ce serait totalement dénaturer le projet que de séparer les 3A de la classe-atelier: Tandis que les 3A seraient réservées aux activités ludiques, à l'artisanat, aux loisirs "artistiques",

et encadrées par quelques animateurs recrutés à la hâte, la classe (fut-elle "atelier") serait le domaine du travail, de l'approche sérieuse de l'art, et justifierait, pour quelques temps encore, le professeur.

A nos yeux, les activités artistiques d'accompagnement n'ont de sens qu'en tant que prolongement (principalement horaire) de la classe-atelier.

Leur fonctionnement est identique, on y vise tout autant instruction et éducation, dans une totale continuité. Les élèves qui y viendraient poursuivraient leur formation à un rythme d'autant plus accéléré, auraient davantage de temps pour manipuler les techniques rares, seraient ensuite, dans le groupe classe de l'heure hebdomadaire, des éléments dynamisants d'autant plus efficaces. Il s'agit bien d'une entreprise d'expansion éducative et non pas de régression artisanale.

Les avantages pédagogiques ne seraient pas, pour une fois, en contradiction avec les questions administratives. Inclure les 3A dans le service des professeurs soulagerait ceux-ci du quart de leur effectif d'élèves, les rendant ainsi plus disponibles, mieux à même de connaître ceux dont ils ont la charge, plus disposés à susciter l'innovation. Mais cet élargissement du service aurait aussi pour conséquence de permettre l'installation d'un professeur titulaire dans les petits collèges où le faible nombre d'heures interdisait jusqu'à présent une nomination. Dans les établissements plus importants, c'est la présence d'un second P.A.P. qui est envisageable, créant entre les deux enseignants une situation compétitive toujours profitable. C'est enfin la possibilité d'ouvrir le collège à l'extérieur par l'adjonction d'intervenants invités par les enseignants et placés sous leur responsabilité.

On peut s'étonner de trouver, exposés ici par le menu, nombreux détails qui pourraient sembler plus à leur place dans les colonnes d'une revue syndicale qu'au sein même d'une réflexion universitaire. On livrera comme justificatif que les A.P., de par leur spécificité, sont dépendants de paramètres matériels beaucoup plus contraignants dont toute élaboration théorique ne peut totalement faire abstraction sans risquer de se trouver inopérante.

D'un autre côté, assurément, les incidences financières

ne sont pas inexistantes. Alors, on peut s'interroger sur la réalité des besoins. Malgré l'engouement actuel pour les activités artistiques, ne peut-on se demander "pour qui tout cela?" Pourrait-on parier sur le succès des 3A ? Ensuite, est-ce nécessaire? Après tout, sans incitation particulière, chaque époque a toujours eu ses amoureux de l'art, un nombre suffisant d'artistes. Il n'est pas difficile d'entendre le murmure d'un quelconque "à quoi bon?".

Sans craindre obligatoirement que la société ne retombe

" dans la bauge de l'immédiat, c'est-à-dire dans la vie sans mémoire
" des hyménoptères et des gastéropodes ",

nous calquerons notre réponse sur celle de J.P. SARTRE, parlant de l'art d'écrire (1):

" Bien sûr, tout cela n'est pas si important: Le monde peut fort bien
" se passer de la littérature. Mais il peut se passer de l'homme encore
" mieux ".

A ceux qui croient aux possibilités d'éduquer et d'enseigner au travers des activités plastiques, nous avons néanmoins tenté l'esquisse d'un des dispositifs qui pourraient être progressivement mis en place afin de donner les moyens de la création véritable.

Nous ne nous sommes pas éloignés du terrain de l'évaluation: Mieux évaluer, c'est évaluer autrement, mais c'est aussi évaluer autre chose produit dans d'autres conditions.

(1) SARTRE (J.P.), Qu'est-ce que la littérature?, Paris, Gallimard, 1948, pages 356-357.

7. 3. 3.

L'EVALUATION REPENSEE
DANS LE CADRE DE L'ESPACE-ATELIER.

Notre parcours devait s'achever par un retour sur le terrain de l'évaluation.

Nous ne reviendrons pas sur la question des examens et concours pour lesquels, faute de mieux, nous avons proposé quelques aménagements modérateurs.

L'évaluation quotidienne (et l'on peut dire globalement: celle pratiquée au collège) a une visée essentiellement formative. La note importe peu, ce qui compte est surtout d'aider l'élève à se former, c'est-à-dire, d'un côté, l'aider à s'auto-évaluer, de l'autre, mieux le connaître en se rendant sensible à des indicateurs diversifiés.

