

Développement de la *pensée créatrice* : la question de l'éthique de l'évaluation dans l'enseignement des Arts à l'école

Developing Creative Thinking: The Question Of Assessment Ethics In Arts Education At School

Yves Maurice Jean Barblan – yves.barblan@unige.ch – <https://orcid.org/0009-0006-9727-5618>

Université de Genève -Suisse

Pour citer cet article : Barblan, Y. M. J. (2026). Développement de la *pensée créatrice* : la question de l'éthique de l'évaluation dans l'enseignement des Arts à l'école. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(1), 75-100. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-1-75>

Résumé

Les visées prioritaires de l'enseignement des Arts Plastiques et Visuels (APV) en Suisse romande et au Tessin, promeuvent le « développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (CIIP, Arts-Corps et Mouvement, 2011, p. 5). Si ces recommandations placent le développement de l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, elles placent l'évaluateur.trice dans la situation ambiguë de mesurer les développements personnels. Ces visées prioritaires mettent en exergue la double fonction de l'école, différenciatrice et unificatrice, et le paradoxe qui en découle de conciliation entre normes et singularités. D'autant plus qu'en APV, il n'existe ni programme, ni moyens d'enseignement. L'absence de programme et des prescriptions laconiques prémunissent en apparence l'enseignement des APV des évaluations standardisées de type contrôle ; mais est-ce suffisant pour garantir des apprentissages dans une logique de développement et de progression des élèves ? Comment et qu'est-ce que les enseignant.e.s évaluent en APV ? À partir d'une étude de cas de deux situations d'enseignement effectives à l'école obligatoire et d'entretiens d'explicitation avec deux enseignants, nous nous proposons de débusquer des signes de problématique éthique dans l'enseignement des APV et son impact sur la nature des savoirs transmis ainsi que sur leurs évaluations. Nos résultats tendent à montrer que, malgré les valeurs humanistes promues dans les prescriptions et la latitude conférée aux enseignant.e.s quant aux contenus d'apprentissage à transmettre et à leur évaluation, ceux-ci se rabattent sur des situations d'apprentissage stéréotypées et une démarche sommative de l'évaluation.

Mots-clés

Arts Plastiques et Visuels, créativité, contenus d'apprentissage, évaluation, éthique

Abstract

The priority objectives of teaching visual arts in French-speaking Switzerland and Ticino promote 'personal development through access to culture via the creative process' (CIIP, Arts-Corps et Mouvement, 2011, p. 5). While these recommendations place student development at the centre of the teaching-learning-assessment process, they place the assessor in the ambiguous position of measuring personal development. These priority objectives highlight the dual function of the school, both differentiating and unifying, and the resulting paradox of reconciling norms and singularities. This is especially true given that there is no curriculum or teaching resources for APV. The absence of a curriculum and laconic guidelines apparently protect APV teaching from standardised assessments such as tests, but is this sufficient to guarantee learning in a context of student development and progression? How and what do teachers assess in APV? Based on a case study of two actual teaching situations in compulsory education and explanatory interviews with two teachers, we aim to identify signs of ethical issues in the teaching of APV and its impact on the nature of the knowledge transmitted and its assessment. Our results tend to show that despite the humanistic values promoted in the guidelines and the latitude given to teachers regarding the learning content to be transmitted and its assessment, teachers fall back on stereotypical learning situations and a summative approach to assessment.

Keywords

Visual Arts, creativity, learning content, assessment, ethics

1. Introduction

Pour cette contribution, nous nous proposons d'étudier le rapport entre normes et singularités dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation en Arts Plastiques et Visuels (APV) au secondaire 1 (élèves entre 12 et 15 ans). Entre laconisme des prescriptions et visée prioritaire de *développement du potentiel créatif de l'élève*, l'enseignement-évaluation des APV semble un terrain propice pour cette étude. Quels sont les objets de savoirs relatifs à la créativité et comment sont-ils enseignés-évalués ? Qu'est-ce qui représente une norme en APV et comment est-elle corrélée au développement du *potentiel créatif de l'élève* ? La créativité est-elle évaluée et comment ? Comment garantir une évaluation éthique dès lors qu'il s'agit d'évaluer *un potentiel créatif* ?

Pour répondre à ces questions qui guident notre propos, nous avons pris le parti d'une démarche empirique et sommes allés filmer deux séquences¹ d'enseignement de deux enseignants du secondaire 1 genevois. Nous avons ensuite analysé des moments remarquables en fonction de notre cadre théorique dans une démarche clinique. Ces moments remarquables ont été déterminés par l'émergence de signes relatifs soit à une institutionnalisation de ce qui pourrait être une norme soit à ce qui pourrait être apparenté à des processus créatifs. Successivement, nous avons croisé les données vidéoscopiques avec des données issues d'entretiens d'explicitation menés par le chercheur avec les enseignants, pour décrire la complexité du phénomène d'enseignement-apprentissage-évaluation et mieux saisir les attentes de l'enseignant, notamment les contenus d'enseignement et leur évaluation ainsi que leur représentation sous-jacente à *la créativité* et à la norme.

La première partie de notre texte revient sur la problématique de l'éthique dans l'évaluation et se demande comment elle peut se manifester en APV. Nous développons ensuite les spécificités propres à l'enseignement des APV notamment dans ses rapports complexes entre prescrit-technique-créativité et pratique sociale de référence. Nous proposons un parallèle entre une évaluation de type produit et un enseignement focalisé sur des procédures techniques, représentant une norme et une évaluation de type processus potentiellement plus propice au développement du *potentiel créatif de l'élève*. Dans notre cadre théorique, nous circonscrivons l'expression de processus créatifs dans le cadre d'un enseignement scolaire et présenterons des théories issues des champs tant didactiques qu'évaluatifs. Enfin l'analyse de nos données nous permettra d'observer et de décrire en fonction de pratiques effectives la question de la conciliation entre normes et singularités dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation en APV.

2. Évaluation et éthique

« *Question capitale, la notation, si on veut s'attaquer à la pensée magique et, se faisant, lutter contre l'absurde* ». (Pennac, 2007, p.178)

Premièrement nous allons brièvement revenir sur les liens complexes entre l'évaluation et l'éthique. Pour cet article nous nous inscrivons à la suite des raisonnements d'Hadji (notamment, 1997a, 1997b, 2019) sur ce rapport. Nous verrons au fil de notre recherche

¹ Nous divisons comme suit les unités d'enseignement : une séquence est un ensemble de leçons et une leçon est constituée de 2 périodes de 45 minutes pour ce qui concerne ce travail et l'enseignement ordinaire des APV au secondaire genevois.

comment les théories d'Hadji pourraient résonner avec l'enseignement des APV dont les visées prioritaires du Plan d'Études Romand (PER) -prescriptions officielles pour l'enseignement aux élèves entre 5 et 15 ans- sont : « le développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (CIIP, Arts-Corps et Mouvement, 2011, p. 5). Selon Hadji (1989 /1997a) l'évaluation est « une activité de lecture orientée de la réalité, une appropriation sélective d'un contenu, par laquelle on lui donne du sens » (p.14). Dès lors, se pose à l'évaluateur.trice ce que l'auteur nomme un « problème éthique » (1997a, p. 14), d'autant plus quand la mesure du développement personnel est en jeu. En effet, qu'est-ce qui peut être considéré comme légitime dans une situation donnée « tant en ce qui concerne les attentes qu'en ce qui concerne les indices retenus » (Hadji 1997a, p.14) ?

Pour l'auteur, s'interroger sur l'éthique de l'évaluation c'est avant tout vouloir « résister à toutes les dérives et à tous les dérapages qui guettent une activité où il faut porter un jugement par rapport à un idéal » (1997a, p. 15). L'éthique est donc envisagée comme « une attitude (de questionnement) avant d'être un éventuel espace de "savoir" positif » (Hadji, 1997b, p. 9). L'évaluateur.trice est contraint.e de se questionner en permanence quant à ce qui donnera le plus de sens aux apprentissages et à l'évaluation de ces derniers ainsi que de cultiver une attitude de doute, de remise en question et de vigilance continuelle quant à la recherche de légitimité de son agir enseignant et évaluatif. Le questionnement du sens des apprentissages et de leur évaluation est donc un impératif catégorique pour éviter « l'éventuel "curriculum caché" de l'évaluation » (Hadji, 1997a, p. 16) et permettre à l'évaluateur.trice d'exercer son « devoir de véridiction » en fonction du point de vue institutionnel (la discipline enseignée) et des objets de savoirs enseignés (Chevallard, 1990). Éthiquement, quelles peuvent être les attentes d'apprentissage et les indices de légitimité dans une situation donnée pour l'enseignement des APV qui vise le développement de la créativité des élèves ?

Nous présenterons, dans le paragraphe suivant, les spécificités et les attentes curriculaires propres à l'enseignement des APV, notamment quant au rapport complexe entre norme et singularités en Suisse romande, arrière-fond de notre article visant à débusquer des signes de manifestation de problématique éthique et ses conséquences sur la transmission et l'évaluation des savoirs relatifs aux processus créatifs en contexte effectif d'enseignement.

