Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

ACADEMIE DE TOULOUSE

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE FORMATEUR ACADEMIQUE

(CA.F.F.A)

SESSION 2016

MEMOIRE PROFESSIONNEL FOURNI PAR LE CANDIDAT EN VUE DE L'EPREUVE D'ADMISSION

INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom de famille : LAINE

Nom d'usage : JAULIN

Prénoms : Anne Sophie

Date de naissance : 17 08 1972

Grade : professeur agrégé

Discipline : arts plastiques

Rectorat de Toulouse

Direction des examens et concours

Bureau DEC/ CAFFA

CS 87703

31077 TOULOUSE CEDEX 4

« Incidence(s) de la préparation à l'agrégation interne d'arts plastiques dans les pratiques d'évaluation : vers une appropriation dans la pratique professionnelle quotidienne ? »

Sommaire

Introduction p. 2

I – Partie théorique Revue de questions/Etat des lieux sur le sujet p. 3

1- L'évaluation : un concept polysémique p. 3

a- La note : pratique tenace et/ou demande de l'institution ? p. 4
b- Evaluation de la production plastique ou évaluation des acquisitions réelles? p. 5
c- Fonctions et moments de l'évaluation : les différents types d'évaluation p. 6
d- Evaluer par compétences p. 8
e- Place de la verbalisation : mise en œuvre et gestion de la parole de l'élève p. 10
f- Pour conclure p. 11

2- Mise à distance réflexive de notre pratique d'intervenante en formation p. 11

a- Quelles missions pour le formateur ? p. 11
b- Un contexte particulier : la préparation à l'agrégation interne p. 13
- Quelles épreuves pour le concours ? Cadre institutionnel p. 13
- Attentes particulières liées au concours. Quelles visées ? p. 14
- Profil des enseignants concernés p. 14
- Ce qui est travaillé concrètement p. 15
- La pierre d'achoppement : critères et compétences p. 17

3- Problématique/Question de recherche p. 19

II. L'enquête p. 20

1- Dispositif de recueil de données adopté p. 20
2- Résultats p. 21
a- Analyse des réponses au questionnaire p. 21
- Représentations initiales relatives à l'évaluation p. 21
- Comment/quoi évaluer ? La question de l'outillage du professeur p. 23
b- Recueil de données extraites de copies p. 24
- En début d'année scolaire p. 24
- Après formation p. 26
c- Conclusions tirées du questionnaire et des documents p. 27

III- Perspectives/Discussion p. 28

Outils et références à proposer p. 28

Bibliographie/Documents officiels p. I-II-III

Annexes p. IV- V- VI – VII – VIII - IX

Introduction

Faire le choix de préparer le concours interne de l'agrégation d'arts plastiques, c'est pour les candidats, s'engager dans une dynamique qui va les mener à se questionner, d'une part, sur les contenus et enjeux de l'enseignement de la discipline, mais aussi sur leur pratique professionnelle propre puisqu'exerçant déjà en établissement scolaire (lycée ou collège). Le champ d'investigation est donc large, puisqu'il recouvre à la fois un ensemble de connaissances liées à la pédagogie et à la didactique des arts plastiques mêmes, ainsi qu'une ouverture et une actualisation du champ artistique. Enfin, et de surcroît, leur démarche suppose un regard critique et distancié sur leur propre posture d'enseignant actuelle, parfois déjà longuement installée, regard impliquant des modifications dans leur pratique coutumière.

Depuis Septembre 2014, j'interviens dans la préparation relative à ce concours interne, à l'ESPE de l'académie de Toulouse, afin d'accompagner les candidats dans le domaine didactique pour les épreuves d'admissibilité et d'admission (épreuve de pédagogie écrite & épreuve professionnelle orale). Dans ce contexte singulier de formation, ma réflexion, au fil de ce mémoire, portera plus spécifiquement sur les **représentations de l'évaluation** chez des enseignants d'arts plastiques certifiés déjà en exercice, ainsi que sur les **stratégies éventuelles à mettre en œuvre pour les faire évoluer,** dans le temps très court des demi-journées de stage y étant dévolues.

Après avoir dressé, en regard de l'étude de textes et d'articles de théoriciens de la didactique et de la pédagogie, un état des lieux des différentes approches de la question de l'évaluation en général, puis à l'aune de la discipline des arts plastiques en particulier, viendra le temps d'une mise à plat de notre propre pratique de formatrice. Le croisement entre les diverses attentes institutionnelles et certains de ces principes théoriques, autorisera l'énoncé d'une problématique. De cette dernière, découleront différentes questions et hypothèses afférentes à l'incidence de la formation sur les stagiaires. Ces interrogations et postulats orienteront la teneur des items de notre enquête.

Le traitement de ces données collectées sur le terrain de notre pratique de formation, reposera sur une analyse permettant l'émergence de constats concrets. Ceux-ci, mis en tension avec quelques-unes des références scientifiques préalablement exposées, viendront valider ou infirmer nos suppositions.

En dernier lieu, nous analyserons donc plus finement les temps-clés de notre expérience sur le terrain, dans le cadre de notre approche actuelle de l'évaluation, puis ouvrirons la discussion sur ce que ces constats peuvent apporter à notre pratique de formatrice en devenir. Ainsi, ces résultats d'enquête orienteront-ils, à terme, notre réflexion pour envisager les améliorations à apporter à la préparation à l'agrégation interne d'arts plastiques. En clair, nous espérons être à même de proposer une stratégie d'accompagnement plus efficiente concernant la question de l'évaluation des élèves.

I – Partie théorique

A-Revue de questions/Etat des lieux sur le sujet

L'évaluation : un concept polysémique

« L'action d'évaluer consiste à attribuer une valeur à quelque-chose : évènement, situation, individu, produit…Tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui du pédagogue (quand il facilite les apprentissages) et sélectionneur (quand il attribue des notes ou fait passer des examens). A chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation ». Telle est la définition que l'on trouve dans le dictionnaire de pédagogie de Françoise Raynal et Alain Rieumer.[1]

Les programmes d'arts plastiques du lycée[2], quant à eux, précisent que « *l'évaluation est un acte indissociable du dispositif pédagogique ».* Elle consiste à *« estimer, apprécier, accorder une importance à un processus, un évènement qui atteste des acquis des élèves à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives, selon des objectifs d'apprentissage précis. Elle s'effectue tout au long de l'année, en utilisant des méthodes et des critères qui doivent être « clairement définis en référence aux objectifs visés par le programme pour être compris et intégrés par les élèves ». (…) L'évaluation porte aussi sur la démarche suivie, les étapes franchies, le résultat obtenu, les savoirs acquis. La prise de parole de l'élève fait l'objet d'une attention particulière. Conduite par le professeur, à partir des productions individuelles ou collectives, elle permet à l'élève de prendre conscience de la singularité de sa démarche et des divers enjeux de sa réalisation ».*

Au-delà de cette approche générale, attachons-nous à circonscrire ce terme de manière plus précise :

- **l'évaluation pronostique** ou diagnostique précède l'action de formation et fait apparaître les compétences des élèves en amont d'une formation, en vue d'en réajuster ou d'en adapter les contenus.
- **L'évaluation formative** est un temps de regard : elle s'attache à la nature de l'écart constaté pour que l'élève puisse apprécier les progrès accomplis, comprendre la nature des difficultés rencontrées et puisse y remédier.
- **L'évaluation sommative**, elle, s'intéresse à la mesure de l'écart entre résultat attendu et résultat obtenu : elle se situe généralement en fin d'apprentissage et revient à faire un bilan de ce qui est retenu, connu, compris. Elle permet au professeur de s'assurer d'un apprentissage effectif.

[1] Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, page 133.

[2] B.O spécial, n° 4 du 29 Avril 2010, présentant le programme d'arts plastiques de l'option facultative de la classe de seconde, option facultative.

a- La note : pratique tenace et/ou demande de l'institution ?

L'acte d'évaluer est parfois encore exclusivement considéré comme une tâche finale, un bref regard « d'expert » porté sur la production de l'élève à laquelle est attribuée une note. Il ne faut cependant pas perdre de vue la dimension récente dont l'évaluation peut s'enrichir, pour peu qu'on l'intègre de manière judicieuse à la démarche pédagogique, comme le suggère notamment le pédagogue André de Peretti [3]. Comment expliquer que ce passé dépassé, « cette vision étriquée » selon l'expression de Bernard-André Gaillot[4], subsiste encore chez certains enseignants ? Pour Raoul Pantanella et Richard Etienne[5], si *« enseigner est un métier qui s'apprend* », « *évaluer est un geste professionnel qui devrait figurer en bonne place dans la formation des professeurs* ».

A ce propos, les textes de cadrage récents[6] insistent sur la nécessité de faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves pour *« éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique »* et *« privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles ». Ces prescriptions* stipulent qu'elle doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences, ainsi que la progression de l'élève. Quant au nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, associé aux nouveaux programmes de collège[7], il participe d'une nouvelle organisation des enseignements qui doit mener l'élève vers la poursuite de ses études et la construction de son avenir professionnel.

Or, ces principes ne sont pas nouveaux : en effet, depuis une trentaine d'années, le regard porté sur l'évaluation a évolué. En docimologie notamment, l'on s'est vivement interrogé sur le statut de la note et sur l'abus d'évaluation qui stigmatise, sélectionne, exclut selon la loi du triste déterminisme de **la courbe de Gauss**[8]. Alors, comment évaluer les élèves et surtout, qu'évaluer ?

Pour Philippe Perrenoud[9], il ne faut pas se battre contre la notation même, mais plutôt la considérer comme *« un outil pour piloter les apprentissages »*. C'est d'ailleurs dans cet esprit que, lors de la conférence sur la notation du 11 et 12 décembre 2015, il fut recommandé, entre autres, que soient pratiqués de manière complémentaire différents types d'évaluation, de façon à ce que les élèves puissent prendre conscience de leurs capacités, s'appuyer sur elles, pour limiter les situations de blocage ou de décrochage. Richard Etienne et Raoul Pantanella[10] rappellent que la note peut être la meilleure ou la pire des choses : tant *« arme de destruction*

---

[3] André de Peretti, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, coll. Essais en liberté, 1987 (VIIème partie : « Le problème de l'évaluation »).
[4] Bernard- André Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris, PUF. 1997, page 179.
[5] Raoul Pantanella & Richard Etienne. (2015), in revue *Les cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 39, L'évaluation en classe, Chapitre : *L'évaluation pour la réussite plutôt que l'évaluationnite, «Finir… et commencer par la formation des profs »*, 2015, page 8.
[6] Loi d'orientation du 8.07.2013
[7] B.O n° 27 du 2.07.2015
[8] L'évocation de cette courbe suggère que les notes se répartiraient à peu près en courbe de Gauss-: beaucoup de notes moyennes, pas trop mauvaises ou bonnes sans plus, et aux extrémités, quelques très bonnes ou très mauvaises notes. La répartition en courbe de Gauss peut être naturelle, mais le problème ne réside pas dans la variance mais la moyenne, qui sera fréquemment réajustée à une valeur égale ou inférieure à la moitié de la note maximale, sans forcément de corrélation avec le niveau de compétence des étudiants par rapport aux objectifs de connaissance : la moyenne ne serait donc pas fixée de façon absolue par rapport à l'ensemble minimal de connaissances à acquérir sur le sujet mais de façon relative au niveau des autres élèves. Cette standardisation des notes semble artificielle car elle se fait après l'évaluation de l'ensemble des étudiants, plutôt qu'au cas par cas par rapport à un seuil d'éléments de connaissance à acquérir.
[9] Philippe Perrenoud, in revue *Les cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 39, L'évaluation en classe, Chapitre *: « Outil de pilotage ou pure angoisse »*, 2015, page 14.
[10] Raoul Pantanella & Richard Etienne, in revue *Les cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 39, L'évaluation en classe, Chapitre *: « La question de la note », 2015*, page 54.

massive », capable de décourager, blesser, éloigner des apprentissages et de l'école - si elle est utilisée de manière abusive et continuelle - qu'intéressante - lorsqu'utilisée dans une *« perspective formative et informative »,* pour encourager les apprentissages, mesurer une progression, une réussite… Par voie de conséquence, si certains chercheurs s'emploient depuis plusieurs décennies à interroger la question de l'évaluation afin d'en bousculer les représentations convenues et de faire évoluer les pratiques, nous pouvons nous demander pourquoi certains enseignants semblent toujours étrangers (voire réfractaires) à ces théories ? Pour Yves Chevallard[11], didacticien des mathématiques, l'explication serait institutionnelle car, symboliquement, la note serait en quelque sorte une *« transaction implicite entre le professeur et sa classe »*. En effet, chacun se voit attribuer un rôle par le biais du *« contrat didactique »*[12] qui se met en place avec la classe. L'auteur explique d'ailleurs combien, à travers chaque série de notes attribuées, l'enseignant remet en question la crédibilité de son enseignement auprès de ses élèves, des parents et de l'institution scolaire.

b- Evaluation de la production plastique ou évaluation des acquisitions réelles ?