Le fonctionnement d'une classe-atelier nous semble garantir une plus grande prédictivité des observations. Précisons comment il pourrait y être évalué.

1. La première précaution est probablement d'éviter l'amalgame entre exercices d'application et oeuvre personnelle, redisons-le.

Si l'accès progressif et différencié à l'autonomie paraît souhaitable, persiste en début de cycle une phase plus ou moins longue où l'initiative continue à revenir au professeur. Cette période reste conforme à ce qui est le plus généralement pratiqué actuellement. En collège, l'objectif de maîtrise est identifié et donne ensuite lieu à une activité manipulatoire dynamisée par l'enseignant au moyen d'un ressort ludique. En lycée, l'objectif de maîtrise peut être

proposé sur un mode plus libéral soit comme "révision", soit comme "information". L'élève a à se battre sur ce terrain-là selon les ambitions qu'il développe au travers d'un projet qui reste à sa convenance.

Durant cette étape, l'évaluation peut tout simplement séparer la "technique" et les "idées", éventuellement mesurer l'investissement de l'élève au moyen d'un troisième registre nommé "effort".

Il importe de rester conscients que nous sommes, là, dans le cadre d'un exercice imposé et que le dernier registre risque de rendre davantage compte de la docilité que de l'enthousiasme. En lycée, l'imposition d'une technique peut suffire à teinter d'artificialité l'oeuvre produite quelle que soit la liberté laissée par ailleurs.

Compte tenu du caractère scolaire des productions correspondant à cette phase, on ne voit pas trop l'intérêt d'une notation chiffrée scrupuleusement dans un intervalle étendu de 0 à 20: Le travail sur les différents points cités aura été (ou non) satisfaisant. Nous pensons donc qu'une indication à trois modalités - peut être se limitant, d'ailleurs, au registre "technique" - est largement suffisante:

- + : Satisfaisant.
- m : Médiocre (il faut être plus exigeant).
- - : Insuffisant (il faut reprendre la question).

2. Envisageons maintenant ce qui correspond au passage progressif de l'élève à la situation autonome. La relation à l'apprentissage change; elle devrait favoriser l'éclosion d'oeuvres plus authentiques, quoiqu'il s'agisse de rester réaliste: Le cadre général reste coercitif, la liberté n'est que partielle puisque l'élève (sauf option de lycée) n'a pas choisi d'être là et qu'il est "obligé" de produire!

Néanmoins, ces restrictions étant posées, le climat est différent: Ici, c'est l'élève qui énonce son projet, situe ses ambitions de réussite, produit avec une aide variable du P.A.P..

Tout comme le travail, l'évaluation est ici différenciée, principalement occasion de dialogue. Les registres précédents (technique idées, investissement) restent, semble-t-il, de bons moyens d'entrer

dans l'oeuvre.

L'appréciation des oeuvres ne peut se mesurer qu'avec la participation active de leur auteur. Ici, moins encore que dans la situation précédente, ne pourrait être énoncée en toute rigueur une note entre 0 et 20. On ne voit pas non plus ce qu'elle ajouterait à la relation éducative.

L'inconvénient d'une telle pratique risque alors de résider dans la pauvreté des indications recueillies par le P.A.P.. S'il y a amélioration par rapport à l'arbitraire d'une note unique, la marque d'un "niveau" reste assez floue. On voit alors l'intérêt d'un complément d'appréciation issu de ce que nous avons appelé le "champ scolaire élargi": Quelques colonnes en fin de page trimestrielle peuvent porter la trace de certains comportements que le P.A.P. aura considérés comme importants.

D'un autre côté, il est probable que la nécessité de maîtriser des techniques caractérisant la préparation au baccalauréat A3 justifie une attitude particulière: Si l'on admet qu'après les apprentissages élémentaires une liste de "techniques suggérées" puisse être offerte au choix de chacun, l'on peut envisager de compléter son appréciation par le pointage des techniques abordées avec succès par l'élève, ce qui permet éventuellement d'intervenir en cas de comportement trop désinvolte ou trop répétitif.

3. La classe-atelier conduit-elle pour autant au refus de la notation? Nous répondrons par la négative, dès lors que les modalités en seraient revues. on ne peut pas non plus ignorer que l'obligation de noter est statutaire ni que la note est attendue par l'élève.

