

Section suisse de l'ADMEE Journée nationale
2023

“Prendre en compte le contexte dans
les évaluations ?”

*Mise en commun des critères d'évaluation en cours
d'arts plastiques et visuels ; quelles significations
pour la co-construction des apprentissages des
élèves ?*



europé
admee



Arts Plastiques et Visuels- Quelques Observations

- Absence de **Moyen Enseignement Romand**
- Absence d'une cohérence interne et d'un partage des savoirs en raison de la grande diversité des pratiques de référence en APV
- Les **Attentes fondamentales** : une interprétation en termes de contenus d'apprentissage

Progression des apprentissages PER axes : expression et représentation (p. 22) et perception (p. 24)

Choix et utilisation de stratégies et techniques inventives permettant :

- l'engagement dans de nouvelles voies.

Observation des différentes composantes qui définissent le percept d'un artiste en lien avec son intention, avec une culture et/ou une époque (point de vue, choix de couleurs, formes, composition, perspective, cadrage...).

Attentes fondamentales PER axes : expression et représentation (p. 23) et perception (p. 25)

...choisit les moyens appropriés pour concrétiser un projet en respectant le cadre donné en fonction d'intention(s).

...identifie et décrit quelques composantes d'une œuvre choisie (image fixe ou animée) pour percevoir le percept d'un artiste.



Situations et savoirs en APV :

- **Explorer des langages** visuels, plastiques pour aider à leur compréhension.
- Contribuer au **développement** et à la **stimulation** du **potentiel créatif** de l'élève grâce à des activités pratiques. Logique de «faire» atelier
- En APV, les élèves doivent **expérimenter des situations problèmes** (PER) dont l'enjeu est que l'élève puisse se saisir des consignes, des contraintes, des techniques et du milieu didactique **afin de pouvoir agir et de développer son potentiel créatif.**

Contexte(s) dans le cadre de l'apprentissage Arts Plastiques et visuels

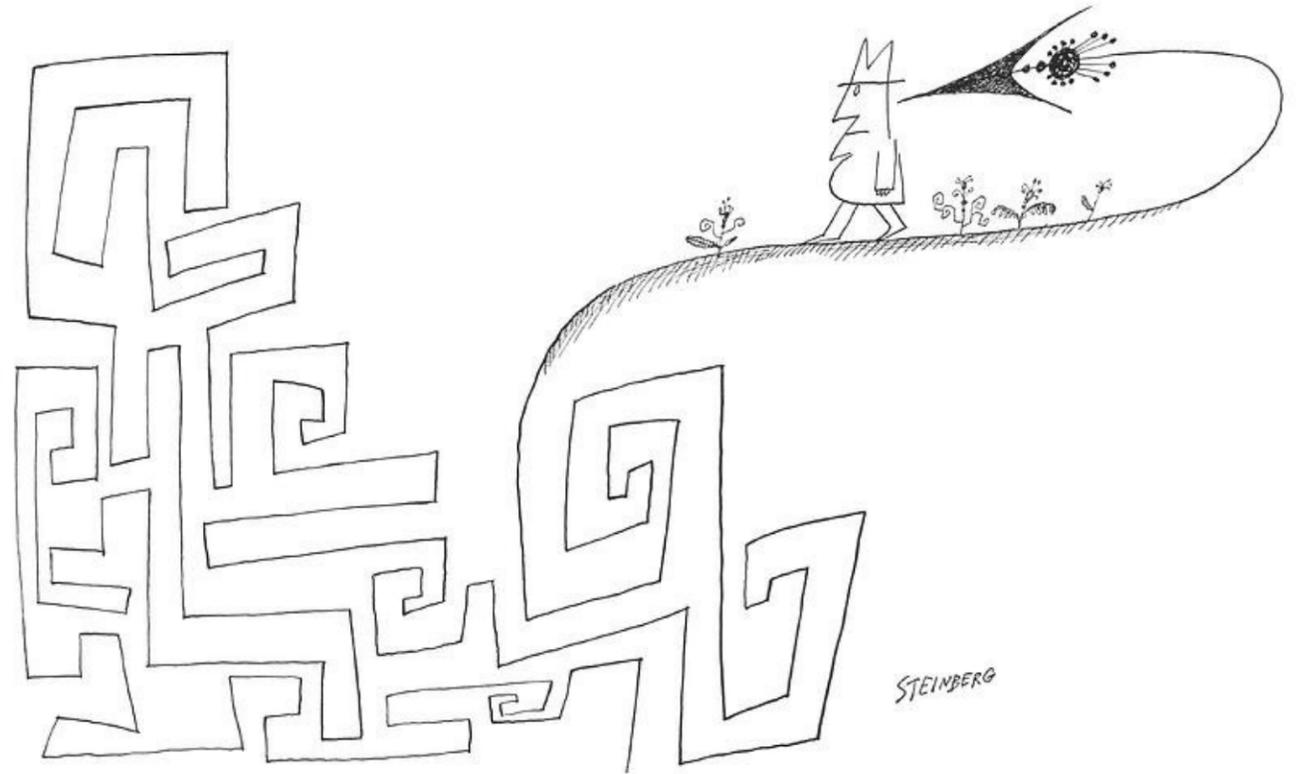
- « c'est plutôt l'expérience qui construit le savoir » (Gaillot, 1997, p.118).
- « (...)faire faire pour faire apprendre. » (Espinassy, 2018, p.95).
- Les apprentissages sont donc considérés non seulement comme étroitement liés à la situation dans laquelle ils sont convoqués, mais dépendant desdites situations.
- « Une didactique de l'expression plastique doit prendre en compte une dynamique complexe qui anticipe les conditions de la créativité tout en laissant ouvert le dépassement de l'improgrammable (...) » (Gaillot, 1997, p. 124).

