

La voix des étudiants sur un référentiel de compétences en enseignement supérieur artistique

Students' voice on a skills framework in Arts higher education

Émilie Carosin – emilie.carosin@umons.ac.be - <https://orcid.org/0000-0002-5915-0690>

Université de Mons – Belgique

Fatiha Tali Otmani - fatiha.tali@univ-tlse2.fr - <https://orcid.org/0000-0003-2823-6755>

Université de Toulouse - France

Pour citer cet article : Carosin, E. et Tali Otmani, F. (2025). La voix des étudiants sur un référentiel de compétences en enseignement supérieur artistique. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 211-238. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-211>

Résumé

Le référentiel est abordé comme un système de repères (Chauvigné, 2018) qui permet de rassembler les acteurs occupant différentes fonctions (enseignants, étudiants, chercheurs). Il vise à expliciter les attentes avec les étudiants en vue de soutenir leurs apprentissages et l'évaluation (Hadji, 2017). Enfin, un référentiel peut aussi ouvrir des « champs de possibles » et créer un environnement capacitant (Fernagu-Oudet, 2012) pour les apprentissages des étudiants, notamment grâce à la traduction des artefacts par un réseau d'acteurs (Mahil et Tremblay, 2016). L'article présente les différentes étapes d'un processus de référentialisation conduit avec des étudiants de l'enseignement supérieur artistique. Il s'appuie sur une analyse des documents produits et l'expérience des étudiants relatée dans un entretien de groupe un an après l'expérience, pour identifier les enjeux et les limites de ce processus, notamment pour favoriser le pouvoir d'agir des étudiants par rapport au développement des compétences visées par la formation. Il fait ressortir les limites institutionnelles qui peuvent survenir, dans la communication entre les différents acteurs et la prise en compte réelle de la voix des étudiants dans l'évaluation.

Mots-clés

Référentialisation, Traduction, Enseignement supérieur artistique, Étudiants, Compétences

Abstract

A framework is defined as a system of reference points (Chauvigné, 2018) that can bring together educational actors occupying different functions (teachers, students, researchers). A framework's objective is to clarify expectations with students in order to support their learning and assessment (Hadji, 2017). Finally, a framework can also open up an 'array of possibilities' and create a 'capability environment' in Fernagu-Oudet's (2012) sense. In our case, this is done through the translation of artefacts by a network of actors (Mahil et Tremblay, 2016) in an art school. The article presents the different stages of a referencing process conducted with students in higher arts education. It draws on an analysis of the documents produced with the students' and on their experience of this process as related during a focus group one year after the experiment. The objective of the article is to identify the challenges and limitations of this process, particularly in terms of fostering students' empowerment, as regards to the competencies targeted by the training. The article highlights the institutional limitations that may arise and affect communication between the various players, as well as the extent to which the students' voice is really taken into account in the assessment.

Keywords

Referencing, Translation, Higher arts education, Capability environment, Competencies

1. Introduction

« On ne demande jamais vraiment [...] aux étudiants [...] on n'est jamais vraiment intégrés alors qu'on parle de nous, c'est [...] nos études, je sais pas. Et [...] on n'a pas de voix là-dessus réellement. C'est tout le temps étudié au-dessus de nous [...]. Là pour une fois on sait plus ou moins. On peut concevoir les choses de nous-mêmes un peu. [...]. Enfin ça devrait être normal ». (Étudiante de l'école supérieure des arts).

En école d'arts, l'évaluation est un exercice complexe tant pour les enseignants que pour les étudiants. En effet, l'utilisation de critères d'évaluation peut être source de crainte pour certains enseignants qui ont l'impression de limiter l'expression artistique singulière et originale de leurs étudiants, ou de n'évaluer que ce qui serait observable (Leduc et Béland, 2017). Pour les étudiants, l'évaluation peut être perçue comme quelque chose de nébuleux dont les critères et les contours ne sont pas toujours visibles. Ces derniers peuvent se sentir impuissants face à une évaluation « subie » dont la portée constructive n'est pas souvent évidente. Cet article propose d'interroger la plus-value de la participation des étudiants à l'évaluation, notamment en s'intéressant à ce qu'ils peuvent exprimer (leur voix) et la façon dont cela est révélateur d'une appropriation du processus d'évaluation et de l'expression de leur pouvoir d'agir.

En introduction de l'ouvrage collectif sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Leduc et Béland (2017) rappellent que l'évaluation peut susciter des tensions en opposant d'une part les processus de création artistique et, d'autre part, les processus évaluatifs. Ces tensions ne sont pas toujours perçues par les enseignants ou les étudiants. Il en résulte que les critères d'évaluation valorisés par les enseignants peuvent paraître subjectifs et donner peu de repères aux étudiants pour améliorer leur pratique artistique. Est-ce qu'une appropriation des compétences visées par les étudiants peut faciliter une instrumentation de l'évaluation ?

Cette étude se focalise sur la première étape de cette instrumentation que l'on peut retrouver dans les quatre règles proposées par Hadji (2017) pour construire un processus d'évaluation légitime en école d'arts (voir tableau 1). Cette étape de référentialisation est fondée sur un processus méthodologique qui vise à construire ou reconstruire les référents d'évaluation et à les décliner en capacités, voire en critères d'évaluation (Figari et Tourmen, 2006). L'objectif de l'étude est donc d'interroger la plus-value de la participation des étudiants dans un processus de référentialisation qui prend appui sur un référentiel institutionnel.

Pour analyser l'appropriation du référentiel par les étudiants et sa transformation, la question de la traduction d'un référentiel de compétences est posée. Le concept de « traduction » d'un artefact permet d'interroger la façon dont les étudiants sont mobilisés pour reformuler des compétences et des critères d'évaluation (Doray et Turcot, 1991). La participation des étudiants est étudiée à travers « la voix des étudiants ». On considère que celle-ci s'exprime en fonction des connaissances et compétences qu'ils possèdent de leur pratique artistique et qui sont portées dans leurs discours oraux et écrits. Ensuite, les concepts de « pouvoir d'agir » et « d'environnement capacitant » sont conviés pour jauger de la valeur ajoutée de la participation des étudiants dans ce processus de référentialisation (Fernagu-Oudet, 2012). En d'autres mots, comment la prise en compte de « la voix des étudiants » dans un processus de

référentialisation représente-t-elle un environnement capacitant qui permet de développer le pouvoir d’agir des étudiants dans l’évaluation ?

L’article est structuré de la façon suivante ; en premier lieu, la question de la référentialisation des compétences est abordée. Puis les enjeux relatifs à la mise en œuvre d’un environnement capacitant pour s’approprier et traduire un référentiel de compétences sont présentés. Dans la partie méthodologique, le contexte de la recherche est décrit, ainsi que les étapes de traduction du référentiel. Le processus de référentialisation est analysé à la lumière des artefacts produits et du retour d’expérience des étudiants exprimé lors d’un entretien de groupe un an plus tard. Enfin, les enjeux et les limites d’un tel processus sont relevés.

Tableau 1 : Quatre règles pour une évaluation méthodologiquement légitime (adapté de Hadji, 2015, p. 99, dans Hadji, 2017, p. 154)

Phase du processus concerné	Règles à respecter	Droit correspondant de l’étudiant évalué
Expression d’une intention de vérification	Expliciter ses attentes	Savoir ce qui est exactement attendu de lui
Spécification d’un espace d’observation	Choisir un déclencheur adéquat (du point de vue de la cohérence attentes/champs d’observation)	Pouvoir faire ses preuves lors d’une activité où il sera vraiment possible de faire ses preuves
Construction d’une grille de lecture analytique	Construire une grille de lecture privilégiant l’essentiel	Être observé et jugé sur ce qu’il y a d’essentiel dans la maîtrise visée
Formulation d’un jugement d’acceptabilité	Formuler un jugement justifiable	Faire l’objet d’un jugement fondé sur une observation intelligente de ses prestations et productions

2. La traduction d’un référentiel de compétences

Un référentiel permet d’identifier des repères préexistants et situer l’objet d’évaluation par rapport à ceux-ci (Figari, 1994). Parmi les objets d’évaluation en école supérieure des arts se trouvent les travaux artistiques des étudiants présentés aux membres du jury en cours et en fin d’année. Les travaux artistiques vont bien au-delà de la forme matérielle, numérique ou scénique que donnent à voir les étudiants à travers leurs productions artistiques (par exemple : peintures, performances, installations, etc.). En effet, ces dernières sont souvent accompagnées d’autres informations matérielles (portfolio par exemple) et d’éléments de discours qui rendent compte du processus de création. Dès lors, l’objet d’évaluation englobe tant le résultat de l’exercice des compétences (la production artistique) que la capacité des étudiants à présenter un processus et à expliciter les compétences mobilisées, ce que Côté (2017) appelle les 3 P : produit, processus, propos.

Si les compétences à mobiliser ont fait l’objet d’une référentialisation au préalable, elles ne sont pas toujours enseignées, et les démarches d’explicitation non plus. Rappelons que les compétences sont rassemblées dans des référentiels prescrits par les institutions qui constituent le premier « système de références » (au sens de Figari et Tourmen, 2006) que les évaluateurs doivent s’approprier pour interpréter et donner du sens à l’activité d’évaluation.

Or, si ces référentiels sont généralement accessibles, leurs énoncés restent souvent obscurs et difficilement opérationnels. Souvent les référentiels institutionnels offrent peu d'information sur la classe de situations qui permet de développer puis d'évaluer une compétence. En Belgique francophone, El Berhoumi et Dumont (2013) indiquent que cette omission permet, entre autres, à chaque enseignant d'exercer sa « liberté pédagogique ». On en conclut que si le référentiel pose des balises sur les attendus en fin de formation, il ne permet pas forcément de s'accorder sur les façons de développer les compétences, voire de les évaluer en situation.

