HAL
open science

Le portfolio en cours d'arts plastiques : évaluation et construction du sens des disciplines

Sylvain Fabre

To cite this version:

Sylvain Fabre. Le portfolio en cours d'arts plastiques : évaluation et construction du sens des disciplines. Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, 2013, Fribourg, Suisse. hal-02514655

HAL Id: hal-02514655

https://hal.u-pec.fr/hal-02514655v1

Submitted on 22 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le portfolio en cours d'arts plastiques : évaluation et construction du sens des disciplines

Sylvain Fabre, sylvain.fabre@u-pec.fr, Université Paris-Est Créteil

Résumé : Le propos de cette communication est d'interroger l'usage du portfolio en arts plastiques, pour en montrer les intérêts et questionner les usages dans le cas du Baccalauréat L, option Arts plastiques. Le recours au portfolio est particulièrement significatif en arts plastiques, et c'est dans ce domaine qu'il trouve une de ses sources. Il peut permettre de répondre aux difficultés d'évaluation et d'autoévaluation que les enseignants rencontrent, et de clarifier le sens de la discipline, à condition de lui donner toute sa valeur formative et d'assumer clairement ce qui en fait la spécificité. La thèse principale qui est défendue ici est que le portfolio constitue un outil d'explicitation de la spécificité des disciplines artistiques en tant que caractérisées par la mise en question des normes et la promotion de la normativité comme « capacité à produire des normes » (Canguilhem, 1966). Cette communication se fonde sur une recherche en cours sur l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire français, particulièrement centrée sur le collège mais enrichie d'observations de classes de Lycée. Le corpus est constitué d'une revue de la littérature internationale ainsi que des observations de classe sur une longue période, recueillies selon une méthode d'observation participante.

Mots-clés : évaluation ; éducation artistique ; portfolio ; Baccalauréat

1. Introduction

Figure 1 : la salle de classe au moment de l'évaluation

Évaluer, s'autoévaluer : une affaire de changement de point de vue et d'attitude. Il faut prendre du recul sur son travail, s'interroger sur ses qualités, tenter de clarifier la manière dont on est parvenu au résultat. L'enseignant peut donner des ordres, demander de monter sur sa chaise, de regarder ses productions en prenant de la hauteur, comme dans la classe d'arts plastiques de collège ci-dessus. Il y a toujours un pas à franchir. Le changement corporel et spatial vise à produire un changement mental, mais les moyens pédagogiques restent incertains. Comment voir autrement ses productions ? Comment les comprendre comme des expériences qui permettent d'explorer la discipline ? Comment donner accès à ce qui fait la spécificité de l'éducation artistique ? Si l'enseignement ne peut qu'agir

indirectement sur le sens qu'attribue l'élève aux situations qui lui sont proposées, l'utilisation du portfolio peut être comprise comme un outil décisif : encore faut-il que les changements qu'il permet correspondent à des évolutions pédagogiques qui les rendent effectifs.

2. Évaluer en arts plastiques : panorama des difficultés

Pour autant que les arts plastiques constituent une discipline scolaire comme les autres, on peut s'attendre à ce que l'évaluation des élèves y soit pratiquée, dans un sens formatif et certificatif. Mais on constate, à l'inverse, une difficulté certaine à proposer des modalités d'évaluation qui paraissent solides sur un plan docimologique, légitimes à un niveau institutionnel, et mobilisatrices pour les élèves. Comme le souligne Soep, l'évaluation est « malaisée, sinon hostile » pour la discipline (« awkward, if not overtly hostile » - SOEP, 2004 : 579). Trois sources de difficulté peuvent être relevées

2.1 Une multiplicité de normes

Les arts plastiques se situent à la jonction d'un ensemble assez hétérogène de processus : une production artistique engage un savoir-faire technique, - impliquant la maîtrise des outils et d'une pluralité de procédés et connaissances (concernant les différents modes de représentation, et les principes de représentation en perspective par exemple) ; une « éducation du regard » (Ministère de L'Éducation Nationale, Programmes de l'école primaire de 2002) qui fasse juger de la qualité plastique ; et encore l'ensemble de valeurs que la discipline saisit par l'adjectif substantivé, « l'artistique » : créativité, divergence, originalité… Cet ensemble renvoie à une pluralité de champs de compétences : c'est bien ce que propose le référentiel d'évaluation de l'option Arts plastiques au Baccalauréat (Programmes de 2001, en vigueur actuellement), qui distingue :

- compétences artistiques ;
- compétences culturelles (connaissance d'œuvres de référence, capacité en les décrire et les analyser) ;
- compétences techniques ; et
- compétences méthodologiques (« exposer dans un texte construit et argumenté, en utilisant un vocabulaire approprié, ses réflexions et analyses en réponse à un sujet donné » ; « exercer son sens critique pour interpréter et commenter son propre travail et les œuvres étudiées »).