2.1. Développement de la personnalité, culture et processus créatif, éthique et évaluation en APV

La volonté des visées prioritaires du PER de favoriser un « processus artistique » pour le développement de la personnalité sous-entend qu'une approche inclusive et différenciée (entendue dans sa dimension démocratique d'accès aux apprentissages, selon Autin & al., 2015) du processus d'enseignement / apprentissage / évaluation / est souhaitée. En principe, il est implicitement attendu de l'enseignant.e en APV qu'il/elle mette l'accent dans son processus d'évaluation sur le développement des apprentissages de l'élève plus que sur un résultat visant une performance. L'enseignement souhaité est axé sur l'*expérimentation* dans « une perspective identitaire » (PER, Arts-Corps et mouvement, 2010, p. 9-5), impliquant de fait une forte « adresse individuante » (Kerlan, 2000) aux élèves tout en ancrant l'enseignement de la discipline dans la pratique. La logique sous-jacente des prescriptions rejoint les exigences éthiques de « toujours situer l'évaluation dans une perspective formative (...) » (Hadji, 1997a, p. 16) et humanistes avec « des attendus centrés sur les caractéristiques et potentialités de la personne en développement (on pourrait dire intéro-centrés), plutôt que sur les caractéristiques de groupes sociaux ou d'institutions extérieurs à cette personne (extéro-centrés) » (Hadji, 2019, p. 19) de l'évaluation.

Cependant, « les programmes ne prescrivent pas directement les pratiques d'enseignement [...] » (Espinassy, 2017, p. 29) pour aménager des situations d'apprentissages permettant à chaque élève de développer un « processus créatif ». Dans ce contexte, laissant une grande part de l'apprentissage à l'autonomie de l'élève, nous nous demandons comment l'enseignant.e allie différenciation et institutionnalisation de savoirs/savoir-faire, du point de vue de la construction de la référence commune en termes d'apprentissage et d'évaluation.

La tension entre normes et « développement de la personnalité » semble décuplée en APV du fait qu'il n'existe pas de moyens d'enseignement ou de programme à proprement parler. À cela s'ajoutent l'absence de consensus dans la corporation ainsi que la diversité constitutive des pratiques sociales de références (Martinand, 1986), donnant pleine liberté aux enseignant.e.s quant aux choix des savoirs à enseigner. Les savoirs enseignés sont des savoirs individualisés en fonction de l'expérience personnelle de l'enseignant.e (à Genève, les enseignant.e.s du Secondaire 1 et 2 sont des spécialistes dans la mesure où ils ont obtenu un grade de Master dans la discipline enseignée).

Ce régime de singularisation pour les élèves, souhaité par les prescriptions et plus ou moins imposé quant aux choix et à la manière de transmettre des contenus pour les enseignant.e.s, pose la question de comment évaluer, de manière différenciée, à la fois l'appropriation des savoirs communs (but de l'école) et le développement d'une pensée créatrice (visée prioritaire de la discipline) par définition non normée ? Pour cet article, nous allons décrire et analyser comment les enseignant.e.s concilient normes et singularités ou ce que De Ketele (2017) nomme « la fonction différenciatrice et la fonction unificatrice » de l'éducation en condition effective d'enseignement à l'école obligatoire.

2.2. Laconisme des prescriptions et absence de tests standardisés au profit du développement des apprentissages ?

L'opacité des prescriptions (« exprimer une idée en inventant, produisant et composant des images librement ou à partir de consignes » p. ex, PER, axe expression représentation), l'absence d'un programme et surtout les visées prioritaires de la discipline axées sur le développement d'une pensée créatrice devraient prémunir l'enseignement des APV de tests standardisés et d'une logique focalisée sur l'efficacité (en termes de technique) et les résultats normalisés. Toutefois, cette absence de programme pose la question de ce qui est enseigné et évalué en cours d'APV. D'autant plus, que nous avons mis en évidence (Barblan, 2023), à l'instar de Fabre (2015) ou de Márquez (2018), la difficulté d'énoncer des contenus d'apprentissage lors de leçons ordinaires d'APV et observé que cette difficulté influe sur le contrat et les situations didactiques. Dans ces conditions, comment les enseignant.e.s d'APV gèrent-ils/elles les situations d'incertitude que représente l'évaluation (Dutercq & Lanéelle, 2013) ? *Transmettre les arts, éduquer par les arts* (La Pensée d'Ailleurs, n°6, 2024) est-il de fait suffisant pour repenser les politiques scolaires de tests standardisés et ce que cela sous-tend en termes de performances au profit d'une optique formative égalitaire et éthique des apprentissages des élèves ? La connivence entre les visées prioritaires de la discipline et des principes éthiques voire humanistes de l'évaluation (Hadji, 1997a, 1997b, 2019) est-elle suffisante pour prémunir l'évaluation en APV de « dérapages »² et autres biais ?

² Hadji (1997b) souligne entre autres, la comparaison, la normativité, le rendement scolaire et le jugement de personne comme dérapages éventuels

D'autant que nous avons constaté (Barblan, 2023), que si c'est le concept de « créativité » qui, majoritairement, guide les attendus des enseignant.e.s quant aux apprentissages des élèves ainsi qu'à leur évaluation, ce sont les acquisitions techniques qu'ils/elles privilégient dans leurs critères d'évaluation. La prédominance de critères à caractère technique s'explique du fait que ceux-ci sont considérés comme plus fiables par les enseignant.e.s qui les utilisent à des fins d'objectivation des apprentissages (Geiser, 2011). Néanmoins, l'objectivation de l'évaluation des savoirs par la technique est également soumise au goût esthétique de l'évaluateur.trice, venant biaiser implicitement l'évaluation en APV (Gaillot, 1987, 2005). En termes d'évaluation, une telle orientation implique une évaluation de type *produit*, ne laissant que peu d'espace pour une évaluation située et contextualisée en fonction de la progression des apprentissages propres à chaque élève. Cette évaluation sous-tend une attente en termes de performance des élèves en rapport à une norme technique semblable aux tests externes et leurs logiques de pilotage par les résultats. Parallèlement à l'orientation techniciste, s'ajoute l'attente d'une réponse personnelle des élèves qui accentue les implicites inhérents aux contrats didactiques, tant du côté de l'enseignant.e qui attend de l'élève qu'il s'empare des consignes, que de l'élève qui joue à deviner les attentes de l'enseignant.e. La difficulté pour les enseignant.e.s à transposer des savoirs favorisant le développement de la pensée créatrice dans des situations pratiques (Perrenoud, 1998 ; Barblan, 2023) implique des régulations majoritairement portées sur la motivation des élèves et une évaluation focalisée sur une production et son résultat, sans étapes formatives. Ces implicites, quant aux savoirs à mobiliser, créent une ambivalence topogénétique (Barblan, 2023 ; 2024). Autrement dit, un contexte dans lequel l'élève doit convoquer non seulement son « imagination créatrice », mais aussi les moyens de celle-ci, dans des situations où les étapes intermédiaires du processus créatif n'ont pas été rendues explicites (Rickenmann & Márquez, 2011). Ainsi, cette difficulté provoque des situations assertoriques. C'est-à-dire, une porosité entre les gestes enseignants où il est difficile de démêler les savoirs à mobiliser, les attentes enseignantes, et donc de détecter des étapes d'apprentissage dans une visée formatrice. Dans ces conditions, l'évaluation semble reposer principalement sur une idiosyncrasie des enseignant.e.s, à savoir leur propre culture de l'évaluation (Mottier Lopez, 2015 ; Jorro, 2016) qui, dans les disciplines artistiques, est principalement façonnée par la pratique sociale de référence du concours ou du jury, présidé par des experts qui n'ont pas de comptes à rendre sur leurs critères de sélection (Mili, 2017). Cette pratique comparative et implicite, qui se focalise sur la performance ou le produit, est problématique du point de vue d'une approche formative et éthique de l'évaluation. Ces premiers constats soulèvent la question de comment favoriser « le développement de la personnalité » en rapport à des contenus disciplinaires, pour œuvrer avec une évaluation réellement au service des apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2023) et axée sur la progression vs l'efficacité. Nos questions de recherche en découlent :

- Comment les enseignant-e-s favorisent et articulent-ils-elles "des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer" (CIIP, 2011, p. 6, capacités transversales) sa pensée créatrice, en termes d'apprentissages et de processus évaluatifs ?
- Quels outils, référents (formels/informels) et modèles d'évaluation les enseignant-e-s utilisent-ils-elles dans leur agir évaluatif ?
- Quels sont les signes d'une problématique éthique et leurs potentiels biais dans le processus d'enseignement / évaluation des apprentissages en APV ?