L'activité évaluative, à travers « la construction – ou la reconstruction – des référents » (Figari et Tourmen, 2006, p. 10), peut apporter une meilleure compréhension de la façon dont les compétences prescrites peuvent se développer. Cette étape de référentialisation (Hadji, 2017) consiste à investiguer, auprès des différentes parties prenantes de l'évaluation (enseignants, étudiants, membres du jury), des constantes dans la description des compétences qui constituent alors un accord entre ces derniers et qui peuvent servir de référence (Chauvigné, 2018). Toutefois avant de mener un processus de référentialisation, il est important de distinguer une compétence prescrite d'une compétence exercée en situation et d'une compétence explicitée.

2.1. De la compétence prescrite à la compétence explicitée

Selon Loisy et al. (2018), les compétences institutionnelles sont le plus souvent prescrites par les institutions de référence ou les programmes officiels. Ces compétences peuvent être déclinées en sous-compétences visées, voire traduites en objectifs d'apprentissage. Il est d'ailleurs fréquent que celles-ci soient communiquées en début de cours par les enseignants. Les compétences effectives se manifestent, quant à elles, en situation d'apprentissage, à travers l'activité et les régulations mises en œuvre par l'apprenant pour répondre aux attentes liées à une tâche. Une compétence effective est donc singulière, propre à chaque individu et à chaque situation. Par exemple, la compétence « présenter une production artistique » ne se manifesterait pas de la même façon d'un étudiant à l'autre, et fort heureusement car sinon cela rendrait l'exercice monotone et ennuyant, notamment pour les évaluateurs. De même, la présentation d'une production artistique ne sera pas la même en fonction du public, on peut s'attendre à ce qu'elle soit plus technique lorsqu'elle est adressée à des experts et plus explicative lorsqu'elle est présentée à des novices.

Pour cerner les enjeux relatifs à l'évaluation des compétences, Côté (2017) propose de distinguer 3P : produit, processus et propos. Le produit témoigne du résultat des apprentissages des étudiants et constitue l'objet d'évaluation le plus fréquent (Côté, 2017) et le moins immuable lors de l'évaluation. Le processus est reflété dans les traces produites et présentées pour témoigner des étapes par lesquelles l'étudiant est passé et des progrès réalisés (Côté, 2017). Enfin, les propos concernent les justifications apportées par les étudiants par rapport aux choix opérés (Côté, 2017). Ils font état de la réflexivité que les étudiants manifestent par rapport à leurs apprentissages et leur développement professionnel. Ces propos renvoient à ce que Loisy et al. (2018) appellent les compétences explicitées. A ce sujet, les auteurs avancent que l'explicitation des compétences peut favoriser leur reconnaissance, voire leur transfert aux familles de situations professionnelles associées. Pour expliquer cela, les auteurs proposent une modélisation des liens entre les compétences, les situations d'apprentissage et les situations professionnelles (Figure 1, ci-dessous).

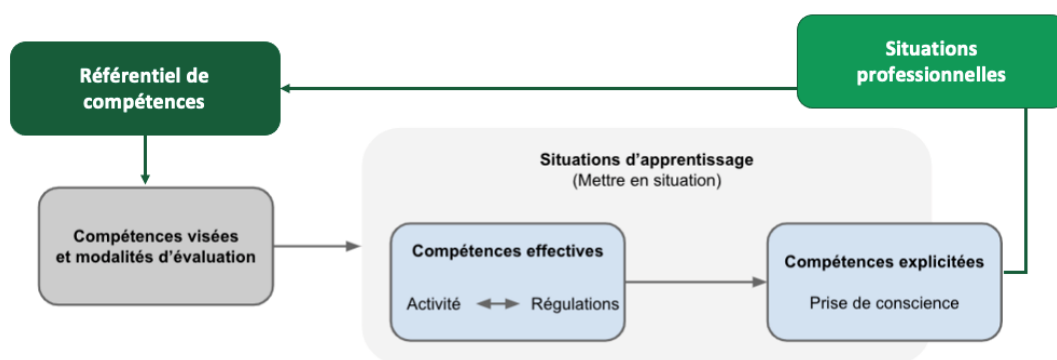


Figure 1 : Schéma distinguant les différents types de compétences (Loisy et al., 2018)

Ce modèle peut être enrichi du modèle d'analyse dynamique de la compétence développé par Coulet (2011), afin d'aider les enseignants à s'approprier les référentiels et à guider l'activité des étudiants. L'auteur se fonde sur la théorie des schèmes (Vergnaud, 1990) pour préciser les éléments de la compétence suivants :

1. Définir la situation dans laquelle la compétence peut être utilisée (les inférences vont permettre de reconnaître la situation et de l'associer à une classe de situations) (« dans quelle situation est-il pertinent d'utiliser cette compétence ? ») ;
2. Définir les actions mobilisables (verbes d'action) règles d'actions (invariants opératoires) (« qu'est-ce qu'on fait dans cette situation et comment ? ») ;
3. Imaginer les résultats attendus (anticipations) (« qu'est-ce qu'on espère produire/obtenir après avoir utilisé la compétence ? ») ;
4. Identifier les ressources mobilisables (artefacts) (« quelles sont les ressources matérielles ou immatérielles qui sont utiles à l'exercice de la compétence ? ») ;
5. Décrire l'action et les résultats attendus (observables) (« quels seront les critères qui seront utilisés pour témoigner de la qualité des résultats produits ? »).

L'auteur part du principe que l'identification des éléments d'une compétence apporte de la transparence sur les différentes composantes de l'activité et de ses ressources, que l'étudiant peut ensuite mobiliser pour envisager différentes façons d'exercer sa compétence.

2.2. Traduire un référentiel pour rendre visible un champ de possibles

Un processus de référentialisation a pour vocation d'élargir les possibilités d'exercices des compétences, et donc de faire évoluer un référentiel de compétences institutionnalisé tant du côté des organisations que du côté des acteurs qui l'utilisent comme référence (Chauvigné, 2018). On peut donc supposer qu'un tel processus représente ce que Fernagu-Oudet (2012) appelle un « environnement capacitant » ?

Selon Fernagu-Oudet (2012), un environnement capacitant suppose non seulement de pouvoir mobiliser des compétences, mais également de disposer de facteurs et de conditions¹

¹ « Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.) » (Fernagu-Oudet, 2012, p. 10-11).

facilitant leur mise en œuvre. Ce type d'environnement s'inscrit dans une approche par les capacités (développée par Amartya Sen) qui encourage la réflexion sur les contraintes mais aussi sur les possibilités qui peuvent affecter les actions des personnes, au-delà de leur capacité à agir (Fernagu-Oudet, 2012, p. 11). La capacité à agir est un potentiel qui se distingue du pouvoir d'agir qui dépend du contexte et des conditions de réalisation d'une action (Loisy et Carosin, 2017). Le pouvoir d'agir est décrit comme :

la possibilité pour une personne d'avoir une plus grande influence sur ce qui est important pour elle, cette finalité redonne aux personnes concernées leur place au centre de la définition du problème et des solutions envisageables (Le Bossé et al., 2006, p. 190).

Dès lors, un environnement capacitant devrait permettre l'exercice de ce pouvoir d'agir, notamment en permettant aux acteurs de transformer les ressources disponibles en actions concrètes (Tali et Germier, 2023). C'est ce que Tali et Germier (2023) ont observé en contexte évaluatif auprès d'élèves en situation de handicap. Les auteurs notent que l'environnement n'est capacitant que lorsque les élèves peuvent réellement s'emparer des ressources mises à disposition et les convertir en pouvoir d'agir effectif.

Selon Falzon (2005), un environnement capacitant est 1) préventif. Cela signifie qu'il protège l'individu et ses capacités et qu'il est non délétère pour lui (préserve les capacités futures, prévient les risques, ...). Il est aussi 2) universel, il prend en compte les différences entre les individus. Dès lors, il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale. Enfin, il permet 3) le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il convient donc de voir comment un processus de référentialisation peut soutenir la réussite des étudiants tout en prenant en compte leurs particularités et en permettant l'élargissement des champs d'action.

Ainsi, s'engager dans un travail de référentialisation permettrait aux étudiants en école d'arts de s'interroger non seulement sur ce qui constitue la compétence, mais également sur les conditions qui permettent qu'elle soit mise en œuvre, notamment en vue d'agir concrètement sur ces éléments. Il est important de noter qu'un processus de référentialisation formalisé ne représente pas la seule modalité permettant de développer et d'exercer des compétences. En effet, Lave et Wenger (1991) montrent que les communautés de pratique permettent des apprentissages collectifs sans formalisation préalable des compétences attendues, alors que les travaux de Schwartz (2000) sur l'activité humaine insistent sur les processus informels d'apprentissage situé. Il reste que, la référentialisation reste une option médiatrice dans les contextes où les acteurs disposent de ressources inégales (y compris en termes de capital culturel) pour faire valoir leurs compétences ou encore, dans des contextes où les cadres d'évaluation sont opaques (Bourgeois, 2013 ; Rey, 2014).

Pour analyser les différents éléments en jeu dans un processus de référentialisation conçu comme un « environnement capacitant », il est possible d'associer la théorie de l'acteur-réseau qui porte une attention particulière aux interactions entre les acteurs (étudiants, enseignants), les artefacts (par exemple, un référentiel de compétences) et les espaces ou institutions (Callon, 1986). Cette théorie permet d'examiner les interactions, mais aussi la façon dont le réseau se construit et dont les acteurs s'alignent progressivement sur des objectifs communs. Elle intègre par ailleurs les moments de controverse, où les intérêts des acteurs divergent, avant de se stabiliser grâce à des compromis (Callon, 1986). Ces derniers se réifient sous forme d'artefacts stabilisateurs, qui cristallisent les négociations et les ajustements opérés au

sein du réseau (Pépin, Gueudet et Trouche, 2013). En d'autres mots, ces artefacts marquent les différentes étapes de traduction que l'on retrouve chez Mahil et Tremblay (2016) : la construction du problème, l'intéressement, et l'adhésion.

