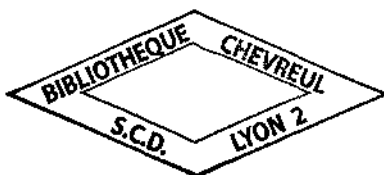
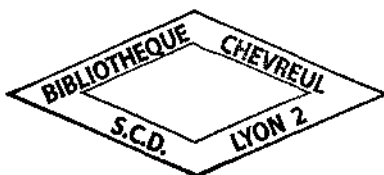


S O M M A I R E



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. SYNTHESE 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

C O N C L U S I O N .

Sommes-nous arrivés au terme de ce qui pourrait apparaître comme une première étape dans l'approche des problèmes posés par l'évaluation en A.P. ?

Assurément, vouloir conclure serait sans nul doute une gageure alors même qu'on a le sentiment de n'avoir esquissé que quelques pas... Peut-être, cependant, n'est-il pas inutile de marquer une pause, d'interroger le corpus que nous avons pu constituer, d'examiner si, au-delà du caractère disparate des conclusions partielles, il ne serait pas possible de faire émerger un réseau d'interrogations en fin de compte convergent et susceptible de contribuer à la matérialisation d'un nouveau tissu de procédures productrices et évaluatrices mieux à même de servir les ambitions d'une éducation par l'art plus épanouissante?

Notre étude a permis d'affermir nos certitudes sur un certain nombre de points, à savoir:

- Que, davantage encore que dans le contexte général, l'évaluation des productions plastiques est tributaire d'effets perceptifs systématiques;

- que les solutions homogénéisatrices suggérées par la docimologie générale et qui postulent une fondamentalisation des A.P. sont loin d'être opérantes dans le cadre de notre discipline;
- qu'une reconsidération plus profonde des procédures évaluatrices ne peut s'envisager sans que soit impliquée la totalité du dispositif pédagogique situé en amont.

Nous avons pu, d'abord, confirmer la disparité des jugements et l'action perturbatrice de déterminants systématiques dont certains sont en homologie avec le cadre général mais dont d'autres dépendent spécifiquement des dimensions plastiques des objets à évaluer et suscitent des déviations probablement d'ordre hédonique.

Ce premier niveau conduit à formuler plusieurs observations complémentaires:

- Il n'est plus possible de s'en tenir à une gestion empirique voire iconoclaste de l'évaluation: Une action sensibilisatrice est nécessaire. Le caractère systématique des déterminants dégagés conduit à affirmer qu'une formation à l'évaluation est d'ores et déjà possible, en A.P. comme ailleurs.
- On sera toutefois sensible au fait qu'une partie des errances constatées est due tant à l'absence de produit référentiel qu'à la multiplicité des modèles. On ne manquera pas de s'interroger parallèlement sur ce que pourrait entraîner à cet égard l'adoption de solutions trop directives.
- On constatera aussi que l'interférence probable de facteurs de goût (la difficulté pour l'évaluateur de connaître et maîtriser ses attirances spontanées - ainsi que le grand nombre de ces facteurs qu'on imagine en interaction) limite considérablement les chances de venir à bout de la subjectivité.

Dans cette même direction, un second train d'expériences a mis en lumière la faiblesse des outils modérateurs, notamment du principal, fondé sur la construction d'un barème critérié. Certes, on se rappellera que, si la concertation a prouvé dans le cadre général ses vertus homogénéisatrices, les effets constatés sont en fait peu durables. Ici, cependant, des indices de la radicalité des désaccords sont à trouver dans le fait que, même lors de la notation d'exercices scolaires portant sur des points nettement limités de maîtrise

technique, on observe une résistance des divergences s'ancrant probablement dans une prise en compte de dimensions plastiques en théorie non concernées. Ce sont aussi, probablement, ces mêmes considérations qui gommant les effets positifs de la concertation préalable dans le cas du jugement d'oeuvres d'expression plus complexes.

On conçoit dès lors que la question de la légitimité de la notation des productions plastiques puisse être posée. Mais aller dans ce sens conduirait à une impasse, à un renoncement inconstructif, c'est pourquoi nous y avons plutôt vu la ferme obligation de reconsidérer l'approche des travaux qui nous sont livrés.

