

Évaluation dans la formation en arts : entre distance et proximité

NIZET, Isabelle, Université de Sherbrooke, isabelle.nizet@usherbrooke.ca

LISON, Christelle, Université de Sherbrooke, christelle.lison@usherbrooke.ca

Résumé

L'évaluation des apprentissages en contexte de formation en art est un espace de tensions à plusieurs niveaux : tension entre la reconnaissance de la valeur d'un produit, d'une production, voire d'une oeuvre créée par l'étudiant à partir d'un référentiel de formation et la reconnaissance anticipée de la valeur de cette production dans le cadre d'une relation esthétique avec un public potentiel, à partir d'un référentiel professionnel. Cette dualité des objets et des perspectives d'évaluation s'appuie sur une dualité de posture, l'enseignant étant fréquemment lui-même un artiste en plus d'être un enseignant, un potentiel « consommateur » de produits culturels, voire un potentiel employeur (Regnard, 2010). Afin d'interroger cet espace de tensions, nous présentons le cas d'un enseignant, ancien professionnel des plateaux de production, oeuvrant dans un programme collégial technique en *Technologie des médias*. L'analyse des propos de l'enseignant, recueillis par le biais d'une entrevue semi-dirigée, nous permet de constater que celui-ci ne vit pas de tensions spécifiques. Premièrement, il assume pleinement la part de subjectivité dans ses évaluations, s'appuyant notamment sur son expérience professionnelle qui lui permet de regarder les productions des étudiants avec un œil critique, les préparant ainsi à la réalité qui les attend. Cette posture, explicite, semble favoriser l'acceptation de son jugement par les étudiants qui comprennent qu'il leur propose d'agir comme un aidant, réagissant différemment en fonction des projets de chacun, mais émettant un jugement tout au long de leur formation.

Abstract

The evaluation of learning in the context of art studies is a space of tension at several levels: tension between the recognition of the value of a product, a production or even an artwork created by the student from a referential and the anticipated recognition of the value of this production in context of an aesthetic relationship with a potential audience, based on a professional reference. This duality of objects and perspectives of evaluation is based on a duality of posture, the teacher frequently being himself an artist in addition to being a teacher, a potential “consumer” of cultural products, even a potential employer (Regnard, 2010). In order to interrogate this space of tension, we present the case of a teacher, former professional of production studio, working in a technical college program in Media Technology. The analysis of the teacher's comments, gathered through a semi-directed interview, allows us to see that he is not experiencing specific tensions. First, he fully assumes the part of subjectivity in his assessments, relying in particular on his professional experience which allows him to look at the productions of students with a critical eye, thus preparing them for the reality that awaits them. This explicit attitude seems to favor acceptance of

his judgment by students who understand that he proposes to act as a guide, reacting differently according to the projects of each one, but issuing a judgment throughout their studies.

Mots clefs : évaluation, individualisation, créativité, étudiant, enseignant

Contexte

Au Québec, les études collégiales ont pour double fonction de préparer les étudiants à entrer à l'université, par l'entremise d'un curriculum qui leur donne accès à un diplôme d'études collégiales pré-universitaire après deux ans d'études, mais aussi à réaliser une formation technique donnant accès à un métier après trois ans d'études. Ainsi, les programmes en *Arts et technologie des médias* préparent à des métiers liés aux communications, à la télévision et au Web, qu'il s'agisse de travailler comme journaliste, animateur de radio ou de télévision, concepteur publicitaire ou encore sur des plateaux de tournage ou en post production. Dans ce type de programmes, les apprentissages sont définis en terme de compétences combinant les dimensions culturelles, esthétiques, sociologiques et techniques, tout en mettant l'accent sur la pratique artistique. La formation des étudiants inclut donc des cours théoriques, des cours pratiques et des stages sur le terrain. La pédagogie mise en place s'appuie sur des démarches actives et expérientielles, les enseignants ayant, du moins dans les cours spécifiques aux métiers, acquis une formation universitaire de même qu'une expérience professionnelle.