L'analyse sous l'angle de la théorie de l'acteur-réseau a l'avantage de s'attacher aux interactions et discours des acteurs, mais aussi aux dimensions sociales et techniques, et aux facteurs contextuels qui influencent ces dynamiques (Mahil et Tremblay, 2016). Toutefois, cet angle d'analyse porte aussi ses limites. Par exemple, il suit une logique séquentielle, or Wittorski (2007) souligne que les processus de développement professionnel peuvent emprunter des voies plus complexes, marquées par des retours en arrière et des bifurcations. Par ailleurs, la formalisation se limite au contexte éducatif, ce qui ne permet pas d'appréhender l'irréductible singularité des situations professionnelles (Côté, 2019). Enfin, un processus de traduction requiert des compétences spécifiques essentielles comme la reformulation, la médiation et l'ajustement pour créer des liens entre des logiques hétérogènes (Akrich, Callon et Latour, 2006). Il semble donc essentiel de s'intéresser en particulier aux négociations et controverses autour des artefacts produits pour l'évaluation (Vinck, 2009) et de favoriser différentes formes de visualisation des processus au-delà d'une vision linéaire de ceux-ci.

3. Une recherche à visée praxéologique

Cette recherche s'inscrit dans une orientation praxéologique qui vise « à favoriser l'efficacité de l'action pédagogique » (Demeuse, 2019, p. 1), notamment en se questionnant sur la valeur ajoutée d'un processus de référentialisation prenant en compte la voix des étudiants. Cette étude vise à nourrir un travail réflexif sur la mise en œuvre d'un processus de référentialisation en école d'arts par l'une des autrices, alors engagée en tant que coordinatrice qualité². Une titulaire d'un cursus³ ainsi que cinq étudiantes et étudiants volontaires (à partir de la 3^{ème} année d'études)⁴ ont été impliqués dans ce processus. Le travail d'analyse a été mené *a posteriori* sur les artefacts développés avec ces derniers.

Un an après l'expérience, un entretien de groupe a été mené avec trois étudiants impliqués dans l'analyse des artefacts pour investiguer la façon dont ce processus a représenté un environnement capacitant. Avant le focus group, les objectifs de la recherche ont été communiqué aux étudiants, et le recueil de leur consentement pour participer à l'étude a été récolté. Le caractère *a posteriori* de l'analyse et la mobilisation d'une collègue externe à l'institution a permis de privilégier une posture interprétative propre aux recherches à visée praxéologique (Savoie-Zajc, 2018), mais des questions éthiques subsistent. En effet, la position institutionnelle de la coordinatrice qualité a pu, lors de l'entretien de groupe, influencer les interactions avec les étudiants. Cet article est publié trois ans après l'expérience de sorte qu'il ne puisse pas influencer les parcours des étudiants au sein de l'institution.

² Le poste de coordinateur qualité est défini par l'Agence pour l'évaluation de la Qualité en Enseignement Supérieur (AEQES, 2018) comme « la personne responsable de la mise en œuvre de la démarche qualité au niveau de l'établissement (coordinateur qualité institutionnel) » (p. 33).

³ Dans le cadre de ce cursus, une titulaire et une assistante sont engagées pour coordonner l'ensemble de la formation liée au cursus et suivre les étudiants lors des journées d'atelier (deux par semaine).

⁴ Il faut compter une vingtaine d'étudiants sur l'ensemble du cursus.

3.1. *Origine du problème et contexte de la recherche*

Lors de l'année académique 2021-2022, un processus de référentialisation est suggéré pour répondre aux tensions entre les étudiants et la nouvelle titulaire d'un cursus. Son arrivée fait suite à un départ à la retraite qui a soulevé des incertitudes sur le maintien d'un cursus, perçu comme fragilisé du fait de l'espace de travail réduit qu'il occupe au sein de l'établissement. La titulaire du cursus, peu expérimentée en enseignement supérieur et en tapisserie, a eu des difficultés à trouver ses marques au sein de l'atelier. Des tensions relationnelles avec son assistante ont affecté l'enseignement, et les étudiants ont sollicité la direction. C'est dans ce cadre que la coordinatrice qualité a proposé un travail de référentialisation en médiation : l'objectif étant d'accompagner certains étudiants et l'enseignante⁵ dans ce travail en les considérant comme experts de leur pratique artistique. L'enseignante a accueilli positivement la proposition, y voyant un moyen de clarifier l'évaluation pour les étudiants. Ces derniers, ont également soutenu l'initiative, estimant qu'elle rendrait les critères plus transparents et préserverait leur pratique artistique. L'intervention s'est déroulée au deuxième quadrimestre 2022, entre deux épreuves du jury.

Dans ce processus, la coordinatrice a endossé un double rôle : chercheuse sur l'évaluation des compétences et médiatrice en atelier. Cette posture s'inscrit dans le modèle du chercheur-intervenant qui privilégie une approche praxéologique plutôt que prescriptive : « contribuer à la production de connaissances sur les pratiques des acteurs du système éducatif et sur la place du chercheur dans la société » (Aussel, 2015, p. 95). Elle a permis à la coordinatrice de s'engager dans une démarche collective visant un enrichissement mutuel des sphères (institutionnelles et de la recherche) (Aussel, 2015). La problématique de l'article est donc intimement liée à la question de la validité sociale de la recherche : un processus de référentialisation peut-il réellement favoriser la participation et l'appropriation du processus d'évaluation par les étudiants ?

La représentation en réseau (figure 2) permet de poser les acteurs « actants » selon la théorie de l'acteur-réseau (Callon, 1986) qui ont participé à l'étude : les étudiants (en bleu), acteurs-centraux à l'origine de la problématique initiale et de la controverse initiale sur l'évaluation, puis la coordinatrice qualité, l'enseignante principale. L'artefact traduit est au centre du réseau, il s'agit du référentiel. Celui-ci est, par ailleurs, connecté à deux acteurs « non actants » qui ne sont pas directement impliqués dans le processus, mais dont la présence institutionnelle est importante : l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) d'où provient le référentiel prescrit et l'école d'arts.

⁵ Les tensions relationnelles du cursus n'ont malheureusement pas permis l'inclusion de l'assistante.

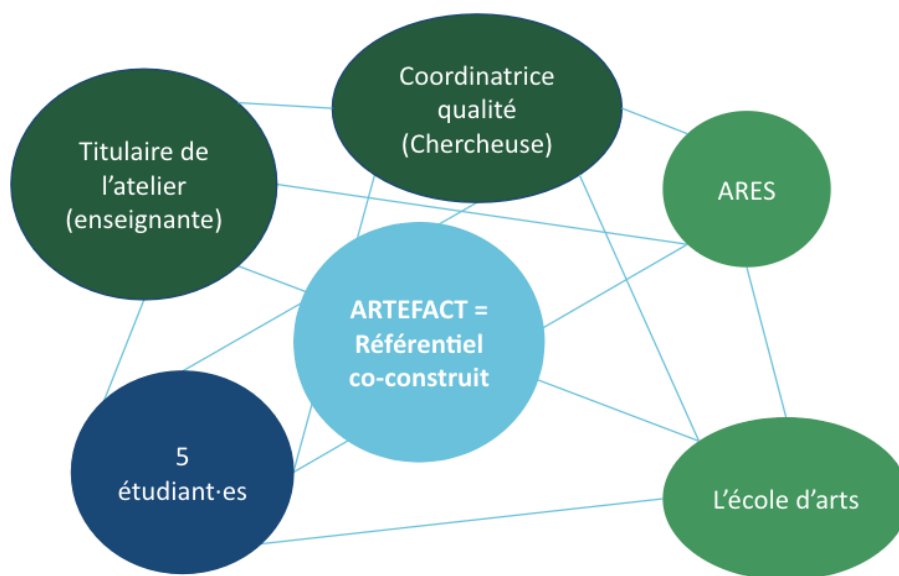


Figure 2 : Représentation du réseau d'acteurs impliqués dans la traduction des artefacts (Carosin et Tali, 2023)

3.2. *Méthode de collecte et d'analyse des données*

Une méthode de « *shadowing* », qui permet de « suivre à la trace » les différents artefacts produits (Grosjean et Groleau, 2013), a été choisie pour rendre compte du processus et l'analyser. Cette méthode implique une analyse de la genèse documentaire qui s'intéresse à la façon dont les acteurs interagissent avec les ressources, comment ces ressources sont modifiées, et comment elles influencent en retour le travail des acteurs (Pepin et al., 2013). Ce dernier point est particulièrement investigué auprès des étudiants un an plus tard, via un entretien de groupe durant lequel les différentes étapes du processus sont rappelées et les étudiants interrogés sur l'expérience de chacune des étapes : est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait ? Est-ce que vous aviez déjà fait quelque chose de similaire auparavant ? Comment l'avez-vous vécu ? Qu'en avez-vous pensé ? Comment vous êtes-vous sentis ?...

Les entretiens de groupe sont considérés comme pertinents pour accéder aux réflexions et opinions des participants sur le processus (Hopkins, 2007). En revenant sur les différentes étapes du processus (voir figure 3) un an plus tard, les étudiants et la coordinatrice ont pu comparer les artefacts produits et rappeler les négociations et changements réalisés tout au long du processus. L'entretien de groupe de 65 minutes a été enregistré et transcrit. Des extraits du discours des étudiants sont utilisés pour rendre compte de leur expérience lors du processus de traduction. Pour chaque étape, les chercheuses ont sélectionné la section de l'entretien de groupe qui s'y rapportait, le choix des verbatims a été effectué de sorte à rendre compte de la diversité des expériences relatées par les trois étudiants.

L'analyse qui suit mobilise donc les deux versants du travail de traduction ; un versant concret fondé sur les artefacts produits et un versant discursif fondé sur le discours des étudiants et sur la description des étapes de traduction.

