

<p style="text-align: center;">Contribution à la réflexion sur l'évaluation des productions d'élèves en danse</p>

Trivialement, évaluer signifie estimer et/ou apprécier la valeur d'un objet. Cette posture revient à exprimer un jugement de valeur en termes quantitatifs pour ce qui est de l'estimation (établissement de barèmes, normes, etc.) ou qualitatifs pour ce qui est de l'appréciation (détermination de l'écart par rapport au but visé). Cependant, cette valeur attribuée est rarement absolue puisqu'elle engage l'individu qui juge. Elle résulte, en effet, d'un acte de pensée qui dépend de la subjectivité de l'évaluateur parce qu'elle correspond à ce qui est important à ses yeux, à ce qu'il choisit de retenir comme critère, autrement dit à « ses » propres valeurs : « *il y a donc bien un paradigme de la valeur dans l'évaluation, un paradigme éthique de l'évaluation.* »¹ Et c'est de celui-ci que nous avons choisi de parler ici.

Ce problème de relativité de la valeur se pose en Éducation Physique et Sportive (EPS) comme dans toutes les autres disciplines scolaires. Mais l'EPS étant pluridisciplinaire, il s'avère d'autant plus difficile à régler qu'il se résout différemment d'une activité physique à une autre.

L'EPS, on le sait, utilise les activités physiques sportives et artistiques (APSA) comme support de son enseignement. On peut constater que les activités sportives se soumettent assez facilement aux mesures de la performance et de l'exécution motrices car « *le monde du sport est celui de la mesure* »². Mais les activités artistiques ne vont pas dans le même sens car le monde de l'art est tout autre : ici le quantitatif est sans effet et l'exécution motrice revient à sa mise à mort !

Dans une activité physique artistique, l'enjeu réside dans la production d'un objet « relativement nouveau » (car singulier mais chargé d'histoire et nourri de références cachées), « relativement subversif » (car matérialisant une pensée singulière sur le monde),

1 LECOINTE (M.), « Questions sur le paradigme éthique de l'évaluation », in *L'activité évaluative réinterrogée*, Achouche (M.), Figari (G.), Bruxelles, De Boeck, 2001.

2 MARROT (G.), *Didactique de l'EPS*, Paris, Vigot, coll. Repères en EPS, 2001, p. 215.

organisant forme (produit objectif) et force (produit subjectif) pour s'adresser à un spectateur par essence multiple (plurivocité des lectures), et tout cela par le biais de la poétisation du corps en mouvement. Le corps, matière du danseur/chorégraphe, y est envisagé en tant que corps sensible et relationnel, lieu d'échange avec l'autre (danseur/danseur et danseur/spectateur). Le mouvement n'est plus la simple addition de positions dans l'espace mais un véritable instrument de pensée et d'expression.³

Évaluer en danse s'envisage alors comme une affaire délicate. Comment estimer la qualité artistique d'un objet ? Où placer le curseur de la poésie du mouvement ? Comment chiffrer un corps sensible, une vision du réel ?

Le problème de la relativité de la valeur attribuée s'impose ici avec force puisque dans la pratique sociale de référence « danse » (activité physique artistique par excellence), le jugement du spectateur est avant tout un jugement esthétique. Or, le jugement esthétique exprime un ressenti et l'enseignant qui évalue ses élèves n'est ni un simple spectateur, ni un critique d'art. Est-il alors pertinent qu'il porte un jugement esthétique sur les productions de ses élèves ?

Aborder cette question, c'est poser en amont la question du paradoxe qu'elle porte en elle. Et si par définition un paradoxe ne se résout pas, c'est tenter de le dépasser pour aller vers des propositions pédagogiques concrètes.

Paradoxe de l'évaluation dans l'enseignement artistique

Premier postulat : « L'art ne s'évalue pas. »

On définit l'art comme l'ensemble des activités créatrices de l'homme par lesquelles il exprime à autrui sa sensibilité et son sens de la beauté. Une activité artistique est donc nécessairement une entreprise d'invention et de communication dont le but est l'expression volontaire de sa subjectivité.