2.2 La relativité des goûts

Outre cette pluralité des normes en jeu, on doit insister sur la difficulté d'évaluation et d'autoévaluation de la discipline : la dimension plastique renvoie à l'adage selon lequel « des goûts et des couleurs, on ne discute pas ». Si, comme le souligne Bolton (2006), on constate un assez large accord entre enseignants et spécialistes autour des qualités plastiques des productions, il n'en va pas de même pour des élèves en formation. Nous avons pu constater dans les classes la difficulté des enseignants à faire entendre l'intérêt de reprendre un travail pour l'enrichir, et l'écart, quand une production était retravaillée, entre les actions de l'élève et l'enrichissement attendu (par exemple : reprendre une production au fusain pour en « améliorer le contraste », qui supposait d'assombrir certaines parties, ou d'en alléger d'autres à l'inverse – le choix des zones ombrées ou éclaircies par les élèves conduisant à des effets contraires à ceux attendus par l'enseignant).

3. La résistance de l'artistique à un point de vue normatif

Enfin, le champ des « compétences artistiques » est évidemment le plus fragile. Le référentiel précise comme dimensions de la compétence : « s'engager de manière organisée dans une activité exploratoire ; construire une démarche personnelle dont il a appréhendé la nature, les contenus et la portée ; conduire un projet à son terme en restant disponible à tout réajustement ou inflexion non prévue et qui peut s'avérer utile ou nécessaire. » Les qualités artistiques apparaissent ici dans l'appel à

une activité « exploratoire », c'est-à-dire dont la destination n'est pas fixée par avance, dans la dimension personnelle, qui renvoie à des valeurs d'originalité sous une formulation moins connotée, dans la capacité à prendre en compte les « réajustements ou inflexions non prévues », c'est-à-dire à pouvoir s'ouvrir à l'accidentel et l'imprévu. Mais peut-être ce souci de rendre opérationnelle l'évaluation de l'artistique manque-t-il ce qui continue à faire la spécificité de la discipline, et que les plasticiens peuvent nommer un « geste artistique », soit une décision, un saut, qui n'est pas seulement une valeur, mais engage ce qu'il en est de l'existence même de la valeur. Comme le souligne Lauret (2008), «l'activité artistique introduit un autre rapport à la norme ». Ce qui s'engage dans l'artistique est bien la possibilité de contester ce qui est considéré comme « bien ou mal fait », « beau ou laid » par exemple. Le champ de l'art contemporain en particulier (Michaud, 1997) se caractérise par un tel souci d'interrogation et de contestation des normes – esthétiques, sociales, politiques. Une traduction pédagogique de cette absence de norme apparait dans les difficultés de communication entre élèves et enseignants, qui doivent constater des réponses aux incitations faites qui renvoient à des critères (quant à ce qui est humoristique ou poétique par exemple) éloignées des attentes de la culture savante, des enjeux du champ artistique, et qui sont particulièrement difficiles à déplacer : d'une part parce que les élèves sont très attachés aux qualités qu'ils trouvent à leur production ; et d'autre part parce que les enseignants jugent qu'il serait inutile et contre-productif d'opposer une norme à une autre et de prétendre imposer des critères qui seraient vécus comme imposés de manière arbitraire. Le travail pédagogique sera alors d'essayer de faire prendre conscience aux élèves du caractère relatif de leurs évidences, de proposer d'autres productions qui retravaillent des préoccupations des élèves à un niveau de réflexion supérieur, de faire donc naître un processus d'invention de norme, de normativité.

En somme, l'exemple des arts plastiques montre l'intérêt mais aussi les difficultés d'une évaluation authentique (cf. Belair, 1999). Si les praticiens et les théoriciens s'accordent pour juger inacceptables des tests de type « papier-crayon » (Boughton, 2004), la difficulté de trouver des modalités d'évaluation qui satisfassent aux spécificités de la discipline peut conduire à une attitude de refus de l'évaluation (ainsi chez G. Pélissier, Inspecteur Général de la discipline dans les années 1980-1990), refus qui indiquerait la place particulière de la discipline. En retour, on avancera que la proposition d'autres modalités évaluatives peut avoir un effet de clarification du sens de la discipline : c'est ainsi que le portfolio peut apparaître comme un recours.