4. Synthèse des étapes de traduction du référentiel

Un premier atelier de deux heures autour du référentiel a été préparé par la coordinatrice qualité à partir d'une représentation visuelle du référentiel de compétences de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES) (repris dans la figure 4). L'objectif de cette première représentation visuelle était de rendre le référentiel plus « dynamique » en le modélisant et en le présentant sous forme de processus (voir figure 3). Cette représentation comprenait par ailleurs d'autres éléments travaillés au préalable avec des enseignants de l'école présents lors d'une journée de formation académique, notamment en ce qui concerne le profil de sortie⁶ des étudiants. L'atelier a consisté à formuler des énoncés de compétences reflétant la façon dont les étudiants manifestent les compétences en situation. Les questions posées sont décrites plus loin, ce processus a donné lieu à une première liste de compétences (V1).

Ensuite, cet artefact a été repris, reformulé et réorganisé par la titulaire et la coordinatrice qualité (V2) pour les mettre en lien avec le projet pédagogique de la titulaire. Une troisième version de la liste de compétences a fait l'objet d'une tentative de grille critériée de la part de l'enseignante (V3). Cette tentative n'a pas été concluante du fait de la difficulté pour la titulaire d'attribuer des notes à chaque critère, et celle-ci décide alors, de concert avec la coordinatrice qualité, de produire une liste de vérification sous la forme d'une liste de compétences à mobiliser (V4), pour aider les étudiants à se préparer à l'épreuve d'évaluation. Celle-ci a été communiquée aux membres du jury. Pour la liste de vérification, la liste d'énoncés a été reformulée à la première personne du singulier et organisée en 4 grandes catégories : Je me prépare pour présenter mon processus de recherche ; je me prépare pour présenter mon projet ; je prépare la mise en espace ; je fais attention à la forme orale de ma présentation.

Un an plus tard, un entretien de groupe a été conduit avec trois étudiants de 4^{ème} et 5^{ème} année d'études qui étaient toujours dans le cursus et qui avaient pris part au travail de traduction. Il est important de mentionner qu'entre temps, l'enseignante du cursus avait démissionné et qu'un nouveau travail de médiation avait été entamé avec sa remplaçante, elle aussi peu équipée pour enseigner en enseignement supérieur.

La figure 3 ci-dessous présente les différentes étapes du processus de traduction.

⁶ La réflexion sur le profil de sortie visait à identifier « les sources de motivation majeures qui influenceront l'agir, aussi bien de l'étudiant que du diplômé, comme professionnel, comme citoyen ou, plus prosaïquement, comme être humain » (Prégent et al., 2009, p. 19).

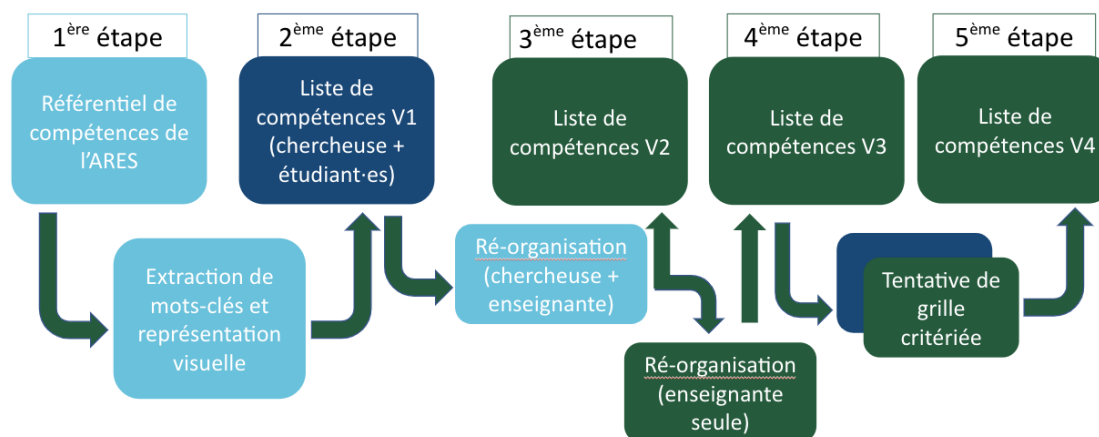


Figure 3 : Étapes du processus de traduction des artefacts (Carosin et Tali, 2024)

5. L'analyse des étapes de traduction

La description de chaque étape et des changements réalisés est d'abord présentée en ordre chronologique. Cette description s'appuie sur des extraits d'artefacts mobilisés ou créés et d'éléments factuels issus de l'expérience de la coordinatrice qualité. Une première analyse des artefacts compare chaque version avec la précédente pour rendre compte des changements opérés. Pour chacune des étapes, des extraits de l'entretien de groupe sont présentés afin d'illustrer ce que les expériences relatées par les trois étudiants disent de leur appropriation du processus d'évaluation et de l'expression de leur pouvoir d'agir.

5.1. Étape 1 – Préparation de l'atelier

Comme indiqué précédemment cet atelier a été proposé en réponse à des tensions entre la titulaire et les étudiants. Lors de l'entretien de groupe, les étudiants nommés Andrea, Charlie et Alix dans la suite du texte (des prénoms fictifs sont utilisés pour préserver leur anonymat) reviennent sur les difficultés rencontrées :

La titulaire, l'année dernière, elle ne connaissait pas en fait la tapisserie [...] Enfin ça, c'était l'un des tous premiers problèmes, [...] qui ont fait démarrer plein d'autres problèmes. Vu qu'elle ne savait pas vraiment ce qu'on faisait, elle savait pas trop comment nous évaluer et nous on avait en fait besoin de faire ces critères-là pour un peu préserver ce qu'on faisait, et essayer de... d'apporter et de... enfin pas de la valeur, mais de la légitimité en fait à faire de la tapisserie en atelier tapisserie. (Charlie)

Cette première étape permet aux étudiants de spécifier le problème (Mahil et Tremblay, 2016) qui a donné lieu à la proposition de l'atelier. Cette construction de problème est déjà motivée par un besoin de légitimité exprimé par les étudiants en recherche de pouvoir d'agir (Le Bossé et al., 2006), notamment par rapport à l'appropriation des critères d'évaluation. Les étudiants relèvent également des enjeux relatifs à la préservation de leur cursus au sein de l'école. Comme nous le voyons dans l'extrait, ces enjeux dépassent le cadre du cours et visent à communiquer leurs besoins à l'institution et assurer le recrutement d'enseignants qualifiés :

Mais je pense qu'il y avait aussi un enjeu dans la réécriture de ces critères qui s'adressaient aussi peut-être plus largement à l'école et à l'administration aussi pour que,

en dehors des étudiants de l'atelier tapisserie, ils se rendent compte de quel genre de personne on a besoin pour travailler. (Andrea)

Pour préparer cet atelier, la coordinatrice qualité a utilisé le référentiel prescrit de l'ARES qui est quasiment similaire pour l'ensemble des cursus artistiques, ce qui ne permet pas forcément d'insister sur les particularités de la pratique. La figure 4 ci-dessous présente le référentiel « source » avec en encadré, les mots clés extraits pour réaliser la représentation visuelle (figure 5) qui a été présentée aux étudiants lors du premier atelier.

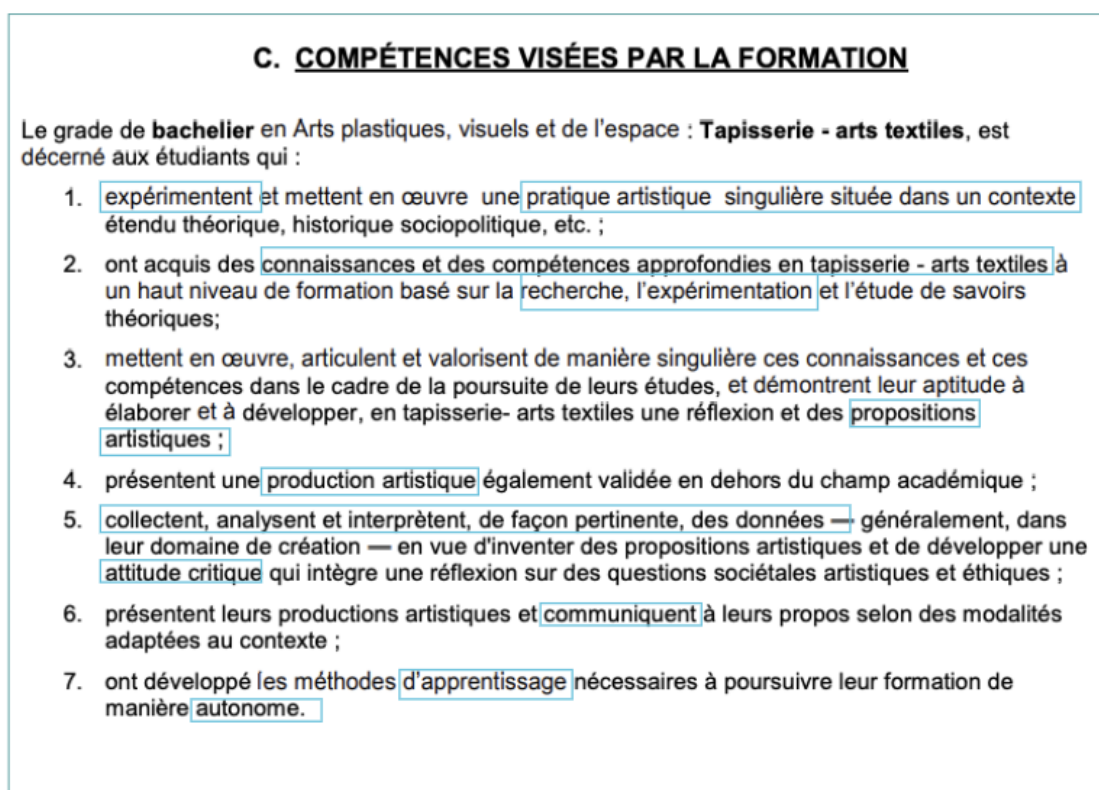


Figure 4 : Compétences visées par la formation pour le grade bachelier (celles du master étant similaires) (ARES, 2025)

La figure 5 modélise, sous forme concentrique, des éléments du référentiel institutionnel, privilégiant un développement des compétences en faisceau. Cette représentation s'appuie sur une représentation d'un processus de recherche réalisé dans le cadre d'un autre dispositif pédagogique interdisciplinaire visant à créer des liens entre le monde de la recherche et le monde scolaire (Carosin et Demeuse, 2018). Ce format permet d'insister sur la construction d'un réseau de compétences permettant d'assurer une certaine cohérence et pertinence dans des étapes de recherche (y compris de recherche-crédation)⁷ afin d'approfondir et d'affiner une proposition artistique (imposée par l'enseignant ou choisie par l'étudiant). Le format

⁷ La recherche création peut être définie comme une démarche méthodologique où les processus de création artistique sont intégrés à la recherche académique, générant ainsi des connaissances qui ne pourraient émerger sans cette pratique créative. Selon Gosselin et Le Coguiéc (2006), il s'agit d'une "forme de recherche qui combine des pratiques créatives et artistiques avec une réflexion analytique et théorique permettant de générer des connaissances nouvelles à travers des processus expressifs, contextuels et situés" (p. 26). Cette approche reconnaît la pratique artistique comme mode légitime de production de savoir.

poster a été privilégié car jugé comme plus accessible par les enseignants et étudiants en école d'arts.

