Le rapport des élèves à l'évaluation dans quatre situations d'enseignement des arts appliqués

Eric Tortochot, Sophie Farsy, Emeline Roy, Christophe Moineau

▶ **To cite this version:**

Eric Tortochot, Sophie Farsy, Emeline Roy, Christophe Moineau. Le rapport des élèves à l'évaluation dans quatre situations d'enseignement des arts appliqués. L'évaluation dans la formation et dans les éducations à, de la mesure à la problématisation du sens, Dec 2021, Marseille, France. hal-03522863

HAL Id: hal-03522863
https://hal.science/hal-03522863

Submitted on 12 Jan 2022

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

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

ADEF

Aix*Marseille université
Socialement engagée

gcaf

Journées d'étude évaluation

L'évaluation dans la formation et dans les éducations à, de la mesure à la problématisation du sens

7 et 8 décembre 2021 - Inspé Aix - Marseille Université

Le rapport des élèves à l'évaluation dans quatre situations d'enseignement des arts appliqués

Emeline Roy - Sophie Farsy - Christophe Moineau - Eric Tortochot | 7 & 8 décembre 2021 | INSPE Aix-Marseille Université

Plan de la présentation

- Cadre théorique
- Contexte
- Les 4 Situations
- Discussion

Cadre théorique

L'enseignement du design et par le design : Former des élèves, des étudiants, de futurs designers

Des typologies d'apprenants qu'il convient de distinguer

. Des élèves :

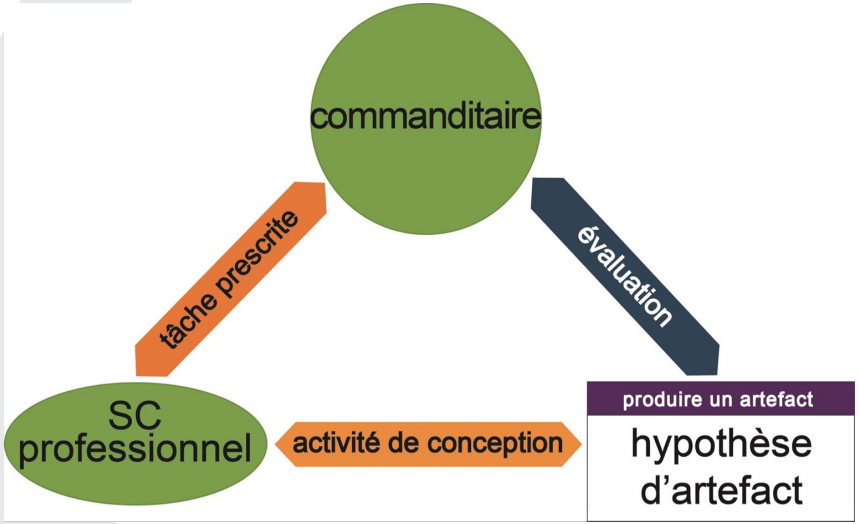
- de lycées professionnels > enseignement des « arts appliqués et culture artistique »
- de filières scientifiques et technologiques > une approche généraliste des « différents secteurs du design et des métiers d'arts »

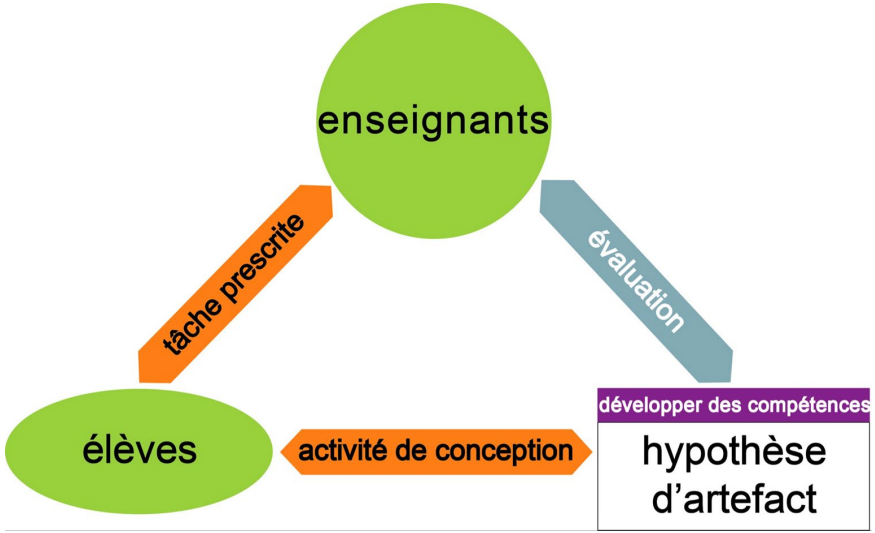
. Des étudiants :

- au sein des formation des l'EN (MANAA, BTS, DMA, DN MADE, DSAA)
- au sein d'école d'art et de design (DNSEP, DNSAP, diplôme d'école nationale supérieure)
- au sein de l'université (licences, masters design ou MEEF, doctorat)
- au sein d'écoles privées

Cadre théorique

Les buts de l'activité de création conception





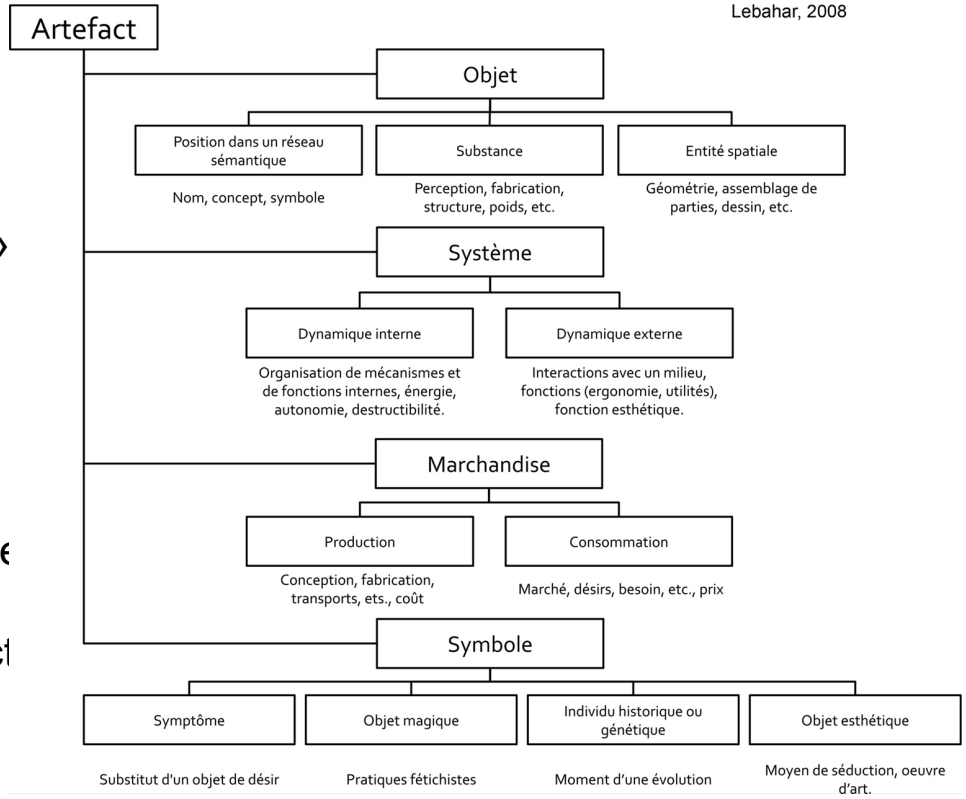
Cadre théorique

Le statut de l'artefact, produit de l'activité de création-conception

. Concevoir un artefact qui intègre différentes composantes :
« objet, système, marchandise, symbole »
ainsi comparable à d'autres artefacts de notre environnement.