Devant une œuvre d'art, on se trouve face à deux produits : l'objet matérialisé en tant que tel (tableau, sculpture, chorégraphie...) mais aussi la pensée qu'il provoque (réflexion,

³ Voir « La problématique artistique en danse : socle de la démarche de création », rubrique « Contribution ».

connaissance, sentiment...). L'activité de création n'est donc pas la seule mise en forme esthétique d'une matière : elle est aussi la matérialisation observable d'une pensée.

Philosophiquement, l'œuvre d'art ne s'inscrit pas dans une logique de progrès et ne souffre pas d'évaluation en tant que telle. Se caractérisant par le plaisir/déplaisir qu'elle donne à celui qui la reçoit, elle ne peut être située sur une échelle de valeurs car celle-ci aurait alors autant de barreaux qu'il y a d'individus. Par conséquent, classement et compétition entre les œuvres ne peuvent exister.

Second postulat : « Tout ce qui peut être enseigné doit pouvoir être évalué »

Partant du principe que « *tout système doit savoir rendre des comptes* »⁴, évaluer ce qu'il enseigne et ce qu'apprennent les élèves fait partie des missions de l'enseignant, quelle que soit la matière et quelle que soit l'activité dans cette matière.

Évaluer est une nécessité institutionnelle et pédagogique dont nous ne discuterons pas ici l'intérêt : « *on évalue pour communiquer, pour décrire, comprendre, prévoir, décider d'agir* »⁵. Indépendamment des processus, l'évaluation du produit de l'apprentissage est intimement liée à la construction des savoirs que ce soit :

- pour cibler le niveau à partir duquel l'élève entame son apprentissage (évaluation diagnostique) ;
- pour renseigner élève et professeur sur l'avancée des progrès (évaluation formative/formatrice que nous n'abordons pas dans le cadre de cette réflexion car elle ne juge pas seulement du produit) ;
- pour vérifier le degré d'acquisition des compétences visées (évaluation sommative) ;
- pour attester de la bonne fin d'une formation (évaluation certificative).

Par ailleurs, on constate que les activités physiques artistiques (APA) sont peu programmées (environ 5% des contenus) en EPS. La légitimité de cet enseignement passe aussi par la cohérence de l'évaluation mise en œuvre. De fait, clarifier cette évaluation, préciser les catégories d'observables et construire des outils pertinents devient un enjeu supplémentaire dans l'enseignement de ces activités.

⁴ BRAU-ANTONY (S.), CLEUZIQU (J.-P.), *L'évaluation en EPS*, Paris, Actio, coll. Les carnets, 2005, p. 25.

⁵ BEGARRA, cité par MARROT (G.), in *Didactique de l'EPS*, Paris, Vigot, coll. Repères en EPS, 2001, p. 212.

Il va s'agir alors de dépasser le paradoxe énoncé ci-dessus et d'apporter des éléments de réponse aux problèmes qu'il soulève. Pour cela, il convient tout d'abord de cerner ce qui est au fondement du jugement artistique.

Jugement d'objet/jugement de goût

Nous aborderons l'étude de ces deux jugements en nous appuyant sur la problématique kantienne qui interroge la faculté de juger en opposant le jugement de goût et le jugement d'objet.

Le jugement de goût : un jugement subjectif : « le beau »

« *Le goût est la faculté de juger le beau, c'est un jugement.* »⁶ C'est celui qui permet de juger les valeurs esthétiques d'un objet. Or, « *la beauté n'est pas une qualité inhérente aux choses elles-mêmes, elle existe seulement dans l'esprit qui la contemple, et chaque esprit perçoit une beauté différente* »⁷. Pour Kant, juger esthétiquement est donc incompatible avec la raison car ce n'est pas l'objet jugé qui est pris en compte, mais le sujet qui juge par son sentiment. Ce sentiment provient d'une activité mentale qui met en relation la sensibilité, l'intuition, l'histoire personnelle, l'imaginaire... du sujet. Cette relation est une relation personnelle entre un individu singulier et une œuvre singulière. Aucune légitimation ne peut la contraindre sans la détruire car le verbe « aimer » ne se conjugue pas à l'impératif. L'œuvre d'art, offerte au jugement de goût, est un objet d'appréciation personnelle et face à elle chacun est son propre juge.