4. Le portfolio, outil d'évaluation et d'autoévaluation

Une revue de la littérature consacrée à l'évaluation dans les disciplines artistiques montre l'intérêt du portfolio comme moyen de développer une pratique artistique réfléchie. On reprendra ici la définition de Paulson, Paulson et Meyer (1991 : 60, traduit dans Tardif, 2006 : 265) : « un portfolio est une collection réfléchie de travaux de la part d'un élève ou d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites dans un ou plusieurs domaines. Cette collection requiert la participation de l'élève ou de l'étudiant dans la sélection des documents et elle comprend les critères d'échantillonnage des documents, des critères de jugement par rapport à leur valeur et une autoévaluation ». Comme le souligne Tardif, le choix des rubriques détermine la manière dont l'élève s'approprie le portfolio, l'orientation de son action, et les relations qui peuvent se nouer avec les formateurs.

On présente différentes démarches qui visent à évaluer en respectant les spécificités de l'éducation artistique en même temps qu'à promouvoir la compréhension du champ, qui se caractérise, comme le souligne Boughton (*ibid.*), par la grande intimité entre *assessment* et curriculum :

Dans le dispositif de l'AP (Advanced Placement Program**)** art studio (cf. Myford et Sims-Gunzenhauser, 2004), un portfolio est constitué avec trois types de documents, correspondant à trois rubriques : « *quality* » (pour montrer les productions les plus abouties) ; « *concentration* » (présentant 12 études sur un même sujet) ; et « *breadth* » (recueillant des productions dans d'autres horizons, pour montrer un large ensemble d'expériences proches). Cet exemple souligne bien quels peuvent être les apports d'une démarche d'évaluation par portfolio : c'est d'abord d'engager un choix de la part de l'élève en lui permettant de réfléchir sur ses productions et les qualités qu'il valorise dans celles-ci.

Cette implication dans le processus d'apprentissage est un des avantages bien connus de la démarche : par exemple, Weiss (2000) souligne que « à terme, l'évaluation par le portfolio responsabilise et motive ». Cette dimension formative correspond de plus aux spécificités d'une pratique artistique : l'artiste est celui qui fait des choix, qui s'engage, comme l'atteste la signature de l'œuvre. Pour autant que l'artistique soit questionnement en acte de la valeur, la demande de choix de productions pour le portfolio constitue une didactisation de ce questionnement, et donne la possibilité d'un étayage par la discussion avec un formateur, - discussion qui porterait par exemple sur les mérites comparés d'une production par rapport à une autre. De plus, l'anticipation du choix constitue dès le moment de la production une sollicitation forte pour expliciter les valeurs que l'on veut promouvoir.
Soulignons encore le lien entre profondeur et étendue, en ce qu'il explicite les deux aspects d'une formation artistique : un approfondissement de ce qui est connu et apprécié pour aller vers une plus grande maîtrise, et en même temps, la capacité à s'ouvrir à de nouvelles manières de faire, à être curieux de productions qui ne correspondent pas nécessairement au goût présent. Les rubriques du portfolio sont donc le reflet d'une démarche de formation dans le champ artistique et permettent d'en expliciter les processus.

On évoquera également l'expérience menée par la Fédération allemande des associations pour l'éducation culturelle des jeunes (cf. WITTE, 2008), d'un certificat de compétences culture, qui décrit les compétences acquises lors d'une pratique artistique. Ce certificat est décrit comme un « passeport éducatif remis sous forme de portfolio individuel ». La méthodologie adoptée est celle d'un dialogue constant entre jeunes et formateurs, pour définir les compétences qui peuvent être acquises ; mener des observations conjointes qui permettent à l'adolescent de « considérer sa personne et ses actions de manière réflexive » ; un dialogue entre le responsable et le jeune qui porte sur ces observations ; et un compte-rendu écrit conjointement qui permet de remplir le certificat en décrivant les compétences atteintes.

Citons enfin le projet CAPE (« Partenariats Arts/Éducation) de Chicago (cf. Burnaford et Aprill, 2008), bien que les auteurs qui en rendent compte n'indiquent pas que la démarche conduise à la constitution d'un portfolio. La succession des temps et des productions renvoie en effet à une démarche similaire : en contrepoint à leurs productions artistiques, les élèves doivent répondre à des questions visant à interroger leur compréhension de la forme artistique choisie. On demande par exemple « comment sais-tu que tu as terminé une œuvre ?, que tu es prêt à présenter ta performance au publique ? ».