3. Cadre théorique

Le PER valorise un enseignement des arts au travers d'un « processus créatif », celui-ci étant divisé en 4 axes interdépendants³ afin de permettre « une approche globale des finalités des Arts » (CIIP, 2011). Cette articulation permet d'ancrer la créativité dans un processus et de ne plus la considérer comme un don mais comme une capacité transversale « [...] donne[ant] à tout un chacun la possibilité d'apprendre à exercer sa créativité dans des domaines de prédilection, quels qu'ils soient » (Márquez, 2018, p. 146). La créativité est considérée comme un objet d'enseignement et « une aptitude fondamentale concernant l'ensemble des domaines de formations » (CIIP, 2011, p. 6, Capacités Transversales). Les préconisations rompent avec les approches « spontanées » et « académiques » de la créativité ayant historiquement modelé l'enseignement des APV jusqu'à récemment (Lemonchois, 2018). Selon la première conception, l'accent est mis sur « [...] une valorisation romantique de l'opacité des pratiques artistiques, signes du talent et de l'originalité[...] » (Perrenoud, 1998, p. 504) rendant impossible la transposition didactique ; dans la seconde, on constate une prégnance d'un enseignement de procédures techniques instrumentales alors que « la spécialisation n'a pas cours à l'école obligatoire » (Márquez, 2018, p. 146). Selon le PER, et quelle que soit la discipline, il s'agit pour l'enseignant.e de transposer dans des activités, des apprentissages devant permettre le développement du potentiel créatif de l'élève, « parce que prioritairement constitutif du développement de soi, et indépendamment d'un hypothétique et futur agir dans le domaine artistique » (Márquez, 2018, p. 146). Les prescriptions restent vagues sur l'opérationnalisation de cette capacité transversale et se contentent de préciser, pour les APV, que « les liens entre le domaine Arts et la créativité paraissent évidents » (CCIIP, 2011, p. 8, Domaine Arts). Toutefois, les *curricula*, tant en ce qui concerne les APV que la capacité transversale « Pensée créatrice », dans leurs visées générales, axent les apprentissages en rapport avec « [...] le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (CCIIP, 2011, p. 10, PER, Capacités transversales). Les apprentissages sont donc considérés non seulement comme étroitement liés à la situation dans laquelle ils sont convoqués, mais dépendant desdites situations. En d'autres termes, « c'est plutôt l'expérience qui construit le savoir » (Gaillot, 1997, p. 118). Ce rappel des visées prioritaires nous permet d'interpréter la définition de la « pensée créatrice » et des conditions possibles de ses manifestations, et d'expliciter nos choix d'un cadre théorique emprunté à la didactique des mathématiques, notamment en raison de l'absence du terme « créativité » dans le PER des APV ainsi que dans son lexique annexé. Le concept de créativité, bien que très abondamment défini dans la littérature scientifique⁴, demeure, pour une majorité de chercheurs, une construction culturelle qui évolue et est donc sujette aux changements en fonction des cultures et des époques. L'orientation donnée par les préconisations nous permet d'adopter la définition du concept de créativité d'Elliot (1971), entendue dans une optique de résolution de problèmes, que nous résumons ainsi :

- La capacité à résoudre des situations problèmes pour lesquelles la connaissance, les méthodes et techniques existantes n'offrent pas de réponses adéquates (« problem solving ») ;

³ Ainsi dénommés : « expression et représentation », « perception », « acquisition de techniques », « culture »

⁴ Kellogg (1973) ; Lowenfeld et Brittain (1975) ; Wallon, Cambier et Engelhart (1990)

- La capacité à produire de nouvelles idées avec l'obtention d'un résultat (« make something of »).

Cette définition rejoint en partie les théories de Dewey (1915/2010) qui présentent l'« activité artistique » comme une expérience subjective et intersubjective, dans la production et le processus, de confrontation avec la matière (le faire) et d'évaluation de son action (la conception). Cette activité « indiciaire » résonne avec les préconisations qui ancrent l'enseignement des arts dans une optique de « réception culturelle » et de production pour une conception « socioconstructiviste » et interactive de l'apprentissage par problématisation (Jonnaert & Vander Broght, 2006). Nous concevons la problématisation en APV à la suite de Ouitre et al., (2022) comme une suite d'activités alternant entre construction de normes et remises en question desdites normes, grâce à des contraintes alimentant un défi d'apprentissage. Par exemple, demander un dessin d'observation aux élèves à l'aide d'un pinceau chinois (contrainte) permettrait d'aborder la représentation et le tracé sous un autre angle que la traditionnelle copie réaliste et permettrait, grâce à une autre activité, de convoquer un choix pour l'élève par une combinaison de plusieurs modes et techniques de représentation. En cela, nous rejoignons également ici la définition de la créativité de Vygotski (1927 /2004) entendue comme activité mentale qui, non seulement retient et reproduit des expériences passées, mais les combine avec des nouvelles données. Nous soulignons ici que, selon ces théories qui rejoignent les prescriptions, l'on attend une réponse « à la fois inédite, pertinente et personnelle » (Gaillot, 2009, p. 4) de la part de l'élève, et que cela reste en opposition avec la logique normée et scalaire des apprentissages des tests externes, propres au contexte actuel de l'école (Maroy, 2021).

Concernant l'*éthique*, comme mentionné dans notre premier paragraphe, nous nous inscrivons en prolongement des travaux d'Hadji qui creusent les relations entre ce principe philosophique et l'agir évaluatif des enseignant.e.s. Nous retenons la définition de l'auteur de l'éthique comme étant « la recherche de ce qui donne une légitimité à nos actions » (Hadji, 1997b, p. 16). Comme relevé dans notre problématique, nous nous attacherons particulièrement à la construction du « sens de l'évaluation » en termes de contenus d'apprentissage effectivement transmis, étant donné l'absence de compétences socles (De Ketele, 2017) et la créativité attendue propre à la discipline. Dès lors, afin de pouvoir étudier les phénomènes de transposition didactique internes et les mécanismes de fonctionnement des dispositifs de cours ordinaires en APV, nous avons adopté la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998-2011). Cette théorie modélise l'ensemble complexe des conditions et des interactions qui se nouent dans une situation d'enseignement entre maître-élève-savoir permettant la production, la communication et l'apprentissage de savoirs. Elle nous permettra de questionner et d'étudier les conditions d'apprentissages de savoirs associés à une démarche créative, en nous attachant tout particulièrement aux milieux didactiques et aux contrats didactiques qui régissent ces situations (Brousseau, 1998-2011). En effet, en APV, selon Espinassy (2018), lorsque les savoirs se construisent et émergent de la pratique, le milieu didactique joue un rôle central de ressource pour la réalisation de la tâche⁵. Le milieu didactique est défini par Brousseau comme « tout ce qui agit sur l'élève ou sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p. 32). Cette définition, quant à elle, nous permettra de questionner ce que l'enseignant.e met en œuvre et comment il/elle s'y prend pour que l'élève s'approprie

⁵ Nous en profitons pour relever également l'importance qu'a pris le contexte d'apprentissage dans les réflexions quant à l'évaluation – dans lesquelles nous nous inscrivons – comme l'illustrent le 33^{ème} colloque de L'ADMEE-Europe (2022) intitulé « Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux » et un colloque de l'ADMEE Suisse (2023) intitulé « Prendre en compte le contexte dans les évaluations ? »

l'objet de savoir et puisse investiguer l'ensemble du dispositif lui permettant de produire une réponse (Espinassy, 2018). Nous retiendrons pour notre contribution la définition reformulée par Amade-Escot (2007) du contrat didactique comme « dynamique évolutive des attentes réciproques vis-à-vis de l'enjeu de savoir à enseigner et à apprendre comprenant une part notable d'implicites » (p. 37). Cette définition nous intéresse du fait qu'en APV, les contenus d'apprentissages sont difficilement énonçables et sont souvent évasifs (Gaillot, 1997) face à l'incitation à faire.

4. Méthodologie

Pour observer des signes de transposition didactique et la transmission de savoirs relatifs à la « pensée créatrice » nous adopterons la théorie de l'action conjointe didactique de Sensevy et Mercier (2007). Cette théorie nous permet de prendre en considération tout le système didactique qui est régi par des « transactions » dialogiques faisant évoluer le contrat, le milieu et le temps didactiques. Cette perspective nous permet de décrire fonctionnellement l'action enseignante et d'analyser nos données filmiques en étant particulièrement attentifs aux gestes de dévolution et d'institutionnalisation des enseignant.e.s. Cela nous est nécessaire pour appréhender la construction de la référence commune, en termes de savoirs-savoir-faire, et pour analyser finement l'organisation de dispositifs didactiques favorisant -ou pas- l'apprentissage de savoirs propices au développement de la « pensée créatrice ». Au vu de la généralité des instructions officielles, nous nous soucierons particulièrement du phénomène de transposition didactique interne, en observant les moyens mobilisés par les enseignant.e.s pour créer « les conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986). Cela implique, notamment, d'étudier la reconfiguration des savoirs issus de la pratique sociale de référence (Martinand, 1986) ainsi que la transformation des objectifs officiels en activités d'apprentissage. Cela devrait nous permettre de saisir l'articulation entre les savoirs de références, les *curricula* et les savoirs enseignés à l'œuvre dans le phénomène d'enseignement / apprentissage / évaluation ainsi que la posture de « véridiction » (Chevallard, 1990) des enseignant.e.s pour une discipline non normée aux « vingt, cent, mille vérités qui, sans toujours s'opposer, jamais ne se superposent » (Chevallard, 1990, p.12).

Afin de rendre compte précisément de l'agir enseignant, de la dialectique entre les référents (formels/informels) et de la construction du savoir, nous avons articulé l'analyse de notre « corpus » vidéo aux propos des enseignant.e.s recueillis lors d'entretiens d'explicitation. Cette technique d'entretien consiste à aider à la verbalisation des actions matérielles et/ou mentales mises en œuvre par un sujet lors d'une tâche effective (Vermersh, 1994). En raison du caractère implicite des connaissances pratiques et des représentations sous-jacentes au concept polysémique de créativité, l'utilisation d'une méthodologie mixte nous a semblé nécessaire pour mettre à jour les objectifs réellement poursuivis et les savoirs ou les savoir-faire réellement mobilisés, se produisant en situation d'enseignement/apprentissage ainsi que pour sonder les représentations et l'éthique des enseignant.e.s quant à l'enseignement /évaluation des savoirs en APV.