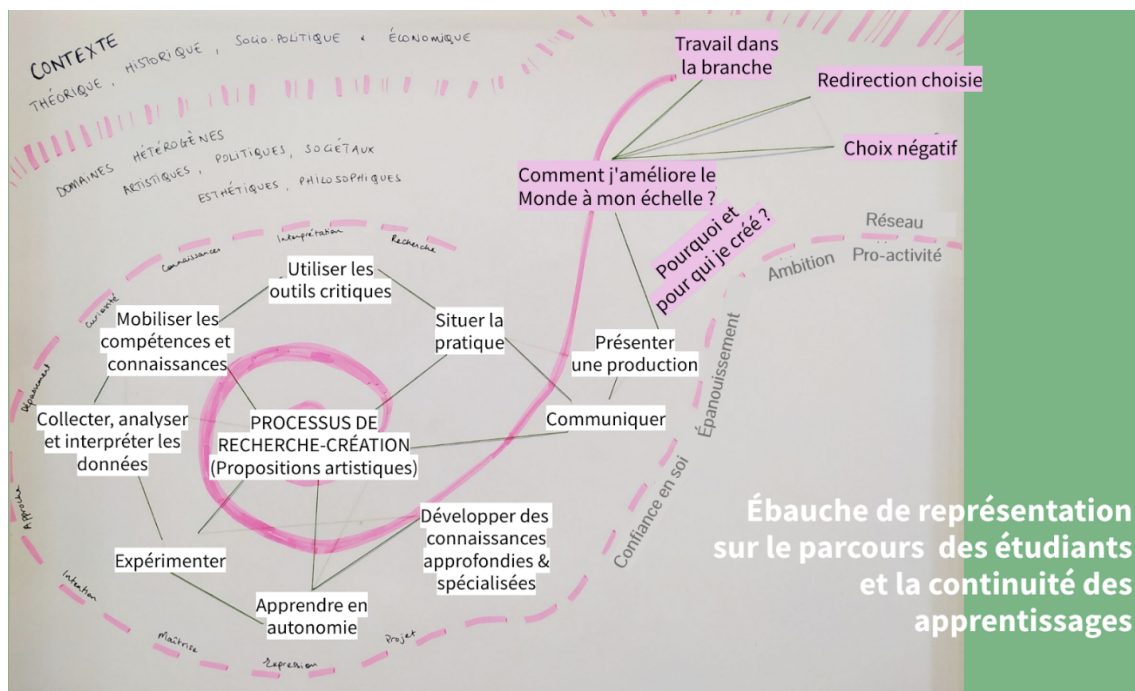


Figure 5 : Modélisation des mots-clés pour représenter un parcours dans l'école supérieure des arts (Carosin, 2021)

5.2. Étape 2 – S'approprier le référentiel institutionnel

L'atelier conduit sur le temps de midi a fédéré cinq étudiants désireux de s'investir dans ce travail. La coordinatrice qualité a d'abord expliqué aux étudiants la différence entre les compétences prescrites, effectives et explicitées. Puis, le référentiel ARES et la représentation visuelle du référentiel ont été présentés. À partir de ces supports et avec l'aide de la coordinatrice, les étudiants ont identifié des situations dans lesquelles chaque compétence était utilisée (en atelier ou lors de la préparation d'une exposition destinée aux jurys de fin d'année). Puis, les étudiants ont décrit l'activité mise en œuvre dans ces situations en utilisant des verbes opérationnels et une forme active. En soutien, la coordinatrice a proposé des verbes et des formulations qui étaient ensuite révisées par les étudiants. Cela a donné lieu à une première liste de capacités disponible en annexe 8.1 (Figure 3, Étape 2), en voici des extraits.

Exemples de capacités⁸ développées avec les étudiants :

Expérimenter :

- Expérimenter différentes techniques dans son travail ;
- Expérimenter la temporalité de la tapisserie* ;
- Identifier les propriétés et fonctions des moyens utilisés.

⁸ Les capacités qui revêtaient une importance particulière pour les étudiants (comme en témoignent les extraits des entretiens de groupe qui suivent) sont suivies d'un astérisque.

Situer la pratique artistique :

- Identifier les motivations et raisons inhérentes à la pratique en lien avec son contexte historique et en lien avec le contexte actuel* ;
- Questionner sa relation avec la pratique, son mode de production, ses principes de création* ;
- Faire des liens avec d'autres domaines artistiques et d'autres contextes de création.

Les propos d'Andrea relèvent l'importance de cet exercice linguistique pour décrire leur pratique de la tapisserie et la distinguer d'autres pratiques comme le design textile :

J'ai l'impression que c'était surtout utiliser le bon mot et le bon terme pour synthétiser de façon simple et concise, et revoir en fait le vocabulaire qui était utilisé [...] qui correspondent vraiment à ce que on fait en tapisserie [...] par exemple justement, on était resté assez longtemps sur des mots comme échantillon ou [...] expérimentation. Enfin il y avait des choses un peu comme ça qui nous donnaient l'impression peut-être plus de tendre vers du design textile que de la pratique plastique en tapisserie. (Andrea)

Les enjeux qui relèvent de l'opposition entre le design textile (pour lequel l'enseignante était formée) et la tapisserie sont précisés par cette étudiante :

Il y a ce truc super en tapisserie, c'est que vu que c'est super long et qu'on utilise souvent des matières qui sont naturelles ou quoi, bah au final c'est quand même assez éthique. Tandis que le design textile, ça se rapproche de l'industrie textile qui est la 2ème je crois industrie la plus polluante au monde. [...] je suis venue ici parce que, on fait les choses [...] avec des méthodes un peu plus anciennes, mais du coup qui sont genres plus intéressantes, plus lentes, plus respectueuses et aussi beaucoup plus larges au niveau des possibilités parce que quand on fait à la main, on a plus de possibilités que quand on fait juste avec la machine. (Charlie)

Le travail de traduction du référentiel a été perçu comme un moyen de faciliter la communication avec l'enseignante sur ces enjeux :

Moi je réfléchissais à donner des choses qui soient en même temps bonnes à savoir pour nous et en même temps [bonnes] à savoir pour la titulaire [pour] qu'elle-même elle s'informe et elle sache... enfin il y avait un peu ce truc-là dans ces critères-là de, d'écrire quelque chose qui soit bloqué sur une feuille pour qu'ensuite elle puisse prendre acte de ça. (Charlie)

Ce dernier point révèle les négociations déjà en cours dans la matérialisation des capacités et leur cristallisation dans un artefact qui serait communiqué à l'enseignante.

5.3. Étape 3 et 4 – Adaptation par l'enseignante

La liste produite par les étudiants a ensuite été transmise à l'enseignante qui a classé les items selon les dimensions annoncées dans son projet pédagogique, à savoir : « la mise en œuvre/mise en projet, la mise en espace et l'oral » (voir annexe 8.2). Dans les énoncés volontairement exclus de la classification, on retrouve ceux relatifs à la technique de base et

à l'utilisation d'outils critiques. Il est important de noter qu'au moment où l'enseignante s'est emparée du travail réalisé par les étudiants, il était aussi nécessaire pour elle d'anticiper l'examen de fin d'année marqué par une présentation des travaux aux membres du jury. Dès lors, les capacités relatives aux techniques de base ne lui semblaient pas pertinentes. L'utilisation des outils critiques quant à elle, lui semblait davantage adaptée à l'évaluation du portfolio, auquel ce travail de référentialisation n'a pas été associé.

En parallèle à cette réorganisation des critères, l'enseignante a proposé aux étudiants de s'autoévaluer en utilisant un diagramme en radar sur lequel les quatre dimensions du projet pédagogique étaient indiquées (mise en œuvre, projet, mise en espace, oral). Les étudiants reviennent sur cette expérience :

J'ai souvenir qu'elle nous avait un petit peu donné un exemple de comment on pouvait s'approprier cette chose-là [...] genre, séparer en grande partie sur ce qui était, genre la communication à l'oral, sur les intentions de projet. Comment on se situe techniquement parlant dans notre pratique ? [...] Enfin il y avait un peu 4 pôles comme ça qu'elle avait avancés, [...] on pouvait aussi apporter d'autres choses si on avait l'impression qu'il y avait des points spécifiques sur lesquels on était peut-être un peu plus doués ou moins à l'aise pour l'instant. (Andrea)

L'exercice a été difficilement accueilli par les étudiants de l'entretien de groupe qui avaient participé à la traduction des compétences en capacités :

C'est venu comme ça un jour, c'était en mode : allez maintenant, notez-vous. Et alors tout le monde a pris un bout de papier. Et on a fait ça au feutre. Enfin c'était... je sais pas, ça n'avait pas l'air très officiel. Et c'était un moment aussi où [l'enseignante] ne venait presque plus. Enfin bon c'était... ouais c'était pas idéal [...] Et ça va avec les problèmes de communication, [...] c'est normal dans une école et dans un atelier que d'avoir des évaluations, mais c'est normal de prévenir en amont aussi, et que les gens puissent se préparer à ça. (Charlie)

Après cette tentative, l'enseignante a tenté d'effectuer une pondération de ces critères avec la coordinatrice qualité. Cette initiative a été abandonnée en anticipation du manque d'adhésion des membres du jury qui ont des habitudes et représentations de l'évaluation sans grille critériée. Une version « liste de vérification » des capacités a été élaborée par l'enseignante qui a réparti les items selon les attendus de chaque année d'études et du niveau de certification (Bachelier et Master, voir annexes 8.3).