La conception selon laquelle l'évaluation sommative finale, traduite sous forme chiffrée, serait suffisante ou tout à fait pertinente demeure donc bien ancrée dans les pratiques, y compris dans l'enseignement des arts plastiques. Or, selon Bernard-André Gaillot[13], l'évaluation terminale d'un produit fini ne peut suffire ou convenir comme telle. En effet, deux axes sont à prendre en compte : **l'évaluation de la production de l'élève**, qui permet d'estimer le degré de réussite par rapport aux aptitudes visées (choisir ses propres moyens d'expression en fonction d'un projet, appréhender pratiquement le rôle joué par les divers constituants plastiques/matériels et savoir les utiliser, maîtriser les techniques, savoir s'adapter à des contraintes matérielles et techniques nouvelles par exemple), mais également **l'évaluation du processus d'apprentissage** par « feedback » (prise de recul par rétroaction) au regard du résultat obtenu. Selon lui, évaluer en arts plastiques une œuvre dite « d'expression », profondément attachée au domaine du sensible, a tout lieu de devenir une opération périlleuse et délicate à mener : la fonction exclusivement finale de la note, parfois basée sur des barèmes discutables (mélanges de critères généraux où soin et originalité trônent en bonne place, nous y reviendrons), semble difficile à justifier pédagogiquement. La vraie préoccupation de l'enseignant ne peut se limiter à évaluer le savoir-faire techniciste de l'élève, ni à traduire une impression générale et vague... Ce qui importe véritablement, c'est moins l'objet produit par les élèves que ce qu'ils apprennent par ce « faire ». Pour cet auteur, il convient de distinguer la réalisation finale de l'élève et ses acquisitions réelles au terme de la séquence. Cela implique de clairement différencier ce qui relève des attitudes, de la méthodologie et des savoir-faire. Les connaissances qu'acquiert un élève à la suite d'un processus de découverte se discernent de la capacité qui, pour sa part, désignerait plutôt son aptitude à faire (ce qui regroupe plusieurs paramètres dont les habiletés et la méthodologie) : dans les disciplines artistiques, l'acte pédagogique ne peut évidemment pas se restreindre à la répétition d'un exercice, mais doit plutôt déclencher la prise d'initiative et la compréhension de ce qui a été fait. C'est pour cela que l'élève doit mobiliser ce qu'il sait tout en explorant, c'est-à-dire qu'il doit être capable de réinvestissement, de transfert et de dépassement. Si la performance est ce qui est produit par cette capacité d'agir, elle relève de compétences, qui ne

[11] Yves Chevallard, « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », in Jean-Marie De Ketele (éd.), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck. 1986, page 35.
[12] Le contrat didactique décrit les règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève. C'est donc une représentation des attendus de part et d'autre.
[13] Bernard –André Gaillot, *op. cit*, page 175.

sont pas seulement des réussites ponctuelles et fugaces, mais davantage des processus «*définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés* ». Du coup, pour en revenir à la note, quid de la nouvelle version du livret scolaire des élèves, où plus une note n'apparaît ? Est-ce à dire que les bulletins trimestriels sont appelés à disparaître ? Par ailleurs, ce qui a fait récemment débat quant au possible abandon de toute notation dans le système éducatif français n'a pas connu de suite… La réforme n'est pas allée jusque là. Comment aboutir à une note cohérente qui soit immédiatement révélatrice des réussites ou des faiblesses de chacun ?

c- Fonctions et moments de l'évaluation : les différents types d'évaluation.

Selon sa nature, et le moment où elle sera utilisée, l'évaluation recouvrira des fonctions et des modalités différentes. Du coup, se posent d'incontournables questions : comment et quand évaluer en arts plastiques ?

En début de séquence, peut s'envisager une phase d'identification de ce que savent les élèves sur un point particulier (cf. supra : évaluation pronostique ou diagnostique) : en amont du cours par exemple, le professeur pourra effectuer un état des lieux de la classe (niveau, autonomie, réceptivité, intérêt, milieu socioculturel…), qui sera pour lui un moyen d'ajuster sa stratégie d'enseignement et de cibler ses objectifs.

En dehors de ce cas de figure, l'enseignant est principalement supposé inciter la classe à nommer, identifier, prendre du recul : il relance, aide à surmonter un obstacle, déstabilise, accompagne la construction des savoirs, aide les élèves à reformuler, à exprimer un questionnement, il introduit des références et des éléments de savoirs à relier à la pratique. Si l'on se reporte aux programmes de lycée par exemple, ces actes revêtent une importance capitale dans le dispositif pédagogique : « *La prise de parole de l'élève fait l'objet d'une attention particulière. Conduite par le professeur, à partir des productions individuelles ou collectives, elle permet à l'élève de prendre conscience de la singularité de sa démarche et des divers enjeux de sa réalisation »*[14]. Par son intermédiaire, l'enseignant s'attache à indiquer à l'élève ce qu'il a compris et découvert, en en mesurant l'intérêt artistique, et à tisser des liens entre ses réalisations plastiques et des références significatives convoquées pour mieux saisir ce qu'est la création artistique. Il s'agit donc, essentiellement, de donner du sens à son travail en l'ancrant concrètement dans le champ artistique. Au-delà de la poursuite évidente d'objectifs disciplinaires propres, charge lui revient d'inviter à travailler la maîtrise de la langue, comme le soulignent les métacompétences[15] énoncées dans les nouvelles prescriptions du collège (cf. « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs (…) »). Son autre rôle consiste à *« rendre intelligible »*, c'est-à-dire à accompagner véritablement l'élève dans les changements qui s'opèrent en l'invitant à « *expliciter ses procédures pour les rendre conscientes et les choisir délibérément* »[16]. Accompagner n'est pas « *guider* », mais davantage « *être aux côtés* » de l'élève, sur la voie qu'il emprunte, dans « *une forme particulière d'étayage* » donc de coopération, en somme.

---

[14] B.O spécial, n° 4 du 29 Avril 2010, présentant le programme d'arts plastiques de l'option facultative de la classe de seconde, option facultative.

[15] B.O n° 11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement de l'école et du collège, discipline des arts plastiques.

[16] Michel Vial, *Accompagner n'est pas guider*. Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse, 2006.

Tout ceci relève de la fonction formative de l'évaluation qui, s'avère, par conséquent, une conduite pédagogique-clé de la séquence : elle autorise l'élève à situer la pertinence de sa réponse plastique au regard du problème posé.

Pour autant, ce n'est pas la seule préconisée. L'évaluation sommative reste un moyen efficace de mesurer la réussite d'un élève par rapport à un objectif clair et des connaissances à acquérir. Reposant sur de multiples modalités (orales, écrites, analyse d'œuvre, travail plastique, texte à compléter, questionnaire à choix multiple, etc.), elle doit, pour être pertinente, être brève et à portée des élèves, c'est-à-dire, selon Jean Cardinet[17], que le professeur doit clairement énoncer ce sur quoi elle porte, afin de pouvoir « *constater et certifier le résultat des actions précédentes* ». Il s'agit de contrôler/vérifier ce qui a été appris au terme d'une unité d'enseignement, d'établir un bilan des acquis. Michel Vial[18] précise que « *ce contrôle* » ne constitue qu'une partie de l'évaluation : c'est un outil utile pour « *rendre compte* », vérifier objectivement si les acquisitions sont bien là, et rationnaliser l'enseignement du professeur. Ainsi, le contrôle doit-il s'insérer pertinemment dans la logique d'action de l'évaluation.

Ces trois sortes d'évaluation ne sont bien sûr pas cloisonnées en situation d'enseignement, surtout en arts plastiques où pratique et théorie, visuel et verbal, sensible et réflexif s'interpénètrent continuellement. Le programme de seconde option facultative le rappelle : *« L'évaluation est un acte indissociable du dispositif pédagogique. Elle consiste à estimer, apprécier, accorder une importance à un processus, un évènement qui atteste des acquis des élèves à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives, selon des objectifs d'apprentissage précis. Elle s'effectue tout au long de l'année, selon des méthodes et critères qui doivent être clairement définis en référence aux objectifs visés par le programme pour être compris et intégrés par les élèves. L'évaluation porte aussi sur la démarche suivie, les étapes franchies, le résultat obtenu, les savoirs acquis ».*

L'articulation de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative est enrichissante pour l'élève, car elle lui permet de relativiser la valeur d'une note tout en lui faisant prendre conscience qu'il peut être acteur de sa propre formation. La combinaison de ces divers types d'évaluation autorise à le faire aller de l'avant, car, comme le stipulent Anne Jorro[19] et Bernard-André Gaillot[20], « *évaluer c'est accompagner, c'est aider à l'avancée de l'autre* ».

Selon ce dernier, l'évaluation n'est donc pas une fin en soi : elle constitue avant tout un *« outil direct d'enseignement »*, c'est-à-dire un moyen par lequel *« surgit l'enseignable »*[21], d'où le lien évident entre le déroulement d'une séquence et l'activité d'évaluation même. A mesure que les élèves entrent dans la pratique et que leur démarche commence à se profiler et leurs choix à se préciser, l'enseignant doit être attentif à *« transformer l'évènement en vécu enseignable ». En « exploitant l'imprévu »* et *« verbalisant les enjeux et les savoirs en cause »* au fil du cours, en invitant les élèves à prendre l'initiative de *« désigner »*

[17] Jean Cardinet, *Evaluer sans juger*, in *Revue française de pédagogie n° 88*, juillet, août, septembre 1989, pages 41 à 52.
[18] Michel Vial, *op.cit.*
[19] Anne Jorro, *Evaluer : des élèves comme des enseignants : du donner conseil au tenir conseil, dossier XYZep, numéro 36*, avril 2010, page IV.
[20] Bernard –André Gaillot, *op.cit*, page 192
[21] Ibid, page 188.

d' *« interroger »*, de « *mettre en résonnance avec le champ artistique* », ainsi, le professeur *« enseignera-t-il **par** l'évaluation »*.

d- Evaluer par compétences :

Qu'est-ce qu'une compétence ? Ce mot, dans l'usage courant, se rapporte davantage à la vie quotidienne ou professionnelle (cf. la compétence d'un plombier, d'un médecin …), qu'au terrain des acquisitions scolaires. Selon Bernard-André Gaillot[22], il s'agit d' *« une disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé, qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fond intégré de ressources conceptuelles et procédurales afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès, mais aussi d'improviser à partir de celles-ci pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'une situation complexe et nouvelle »*. Il explique que dans le contexte scolaire, se tourner vers les compétences vise à lutter contre la fragmentation des apprentissages en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux.

Dans les programmes, une place importante leur est accordée. Ainsi, peut-on lire, dans les domaines de la pratique et de la réflexion menée sur les œuvres et leur production, que les élèves devront « *savoir les analyser et en faire apparaître les caractéristiques plastiques sémantiques et artistiques (…) »*[23] (compétences théoriques) ; ailleurs, qu'ils devront être capables de « *concevoir, projeter, réaliser en deux dimensions et en volume, choisir leurs propres moyens d'expression en fonction d'un projet (…) »*[24], (compétences techniques et artistiques) ou encore, plus jeunes, les collégiens seront conduits à développer des compétences complexes bien définies (« *Expérimenter, produire, créer* », « *Mettre en œuvre un projet artistique* », « *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité » et « Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art »*[25]*)*. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[26], détermine cinq domaines qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire (« *les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre***,** *la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques***,** *les représentations du monde et l'activité humaine* »), impliquant tous des compétences transversales.

Pour Olivier Rey[27], l'évaluation des compétences implique la mise en œuvre d'une démarche, parfois déconcertante, où l'élève peut se retrouver devant une feuille blanche là où d'ordinaire il est habitué à des questions de cours, des rédactions guidées, des exercices, des grilles à remplir… Dans ce cas, il s'agit pour lui, non seulement de « *maîtriser des procédures* », mais aussi d' « *interpréter la situation pour choisir celles qu'il convient d'utiliser »* et de « *savoir les combiner entre elles à bon escient »*, puisque l'enjeu crucial est

---

[22] Bernard –André Gaillot, *L'approche par compétences en arts plastiques*, compte-rendu d'intervention à la Faculté d' Aix-Marseille, 2009.
[23] B.O spécial, n° 9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement de lycée, discipline des arts plastiques, classes de première et terminale option de spécialité.
[24] B.O spécial, n° 4 du 29 avril 2010, Programme d'enseignement de lycée, discipline des arts plastiques, option facultative de la classe de seconde.
[25] B.O spécial, n° 11 du 26 avril 2015, Programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, discipline des arts plastiques.
[26] B.O n° 17 du 23 avril 2015.
[27] Olivier Rey, *Le défi de l'évaluation des compétences*, in revue *Dossier d'actualité veille et analyses* n° 76, ENS Lyon, Juin 2012, page 5.

de mobiliser des ressources de façon pertinente. Dans le même esprit, Bernard-André Gaillot[28] insiste sur l'aspect fondamental de l'approche par compétences en arts plastiques, pour deux raisons évidentes : d'un côté, elle permet de donner véritablement du sens à l'enseignement de la discipline et, de l'autre, de justifier pleinement la place de cet enseignement dans le cadre du système scolaire obligatoire. En outre, si elle autorise la mise en œuvre de dispositifs d'auto-évaluation et/ou des temps de verbalisation métacognitive[29], elle fonde l'élaboration de propositions ouvertes qui mettent l'élève en situation de projet. D'ailleurs, comme il le relève en pointant l'origine latine du terme *(cum petere* et *competere :* se rencontrer au même point, compétiter*), avoir la compétence de*, c'est se donner les moyens d'affronter quelque épreuve à venir. Dans le même ordre d'idées, pour Philippe Meirieu[30], la compétence est un savoir identifié qui met en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire identifié. Pour Jacques Tardif [31], c'est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. C'est dire que la compétence ne réside pas dans les ressources mêmes à mobiliser (connaissances, capacités …), mais plutôt dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence serait donc de l'ordre du « savoir mobiliser » puisque le terme renvoie à l'idée d'une connaissance approfondie, reconnue, d'un savoir-faire, que l'on va être capable de réinvestir et de mettre en œuvre au bon moment, dans le bon contexte.