Pensée créatrice, PER, CCIIP,
2011, p. 10 capacités
transversales :

La capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière **d'aborder toute situation.**

Évaluation APV :

- Porter un regard sur **les compétences développées** par les élèves **au travers de différentes situations d'expérimentations** qui mobilisent des outils, des savoir-faire et des matériaux divers.
- **Tenir compte de toutes les étapes** d'un travail et pas uniquement de la réalisation finale.
- **Faire prendre conscience** de ce qui est **découvert** et compris plutôt que de le mesurer (processus vs produit).
- Faire émerger **les potentialités cognitives d'une expérience**.



Des situations pour évaluer :

- **C'est l'activité en situation** (geste, attention sélective, raisonnement, gestion de l'incertitude...) qui constitue **le ressort principal du développement des compétences...**
- **... et des critères de leur évaluation.**
- Dès lors, la continuité / **articulation** entre **évaluation formative** et **certificative** est primordiale pour garantir un minimum de « contenu » aux résultats et aux notes.
- Des **étapes** et des **procédures** dans et par lesquelles l'élève peut prendre des **options** et assurer une **construction de savoirs procéduraux** sous forme de **combinatoire** (catachrèse) qui l'implique **individuellement**, indépendamment des **objectif identiques** déclarés à tous.



APV, un terreau favorable pour une approche systémique ou contextualisée de l'évaluation :

- N'est pas un simple produit (De Ketele, 2011) de comparaison entre un référé et un référent (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).
- L'évaluation devrait être intégrée au processus d'enseignement et articulée aux situations d'apprentissages (Mottier Lopez, 2021).



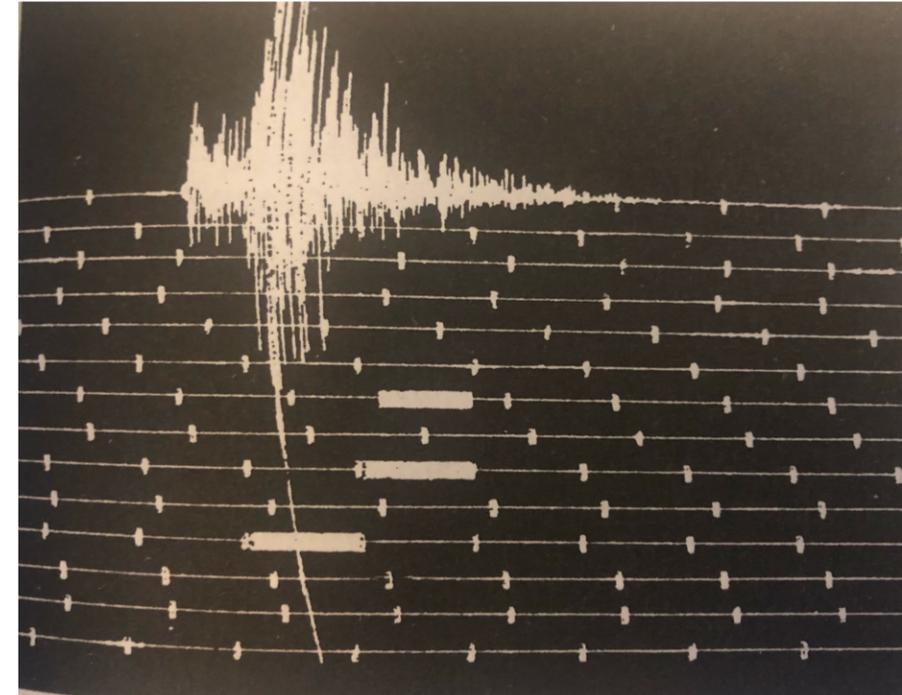
Contexte, évaluation formative et institutionnalisation