En ce qui concerne la traduction réalisée par l'enseignante, deux avis divergents ont émergé dans l'entretien de groupe. Andrea explique :

Moi je me dis que mine de rien c'est quand même normal de... que le titulaire de l'atelier travaille dans ce genre de choses et que la personne ait la place de quand même développer un peu son projet pédagogique [...]. Et pour le coup il y a des choses qui ont été un peu modifiées par rapport à ce qu'on a proposé, mais en même temps... [...] Ça a quand même été pris en compte parce que, il y a pas de choses très importantes qu'on a emmenées et qui ont été enlevées là-dedans. (Andrea)

Charlie en revanche a reçu cette expérience différemment :

Moi j'ai vu ça comme une trahison. C'était trop dramatique. Non, mais parce que je... [...] quand j'ai vu les critères retravaillés ensuite il y avait des choses hyper importantes pour moi qui manquaient [...] enfin ce que j'avais essayé de mettre dans les compétences qui étaient hyper essentielles pour moi, j'avais été un peu genre noyé [...] par toutes ces autres compétences qui étaient finalement un peu vagues et qu'au final [...] l'essence même de ce qui était important pour nous [avait disparu].

On peut s'imaginer que ce sentiment de trahison ait été exacerbé par le climat de tension et le manque de collaboration avec l'enseignante lors de la première traduction des critères.

5.4. Étape 5 – Distribution du référentiel aux étudiants et membres du jury

La liste de vérification (annexe 8.3), a été communiquée deux semaines avant l'épreuve, période durant laquelle les étudiants organisaient la mise en scène et la présentation de leur travail. Andrea est revenu sur les risques liés à l'utilisation de cette liste comme des critères d'évaluation :

Oui, l'idée c'est de parvenir à être à l'aise avec ça, mais que ça ne devienne pas en fait enfermante. Et qu'il fasse absolument faire les choses dans cet ordre. Parce que mine de rien, dans des écoles de beaux-arts, dans des pratiques plastiques, il y a toujours de la malléabilité et de la flexibilité dans la manière de faire. Et donc quelqu'un qui va, par exemple, être très fort dans une des compétences, bah va peut-être avoir un petit peu moins dans une autre, mais au final les deux ensemble s'équilibrent et [...] les cases ne vont peut-être pas être cochées de la même manière. Il faut faire attention aussi à ce que ça ne devienne pas des critères d'évaluation. (Andrea)

On remarque chez Andrea ici une représentation de l'évaluation normée qui porte le risque d'enlever toute singularité au travail artistique (Leduc et Béland, 2017). D'ailleurs, en ce qui concerne l'utilité de l'artefact comme outil de travail, les retours des étudiants sont mitigés :

Moi je l'ai lu quelques fois [...] enfin outil de travail c'est un peu une tournure de phrase que j'emploierai pas trop. (Charlie)

Je me suis dit que j'avais tendance peut-être à préparer les présentations orales comme ça un peu, à l'arrache puisque j'ai un peu du mal par exemple moi à écrire des choses. Et en fait le fait d'avoir un support écrit sur quelle feuille de route suivre, bah ça m'a un petit peu genre juste aidé à dire : OK. Bah ça je le mets là-dedans. (Charlie)

Et je pense que, on n'avait pas ensuite eu des moments collectifs où on a fait des retours sur nos propres compétences entre nous, mais je pense que c'était disponible dans l'atelier et que chacun chacune pouvait prendre connaissance de ça. Je pense que ça a aidé certaines personnes. (Andrea)

L'intérêt de créer des moments de discussion autour des compétences est repris par Andrea un peu plus tard dans l'entretien :

Quand je disais outil de travail c'est [parce] que encore hier, il y a une étudiante de bac 2 qui est venue me voir [...] elle était un peu perdue et elle ne savait pas forcément comment parler de son travail. [...] Mais ça [la liste de vérifications] pourrait être un

peu plus présent pour que chacun puisse [...] s'appuyer dessus pour travailler [...] mais à la carte. (Andrea)

Par ailleurs, il est intéressant de noter que pour Andrea le processus de traduction est davantage valorisé que les artefacts produits, car il permet de s'approprier et d'intégrer naturellement ces critères dans un processus de création artistique :

Moi je trouve que c'est un document aussi qui donne beaucoup confiance dans tous les cas. À la fois, dans ce que tu racontes du fait que ça nous fait participer, mais aussi quelque part après, moi j'ai pas eu l'impression d'avoir à l'utiliser. J'ai l'impression que juste, j'ai dû le lire et ça m'a, juste je sais pas, ça m'a donné un peu de confort dans le fait de savoir faire ça, de me dire : ben ça c'est bon. (Andrea)

5.5. Retours généraux sur le processus

L'engagement dans le processus est relevé par Andrea qui témoigne de son intérêt par rapport à la prise en compte de la voix des étudiants dans l'évaluation :

Moi j'ai trouvé ça utile parce que déjà en tant qu'étudiants on se sent impliqués dans le processus d'évaluation, dans le processus de compétence et comment s'organise notre cursus. Et donc c'est hyper, je pense bien d'avoir ça. C'est quand même... enfin la plupart de ces points sont quand même ressortis de compétences qu'on avait travaillées jusqu'aux critères d'évaluation de la fin. Et ça a été pris en compte donc c'est quand même quelque chose qui est positif.

Toutefois, certaines limites relatives à l'implication des étudiants sont relevées :

Peut-être que là il a pas eu en fait assez de visibilité. Du coup il y a des choses qui n'ont pas été assez prises en compte, qui font qu'aujourd'hui, on a encore peut être les mêmes problèmes [...]. Mais peut-être que si c'est communiqué plus franchement, genre en disant : bah voilà en fait l'atelier il se base là-dessus [...] Bah peut-être que ça changera aussi la manière d'agir au sein de l'atelier. (Charlie)

Ce qui est important [...] c'est peut-être de définir le temps que prend ce travail-là, et si à un moment, il s'arrête pour dire : OK. On a fait ça. (Alix)

En fin d'entretien, Andrea revient sur la valeur ajoutée de participer à un tel processus de référentialisation lorsqu'on est étudiant :

Je pense que ça peut être bénéfique vraiment à tous les étudiants de tous les cursus, si on leur demande de travailler un peu sur leurs critères d'évaluation même s'ils partent de critères qui existent déjà, ouais s'ils ont des choses à ajouter ou même genre c'est un moment de partage [...] [avec] le titulaire [...] Et je trouve que c'est important d'y prendre part. Et [...] ça fait plaisir d'avoir ce genre d'initiative dans des institutions hyper tradi[tionnelles] où il y a un peu cette culture de hiérarchie. Et ça, ça fait plaisir que ça se démantèle un petit peu dans le milieu artistique parce que ça nous donne de l'espoir pour le futur de se dire : ben peut-être que dans le futur on aura un truc un peu plus démocratique, un peu plus partagé, un peu plus libre et tout. (Andrea)

6. Discussion et conclusion

La complexité inhérente à l'évaluation des apprentissages, en particulier dans les domaines artistiques, se révèle être un défi de taille (Tardif, 2017). L'évaluation est-elle « compatible avec ce qui constitue l'essence de la production en arts » : l'inattendu, l'inédit, la singularité, la création, la rupture (Tardif, 2017, p. 11) ? Comment combiner ou négocier différentes perceptions des compétences et des capacités à mobiliser et à valoriser dans ces processus ?

Cet article livre une analyse des différentes étapes d'un processus de traduction d'un référentiel dans le contexte de l'atelier tapisserie accompagné des retours d'expérience des étudiants. Comment la voix des étudiants a-t-elle été prise en compte dans ce processus de référentialisation (ici scindée en plusieurs étapes), et est-ce que cela a contribué au développement de leur pouvoir d'agir par rapport à l'évaluation ? L'analyse révèle que les espaces et artefacts créés ont permis d'intégrer les étudiants dans un processus d'explicitation et de formalisation des compétences en dehors du cadre habituel du cours. Selon les étudiants, ce processus leur a permis de mettre le doigt sur les capacités précisément liées à leur pratique artistique et à valoriser celles qu'ils utilisent au quotidien. Une étudiante relève comment ce travail de référentialisation peut ouvrir un « champ des possibles », notamment pour les étudiants débutants. Toutefois, des limites sont rencontrées en ce qui concerne l'implication et la collaboration avec les autres acteurs (titulaire, membres du jury). Ces derniers ne valorisent pas toujours les mêmes capacités que les étudiants et cela peut donner lieu à un sentiment d'invisibilité ou de trahison comme le relève Charlie dans l'entretien de groupe.

6.1. *Les potentialités du travail de traduction conduit avec les étudiants*

Les retours des étudiants concernant les deux premières étapes du processus permettent de faire ressortir la nécessité de faciliter la compréhension du référentiel prescrit en soulignant les mots-clés et en proposant une organisation visuelle qui parle aux étudiants. Cette représentation permettrait de privilégier une vision du développement des compétences en faisceau (Fischer et Rose, 1998), plutôt qu'une vision linéaire et fragmentée de celles-ci. Les artefacts produits démontrent qu'il est possible pour les étudiants d'explicitier les compétences développées, de communiquer sur leurs objectifs et le sens qu'ils donnent à leur pratique artistique (ici préserver la pratique de la tapisserie en réponse à l'accélération de nos sociétés). Les retours d'expériences concernant la précision des termes employés démontrent l'implication des étudiants dans ce travail ainsi que le poids du vocabulaire.

