

> ARTS PLASTIQUES

L'évaluation en arts plastiques

Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4

Fiche n° 2 : terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation

Cette ressource s'inscrit dans un ensemble de cinq fiches.

Cette fiche apporte des éléments de définition sur l'évaluation issus de la pratique des disciplines et des sciences de l'éducation. Généraliste, cette partie permet de situer la dynamique de l'évaluation en arts plastiques, dans sa singularité et ses complémentarités, au regard de grandes évolutions de l'éducation comme de la réforme de la scolarité obligatoire.

SOMMAIRE

Introduction	2
Terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation.....	2
En éducation, quelles différences principales entre l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative ?.....	3

Introduction

L'actualité de l'évaluation dans la réforme de la scolarité obligatoire laisse bien entrevoir la diversité de ses usages et modalités nécessaires sur le temps long des cycles. Il s'agira bien pour les équipes pédagogiques de les rendre complémentaires, de les articuler.

Des appellations relatives à l'évaluation, si elles ne sont pas récentes, se diffusent assez abondamment dans la littérature institutionnelle, dans les ressources d'accompagnement, dans des sessions de formation, etc. On peut lire ou entendre régulièrement les expressions : « diagnostique », « formative », « sommative », « certificative ».

Il ne paraît pas inutile de revenir sur cette terminologie employée, d'apporter quelques définitions, de rappeler les finalités de ces types d'évaluation. D'autant que ces diverses formes sont à mettre en œuvre dans des temporalités et des situations variées, et que par certains aspects nombre d'évaluations seront asynchrones : une même compétence pourra se travailler et s'observer dans plusieurs enseignements à des moments différents du cycle, dans une même discipline le principe du bilan sommatif (évaluation-bilan) pourra s'exprimer à la fois dans la temporalité des séquences et dans celle de la fin du cycle.

Terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation¹

Si elle comprend des spécificités, l'évaluation en arts plastiques n'est pas unique et elle ne peut se penser isolément dans l'École. Elle contribue au travail de l'évaluation des acquis de l'élève dans la globalité de sa formation : dans diverses disciplines, enseignements, parcours éducatifs et sur le temps long de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, les concepts qui structurent l'évaluation sont issus des évolutions de l'éducation, portés et travaillés par des courants pédagogiques, situés et structurés par l'état de la science, mis en avant par des réformes.

Ainsi, au-delà des arts plastiques, dans le cadre de définitions courantes de l'évaluation, il convient de se rappeler qu'évaluer c'est :

- sur un plan général, déterminer, mesurer, objectiver, à l'aide de repères, les acquis, les compétences d'un individu face aux objectifs visés ;
- sur le plan scolaire, une procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni par un élève, à partir d'un objectif d'apprentissage précis et en vue de prendre une décision pédagogique, laquelle peut être :
 - de passer à la séquence suivante ;
 - de proposer de nouvelles activités ;
 - de revoir la stratégie de la séquence ;
 - de revoir les modalités d'évaluation ;
 - de revoir l'objectif ou de l'abandonner.

La réforme de la scolarité obligatoire, la structuration des programmes autour de compétences travaillées, la position centrale du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les notions de bilans périodiques et de fin de cycle modifient de manière sensible le travail global de l'évaluation.

1. Par conceptions générales de l'évaluation en éducation, nous entendons ici les modèles et définitions développés dans les systèmes éducatifs et les différents cycles, issus des pratiques de classes, des disciplines et de la recherche en sciences de l'éducation.

Désormais sur le plan scolaire et sur la continuité des cycles, évaluer est une procédure qui devra permettre d'objectiver et de mesurer les acquis, référés au socle et aux programmes scolaires, d'un élève ou d'une classe et en vue de :

- communiquer à l'élève, sa famille et à l'institution quels sont ses acquis et ses marges de progrès à un moment donné ;
- valider, certifier les acquis et les compétences selon des attendus, des référentiels, une norme, dans le cadre d'un bilan de fin d'apprentissage, d'un examen, d'un diplôme ;
- de réajuster, revoir les modalités et la programmation de son enseignement et de son évaluation (par exemple, la stratégie de la séquence, l'intention d'enseignement, la modalité d'évaluation, la différenciation pédagogique, l'organisation de l'année, du cycle, la collaboration disciplinaire et interdisciplinaire, etc.).