Notre population de recherche a été composée de deux enseignant.e.s⁶ du Secondaire 1 genevois. Nos analyses se basent sur deux situations d'apprentissage relativement standards⁷ en APV : la réalisation d'un projet individuel et l'invention d'une histoire en huit pages, d'un côté, et de l'autre, un travail sur la saturation de l'encre de Chine d'après modèle. Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche et illustrer la tension à l'œuvre entre expression et normes, nous avons isolé, comme étant un événement remarquable, une situation lors de la dévolution de la séquence à l'encre de Chine et une situation d'institutionnalisation lors de la séquence ayant trait à la narration. Ces événements remarquables devraient nous permettre d'expliquer et de comprendre les dynamiques topogénétiques et mésogénétiques⁸ complexes ayant cours dans une leçon ordinaire d'APV ; et plus particulièrement la dialectique entre un régime d'expressions individuelles et de contrats différentiels, avec une marge de manœuvre et de variation pour l'élève, et un régime d'attentes communes en termes de savoirs. Ces analyses de situations effectives doivent nous permettre de comprendre comment les savoirs sont mis à l'étude et sont appropriés par les élèves, et, corollairement, de décrire les conditions d'émergence de ce qui peut être identifié, déclaré et éventuellement traité comme stratégie d'apprentissage dans une perspective créatrice. À la suite de Mottier Lopez (2015), nous pensons que l'étude et la description détaillée des « phases dites de validation et d'institutionnalisation » nous permettront « d'appréhender les processus évaluatifs » (p.33) et leur rôle. Dans le cas de notre recherche, ces moments sont susceptibles de faire émerger des savoirs ayant trait à la pensée créatrice et des indices pour les réguler/outiller.

⁶ Quelles sont les caractéristiques des enseignant.e.s d'APV ? C'est-à-dire qu'ils /elles conjuguent une expertise artistique et un parcours de formation à l'enseignement combinant enseignement d'un noyau de concepts didactiques communs aux didacticien.nes francophones et en sciences de l'éducation.

⁷ À des fins d'intelligibilité, nous joignons en annexe les canevas fournis par les enseignant.e.s. Dans le cadre de l'Enseignant 1 il s'agissait d'une leçon dispensée à une classe de 11^{ème} LS d'environ 20 élèves (14-15 ans) et pour l'Enseignant 2 d'une séquence initialement prévue sur 4 leçons mais qui aura duré 5 leçons soit 10 périodes de 45 minutes avec des classes de 10^{ème} LC (13-14 ans).

⁸ Pour mémoire, la mésogénèse rend compte du comment l'enseignant.e aménage un milieu d'apprentissage avec lequel les élèves vont - ou pas - interagir pour la construction/appropriation des savoirs en jeu, favorisant la construction conjointe de la « référence » (Ligozat & Leutenegger, 2008) et la topogénèse permet d'identifier les postures des acteurs envers l'objet de savoir à l'intérieur et au fil de chaque système.

5. « Je ne peux que valider, c'est génial, mythique ⁹! »

Notre premier moment remarquable est une situation dans laquelle deux élèves s'écartent manifestement du contrat didactique attendu par l'Enseignant 1. Alors qu'il était attendu des élèves qu'ils copient le modèle et la modélisation faite par l'Enseignant 1 quant aux procédures à mettre en œuvre pour réaliser la tâche, ces deux élèves développent des stratégies d'apprentissage différentes.



Figures¹⁰ 1, 2 et 3 : représentant dans l'ordre le modèle à copier, un travail correspondant au respect des attentes et le milieu didactique matériel fourni par l'Enseignant 1

Manifestement, les deux élèves exercent leur pensée créatrice telle que définie par les prescriptions, en tirant parti de leurs idées en exploitant des techniques inventives, en tirant parti des changements et en acceptant le risque et l'inconnu. Cela se constate par des stratégies et des processus qui s'éloignent du modèle et de la modélisation, une posture et une gestuelle différentes, des outils instrumentalisés en fonction des intentions et du contexte (Rabardel, 2005) desdits élèves.



Figures 4 et 5 : un élève debout, artefact en main, en train de le tapoter pour obtenir des effets graphiques et un autre élève qui joue des possibilités du médium encre de Chine et des poils d'un pinceau qui ne faisait pas partie du matériel distribué par l'Enseignant 1

⁹ Propos tenu par l'Enseignant 1 sur notre premier moment remarquable durant l'entretien d'explicitation.

¹⁰ À l'exception de la figure 7, les figures sont issues soit de documents fournis par les enseignant.e.s aussi bien au chercheur qu'aux élèves soit de photogrammes issus des vidéoscopies réalisées par le chercheur.

Précisons encore qu'en situation effective, ces deux élèves et leurs actions n'ont pas été repérés par l'Enseignant 1, qui n'est pas intervenu pour réguler les stratégies auprès de ces élèves ou les instituer pour une rupture du contrat didactique à la classe dans son ensemble. Les propos et l'analyse de l'Enseignant 1, que nous rapportons ci-dessous, ont été tenus *a posteriori* durant l'entretien d'explicitation.

Tout d'abord, l'Enseignant 1 est surpris par les outils utilisés et nous dit qu'il ne s'attendait pas à « ce type de travail » qu'il évalue comme « génial et mythique » et qu'il ne peut « que valider ». Relancé pour comprendre ce qu'il a mis en place pour favoriser ce type d'actions chez ces deux élèves, et ce qui fait que seulement deux des vingt-quatre élèves entreprennent ces apprentissages d'expérimentation du milieu didactique, l'Enseignant 1 nous répond « S. elle prend ce qu'elle veut des consignes, **c'est comme ça, elle rentre dans son délire** et puis elle y va et moi j'ai tendance à l'encourager dans son délire **mais ça sort du cadre** forcément (...) **Je n'ai rien fait pour qu'elles expérimentent parce qu'en fait ce sont deux élèves qui spontanément ont déjà en elles une pensée divergente.** Ce sont deux élèves pas comme les autres, **ce sont deux élèves qui sont moins scolaires.** »

Les propos de l'Enseignant 1 sur cet épisode sont particulièrement intéressants pour appréhender ses conceptions d'une pensée créatrice et de son enseignement en contexte scolaire. Tant son vocabulaire emphatique que la description de son action (ici une non-action) traduisent une conception des apprentissages relatifs à la pensée créatrice comme uniquement ontologique et surtout comme contradictoire avec le cadre scolaire, plaçant de fait ces apprentissages et leurs évaluations comme hors didactique. Paradoxalement, la peur des enseignant.e.s envers une supposée iniquité propre aux processus créatifs les amènent à évacuer la question des apprentissages relatifs auxdits processus. Cette « dénégaration de la transposition didactique »¹¹ (Chevallard, 1990) provoque un effet de retour et de congruence entre la pratique sociale de référence et ses modes d'évaluation opaques et subjectifs, et l'enseignement de la discipline en contexte scolaire ne laissant plus de place aux développements d'apprentissages propres à la pensée créatrice et « contraignant » l'enseignant.e à une évaluation s'apparentant à un jugement de goût, comme nous le verrons ci-dessous.

¹¹ La difficulté à concilier normes et singularités semble davantage relever de l'impensé didactique comme l'attestent ces propos tenus par l'Enseignant 2 durant l'entretien d'explicitation : « Je ne suis pas sûr d'avoir clairement formulé le côté expérimenter, tester. C'est au contraire, dans ce que je ne leur dis pas, mais je les laisse faire, je ne contraains pas, je ne casse pas leurs gestes (...) c'est un peu compliqué en termes d'apprentissage, ce n'est pas une question d'apprentissage, c'est plus une question pour moi, plutôt une question esthétique ».

5.1. « Une bonne idée mais pas de qualité¹² »

Dans le cadre du second moment remarquable, nous observerons que l'absence d'exemples et d'indications précises sur les pratiques sociales de référence auxquelles les savoirs à transmettre sont rattachés est problématique. Dans ce contexte, le goût¹³ de l'Enseignant 2 et la coutume¹⁴ de classe se substituent à l'institutionnalisation, à la mémoire didactique¹⁵ (propice pour instaurer une « micro-culture de classe ») et à l'évaluation des apprentissages.

Notre événement remarquable se situe en milieu de la séquence et l'Enseignant 2 a la volonté affichée de s'inscrire dans une démarche évaluative d'interprétation entendue comme « une pratique qui accompagne les apprentissages (..) dans laquelle (les) critères sont partageables » (Jorro, 2016, p. 55). Cette perspective permet de situer les repères utiles à la réalisation de la tâche et donne un empan formatif à l'évaluation comme amélioration/adaptation d'une activité en cours de réalisation. Ici, afin de contextualiser le critère de qualité, l'Enseignant 2 réunit les élèves au fond de la salle, devant leurs travaux divisés en 2 tas, pour « les confronte[r] à la réalité face à leur travail », en disant « voilà on n'est pas encore vers la fin, au contraire, il faut se remettre en question pour atteindre les critères d'évaluation ». Nous observerons que cette « coconstruction d'une référence à partir de laquelle la fonction critique peut s'exercer » (Jorro, 2016, p. 55) est entravée. L'articulation entre les critères et les savoirs mis à l'étude n'est pas vraiment manifeste, entre autres en raison d'une corrélation implicite (« à ce stade de l'année, vous me connaissez ») faite par l'enseignante entre les critères d'évaluation et la micro-culture de classe telle que développée par Mottier Lopez (2016).