La notion de « compétences attendues », telle qu'on la trouve dans les instructions officielles, correspond aux acquis évalués en fin de lycée ou collège. Elles peuvent être d'ordre artistique ou technique (dimension plastique - maîtrise), méthodologiques ou comportementales (dimension pédagogique, sociale), ou bien culturelles (dimension réflexive, cognitive). Présentées séparément dans les programmes, elles sont pourtant bel et bien imbriquées. Leur mise en exergue permet une harmonisation nationale des attendus. L'évaluation devient donc ici l'occasion de mettre en place des moments de rencontre-dialogue avec l'élève, lui donnant ainsi la possibilité de faire le bilan de ses acquis et projets, et de se positionner (peut-être) sur le choix de ses études à venir. Ce qui intéresse Bernard-André Gaillot dans cette approche par compétences, c'est qu'elle suppose un processus d'adaptation, d'extrapolation et de dépassement, qui se met en place par le biais du langage, à travers la verbalisation. Aussi établit-il le parallèle avec Noam Chomsky[32], qui aborde le caractère créatif de la compétence linguistique en évoquant le cas du petit enfant qui s'affranchit peu à peu des paroles répétitives conditionnées, après avoir intégré un système de règles lui permettant ensuite de construire et de créer des phrases nouvelles.

Quoi qu'il en soit, quel que soit l'âge des élèves (collège, lycée), afin de pouvoir évaluer des compétences, il convient de repérer un certain nombre d' « indicateurs »,

---

[28]Bernard-André Gaillot, *ibid.*

[29] La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel. Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). La métacognition est une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée.

[30] Philippe Meirieu, *Apprendre… Oui mais comment*, ESF, Collection Pédagogies, 1987, page 182.

[31] Jacques Tardif, *L'approche par compétences, un changement de paradigme*, Conférence à l'université Claude Bernard, Lyon 1, 2013.

[32] Noam Chomsky, *Le langage et la pensée*, Petite biblio Payot Essais, 2012, pages 37 et 38.

directement en lien avec le développement de compétences. En effet, évaluer, pour l'enseignant, ne revient pas à tout prendre en compte en même temps. Il lui faut donc repérer ce qui est évaluable dans les programmes - ce sur quoi nous reviendrons dans notre deuxième grande partie.

e- Place de la verbalisation : mise en œuvre et gestion de la parole de l'élève :

Verbaliser, c'est mettre en mots. Selon Christian Vieaux, la « verbalisation » s'enracine dans une histoire globale de la pédagogie : elle fut antérieurement pratiquée dans d'autres enseignements que les arts plastiques, notamment en EPS. Dans son intervention[33], il mentionne à ce titre les travaux de Pierre Vermersch[34], dans les années 70, relatifs à *« l'entretien d'explicitation »*[35].

La **verbalisation** est au cœur du processus d'évaluation. Dans son acception psychologique, verbaliser veut dire « *exprimer, extérioriser au moyen du langage* ». En didactique, ce terme peut faire référence à des paliers variables de la situation d'enseignement : de l'identification des données à la conceptualisation. En arts plastiques, un cours magistral n'a aucun sens : il est préconisé d'avoir recours à des méthodes interrogatives et problématisantes qui impliquent, certes, la parole de l'enseignant, mais suscitent surtout la mise en œuvre et la gestion de la parole de l'élève pendant le cours. Mais de quelle parole est-il question ? Quel rôle doit-elle jouer au sein du processus d'apprentissage ? Comment ne pas plaquer un discours pré-établi lors de cette phase-clé ? Comment préserver la part de singularité de chaque élève, tout en faisant de ce moment un temps d'échange structuré et constructif ? Pour Lev Vytgotsky[36], le passage au langage est le signe de la prise de conscience de l'action. Là est le rôle de la verbalisation : « *un travail critique, une analyse de la pratique telle qu'elle s'est faite, alors que le dialogue entre l'élève et le professeur, ou entre élèves, accompagne le projet sans l'infléchir* ».[37]

Pour Michel Perraudeau[38], le simple fait de mettre en mots, c'est-à-dire de *« mettre à distance »*, va *« provoquer une lucidité »*. Ainsi, la verbalisation peut-elle relever de différents niveaux : il peut s'agir d'une parole descriptive visant à reconstituer ce qui s'est passé durant une tâche, à retracer son cheminement (ce que Pierre Vermersch nomme « une parole incarnée ») ; ce peut être aussi une parole argumentative, s'il s'agit de soutenir les choix que l'on a faits, ses engagements (explication, justification, argumentation). A ce sujet, Michel Perraudeau, conseille de « *déstabiliser l'élève pour vérifier s'il développe juste un argument de conformité ou bien si c'est un engagement propre* ».

---

[33] Christian Vieaux, IA- IPR d'arts plastiques, *Verbalisation/Explicitation/Entretien d'explicitation*, académie de Paris, octobre 2012.
[34] Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF. 1994, page 13.
[35] Ce concept recouvre un ensemble de techniques visant à faciliter, à guider la description, après coup, du déroulement de sa propre action. Ces techniques peuvent être utilisées en situation d'entretien à deux ou peuvent être intégrées à des situations de groupe comme la classe, par exemple. Il ne s'agit pas d'un outil de remédiation en tant que tel, mais, parce qu'il génère une prise de conscience, il peut être à l'origine d'un processus de changement : nous pointons la porosité entre cette théorie et celle des processus d'apprentissage en arts plastiques, qui visent des acquis (savoir-faire, compétences, connaissances, capacités) **par** une pratique.
[36] Lev Vytgotsky, *Pensée et langage*, La dispute, réédition 1985, page 96.
[37] Source : Partie projet de l'élève, Cahier d'accompagnement, 3ème, 1999.
[38] Michel Perraudeau, *La parole de l'élève en situation d'apprentissage,* retranscription écrite d'une intervention orale auprès de l'équipe InSitu, académie de Nantes, janvier 2004, pages 10 et 11.

f- Pour conclure

Dans l'esprit d'accompagner l'élève dans sa progression et son évolution, en le guidant vers l'autonomie, l'idée de « *regard du passeur* » développée par Richard Etienne et Raoul Pantanella[39] peut également être une alternative à l'évaluation-sanction. Au-delà des attendus disciplinaires, la réflexion sur l'évaluation doit s'organiser en référence à une visée à plus long terme, axée sur un regard empathique de l'enseignant sur l'élève, une *« foi en l'éducabilité de tous »*. Or, l'évaluation semble souvent envisagée par la négative sous forme de constat d'insuffisances en comparaison avec un produit ou un niveau attendu. Si cela peut-être utile pour repérer les besoins, advient un moment où il devient important aussi pour l'élève de savoir sur quoi s'appuyer véritablement pour réussir dans la vie. Pour cela, l'enseignant doit aussi s'attacher à considérer ce qui relève de la construction de la personne adulte (curiosité, intérêt pour l'art ou d'autres domaines, esprit critique ou d'analyse, aptitude à mener un projet à bien, raisonnement …) et *« ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie »* (construction du futur de l'élève, mise en lumière de ses points d'appui et de sa part d'excellence, etc.).

Mise à distance réflexive de notre propre pratique d'intervenante en formation

Tentons maintenant de porter regard sur notre pratique de formatrice dans la préparation à l'agrégation interne d'arts plastiques.

a- Quelles missions pour le formateur ?

Qu'est-ce que « former » ? D'emblée, il convient non seulement de s'interroger sur les contenus, sur les connaissances et compétences à convoquer pour s'adresser à d'autres enseignants (eux-mêmes formateurs), mais également sur les postures à adopter. S'agit-il de leur inculquer des savoirs, de les familiariser aux épreuves d'un concours, de générer des modifications qui auront des répercussions dans leur pratique quotidienne, ou tout cela à la fois ? Jean-Marie Barbier[40] opère une distinction, en proposant deux conceptions : celle de la *formation*, comme logique de l'itération (renouvellement), située entre action et réflexion, et celle de la *professionnalisation*, comme logique de réflexion *sur* et *pour* l'action (formalisation de pratiques). Alors qu'est-ce que recouvre le terme de « formateur » ? Où se situe-t-il ? Dans la formation ? Dans la professionnalisation ? Dans les deux ?

Avant toute chose, connaître son public paraît nécessaire. La pratique professionnelle des enseignants ne repose pas que sur des données rationnelles ou sur le rapport à des référentiels de tous ordres (programmes, textes de cadrage, etc.). Au fil du temps, une certaine routine peut s'être installée, générée par des automatismes progressivement mis en place, une forme de répétition dans l'exécution de certaines tâches, ce que Janine Rogalski et Jacques

[39]Richard Etienne et Raoul Pantanella, in revue *Les cahiers pédagogiques, L'évaluation en classe : les fondamentaux de l'évaluation*, hors série numérique n° 39, avril 2015, page 25.
[40] Jean Marie Barbier, *Enseignement supérieur et professionnalisation*, Colloque *« Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »*, Brest, juin 2013.

Leplat[41] nomment une *« expérience sédimentée »* (par opposition à une *« expérience épisodique »*, issue de situations singulières, considérées à la fois dans leur globalité et dans leur particularité). Une économie de fonctionnement, des stratégies utilisées dans des espaces de liberté que l'institution ne peut contrôler (inspections très espacées), un déficit en formation continue, un isolement prolongé dans une région reculée peuvent expliquer cet apparent penchant pour l'immobilisme… Comment, au vu de ce premier constat, un formateur de formateurs est-il supposé se situer, de surcroît, dans le cadre très particulier de la préparation aux épreuves d'un concours interne ? S'agit-il alors :

- d'amener les formés à avoir un regard distancié sur leur pratique professionnelle, c'est-à-dire à réfléchir véritablement sur les raisons qui fondent et rendent légitimes leurs « manières de faire » dans une situation donnée ;
- de développer des capacités d'analyse qui vont le leur permettre ;
- de leur fournir les outils nécessaires pour y parvenir ?

Par ailleurs, ces questions entretiennent-elles un lien direct avec le nouveau statut qu'ils briguent ? Sont-elles fondées ? Manifestement oui ; les rapports de jury de ce concours de recrutement très exigeant le rappellent régulièrement : les épreuves dites « professionnelles » sont conçues en relation étroite avec l'exercice du métier d'enseignant du second degré, impliquant notamment l'adéquation avec les nouveaux programmes du collège et du lycée, donc l'appropriation didactique afférente.

Par voie de conséquence, comment participer au développement de ce regard critique et aiguisé chez les candidats ? Par quels moyens mettre en œuvre leurs capacités d'analyse et déclencher/encourager la dynamique de remise en question ? Quelle (s) posture(s) cela implique-t-il du côté du formateur ? Quel savoir-être ?

Le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs[42] désigne quatre domaines de compétences :

1. *« Penser – Concevoir - Elaborer »*
2. *« Mettre en œuvre - Animer »*
3. *« Accompagner l'individu et le collectif »*
4. *« Observer – Analyser - Etudier »*

En ce qui concerne la première catégorie, excepté le fait d'avoir, bien sûr, intégré les fondamentaux de la formation professionnelle (vocabulaire commun, acteurs et contexte réglementaires, étapes et types d'évaluation d'une action de formation, dispositifs et formats de formation, rôle et éthique du formateur …), celui qui forme doit être capable d'identifier les conditions et pré-requis qui favoriseront l'efficacité de son action ainsi que les signes d'une évolution chez les enseignants formés. C'est à cette condition qu'il sera à même, par la suite, d'élaborer un programme de formation approprié et de mettre en place des stratégies

[41] Janine Rogalski et Jacques Leplat, in revue en ligne *L'expérience professionnelle* n° 2, volume 8 : *expériences sédimentées et expériences épisodiques*, octobre 2011, pages 7 à 13.
[42] B.O n° 30 du 23 Juillet 2015, annexe 1, *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs.*

adaptées (scénario, ressources spécifiques, outils et supports …) pour accompagner de manière efficace les apprenants.