Le professeur et l'équipe pédagogique sont bien localement les experts qui procèdent à cette évaluation de l'élève et de la classe.

La culture de l'évaluation en arts plastiques s'enracine dans des modèles et problématiques théoriques et pédagogiques généraux² dont elle est travaillée, et dans ceux structurés par les évolutions de sa didactique. Comme dans d'autres enseignements, et comme l'attend la réforme de la scolarité obligatoire, la dynamique de l'évaluation y articule des dimensions diagnostiques, formatives et sommatives (évaluations-bilans). Cette articulation ne signifie pas pour autant que ces trois dimensions sont d'un égal volume. **Ainsi, en arts plastiques la dynamique de l'évaluation formative est prépondérante. Elle s'exerce sur l'ensemble d'une séquence et elle est une préoccupation globale à l'échelle du cycle.**

En éducation, quelles différences principales entre l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative ?

Typologie et définitions des formes d'évaluation

Si, au détour de la réforme de la scolarité obligatoire, les textes comme la pratique des équipes pédagogiques dégagent quatre formes de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative et certificative) aux fonctions et temporalités variées, ces quatre formes se distribuent toutefois autour de deux grandes compréhensions de l'action d'évaluer dans une éducation formelle³ : **les conceptions normatives et réflexives de l'évaluation.**

L'une et l'autre sont constamment présentes dans l'enseignement scolaire qui, outre former les élèves (contribution de la conception réflexive de l'évaluation), doit aussi délivrer des niveaux de qualification et des diplômes au regard de « standards », notamment vérifiés dans des situations d'examen (conception normative). L'équilibre comme l'intersection entre ces deux compréhensions est finalement toujours une question pour l'institution scolaire, les professeurs, les parents. Par ailleurs, il est aux prises avec des courants de pensée, des discours sur les valeurs, des attentes sociales ou économiques, les conditions d'accès à des filières de formation, l'opinion, etc.

2. On pourra prendre connaissance du dossier de veille de l'IFE, très complet et réalisé en 2014 : [Évaluer pour \(mieux\) faire apprendre](#) ; n°94, septembre 2014.

3. L'éducation formelle renvoie, notamment dans les nomenclatures internationales de l'éducation, à l'apprentissage des connaissances et des compétences dans les institutions spécialisées (école, université...) et sur la base de curriculum institués (le plus souvent des programmes dans le cadre d'une politique éducative définie par la loi).

- **La conception normative de l'évaluation** : l'évaluation se pense et se réalise par rapport à une norme (des savoirs académiques, des compétences décrites, des performances comparées entre des élèves confrontés à un même problème...). Sa traduction scolaire et sociale la plus visible est celle de l'examen, par exemple le diplôme national du brevet, le baccalauréat. Elle peut exister aussi dans une culture dite des épreuves communes (dans une même discipline), des épreuves « blanches » d'examen (pour tous les élèves dans les disciplines concernées) ... La modalité essentielle en est l'évaluation sommative.
- **La conception réflexive de l'évaluation** : c'est une évaluation dans laquelle le sujet intègre le point de vue d'autrui sur son propre travail pour le modifier. C'est un moyen de démonstration, par lequel on va du général vers le particulier : de la globalité d'un apprentissage et de ses acquis vers la spécificité des moyens qui témoignent des acquis, des obstacles rencontrés, des difficultés non résolues... L'évaluation formative en exprime la dynamique. Des formes d'évaluation sommative peuvent y contribuer (bilan d'acquis ou évaluation-bilan, par exemple).