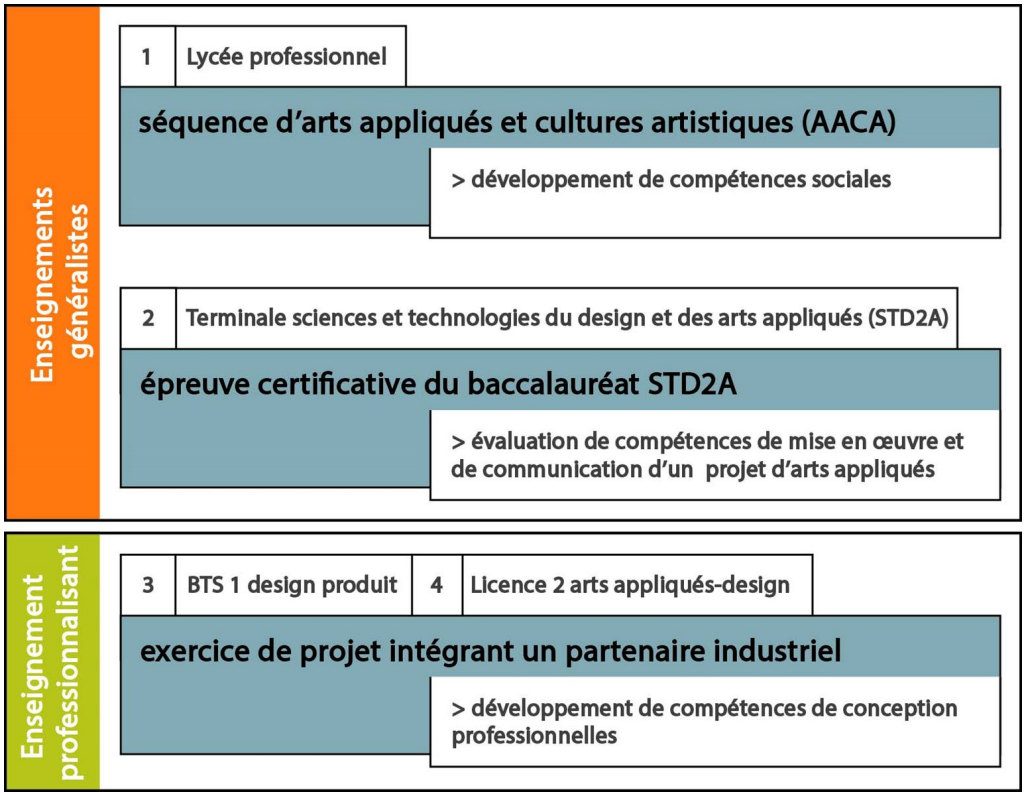
. Disciplines artistiques :

- production d'un « objet esthétique » qui déploie (ou non) des « moyens de séduction »
- l'exposition (monstration) de l'artefact produit est un allant de soi.



Contexte

4 situations de création-conception



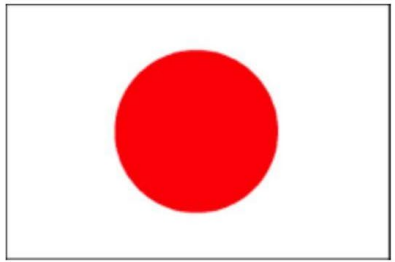
Situation 1 // L'enseignement des arts appliqués en lycée professionnel

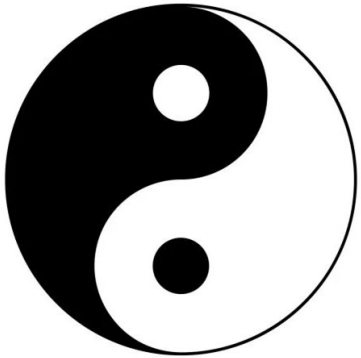
Le développement de compétences sociales : les élèves sont confrontés à une prescription du travail par l'enseignant et à une évaluation objective qui valorise aussi la réussite et les efforts fournis. Les élèves associent l'évaluation au « salaire » qu'ils méritent pour le travail effectué.

Ils ont des difficultés à cerner ce qui est évalué et dans quel but.

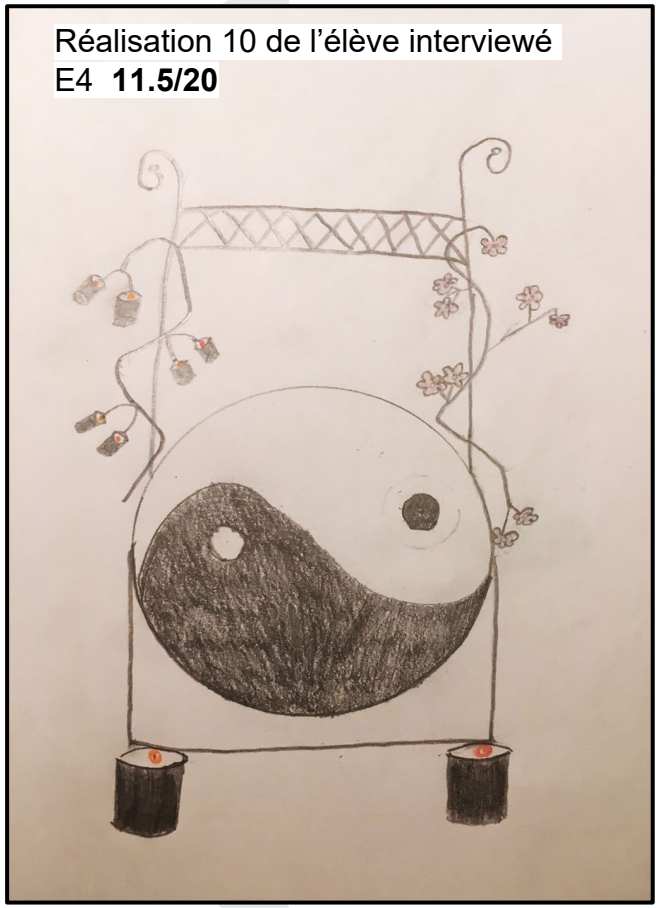
Création d'un fauteuil qui évoque le japon.
Imaginez un fauteuil dont la fonction d'estime soit très présente et évocatrice du japon. Pour cela vous pourrez vous devrez détourner un des documents annexes.

forme évocatrice du japon	/6
fonction d'usage possible	/6
ombres et lumières	/4
qualité du rendu	/4
	/20





Réalisation 10 de l'élève interviewé
E4 **11.5/20**



C : Est-ce que tu aimes assister au cours d'AACA ?