- « (...) moment particulier de l'étude » qui fixe les savoirs à apprendre ou les savoirs appris (Reuter & al. 2007).
- Construction de la référence commune en classe et explicitation des objets de savoirs et de la progression des apprentissages.
- Nous supposons que ce geste devrait /pourrait permettre d':
 - outiller les élèves dans la progression de leurs apprentissages
 - « appréhender les processus d'évaluation » (Mottier Lopez, 2015, p. 33).



Constats issu d'une précédente recherche : *Stabulation libre* des contenus d'enseignement

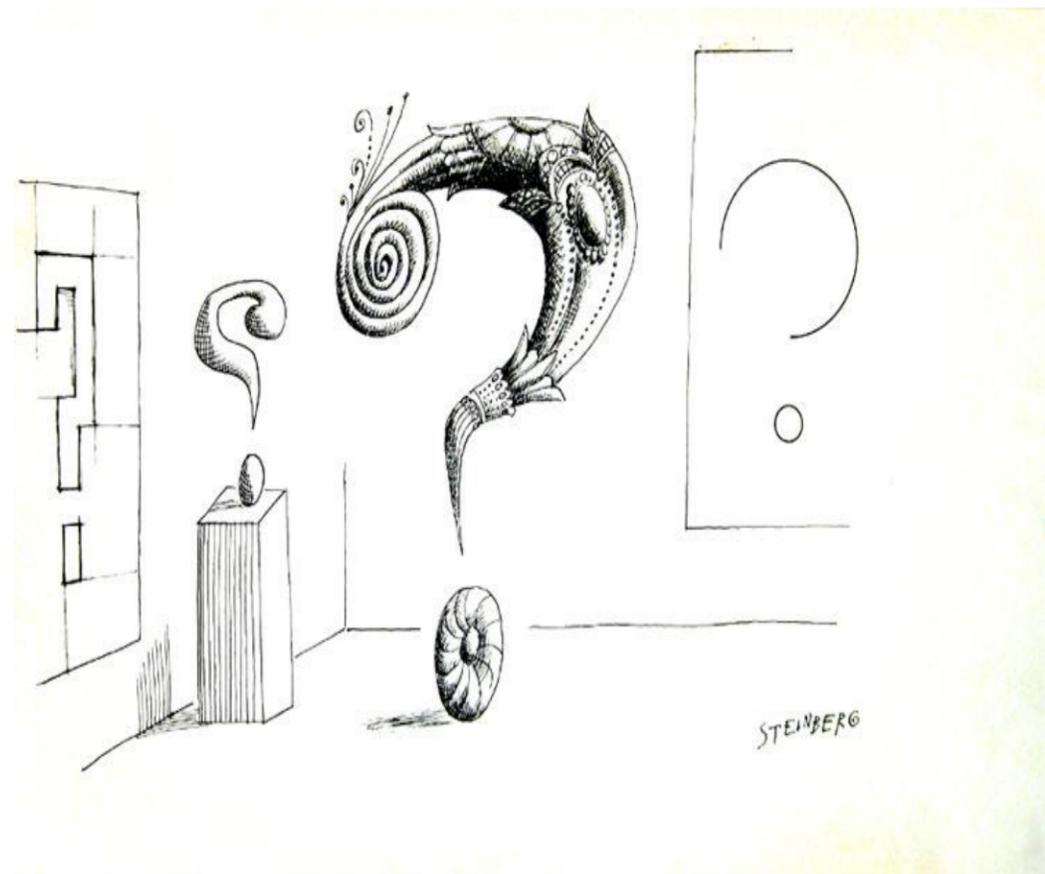
- Stabulation libre en ce qui concerne les savoirs à transmettre et la manière de transmettre ces savoirs.
- Choix des enseignant-e-s ; contenus individualisés.
- Oscillation entre critères définis et jugement de goût.