L'évaluation formative tient compte des intentions d'enseignement et des processus de l'apprentissage, apportant des indications pour progresser et prendre conscience des acquis. Elle reconnaît les essais, l'engagement, les erreurs qui ne sont pas sanctionnés comme des « fautes », mais dont on cherche à tirer des enseignements pour remédier, agir et réussir.

La co-évaluation associant l'élève et le professeur y est aussi une dynamique de travail. Les professeurs d'arts plastiques pratiquent des formes de co-évaluation dans les apprentissages depuis longtemps. Par exemple, dans des situations ou au moyen d'outils appelant un élève ou plusieurs élèves entre eux à se positionner au regard de compétences travaillées, de savoirs exercés à certaines étapes de l'apprentissage. Ces positionnements sont régulés puis validés par l'enseignant. La construction et le développement des capacités d'auto-évaluation de l'élève sont aussi des objectifs importants de formation.

La verbalisation est une des modalités privilégiées de l'évaluation formative en arts plastiques⁴. C'est un des moments de la métacognition⁵. C'est une phase clef de la séance et de la séquence en arts plastiques. Elle est particulièrement liée aux principes de confiance entre élèves et professeur, de possibilité d'une prise de conscience sur ce que l'on apprend, de regards croisés et de recul critique, où la parole est centrale pour expliciter notamment l'agir, où il s'agit de faire des constats pour réinvestir, progresser. Les élèves prennent la parole et s'expriment à propos de leurs productions (créations). Le professeur sollicite la classe et les élèves afin qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont engagé en regard de son intention d'enseignement comme à celui du projet de chaque élève, de ce qu'ils ont découvert et appris. Il apporte fréquemment les œuvres et les démarches artistiques en résonance avec le travail produit. Cette modalité de la verbalisation est fortement contradictoire avec la notation.

4. Les ressources mises en ligne par la Dgesco, notamment le [Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4](#), insistent sur ce point en arts plastiques : Domaine 1 – cycle 4 : Les langages pour penser et communiquer/Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps (composante 4 du domaine 1) « Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives », « Prendre du recul sur la pratique artistique individuelle et collective » : « Cette compétence est sous-tendue par la dynamique de projet en arts plastiques, son évaluation est intrinsèque aux séquences. Il s'agit pour une part d'apprécier la qualité de savoirs plasticiens choisis pour soutenir une expression artistique personnelle, d'autre part de prendre progressivement la mesure des capacités des élèves à passer des choix aux intentions, à tirer parti des intuitions, pour cultiver une singularité. La verbalisation est le vecteur principal de l'évaluation de cette compétence en arts plastiques. Articulant les questions posées par la pratique et l'analyse critique, c'est une évaluation active et formative. Elle procède de la mise à distance de la production, du partage des regards et de la parole pour faire repérer et dire aux élèves le travail intérieur conduit pendant la pratique, pour permettre le passage de l'implicite des savoirs mobilisés à l'explicite des connaissances (pratiques, théoriques, culturelles).

5. On entend par métacognition, l'activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies processus d'apprentissages et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus, il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.

Si, traditionnellement, **l'évaluation sommative** quant à elle procède du contrôle des connaissances et mobilise la notation (souvent sur des repères critériés), elle peut aussi prendre la forme de bilans qui ne reposent pas sur des notes ou des moyennes. L'évalué doit être informé de cette évaluation, ses modalités et buts. Il sait que cette évaluation est sommative quand elle s'exerce.

Toujours nécessaire dans le cadre de bilans périodiques ou de fin de cycle, elle permet de valider des compétences acquises au regard d'une « grille » commune de positionnement. L'évaluation sommative suppose que l'enseignant, une équipe disciplinaire ou pédagogique, soit concepteur et responsable du choix et des modalités du contrôle ou du bilan ainsi opéré.

Les professeurs d'arts plastiques sont familiers d'une conception de l'évaluation sommative qui ne se résume pas à un contrôle ponctuel des connaissances ou de la mesure de la performance dans un savoir et un savoir-faire restitués, mais se produit dans une approche relevant davantage d'un bilan. Depuis de nombreuses années, les savoirs, les compétences et les acquis travaillés sont ainsi fréquemment mis en perspective en fin de séquence : il s'agit d'**évaluation-bilan**.