Cet échange de plus de six minutes (intégralement retranscrit en annexe) illustre la difficulté de définir des contenus esthétiques¹⁶, en l'absence de proposition de la part des prescriptions. Ici, la production de *stickmen* est présentée comme transgressive, nous laissant supposer une attente enseignante relative à des contenus d'apprentissage sur la représentation du corps humain. L'Enseignant 2 ne montre pas de référents culturels, porteurs de savoirs sur la ligne ou le modelé, pour la représentation du corps humain, et il n'en explicite pas la qualité attendue. Les réponses ironiques des élèves (« vous aimez trop ça ! » dit un élève en rigolant) nous paraissent révéler l'incompréhension entre l'Enseignant 2 et l'interprétation des attentes de cette dernière, perçues comme idiosyncratiques¹⁷ par les élèves.

¹² Propos tenus à ses élèves par l'Enseignant 2 durant la leçon.

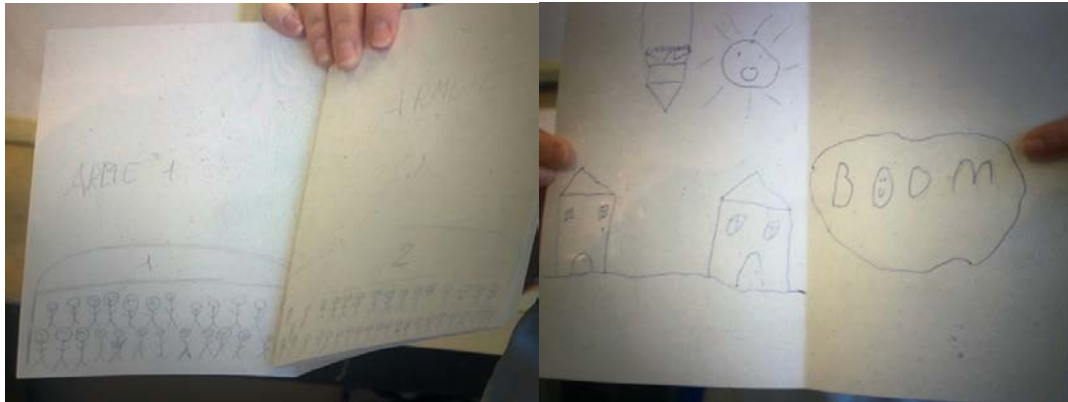
¹³ Le terme de goût selon E. Souriau (1990) désigne : « d'une part la faculté subjective, innée ou perfectible, de juger les qualités objectives d'une œuvre d'art et, d'autre part, les tendances et les préférences d'une époque, d'un groupe ou d'une personne en matière d'art » (p.798).

¹⁴ Entendue comme : « manière d'agir établie par l'usage dans un groupe social ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coutume/20025>

¹⁵ « une mémoire organisée selon les normes de la demande de l'institution scolaire, une mémoire des connaissances en train de se faire, et donc contextualisées » (Centeno, 1991, p.99).

¹⁶ Esthétique dans son acceptation de « connaissances sensibles des images de l'art » (E. Souriau, 1990, p.689).

¹⁷ Manière d'être particulière à chaque individu qui l'amène à avoir tel type de réaction, de comportement qui lui est propre. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/idiosyncrasie/41446>



Figures 5 et 6 : l'enseignante pointant des contre-exemples de la qualité ; les *stickmen* et le *boom* « qui est une bonne idée, mais pas de qualité » selon l'Enseignant 2

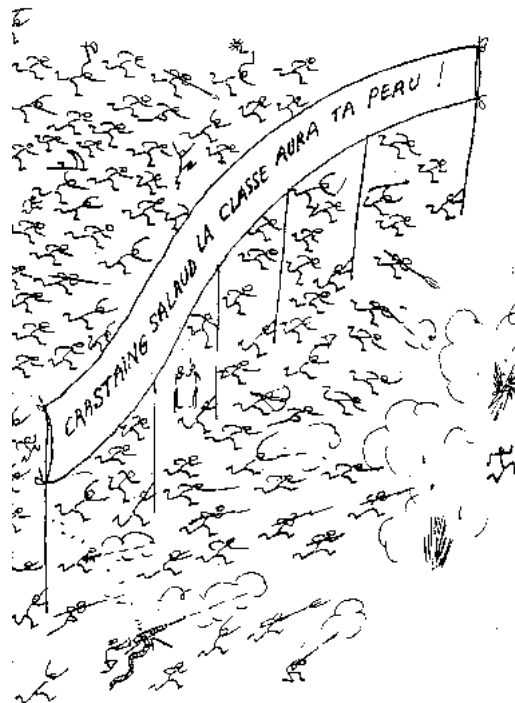


Figure 7¹⁸ : qui selon nous aurait pu être convoquée comme référent afin de donner une signification plastique et permettre un usage « raisonné » des *stickmen*, en fonction de contenus esthétiques à rapporter à des effets de foule ou de mouvement. (Daniel Pennac, *Messieurs les enfants*, 1997, p.21)

La majorité de l'échange porte sur la partie explicite du contrat, à savoir le temps alloué à l'activité et sa conséquence scolaire entendue comme évaluation. L'insistance sur la partie explicite du contrat favorise des régulations de type régularisation des activités, car « il importe que les élèves s'engagent dans les tâches proposées, en viennent à bout dans les temps impartis et les réussissent honorablement » (Perrenoud, 1998, p. 89). Il nous semble que ce moment illustre la tension relevée par Merle de « (...) double contrainte

¹⁸ Cette figure est une citation issue de « Messieurs les enfants » réalisée par l'auteur (Pennac, 1997, p.21)

institutionnelle de faire progresser (les) élèves et de les noter » (Merle, 2012, p. 82). L'absence de référents, porteurs de savoirs, au profit d'un jugement qu'on peut assimiler à un « jugement de goût » par l'enseignante, favorise ce que Merle (2012) nomme : des arrangements évaluatifs. Dans le cas présent, la transmission des savoirs et le rythme des apprentissages sont rabattus sur le délai (lignes 11-18) qui illustre une représentation de l'évaluation interprétable comme « police scolaire » devant favoriser la mobilisation des élèves et « la paix scolaire » (Merle, 2012, p. 91).

L'Enseignant 2 oscille entre une posture de contrôle, prenant appui sur une démarche comparative de mesure des écarts et l'identification de conformité à une norme attendue, et une posture de conseiller, permettant à l'élève de penser par elle/lui-même et d'investiguer (Jorro, 2016) la notion de qualité. L'Enseignant 2 optera pour un geste évaluatif¹⁹ de normalisation, impliquant, pour les élèves, d'être mis devant le fait accompli de cette évaluation, sans nécessairement en comprendre le fonctionnement (Jorro, 2016). L'intention formative de l'enseignante glisse dans son discours au fur et à mesure de ses interventions et du temps vers des représentations sociales et des imaginaires collectifs puissants qui lient l'évaluation à une fonction de contrôle (Mottier Lopez, 2015). Face à la difficulté d'explicitation des contenus d'apprentissage et des critères d'évaluation ayant trait à la pensée créatrice, l'enseignante finira, lors de la dernière explicitation des critères d'évaluation, par mobiliser des gestes de normalisation axés sur un modèle (photogramme ci-dessous).



Figure 8 : « je veux, je prétends que vous me fassiez une couverture de qualité ; regardez tous, ça veut dire ça » dit l'Enseignant 2 en pointant un exemple

6. Entre innéisme et sélection, éléments de réponse

Nos résultats confirment la difficulté à rendre opératoires des savoirs favorisant la « pensée créatrice » dans une optique formative. Pour nos deux enseignant.e.s, les contenus esthétiques ou techniques font rarement l'objet d'une définition, confirmant pour l'Enseignant 2 la difficulté à construire une référence artistique commune à la classe. Les propos des enseignant.e.s témoignent de l'importance supposée du potentiel créatif des élèves et de la difficulté à transposer des savoirs propres, à favoriser le développement de la

¹⁹ Nous nous intéressons également aux gestes évaluatifs tels que définis par Jorro (2016). Selon Jorro (2016) les gestes évaluatifs sont des « mouvements adressés, irrigués par des valeurs, ajustés à la situation », jouant un *rôle majeur* parallèlement au feed-back et permettant de comprendre plus finement l'interaction « évaluateur-évalué » (Jorro, 2016, p.59). Selon l'auteure, la recherche a permis de distinguer trois gestes : de normalisation, de surguidage et d'orientation (voir Jorro, 2000 et Jorro, 2016).