Par ailleurs, il doit mettre en œuvre et animer une séquence de formation dans un environnement bienveillant et sécurisant, en restant attentif à l'impact émotionnel que peut provoquer la formation chez des personnes dont la pratique est déjà installée depuis plusieurs années. En effet, mettre en question (s), en vue d'une modification, des certitudes et habitudes fortement ancrées peut être très perturbant dans un premier temps et il convient donc d'accompagner avec tact les enseignants formés dans leur cheminement personnel. Pour ce faire, le formateur s'attache d'ailleurs à les faire participer, dire, faire, travailler en collaboration, par le biais d'échanges de références théoriques, de ressentis sur des situations décrites, d'obstacles rencontrés. En outre, dans cette optique d'accompagnement de l'individu et des équipes, il convient de prendre en compte le facteur temps, nécessaire au développement de la confiance en soi. Dans l'objectif de fournir à son public des outils pour évoluer, le formateur veille au développement de leur regard critique sur leur pratique actuelle, en les aidant à s'engager dans un véritable projet d'enseignement, de formation et de recherche, en perpétuel questionnement. Pour finir, il doit savoir porter un regard distancié et auto-évaluatif sur sa propre posture professionnelle en sachant réajuster et accueillir les remarques, en s'efforçant de mesurer l'incidence de son action sur l'évolution de ses stagiaires.

b- Un contexte particulier : la préparation à l'agrégation interne

- **Quelles épreuves pour le concours ? Cadre institutionnel.**

Présentons tout d'abord le cadre réglementaire des épreuves préparées, les attentes particulières liées au concours et le profil général des candidats. Dans le cadre du pôle didactique, deux épreuves sont préparées, l'une écrite, l'autre orale. La première, *« Epreuve de pédagogie des arts plastiques »* est un devoir écrit accompagné de schémas et croquis explicatifs. A partir d'une proposition pouvant comporter des documents, il est demandé au candidat de conduire une étude de cas et de concevoir une séquence pédagogique destinée à des élèves de second cycle. Il en construit le dispositif et le développement ainsi qu'une évaluation et des prolongements éventuels. D'une durée de six heures, cette épreuve d'admissibilité bénéficie d'un coefficient 1. La seconde est une *« épreuve professionnelle orale »* qui se déroule dans le cadre des épreuves d'admission. Sa préparation dure quatre heures : il s'agit de construire une leçon, à l'intention d'élèves du second cycle, prenant en compte le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement ainsi que le partenariat avec les institutions et professionnels des domaines artistiques et culturels. Son déroulement repose sur deux composantes : l'exposé, qui ne peut dépasser trente minutes, et un entretien avec le jury, qui dure quarante-cinq minutes ; le coefficient affecté est de 2. Cette leçon, peut faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat

- **Attentes particulières liées au concours préparé. Quelles visées ?**

Comme l'indiquent explicitement les rapports de jury des différentes sessions, le concours de l'agrégation interne n'a pas du tout pour objectif de recruter de nouveaux enseignants, mais de contribuer à une avancée qualitative : *« (...) le concours interne d'agrégation ne pourvoit pas des postes vacants mais distingue des enseignants de qualité qui, en raison de leurs mérites, changent de grade. Il a en outre l'effet de motiver de nombreux enseignants dans la poursuite de leur création artistique et dans la décision de réactualiser leurs connaissances. Par là, il contribue à conforter ce qui fait dans l'enseignement général la spécificité de la discipline des arts plastiques »*[43].

Au fond, les visées de ce concours sont assez multiples : dynamiser la discipline en se questionnant sur ses contenus, motiver les enseignants en leur donnant la possibilité d'opérer un réel changement qualitatif, impulser une vraie prise en compte de son évolution en réactualisant l'image de l'enseignement des arts plastiques au travers d'une pratique étroitement articulée à la théorie. Mais il s'agit également de valoriser des enseignants au faîte des contenus disciplinaires dont la pratique s'enracine dans un large champ de connaissances culturelles, pédagogiques, didactiques et institutionnelles. De surcroît, il est largement attendu que les candidats témoignent de leurs aptitudes à faire le lien entre situation professionnelle et situation de concours, pour que les deux puissent s'articuler.

- **Profil des candidats concernés**

Le concours de l'agrégation interne d'arts plastiques, instauré en 1989, se différencie des autres concours de recrutement (CAPES externe, Agrégation externe …) puisqu'il ne s'adresse qu'à des enseignants certifiés d'arts plastiques déjà en fonction, ayant suivi une formation disciplinaire et passé un concours de recrutement dans la même discipline. Les enseignants-stagiaires mènent donc de front pratique à temps complet et formation professionnelle. Certains exercent en collège, d'autres ont une expérience d'enseignement en lycée. Ce public s'engage sur une préparation étalée sur huit mois (sept/avril), dans le cadre d'une disponibilité limitée, et avec un objectif de performance relativement élevé, dans une sorte « marathon ». Il s'agit donc, pour le formateur, de lui proposer (sur un temps restreint) un type d'accompagnement qui réponde aux exigences institutionnelles du concours (en lui donnant des outils efficaces et pertinents pour intégrer les contenus de programmes attendus et les mettre à distance, travailler la méthodologie inhérente aux différents types de devoirs écrits et à la prestation orale de l'épreuve) et, de l'autre, aux prescriptions du ministère relatives à l'enseignement de cette discipline (constitution d'outils efficaces et pertinents pour s'approprier les contenus des programmes, les mettre à distance, opérer un retour distancié et critique sur sa posture d'enseignant « déjà là » et combler ou réactualiser la culture artistique qui viendra féconder et structurer ses propositions didactiques).

[43] Rapport de jury agrégation interne d'arts plastiques, Session 1993, page 9.

- **Ce qui est travaillé concrètement**

Lorsque l'on intervient dans ce type de formation, les objectifs sont multiples. Le plan académique de formation indique :

- l'apport d'éléments méthodologiques nécessaires à une réflexion sur la pratique pédagogique dans le second degré ;
- l'identification et l'approfondissement des connaissances liées aux contenus des épreuves ;
- la maîtrise du cadre du concours et des enjeux des différentes épreuves.

De façon plus spécifique, il s'agit principalement d'accompagner les stagiaires pour mieux cibler ce qui constitue la structure de notre discipline : enseigner quoi ? De quelle(s) façon(s) ? Pourquoi ? Pour qui ? Avec qui ? C'est aussi, bien sûr, l'occasion de redéfinir un certain nombre de fondements pédagogiques et didactiques (qu'est-ce qu'un dispositif pédagogique ? Que signifie évaluer ? Comment et quand conduire une verbalisation ?)**.** Enfin, il paraît important d'aider à construire et affirmer la pratique professionnelle de chacun de ces enseignants, en essayant de préserver absolument ce qui en fait la singularité propre et en évitant tout dogmatisme.

Dans le cadre de la préparation aux épreuves écrite et orale, de nombreux points sont travaillés avec les candidats. Dans un premier temps, il s'agit de favoriser des pratiques pédagogiques prenant en considération le champ disciplinaire, mais aussi la nécessaire actualisation didactique. En témoigne cet extrait de rapport de jury à propos de l'épreuve professionnelle orale de l'admission [44] *: « Le manque de connaissances générales en pédagogie rend impossible le recours à des repères qui pourraient être utiles. On peut rappeler que les référentiels de compétences des métiers du professorat et de l'éducation en vigueur depuis 2006 constituent une base d'information et de préparation incontournables. Il est regrettable que les positionnements professionnels des candidats soient incertains alors que certaines nécessités s'imposent lors de la pratique quotidienne de l'enseignement ».* La pratique interrogative est préférée et l'accent est mis sur les enjeux de l'enseignement des arts plastiques, en adéquation avec les théories constructivistes qui le fondent depuis les années 70.

D'autre part, nous insistons également sur l'articulation pratique/théorie dans les constructions de séquences pédagogiques, caractéristique essentielle de notre discipline, et axe majeur de toute situation d'apprentissage, comme l'indiquent les programmes de 2010 : *« En fonction des équilibres qui varient selon les spécificités de chaque domaine de formation, l'enseignement associe la pratique d'un ou plusieurs arts à la découverte et l'étude de ses références culturelles et à la réflexion sur elles* »[45]. En arts plastiques, lorsque l'on parle de théorie, il s'agit de ce qui relève, d'un côté, de la réflexion (recherche, analyse critique, retour sur la pratique …) et, de l'autre, de la culture artistique. La culture artistique englobe tout ce qui est références iconiques, écrits sur l'art, histoire de l'art… La pratique ne concerne pas seulement la production plastique, elle regroupe aussi la démarche, le processus

[44] Rapport de jury agrégation interne d'arts plastiques, session 2015, épreuve écrite de pédagogie, pages 33 et 34.
[45] Préambule général B.O. n° 9 du 30 septembre 2010.

créatif, l'effectuation. C'est dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité du « faire », mais aussi d'un réel travail sur le sens, comme cela a été développé en amont. C'est dans cet esprit que le rapport de jury 2013 sur la leçon[46] indique clairement *: « (…) la proposition faite aux élèves doit être susceptible de les engager dans un questionnement. On évitera ainsi ces leçons qui ne sont que successions d'exercices ou activités vides de sens pour l'élève et qui constituent à produire pour produire, et pour certaines, extrêmes mais rencontrées par le jury, tenant de l'animation où tout est du domaine de l'inconnu et du non évaluable ».*

C'est dans cette perspective que notre approche de l'évaluation s'inscrit. Il s'agit, dans le cadre de la préparation au devoir écrit et à la leçon orale, de susciter des questionnements concrets sur la construction d'un dispositif d'enseignement cohérent et pertinent, dans lequel apparaissent clairement les différentes phases-clés de situations d'apprentissage. Parmi celles-ci, les moments d'évaluation, nous l'avons vu plus haut, prennent une large place, puisqu'ils constituent des outils pédagogiques majeurs. En effet, il s'agit, pour le candidat, de faire des choix sur les questions à mettre en jeu/en tension au fil d'une séquence, et, par là même, de déterminer des **indicateurs** en fonction de ce qu'il advient, étape par étape, séance après séance.

En situation de concours, il lui faudra faire des hypothèses sur le déroulement supposé de sa proposition et déduire des modalités d'évaluation appropriées qui permettront à tous de dégager du sens. Or l'acte d'évaluation ne peut s'envisager que si le dispositif crée un obstacle à surmonter : l'interrogation notionnelle se matérialise par l'objet plastique conçu par l'élève. Le processus de résolution de cette **situation-problème** mobilise connaissances, attitudes et capacités qu'il revient au professeur de pointer. La situation-problème du cours conforte donc le caractère continu de l'évaluation qui entrecroise deux des types d'évaluation cités plus avant : formative et sommative. Les modalités d'évaluation envisagées révèleront donc les implicites du dispositif pédagogique : elles mettront ainsi immanquablement en évidence les lacunes ou occasions ratées de la séquence, en pointant une potentielle absence de contenu. Dans les séquences construites, les évaluations reposent sur des indicateurs relevés dans chaque séance et ne concernent pas exclusivement la production achevée.

Dans le même esprit, nous insistons auprès des candidats sur l'importance **des phases de verbalisation** articulées à l'évaluation formative et qui participent activement, nous l'avons vu, au processus d'auto-évaluation et de métacognition de l'élève. La difficulté réside ici dans le fait que verbalisation et évaluation peuvent intervenir sur différents temps du cours et revêtir des fonctions et usages distincts. Alors, comment les différencier et comment indiquer clairement leur place, leur fonction et leurs interactions ? L'enjeu est de faire prendre conscience aux candidats du rôle didactique que peut tenir la verbalisation, si tant est qu'elle soit utilisée à bon escient. Les rapports de jury pointent régulièrement l'instauration systématique et erronée d'une verbalisation convenue en fin de séquence alors que, censée conforter l'impact de la situation d'enseignement, celle-ci doit avoir lieu lors de chaque séance en se fondant sur divers points : les contenus, la pratique, la démarche, la production, les références. Pour les contenus abordés, il convient d'abord de se demander quel était le

[46] Rapport de jury agrégation interne d'arts plastiques, *op.cit*, page 28.

problème en jeu, les questions soulevées, plus précisément, ce qu'en ont « fait » concrètement les élèves ? De quelle(s) manière(s) se les sont-ils appropriés ? En termes de pratique, l'interrogation portera sur ce qu'a provoqué, impulsé, la proposition (incitation, consignes, contraintes). Quelles démarches plastiques ont été amorcées ? Quelles intentions sont repérables ? Quelles ont été les différentes étapes qui ont jalonné le processus créatif pendant la durée de l'effectuation (choix, partis - pris, obstacles, résistances, renoncements, retours en arrière …) ? Enfin, pour les références, les questions pourront être simples. Sur quoi peut-on ouvrir le débat à partir des questions soulevées ? Qu'introduit-on comme références pour nourrir la pratique et la réflexion de l'élève ?