La forme dite critériée de l'évaluation s'exerce dans un cadre de référence de jugements de valeur constitués par des objectifs ou des performances ciblés. L'évaluation critériée ne compare pas l'élève aux autres, mais le situe en référence à des critères établis par l'enseignant. Elle vérifie qu'il maîtrise un objectif donné et s'il est capable de passer à d'autres apprentissages. Elle accompagne principalement les formes de pédagogie dite par objectifs⁶.

Pédagogie par objectif et formes d'enseignement par compétences ne sont pas de même nature. On peut définir la pédagogie par objectifs comme l'action de décomposer un objet d'apprentissage complexe en ses éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, évaluer un niveau de compétence acquis ne se résume pas à la mesure de la résolution d'un problème isolé au regard d'un objectif décomposé.

L'évaluation certificative concerne le plus souvent dans l'enseignement scolaire la délivrance d'un diplôme. Sa forme privilégiée y est celle de l'épreuve d'examen. Néanmoins, elle vise plus globalement à situer et valider à un moment donné, et au regard d'un standard attendu, le niveau des connaissances et compétences maîtrisées par l'élève, au-delà de la circonstance de l'examen. Ainsi, au cycle 4 – qui aboutit au DNB –, l'évaluation certificative porte bien sur la conjonction des diverses formes d'évaluations sommatives conduites sur la scolarité, notamment des bilans de fin de cycle dans chacun des enseignements, et d'épreuves de l'examen dans quelques disciplines.

6. Pour rappel, la pédagogie par objectif, dite P.P.O. est née aux États-Unis à la fin du XIXe siècle. Elle est connue en Europe dès les années 50. Elle a pour cadre de pensée la psychologie expérimentale et le béhaviorisme d'une part, et d'autre part, le management et le taylorisme (rationaliser et améliorer la production pour augmenter les salaires et donc réduire la tension sociale). Appliquée à l'éducation, elle introduit la mesure par les tests et l'observation des élèves. La P.P.O. est le précurseur de l'approche systémique en éducation où la formulation d'objectifs vise à permettre l'optimisation de l'apprentissage, dans tous les domaines.

Ces diverses formes et modalités de l'évaluation : pour faire quoi ? Quand ? Comment ? Par qui ? Pour qui ?

Évaluation diagnostique	Pourquoi ? • Déterminer un état des lieux à partir de l'observation des acquis des élèves. • Comprendre ce qu'ils savent, les compétences et les ressources dont ils disposent. • Envisager les apprentissages visés avec la perception la plus juste possible du niveau de compréhension nécessaire. • Identifier quels seraient les obstacles pour les élèves : culturels, conceptuels et dans les processus d'apprentissage. Quand ? Comment ? • S'exerce principalement en amont ou en amorce des apprentissages visés dans une séquence, un projet, mais aussi tout au long du cycle (observation des apprentissages). • En observant les élèves, en analysant les éléments dégagés d'évaluations antérieures, en croisant les diagnostics de différents professeurs ou d'une équipe. Par qui ? Pour qui ? • Principalement pour l'enseignant : la démarche diagnostique lui apporte des repères pour penser sa stratégie pédagogique. • Elle peut être aussi conduite par une équipe disciplinaire, l'ensemble de l'équipe pédagogique. • Elle s'adresse principalement à l'enseignant, à l'équipe disciplinaire. • Elle concerne également l'élève et sa famille dans des moments de rencontres et d'accompagnement de la scolarité, dont elle nourrit les contenus.
Évaluation formative	Pourquoi ? • Permettre de disposer d'informations sur les acquis en construction et de vérifier pendant ou après une séquence le niveau d'acquisition des élèves pour qu'ils en disposent en retour dans un but de formation. • Outiller pendant l'apprentissage l'identification des difficultés et des réussites. • Exploiter les erreurs et les réussites dans une perspective d'explicitation, de reformulation et de progrès. Quand ? Comment ? • S'exerce durant les apprentissages : en regardant les élèves travailler, en observant leurs productions, en les écoutant, dans le « corrigé » des « exercices », dans des moments d'explicitation ou de verbalisation... • À l'occasion des productions individuelles et collectives qui engagent des savoirs et compétences diverses. • Au départ de la prise de recul des élèves sur ce qu'ils ont fait, comment ils le pensent et le comprennent, comment ils le nomment, etc. • Au regard des objectifs visés par les apprentissages, dans leurs caractéristiques, leur atteinte ou leur dépassement. • En recourant à des temporalités pédagogiques identifiables par l'élève, au regard de notions explicites du savoir, de méthodes, d'attitudes, etc. Par qui ? Pour qui ? • Elle est principalement conduite par le professeur et tournée vers les élèves dans le déroulement des apprentissages. • Elle peut être élaborée, dans certains cas, avec les élèves en vue de : clarifier pour eux la visée des apprentissages ; les aider à prendre conscience de leur acquis et leurs manques. • Elle peut être accompagnée par une auto-évaluation des élèves. Cette auto-évaluation est elle-même conçue par le professeur en vue de : d'aider les élèves à prendre conscience de leur acquis et leurs manques ; préparer ou prolonger la mise en commun, la verbalisation ; mémoriser les acquis.