E4 : heu. Bah j'aime bien mais j'suis pas fort en dessin donc c'est pas intéressant. [...] Mais comme je sais pas dessiner. Pas trop dessiner… … C'est…. … Genre je sais bien que là je vais pas avoir une bonne note.

C : De ton point de vue, qu'est-ce que t'apporte le cours d'arts appliqués dans ta préparation au baccalauréat professionnel?

E4 : Pas grand-chose je trouve.

C : Pas grand-chose ?

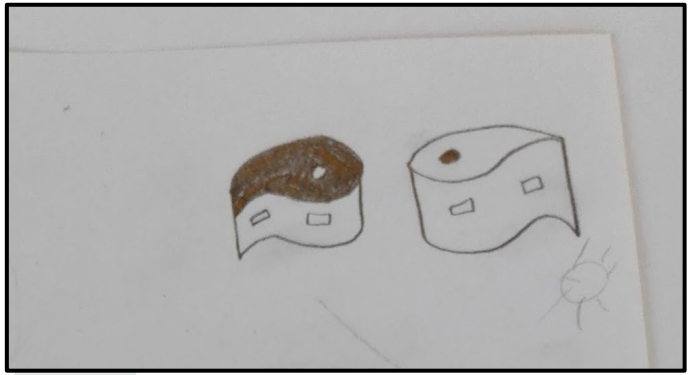
E4 : Parce que j'ai pas. Après p't'être plus tard dans ma vie j'vais aimer l'art, je sais pas. C'est pour ma culture générale.

C : Pourquoi as-tu utilisé du crayon à papier et du crayon de couleur ?

E4 : Bah parce que le crayon à papier je peux le gommer. Voyez, la si je me trompe, je peux gommer. Et crayons de couleur parce que c'est plus joli qu'au feutre.

C : Et que penses-tu de ce que tu as fait ?

E4 : Bah je trouve, c'est stylé.

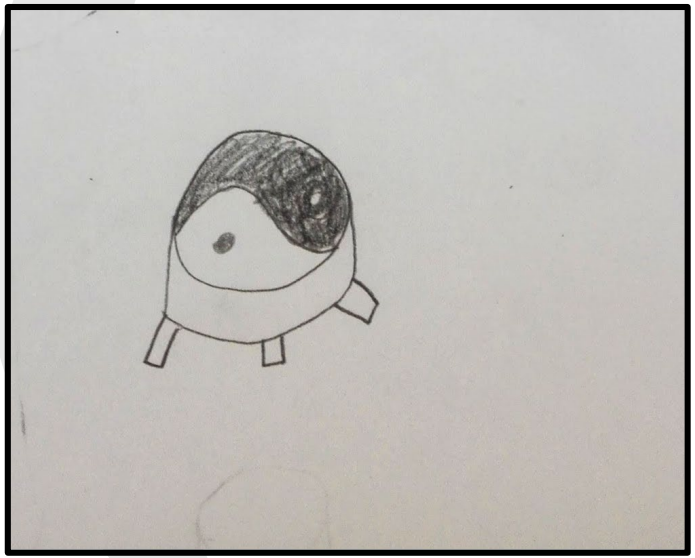


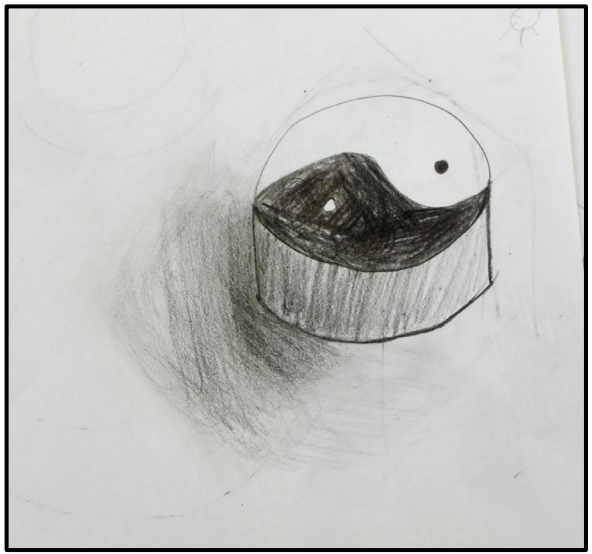
C : Est-ce que tu es fier de ce que tu as proposé ?

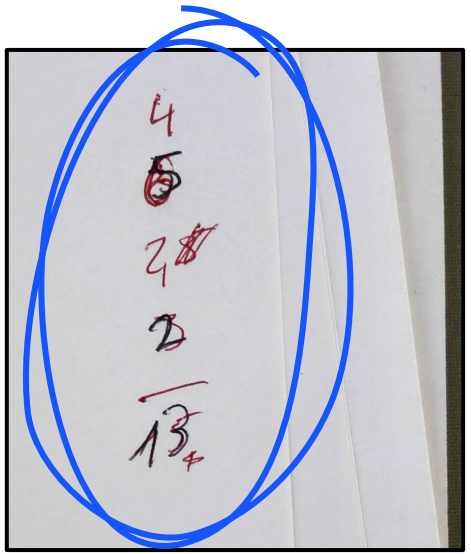
E1 : J'ai mal représenté mais je suis fier de mon idée.

C : [...] Penses-tu que tu vas avoir un bon résultat ?

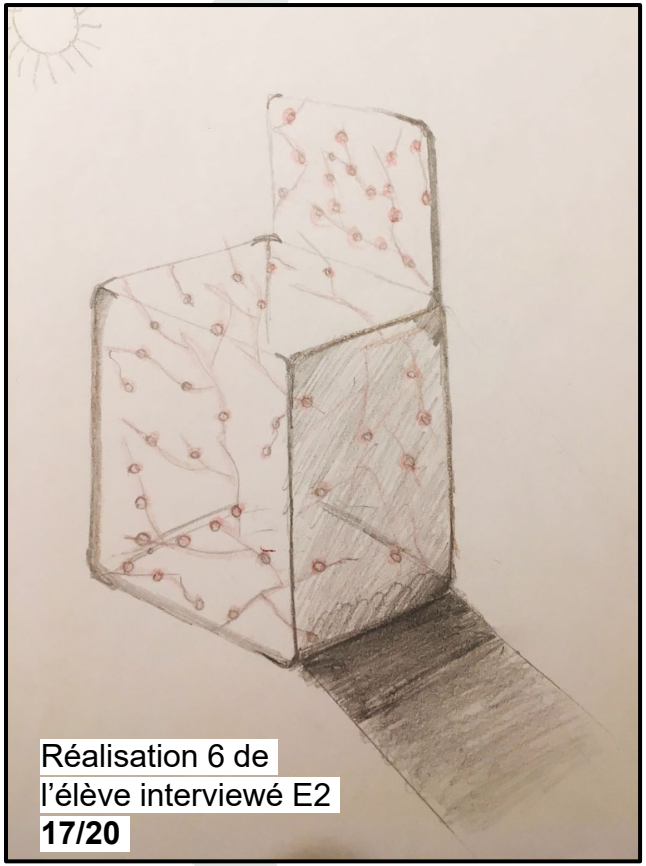
E1 : Je sais pas.