pensée créatrice dans des situations pratiques permettant de l'exercer. Nous observons dès lors qu'en APV s'installent des situations assertoriques créant ce que nous avons nommé « une ambivalence de la dévolution » (Barblan, 2023 ; 2024) c'est-à-dire que l'élève doit convoquer sa pensée créatrice ainsi que les moyens de la convoquer. Les apparences de la dévolution sont présentes, tout comme le temps qui y est consacré, mais la dévolution n'est pas dirigée par des variables didactiques par les enseignant.e.s. Cela ne favorise pas une prise de responsabilité de la tâche et encore moins la prise de risque -corollaire à la « pensée créatrice »- réelle par l'élève. Ce qu'attestent les propos suivant de l'Enseignant 1 : « Je ne suis pas sûr d'avoir clairement formulé le côté expérimenter, tester. C'est au contraire, dans ce que je ne leur dis pas, mais je les laisse faire, je ne contrains pas, je ne casse pas leurs gestes ». Ce que nous observons résonne avec ce que Chevallard (1990) nomme une *dénégation de la transposition didactique*, c'est-à-dire un refus de la diffraction institutionnelle des savoirs et de la *non congruence corrélatrice des rapports institutionnels*, perceptible tant dans les propos que dans l'agir enseignant des participant.e.s à notre recherche. La porosité entretenue avec la pratique de référence et le désir des enseignant.e.s de faire émerger quelque chose qui puisse tout à la fois être qualifiée de personnelle, originale et réussie, se manifeste par la culture de l'évaluation propre à l'enseignant.e. En Arts, celle du jury ou concours, selon un paradigme sélectif qui focalise l'évaluation sur la performance ou le produit, sur la base de critères tacites favorisant la comparaison entre les candidats (Mili, 2017). L'on retrouve cette pratique dans notre second moment remarquable qui nous occupe lors des *verbatim* (division en deux tables des travaux) et lorsque l'Enseignant 2 pointe un exemple comparatif de ce qu'est une couverture de « qualité ». Mili (2017) pointe le « subtil équilibre d'allégeance et de démarcation » (p. 80) opérant comme norme dans la plupart des concours musicaux et à l'origine des situations assertoriques propres à l'attente d'apprentissages créatifs, telles que nous les avons décrites ici. Pour cette analyse, nous retrouvons cette attente ambivalente également dans l'onomatopée « boum » qui figure sur la table des contre-exemples et qui est citée par la suite comme représentant une bonne idée, mais graphiquement défectueuse. Les situations assertoriques mènent, lors de l'évaluation, à un double effet. Premièrement, le jugement de l'enseignant.e peut être assimilé à un jugement de goût : « J'adore. C'est excellent ! D'ailleurs il a une super bonne note à la fin, je lui ai enlevé un demi-point pour précision ou je ne sais plus pourquoi » (entretien d'explicitation, Enseignant 1). Deuxièmement, cela provoque un retour d'une forme scolaire, caractérisée par une évaluation et une direction des apprentissages focalisées sur une production et son résultat²⁰.

À partir de deux situations données, nous constatons comment, dans l'action, un savoir susceptible de favoriser la dévolution et la « pensée créatrice » des élèves n'est :

- soit pas dirigé
- soit, tire peu à peu le contrat vers un versant social, faisant davantage office de convention de classe que de garant d'une dimension épistémologique (Hersant, 2014).

Cette difficulté à transposer des savoirs et à les contextualiser en apprentissages ne permet pas aux évaluateur/trices d'orienter la réalité et de rendre l'évaluation informative (Cardinet, 1986). Cette « évacuation des contextes au profit d'un réductionnisme quantificateur classificateur produit une évaluation aliénante potentiellement destructrice des potentiels

²⁰ L'évaluation en APV, en dépit de ses visées prioritaires, rejoignant les observations de Lebrun (2017) sur l'évaluation en contexte scolaire : « L'évaluation préfère les performances aux apprentissages... On n'évalue pas les ailleurs ! »

créatifs des personnes » (Younès, 2023) d'autant plus problématique quant à l'enseignement des APV dont il s'agit justement des visées prioritaires de la discipline. L'enseignant.e / évaluateur.trice d'APV se retrouve *scotomisé* (Chevallard, 1990) du processus d'évaluation. C'est-à-dire qu'il-elle endosse la posture *veridictionnelle* et sociale de jury de concours dont les attentes ne sont pas celles de l'école obligatoire : favoriser la progression des apprentissages propres aux processus créatifs de chaque élève en APV.

Les prescriptions laissent une grande marge de manœuvre aux enseignant.e.s sur les savoirs à enseigner / évaluer et induisent un contexte de différenciation permettant à chaque élève de se développer indépendamment d'une maîtrise technique. Néanmoins, nous constatons que la norme propre à l'enseignant.e et les résultats propres à une évaluation de contrôle influent majoritairement sur les processus d'enseignement / apprentissage / évaluation. C'est l'absence de normes et d'objectifs disciplinaires professionnellement partagés et précisés dans des documents curriculaires, conjuguée à l'absence d'explicitation et de reconfiguration des savoirs, qui fait dériver l'évaluation des apprentissages relatifs à la pensée créatrice tant vers le goût de l'enseignant.e que sur la motivation/investissement des élèves. Dès lors que l'enseignement de contenus d'apprentissage repose majoritairement sur les capacités internes des élèves, l'évaluation en APV semble accroître les risques d'un enseignement sélectif, maintenant voire creusant les inégalités entre les élèves. Nous rejoignons les observations de Grau (2023) sur l'importance des variables didactiques, de la problématisation de l'enseignement et des représentations des enseignant.e.s. Cela afin de proposer des situations didactiques dont les enjeux dépassent l'application de procédures pour les élèves et leur comparaison à une conformité propre à l'interprétation des enseignant.e.s en APV. Les savoirs procéduraux issus d'expérimentations de l'élève cadreraient parfaitement avec l'entrée en processus de créativité et le développement d'une expertise propre à chaque élève. À titre d'exemple, notre premier moment remarquable le souligne avec des élèves qui expérimentent des outils et procédures techniques pour les instrumentaliser en fonction d'effets. Mais cela implique que l'enseignant.e définisse et déclare quel(s) savoir(s) quel(s) apprentissage(s) est/sont convoqué(s), afin de susciter la prise d'initiative des élèves dans des situations didactiques et de ne pas se focaliser sur des types de tâches qui mettent l'accent plus sur la correction que sur les savoirs mobilisés à travers le processus de résolution de la tâche. Cette approche contextualisée des apprentissages comme situations problèmes, résonne avec la construction du réel évalué et des indicateurs et ressources pour la « satisfaction de l'attente légitime en jeu » sous-jacents à une éthique de l'évaluation (Hadji, 1997a, p.14).

Les préconisations officielles, ainsi que les attendus de la noosphère, accordent une place conséquente au développement de la « pensée créatrice » dans le processus de construction de la personnalité. Pourtant, les aspects inédits et personnels qui caractérisent cette capacité peinent à se manifester en rapport à des apprentissages et/ou des situations d'apprentissage. Il nous semble primordial de mener des recherches, quelle que soit la discipline, en repensant les composantes des situations, notamment du point de vue des contrats et des milieux, pour que des apprentissages faisant place à la « pensée créatrice » puissent émerger, faire culture commune et être évalués. L'utilisation de l'entretien d'explicitation aura permis de documenter la difficulté, dans l'agir enseignant, à articuler prescriptions, notions théoriques, voire objectifs personnels et conduite des apprentissages, et de mettre à jour chez nos deux enseignant.e.s une pratique complexe de l'évaluation, où fonctions et démarches²¹ se

²¹ Pour mémoire, selon De Ketele (2011, p.91-92-93-94), les trois fonctions récurrentes de l'évaluation sont : de certification (pour un apprentissage terminé, certifier la réussite ou l'échec d'un échec), de régulation (amélioration de l'action en cours)

superposent sans arrêt. Il ne s'agit pas d'établir « le chemin d'une introuvable orthodoxie évaluative » (Chevallard, 1990, p. 2) mais de s'interroger sur *l'abstraction normalisatrice* des prescriptions pour creuser le « pourquoi » (Chevallard, 1990) de l'évaluation afin d'en éviter, autant que faire se peut, les dérives éthiques qui en APV prennent la forme d'une sélectivité hors didactique. C'est en cherchant constamment ce qui donnera le plus de sens possible, en orientant, contextualisant et coconstruisant tant les apprentissages que l'évaluation que cette dernière pourra être « valutive » (Hadj, 1990), informative et en soutien à la construction de la personnalité des élèves.

7. Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*, Amade-Escot, C.(Ed.),Edition Revue E.P.S.
- Autin, F., Batruch, A. et Butera, F. (2015). « Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices », *Frontiers in Psychology*, n°6, Article 707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00707>
- Barblan, Y.M.J (2023). Émergence et traitement de l'erreur en cours d'Arts Plastiques et Visuels, quel impact sur le système didactique ? Trois études de cas [thèse]. UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:170255>
- Barblan, Y.M.J (2024). La dévolution ou le pouvoir d'agir des élèves en cours d'arts plastiques et visuels : la place de la « prise de risques » à l'école. *La Pensée d'ailleurs*, 6. <https://doi.org/10.57086/lpa.913>
- Becker, H. (1988/2010). *Les Mondes de l'art*, Flammarion.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). « Les programmes et la transposition didactique – Illusions, contraintes et possibles », *Bulletin de l'APMEP*, n°356, février 1986, p. 32-50. <https://bibnum.publimath.fr/AAA/AAA86003.pdf>
- Chevallard, Y. (1990). « Évaluation, véridiction, objectivation ». In Colomb, J. et Marsenach, J. (dir.) *L'évaluateur en révolution*, INRP, Paris, p.13-36. <https://antoine-bodin.com/wp-content/uploads/2020/09/chevallard-evaluation-veridiction-objectivation.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. <https://www.plandetudes.ch>
- De Ketele, J.-M. (2017). « Concilier norme et singularités : comment utiliser nos marges de liberté ? » In *Administration et Éducation*, n°155, septembre 2017, p.87-102. DOI 10.3917/admed.155.0085
- Dewey, J. (1915-2010). *L'art comme expérience*. Traduction française par Richard Shusterman, Gallimard.
- Dutercq Y. et Lanéelle, X. (2013), « La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement du français premier degré », *Sociologie*, vol.4 (1), P.43-62. DOI 10.3917/socio.041.0043
- Elliott, R. (1971), « Versions of creativity », *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, Volume 5, issue 2, p. 139-152.
- Espinassy, L. (2017), « Danser pour mieux apprendre ? », *Recherche et formation*, n°86, p.27-40. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2942>

et d'orientation (préparer une nouvelle action). Pour l'auteur, les « différentes fonctions de l'évaluation sont susceptibles d'être menées par trois types de démarches » : une sommative (sommation d'éléments par addition ou soustraction d'un maximum donné), une descriptive (décrire les éléments ou caractéristique de l'objet évalué) ou une herméneutique (recueil d'un ensemble d'indices de nature diverses et triangulation des indices et des sources).