Évaluation sommative	Pourquoi ? • Dresser un bilan des connaissances et compétences des élèves. • Traduire par une note, ou une codification relevant du principe de la notation, la reconnaissance des acquis. • Procéder à l'inventaire des connaissances et compétences acquises. • Comparer les performances des élèves dans un groupe, entre différentes classes en fonction de leurs résultats. Quand ? Comment ? • S'exerce à la fin d'un apprentissage, d'une période, d'un cycle. • En attribuant une note ou un positionnement par rapport à des critères objectifs et communiqués, selon les contenus et les modalités de différentes disciplines. • Dans le cadre de situations explicites de contrôles des savoirs et de vérifications des compétences, telles que pratiquées dans certaines disciplines. Par qui ? Pour qui ? • Par le professeur, une équipe disciplinaire, une équipe pédagogique. • Elle s'adresse principalement à l'élève individuellement. • Elle concerne également les parents (bilan sommatif de la scolarité) et l'institution (contribution aux certifications, à l'établissement d'indicateurs pour l'orientation, etc.).
Évaluation certificative	Pourquoi ? • Attribuer un diplôme. • Attester d'un niveau atteint au regard d'une norme de connaissances et de compétences à acquérir (un référentiel, un socle, etc.). Quand ? Comment ? • En fin de cycle de formation. • Dans le cadre d'un examen. • En appui sur une synthèse d'évaluations sommatives. Par qui ? Pour qui ? • L'institution éducative s'appuyant sur l'expertise des enseignants. • Elle concerne l'élève individuellement. • Elle s'adresse aux instances de formation (perspective de l'orientation). • Elle peut s'adresser aux employeurs (perspective du recrutement).

Diverses évaluations à conduire dont il faut prendre en compte la nature asynchrone

À l'échelle d'un cycle, les diverses de formes et modalités de l'évaluation à mettre en œuvre (diagnostique, formative, sommative, certificative) sont fréquemment asynchrones.

Ainsi, l'évaluation formative s'exerce à chaque séquence et tout au long du cycle quand l'évaluation sommative, au sens d'une évaluation-bilan, peut-être conduite ou non dans une séquence en fonction de la stratégie pédagogique du professeur. Elle est toutefois nécessaire dans la perspective des bilans périodiques et de fin de cycle. Cette évaluation sommative est, dans les pratiques les plus courantes, principalement « conclusive » d'un apprentissage.

Dans la scolarité obligatoire, l'évaluation certificative est contingentée à la fin du cycle 4, dans le cadre de la délivrance du DNB.

Sur un plan général :