Les élèves doivent alors répondre par écrit ou oralement à des questions portant sur une œuvre d'art réalisée par une personne extérieure mais qui reflète le style des matériaux que les élèves ont utilisés – par exemple : que tente d'exprimer l'artiste ?, quelles questions te poses-tu sur ce travail ?, quelles questions poseraient tu à l'artiste ?

Enfin, le dernier temps est celui de la réflexion : les élèves réfléchissent à leur propre travail artistique ainsi qu'au travail de leurs homologues. Des questions incitatives sont posées, comme : « comment as-tu construit et préparé ta présentation ? »

La démarche présentée ici nous paraît particulièrement intéressante par la nature des questions qui sont posées et l'alternance des phases, qui 'noue' les temps de réception, de production et de réflexion. En somme, le portfolio, au travers des aperçus qu'en permet la littérature, permet une initiation efficace aux spécificités des disciplines artistiques dans la mesure où il constitue une sorte de modélisation et de didactisation de l'activité de l'artiste. Il permet une reproduction des conditions de travail dans l'atelier, comme lieu – réel et symbolique – où se rencontrent des œuvres de référence qui servent d'incitation à l'engagement personnel, des productions en cours, et des productions achevées. Il donne sa place à l'essai, qui n'est pas interprété comme un ratage par rapport à une norme prédéterminée mais comme un acte exploratoire : réflexion en acte qui essaye des manières de faire (recherche d'un geste, d'une ligne par exemple) et ouvre des possibles qui pourront être repris ultérieurement. Il manifeste le travail de recherche propre à l'artistique, qui n'est pas visée d'une norme mais invention d'un chemin propre, d'une voie singulière, et donc événement de normativité. Enfin, dans l'activité de

constitution qu'il sollicite, il construit l'élève comme source d'appréciation et explicite sa réflexion sur la valeur, puisque c'est lui qui décide de ce qu'il met comme éléments de réussite, en clarifiant à la fois les critères de celle-ci et le regard qu'il a sur ses productions.

5. Un espace de formation : le « bureau-réserve »

La démarche de portfolio peut élaborer une posture faite à la fois d'engagement et de distanciation mais elle la requiert aussi : elle demande de s'engager dans un travail réflexif d'évaluation des productions et d'interrogation de leur cohérence. Un déplacement est attendu, pour revenir sur ses productions en les considérant comme pleinement siennes, fruit d'un ensemble d'actions que le jury demande comme voulues, mais aussi en se référant aux normes propres au champ (qualités esthétiques, techniques, plastiques en particulier). Il faut pouvoir se confronter à un ensemble de normes, sans vivre celles-ci comme des exigences et des contraintes imposées, mais au contraire, comme l'occasion de développer sa réflexion et ses capacités. Le portfolio peut-il nourrir la normativité des élèves en nourrissant un projet artistique qui en est le résultat du travail, mais aussi la condition pour que l'élève s'y engage ? Le travail de l'enseignant vise à parvenir à cette finalité ; l'espace de formation apparaît bien en arts plastiques comme un levier pour l'auto-évaluation.
Le schéma proposé ci-dessous permet de préciser les modalités de formation :