En résumé, le jugement de goût est un jugement fondé sur une saisie subjective de l'objet, en ce sens il échappe au savoir. Il a pour référent le sentiment de plaisir ou de déplaisir provoqué par l'objet : le moi qui juge. « *Est beau ce qui est connu sans concept comme objet d'une satisfaction nécessaire.* »⁸

Exemple : Je regarde cette table : sa couleur, sa forme, ses lignes. Je la trouve belle ou non. C'est un regard désintéressé qui ne juge pas la table par rapport à sa valeur

⁶ LACOSTE (J.), *La philosophie de l'art*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1981.

⁷ HUME (D.) « De la norme du goût », in *Essais esthétiques*, (1755), Paris, Garnier Flammarion, 2000.

⁸ KANT (E.), *Critique de la faculté de juger*, Gallimard, coll. La Pléiade, t 2, 1985, p. 1004.

objective (propriétés de l'objet « table ») mais par rapport à ma relation à elle : c'est donc moi que je juge au travers de la réponse affective que cette table induit chez moi. Ce jugement s'aborde alors dans la cadre d'une attitude de réception esthétique.

On s'aperçoit alors que la valeur accordée à cette table n'appartient pas à cette table mais au sujet qui en vit la réception. On comprendra aisément que c'est une forme de jugement qui ne peut pas être mis en place lors de l'évaluation des productions chorégraphiques d'élèves.

Le jugement d'objet : un jugement objectif : « le vrai »

Le jugement d'objet est jugement logique, un jugement de connaissance. « *Dans un jugement de connaissance, la représentation que l'on a de l'objet et qui se dit dans le jugement est mise en rapport avec l'objet lui-même qu'il s'agit de connaître.* »⁹

C'est donc un jugement fondé sur une saisie conceptuelle de l'objet, il a pour référent l'objet en tant que tel avec ses propriétés et la valeur qui lui est accordée est la sienne. Quel est cet objet ? Ses propriétés attendues sont-elles présentes ? Fonctionne-t-il comme il est attendu qu'il fonctionne ?

Le regard porté sur lui est un regard utilitaire et/ou intéressé au service d'une finalité pratique ou cognitive. Ici le plaisir (ou déplaisir) se construit en relation avec la raison, on peut dire qu'il se conceptualise.

Exemple : Je regarde cette table : sa fonction, ses dimensions, sa stabilité : ses propriétés correspondent à ce que j'attends d'elle ou à l'utilité que je vais en avoir. Ce jugement s'aborde alors dans la cadre d'une attitude de réception objective.

On s'aperçoit alors que la valeur qui est accordée à cette table est bien la sienne. C'est donc cette table qui est jugée et non pas celui qui porte le jugement. Cette forme de jugement semble pertinente dans le cadre d'une évaluation des productions chorégraphiques des élèves.

De l'importance de l'attitude de réception

Nous pouvons affirmer les deux propositions suivantes :

⁹ ATELIER D'ESTHÉTIQUE (collectif), *Esthétique et philosophie de l'art*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 109.

- un objet quotidien peut générer un jugement de goût dès lors qu'on adopte face à lui une attitude d'intentionnalité esthétique (regard sensible) ;

- un objet d'art peut générer un jugement d'objet dès lors qu'on adopte face à lui une attitude d'intentionnalité cognitive (regard pratique).

C'est donc bien l'attitude que l'on adopte face à l'objet jugé qui fonde la réception que l'on a de lui et le jugement qu'on porte sur lui. On peut alors évaluer tout à fait légitimement une chorégraphie au nom de ses propriétés en mettant de côté les sentiments de plaisir ou de déplaisir éprouvés à son égard.