- **La pierre d'achoppement : critères et compétences.**

Dans le même ordre de préoccupation, abordons la question des **critères**. Pour certains candidats, ce point se révèle être un véritable obstacle difficile à surmonter. Si toute évaluation suppose une mise en relation d'un référent et d'éléments observables, pour produire de l'information éclairante, elle suppose l'élaboration d'un référent et la détermination d'un référé. Or, les stagiaires ont parfois bien du mal à désigner clairement ce sur quoi leur observation va porter. Bien souvent le mot « critère » est convoqué. Or, qu'est-ce qu'un « critère » ? Qu'appelle-t-on évaluation « critériée » ? Quel type de pratique professionnelle suppose-t-elle ? Les « critères » à leurs yeux, constituent des indices qui définissent un attendu en fonction de tâches prescrites. Ils appartiennent à quelques grandes catégories :

- conformité aux consignes (« respect » des consignes entend-on bien souvent) ; exactitude des informations utilisées dans une recherche ou une analyse d'œuvre ;
- pertinence des choix plastiques opérés et/ou d'une explicitation écrite post-effectuation, originalité du projet développé ;
- communicabilité de l'intention ;
- habiletés techniques ;
- soin apporté à la réalisation de l'objet…

La plupart du temps, ces observables s'accompagnent d'un nombre de points dont la somme permet l'obtention d'une note sur vingt. C'est-à-dire qu'ainsi, tout est mélangé et fortement éloigné des fondements disciplinaires, sous couvert d'un dogmatique barème dont on est bien en peine de justifier la cote.

Les différents registres convoqués, l'aspect quantitatif et qualitatif des critères qui ne sont parfois même pas hiérarchisés, rendent bien difficile l'élaboration d'un outil cohérent s'appuyant sur des observations précises opérées au long de la séquence. Nous soulignons donc auprès des candidats, qu'au regard des enjeux de cet enseignement, tout n'est pas pertinent dans cette liste et, surtout, que le fait d'évaluer ne revient pas à tout vouloir apprécier simultanément : suivant que l'on veut estimer des acquis d'ordre qualitatif ou quantitatif, d'ordre notionnel ou postural, on choisira des modalités appropriées et particulières. De plus, ces registres sont loin d'être cloisonnés, ce qui complexifie encore la mise en place d'indicateurs flexibles et spécifiques à chaque cours. En outre, l'accent est mis sur **l'évaluation par compétences** (capacités à réunir pour accomplir une tâche ou une

conduite données). André Gaillot[47] souligne d'ailleurs le lien intrinsèque qui unit la notion de « *compétence* » à celle « *d'autonomie* » et s'inscrit dans le sens de Philippe Perrenoud[48] - pour qui les rapports entre compétences et autonomie s'établissent dans les deux sens car la compétence n'existe que si l'acteur s'accorde une marge d'initiative et de décision, sans se borner à suivre des prescriptions.

Ces compétences, culturelles, artistiques, techniques, comportementales et méthodologiques, nous l'avons vu, sont le plus souvent imbriquées, articulées.[49] Encore est-il nécessaire de recenser dans ces instructions officielles, les indicateurs qui permettront de fonder une appréciation judicieuse et objective, instaurant des repères précis et fiables pour permettre à l'élève de prendre conscience de façon autonome de ce qu'il est capable de faire.

A la lumière de ces données, nous cherchons les moyens d'accompagner au mieux les candidats dans le repérage de ces indicateurs, en les invitant à distinguer les différents objets de l'évaluation (l'objet de l'évaluation évolue tout au long de la scolarité de l'élève en fonctions de sa maturité), à les hiérarchiser (ne pas présenter les items de façon chaotique et désordonnée), à choisir ceux qui se rattachent spécifiquement à la séquence et aux intentions du cours (pas de critères génériques ou standardisés). La lecture attentive des programmes, le listage des indices qui y figurent et la classification de ces derniers en fonction de compétences à développer constituent donc un travail incontournable. Encore faut-il :

- savoir comment en déduire des outils, des grilles ;
- préciser à qui il revient de les compléter (enseignant ? élève ?) ;
- s'organiser pour aboutir à la notation demandée par l'administration ;
- faire en sorte que ces notes soient compréhensibles tant pour l'élève que pour sa famille…

Au fond, de manière plus globale, nous tentons, par le biais du travail mené autour de l'évaluation, de faire remarquer aux candidats combien il est important de repérer et de mettre en avant la cohérence de ses choix d'enseignement. En énonçant des indicateurs spécifiques, classés selon des registres précis, qui renvoient directement à ce qui fait l'objet de telle ou telle séance, il s'agit de souligner la spécificité de celle-ci. Permettre à l'élève de construire son savoir à partir d'indicateurs clairement énoncés, par l'enseignant ou par lui-même, donne du sens à toute situation d'apprentissage.

[47] Bernard –André Gaillot, *L'approche par compétences en arts plastiques, op.cit.*
[48] Philippe Perrenoud, *L'autonomie, une question de compétence ?*, Compte-rendu d'intervention à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002.
[49] Leur récente formulation claire, dans les programmes de collège, constitue une instrumentation précieuse.

C- Problématique/Question de recherche

Les résultats obtenus à l'agrégation interne d'arts plastiques sont parlants. Certes, peu de postes sont proposés pour beaucoup de prétendants, mais les notes obtenues, ne serait-ce qu'à l'écrit, démontrent une difficulté récurrente à proposer une séquence pertinente – comme le soulignent explicitement les rapports de jury des dernières sessions. Pourtant, les attendus des épreuves de didactique reposent concrètement sur le métier d'enseignant, celui qu'ils pratiquent au quotidien.

Questions et hypothèses

Plus spécifiquement, si de nombreux travaux scientifiques ont permis de préciser quelles compétences sont développées par l'enseignement, leur évaluation semble encore poser problème à certains professeurs. Ces derniers rencontrent, en effet, quelques difficultés pour articuler validation des acquis et mode d'évaluation plus traditionnel – ceci malgré l'adoption, dès 2005, du socle commun de connaissances et de compétences[50].

Alors, si, comme nous le relevions précédemment, certains professeurs d'arts plastiques se complaisent dans une certaine « routine » évaluative, n'est-ce pas également parce qu'il ne leur est pas évident de se situer entre notation obligatoire (dans la perspective des moyennes devant figurer sur les bulletins trimestriels) et vérification du développement de compétences par l'entremise d'indicateurs) ? D'où proviennent les écueils pointés par les membres du jury du concours ? La préparation proposée en interne est-elle inadaptée, insuffisante ou par trop superficielle ? Les enseignants formés sont-ils obtus au point de camper définitivement sur leurs positions initiales ? Le questionnement et la remise en question attendus ne se révèlent-ils qu'en surface, sans aboutir à la fameuse « professionnalisation » dont parle Jean Marie Barbier[51] ? Quid des recalés ? Le sont-ils parce qu'ils n'ont pas su s'emparer de l'outillage, pourtant construit ensemble, afin de l'utiliser concrètement dans leurs classes ? Ou bien parce qu'ils n'en ont pas réellement mesuré et testé le potentiel sur le terrain ?

Nous faisons l'hypothèse que, pour nombre d'entre eux, la question de l'évaluation relève autant d'une injonction paradoxale que d'une double peine : ne leur paraît-il pas compliqué de concilier ces deux approches, de les associer de façon cohérente, tant ils ont l'impression de mener en parallèle deux actions distinctes : noter d'un côté et cocher des cases de l'autre ? Comment s'organiser efficacement lorsque l'on a en charge dix-huit classes, soit environ cinq cents élèves ? Où trouver le temps d'individualiser, d'évaluer – en différenciant clairement ce qui relève des attitudes, de la méthodologie, des connaissances, des habiletés, de l'artistique ? Pour quelles modalités pratiques et quelles mises en œuvre opter ? La commande institutionnelle paraît ici déclencher un vrai climat d'instabilité et plonger les enseignants dans des situations complexes difficiles à vivre.

[50] L'adoption du socle commun de connaissances et de compétences avait suscité de nombreux débats et soulevé des questions concrètes au sujet de l'évaluation et de ses modalités : plus d'une décennie après cette instauration initiale, les interrogations sont réactualisées par l'introduction d'un nouveau livret de compétences, de connaissances et de culture, en lien avec la Réforme du Collège.

[51] Jean Marie Barbier, *Enseignement supérieur et professionnalisation*, Colloque *« Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »*, Brest, juin 2013.

Les points forts émanant de notre revue de littérature confrontés à la pratique de l'évaluation nous conduisent à formuler la problématique suivante : **« de la conciliation de modes d'évaluation ordinairement incompatibles ».**

D'autre part, susciter une modification des postures évaluatives est-il un objectif vraiment atteint au sein de la préparation au concours interne? Qu'en est-il du facteur « temps » ? Le travail mené provoque-t-il une réelle transformation des pratiques professionnelles ?

Il reste difficile d'apprécier si, grâce à la formation en vue des épreuves de l'agrégation, les stagiaires renouvellent réellement leur façon de travailler avec leurs classes et s'emparent des outils co-construits. En effet, le formateur n'assistant pas aux cours de ses stagiaires, il lui est malaisé d'affirmer que, sur le terrain de leur pratique, ceux-ci opèrent selon le prescrit. Cependant, nous posons qu'ils ne réussiront leurs épreuves d'agrégation que si appropriation il y a eu : mais, celle-ci est-elle bien ancrée (intimement assimilée) ou simplement superficielle (pour donner le change le jour des épreuves) ? Ce n'est pas, en effet, parce qu'un candidat est admis au concours que, pour autant, il opère réellement selon les indications officielles avec ses élèves… Nous parlions plus avant de l'espace de liberté pédagogique de l'enseignant : nul n'est là pour vérifier ce qui se passe réellement dans la classe et la formation reçue peut n'en rester qu'à un formatage valorisant – permettant, le jour J, de se conformer aux exigences des membres du jury…

Autrement dit, au-delà du concours, les attitudes et aptitudes déployées sont-elles bien intégrées et prêtes à être réinvesties ?

Avant de répondre à ces questions, il est nécessaire de dresser un état des lieux des pratiques évaluatives des enseignants formés, en nous appuyant sur un certain nombre d'informations collectées sur le terrain.

II. L'enquête

1- Dispositif adopté

Notre enquête, au vu du nombre de données recueillies, s'inscrit plus dans une démarche qualitative que quantitative : chez un public en nombre très restreint, elle cherche à mieux connaître et comprendre les représentations initiales relatives à l'évaluation et les dispositifs engagés.

Pour Jean Marie De Ketele et Xavier Roegiers[52], *« l'observation, le questionnaire, l'entretien et l'étude de documents constituent les outils du travail quotidien de l'expert, qu'il soit homme d'action, auditeur, évaluateur, consultant ou chercheur ».* C'est parmi ces supports de recherche que nous avons choisi de nous orienter : notre recueil sera composé d'un questionnaire d'enquête et de deux études de documents.

[52] Jean Marie De Ketele et Xavier Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck, 2015, page 5.

Le premier a été réalisé auprès de six stagiaires inscrits sur la préparation à l'Agrégation interne de l'ESPE de Toulouse en septembre 2015, dès leur entrée dans la formation pour la session 2016 du concours. Deux questions autorisaient la mise au jour de leurs représentations de l'évaluation :

- « Qu'est-ce qu'évaluer pour vous ? »
- « Dans le cadre d'une évaluation, comment construisez-vous vos outils de mesure ? »

Les réponses fournies constituent pour le formateur une évaluation diagnostique préalable des représentations ancrées, la prise en compte d'une sorte de « déjà-là » installé dans les pratiques.

Les deux études de documents se basent sur deux séries de six extraits de copies de l' « Epreuve de pédagogie écrite » des six mêmes candidats, collectés sur la période septembre/novembre 2015 pour la première, puis sur la période décembre 2015/janvier 2016 pour la seconde. Il s'agissait du premier devoir et du dernier de ce type, réalisés en début et cours de formation. Ces études nous apportent un éclairage complémentaire sur les pratiques évaluatives des enseignants à travers des exemples concrets de grilles d'évaluation mises en œuvre dans les classes.

2- Résultats

a- Analyse des réponses au questionnaire

- **Représentations initiales relatives à l'évaluation**

Malgré le corpus très réduit de collègues interrogés, l'éventail de réponses se révèle très hétéroclite. Nous passons de la considération selon laquelle l'évaluation permettrait d' « attribuer une note renseignant l'élève sur son niveau & sur l'état de ses acquis, note qui sanctionnerait, par ailleurs, celui qui ne s'est pas investi dans son travail » (stagiaire 2) à celle de « recueillir des informations dans le temps (au début, au milieu, en fin de cycle), permettant d'orienter les choix pédagogiques (du professeur) et de mesurer les progrès des élèves ainsi que la qualité de (s)on enseignement. Elle serait donc formative pour (l)ui et formatrice pour les élèves » (stagiaire 3). Entre ces deux acceptions, un panel de nuances s'instaure : le mot-clé (« évaluation ») se voulait suffisamment ouvert pour permettre à chacun d'en fournir sa propre définition. On pointera que les termes spécifiques (sommative, formative, diagnostique) sont peu utilisés ou avec des variables lexicales qui interrogent (quid de la distinction opérée entre *formative* et *formatrice*, par exemple ?)