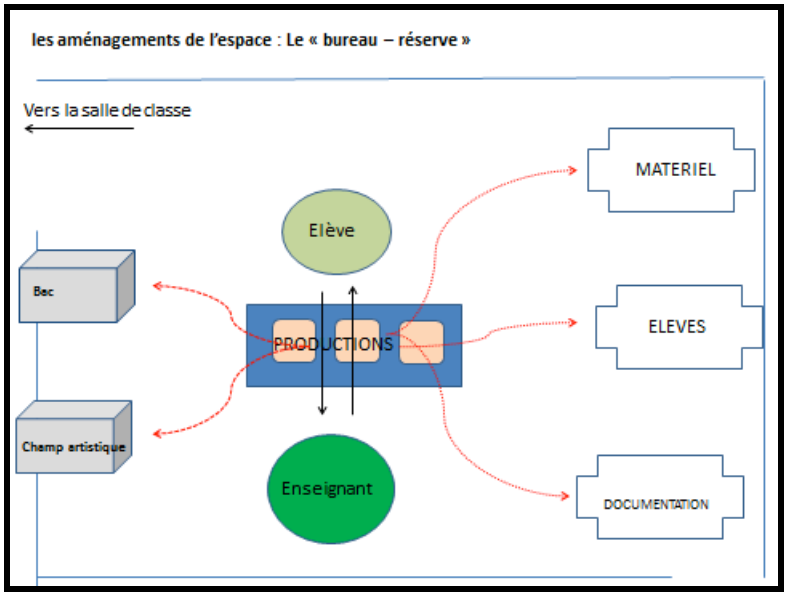

Figure 2 : schéma des interactions enseignant – élève dans le bureau-réserve

La salle de classe est utilisée pour les cours de l'enseignant ainsi que la pratique personnelle des élèves. A côté, le « bureau-réserve » sert d'espace propre à l'enseignant, de lieu de stockage du matériel et des anciennes productions, de réserve pour le matériel informatique, ainsi que de lieu pour les entretiens entre élève et enseignant.

Pendant les temps d'atelier, l'enseignant demande à un élève de le rejoindre et de présenter son travail en cours : les productions sont posées sur une feuille, entre les deux interlocuteurs. L'élève explique son projet ; l'enseignant lui pose ensuite des questions qui l'aident à expliciter son intention et cherchent à lui faire prendre conscience de qu'il pourrait préciser, avant de donner des éléments d'évaluation et de conseil. Pendant ce temps, les autres élèves circulent en fonction de leurs besoins (utiliser les ordinateurs, prendre des supports et outils)… Cette organisation matérielle fonctionne comme un dispositif symbolique : l'élève est renvoyé à lui-même (c'est-à-dire à « son » projet, - un projet qui demanderait à être explicité et développé) par le regard synoptique sur ses productions passées, ainsi que le dialogue avec l'enseignant. Mais aussi, l'environnement matériel n'est pas tout à fait fortuit : la présence des élèves donne au dialogue un statut institutionnel et renvoie l'élève à sa singularité au sein du groupe. Les productions en cours et la documentation en réserve peuvent être consultées, et, si ce n'est pas le cas, elles affirment du moins l'appartenance culturelle des productions.

Le matériel enfin souligne la possibilité d'explorer de nouvelles voies, en variant par exemple les moyens plastiques (modification de la taille des papiers, ou recourt à de l'argile pour expérimenter un travail en volume par exemple).

Ce dispositif a pour fonction de rendre sensible l'horizon de son travail, - l'épreuve à venir du baccalauréat-, et le champ artistique où l'élève s'introduit. La valeur institutionnelle du bac incite à l'utilisation du portfolio, et contribue à en produire le pouvoir normatif, mais les contraintes formelles qu'il représente se révèlent en même temps comme un obstacle et une source de malentendu.

6. Le « dossier personnel » au Baccalauréat général série Arts plastiques, une évolution inachevée ?

Si le portfolio est un outil intéressant pour favoriser la compréhension de la discipline des arts plastiques, il représente autant un objet final qu'une démarche qui doit nourrir l'ensemble de la formation. On voudrait montrer ici les difficultés que pose sa mise en œuvre en prenant l'exemple de l'épreuve d'arts plastiques au Baccalauréat dans le système éducatif français.

« Creuse ton sillon, développe ton idée, défends ton idée » : ces conseils d'une enseignante signent la normativité à l'œuvre dans le champ des arts plastiques. Le travail scolaire vise à accompagner la formation des élèves dans un cheminement qu'ils ont à construire. Comment concilier alors la part de liberté et de singularité que peut soutenir le portfolio avec les contraintes du cadre scolaire ? Pour montrer les tensions à l'œuvre et la manière dont le portfolio s'inscrit peut-être difficilement dans le système éducatif français, on prend l'exemple de l'Option Arts plastiques au Bac, série L. Sans que le terme soit employé, on peut, en effet, considérer le dossier personnel que les candidats au Baccalauréat doivent présenter pour l'option « arts plastiques » comme un portfolio. Pour l'épreuve, les élèves doivent constituer un dossier qui a pour thème « le corps » et témoigner de leur réflexion plastique sur cette question. Le document doit se composer :

- d'une fiche de présentation des moments forts du parcours accompli dans l'année de manière à en faire apparaître le sens et la portée ;
- d'enquêtes et de recherches documentaires qui ont accompagné ce parcours et nourri le travail personnel ;
- de croquis et esquisses, liés à ces recherches ;
- de prises de vue photographiques et vidéo ;
- de réalisations en infographie ;
- de productions personnelles finalisées, bi ou tridimensionnelles ; (*Programmes*, M.E.N.).