Pour cela, l'enseignant évaluera les propriétés objectives du produit chorégraphique de ses élèves. C'est par ce seul biais qu'il pourra dépasser le paradoxe que soulève l'évaluation du produit des A.P.A en transformant la réception des chorégraphies présentées, c'est-à-dire en passant d'une attitude désintéressée de sujet-récepteur en situation de jugement de goût à une attitude intéressée de sujet-lecteur en situation de jugement d'objet ;

Pour ce faire, il se posera les questions suivantes et pourra y répondre :

- Quels outils sont utilisés par les élèves dans leurs chorégraphies qui témoignent de leur apprentissage ? Pour cela, les critères (en tant qu'outils faisant immédiatement référence à la propriété de l'objet sur lequel on porte un jugement) seront déterminés à partir des contenus d'enseignement mis en œuvre durant le cycle.

- Quels observables permettent d'inférer les compétences nécessaires à la composition et à l'interprétation de cette chorégraphie ? Pour cela, des indices ou indicateurs objectivant les critères permettront de matérialiser les compétences acquises.

Evaluer les chorégraphies d'élèves

S'engager dans un cheminement artistique, c'est prendre la parole, construire une autre référence en livrant à autrui sa propre vision du monde. Il s'agit là d'une forme de don de soi. Pour autant, l'évaluation ne porte pas sur l'élève mais sur la composition et l'interprétation d'une chorégraphie de et par l'élève. *« L'évaluateur ne juge pas une personne, mais juge (ou l'aide à juger) de la façon dont elle s'est rapproché (ou non) d'un*

but. »¹⁰, le but étant de mettre en cohérence une matière, des outils et un projet d'expression. L'évaluation des productions artistiques des élèves ne peut donc prendre la forme d'une sorte de « jugement des âmes » où l'enseignant traite du « bon » ou du « mauvais » goût. Évaluer revenant à énoncer une valeur et non à prononcer une sanction, l'évaluation se conçoit plutôt comme « *un retour d'information multidirectionnel, s'adressant à l'élève au lieu de porter sur l'élève.* »¹¹ Ce retour lui permet alors de baliser « un parcours vers ».

Par ailleurs, l'attitude de réception de l'enseignant croise la prise en compte du projet expressif de l'élève. La gestion de « *la relation expression de soi/impression sur l'autre* »¹² est une compétence à acquérir dans l'enseignement de toute activité artistique. Elle permet à l'élève d'accéder à la cohérence/pertinence des choix au regard du propos qu'il a choisi de tenir, de l'argument qui le motive. Si on reprend la citation de Gérard Genette, « *il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une attention et d'une intention* »¹³. L'enseignant étant un spectateur particulièrement attentif, il lui sera délicat de produire un jugement sur les chorégraphies d'élèves sans connaître leur intention, thème ou argument autrement dit : leur projet expressif.

Proposition de « chemins »

Voici une proposition de « chemins balisés » en danse (p. 8) que chaque enseignant adaptera en fonction du contexte de son enseignement.

Cette grille peut aider :

- en amont à la construction des contenus au regard des compétences à faire acquérir à l'élève ;
- en aval à élaborer ses propres outils d'évaluation.

Il s'agira alors de donner du sens aux résultats observés afin de « *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré*

¹⁰ HADJI (C.), « L'évaluation des apprentissages », in *Éduquer et former*, Ruano-Borbalan (dir.), Auxerre, Éd. Sciences Humaines, 1998.

¹¹ CARDINET (J.), « Évaluer sans juger », *Revue française de pédagogie*, n°88, INRP, 1989.

¹² DELGA (M.) et coll., « Enseigner la danse en EPS », *EPS*, n°226, nov./déc. 1990.