Sismogramme obtenu avec un pendule astatique de Wiechert: tremblement de terre local (Chili)
In G. Didi-Huberman, *L'image survivante*, Paris, 2007, fig.9 p.119.

Question :

- Quels peuvent être « les comportements légitimes, adéquats au jeu » (Amade-Escot, 2007) dans une logique de « projet personnel » propre à l'étude d'une discipline devant, en principe, favoriser « le développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (PER, Arts - Corps et mouvement, 2010, p. 5) ?



Méthodologie :

- Puisqu'en APV l'on construit des savoirs à partir de ce qui émerge de l'expérience (Pélissier, 1994), nous avons décidé de baser notre recueil de données sur un *corpus* vidéo de séquences didactiques en classe ordinaire du secondaire genevois (Leutenegger & Shubauer-Leoni, 2002; Leutenegger, 2009).
 - Sous l'angle des ajustements effectués par les acteurs dans les situations.
- Entretiens d'explicitations (Vermersh, 1994).
 - Sous l'angle de la verbalisation de l'agir enseignant en première personne.

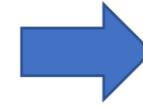
Contexte :

- Séquence de 5 leçons (soit 10 périodes de 45min) dans une classe de 10^{ème} LC du Secondaire 1 genevois (élèves de 13 ans).
- Projet de réalisation d'un livre et d'invention d'une histoire divisée en scène sur 8 pages devant « mobiliser les savoirs techniques et notionnels » abordés durant l'année.
- L'enseignante a recours à trois mises en commun des critères d'évaluation en P3, P5 et P10 ; que nous avons appréhendés comme un geste d'institutionnalisation potentiellement révélateur d'indices quant aux objets de savoirs et des pistes de régulation des apprentissages.

Données issues du *verbatim* 1 :

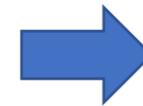
- «Donc il y a la réalisation, chose que vous allez tous faire, et la complexité (...) si quelqu'un me fait quelque **chose de très complexe avec, voilà, une richesse, une générosité dans vos images et puis à côté il y a un autre qui me fait quelque chose de très simple, voilà avec peu d'éléments, bien sûr je ne peux pas évaluer de la même manière. Vous êtes d'accord ? Vous êtes d'accord ou pas ? (oui général)».**
- «**Ensuite : pertinence et qualité de la série d'images. Donc la qualité, je pense qu'en fin d'année vous me connaissez,** on a travaillé beaucoup sur les images, je veux une image qui tienne la route (...) **il faut qu'il y ait une logique**».
- «Pareil la technique, je vous avais dit, vous avez le choix. Vous pouvez faire tout en noir et blanc mais **naturellement je ne veux pas voir le crayon gris** (Hein ?)».

Articulation entre les critères et les savoirs mis à l'étude peu manifeste :



comparaison / complexité vs simplicité / pertinence vs illogisme.

Absence d'explicitation et de référentialisations des objets de savoirs :



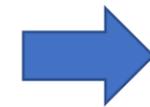
Appel à une mémoire des pratiques de classe et une certaine *forme scolaire* fonctionnant comme coutume

Données issues du *verbatim* 2 :

- « **La qualité de l'image, au bout de presque une année avec moi en Arts Visuels, vous savez ce que je prétends, ce que je voudrais de votre part hein ? C'est un travail qui est propre, un travail qui est lisible** effectivement (...) Il faut qu'on comprenne assez vite de quoi il s'agit. **Si c'est un gribouillage, on ne comprend pas** (Oui c'était gribouillage le mot que je voulais dire avant). C'est le gribouillage. Ok. Parfait».
- «**Et puis, vous savez quand même, qu'à un moment donné, l'activité va s'arrêter et moi je vais donner la note sur ce que j'ai (...) on peut faire quelque chose de simple, mais ça doit être de qualité.** Vous êtes d'accord ? C'est pour ça que je parle de qualité d'image. Vous comprenez la différence ? On peut faire, C., on peut mettre que « BOUM » mais ça doit être **bien écrit, bien réalisé**, de qualité ; vous comprenez la différence ? **Mais je suis contente parce que j'ai l'impression que vous avez vu. Là il y a un manque de qualité ; vous êtes d'accord ?**».
- « (...) **et qu'est-ce que je pense des stickmen ?** (EL : Vous aimez trop ça). Vous comprenez la qualité d'image, **au bout de 10 mois (...)** **On parle d'investissement.** Là il y a un manque d'investissement, on en avait déjà parlé, mais je voulais le montrer à tout le monde.»