A nouveau ici, il s'agit de déterminer quelles conséquences pour l'évaluation peuvent être dégagées, étant donné la persistance de disparités d'appréciation tant au plan des exercices de maîtrise qu'à celui des oeuvres de nature plus importante.

La cause provient, comme dans le cadre général, de la difficulté à contrôler totalement les critères ou, du moins, à les faire fonctionner de manière identique d'un évaluateur à l'autre. Cette observation docimologique fondamentale n'est pas à remettre en cause (1) et c'est relativement à cet état de fait que se situe notre interrogation.

Lorsqu'il s'agit d'un exercice de maîtrise technique, on doit pouvoir cerner de manière rigoureuse objectifs et critères. Reste à savoir ce qu'il y a lieu de faire quant à la dimension créatrice qui est laissée aux élèves dans l'exécution de cette tâche. Ne peut-on pas penser qu'une partie de nos difficultés provient d'un confortable stationnement dans un juste milieu, position à la fois frileuse et naïve qui consiste à croire que l'on puisse prendre en compte sans problème les deux aspects de l'oeuvre, technique et imaginaire? Pouvons-nous nous installer dans la certitude rassurante que nous offrons la possibilité de "créer" au travers de tels exercices imposés? Les désaccords portant davantage sur l'appréciation globale de l'oeuvre que sur le degré de maîtrise technique, l'idée naît tout naturellement de se limiter à la prise en compte des objectifs qui étaient à tra-

(1) J.J. BONNIOL (Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires, op. cit., page 452) concluait à cet égard: Les divergences s'expliqueraient "par une concentration insuffisante du sujet sur les catégories appropriées, par une restriction insuffisante du modèle de référence aux seuls critères pertinents, ce qui ouvrirait le champ à une médiatisation de l'inférence par d'autres systèmes de catégories".

vailler, l'aspect créatif qui pourrait apparaître risquant en effet d'être inégal, à la mesure de l'enthousiasme que l'exercice a pu susciter chez l'élève. Est-il alors exagéré d'avancer que la plus grossière erreur (d'où découleraient, semble-t-il, certaines errances rencontrées lors de l'évaluation) serait de croire que la dimension créatrice puisse se révéler spontanément au travers de n'importe quelle tâche, oubliant les conditions artificielles qui ont pu présider à sa proposition?

L'évaluation des oeuvres plus complexes soulève, quant à elle, des difficultés encore plus grandes que nous ne sommes pas encore en mesure, reconnaissons-le, de réduire efficacement. Deux voies se profilent, opposées mais complémentaires plutôt qu'antagoniques:

- Le perfectionnement de notre connaissance des mécanismes de l'évaluation est un objectif auquel nous devons tendre sans relâche. Seule une poursuite amplifiée de la recherche en direction des dimensions plastiques susceptibles d'interférence peut conduire à alléger les dépendances de nos évaluations.

Mais, d'un autre côté, il y a lieu de prendre acte de ces disparités de jugement et d'adopter une stratégie pédagogique qui en tienne compte. En situation d'examen, la solution est la correction collégiale; en classe, la parade c'est le dialogue.

Ce premier bloc de réflexions axées principalement sur le mécanisme de l'évaluation conduit donc à plusieurs considérations d'ordre fonctionnel:

- En phase de formation, on soulignera le caractère désuet de toute comptabilité abusivement impartiale, on suggèrera de s'en tenir à un pointage bi-polaire des objectifs désignés, on mettra en lumière à cet effet les vertus de l'auto-évaluation.

- Au niveau des bilans internes, on fera ressortir la valeur prépondérante de la phase de dialogue relativement à la notation collective qui n'a d'intérêt qu'en tant qu'elle en est l'aboutissement.

- Pour ce qui est des examens externes, enfin, on insistera sur l'urgence criante d'un débat traitant de leur réaménagement.

D'ores et déjà, sont donc apparus deux acquis fondamentaux:

D'abord, la condamnation sans appel de la notation solitaire, pourtant encore largement pratiquée. Ensuite, en A.P. plus qu'ailleurs, le fait que la notation "exacte", qui pourrait être unanimement partagée ou pesée en toute équité, n'a aucun sens.

Le second ordre de questionnement concerne la possibilité d'élargir les moyens de l'évaluation des effets réels de la formation pratiquée ainsi que des réelles potentialités des élèves.