- Espinassy, L. (2018) « “Soyez créatif et original !” Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège », René Rickenmann & Isabelle Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*, *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n°23, 2018, p.95-106 . hal-01724623
- Fabre, S. (2015). « Didactique des Arts Plastiques : La question de la matrice disciplinaire. », *Recherches en didactiques*, 2015/1, n°19, p.39-50. DOI 10.3917/rdid.019.0039
- Gaillot, B.-A. (1987). *Évaluer en arts plastiques*. Thèse de Doctorat, Université de Lyon. http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba#p=0&a=top
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts Plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF.
- Gaillot, B.-A. (2005). « La docimologie et après? Notes sur l'évaluation des acquis en arts plastiques », *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*. IUFM d'Aix-en-Provence, Rectorat-DAFIP, 2002. Synthèse actualisée en juillet 2005. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/docim.pdf>
- Gaillot, B.-A. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*. Intervention à Marseille le 18 mars 2009. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>
- Geiser, J. (2011). *Quels sont les critères d'évaluation des enseignants d'arts visuels du Canton de Vaud ?*, Mémoire professionnel, dans le cadre du Master of Arts / of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire. Lausanne : HEP Vaud.
- Grau, S. (2023). « Une organisation des savoirs mathématiques dans le cadre de l'apprentissage par problématisation », 6^{ème} Colloque International de l'ARCD. *Les didactiques face à l'évolution des curriculums : savoir(s) et pratique pour entrer dans la complexité du monde*. Genève, p. 27-30, Juin 2023. <https://arcd2023.sciencesconf.org/file/952667>
- Hadji, C. (1997a). « Évaluation et éthique. Pour une évaluation “valuative” » In *Pédagogie Collégiale*, Vo.11 n°1, octobre 1997, p.14-17. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21035/hadji_11_1.pdf
- Hadji, C. (1997b). « Pour une éthique de l'agir évaluatif ». In *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol.20 n°2, p.7-26. <https://doi.org/10.7202/1091380ar>
- Hadji, C. (2019). « Pour une évaluation humaniste ». In *Contextes et Didactiques*, n°13, juin 2019, p.14-23. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Hersant, M. (2014). « Facette épistémologique et facette sociale du contrat didactique : une distinction pour mieux caractériser la relation contrat didactique milieu, l'action de l'enseignant et l'activité potentielle des élève », *Recherches en didactiques des mathématiques*, n°4 (1), p 9-31. HAL Id: hal-01244402 <https://hal.science/hal-01244402v1>
- Joannert, P. et Vander Broght, C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente, Arcueil : Apprendre à évaluer*, p. 53-64. HAL Id: hal-02290580 <https://cnam.hal.science/hal-02290580v1>
- Kerlan A. (2004). *L'art pour éduquer. La tentation esthétique*. Presses de l'Université Laval.
- Lemonchois, M. (2018). « Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^{ème} siècle à nos jours ». René Rickenmann & Isabelle Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin* n°23 2018, p.19-30. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132252>
- La Pensée d'Ailleurs. Henri Louis Go & Frédérique Marie Prot (ÉDS.). *Transmettre les arts, éduquer par les arts*, 6/2024, <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=429>

- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*, Presses de l'Université Laval.
- Márquez, F. (2018). « Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire ». René Rickenmann Isabelle. Mili (ÉDS), *Didactique des arts : acquis et développement. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, N°23, P.143-158. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2018.255>
- Merle, P. (2012). « L'évaluation des élèves. Modélisation interactionniste des pratiques professorales ». Lucie Mottier Lopez et al. (ÉDS) *Modélisations de l'évaluation en éducation*. De Boeck, p. 81-96.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- Mili, I. (2017). « Des concours aux examens : analyse située d'un ensemble de pratiques et de critères d'évaluation artistique en France, en Suisse et en Albanie ». Diane Leduc & Sébastien Béland (ÉDS) *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec, p.75-93.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Ouitre, F., Bonette, P. et Huchet, C. (2022). « Problématiser dans les disciplines « artistiques » : Comment et à quelles conditions. Un positionnement épistémologique au service du didactique ». Sylvain Doussot, Magali Hersant, Yann Lhoste & Denise Orange Ravachol (ÉDS) *Le Cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactiques*, PUR. P. p.80-100
- Pennac, D. (1997). *Messieurs les enfants*, Gallimard.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Gallimard
- Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°24(3), p. 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Rabardel, P. (2005). « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir ». Philippe Lorino & Régine Teulier (ÉDS), *Entre connaissance et organisation & nbsp : l'activité collective. La Découverte « Recherches »*, 2005, p.251-265. <http://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activite-coll---page-251.htm>
- Rickenmann, R. et Márquez, F. (2011). « Une comparaison inter-institutionnelle des genres didactiques. Continuités et ruptures entre la discipline scolaire et les lieux socioculturels et professionnels d'institutionnalisation des savoirs et pratiques artistiques ». Communication dans le cadre du colloque THEODILE, Les contenus disciplinaires du 20,21 & 22 janvier 2011.
- Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». Gérard Sensevy & Mercier Alain (ÉDS), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-49.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, ESF.
- Vygotski, L. (1927/2004). « Imagination and creativity in childhood », *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004, n°42-1, p.7-97. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>.
- Younès, N. (2023). La prise en compte de l'écosystème formatif dans l'évaluation écologique. Section suisse de l'ADMEE, journée nationale. Prendre en compte le contexte dans les évaluations. Université de Lausanne, mercredi 4 octobre 2023.

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : Retranscription du verbatim de notre second moment remarquable (P5 sur 10, de 3 minutes et 5 secondes à 9 minutes et 37 secondes)

LIGNE	VERBATIM	ACTIONS
<u>1</u>	J'ai divisé les travaux en deux tables	_Se tient entre les deux tables et les désigne des mains. Les élèves s'assoient aux deux tables.
<u>2</u>	comme vous pouvez voir. Écoute-moi bien	
<u>3</u>	parce que je vais parler de toi. Alors de ce côté c'est, pour moi, les élèves qui sont sur le bon chemin. En fait J'ai l'impression qu'ils n'ont pas de retard dans le travail et,	Montre du doigt et se tourne vers l'élève apostrophé.
<u>4</u>	justement, en première heure, voire en début de deuxième heure, l'histoire est quasi terminée. (L'autre [De l'autre côté, n.d.r.] ils sont en retard en fait). Non pas seulement.	
<u>5</u>	Là, je pense que ces personnes-là, y'a quelques détails à modifier, peut-être, mais vous êtes sur le bon chemin. Les personnes par contre de cette table ce sont les personnes pour qui je suis un peu inquiète.	_Se déplace à la table de droite et appuie son discours d'une gestuelle marquée.
<u>6</u>	Dans le sens qu'il y a des personnes qui n'ont commencé que la semaine passée, vous vous rappelez, donc c'est normal qu'ils soient en retard, mais il y en a d'autres où, en raison de bavardages ou je ne sais pas quoi, manquent d'idées etc., ont pris quand même du retard. Et puis, vous savez quand même, qu'à un moment donné, l'activité va s'arrêter et moi je vais donner la note sur ce que j'ai. Alors faites attention, les personnes ici, de ce côté, hein. Le gribouillage alors, je ne connais pas les noms de ces personnes, alors regardez ce travail, à qui appartient-il ? (heuu a E.) E.	_Frappe ses mains.
<u>7</u>	ok bah, même s'il n'est pas là, je vous le montre, comme ça vous comprenez. Qu'est-ce que vous pensez de ce type de dessin ? (ELS : y'a pas de perspective, c'est une bombe qui fait boum, je ne sais pas comment dire). Alors, il n'y a pas de perspective , ça c'est quelque chose de concret, ensuite ? (il ne s'est pas donné de la peine). Effectivement, on voit peu d'investissement , exactement. Et puis ensuite ? (en fait il a pris un truc simple)	_Se saisit d'un travail et l'ouvre.
<u>8</u>	Quelque chose de très simple effectivement. Mais on peut faire quelque chose de simple, mais ça doit être de qualité. Vous êtes d'accord ? C'est	_Fait une rotation avec le travail ouvert entre les mains afin que tous puissent le voir.
<u>9</u>		
<u>10</u>		
<u>11</u>		
<u>12</u>		
<u>13</u>		
<u>14</u>		
<u>15</u>		
<u>16</u>		
<u>17</u>		
<u>18</u>		
<u>19</u>		
<u>20</u>		
<u>21</u>		
<u>22</u>		
<u>23</u>		
<u>24</u>		
<u>25</u>		_Appuie son discours de geste de la main gauche et plus particulièrement pour le mot qualité.