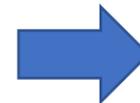
Qualité vs gribouillage comme « arrière fond interprétatif » (Mottier Lopez, 2016) partagé officiant comme mémoire commune sur l'exclusion de certaines pratiques.

Insistance sur la partie explicite du contrat didactique :



Régulations de type régularisation

Absence de définition de savoirs esthétiques :



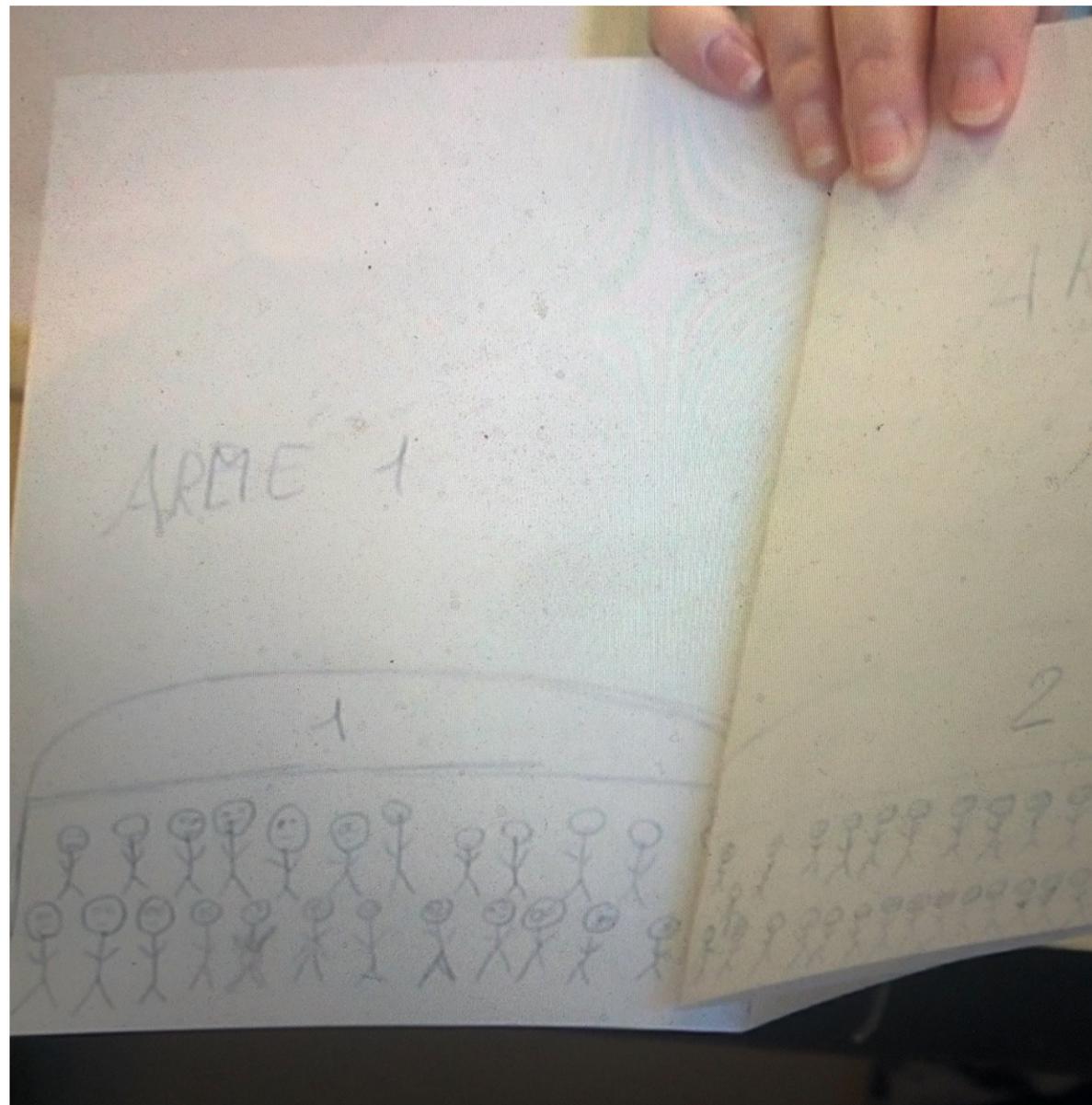
Attentes enseignantes perçues comme idiosyncratiques