Ici, deux types de réponses ont été dégagés:

- D'une part, puisque l'évaluation des résultats est rarement le lieu de certitudes, les observations recueillies gagneraient à être confortées par d'autres indicateurs comportementaux ne se limitant pas nécessairement au périmètre de la classe.

- D'autre part, sans négliger cet aspect quelque peu procédurier, on pouvait aussi se demander s'il n'était pas possible de mettre sur pied des tâches à meilleure valeur prédictive. Cela revient à s'interroger sur la nature même des objets que nous évaluons généralement. Ici encore, la réflexion est d'autant plus urgente que nous avons déjà dénoncé l'amalgame souvent pratiqué entre exercice de maîtrise et oeuvre d'expression, d'autant plus nécessaire aussi que les approches docimologiques, du fait de leur angle d'attaque principalement technique (mécaniste), abordent peu cet aspect pourtant essentiel: " A juger du produit et non du producteur, pour atteindre à cette louable
" froideur qu'on nomme objectivité et qui veut tenir lieu de justice
" pédagogique (...), la notation quantifiée ignore l'élève, ou, ce qui
" revient au même, elle l'identifie à l'image immobile qu'en donne
" l'écran de l'examen ",

la mise en garde de J. GUILLAUMIN (1) reste, aujourd'hui encore, d'actualité. Ainsi, réfléchir sur un mieux évaluer ne signifie pas seulement "Comment évaluons-nous?" mais aussi "Quels produits évaluons-nous?" ou, mieux encore, "Qu'y a-t-il derrière les produits que nous évaluons?".

Un autre accent majeur est celui porté sur la nécessité

(1) GUILLAUMIN (J.), "L'aspect interpersonnel de la notation scolaire: De la docimologie à la doxologie pédagogique", op. cit., page 148.

de questionner sérieusement l'identité des objets que nous évaluons. Ne se leurre-t-on pas depuis bien longtemps à ce sujet? Les divergences d'évaluation entre correcteurs seraient alors d'autant plus graves qu'elles se fonderaient sur l'examen de produits à la prédictivité aléatoire!

C'est ici que l'affaire déborde très largement le cadre d'une physique de l'évaluation pour éclater, s'élargir au territoire de la psychologie et de la pédagogie des arts plastiques. Resserrer sur le cognitif éloigne de la création et ne peut que conduire à une impasse: Chercher à fabriquer des exercices suffisamment encadrés permettant une évaluation rigoureuse ne manquerait pas de sécréter un état d'esprit convergent dommageable pour l'imaginaire. Et c'est pourtant bien, pour le P.A.P., cette cohabitation entre apprentissage et création qu'il s'agit à tout instant de gérer, puisqu'il doit non seulement renforcer les connaissances et les compétences de ses élèves mais aussi viser à développer leur pratique personnelle.

Se donner les moyens de recueillir des produits à réelle valeur prédictive débouche nécessairement sur une reconsidération des modalités de fabrication des oeuvres en question.

L'articulation, la liaison de plus en plus étroite avec les données du débat pédagogique qui anime présentement notre discipline est une caractéristique évidente qui ne saurait être ignorée. On ne pouvait, certes, que s'y attendre, tant aujourd'hui serait inconcevable une image de l'évaluation réduite à un moment final et extérieur au dispositif éducatif, mais on pouvait ne pas songer à une intrication aussi radicale. Confessons qu'à l'origine, nous envisagions de nous limiter à une étude d'ordre docimologique: Un prolongement s'est rapidement révélé indispensable. Ajoutons que ce travail a bouleversé grandement et durablement notre manière de conduire la classe.

Ces interrogations légitiment l'orientation de ce second bloc de réflexions vers la mise en avant de pratiques pédagogiques dont la crédibilité nous semblait consolidée par un ancrage certain dans les pages les plus fortes de la pensée éducative.

Toutefois, si notre interprétation personnelle nous a peu à peu conduits à adopter une stratégie privilégiant le travail créatif autonome et la responsabilisation quant au libre choix des

apprentissages, même si nous avons cru devoir souligner l'intérêt quant à notre objet d'étude (mais aussi, plus largement, quant aux vertus éducatives) des investigations portées actuellement en direction de l'accès à l'autonomie, nous n'affirmerons pas que cette piste soit la seule valable. Nous avons dit les raisons qui nous ont poussés vers cette direction, mais notre exégèse serait mal comprise si elle devait apparaître comme l'apologie d'un type unique de comportement. Ce serait aussi sortir du cadre qui avait été délimité. La gestion pédagogique du groupe d'élèves en face duquel il se trouve est l'affaire de chacun d'entre nous, l'essentiel étant d'avoir le souci de se donner les moyens de recueillir des indices à la crédibilité suffisante pour pouvoir ensuite être exploités de manière fiable, aussi bien formativement que sommativement.