Les retours des étudiants sur les troisième, quatrième et cinquième étapes révèlent les enjeux et les négociations qu'il peut y avoir entre les différents acteurs autour du référentiel coconstruit (Chauvigné, 2018). Toutefois lorsque ces négociations ne sont pas transparentes ou que la communication n'est pas aisée, cela donne lieu à un désengagement de la part des étudiants. Enfin, le processus de traduction permet de s'appropriier et d'explicitier les compétences prescrites (Loisy et al., 2018), mais il est en revanche difficile pour les étudiants de saisir comment cela contribue quotidiennement à la mobilisation de ces compétences. On peut donc se questionner sur la pertinence de ce processus pour renforcer le pouvoir d'agir des étudiants.

À ce sujet, on note que les conditions d'un environnement capacitant telles que définies par Falzon (2005) n'ont pas toutes été rencontrées : l'initiative proposée était plutôt curative (en réponse aux tensions) que préventive. Il est possible d'entrevoir un aspect préventif dans

L'utilisation du travail de référentialisation pour préparer les étudiants aux épreuves de fin d'année. Toutefois, comme l'artefact a été modifié en cours de route et que ces changements n'ont pas été explicités par l'enseignante, celui-ci semble avoir été peu investi par les étudiants durant les épreuves. L'aspect universel du processus à travers la prise en compte des étudiants est souligné dans leurs retours ; ils se sont sentis écoutés et partie prenante de la vie de l'atelier, ainsi que de l'évaluation. Par ailleurs, l'intérêt de l'artefact pour accueillir des nouveaux venus montre l'intention d'associer d'autres étudiants à la réflexion. Enfin, les propos des étudiants ont relevé que la dimension développementale était principalement couverte par la participation au processus. Cette participation leur permet de se sentir compétents dans la maîtrise des compétences visées et de les mobiliser ainsi plus facilement.

6.2. *De la difficulté d'aboutir à un artefact consensuel*

En ce qui concerne les étapes de traduction (Mahil et Tremblay, 2015), la construction du problème a mis en jeu des intérêts divers. D'un côté, il y avait la volonté de valoriser la pratique de la tapisserie de la part des étudiants, tandis que de l'autre, l'enseignante visait à définir des critères d'évaluation. Cette tension entre ces deux perspectives souligne l'importance de prendre en compte les intérêts des « détenteurs d'enjeux » tout au long du processus (Hurteau, 2008). Ce travail diplomatique peut être difficile à mettre en œuvre en situation de crise, comme dans le cas relaté.

L'analyse révèle également une perte d'intéressement et d'adhésion de la part des étudiants lors de la traduction par l'enseignante, qui donne lieu à une certaine désillusion et à une remise en question de leur légitimité au sein de l'atelier. Ce constat soulève des questions importantes sur l'engagement et la motivation des étudiants à ce type de processus. Idéalement, ce processus devrait se fonder sur une collaboration étroite et une responsabilité partagée entre toutes les parties prenantes afin de garantir que les résultats reflètent véritablement les besoins et les aspirations de chacun.

Enfin pour qu'un processus de référentialisation puisse contribuer à un environnement « capacitant » dans lequel la voix des apprenants est prise en compte, il doit notamment donner lieu à des possibilités d'actions concrètes, lesquelles n'ont pas été identifiées ici. Pour favoriser cela, l'implication et la communication entre les différents acteurs restent essentielles. Par ailleurs, il est également important d'avoir une réflexion sur la qualité des outils et leur instrumentation par les enseignants et les étudiants (Renaud, 2020).

6.3. *Les limites méthodologiques de la recherche*

Cette étude à visée praxéologique repose sur une posture de chercheur-intervenant qui nécessite une vigilance constante face aux effets du chercheur dans le processus, comme l'ont souligné Lapassade (2002) et Bastien (2007) dans leurs travaux sur l'observation participante. La non-utilisation du référentiel par les jurys constitue une zone d'ombre dans notre analyse : nous avons documenté le processus de création sans pouvoir saisir les raisons précises de sa non-adoption dans les pratiques évaluatives. Cette situation, bien que regrettable, s'avère instructive sur les écarts entre conception et usage des outils pédagogiques, phénomène déjà relevé par Vial (2012) dans ses travaux sur l'évaluation ou encore par Renaud (2020) sur la prise en main d'outils par les enseignants. Enfin, le cas unique étudié développe une compréhension approfondie d'un contexte spécifique mais pose la question de sa transférabilité à d'autres contextes d'évaluation (Stake, 1995). Ces considérations méthodologiques suggèrent l'intérêt d'élargir les recherches à d'autres environnements

institutionnels pour mieux comprendre les conditions favorables à l'appropriation collective des référentiels d'évaluation.

7. Bibliographie

- AEQES. (2018). *Référentiel AEQES et guide d'accompagnement pour les évaluations initiales de programmes*. AEQES.
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Presses des MINES. <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1181>
- Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée : Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Pêle-Mêle*, 129, 87-105. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4374>
- ARES (2025). *Référentiel des études*. <https://ares-digitalwallonia.opendatasoft.com/explore/dataset/ares-referentiel-des-etudes/information/>
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Bourgeois, É. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation de rangement comme et de la formation. Dans A. Jorro et J. De Ketele *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 175-184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0175>.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Carosin (2021). *Définir le profil de sortie des étudiants* [communication orale]. Journée pédagogique à l'Académie Royale des Beaux-Arts. Bruxelles.
- Carosin, E. et Demeuse, M. (2018). *Rapport d'évaluation : des apprentissages savants et aventureux*. Université de Mons. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01962598>
- Carosin, E. et Tali, F. (2023, 6 juin). *Traductions et transformations dans la co-élaboration d'un référentiel de compétences en école supérieure des arts* [Communication orale]. Colloque EFIS, Toulouse.
- Carosin, E. et Tali, F. (2024). La coconstruction (traduction) d'un référentiel de compétences pour porter la voix des étudiants en enseignement supérieur artistique [Communication orale]. *XVIIIèmes Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation*, Fribourg, Suisse.
- Chauvigné, C. (2018). Une perspective développementale de l'évaluation des compétences. Dans C. Loisy (dir.), *Compétences et approche programme : outiller le développement d'activités responsables*. (p. 135–156). ISTE Editions.
- Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial: un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives. *Pédagogie Collégiale*, 4(30). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35709/cote-30-4-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74, 1–30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Demeuse, M. (2019). La recherche commanditée peut-elle prétendre à un statut scientifique ? Ou comment concilier demande sociale et approche scientifique. Dans V. Bedin, S. Franc et D. Guy (dir.), *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et reconnaissance* (p. 151-173). L'Harmattan.
- Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformations des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 87-107.
- El Berhoumi, M. et Dumont, H. (2013). *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*. Bruylant.

- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments? *Humanizing Work and Work Environment Conference (HWWE'2005)*. Guwahati, India, Dec.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation Emploi*, 119(3), 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Figari, G. (1994). *Évaluer: Quel référentiel ?* De Boeck Université.
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(3), 5-25.
- Rose, S.P. et Fischer, K.W. (1998). Growth Cycles of Brain and Mind. *Educational Leadership*, 56, 56-60.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (Dir.). (2006). *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Presses de l'Université du Québec.
- Grosjean, S. et Groleau, C. (2013). L'ethnographie organisationnelle aujourd'hui : De la diversité des pratiques pour saisir l'organisation en mouvement. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels - RIPCO, HS*, 13-23. <https://doi.org/10.3917/rips1.hs01.0011>.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Hadji, C. (2017). Faut-il avoir peur de l'évaluation en arts. Dans D. Leduc et S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hpf>
- Hopkins, P. E. (2007). Thinking Critically and Creatively about focus groups. *Area*, 39, 528–535.
- Hurteau, M. (2008). L'implication des détenteurs d'enjeux (stakeholders) au sein de la démarche d'évaluation de programme : problème et/ou solution ? *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 63. <https://doi.org/10.7202/1024965ar>
- Lapassade, G. (2002). L'observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355.006>
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience: un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(1), 183–204. <https://doi.org/10.7202/013482ar>
- Leduc, D. et Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hpf>
- Loisy, C. et Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(1). <https://doi.org/10.4000/osp.5332>
- Loisy, C., Carosin, E. et Coulet, J.-C. (2018). Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. Dans J.-C. Coulet et C. Loisy (2018), *Compétences et approche programme : outiller le développement d'activités responsables* (p. 233-254). ISTE Editions.
- Mahil, A. et Tremblay, D.-G. (2015). Théorie de l'acteur-réseau. Dans F. Bouchard, P. Doray et J. Prud'homme (dir.), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (p. 234-237). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.4363>
- Pepin, B., Guedet, G. et Trouche, L. (2013). *Re-sourcing teachers' work and interactions: A collective perspective on resources, their use and transformation*. ZDM. International Journal on Mathematics Education, 45(7), 929-943. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0534-2>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation Et Didactique*, 14(2), 65–84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>

- Rey, B. (2014). Chapitre 1. Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 23-34). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0023>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique, paideia et politeia. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 32-68). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2000.01.0033>
- Stake, R. (1995). Case study research. Springer.
- Tali, F. et Germier, C. (2023). L'évaluation formative pour redonner du pouvoir d'agir aux élèves en situation de handicap. *La revue LEEe*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.03>
- Tardif, J. (2017). Préface. Dans D. Leduc et S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (p. 11-13). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hpf>
- Vergnaud, G. (1990), La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 31(1), 51-72. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0051>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'harmattan.

8. Annexes

8.1. *Énoncés de compétences construits avec les étudiant-es du cursus Tapisserie*

Expérimenter

Expérimenter différentes techniques dans son travail ;
Expérimenter la temporalité de la tapisserie ;
Identifier les propriétés et fonctions des moyens utilisés.