↑ Réalisation et évaluation 2 de l'élève interviewé E1



Réalisation 6 de l'élève interviewé E2
17/20

C : De ton point de vue, qu'est-ce que t'apporte le cours d'arts appliqués dans ta préparation au baccalauréat professionnel?

E2 : Rien

C : Comment ?

E2 : Rien (rires), en fait, je vois pas pourquoi on a cours d'arts appliqués.

C : Qu'est-ce que tu as travaillé avec ton enseignant pour pouvoir faire ce fauteuil ?

E2 :…

C : La réalisation de ce fauteuil est l'aboutissement d'une séquence, qu'est-ce que tu as travaillé dans cette séquence ?

E2 : On a travaillé les cubes, avec la perspective disons, et les lumières.

C : Quel était ton niveau général au collège ?

E2 : bah au collège j'étais très… (Regard craintif)

C : Tu avais de quelques difficultés ?

E2 : oh oui!!!

Situation 2 // Une situation de certification en Bac STD2A

Le programme du bac STD2A : des enseignements qui se réfèrent aux pratiques qui caractérisent l'activité professionnelle du designer.

La situation de certification (Le projet en Design et Arts Appliqués) :

- Des contraintes très précisément définies par la prescription.
- Une évaluation par les enseignants qui s'appuie sur le processus qui conduit l'élève à produire plutôt que sur la production elle-même.
- Les élèves s'engagent dans l'activité de création-conception pour obtenir leur baccalauréat et non pour répondre à un problème de conception. (Montiès-Farsy, 2018).

Ce que les enseignants disent de la prescription

Phase 1 : “évaluer la phase préparatoire et de recherches du projet et valider l'appropriation de la problématique par l'élève.”

Ça fait des jours et des jours qu'on est sur ce truc,

Comment arriver à rentrer dans ce qu'on a l'impression qu'on nous demande

C'est vachement flou, on trouve qu’il y a à la fois beaucoup de liberté dans ce qui est proposé et en même temps une espèce de contrainte qu'on trouve débile et on essaie de voir comment on peut faire rentrer tout ça.

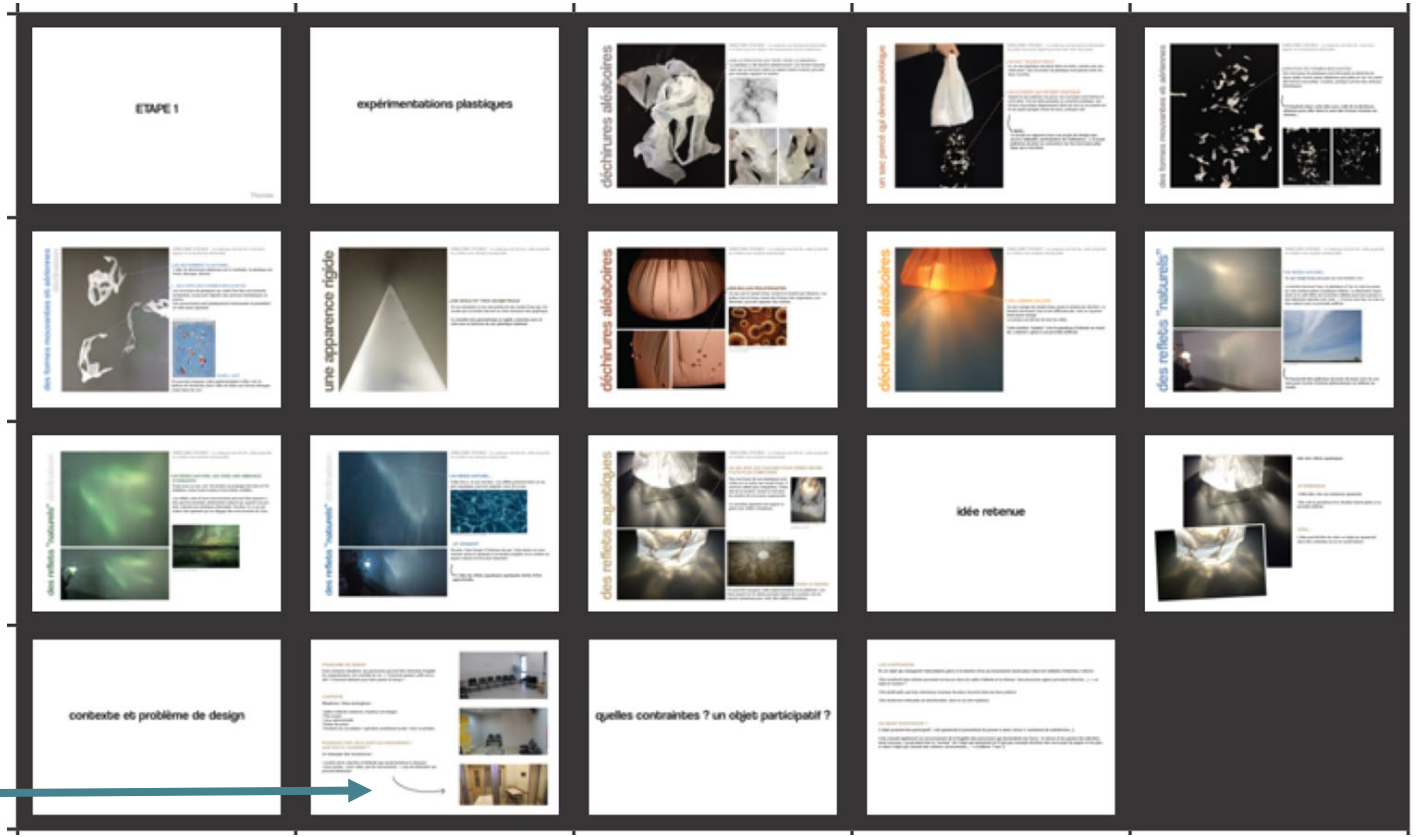
Nous on est vachement gênés par euh, par le fait qu’il faille avoir lancé des expérimentations plastiques impérativement avant l'évaluation du premier oral.

Et surtout on est gênés par la formulation de la fiche d'éval. On a l'impression qu'il faut en tirer un profit vraiment très précis de cette phase d'expérimentations.

J'avais l'impression qu’à la limite on essayait de prévoir un truc qui rentre dans les cases de l'épreuve qu'était pas, qui correspondait pas au vrai besoin des élèves.