*
* *

Sans doute, pourrait-on finalement afficher quelque déception face à un corpus d'acquisitions assez mince. Bien sûr, nous nous sommes confortés dans la certitude que c'est l'ensemble du dispositif conduisant à l'évaluation qui est à repenser dès l'instant où la formation ne se limite pas à la transmission de connaissances et de techniques, bien sûr, une partie des déterminants spécifiques a été identifiée, quelques solutions modératrices des divergences proposées. S'il est envisageable de mieux évaluer, la distance est encore grande qui nous sépare d'un contrôle total des phénomènes en jeu.

Mais doit-on véritablement s'en affliger? S'il est probable que l'évaluation des productions plastiques ne pourra jamais revêtir un total degré de stabilité, il est peut-être utile de se demander si une évaluation "réussie" en ce sens ne passerait pas complètement à côté du statut réel des oeuvres plastiques, si la satisfaction extérieure de la fonction bien accomplie en toute sûreté de jugement ne se réduirait pas à une apparence occultant sous son édification une inaptitude à prendre en compte les ressorts les plus nobles qui

sous-tendent la création véritable: Il est possible de décomposer les objets visuels, il n'est peut-être pas impossible de les digitaliser, de les réduire à un ensemble de facteurs comptabilisables. Mais il est à craindre qu'à la transparence de l'oeuvre ne corresponde l'opacification du regard en direction des indices poétiques, ou encore que l'identification complète des dimensions à appréhender n'en vienne à réduire toute production à son racornissement palimpsestique.

Un travail trop encadré a montré ses limites. Mais, pour aller plus avant, nous porterons aussi le doute sur les bénéfices à escompter, par une élucidation plus complète des facteurs en interaction et une meilleure formation des P.A.P. aux questions de l'évaluation, de jugements homogénéisés. Une telle aspiration qui confine au mythe voudrait-elle dire que tous les P.A.P. du territoire fonctionneraient suivant les mêmes modèles, réagiraient de la même façon? Ce qui pourrait apparaître séduisant dans un premier temps ne manquerait pas de se révéler vite inquiétant. Les modèles (aujourd'hui disparates, convenons-en) seraient alors débroussaillés, élagués, polis jusqu'à s'identifier, mais aussi érodés, davantage étouffés par la règle que l'Académie ne put y parvenir en ses moments les plus coercitifs.

Un regard-clé se trouve posé sur ce qui fait notre originalité par rapport au concept d'enseignement, un éclairage de première importance sur l'ambiguïté qui ne cesse de travailler le couple apprentissage/création:

Car ne peut-on aller jusqu'à se réjouir qu'il y ait des des disparités de jugement?

Soyons heureux qu'il y ait des modalités d'expression sans rapport les unes avec les autres, qui se réfèrent à des idéologies plastiques extraordinairement diversifiées: C'est bien cela qu'il nous faut, par nature, encourager et préserver.

Précisément, il s'agit de se demander si une oeuvre de création n'est pas simplement une oeuvre de vie, si toute oeuvre créée n'est pas une entité vivante qui, en tant que telle, peut revendiquer légitimement d'être considérée et respectée en son individualité, avec ses particularismes. En ce sens, n'est-il pas plutôt encourageant que les effets et les réactions qu'elle suscitera en diverses occasions

soient différents et... imprévisibles? Il en est ainsi de la vie: Nous avons, par rapport à tel ou tel individu, des réactions de sympathie ou de rejet qui tiennent à des facteurs ténus et multiples et qui contribuent à la richesse de toute relation d'être à être. Chaque rencontre n'est-elle pas total renouvellement de notre éveil à l'univers?

Tout porte à croire qu'il serait préjudiciable de ne pas accorder une suffisante attention (après avoir mis l'accent sur l'autonomie des élèves) à cette autonomisation de l'oeuvre. Tout plasticien sait que, hors de l'atelier, l'essor de l'oeuvre est solitaire. Elle se donne à l'appréciation du monde en sa totale nudité et parfois au travers de rebondissements dont l'artiste n'est jamais plus le maître.