Reprenons point par point les affirmations des stagiaires.

Les dires de l'un (stagiaire 2) semblent prendre en compte la place de l'élève. L'évaluation serait tournée vers celui-ci, lui permettant de clairement se situer grâce à une note. Par quels

moyens les élèves ont-ils la possibilité de prendre un recul réflexif par rapport à leur pratique et d'en mesurer les implicites ? La deuxième partie de la réponse laisse d'ailleurs entrevoir que l'enseignant utilise aussi la notation pour « sanctionner » les élèves qui ne « travaillent » pas. On pointe donc ici une confusion entre ce qui serait une mesure des acquis et un potentiel blâme. Où l'enjeu des cours se situe-t-il ? Ce collègue suppose-t-il – à l'encontre de ce qu'a souligné le Cercle de recherche et d'action pédagogique en 2003[53] - que c'est en sanctionnant un élève par une mauvaise note que l'on va le motiver à s'investir davantage ? Par ailleurs, sur quels principes sa docimologie se fonde-t-elle ? A quoi chaque note supposée « permettre à l'élève de se situer » correspond-elle ? Comment et sur quoi est-elle établie ? Par ailleurs, qu'en est-il de l'articulation évaluation/verbalisation ?

Pour d'autres (stagiaire 1 et stagiaire 6), l'évaluation est envisagée comme un moyen efficace pour vérifier le degré d'acquisition et de compréhension de l'élève. On ne parle pas ici de note, mais implicitement de validation des apprentissages effectifs de l'apprenant. Cependant, nulle référence n'est ici faite à une quelconque dimension formative ou/et à l'implication directe de l'élève dans son processus d'apprentissage. Comment, dès lors, celui-ci peut-il comprendre ce qu'il apprend, comment il l'apprend et avoir pleinement conscience de son évolution ? Lui donne-t-on la possibilité, à un moment de la séquence, de « dire », de mettre en mots ce qu'il a produit, pour mieux mettre à distance sa pratique ?

Un troisième candidat (stagiaire 3) aborde le fait qu'il est également primordial pour le professeur de savoir précisément où en sont ses élèves, de manière à pouvoir identifier clairement ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir, afin de se rendre compte des évolutions particulières de chacun. Ainsi serait-il renseigné pour opérer ses futures orientations d'enseignement. Cette remarque intéressante met en exergue le fait qu'évaluer sa classe revient aussi, pour le professeur, à évaluer son action d'enseignement et à introduire des réajustements dans sa progressivité. Il pointe là la boucle qui s'instaure immanquablement entre réelles acquisitions et futur enseignement. Mais l'élève est-il suffisamment pris en compte comme acteur de ses apprentissages ?

Pour lui, l'évaluation se pratique dans la durée et à partir de compétences à acquérir, ce qui paraît constituer une base pertinente. Il est le seul à mentionner la dimension temporelle afférente à tout apprentissage. Il ne semble donc pas seulement concevoir l'évaluation comme l'attribution d'une note pour un travail final. Sa réponse induit le fait qu'il s'appuie sur des pré-requis et sur des regards successifs, y compris sur plusieurs années, pour valider la consolidation des apprentissages. Mais qu'appelle-t-il *compétence* ?

L'idée d'accompagnement est également convoquée (stagiaire 5). Cette conception intéressante mériterait un développement. Il n'est pas question de note… Le candidat met-il définitivement de côté l'aspect sommatif de l'évaluation alors que, chaque trimestre, des bulletins sont à renseigner avec des moyennes ?

[53] *Quinze façons de démotiver en évaluant*, aide-mémoire pour les profs tentés par les dérives évaluatrices, établi lors de la Rencontre d'été du CRAP de 2003, Atelier « Évaluer sans démolir »., in revue Les cahiers pédagogiques hors série numérique n°39, Evaluer à l'école, Chapitre Les fondamentaux de l'éducation, Avril 2015, page 22.

En conclusion, nous constatons que les collègues interrogés répondent de façon très parcellaire à la question complexe de l'évaluation. Ceci témoigne-t-il de l'approche dans laquelle chacun se sent effectivement le plus à l'aise ou de ce qu'il croit que l'institution attend comme réponse « correcte » ? Quelle est la part de sincérité de ces données ? Nous avons, en dépouillant ces premières affirmations, été conduit à poser bon nombre de questions annexes. Qu'est-ce que le dit cache comme part de non-dit(s) ? Quels sont les implicites de ces témoignages ?

L'analyse des données issues de la deuxième partie du questionnaire permettra peut-être d'affiner ou, tout au moins, de faire surgir ce que ces premières lignes omettaient de signaler.

- **Comment/quoi évaluer ? La question de l'outillage du professeur.**

La deuxième question interroge les outils sur lesquels les collègues s'appuient pour mesurer les acquis de leurs élèves.

Le panel de réponses révèle toute la complexité de l'acte d'évaluer dans le quotidien des enseignants. Si dans certains cas, l'évaluation semble construite en « essayant de coller au maximum à ce qui a été demandé aux élèves » (stagiaire 2) et « en fonction du programme et des compétences à acquérir » (stagiaires 4 et 6), elle reste par ailleurs une opération embarrassante qui peut susciter quelques problèmes de « hiérarchisation » (stagiaire 5) ou de formulation de critères (stagiaires 1 et 3).

Remarquons qu'à la question des outils élaborés, leurs affirmations usent majoritairement du terme « critères ».

L'un d'eux (stagiaire 1) fait part de son embarras pour construire des critères cohérents et clairs qui se rattachent de manière pertinente à la séquence d'apprentissage, à travers le repérage d'indicateurs de réussite. Il déplore de n'aboutir qu'à des formulations par trop standardisées ou génériques.

Dans le même esprit, pour un autre (stagiaire 2), malgré la volonté de coller au maximum à ce qui a été demandé aux élèves, il demeure très difficile de formuler des repères clairs et de ne pas sombrer dans une liste d'items par trop exhaustive. Comment ne pas se heurter à l'écueil de tout vouloir évaluer simultanément, à travers des grilles critériées sans fin, inintelligibles pour les élèves et faisant perdre tout sel à la séquence ?

Autre point soulevé, pour le troisième candidat : comment dissocier « critères » et « consignes » et faire en sorte que ces dernières ne deviennent pas les critères d'évaluation eux-mêmes ? Nous pointons ici une confusion importante : est-ce le « respect» de la consigne[54] que l'on évalue, ou l' « effet » de celle-ci, supposé conduire à un apprentissage ? De même, évalue-t-on une intention ou cherche-t-on plutôt à vérifier si cette intention est satisfaite ? Entre ces deux interrogations, il semble nécessaire d'instaurer une différence. Ne faut-il pas se demander, pour commencer, ce qui est évaluable en termes de savoir-faire (habiletés), savoirs (connaissances), méthodologie (démarche) et savoir-être (attitudes) ?

[54] On peut d'ailleurs poser la question de la légitimité de cet énoncé au vu de la didactique de notre discipline !

Les autres (stagiaires 4, 5 et 6) affirment déterminer leurs critères en se basant sur les programmes et les compétences afférentes. L'un d'eux (stagiaire 5), malgré une réponse témoignant d'une vision juste et actualisée de l'évaluation, confie ses difficultés à construire des critères qui s'inscrivent à la fois dans une spécificité de la séquence proposée et dans les référentiels de compétences. La question est posée : « comment articuler les deux de manière judicieuse, sans avoir l'impression de mener en parallèle deux actes pédagogiques distincts ? »

Pour tous, nous pouvons nous questionner sur le rôle assigné à l'apprenant : en effet, les professeurs parlent systématiquement de leurs propres choix sans jamais aborder l'autoévaluation. Quelle possibilité donnent-ils (ou pas) à l'élève de comprendre et de mesurer pleinement ce qu'il a appris, afin de pouvoir le réinvestir par la suite ? Cela nous conduit à la question des phases de verbalisation : leur mise en place ne permettrait-elle pas d'extraire des questionnements, des constats, des hypothèses, de la pratique de l'élève ? Ne seraient-elles pas un outil efficace pour favoriser la construction d'une réflexion critique propre chez l'apprenant ?

En conclusion, il semble que les stagiaires ne se sentent pas très à l'aise face à l'acte d'évaluer et que celui-ci les plonge parfois dans une certaine confusion, malgré la mention assez récurrente de la référence aux programmes et aux référentiels de compétences… On pointe même, pour certains des réponses paradoxales entre les question 1 et 2 (stagiaire 3) : alors, même si, une fois encore, il nous faut rester mesuré sur la part de sincérité de leurs affirmations, nous pouvons nous interroger sur ce que disent tacitement leurs témoignages, sur les manques qu'ils mettent en lumière : critères trop nombreux et généraux, items non hiérarchisés, difficultés à articuler deux approches évaluatives ordinairement incompatibles (critères spécifiques/compétences).

b- Recueil de données extraites de copies

- **En début d'année scolaire**

Les extraits prélevés ici, sont ceux écrits par les candidats sondés plus avant dans le questionnaire. Le corpus de réponses recueillies dévoile un éventail de conceptions très disparate et vient souvent confirmer/compléter/infirmer les affirmations précédemment formulées. Les critères qu'ils proposent oscillent souvent entre formulation standardisée et générale ou par trop générique (stagiaires 1, 4 et 6) et confusion entre critères et consignes (stagiaires 2 et 3). Seul, un candidat fait une proposition en adéquation avec les prescriptions officielles.

En effet, la grille de l'un (stagiaire 1) se compose d'une suite de critères stéréotypés et dépourvus de sens, qui semblent pouvoir s'adapter à n'importe quel dispositif pédagogique. Rien n'indique dans ce postulat, ce que devaient « faire » les élèves et ce qu'ils étaient censés « avoir appris », au terme de la séquence. D'ailleurs, l'enseignant ne semble pas s'être posé la question de ce qui était réellement évalué : il ne s'est visiblement attaché qu'à la réalisation

plastique finale (l'objet produit), qu'aux habiletés techniques de l'élève et qu'au « *respect des consignes* ». Dans le même ordre d'idées (et comme cela avait déjà été relevé en amont par le biais du questionnaire), dans d'autres extraits de copies (stagiaires 2 et 6), l'objet produit semble essentiellement pris en compte pour lui-même et en tant que tel. Cette façon de concevoir l'évaluation pose question : qu'évalue-t-on réellement en arts plastiques ? La production finale aboutie ? Ou l'ensemble des rapports qui la lient à un certain nombre d'objets d'apprentissage, d'une part, et aux conditions de sa production, de l'autre ? Par exemple, pour évaluer la réalisation résultant d'un projet d'élève (pièce en volume ou production bidimensionnelle), n'est-il pas nécessaire de relier le résultat au projet (intentions et processus), à la mise en œuvre (durée et moyens) et à ce qui fait toute l'année l'objet d'apprentissages, comme la mise en œuvre d'opérations relevant de savoir-faire indiqués dans les programmes et les connaissances qui sont mises en jeu ?

On retrouve la confusion faite entre « consignes » et « critères », comme cela était déjà le cas pour ce même candidat (stagiaire 3) interrogé précédemment sur *quoi/comment évaluer ?* L'enseignant est-il juste là pour évaluer le respect de la consigne ou, avant tout, l'apprentissage auquel celui-ci est censé conduire ? Preuve que la distinction n'est pas forcément acquise, cette incohérence reparaît dans deux autres extraits : il semble parfois, sans avoir connaissance précise de l'incitation de départ, que le travail proposé à l'élève ne s'apparente qu'à une succession de consignes et contraintes qui, au final, prennent le pas sur la part (supposée) réflexive de la pratique de l'élève (« *respecter un format* », *« réaliser une série »* …).

De surcroît, la question de l' « originalité » évoquée par deux fois dans les extraits convoqués, paraît non recevable, car difficilement évaluable, tant ce terme est subjectif et vague[55]. Il en est de même concernant le critère « créativité » proposé par l'un des stagiaires : trop flou, relatif et compliqué à apprécier. Quid de la question du « *soin* » ? Est-ce réellement sur ce point que doit se focaliser l'attention de l'enseignant ? Présente-t-il grand intérêt, surtout lorsqu'il est associé de façon assez arbitraire et sans hiérarchisation aucune avec le critère « *implication* » ? Face à une telle grille, comment l'élève peut-il s'y retrouver clairement par rapport à la note qu'il obtient ? En amont de l'évaluation d'une production d'élève, l'enseignant ne doit-il pas se poser quelques questions cruciales au sujet de ce qui est évaluable dans une réalisation plastique ? Sont-ce les habiletés techniques, les connaissances, les progrès entre ce travail et le précédent ? Ne faut-il pas garder à l'esprit qu'une production d'élève ne pouvant être mise sur le même plan qu'une œuvre d'art, son évaluation est donc à penser en relation étroite avec les conditions dans lesquelles elle a été élaborée (projet, démarche, mise en œuvre, objets d'apprentissage…).