Le texte des *Programmes* précise que : « le souci de faire apparaître plus étroitement la relation entre pratique plastique et approche culturelle conduit à l'élaboration, par l'élève, d'un dossier personnel, composé de documents et de productions en relation directe avec le travail mené dans le cadre de la classe, mais aussi de recherches personnelles et de réalisations liées à ses propres centres d'intérêt. Ce dossier servira, en cours et en fin de formation, de support à l'évaluation de la composante pratique de l'ensemble obligatoire. » Il s'agit donc bien d'encourager le cheminement entre pratique personnelle et maîtrise de références culturelles, entre production et réflexion sur les productions. Le dossier porte la marque de ce cheminement, qu'il encourage par son effet de prescription.

Toutefois, la mise en œuvre telle qu'elle est rendue possible par le cadre institutionnel semble constituer un frein à l'émergence normative. Les contraintes de l'épreuve font apparaître le portfolio comme une « imposition de norme » (normalisation), plutôt que comme un dispositif favorisant la capacité du sujet à produire de nouvelles normes » (normativité, selon l'opposition que propose Canguilhem : voir Le Blanc, 2002 pour un commentaire). Les observations que nous avons pu faire des moments de préparation et d'entraînement à la préparation du dossier dans une classe de Lycée permettent de montrer combien la culture du portfolio semble encore incertaine dans l'enseignement secondaire en France. On peut mettre en évidence un certain nombre de « dérives » (Tardif, 2006) :

un manque de temps pour l'appropriation de la démarche.
Le portfolio est initié seulement en classe de Terminale (du fait aussi des possibilités des choix d'option, les élèves pouvant choisir de suivre ou non telle option jusqu'à l'entrée en Terminale) ; les élèves en saisissent peu la logique et beaucoup de temps est passé pour faire comprendre ce qu'est une « production personnelle finalisée », par exemple. Alors que Tardif (2006 : 2) insiste sur la nécessité d'un « développement étalé dans le temps et d'un parcours continu de formation », ainsi que d'une évaluation qui prenne en compte le temps de ce développement, l'organisation des options et les exigences d'un cadrage formel restreignent ce temps de l'apprentissage. L'attention des élèves se focalise sur le dossier, comme objet imposé de manière extérieure, au lieu que celui-ci apparaisse comme le moyen d'un travail sur soi.

6.1 Une centration sur l'épreuve du Baccalauréat et l'aspect certificatif du dossier.

Au long de l'année, l'enseignant rappelle les exigences formelles du Bac : « ça, ça ne va pas plaire au jury », dit-il par exemple à propos de productions peu abouties, ou d'une difficulté à justifier ses choix. Exemple d'observation de classe :

Enseignant, « L'important, c'est de se demander 'pourquoi ? Et ici, pourquoi tu n'as pas montré la tête ? »
Élève : « … en fait, la tête, elle ne rentrait pas dans la feuille »,
Enseignant : « Faîtes attention : c'est ce que vous demandera le jury ! »

On voit combien le portfolio et l'épreuve du bac supposent des choix réfléchis, alors que les élèves n'agissent souvent qu'en fonction de contingences matérielles qu'ils ne peuvent pas réfléchir. Le caractère peu structuré de la démarche de portfolio, son faible guidage nuisent à des élèves peu familiers du domaine. De plus, les conditions d'évaluation, et la méconnaissance des évaluateurs, rendent les critères d'évaluation incertains (les enseignants de Lycée étant trop peu nombreux, ce sont parfois des enseignants de collège qui font passer le Bac, avec une culture professionnelle différente, décrite par l'enseignant comme moins sensible à la recherche artistique et davantage soucieux d'exigences lexicales ou techniques).

On peut penser que la distinction n'est pas assez faite entre les différents types de portfolio. En contrepoint, on rappellera les distinctions proposées par Boughton (2004), entre *working portfolio*, qui présente des travaux en cours ; *exhibition portfolio*, pour recueillir les productions qu'on veut présenter ; et *backup records*, pour les références et des points de discussion. Ou encore celle faite par Tardif (2006), entre « dossier de progression » et « dossier de réussite ». Le dossier du bac oblige à circuler entre des productions finalisées, qui valent par les qualités plastiques de leur rendu, et des productions qui, en étant achevées, ont une valeur exploratoire et valent en tant qu'essai. Le poids institutionnel des notations au bac, et les contraintes de la certification empêchent de saisir la valeur propre à ces essais.