Problématique

Bien que les enjeux de formation aux professions artistiques soient peu documentés par la recherche en pédagogie, certains éléments récurrents apparaissent dans l'évocation de problématiques vécues par les enseignants à différents niveaux : l'analyse d'œuvres par les étudiants (Julier, 2012), le développement de compétences interprétatives et créatives (Julier, 2012), l'importance des capacités d'analyse, de création et de maîtrise de techniques diverses (Deluca, 2010), les apprentissages stylistiques, le développement d'attitudes, l'appréhension du senti et du ressenti (Beaudry, 2002). De manière générale, l'étudiant s'inscrit dans un parcours de formation standardisé, fondé sur des apprentissages disciplinaires, théoriques et pratiques qui lui permettent de développer des compétences diversifiées centrées sur les codes sociaux de la discipline artistique ou du métier. Par ailleurs, la visée de ces formations est également de former des créateurs, des artistes, des personnalités qui ont fait le choix de pouvoir se distinguer dans leur métier futur, notamment par leur capacité créatrice (Mastracci, 2011). Les apprentissages se réalisent également dans un contexte de coopération, selon un modèle qui reproduit les conditions de travail réel où les différents professionnels collaborent à la production. On retrouve donc à la fois dans la formation une visée de distinction, d'altérité, d'originalité convoquées dans le développement de la capacité créative et esthétique de l'étudiant et une visée de conformité, de standardisation, voire de mimétisme liée au développement de ses capacités techniques. Par ailleurs, entre une formation liée à un référentiel d'objectifs techniques, précis, et évaluables dans une progression d'apprentissage et la formation d'un sujet autonome dans ses pensées critiques et ses connaissances culturelles, la double finalité de la formation en arts avec ses enjeux individuels et collectifs pose question en évaluation (Gaillot, 1997). Comment s'harmonisent ces exigences individuelles à des référents collectifs ou à des standards?

Questions/hypothèses

Nous intéressant à l'évaluation des apprentissages dans le contexte de formations en arts, nous souhaitons comprendre comment la valorisation de ces différentes dimensions dans la formation est - ou non - source de tensions dans l'évaluation de ces mêmes apprentissages. Faisant l'hypothèse que la démarche d'évaluation y est objet de tensions, nous analysons le récit de pratiques d'un enseignant afin de tenter de caractériser ces tensions et de mieux comprendre comment leur résolution concourt - ou non - à produire un jugement viable et valide pendant et au terme des apprentissages.

Synthèse de littérature

En évaluation, la question des enjeux identitaires, de mimétisme ou d'altérité à l'œuvre dans les pratiques évaluatives relèvent davantage de l'épistémologie en acte de l'évaluateur (Marmen & Mayen, 2012). Premièrement, parce que l'évaluateur mobilise, dans l'exercice de son jugement, des référents expérientiels qui lui sont propres, ce qui peut se traduire par un manque de prise de distance avec le sujet évalué et produire des biais évaluatifs. Deuxièmement, parce qu'il élabore au fil du développement de son expérience d'évaluation une connaissance de l'évaluation qui peut générer des normes non conscientes mais fortement agissantes dans l'exercice de son jugement. Ainsi, si nous transposons ces principes à la réalité des enseignants en art, développer des pratiques évaluatives cohérentes impliquerait de mener une « enquête évaluative » (Marmen & Mayen, 2012) qui favorise la mise à distance de ses propres expériences comme artiste ou comme acteur du monde artistique, tout en développant une distanciation avec un jugement spontané porté sur l'étudiant ou sa production. C'est donc vers cette dimension épistémologique qu'il nous paraît nécessaire de puiser un éclairage théorique pour analyser le récit de pratiques évaluatives. À cette fin, nous avons créé un cadre conceptuel reprenant quatre dimensions épistémologiques proposées par De Ketele (2012) que nous avons concrétisées en fonction des traits identifiés dans la littérature scientifique recensée dans le domaine des arts.

Tableau 1 : Tensions dans la démarche évaluative en arts

Dimensions épistémologiques de De Ketele (2012)	Tensions dans la démarche évaluative dans la formation en arts	
Connaissances produites	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les objets • Sur les capacités techniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les objets esthétiques et culturels (créativité) • Sur les processus collaboratifs • Sur le processus de création et de production • Sur le développement personnel de l'étudiant
Normes ou savoirs de référence	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur du produit, de la production, de l'œuvre en fonction d'un référentiel professionnel (standards du 	<ul style="list-style-type: none"> • Progression selon un axe de développement • Valeur en fonction de ses propres expériences

	métier ou d'employabilité) • Maîtrise de standards	(enseignant et artiste)
Dispositif de recueil d'information	<ul style="list-style-type: none"> • Situation décontextualisées • Examens • Performances hors contexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers de production • Projets • Stages en situation authentique
Traitement de l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Posture de jugement en tant que consommateur de bien culturel, d'employeur potentiel • Critérié, normatif • Premier jugement vs jugement étayé par l'expérience d'évaluation • Objectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Posture de jugement en tant qu'enseignant artiste ou en tant qu'enseignant accompagnant le développement de compétences • Dynamique et continu • Subjectivité