Peut-on trouver aujourd'hui, en 1987, meilleure justification de ce point de vue (puisque'il n'est pas indifférent de situer cette réflexion au plus près des débats contemporains qui animent le monde de l'art) que l'observation de récents retournements? Tandis que l'avant-gardisme se trouve à diverses reprises dénoncé comme néo-dogmatisme, ne voit-on pas les milieux spécialisés exhumer les relevés architecturaux des prix de Rome, réhabiliter des peintres réalistes frappés d'un long ostracisme, tel BALTHUS, considérer avec un nouvel intérêt les peintures allégoriques qui ornent nos mairies (1)? Revirement que nous sommes en train de vivre, que l'on rencontre maintes fois dans l'histoire de l'art et qu'il y aurait lieu de méditer enfin et de prendre en compte.

L'évaluation des travaux plastiques n'est-elle pas l'occasion, justement, de faire émerger cette diversité d'approches possibles, de débattre de ce qu'implique chacun des regards que l'on puisse porter? L'oeuvre authentique serait alors précisément celle qui appellerait, par nature, des jugements divergents, celle qui serait porteuse d'une irréductibilité essentielle, comme l'indiquait d'ailleurs le peintre J. GUITET dans un débat portant sur l'évaluation des oeuvres plastiques de notre agrégation:

" Une oeuvre commence à intéresser à partir du moment où elle met en

(1) "BALTHUS", exposition au Centre Georges Pompidou, Paris, nov. 1983 - janv. 1984.
- "Roma Antiqua, envois des prix de Rome", Ecole Nationale des Beaux-Arts, Paris, juin - juillet 1986.
- "Le triomphe des mairies", Petit Palais, Paris, novembre 1986 - janvier 1987.

" dysfonctionnement la grille de critères préalablement élaborée par " le jury " (1).

Alors, il n'y aurait peut-être pas lieu de focaliser uniquement sur la question de la réduction des disparités de jugement entre correcteurs.

Bien entendu, avancer dans la connaissance des mécanismes en oeuvre reste un objectif de première nécessité. Ayons garde qu'une générosité de sentiment trop exacerbée ne nous conduise à une vision naïvement animiste et exclusivement intuitive de l'évaluation. Nous aurions alors à redouter de voir les faisceaux convergents de notre réflexion s'égarer à nouveau dans l'éphémère pyrotechnie d'incantations spontanéistes!

Formulons donc le voeu que ces pages puissent contribuer à amorcer de nouvelles investigations plus systématiques et bénéficiant d'une logistique d'une plus grande envergure. Il est pour nous tous de la plus haute importance d'augmenter notre maîtrise à cet égard. Mais l'amélioration de l'évaluation à laquelle nous aspirons ne pourra probablement pas s'envisager sans la reconnaissance, l'acceptation, de la multiplicité des échos que doit susciter l'oeuvre et sans l'intégration de cette dimension intrinsèquement irréductible dans toute pensée éducative appuyée sur la pratique artistique.

*
* *

Quelques mots encore: A cultiver ce qui démarque l'évaluation des productions plastiques du domaine général, à suspecter tout type de fonctionnement intégrationniste, serait-ce outrepasser les limites d'une conclusion sur notre sujet que de se demander si, de la paradoxale rencontre de cheminements opposés, ne se dégagerait

(1) GUITET (J.), "Les épreuves plastiques de l'agrégation d'A.P.", communication orale, C.I.E.P. de Sèvres, 5 décembre 1980.

pas aussi un type d'interrogations et de scrupules à leur tour porteurs d'un certain degré d'exemplarité dépassant le champ spécifique des arts plastiques et dont le contexte général pourrait (si l'on voulait un instant accepter un renversement des directions de pensée) à son tour, également, se nourrir.

Nous nous réjouissons alors qu'à tous égards les arts plastiques puissent continuer à faire brèche au beau milieu de l'édifice scolaire et que puissent encore s'apercevoir, sans qu'il soit possible de les totalement domestiquer, quelques nuages ... de merveilleux nuages (1).

(1) BAUDELAIRE (C.), "L'étranger", Le Spleen de Paris, I (1869), in Oeuvres complètes, Paris, Gallimard, "Pléiade", 1961, page 231.