6.2 La superposition d'une logique de développement artistique et d'une logique d'apprentissage.

Le dossier est censé soutenir en même temps que manifester la réflexion de l'élève sur la question du corps. Il s'agit donc à la fois de susciter la construction d'une posture artistique, et l'apport de connaissances sur le domaine (qui constituent les « compétences culturelles »). Les programmes listent ainsi « Le corps en action », « Le corps figuré », « Le corps dans l'espace » et « Le corps et l'expérience sensible du monde ». Ces expressions essaient de problématiser une question ample et complexe (on peut penser que le corps a été choisi pour cette raison, en même temps que parce qu'il pourrait concerner particulièrement des adolescents) : leur compréhension constitue une difficulté. Certains élèves construisent alors leur portfolio en réalisant une production dans chaque catégorie, alors que ce qui est attendu est, au contraire, de développer une réflexion au travers des différentes productions, qui s'inscrivent dans un seul des champs proposés, selon l'intérêt de l'élève. La coexistence des modes de travail (instruction ou accompagnement d'une démarche autonome) conduit

donc à un obscurcissement de la démarche de portfolio. On pourra d'ailleurs noter une demande, chez les élèves, d'un travail plus exploratoire et moins orienté vers l'idée d'une démarche artistique personnelle. Alors que l'enseignant demande par exemple « La question, c'est de savoir 'qu'est-ce qui t'intéresse'… ça peut être les Grecs, la télé, le ciné, le vrai corps… » Un élève répond : « c'est dommage de devoir centrer son devoir sur un aspect ». On notera le terme de « devoir » employé qui montre bien la confrontation non explicitée entre une logique de préparation à l'artistique et sa perception comme tâche scolaire par les élèves.

6.3 La réduction du portfolio à une somme arbitraire de documents.

Le dossier est présenté du point de vue de ses exigences formelles : il s'agit de recueillir tous les types de productions requis (croquis, photographie, infographie, etc., comme l'indique le texte ministériel). Les élèves sont informés qu'ils perdent des points s'il manque un type de document à leur dossier : ici encore, les exigences scolaires ne sont pas explicitées et leur intérêt clarifié. Si, en droit, les compétences artistiques se développent dans la reprise d'une même thématique dans des médiums différents, ce qui ne pourrait être qu'incitation est éprouvé comme des exigences extérieures et arbitraires. De même, pour l'enseignant observé, l'expression de « production finalisée » est décrite comme relativement absurde, sans constituer l'aboutissement d'une maîtrise technique travaillée par ailleurs ou d'une réflexion artistique fondée sur une acculturation. La juxtaposition des documents remplace l'accompagnement d'une progression.

6.4 Une réticence à inciter les élèves dans le sens de l'artistique.

La fiche de présentation, qui est demandée au Bac, n'est pas travaillée au cours de l'année et ne fait pas l'objet d'écrits intermédiaires (Bucheton et Chabanne, 2002) qui permettraient d'élucider les systèmes de valeur à l'œuvre dans la pratique des élèves. Le cloisonnement disciplinaire (entre arts plastiques et français) peut expliquer que le travail langagier sous-jacent au déplacement des élèves ne soit pas travaillé. Peut-être, aussi, est-ce que l'artistique est aussi largement rattaché à la personnalité des élèves (telle élève grande et maigre, décrite comme « anorexique » ; tel garçon peu soigneux voit ses productions comprises comme révélant son manque de goût pour l'achevé et le bien fini). Mais il faut rappeler aussi que le temps et les conditions de travail manquent pour expliciter le déplacement et l'élaboration identitaire demandés par la discipline.

Au total, l'accès à l'artistique est présenté par l'enseignant comme un processus qui demande du temps, une maturation qu'il peut nourrir mais dont il faut respecter le rythme propre à l'élève. Il remarque en entretien : « je suis persuadé qu'une grande partie du progrès en arts plastiques se fait hors du prof, et c'est très bien comme ça », en soulignant le fait que de certains élèves ont déjà des « postures artistiques » élaborées mais que beaucoup auraient encore besoin de quelques mois pour y parvenir. L'épreuve du Bac et le recours à une évaluation par portfolio semblent donc amorcer un cheminement, que certains élèves peuvent réaliser, mais qui en laissent d'autres démunis devant ce qui leur apparaît comme une succession de demandes sans liaison et un manque de précision dans les demandes d'évaluation. Alors que le portfolio pourrait être un moyen d'explicitation des enjeux de la discipline et d'échange entre élèves et enseignants sur leurs différentes représentations, on voit que ce que l'équipe ESCOL qualifie de « malentendu socio-cognitif » (cf. Bautier et Rayou, 2009) n'est pas toujours levé, loin s'en faut. Alors que le portfolio pourrait être un outil « dynamique » d'inscription dans le temps et de construction de soi comme artiste en devenir, les ambigüités liées à la scolarisation de l'éducation artistique et plus particulièrement au « Bac » à la française conduisent certain élèves à ne pas comprendre ce qui leur est demandé, et à ne pas pouvoir entrer dans la démarche heuristique et réflexive qui est celle de l'artistique.