La diversité des connaissances produites sur les objets d'évaluation traduit la diversité des objets de formation décrits précédemment. L'évaluation de la créativité semble un enjeu central dans les programmes en art (Deluca, 2010; Doll, 2008), et sa nécessité est même remise en question (Sahlberg, 2010). Selon Sheridan-Rabideau (2010), une évaluation authentique en arts doit au-delà de la technique et de l'esthétique pouvoir permettre l'appréciation de la créativité et des processus de recherche collaboratifs qui la génèrent. Concernant les référentiels sollicités, leur diversité traduit la variété des postures professionnelles de l'enseignant qui est fréquemment un artiste en plus d'être un enseignant, un potentiel « consommateur » de produits culturels, voire un potentiel employeur (Regnard, 2010). Les normes de référence traduisent une tension entre la reconnaissance de la valeur d'un produit, d'une production, voire d'une œuvre créée par l'étudiant à partir d'un référentiel de formation et la reconnaissance anticipée de la valeur de cette production dans le cadre d'une relation esthétique avec un public potentiel, à partir d'un référentiel professionnel. Au niveau du dispositif de recueil de l'information, la diversité des modalités traduit des tensions entre l'obligation pour l'enseignant de créer des dispositifs d'évaluation caractérisés par une double nature : d'une part des situations décontextualisées telles que les examens théoriques attestant de l'acquisition de connaissances et d'autre part des situations contextualisées, voire authentiques attestant, elles, d'une mise en œuvre efficace de capacités techniques et pratiques dans le cadre de projets ou de stages (Scallon, 2015). En ce qui concerne le traitement de l'information, les tensions semblent se manifester par une diversification importante des types d'évaluation qu'elle soit formative continue, sommative, certificative, critériée voire même normative (Hausmann, Conway & Hodgman, 2013). Les instruments d'évaluation promus par les chercheurs et les praticiens vont dans le sens du développement de grilles critériées descriptives, plusieurs recherches mettant cependant en lumière la difficulté d'identifier les critères d'évaluation (Soep, 2005). De plus, les étudiants sont invités à former leur jugement en s'auto évaluant et en évaluant les productions de leurs pairs, ce qui contribue selon Soep (2005) à l'amélioration de leur production finale. On retrouve également une tension entre une démarche objectivante d'évaluation centrée sur le produit, la performance et le résultat et une démarche subjectivante, axée sur la compréhension du processus

et donnant une place importante aux éléments historiques, individuels et idiosyncrasiques de la démarche artistique ou technique de l'étudiant. Enfin, notons que les enseignants sont souvent ambivalents dans leurs pratiques, notamment en ce qui concerne l'exercice du jugement et sa transformation en notation.

Méthodologie

Afin d'illustrer comment les quatre dimensions épistémologiques de l'évaluation coexistent et s'articulent dans les pratiques évaluatives d'enseignants en arts en exercice, nous présentons l'analyse du récit de pratique d'un enseignant oeuvrant dans un programme collégial technique en *Technologie des médias* recueilli par une entrevue semi-dirigée. Le verbatim a été transcrit et analysé à l'aide de matrices conceptuelles référant aux dimensions épistémologiques de De Ketele (2012) retenues. Notre analyse est appuyée par des extraits d'entrevue entre guillemets.

Résultats et discussion

D'entrée de jeu, lorsque l'enseignant décrit comment il a appris à évaluer, il mentionne la combinaison de trois sources dans le développement de ses pratiques : sa formation, son travail comme artiste en production cinématographique et son expérience d'enseignement : « l'expérience ou les connaissances que j'ai acquises durant ma formation m'ont aidé à pouvoir faire de l'évaluation, dans un premier temps. Dans un deuxième temps, évidemment, l'expérience pratique en production où [...] tu prends des décisions et tu vis avec [...] Ça devient des expériences. Puis, cette expérience-là, évidemment, t'aide quand tu as à évaluer les autres. Et troisièmement, bien dans mon contexte d'enseignant, la nature même du travail d'enseignant t'amène à évaluer des étudiants dans un contexte de travail ». Nous retenons donc l'importance de la pratique professionnelle antérieure pour réaliser adéquatement sa tâche d'évaluateur.

Par ailleurs, il se dégage du discours de l'enseignant que les connaissances produites visent surtout des aspects factuels et objectifs liés aux habiletés techniques des étudiants et que les normes de références qu'il mobilise pour évaluer sont de nature professionnelle : « j'enseigne à différents [...] métiers. Le son, la caméra, l'éclairage. [...] les étudiants ont à acquérir des compétences là-dedans et moi, j'ai à évaluer ces compétences-là. Et j'ai aussi à évaluer le résultat finalement. [...] l'objectif c'est qu'ils atteignent des niveaux de compétence... ».