Le diaporama de TR

Comment apaiser la nervosité dans des situations d'attente stressantes ?



Ce que TR dit de la tâche prescrite par les enseignants

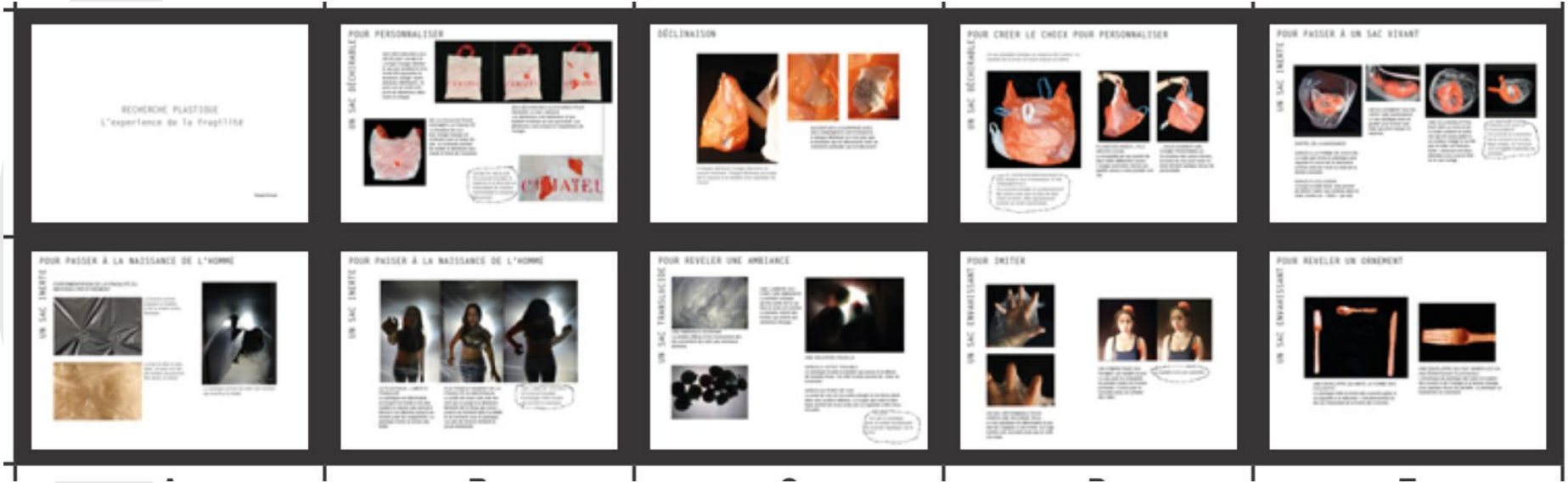
Selon vous, quels étaient les objectifs de cette première phase ?

Ils [les enseignants] attendaient je pense qu'on passe je pense qu'un point important c'était de passer de l'expérimentation plastique qui est juste la recherche de quelque chose visuellement plastiquement à quelque chose de concret le basculement à un problème de design je pense ça c'était important et aussi bien cerner un contexte et des utilisateurs qui sont ciblés.

Et est-ce que vous pensez que vous les avez atteints ?

Je pense que oui pour ces points là. Je pense que j'ai été un peu moins performant sur les premières hypothèses c'est eux les croquis que j'ai fait à l'ordi dont je vous parlais tout à l'heure ça c'était peut-être moins efficace mais pour ce qui est de passer au design et de cerner le contexte ça s'est fait un peu naturellement

Le diaporama de NN



Ce que NN dit de la tâche prescrite par les enseignants

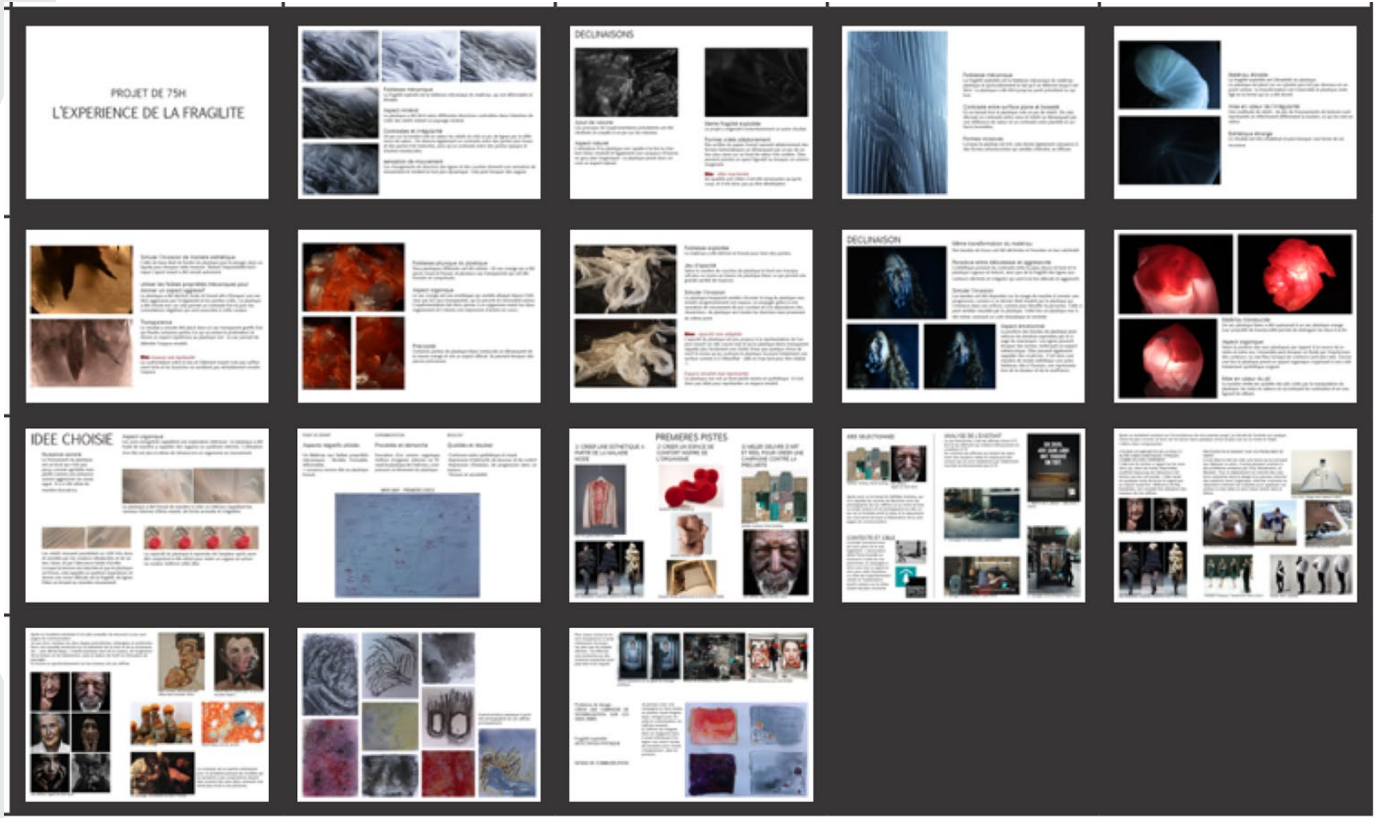
Selon vous, quels étaient les objectifs de cette première phase ?