Données issues du *verbatim* 3 :

- « (...) je veux, je prétends que vous me fassiez une couverture de qualité ; regardez tous, ça veut dire ça (...) sachez que cette personne a eu 6 parce qu'elle a fait quelque chose de qualité. Ok ? Donc, elle a réfléchi à la mise en page de la couverture. Ensuite elle m'a fait un dessin de qualité ok ? Avec des couleurs, une technique qui marche très bien. C'est ça ce que je veux de vous après une année de travail ensemble. Je veux ça, hein ? Vous êtes capables mais c'est clair que si vous n'avez pas envie, vous ne pouvez pas arriver à ce résultat. Ok ?
- «si tu veux tu peux passer à autre chose, mais y'aura des conséquences sur ta note (...) S'il n'y a pas de couverture ; qu'est-ce qu'il se passe ; j'enlève... (un point) des points hein bien sûr.»
- «Est-ce que vous croyez, je peux, est-ce que tu crois que ton dessin est de qualité ?(oui) Oui ?! Et ben mon cher malheureusement j'avoue que là c'est loin d'avoir une qualité. Je suis très honnête. Regarde tes maisons ; ça ce sont des maisons que tu as appris à faire à l'école primaire donc aujourd'hui après une année de travail ensemble, tu sais faire de la 3D, j'avais dit d'utiliser le crayon avant d'appliquer le stylo par exemple pour pouvoir modifier les erreurs».

Glissement vers des représentations sociales qui lient l'évaluation à une fonction de contrôle et gestes de normalisation (Jorro, 2016) axés sur un modèle.

En l'absence de pratiques de références et de savoirs explicités le diagnostic se réduit à du «microsommatif» (Bain,1988).



Ci-dessus, photogrammes illustrant la « qualité » attendue et son pendant négatif : le « gribouillage ».

Résultats

- Nous observerons qu'en l'absence d'exemples et d'indications précis sur les pratiques sociales de référence auxquelles les savoirs à transmettre sont rattachés, le goût de l'enseignante et la coutume de classe se substituent à l'institutionnalisation, à la mémoire didactique et à l'évaluation des apprentissages.
- Prédominance des habitudes et d'une « forme scolaire » au dépit de l'explicitation des savoirs et pratiques de références, tant dans la conduite que dans l'évaluation des apprentissages.
- L'absence de référents porteurs de savoirs au profit d'un jugement qu'on peut assimiler à un « jugement de goût » favorise ce que Merle (2012) nomme : des *arrangements évaluatifs*.

*«il faut laisser **une marge d'expérimentation pour ne pas effrayer l'élève**, il faut quand même une étape intermédiaire pour arriver à un résultat final surtout que c'est un objet avec du papier précieux...**c'est important cette étape du brouillon justement pour se lâcher**...le crayon gris c'est l'outil avec lequel ils (les élèves) se sentent le plus à l'aise et surtout tu peux effacer donc pour moi **c'est vraiment l'idée de les mettre le plus à l'aise possible** et puis, après, de passer au résultat final (...) il y a un progrès dans le sens qu'on commence à avoir des idées, comment les représenter sur le papier, comment les diviser en scènes puis on passe à l'objet final. »*

«Mes exigences c'est ça. C'est que des hommes sticks c'est bien sympa, mais ce n'est pas suffisant ».

Une volonté d'équité et de soutien aux apprentissages toutefois...

- L'absence de contenus définis précisément fait obstacle.
- Le contrat didactique qui s'inscrivait dans un contrat pédagogique à tendance à s'estomper.
- L'enseignante engage des régulations portant majoritairement sur la motivation des élèves.
- L'enseignante procède elle-même à des régulations techniques sur le travail des élèves, sans que nécessairement le savoir technique soit partagé.
- Pour l'enseignante, les situations sont fortement marquées par l'importance supposée de la créativité des élèves.

«c'est bien sympa de donner des critères d'évaluation, mais s'ils n'en comprennent que la moitié, comment prétendre à ce qu'ils puissent réussir et à l'égalité des chances ?»