7. Conclusion

On voit que le portfolio en tant qu'outil d'évaluation dépend dans son fonctionnement de ses caractéristiques propres, de sa forme, mais aussi des conditions de mise en œuvre. Il peut être intéressant comme guide dans l'appropriation du sens d'une discipline mais le dispositif ne suffit pas à produire les effets attendus. De manière plus générale, il ressort que la tension entre évaluations

formative et certificative est difficile à surmonter : peut-être une approche par « rubrique » (Tardif, 2006) explicitant les profils de compétences attendues, permettraient-elles de mieux articuler l'accompagnement de l'élève dans son parcours et l'affirmation des exigences de certification. Cette approche est présente, d'une certaine manière chez l'enseignant, qui distingue des « élèves qui ont presque une démarche artistique », d'autres qui commencent à percevoir ce dont il s'agit, et d'autres encore qui en restent étrangers. En mobilisant ces types de catégories, l'enseignant pourrait renvoyer aux élèves une appréciation synthétique non seulement sur les aspects formels de leur travail, mais bien sur leur rapport aux arts plastiques, en complétant la démarche de portfolio par une réflexion sur les compétences qui constitueraient une base de discussion et d'éclaircissement du sens de la discipline.

8. Bibliographie :

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France

Belair, L. (1999). *L'Évaluation dans l'école.* Issy-les-Moulineaux : ESF

Bolton, H. (2006). Pedagogy, subjectivity and mapping judgement in art, a weakly structured field of knowledge. *Journal of Education*, *40*, 59-78.

Bouchton, D. (2004), Assessing Art Learning in Changing Contexts. In EISNER Elliot W., DAY Michael D.*, Handbook of Research and Policy in Art Éducation***,** (pp.585-606). National Art Education Association

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs.* Paris : Presses universitaires de France

Burnafor, D. & Aprill, A. (2008). Moving toward a Culture of Evidence: Documentation and Action Research In the Practice of Arts Partnerships. In *Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche, [Paris]... Centre Pompidou, les 10, 11 et 12 janvier 2007*. Paris : la Documentation française

Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le pathologique.* Paris : Presses Universitaires de France

Eisner, E.-W. & Day, M.-D. *(*2004). *Handbook of Research and Policy in Art Éducation***,** National Art Education Association

Lauret, A. (2008), « Intervention de synthèse. In *Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche, [Paris]... Centre Pompidou, les 10, 11 et 12 janvier 2007.* (pp.493-501). Paris : La Documentation française

Le Balnc, G. (2002). *Canguilhem et la vie humaine*, Paris : Presses Universitaires de France

M.E.N., *Programmes de l'école primaire*, 2002

M.E.N., *Programmes des enseignements au Lycée, option « arts plastiques »*, 2001

Michaud, Y. (1997). *La Crise de l'art contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France

Myford, C- M. & Sims-Gunzenhauser, A. The evolution of Large-Scale Assessment Programs in the Visual Arts. In Eisner, E.-W. & Day, M.- D. *Handbook of Research and Policy in Art Éducation***.** (pp. 637-666). National Art Education Association

Paulson, F.-L., Paulson, P. & Meyer, C.- A. (1991). What makes a portfolio a portfolio ? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63

Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. In Eisner, E.-W. § Day,Mi.- D. *(*2004)*, Handbook of Research and Policy in Art Éducation***, (**pp. 579-584). National Art Education Association

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière Éducation.

Weiss, J. (2000), Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, *132*, 11-22

Witte, R. (2008). Certificat de compétences culture, Un justificatif de compétences clés mises en évidence par l'éducation culturelle des jeunes. In *Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle : Symposium européen et international de recherche, [Paris]... Centre Pompidou, les 10, 11 et 12 janvier 2007*. Paris : la Documentation française