Sur la prise de recul j'imagine et puis aussi la logique entre toutes les étapes et puis euh… euh oui c'est ça la continuité, le respect du sujet aussi.

Et est-ce que vous pensez que vous les avez atteints ?

Ben euh ben en fait on a eu une fiche où y'avait plein de enfin tout le contenu de notre diapo ce qu'il fallait etc et j'ai essayé de compléter à chaque fois bien comme il faut et du coup ben je pense que…je pense que… ça va.

Le diaporama de AL



Ce que AL dit de la tâche prescrite par les enseignants

Selon vous, quels étaient les objectifs de cette première phase ?

Ben déjà avoir compris le sujet si on a bien compris les expériences de renversement tout ça.

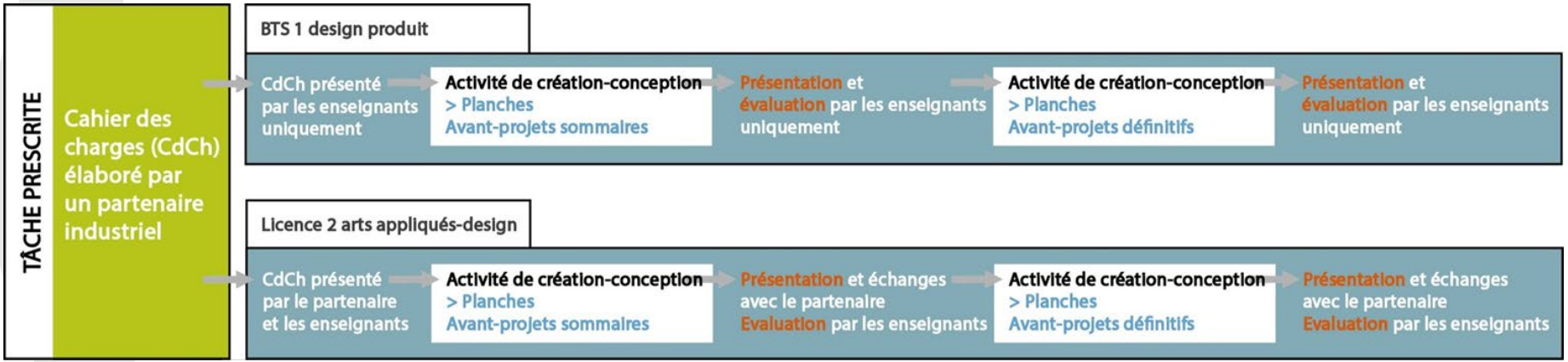
Par rapport à quoi ?

Ben quand ils nous ont donné les exemples fallait pas comprendre quelque chose qui serait juste une image de la fragilité ou des choses comme ça voilà pour l'instant voir si ce qu'on fait ça rentre dans le sujet, si c'est valide.

Et est-ce que vous pensez que vous les avez atteints ?

Ben j'pense que oui à peu près. Après j'vais repartir sur des expérimentations et puis non j'pense que ça va à peu près.

Situations 3 et 4 // L'enseignement "professionnalisant" des arts appliqués



Situation 3 // BTS1 design arts appliqués

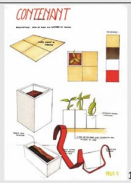
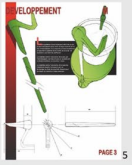
Là l'influence directe par rapport au sujet, c'était toujours d'avoir un produit qui soit peut-être dans sa production pas tellement coûteux, donc **pas avoir des formes extra-compliquées,** ni des matériaux extra-compliqués, ni des trucs infaisables

c'était un choix pédagogique, comme d'écarter celui-là aussi, puisque dans son développement, le dessin de définition de ça, le plan, c'est un carré, un rectangle. J'aurai peut-être une courbe à gérer, part faire un géométral, et une vue en 3D, et une vue de mise en situation comme ça. À part ça, **le pot, il y a qu'une pièce…**

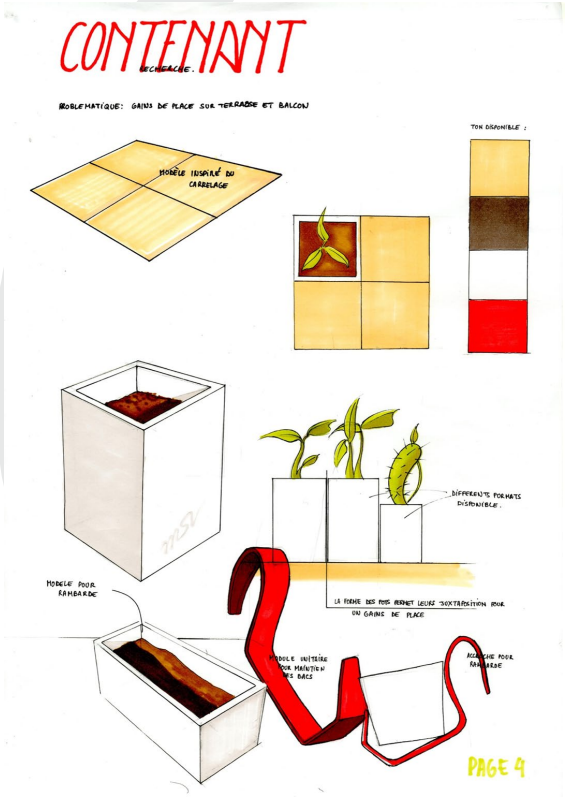
On m'a dit « ça c'est un peu trop du style ». J'ai compris après parce que, par rapport à la section où on est, […] on me demande pas de faire que de la forme. […] le design, c'est pas que de la forme et que du style, […] **au niveau de l'analyse et tout ça, qu'il y a toute une méthode derrière**, il y a tout un process.

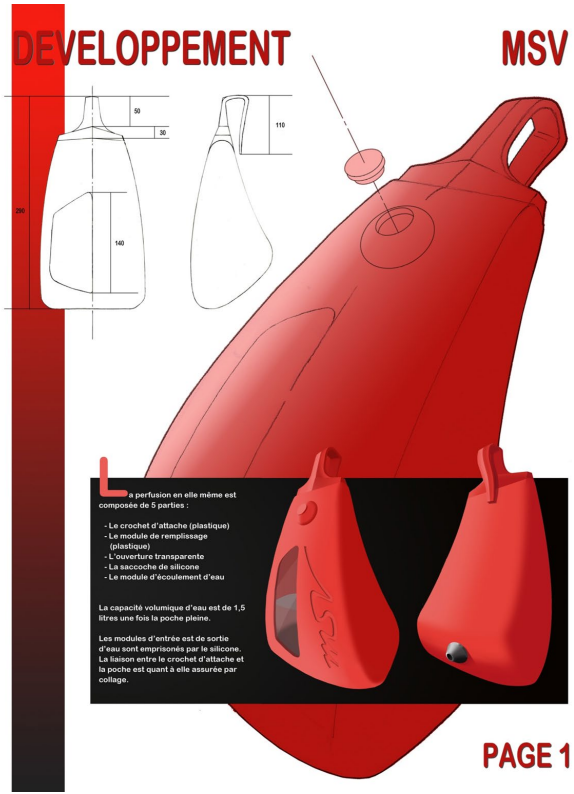
Ils [les enseignants] ne nous ont pas forcé [rire] mais c'est qu'ils nous poussent […] à sortir du style pur, d'avoir un objet qui soit quand même intéressant en soi.