Or, si l'espace-atelier fait à bien des égards éclater l'institution, souligne l'obsolescence du refuge dans la notation, sa crédibilité se trouve renforcée par le fait qu'on n'y renonce pas pour autant aux "valeurs" qu'il semblait indispensable, il y a peu, de dévaluer: A nos yeux, les arts plastiques restent une discipline en tant qu'ils continuent à fournir référent culturel et instrumentation d'accès. L'atelier est un lieu où l'on crée, mais c'est aussi un lieu où l'on apprend. C'est - espérons-le - un espace chaud, mais ce n'est pas un lieu de duperie. Se former serait illusoire s'il n'y avait à certaines occasions la volonté et le courage de

se mesurer à autrui.

A moins de décréter qu'il est impossible de comparer des activités si disparates, l'espace-atelier fournit, du fait de l'hétérogénéité des pratiques qu'il abrite, l'occasion de ces bilans: Montrer son travail, le soupeser et le justifier vis-à-vis des autres, être prêt à recevoir le jugement du groupe sur ses propres réalisations.

Lorsque nous exercions en collège, la rédaction des bulletins trimestriels était le prétexte à une telle confrontation. Note globale et appréciation étaient établis sans faiblesse, mais en classe et aux yeux de tous.

Généralement, deux heures y étaient consacrées. Les élèves devaient apporter l'ensemble du travail du trimestre dont chaque pièce avait déjà été évaluée au cours d'un entretien individuel, mais non notée. Après un temps de libre circulation destiné à la comparaison et la remise en mémoire des oeuvres, la rédaction des synthèses commençait. Le travail le plus méritant était recherché, les élèves postulant pour une excellente note étaient invités à se présenter, les camarades encourageaient dans cette voie les plus modestes...

Le compte rendu d'une séance d'évaluation peut paraître ici anecdotique et déplacé. Nous voudrions, tout au contraire, qu'il figure en bonne place dans notre exposé comme illustration vivante et témoignage d'un moment essentiel du fonctionnement de la classe-atelier.

Selon cette procédure, chacun présente tour à tour son travail à la classe, dit les objectifs qu'il s'était assignés, ce qu'il a appris, commente, s'il le peut, ses échecs.

L'oeuvre ayant été bâtie intégralement par l'élève, l'approche des capacités de celui-ci (qu'il ait choisi l'option minimale ou l'option lourde des "3A", nous anticipons ici!), peut être envisagée au travers de son travail suivant les trois critères généralement utilisés:

1. Ambition des activités réalisées.

L'auteur, par le moyen de son auto-évaluation a déjà eu l'occasion d'examiner avec le professeur s'il y a eu progrès, dépassement par rapport à ses productions antérieures.

Il mesure maintenant ce que vaut son travail par rapport



au niveau de ses camarades.

2. Originalité.

Cette seconde dimension a déjà pu être approchée par l'élève au travers de l'évaluation de son effort de recherche personnelle.

Il peut, lors du bilan, juger du degré d'étonnement que son oeuvre suscite véritablement.

3. Maîtrise des moyens plastiques par rapport aux intentions développées.

L'auto-évaluation a permis de s'interroger sur les progrès techniques. Mais ceux-ci sont-ils suffisants, l'expression est-elle convaincante? La réponse du groupe est indispensable.

Sans envisager de barème, mais en ayant à l'esprit ces trois dimensions, la collectivité propose une note. Le professeur intervient si nécessaire, compte tenu de ses observations trimestrielles qui, parfois, justifient un désaccord. L'élève se défend. Le consensus s'établit généralement sans grande difficulté. On observera qu'à ce stade ultime l'évaluation sommative est encore exploitée à des fins formatives: Chacun apprend, d'une part à mieux mesurer son travail, à le relativiser, mais c'est aussi l'occasion de tirer profit de la démarche des autres.

De son côté, pour fonder son intervention au conseil de classe, le professeur est en possession de plusieurs informations complémentaires:

- Le pointage positif ou négatif d'un ou plusieurs objectifs de maîtrise.
- Le résultat positif ou négatif du dialogue consécutif à l'auto-évaluation de l'élève.
- Quelques indicateurs comportementaux.
- Un bilan chiffré situant l'élève dans le groupe, établi collégialement (1).

On remarquera que "la note", si décriée du fait des interférences subjectives qui en perturbaient la crédibilité, se trouve paradoxalement réhabilitée en fin de parcours en une attribution

(1) Voir proposition de grille en ANNEXE N° 17.

spontanée ... en toute subjectivité!

_____ Mais on aura compris que sa détermination ainsi que l'usage qui en est fait se situent sur un tout autre registre.