«J'avais vu un peu les résultats et il y avait des élèves qui avaient atteint les objectifs et d'autres qui, justement sur la question de la qualité, étaient loin d'atteindre ce critère. Mon objectif c'est que tout le monde réussisse et c'était une façon indirecte de reparler de ce point, pour faire réfléchir certains afin qu'ils atteignent mieux cet objectif et qu'ils ne perdent pas trop de points».

« La créativité c'est pas ce qui manque ».

«Plus tu es généreuse plus la note sera généreuse »,

Sans étapes intermédiaires explicitement formatrices, l'enseignant-e peut potentiellement :

- Glisser dans une logique d'évaluation et de direction des apprentissages, focalisée sur la production et le résultat.
- Glisser dans un paradigme sélectif de l'évaluation qui se focalise sur le *rendu et la comparaison* entre les travaux de l'ensemble de la classe.
- Convoquer parfois des critères de goûts. Ce qui contribue à découpler l'évaluation de la maîtrise des savoirs.

« *J'ai vraiment évalué l'objet en tant que création finale* », entretien d'explicitation

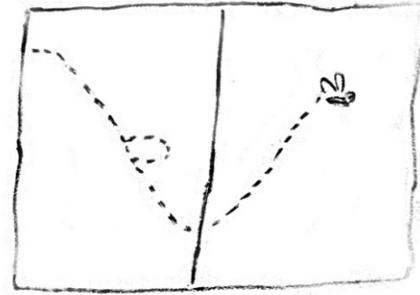
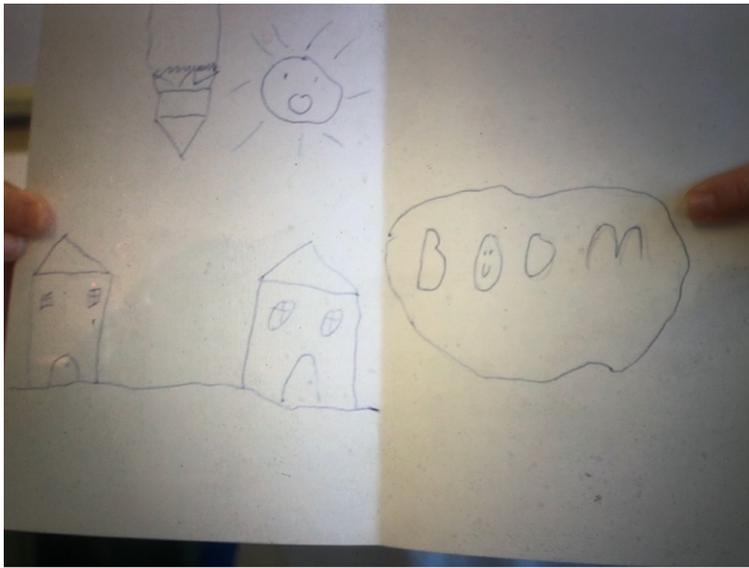
« Vous savez ce que je prétends, ce que je voudrais de votre part », *verbatim* , P5.

« *J'ai fait 3 ou 4 tas comme une sorte de panel pour moi (...)* je les divise par note et je reprend les livres pour voir si ça joue dans la globalité », entretien d'explicitation.

Effets sur le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation

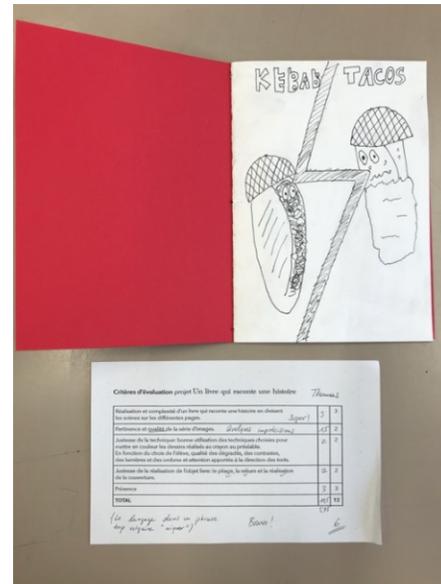
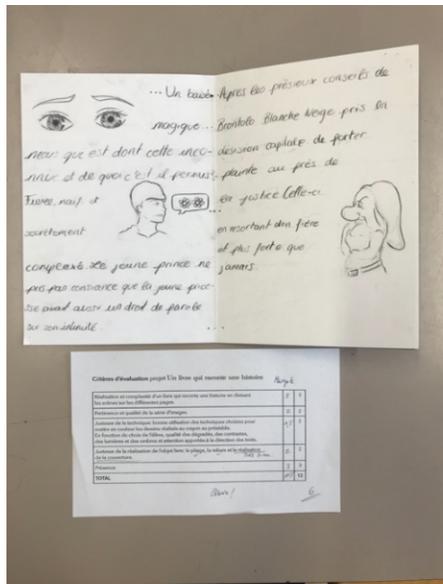
- Les premières étapes des séquences témoignent d'une difficulté à construire une référence artistique commune à la classe.
- Ambivalence de la dévolution pour l'élève qui doit convoquer sa pensée créatrice et les moyens de la convoquer.
- **Situations Assertoriques :**
*relevant du vraisemblable et irrémédiablement
corrélé à la personne qui émet le jugement ou
l'action.*
- Retour d'une forme scolaire caractérisée par une évaluation et une direction des apprentissages focalisées sur une production et son résultat.