C'était un peu bizarre, parce qu'on a pris connaissance de l'entreprise, parce que **là on est encore dans le domaine scolaire en fait.** C'est qu'on a un cahier des charges, **on a quand même toujours la liberté**

Extraits des verbalisations de TA	Analyse des verbalisations	Productions de TA	Analyse des productions
Planche 1 **5a.** Là l'influence directe par rapport au sujet, c'était toujours d'avoir un produit qui soit peut-être dans sa production pas tellement coûteux, donc pas avoir des formes extra compliquées, ni des matériaux extra compliqués, ni des trucs infaisables.	Assimilation du sujet de l'exercice issu de la demande d'un partenaire industriel	 1	**Planches 1, 2 et 3,** présentation phase 1 : . Dessins manuels rehaussés au marqueur. • TA explicite une « problématique » en lien avec le sujet de l'exercice : **5h.** Gain de place sur les terrasses. **5i.** Permettre l'arrosage pendant l'absence des propriétaires. • Les énoncés présentent les réponses offertes par la proposition, par exemple : **5j.** La forme des pots permet une juxtaposition pour un gain de place **5k.** Facilité d'utilisation pour le remplissage ou l'usage. De façon implicite la forme des pots (planche 1) répond à la demande de produits simples à fabriquer. **5l.** le kit peut être rangé dans un pot prévu à cet effet.
Planche 2 **5b.** c'était un choix pédagogique, comme d'écarter celui-là aussi, puisque dans son développement, le dessin de définition de ça, le plan, c'est un carré, un rectangle, il n'y a aucune contrainte, j'aurai peut-être une courbe à gérer, à part faire un géométral et une vue en 3D, et une vue de mise en situation comme ça, à part ça, le pot il y a qu'une pièce…	L'évaluation des hypothèses de TA permet aux enseignants de spécifier la nature didactique de la situation de conception. Le choix d'une hypothèse est dicté par son potentiel pédagogique et non par les prescriptions énoncées par le partenaire. Les propositions 1 et 2 sont écartées au profit de la proposition 3.	2	
5c. Je me suis dit on peut s'amuser à dessiner un truc qui nous plaît un peu […] et au début j'étais parti un peu sur du style.	Pour répondre au cahier des charges du partenaire, TA considère une réponse principalement esthétique.		
5d. On m'a dit « ça c'est un peu trop du style », j'ai compris après parce que par rapport à la section où on est, […] on me demande pas de faire que de la forme. […] Le design c'est pas que de la forme et que du style, […] au niveau de l'analyse et tout ça, qu'il y a toute une méthode derrière, il y a tout un process. Moi, depuis que je suis ici, je suis rentré là-dedans et j'ai compris qu'on écarte ce projet.	La présentation des hypothèses de TA permet aux enseignants d'inscrire le design au sein d'un système de valeurs basé sur l'usage.	3	
5e. Ils [les enseignants] ne nous ont pas forcé [rire] mais c'est qu'ils nous poussent […] à sortir du style pur, d'avoir un objet qui soit quand même intéressant en soi.	Une remarque des enseignants sur ses hypothèses permet à TA de déduire le système de valeur sur lequel ces derniers fondent la formation.	4	**Planches 4 et 5,** présentation Phase 2 : . Dessins et planches réalisés à l'aide d'un logiciel de dessin vectoriel. • TA élabore une présentation technique du dispositif finalement développé. Il détaille les différents éléments constituant, principes de fabrication et de montage : **5m.** La perfusion en elle-même est composée de 5 parties : les modules d'entrée et de sortie sont emprisonnés par le silicone. La liaison entre le crochet d'attache et la poche est assurée par collage.
Planches 4 et 5 **5f.** C'était un peu bizarre, parce qu'on a pris connaissance de l'entreprise, parce que là on est encore dans le domaine scolaire en fait. C'est qu'on a un cahier des charges, on a quand même toujours la liberté, ce que je vois sur des projets, c'est que tant que ça a l'air de marcher, pour l'instant ça va.	L'entreprise, ses enjeux et ses objectifs, ce sont effacés au profit de la situation didactique. TA a conscience du fait que sa proposition finale n'est pas techniquement totalement aboutie.	 5	
5g. C'est la première fois qu'une idée de ma tête me sort en rendu. Je suis loin encore de la représentation réelle extrême, mais d'avoir une image aussi réelle d'une idée […] ça m'a apporté des connaissances au niveau de l'infographie.	L'hypothèse de la « *transfusion pour plantes* » (planches 3, 4 et 5) ne répond que partiellement à la prescription du partenaire mais permet de développer des compétences de représentation et de répondre à la demande des enseignants.		

Situation 3 // BTS1 design arts appliqués





Situation 4 // Licence 2 design

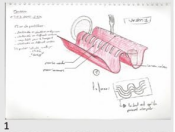
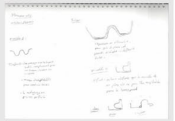
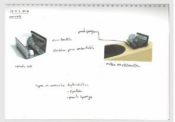
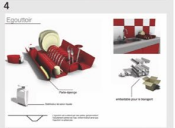
Pour moi, c'était un projet, **un exercice beaucoup moins pédagogique** que les autres, […] c'était une sorte de mise en liberté […] **devant de vrais personnages qui allaient juger sans pédagogie** […] et donc ça c'était tout l'inverse de ce qu'on avait fait avant,
Pour moi c'était pas parler à des professeurs, c'était ça l'exercice.