Situer la pratique artistique

Identifier les motivations et raisons inhérentes à la pratique en lien avec son contexte historique et en lien avec le contexte actuel ;
Questionner sa relation avec la pratique, son mode de production, ses principes de création ;
Faire des liens avec d'autres domaines artistiques et d'autres contextes de création.

Communiquer

Expliquer, démontrer le processus de recherche : quelle articulation entre les intentions plastiques, les intentions artistiques et les moyens utilisés pour les communiquer ;
Détailler la technique utilisée et/ou expliquer le contexte de création, la technique employée par rapport aux intentions plastiques ;
Présenter ses réflexions artistiques (concepts, théories, etc.) ;
Mobiliser des références diverses (artistiques, théoriques, etc.) pour expliquer ses intentions.

Présenter

Représenter le travail en cours dans l'espace ;
Pointer, représenter les différents éléments et recherches qui contribuent au travail ;
Expérimenter, essayer différentes dispositions et façons d'organiser les éléments ;
Inscrire son accrochage dans le dialogue avec les autres travaux en contexte ;
Anticiper l'accrochage et son discours ;
Préparer son discours en mobilisant ses recherches.

Collecter, analyser et interpréter

Trouver une forme pour collecter des traces de ses recherches (carnet de recherche, etc.) ;
Récouter des références théoriques, artistiques, techniques, des expériences, des histoires, des phénomènes, etc. ;
Garder des traces de ses apprentissages techniques ;
Synthétiser les informations collectées pour les présenter :

- Dans une organisation logique par rapport au projet personnel,
- En identifiant les recherches qui ont été déterminantes/qui sont au centre du travail,
- afin de discuter avec les pairs et enseignants des recherches.

Utiliser des outils critiques

Échanger sur la/les correspondances/divergences entre les moyens techniques employés, l'intention plastique et artistique ;
Justifier ses choix par rapport aux aspects techniques, aux choix conscients/inconscients, et par rapport aux références artistiques mobilisées ;
Identifier les éléments les plus importants qui doivent être approfondis dans les explications sur son travail.

Compétences techniques (de base)

L'étudiant-e aura expérimenté un savoir-faire traditionnel et des outils spécifiques afin de se les approprier
Monter un métier à tisser,
Connaître divers points,
S'adapter aux imprévus et accidents dans le tissage,
Maîtriser le vocabulaire technique,
S'initier à d'autres pratiques (dentelle, crochet, tricot, maille, broderie, vanerie, etc.).

8.2. Énoncés classés ou exclus par l'enseignante en fonction de son projet pédagogique

Tableau : Énoncés classés ou exclus par l'enseignante en fonction de son projet pédagogique (Carosin et Tali, 2024)

Énoncés classés (LIENS AVEC LE PROJET PÉDAGOGIQUE)	Énoncés exclus
<p style="text-align: center;">Collecter, analyser et interpréter (MISE EN ŒUVRE/PROJET)</p> <p>Trouver une forme pour collecter des traces de ses recherches (carnet de recherche, etc.)</p> <p>Récolter des références théoriques, artistiques, techniques, des expériences, des histoires, des phénomènes, etc.</p> <p>Garder des traces de ses apprentissages techniques</p> <p>Synthétiser les informations collectées pour les présenter dans une organisation logique par rapport au projet personnel</p> <p>Synthétiser les informations collectées en identifiant les recherches qui ont été déterminantes/qui sont au centre du travail afin discuter avec les pairs et enseignants des recherches</p>	<p style="text-align: center;">Technique (de base)</p> <p>Expérimenter un savoir-faire traditionnel et des outils spécifiques afin de se les approprier</p> <p>S'adapter aux imprévus et accidents dans le tissage</p> <p>Monter un métier à tisser</p> <p>Connaître divers points</p> <p>S'initier à d'autres pratiques (dentelle, crochet, tricot, maille, broderie, vannerie, etc.)</p> <p>Maîtriser le vocabulaire technique</p>
<p style="text-align: center;">Situer la pratique artistique (PROJET/MISE EN ŒUVRE)</p> <p>Identifier les motivations et raisons inhérentes à la pratique en lien avec son contexte historique et en lien avec le contexte actuel</p> <p>Questionner sa relation avec la pratique, son mode de production, ses principes de création</p> <p>Faire des liens avec d'autres domaines artistiques et d'autres contextes de création</p> <p>Anticiper l'accrochage et son discours</p>	<p style="text-align: center;">Utiliser des outils critiques</p> <p>Échanger sur la/les correspondances/divergences entre les moyens techniques employés et l'intention plastique et artistique.</p> <p>Justifier ses choix par rapport aux aspects techniques, aux choix conscients/inconscients</p> <p>Justifier ses choix par rapport aux références artistiques mobilisées</p> <p>Sélectionner les éléments les plus importants qui doivent être approfondis dans les explications sur son travail</p> <p>Considérer et reformuler les retours obtenus</p>
<p style="text-align: center;">Technique - Développement (PROJET/MISE EN ŒUVRE)</p> <p>Expérimenter différentes techniques dans son travail</p> <p>Expérimenter la temporalité de la tapisserie</p> <p>Identifier les propriétés et fonctions des moyens utilisés</p> <p>S'approprier une thématique grâce aux techniques</p>	
<p style="text-align: center;">Présenter (MISE EN ESPACE)</p> <p>Représenter le travail en cours dans l'espace</p> <p>Pointer, représenter les différentes éléments et recherches qui contribuent au travail</p> <p>Expérimenter, essayer différentes dispositions et façons</p>	

d'organiser les éléments

Inscrire son accrochage dans le dialogue avec les autres travaux en contexte

Préparer son discours en mobilisant ses recherches

Communiquer (ORAL)

Expliquer, démontrer le processus de recherche : quelle articulation entre les intentions plastiques et les intentions artistiques et les moyens utilisés pour les communiquer

Détailler la technique utilisée et/ou expliquer le contexte de création, la technique employée par rapport aux intentions plastiques

Présenter ses réflexions artistiques (concepts, théories, etc.)

Mobiliser des références diverses (artistiques, théoriques, etc.) pour expliquer ses intentions

8.3. *Listes de vérification communiquées aux membres du jury*

1.1.1 Points d'attention en vue de la préparation des jurys — B1-B2

Checklist élaborée en collaboration avec les personnes étudiantes au sein du cursus de Tapisserie - Arts textile. ARBA 2020

Je me prépare pour présenter mes recherches :

- J'ai récolté des références théoriques, artistiques, techniques, des expériences, des histoires, des phénomènes, etc.
- J'ai réuni tous les éléments de recherches, échantillons et exercices techniques
- Je sélectionne des éléments de recherche et notions-clés que j'intégrerai à ma présentation

Je me prépare pour présenter mon travail :

- J'explique comment je me suis appropriée la thématique proposée
- Je sélectionne les éléments déterminants (de recherche, de production, de forme, de technique, etc.)
- Je présente les exercices techniques de tapisserie (forme libre)
- Je présente les recherches préparatoires et le résultat du workshop (image + titre)

Je prépare la mise en espace :

- J'adapte les dispositifs en fonction du statut de ce qui est montré (recherches, échantillon, références, réalisation aboutie)
- J'organise spatialement ces éléments pour construire un ensemble cohérent (par ex. en lien avec le parcours, la narration, le concept, le format, etc.)
- Je soigne mon accrochage de manière à valoriser le travail

Je fais attention à la forme orale de ma présentation :

- J'utilise un vocabulaire technique approprié
- Je structure ma présentation avec :
 - une introduction
 - une brève explication de mon processus de recherche et des notions clés (artistique, théorique, conceptuelle, etc.)
 - A la fin de la présentation, je fais part de mes réflexions et perspectives de développement.
- J'intègre les références (artistiques, théoriques, etc.) que j'ai mobilisées
- J'élabore une réflexion à partir des réactions du jury
- Je m'entraîne pour que ma présentation tienne dans les temps

1.1.2 Points d'attention en vue de la préparation des jurys — B3 - M1- M2

Checklist élaborée en collaboration avec les personnes étudiantes au sein du cursus de Tapisserie – Arts textile. ARBA 2020

Je me prépare pour présenter mon processus de recherche :

- J'ai récolté des références théoriques, artistiques, techniques, des expériences, des histoires, des phénomènes, etc.
- J'explique comment j'ai intégré mes recherches et/ou de nouvelles techniques dans mon projet.
- J'ai sélectionné des éléments de recherche et notions-clés que j'intégrerai à ma présentation
- Je valorise la façon dont je me suis adaptée aux imprévus (ex : accidents dans le tissage)
- Je justifie la pertinence de ces adaptations par rapport à ma production

Je me prépare pour présenter mon projet :

- J'explique comment j'ai exploré la thématique de mon projet personnel / comment je me suis appropriée la thématique proposée (B3)
- Je sélectionne les éléments (de recherche, de production, de forme, de technique, etc.) qui sont déterminants pour expliquer mes intentions
- J'analyse la façon dont la temporalité des techniques choisies influence mon projet
- J'envisage la façon dont mon projet s'inscrit dans un contexte artistique, historique, social, etc.

Je prépare la mise en espace :

- J'adapte les dispositifs en fonction du statut de ce qui est montré (recherches, échantillon, références, réalisation aboutie)
- J'organise spatialement ces éléments pour construire un ensemble cohérent (par ex. en lien avec le parcours, la narration, le concept, le format, etc.)
- Je soigne mon accrochage de manière à valoriser le travail

Je fais attention à la forme orale de ma présentation :

- J'utilise un vocabulaire technique approprié
- Je structure ma présentation avec :
 - une introduction
 - une brève explication de mon processus de recherche et des notions clés (artistique, théorique, conceptuelle, etc.)
 - A la fin de la présentation, je fais part de mes réflexions et perspectives de développement
- J'intègre les références (artistiques, théoriques, etc.) que j'ai mobilisées
- J'élabore une réflexion à partir des réactions du jury
- Je m'entraîne pour que ma présentation tienne dans les temps