« Cette évacuation des contextes au profit d'un réductionnisme quantificateur classificateur produit une évaluation aliénante potentiellement destructrice des potentiels créatifs des personnes et des collectifs. » P N. Younès, 2023.



je n'ai pas écrit : changement d'échelle ou des choses comme ça, parce que c'est complexe, ça marche pour certains projets et pas pour d'autres. Alors que le projet dans sa globalité marche quand même, donc j'ai de la difficulté à être trop détaillée... ..je voulais qu'ils [les élèves] sortent des sentiers battus.

C'est plutôt rare que je donne le 6 ; mais ce sont deux personnes qui, à leur manière, ont su se démarquer. M., sans que je ne suggère quoi que ce soit, a pris cette décision de faire un collage qui, graphiquement, marchait parfaitement et sortait du lot, elle a inventé ce texte en mettant quelques images sur le texte et pour moi T. c'était cette l'histoire. Par rapport à tout le monde, à toute la classe, lui a inventé, monté de toutes pièces une histoire et il y avait tout de même une qualité graphique.



Éléments bibliographiques

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Amade-Escot (Ed.). Paris : Edition Revue E.P.S.

Bain, D. (1988). L'évaluation formative fait fausse route. In INRAP, *Évaluer l'évaluation*. Dijon : INRAP, p.167-172.

Barblan, Y.M.J. (2023). Émergence et traitement de l'erreur en cours d'Arts Plastiques et Visuels, quel impact sur le système didactique ? Trois études de cas. DOI 10.13097/archive-ouverte/unige:170255

Bocchi, P.-C. (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. In *Recherches en Éducation*, Hors-série n°4, p.55-67

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. In *Éducation et Didactique* n°5, p101-104

De Ketele, J-M. (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. » In : *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 25/ 2011, p.89-106

Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin n° 23 2018, pp.95-106

Gaillot, B.-A. (1997). *Arts Plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. In *Éducation permanente, Arcueil : Apprendre à évaluer*, p. 53-64

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang

Márquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin n°23 2018, pp 143-158.

Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Modélisation interactionniste des pratiques professorales. In L.Mottier Lopez & al. (Dir.) *Modélisations de l'évaluation en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 81-96.

Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation « pour apprendre » : quels enjeux pour l'évaluation critériée ? Capsule vidéo. *Université de Genève*

Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. In *Contextes et didactiques*, n°9, p. 12-29

Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël, & S.-C.Cartier. (Dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. pp. 67-78 Bruxelles : De Boeck

Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck

Pelissier, G. (1994/ 1997). Colloque sur l'artistique, arts plastiques, art et enseignement. 23 et 24 mars 1994. Saint Denis, Musée d'art et d'histoire. In *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997). Créteil : Edition du CRDP.

Perrenoud, Ph. (1998). « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel. » In : *Assesment in Education*, Vol.5, no1, p.85-102

Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). Bruxelles : De Boeck

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF

Younès, N. (2023) La prise en compte de l'écosystème formatif dans l'évaluation écologique. Section suisse de l'ADMEE, journée nationale. Prendre en compte le contexte dans les évaluations. Université de Lausanne, mercredi 4 octobre 2023

Autre document : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch>

« Comment tenir compte de tous les élèves,
avec toute leur diversité plastique, avec si
peu de critères d'évaluation ? »

Entretien d'explicitation

MERCI POUR VOTRE ATTENTION