Par ailleurs, dans certains extraits, des formulations génériques (« *répondre de manière pertinente au sujet* ») témoignent de la difficulté des collègues à se réapproprier les compétences listées dans les programmes, pour les adapter précisément à leurs séquences. Ce constat met en lumière l'impossibilité de certains à préciser en quoi des compétences

[55]Pour Bernard-André Gaillot, il faut prendre garde à ce que l'appréciation de l'enseignant, même guidée par la mise au clair de critères préalablement élucidés, ne se trouve point perturbée par la prégnance perceptive d'indices non pertinents, du fait d'une réceptivité particulière à leur égard. *Op.cit,* page 178.

spécifiquement reformulées renvoient à la question qui faisait l'objet du cours et contribuent pour l'élève, à donner du sens à la situation d'apprentissage.

Enfin, que dire du nombre de points attribués à chaque item dans la copie de tel autre candidat ? Sont-ils judicieusement répartis ? Est-il vraiment pertinent de « barémiser » les critères de cette façon là ?

Il est intéressant de noter que dans un unique extrait de copie (stagiaire 5), les critères énoncés sont clairs et en adéquation étroite avec les compétences énoncées dans les programmes. A leur lecture, ce qui a fait l'objet du cours est immédiatement compréhensible (matérialité/ dimension sensible, changement de statut d'un matériau, dispositif de présentation incluant la place du spectateur …). De surcroît, l'articulation pratique/théorie semble avoir été prise en compte, puisque l'ancrage au champ artistique est clairement mentionné.

En conclusion, il semble que les propositions des stagiaires viennent amplement confirmer la teneur de leurs affirmations précédentes : évaluer - et construire pour cela un outillage pertinent et compréhensible par tous, demeure une tâche délicate, complexe et difficile à mener concrètement. Précisément, c'est au niveau de la formulation d'indicateurs, de leur hiérarchisation (par registre) et de leur articulation avec le champ des compétences à acquérir, que se situe le cœur du problème.

- **Après formation**

Ces dernières propositions de grilles critériées révèlent explicitement l'impact plus ou moins marqué de la formation sur l'évolution des représentations préalablement ancrées. Il apparaît que pour les uns, une évolution s'est véritablement opérée (stagiaires 4 et 5), que, pour certains, elle est simplement amorcée (stagiaires 1 et 3) et que, pour d'autres, un temps d'assimilation soit encore nécessaire pour qu'appropriation véritable il y ait (stagiaires 2 et 6).

En effet, pour deux des stagiaires (1 et 3), les critères retenus s'inscrivent clairement dans le référentiel de compétences présent dans les programmes de lycée ; on note une réelle volonté de les articuler, avec des critères spécifiques, à ce qui a fait l'objet de la séance. Cependant, pour l'un, apparaît l'expression *« richesse plastique »*, formulation quelque peu vague et générale pour les élèves. Qu'entend-on réellement par ces termes ? Font-ils référence à la variété des opérations plastiques effectuées ? Est-il question des matériaux, médiums, supports et outils utilisés ? Pour le deuxième stagiaire cité, qu'entend-on par *« choix des matériaux, médiums » ?* Par rapport à quoi évalue-t-on ces choix ? Cette formulation incomplète n'introduit-elle pas d'emblée une part de subjectivité ? Il conviendrait peut-être de préciser que ce sont les intentions et le projet initial qui sont censés guider ces choix, par une formulation plus claire et mieux compréhensible par les élèves.

D'autre part, pour ces deux candidats, nulle mention n'est faite de l'ancrage artistique des productions d'élèves. Compte-tenu des prescriptions officielles, ne faudrait-il pas mettre davantage l'accent sur l'articulation entre pratique plastique et références artistiques, en évoquant ce point lors de la phase d'évaluation ?

Pour deux autres stagiaires (4 et 5), les grilles proposées témoignent d'une appropriation certaine des enjeux inhérents à la discipline et des attendus des programmes. Les critères font clairement référence aux notions et problématiques développées dans la séquence : les collègues se sont appuyés de façon pertinente et adaptée sur les référentiels de compétences. L'ensemble est fluide, correctement formulé, à la portée des élèves et apporte un net éclairage sur ce qui a fait l'objet du cours.

Pour un autre stagiaire, en revanche, les critères énoncés ne font quasiment aucune allusion à la dimension sensible, exploratoire et opératoire de la pratique. Qu'ont « fait » les élèves concrètement ? Ont-ils seulement pratiqué ? La question est posée. Comment « *expliquer sa démarche* », « *justifier ses choix* », si l'on n'a pas vraiment exploré, manipulé ? L'enseignement des arts plastiques passe nécessairement par la pratique : faire dire ou écrire n'est pas pratiquer.

Par ailleurs, dans ce même extrait de copie, qu'en est-il des notions en jeu au cours de la séquence ? Rien n'est explicité clairement. Sur quoi a porté la réflexion des élèves ? Quels étaient les objets et enjeux du cours ?

Dans le dernier extrait de copie (stagiaire 6), la liste des items n'est ni hiérarchisée, ni formulée de façon cohérente, tant ceux-ci semblent décousus (*« planche de croquis », « respect de la contrainte », « J'ai assemblé des objets pour créer une image »*) et généraux *(« composition »).* Cela témoigne d'une nette confusion entre « contrainte » et « critère ». Qu'évalue-t-on réellement ? S'agit-il de la capacité de l'élève à respecter une contrainte qui lui est imposée ou sa capacité à s'en saisir / à la surmonter pour proposer une réponse pertinente et aboutir à un apprentissage ? Quid du critère *« implication »* ? Quelle est sa place dans une telle grille ? Est-il judicieux de le pointer de façon chiffrée et simultanément avec les précédents ?

En conclusion, nous constatons que, de manière générale, les représentations des collègues ont évolué selon des modes et des rythmes divers. Certains semblent avoir tiré profit des enseignements dispensés, d'autres n'en présentent pas encore les signes manifestes. Ceci témoigne–t-il uniquement du degré d'appropriation de chacun et de sa capacité à remettre en question ses représentations initiales ? Les collègues ayant construit des grilles cohérentes sur leur copie, une fois retournés dans leurs classes, sont-ils prêts à utiliser concrètement l'outillage constitué ? Nous avons, en examinant ces extraits, été amené à poser un certain nombre de questions sous-jacentes. Qu'est-ce que l'écrit masque comme part de non-dit(s), de non-intégré ? Quels sont les implicites des propositions que nous venons d'étudier ?

c- Conclusions tirées du questionnaire et des documents

Au vu de la teneur des réponses au questionnaire et de celle des extraits des copies de ces six stagiaires, quatre points importants se dégagent clairement :

- les différents types d'évaluation et leurs modalités inhérentes ne sont pas toujours assimilés, maîtrisés ni utilisés à bon escient ;

- les collègues n'ont pas toujours pleinement conscience de la primauté de la dimension formative de l'évaluation en arts plastiques ;
- la mise en place de phases de verbalisation n'est pas toujours systématique dans les séquences proposées ;
- la recherche d'indicateurs d'évaluation pertinents constitue un écueil important (articulation critères spécifiques/compétences, hiérarchisation des différents registres…).

Nous pourrons dès lors dégager notre question téléologique : comment, en tant que formateur, accompagner les enseignants vers la conciliation de modes d'évaluation leur paraissant incompatibles ?

Que mettre en œuvre pour accompagner au mieux - et le plus efficacement possible - les candidats, vers une réactualisation de l'acte d'évaluer ? Quelle stratégie leur proposer pour étayer leur cheminement réflexif ? De quelle manière aider chacun à s'engager dans un processus de recherche et de remise en question ?

III- Perspectives/Discussion

Outils et références à proposer

Dans un premier temps, afin de **redéfinir clairement l'évaluation**, et d'insister sur son aspect formatif primordial en arts plastiques, un document synthétique peut être proposé aux stagiaires. Construit à partir des écrits de Bernard-André Gaillot[56], du dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques d'Yves Reuter[57] et des définitions proposées dans les programmes d'arts plastiques de collège et de lycée[58], par exemple, il reprendrait de manière condensée ses différents aspects et fonctions.

Pour **souligner l'importance des phases de verbalisation** au sein de toute séquence pédagogique, le texte de Gilbert Pelissier[59] sur la question de l'oral en arts plastiques semble particulièrement adapté. Par la suite, lorsque les candidats construiront leurs devoirs de didactique, une attention particulière serait accordée à la place de ces temps-clés dans l'exposé du déroulé des séquences : il serait nécessaire de leur demander d'identifier et de nommer clairement les notions, le vocabulaire, les questions et hypothèses qui en émanent directement.

Pour en **revenir à la question de l'évaluation par compétences**, un document reprenant les grands traits du texte « *Evaluer par compétences* » de Bernard–André Gaillot[60],

[56] Bernard-André Gaillot, *Arts plastiques, éléments, op.cit.*, page 179.
[57] Yves Reuter (ed) *« Evaluation »* in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, de Boeck, Bruxelles, 2007, pages 105 à 110.
[58] Bernard–André Gaillot, « *L'approche par compétences en arts plastiques »*, compte-rendu d'intervention à la Faculté d'Aix-Marseille, 2009.
[59] Gilbert Pelissier, *L'Oral en Arts plastiques*, Texte en complément de l'intervention orale prononcée en 2004 dans l'académie d'Aix-Marseille.
[60] Bernard-André Gaillot, *ibid.*

peut être étudié avec les stagiaires, afin d'expliciter clairement ce que cette pratique implique et apporte pédagogiquement.

Une lecture attentive des programmes de lycée paraît incontournable : elle peut donner lieu au repérage de compétences et de critères, afin de faciliter plus tard le listage d'indicateurs clairs en adéquation avec les contenus disciplinaires. Suite à cette recherche, il paraît intéressant d'inciter les stagiaires à construire des tableaux synthétiques, associant, de manière précise, entrées de programmes, compétences visées et indicateurs correspondants. Cela constituerait un outil de travail efficace et réutilisable pour chaque élaboration de séquence d'arts plastiques dans les copies.

Enfin, il serait peut-être judicieux de proposer divers exemples de propositions pédagogiques agrémentées de folios, avec pour consigne donnée aux stagiaires, d'en repérer objectivement les points positifs et ceux à retravailler.

Il ne s'agit pas de proposer des recettes ou des dispositifs « prêts à l'emploi ». Nous réfléchirons davantage aux moyens à mettre en œuvre pour provoquer un réel questionnement au sujet de leurs représentations initiales et conduire au développement de nouvelles postures évaluatives, sur la base d'interrogations telles que celles qui suivent :

- Quelles sont les raisons qui légitiment leurs manières de faire dans cette situation là ?
- Qu'est-ce qui, dans leur pratique professionnelle quotidienne, relève plus d'un automatisme stratégique que d'un réel acte pédagogique ?
- Sur quoi peuvent-ils s'appuyer pour faire évoluer leur posture d'évaluation ?

En clair, qu'est-ce qui peut les inciter à modifier leur posture ? Qu'ont-ils à y gagner ? Et surtout, combien de temps, au sein de cette préparation spécifique, est-il pertinent de réserver à cette essentielle question ?

Bibliographie

Barbier Jean Marie, *Enseignement supérieur et professionnalisation*, colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », Brest, juin 2013.

Cardinet Jean, « Evaluer sans juger », in *Revue française de pédagogie* n° 88, juillet, août, septembre 1989.

Chevallard Yves, « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », in Jean-Marie de Ketele (ed.), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, de Boeck, Bruxelles, 1986.

Chomsky Noam, *Le langage et la pensée*, Petite biblio Payot Essais, 2012.

C.R.A.P, « Quinze façons de démotiver en évaluant, aide-mémoire pour les profs tentés par les dérives évaluatrices », Atelier « *Évaluer sans démolir* », Rencontre d'été de 2003, in revue *Les cahiers pédagogiques, Evaluer à l'école,* hors série numérique n° 39, Chapitre *Les fondamentaux de l'éducation,* Avril 2015.

De Ketele Jean- Marie & Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations : fondement des méthodes d'observation, du questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck, 2015.

De Peretti André, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, coll. Essais en liberté. 1987 (VIIème partie : *le problème de l'évaluation*).

Gaillot Bernard-André, *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF L'éducateur, 1999.

Gaillot Bernard-André, *L'approche par compétences en Arts plastiques,* compte-rendu d'intervention à la Faculté d' Aix-Marseille, 2009.

Jorro Anne, « Evaluer : des élèves comme des enseignants… », XYZep n° 36 dossier *De la reconnaissance professionnelle*, page IV.

Meirieu Philippe, *Apprendre…Oui mais comment*, ESF, coll. Pédagogies, 1987.