¹³ GENETTE (G.), *Esthétique et poétique*, Paris, Seuil, 1992.

d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route. »¹⁴

Baliser les étapes d'un parcours « de...à »		
La symbolisation	<ul style="list-style-type: none"> • d'une retranscription du réel à une évocation du propos • d'une logique de l'évidence à une plurivocité de sens • d'une quotidienneté motrice à une poétisation du mouvement 	C O M P O S I T I O N
La structure	<ul style="list-style-type: none"> • du déguisement à l'utilisation d'éléments scénographiques • d'une installation perceptible à une fluidité des tableaux • d'une linéarité gestuelle à l'exploitation de procédés chorégraphiques 	
La spatialisation	<ul style="list-style-type: none"> • d'un espace pour soi à un espace pour le spectateur • d'un équilibre symétrique à des partis pris d'espace • d'une frontalité centrée à une utilisation de la symbolique de l'espace 	
Le rapport à l'univers sonore	<ul style="list-style-type: none"> • d'une obéissance à la musique à un dialogue musique/mouvement • d'une musique justificatrice à un monde sonore partenaire du propos • de l'influence des médias à une ouverture culturelle 	
La relation entre danseurs	<ul style="list-style-type: none"> • de l'utilisation de repères visuels à un travail d'écoute • d'un modèle unique à une utilisation des registres de relations • d'un confort à une prise de risque maîtrisée 	
L'interprétation du rôle	<ul style="list-style-type: none"> • d'une concentration fluctuante à un état de danse • d'un engagement frileux à une tenue de parole • d'une imprécision à une mobilisation du regard 	I N T E R P R E T A T I O N
L'interprétation du mouvement	<ul style="list-style-type: none"> • d'un mouvement global à une disponibilité motrice • d'une juxtaposition des formes à une logique motrice • d'une gestuelle fonctionnelle à une exploitation des possibles 	
L'espace	<ul style="list-style-type: none"> • d'une gestuelle à deux dimensions à la création de volumes • d'une logique quotidienne à un espace symbolique • d'un espace subi à un espace construit 	
L'énergie	<ul style="list-style-type: none"> • d'une affiliation aux rythmes externes à une écoute de l'organicité • d'un tonus de base à la création de tempo-rythmes • d'une linéarité du flux à une musicalité du mouvement 	
Le temps	<ul style="list-style-type: none"> • d'une dépendance métrique à une utilisation du monde sonore • d'un temps corporellement localisé à un état de temps • d'une allure de base à l'exploitation des vitesses du mouvement 	

Proposition de « grille »

Il est délicat de proposer une grille-type d'évaluation car celle-ci se conçoit à partir des contenus d'enseignement privilégiés par l'enseignant face à ses objectifs et à la connaissance de ses élèves dans l'activité. Toutefois, en page suivante, nous nous risquons à énoncer une proposition décontextualisée qui ne pourra servir que de repères dans la

¹⁴ DE KETELE (J.-M.), « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire*, n°3, 1989.

construction d'un outil plus adapté (création ou suppression d'items, modification des valeurs de chaque item, etc.).

Proposition d'une grille d'évaluation en danse
Pour des élèves de la classe de 2^{nde} ayant un vécu de 20H de pratique

COMPOSITION : Note collective /20 ramenée sur 10 points

Traitement du propos :

Cohérence des choix, poétisation, distanciation 0 1 2 3 4

Mise en espace :

Lisibilité, symbolique 0 1 2 3 4

Procédés de composition :

Utilisation, fluidité des organisations 0 1 2 3 4

Modes de relations :

Variété, richesse 0 1 2 3 4

Monde sonore et scénographie :

Cohérence, pertinence 0 1 2 3 4

INTERPRÉTATION : Note individuelle sur 20 ramenée sur 10 points

Interprétation du rôle : /6

État de danse, regard
Gestion de soi, distanciation, justesse

Interprétation du mouvement: /14

***Dimension motrice : /6**

- Amplitude, précision° des volumes et tracés
- Équilibre/déséquilibre, appuis, axe, poids
- Richesse et maîtrise du vocabulaire

***Dimension poétique : /8**

- Énergie organique, musicalité, fluidité
- Singularité, originalité