Afin de se rapprocher de ces standards, l'enseignant élabore des rétroactions constructives en vue de l'amélioration de l'étudiant, ce qui l'aide à rester motivé pour se développer professionnellement : « Qu'est-ce qu'on veut en bout de ligne ? On veut que nos étudiants performant mieux. [...] l'idée c'est que si on souligne des erreurs, ben c'est pour que ça se reproduise pas ». Ceci pourrait même amener l'enseignant à proposer à un étudiant de se réorienter professionnellement s'il constate qu'il n'est pas sur la bonne voie. Cependant, la conformité comme référence semble avoir des limites reconnues par l'enseignant, puisqu'il considère que l'appréciation des productions selon des critères esthétiques entraîne de la subjectivité. Mais cette dimension subjective de son jugement semble pleinement assumée puisqu'il va même jusqu'à lui donner une place dans la pondération finale : « Si on parle d'évaluation, la note qui va être associée à chaque production est le résultat de toutes les étapes [...]. C'est-à-dire le processus, les compétences et le résultat final. Dans le résultat final, il y a une part de subjectivité. Et moi, dans mon évaluation, je regarde, je pense, c'est 10% que j'utilise [...] de façon arbitraire, subjective ».

Les étudiants en sont informés et ne semblent pas y voir d'inconvénients, reconnaissant probablement que cette subjectivité fait partie intégrante du domaine d'études qu'ils ont choisi.

Concernant le recueil de l'information, l'enseignant procède de manière triangulée sur plusieurs objets à l'aide d'un recueil continu et diversifié d'information : des examens théoriques et techniques, ponctuels, et une évaluation continue dans le cadre des ateliers et des productions. Il a également recours à de la coévaluation avec un pair qui évalue le processus selon d'autres aspects et lui permet ainsi de donner un retour global aux étudiants, tout en validant son jugement : « au fur et à mesure que la session avance [...] on se rencontre. [...] pour vérifier, puis se sécuriser par rapport à notre évaluation de ce qu'on pense être correct par rapport à ce qu'on a lu, ce qu'on a vu et ce qu'on a entendu ».

En ce qui concerne le traitement de l'information, les compétences techniques enseignées donnent lieu à une évaluation chiffrée, produite à l'aide de grilles critériées adaptées de celles proposées par l'institution à laquelle appartient l'enseignant : « la pondération va être plus élevée pour toutes les dimensions techniques. [...] Scénarisation, pré-production... caméra, éclairage, assistant caméraman... directeur artistique, coordonnateur de production [...] au fur et à mesure que les sessions avancent, mon travail d'évaluateur devient de plus en plus pointu. Et il chemine, finalement, vers l'évaluation finale, qui est une grille d'évaluation qui comporte différents critères où j'évalue avec un système de pointage les différentes fonctions et compétences qui sont à l'intérieur de mon cours. [...] Et, dans mes critères d'évaluation de production, où j'évalue la réalisation, la direction photo, la prise de son et le montage [...] mon évaluation elle est basée sur des critères techniques ».

La combinaison de l'usage de critères et de l'exercice d'un jugement appréciatif appuyé sur sa subjectivité, légitimée par l'expérience semble pour lui une voie utile. Et cela d'autant plus que dans la vie professionnelle, les étudiants ne seront pas épargnés par ce jugement appréciatif, qu'il s'agisse de celui de leurs employeurs ou du public : « en production, là où il y a une dimension subjective [...] C'est là que l'expérience entre en ligne de compte. [...] Si je trouve que cette image-là est vraiment belle [...] je vais avoir tendance à lui donner une plus belle note au niveau de la direction photo [...] mais peut-être que ce serait pas la même note que quelqu'un d'autre... [...] Ils ont tout avantage [...] à apprendre à bien vivre avec parce que le monde de la production, c'est juste ça. [...] Quand ça tombe dans les mains des spectateurs et des critiques, peu importe ce que tu penses de ton film [...] ils vont dire ce qu'ils en pensent. [...] Et le plus vite tu t'habitues à ça, mieux tu vas pouvoir fonctionner dans ce monde-là ». C'est donc un moyen de faire prendre conscience dès la formation de certains enjeux liés au monde professionnel dans lequel les étudiants souhaitent évoluer.