Pantanella Raoul et Richard Etienne, « La question de la note » in revue *Les cahiers pédagogiques, L'évaluation en classe*, hors-série numérique n° 39, *2015.*

Pantanella Raoul et Richard Etienne, «Finir… et commencer par la formation des profs »in revue *Les cahiers pédagogiques, L'évaluation en classe*, hors-série numérique n° 39, Chapitre : *L'évaluation pour la réussite plutôt que l'évaluationnite,* 2015.

Pélissier Gilbert, « L'oral en arts plastiques », texte en complément de l'intervention orale, Académie d'Aix-Marseille, 2004.

Perraudeau Michel, « La parole de l'élève en situation d'apprentissage », retranscription écrite d'une intervention orale auprès de l'équipe InSitu, académie de Nantes, janvier 2004.

Perrenoud Philippe, « Les fondamentaux de l'éducation : outil de pilotage ou pure angoisse » in revue *Les cahiers pédagogiques, L'évaluation en classe*, hors-série numérique n° 39, Avril 2015.

Perrenoud Philippe, « L'autonomie, une question de compétence ?», Compte-rendu d'intervention à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002.

Raynal Françoise et Rieuner Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF, 1997.

Reuter Yves, « Evaluation », in Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, de Boeck, Bruxelles, 2007.

Rey Olivier, « Le défi de l'évaluation des compétences », in revue *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 76, ENS Lyon, juin 2012.

Rogalski Janine et Leplat Jacques, « Expériences sédimentées et expériences épisodiques » in revue en ligne *L'expérience professionnelle* n° 2, volume 8, octobre 2011, pages 7 à 13.

Tardif Jacques, « L'approche par compétences. Un changement de paradigme », Conférence ICAP, Université Claude Bernard, Lyon 1, 2013.

Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF. 1994.

Vial Michel, « Accompagner n'est pas guider », Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse, 2006.

Vieaux Christian, IA- IPR d'Arts plastiques, « Verbalisation/Explicitation/Entretien d'explicitation », Communication, Académie de Paris, octobre 2012.

Vytgotsky Lev, *Pensée et langage*, Editions La dispute, 1934. (réédition 1985)

Documents officiels

Préambule général, B.O. n° 9 du 30 septembre 2010.

B.O. n° 9 du 30 septembre 2010, partie « Arts plastiques au cycle terminal série L- Définitions et objectifs ».

B.O spécial, n° 4 du 29 Avril 2010, présentant le programme d'arts plastiques de l'option facultative de la classe de seconde, option facultative.

B.O n° 11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement de l'école et du collège.

B.O n° 17 du 23 avril 2015.

B.O n° 27 du 2 Juillet 2015.

B.O n° 30 du 23 Juillet 2015, annexe 1, *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs.*

Loi d'orientation du 8 Juillet 2013.

Cahier d'accompagnement, Programmes d'arts plastiques. 3ème, Partie « Projet de l'élève », 1999.

Rapport de jury, Agrégation interne arts plastiques, session 1993.

Rapport de jury, Agrégation interne d'arts plastiques, session 2015, épreuve écrite de pédagogie.

PROGRAMME D'ARTS EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE
Arts plastiques, Cinéma, Danse, Histoire des arts, Musique, Théâtre

Enseignement facultatif

Préambule général

Durant leur scolarité au collège, les élèves ont suivi un enseignement obligatoire en arts plastiques et en éducation musicale, éventuellement rencontré sous diverses formes le cinéma, le cirque, la danse et le théâtre, et acquis des connaissances et capacités relevant de la pratique des arts et de leur histoire. En classe de seconde, il leur est proposé de poursuivre ce parcours et d'affirmer leurs goûts, aptitudes et motivations pour faire des choix réfléchis en vue du cycle terminal.

Six domaines artistiques sont proposés aux élèves en enseignement facultatif : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre. Ils reposent chacun sur une interaction et un équilibre entre pratiques artistiques et étude des œuvres. Ils couvrent aussi bien les expressions artistiques contemporaines que les œuvres du patrimoine, que ce soit en Occident ou dans d'autres cultures. Ils garantissent l'apport de compétences relevant de la culture artistique générale.

Les enseignements facultatifs arts relèvent de la formation culturelle générale proposée au lycée. Au-delà des spécificités propres à chaque domaine de l'art, ils présentent des caractères communs et se fixent des objectifs sensiblement identiques. Ils mettent en jeu le corps, le sensoriel et le sensible et se structurent autour de deux composantes, l'une pratique, l'autre culturelle, qui sont le plus souvent imbriquées lors de la mise en œuvre pédagogique.

La pratique artistique prend des formes qui dépendent intimement de la spécificité des domaines artistiques enseignés comme des pédagogies mises en œuvre. Elle peut être individuelle ou collective, mais peut aussi se faire concrète et productrice d'objets issus de la rencontre directe avec les œuvres. De même, l'importance relative des aspects techniques et créatifs varie considérablement selon les disciplines, les moments de la formation, la personnalité et le niveau des élèves, etc. Entre moyen au service de la découverte de l'art et de ses langages et développement de compétences générales visant à maîtriser les exigences d'une expression personnelle, la pratique artistique occupe une place centrale et fondatrice.

La composante culturelle n'est pas moins importante. Elle se fonde essentiellement sur l'étude des œuvres et des mouvements, ainsi que sur des écrits d'artistes, des textes théoriques et des documents techniques. Elle se veut, le plus souvent possible, vivante, directe et sensible dans un premier temps, réflexive et "savante" ensuite. Elle s'intéresse aux patrimoines comme aux arts contemporains. Elle s'efforce de mettre en évidence les continuités, les transitions, les ruptures, les singularités. Elle offre aux élèves la possibilité d'acquérir connaissances et repères historiques, mais aussi méthodes d'analyse et de synthèse, esprit critique, aptitude à argumenter dans un débat d'idées, à communiquer en utilisant un langage clair, enrichi du vocabulaire spécifique adéquat.

Le partenariat joue un rôle important dans la mise en œuvre de certains enseignements artistiques. Il concerne plus particulièrement le ministère de la Culture et de la Communication et ses services (directions régionales des affaires culturelles, musées, etc.), mais également les collectivités territoriales, les associations spécialisées, ainsi que des professionnels à la compétence reconnue par les instances habilitées. Son statut, sa forme et son importance varient d'un enseignement à l'autre. C'est ainsi qu'il est institutionnalisé et obligatoire en cinéma-audiovisuel, danse et théâtre, qu'il se pratique sous de multiples formes s'appuyant sur les ressources humaines locales en histoire des arts, et qu'il est envisageable mais non obligatoire en arts plastiques et en musique. Les partenaires interviennent dans le respect des textes et procédures en vigueur. Ils participent pleinement à la formation des élèves dès la conception des projets pédagogiques, lors de leur mise en œuvre et au moment de l'évaluation. Ils apportent leur expérience professionnelle d'acteurs engagés dans les processus de création et de diffusion artistiques. Ils garantissent une relation forte entre le monde de l'École et celui de l'art.

Les technologies de l'information, de la création et de la communication pour l'éducation (TICCE) ouvrent des perspectives nouvelles pour les enseignements artistiques au lycée dès la classe de seconde. Les outils d'édition et de création spécifiques à chaque domaine (infographie, édition MIDI et audionumérique, banc de montage, etc.) permettent d'envisager des démarches exploratoires nouvelles visant la manipulation puis la maîtrise de processus complexes relatifs à la création artistique et à ses langages. Les outils de communication et d'information, notamment

Annexe1
Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Ce référentiel s'appuie sur les travaux menés entre 2013 et 2014 dans le cadre de l'université d'été « former les formateurs » pilotée par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21e siècle » et l'Institut français de l'éducation (IFé).
Il a bénéficié du travail collaboratif d'ateliers et de sessions à distance qui ont réuni des enseignants formateurs et des inspecteurs des premier et second degrés, des responsables académiques de la formation ainsi que des formateurs et des enseignants chercheurs intervenant en ESPE.
Cette modalité d'élaboration a favorisé le croisement de regards et le dialogue entre des praticiens et des ingénieurs de la formation : la réflexion s'est attachée à cerner le cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre.

La professionnalité du formateur et son éthique

L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ».
La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande.
Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative.

Les quatre domaines de compétences du formateur

Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :
1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser - Évaluer

Une sélection de ressources pour la formation

Un ensemble de ressources pour le formateur a été élaboré en regard du référentiel : il s'agit de notions et de références organisées de manière à en favoriser la consultation. Cette sélection n'est en rien normative ou exhaustive ; elle entend servir la constitution d'une culture commune entre les formateurs. Sa mise en ligne sur Éduscol en favorisera l'accès et l'appropriation par chacun au gré de ses besoins et de ses curiosités pour l'accompagner dans son parcours de formateur.

Penser - Concevoir - Élaborer

- **Connaître les fondamentaux de la formation professionnelle** : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.
- **Identifier les conditions** qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants.
- **Analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants** et savoir les mettre en tension ; prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation.
- **Élaborer un programme de formation** : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.
- **Concevoir** le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance.
- **Anticiper** les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; identifier les avantages et les inconvénients de ces supports.
- **Élaborer des écrits professionnels** en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

© Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche > www.education.gouv.fr

Rapport de jury agrégation d'arts plastiques, session 2015

Epreuve écrite de pédagogie.

Membres du jury :
Anne BAL, Laurent BOISSELIER, Marie-Pierre CHANVILLARD, Fabienne FLAMBARD, Agnès FOIRET-COLLET, Patricia FREGUIN, Hélène LAULAN, Geneviève QUEBRIAC, Armelle SAMZUN
Rapport du jury rédigé par Laurent BOISSELIER, et Agnès FOIRET-COLLET, avec la participation des membres du jury

Préambule :

Ce rapport de jury de l'épreuve de pédagogie de la session 2015 a pour objectif de rendre plus lisibles les critères d'évaluation, en donnant des éléments de lecture de la citation de James Turrell. Sa rédaction a été conçue sous l'angle de recommandations aux candidats de la session 2016.

Les copies ont en commun plus d'une qualité : un assez bon niveau de connaissances, des développements structurés, la maîtrise de l'expression écrite. Cependant l'effort doit porter sur la qualité et la précision des analyses, des démonstrations et du vocabulaire utilisé.

Pour cette épreuve écrite, la concentration est essentielle ; celle-ci doit se focaliser sur deux volets à ne pas perdre de vue, analyse du sujet et projet pédagogique, s'inscrivant dans une temporalité qui doit être anticipée. Il est conseillé aux candidats de ne pas mettre davantage de poids sur l'un ou l'autre de ces volets : celles et ceux qui ont réussi cette épreuve leur auront consacré un temps équitablement partagé. Rappelons que chaque entraînement en temps limité dans l'année prépare à l'organisation mentale et matérielle à mettre en œuvre le jour du concours.

La première étape consiste à se saisir du sens de la question en deux ou trois phrases portant sur les problématiques induites, la construction du sens appartenant au candidat. Les développements ont pour objet d'élaborer un projet d'enseignement, en fonction de ces problématiques.

La dynamique à créer est un va-et-vient constant entre l'analyse du sujet en amont et les apprentissages finalisés en aval. Cela signifie qu'il faut éviter de se laisser aller à des phrases descriptives qui n'auraient pas de valeur argumentative portée par un point de vue, puis par une visée pédagogique.

Les écueils majeurs rencontrés sont dus à un niveau de réflexion insuffisant. Les savoirs encyclopédiques - ce que l'histoire de l'art nous apprend - sont beaucoup trop mis en avant en place d'une analyse personnelle du sujet témoignant d'une réelle capacité à produire une pensée autonome, distanciée mais impliquée, élaborant une vision singulière du monde.

Cette dimension est une composante essentielle de notre métier. C'est à cette condition que l'exercice de la transposition didactique, trop souvent négligé, opère l'articulation entre les deux parties de la composition écrite.

Il est à déplorer que, trop souvent, une absence de stratégie d'ensemble dans la manière de développer la réflexion pédagogique conduise à un dispositif relâché, comprenant de longues descriptions d'activités, sans lien avec ce qui précède et ce qui suit.

Le manque de connaissances générales en pédagogie rend impossible le recours à des repères qui pourraient être utiles. On peut rappeler que les référentiels de compétences des métiers du professorat et de l'éducation en vigueur depuis 2006 constituent une base d'information et de préparation incontournables.
Il est regrettable que les positionnements professionnels des candidats soient incertains alors que certaines nécessités s'imposent lors de la pratique quotidienne de l'enseignement.

Par ailleurs, sans connaissance réelle des programmes d'enseignement au Lycée, il s'avère très difficile de faire face à cette épreuve, ce qui conduit souvent les candidats à privilégier le contexte du collège.

Trop souvent, notation, critères et barème ont été confondus avec des procédures d'évaluation. Les exposés convaincants sont ceux qui ont cherché à dépasser les aspects de catégorisation relatifs à l'évaluation pour interroger de façon approfondie ce que cette fonction-clef signifie dans le parcours personnalisé de l'élève, au regard de la création.

Les schémas et croquis obligatoires sont (dans la mesure de leur pertinence) pris en compte sur l'ensemble des trois critères d'évaluation de l'épreuve. L'absence de ces éléments a été pénalisée.