<u>26</u>	pour ça que je parle de qualité d'image. Vous	
<u>27</u>	comprenez la différence ? On peut faire, C.,	
<u>28</u>	on peut mettre que « BOUM » mais ça doit	
<u>29</u>	être bien écrit, bien réalisé , de qualité ;	
<u>30</u>	vous comprenez la différence ? Mais je suis	
<u>31</u>	contente parce que j'ai l'impression que	
<u>32</u>	vous avez vu. Là il y a un manque de	
<u>33</u>	qualité ; vous êtes d'accord ? Alors je vous	_Se déplace vers la table de
<u>34</u>	montre une autre chose que j'avais vue	gauche, se saisit d'un
<u>35</u>	+++là, ça fait partie des gens plutôt	travail, l'ouvre et se
<u>36</u>	avancés . Voilà ça qu'est-ce que vous pensez	repositionne entre les deux
<u>37</u>	de ce travail ? (EL : la guerre, c'est comme ça	tables en faisant une
<u>38</u>	partout ?) C'est comme ça partout. Alors	rotation, Accompagne la
<u>39</u>	qu'est-ce que vous pensez de cette image ?(	réponse d'un geste
<u>40</u>	la beauté c'est subjectif). La beauté c'est	interprétable comme plus
<u>41</u>	subjectif, ensuite ? (inaudible). Ok vous avez	ou moins.
<u>42</u>	compris ? On parle de la variation , il n'y a	_Se rapproche de l'élève et
<u>43</u>	pas de variation dans cette image	tend le bras avec le travail
<u>44</u>	effectivement. Et puis, T. qu'est-ce que tu	vers lui.
<u>45</u>	penses de ce type d'image ? (je ne sais pas je	
<u>46</u>	vois pas de loin+++il y a beaucoup de	
<u>47</u>	bonhommes). Ils sont réalisés comment ces	
	bonhommes ? (ELS : stickman). En	_Large sourire.
	stickman et qu'est-ce que je pense des	
	stickmen ? (EL : Vous aimez trop ça). Vous	
	comprenez la qualité d'image, au bout de 10	
	mois , non un peu moins quand même, on	_Le mot investissement est
	est à 8-9 mois, je ne veux pas ce genre	souligné par un geste. Ens
	d'image ok ? On parle d'investissement .	repose le travail et se dirige
	Là il y a un manque d'investissement, on en	vers la table de droite.
	avait déjà parlé, mais je voulais le montrer à	
	tout le monde. Ici de ce côté, alors il y en a	
	qui n'ont pas mis leur prénom, je suis	_Se saisit d'un travail, fait
	inquiète parce que, ça appartient à qui ? À toi	un geste interprétable
	D. voilà tu vois en 4 h, alors bien sûr il faut	comme mime de l'acte de
	l'idée etc. Mais en 4 h tu n'as même pas	réflexion.
	réalisé la fin de ton personnage et là il n'y a	
	rien en fait zéro, nada. (Mais je n'ai pas	
	d'idées). Les idées on peut les trouver, je	
	commence avec toi aujourd'hui. Il faut que	
	tu finisses ton personnage et puis après on	
	avance, mais pour aujourd'hui, et c'est là où	
	je voulais en venir, pour aujourd'hui, il [ne]	
	faut que l'histoire. En tout cas que ça soit très	
	clair, pour aujourd'hui l'histoire sur les 8	
	pages doit être terminée. Rappelez-vous,	
	vous avez le droit de réaliser une page en	_ Appuie son discours
	ne mettant que du texte ; le « boum » c'est	d'une gestuelle marquée
	une bonne idée, mais il faut que ça soit bien	des deux mains.

	fait. ok ? Vous pouvez simplifier, vous pouvez aller droit au but, mais il faut que ça soit bien réalisé.	
--	---	--

8.2. *Annexe 2 : planification « Samouraï » transmise par ENSEIGNANT 1*

Samouraïs

OBJECTIFS

- Découvrir une part esthétique de la culture japonaise - Réaliser différents dessins
- Exercer la technique de l'encre de Chine
- Fusionner représentation et abstraction

Procédure

Travail effectué en différentes phases :

1. Travail guidé : réalisation d'un samouraï étape par étape

Matériel : feuille A3, crayons 2H, encre de chine

2. Travail mi-guidé : création de motifs à partir de symboles récurrents dans l'imagerie japonaise

Matériel : feuilles en bande, crayons 2H, encre de Chine

3. Travail individuel : Réalisation d'une composition qui mélange figure et motif

Matériel : feuille A3, crayons 2H, encre de Chine. Critères d'évaluation

Chacune des trois étapes donnera lieu à deux points. 1 point pour la réalisation, 1 point d'implication (essais / application dans le travail)

-Travail guidé :

- Travail mi guidé :

- Travail individuel :

Total : /6

Signature du représentant légal

8.3. Annexe 3 : Planification transmise par l'Enseignant 2

Un livre qui raconte une histoire

Classe 1022LC

Séquence didactique qui durera **quatre semaines** (8 x 45 min.) + 1

Objectif d'apprentissage

- Réaliser un livre;
- Inventer une histoire en la divisant en différentes scènes.

Objectifs spécifiques

- Savoir réaliser des pliages et une reliure à la couture;
- Organiser et disposer sur différentes pages des images et du texte pour créer une histoire cohérente;
- Maîtriser le dessin au crayon en prêtant attention aux détails et en réalisant des images en 3D;
- Maîtriser les différentes techniques utilisées (crayons de couleur, stylo, feutres, encre de chine,...) en faisant des choix spécifiques en rapport à l'histoire et au style d'image.

Laura D'Arcangelo
Wanda Dufner
Thomas Grand
Carla Haslbauer
Vanessa Hatzky
Della Hess
Raphaël Kolly
Maeva Rubli
Sabine Rufener
Eva Rust
Johanna Schall
Deborah Senn 23 janv. -
Malin Widen 13 mars 2022



Bolo Klub
Villa Bernasconi



www.boloklub.ch

Le 9 février dernier nous sommes allés visiter l'exposition *Bolo Klub* à la Villa Bernasconi. Dans cette exposition, treize illustratrices et illustrateurs avaient investi les lieux avec leurs livres pour enfants déjà édités ou en devenir.

Au cours de la visite nous avons pu découvrir des dessins originaux, des croquis, des livres, des installations, des fresques sur vitre et des papiers peints qui représentaient les différents styles des artistes et leurs histoires. De nombreuses thématiques de la littérature jeunesse sont abordées avec humour ou poésie, parfois de manière décalée : famille, mal du pays, écologie, enquêtes, peurs, perception du temps, solitude, amitiés.

Le *Bolo Klub* est un projet fondé à Lucerne en 2018 par le duo d'illustratrices *It's Raining Elephants*, Nina Wehrle et Evelyn Laube. Ce projet a pour objectif d'accompagner les jeunes illustratrices et illustrateurs dans la publication d'un premier livre (exceptionnellement de leur second livre) à travers des échanges et des rencontres avec des professionnels.

021 691 01 10
13430

Activités

1. Disposez les 2 feuilles l'une sur l'autre. Pliez-les sur le côté long à la moitié pour obtenir une totalité de 8 pages;
2. Sur une feuille A3, choisissez le sujet ou la thématique que vous avez envie d'aborder à travers une histoire et réalisez un croquis au crayon avec son déroulement. Pensez à vos histoires, vos intérêts, vos activités, à votre vie quotidienne ou à votre entourage;
3. À tour de rôle vous pouvez imprimer à l'ordinateur une image qui vous aidera à réaliser votre projet;
4. Au crayon, dessinez avec précision votre histoire sur les 8 pages en réalisant les détails et les textes s'il y en a;
5. Choisissez la couleur de la couverture et réalisez le pliage comme vos pages, mais cette fois-ci à l'aide de la règle et de l'os puisque le papier est plus épais;
6. Dessinez la couverture et mettez le titre;
7. Terminez les dessins à l'aide de crayons de couleur, des feutres, des stylos ou de l'encre de chine. Soyez précis, plus rien ne doit être au crayon gris;
8. Réalisez la reliure du livre avec la couture.

À la fin du projet, nous inviterons vos enseignant.e.s en classe pour découvrir vos créations.



Ein Licht im Wald (Une lumière dans la forêt) est le premier livre pour enfants de Raphaël Kolly (1994) publié en allemand par Atlantis. Il raconte l'histoire d'un lapin perdu dans l'obscurité de la forêt où il trouve un peu de lumière laissée par le soleil. Un récit sur le courage et la confiance en soi.

www.raphaelkolly.com

8.4. Annexe 4 : Critères d'évaluation transmis par l'Enseignant 2

Critères d'évaluation projet Un livre qui raconte une histoire		
Réalisation et <u>complexité</u> d'un livre qui raconte une histoire en divisant les <u>scènes</u> sur les différentes pages.		3
<u>Pertinence</u> et <u>qualité</u> de la série d'images.		2
Justesse de la technique: bonne utilisation des techniques choisies pour mettre en couleur les dessins réalisés au crayon au préalable. En fonction du choix de l'élève, qualité des dégradés, des contrastes, des lumières et des ombres et attention apportée à la direction des traits.		2
Justesse de la réalisation de l'objet livre: le pliage, la reliure et la réalisation de la couverture.		2
Présence		3
TOTAL		12