Le développement d'une connaissance approfondie des intentions de l'étudiant génère un suivi continu du processus de création et l'enseignant ne perçoit pas de rupture dans la dimension accompagnement et évaluation. Cependant, ces deux attitudes sont clairement distinctes : « Je pourrais être sur les plateaux et juste évaluer. [...] Mais je trouve qu'en faisant... qu'en étant participant, ben là je suis plus enseignant pratique sur les plateaux. C'est un choix que j'ai fait, pis je prétends pas que c'est le meilleur, mais c'est mon choix. [...] Je peux pas faire les deux ». Nous constatons ici que le fait d'adopter plutôt une posture de formateur plutôt que d'évaluateur est tout à fait conscient de la part de l'enseignant.

À première vue, les tensions liées aux aspects standardisés et individualisés ne semblent donc pas poser de problème, puisque l'enseignant joue au fur et à mesure du processus un double rôle en alternance et en complémentarité : « Mon premier rôle, qui n'est pas un rôle d'évaluation, c'est plus un rôle d'aide [...] sur les plateaux, je continue mon travail d'enseignement. Et, en même temps, j'emmagasine tout ce que j'ai vu. Fait que je fais de l'évaluation, là, subjective dans ma tête. Après ça, quand je reviens à mon bureau, ben là j'annote et des fois j'annote aussi sur le plateau des affaires que je vois [...] pour pas que je les oublie dans mon évaluation finale ».

Perspectives

L'alignement des pratiques évaluatives dans la formation en arts suppose une gestion des tensions épistémologiques liées à la nature des objets d'évaluation (techniques, culturels ou esthétiques), des instruments d'évaluation (examens, ateliers ou de projets de production), et de la posture évaluative, qu'elle tende vers l'objectivité pour les objets techniques ou vers la subjectivité contrôlée pour les objets esthétiques et culturels. L'analyse de ce cas est intéressante dans la mesure où l'enseignant a semblé vivre mieux avec les tensions de sa tâche d'évaluateur que ce que nous avons anticipé (Deluca, 2010; Doll, 2008) et particulièrement en ce qui a trait à la subjectivité. Par ailleurs, il semble tout à fait comprendre les enjeux qui sous-tendent l'évaluation dans l'enseignement des arts, notamment la double injonction de standardisation et d'individualisation et avoir eu l'occasion d'y réfléchir grâce à sa formation, mais surtout grâce à son expérience professionnelle passée. La souplesse de son référentiel évaluatif et la multiplicité des instruments développés lui permettent d'utiliser les exigences du milieu pour valoriser les projets individuels, du point de vue formatif, tout en les évaluant quand nécessaire sommativement sans complaisance. Cette diversité semble permettre à l'enseignant d'encadrer le développement d'une identité professionnelle de l'étudiant adéquate pour le métier, tout en conservant au sein de la relation pédagogique un sens de l'altérité nécessaire à son émancipation artistique. Il s'agit pour nous d'une piste à creuser pour tout praticien de l'enseignement des arts, même si des différences peuvent apparaître en fonction des domaines et, potentiellement, du caractère unique d'une performance (comme dans le domaine de la musique).

Bibliographie

- Beaudry, A. (2002). Quelle pédagogie pour enseigner le montage. *Cahier des ailes du désir*, 10, 24-27.
- De Ketele, J.-M. (2012). A la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 195-210). Bruxelles : De Boeck.
- Deluca (2010). The Capacity of Assessment in Arts Education. *Encounters on Education*, 11, 3-12.
- Doll, M.A (2008). Capacity and currere. Dans T. Leonard & P. Willis (dir.), *Pédagogie of the imagination : Mythopoetic curriculum in educational practice* (p. 223-229). New York, NY : Spinger.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hausmann, J., Conway, C. & Hodgman, T. (2013). Teaching Music in Higher Education. *Journal of Music History Pedagogy*, 4(1), 187-190.

- Julier, L. (2012). *Enseigner le cinéma au Lycée : plaidoyer pour l'interdisciplinarité*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Marmen, C. & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en acte? Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 63-77). Bruxelles : De Boeck.
- Mastracci, A. (2011). *Des critères d'évaluation et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer les apprentissages en créativité au collégial*. (Essai professionnel de 2^e cycle, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://cdc.qc.ca/pdf/mastracci-evaluation-creativite-essai-usherbrooke-2011.pdf>
- Regnard, F. (2010). Musicien et enseignant : une relation en tension? *Recherche en éducation musicale*, 28, 143-156. Repéré à http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Tension.pdf
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of educational Change*, 11(1), 45-61.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Sheridan-Rabideau, M. (2010). Creativity repositioned. *Arts Education Policy Review*, 111, 54-58. doi : 10.1080/10632910903455876
- Soep, E. (2015). Critique : where Art meets Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 87(1), 38-40.