[Les contraintes], j'essayais d'éloigner ça de ma tête, je me disais que les designers ils avaient droit un peu à tout faire, à tout rêver et finalement ils **[M. et Mme S.] ont bien recalé : ce qui marchait, ce qui marchait pas,** […] **c'était vachement bridant.**

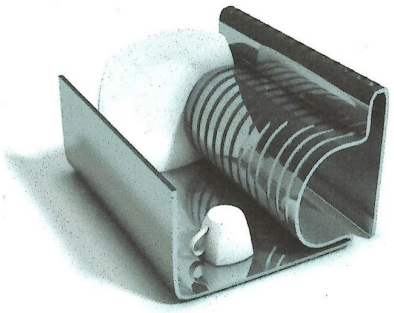
J'ai beaucoup pensé à M. S., **comment il allait le vendre, est-ce qu'il allait gagner de l'argent** […]

« Même si vous faites un cube, faites-le légèrement incliné pour qu'il soit emboîtable ». **Si ce n'est pas emboîtable, ça ne va pas plaire, en tout cas pas à M. S.**

Personne n'y croyait vraiment, enfin tous ceux à qui j'ai montré, **ça plaisait pas, donc j'avais continué.**

Extraits des verbalisations de EB	Analyse des verbalisations	Productions de EB	Analyse des productions
6a. il faut donc s'adapter à un cahier des charges, une entreprise, ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils veulent faire. **6b.** Pour moi, c'était un projet, un exercice beaucoup moins pédagogique que les autres, […] c'était une sorte de mise en liberté […] devant de vrais personnages qui allaient juger sans pédagogie […] et donc ça c'était tout l'inverse de ce qu'on avait fait avant, 6c. Pour moi c'était pas parler à des professeurs, c'était ça l'exercice. **6d.** [Les contraintes], j'essayais d'éloigner ça de ma tête, je me disais que les designers ils avaient droit un peu à tout faire, à tout rêver et finalement ils [M. et Mme S.] ont bien recalé : ce qui marchait, ce qui marchait pas, […] c'était vachement bridant. **6e.** j'ai beaucoup pensé à M. S., comment il allait le vendre, est-ce qu'il allait gagner de l'argent […] est-ce que ce que j'ai fait là ça va pouvoir être adaptable à [la société], […] chaque fois ça a été la même question, sur chaque petit truc est-ce ça va marcher ? […] c'était pas faire un truc qui me plait vraiment où je pense pas à [la société] et après, je vais voir [la société] et je lui dit démerde-toi . **6f.** le rouge, je l'ai gardé parce que […] Monsieur S. a aimé. **6g.** j'avais quand même écrit […] avant : « Déclinable en plusieurs matériaux, […], empilable pour le transport. **6h.** je sais pas si ça a été un hasard que la première s'emboîte […], je me suis dit : « C'est emboitable » et après, j'ai toujours essayé de rester emboitable. **6i.** Il [le partenaire] l'avait dit de manière simple […] : « Même si vous faites un cube, faites-le légèrement incliné pour qu'il soit emboitable ». **6j.** si ce n'est pas emboitable, ça ne va pas plaire, en tout cas pas à M. S. **6k.** personne n'y croyais vraiment, enfin tous ceux à qui j'ai montré, ça plaisait pas, donc j'avais continué. 6l. là, je vois [les enseignants] pour voir la forme, donc là, c'est vous qui me mettez sur la voie d'hybridation. **6l.** C'est ma première vraie jolie planche, […].La communication, je sais que c'était pas ça le sujet vraiment […] donc le but de la planche, c'était de séduire […] j'avais l'avantage de la 3D […] je savais ce que M. S. attendait vraiment, l'emboîtabilité, je l'ai mise en avant.	L'exercice consiste à respecter le cahier des charges, les contraintes d'une entreprise. La nature pédagogique du projet est remise en cause. Les partenaires évaluent les projets sans faire référence à la pédagogie. Les exercices antérieurs sont assimilés à un dialogue avec des enseignants, celui-ci, à un dialogue avec le partenaire. EB a une représentation initiale idéalisée de la profession de designer. Les échanges avec les partenaires ont modifié la représentation robinsonnique de l'activité de conception et designer démiurge. Cela conduit EB à élaborer et évaluer ses hypothèses sous une forme de dialogue interrogatif permanent avec le commanditaire. Il n'est pas question pour ER de faire selon son propre goût, mais de répondre aux attentes de l'entreprise et au goût du partenaire (M. S.). L'activité de conception est ainsi fondée sur les interactions avec le partenaire. Les énoncés oraux du partenaire sont assimilés et retranscrits. Ils sont repris de façon récurrente dans le cadre d'un dialogue intérieur et en annotation en regard des états de représentation produits. « L'emboîtabilité » est devenue une contrainte non négociable qui a guidé les choix parmi les hypothèses de EB (Planche 2). Les dialogues avec d'autres sujets incitent EB à modifier son modèle (planche 3) sans l'écarter de sa « prise de position initiale » (Planche 1). La planche est adressée aux partenaires, les échanges préalables avec ces derniers régulent une partie de l'activité de conception, notamment l'élaboration d'états de représentation de l'artefact destinés à la planche finale de présentation (planche 5).	 1  2  3 4  5	**Planches 1, 2 et 3 :** extraits carnet de croquis . Dessins manuels rehaussés au crayon. . Modélisations 3D annotées. **Planche 1 et 2** **6m.** Prise de position : . Déclinable en plusieurs matériaux, . déclinable en plusieurs couleurs, . empilable pour le transport, . déclinable dans différentes versions, . facile à nettoyer, stable et design. Un croquis indique à nouveau : **6n.** La forme : le but est qu'ils puissent s'empiler. **Planche 3 :** Mise en place d'une stratégie de présentation (*cf.* 6i.) : **6o.** 3D, mise en situation Proposition rejetée : **6p.** Inutile. Problème : pas emboitable. Proposition pourtant conservée (planche 4) **6q.** ligne de conduite : hybridation (égouttoir, porte-éponge). Annotation issue d'un échange avec les enseignants (*cf.* 6l). **Planches 4 et 5 :** . Dessins manuels rehaussés au crayon. . Modélisations en 3D **Planche intermédiaire 4 :** Reprise partielle des éléments de la « prise de position » (*cf.* 6a.). **6r.** Déclinaison de matière et de formes. Transport : emboitable. **Planche finale 5 :** Abandon du modèle « inutile » (*cf.* 6a). Développement de la piste « hybridation » (*cf.* 6a.) : **6s.** Porte-éponge distributeur de savon.

Situation 4 // Licence 2 design



rendu 3D

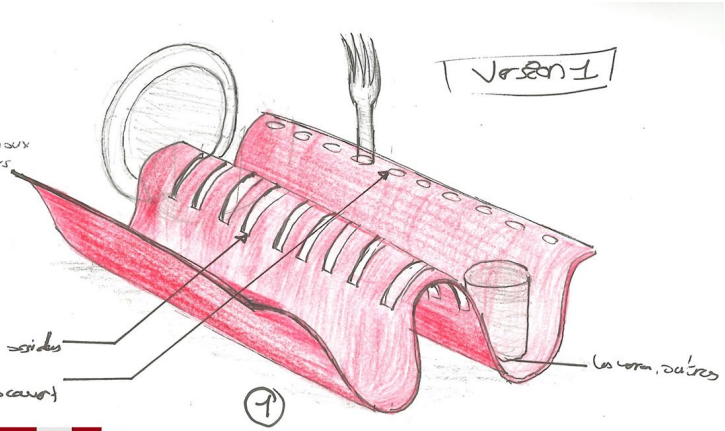
Egouttoir
07.03.2010 . 21h

porte éponge

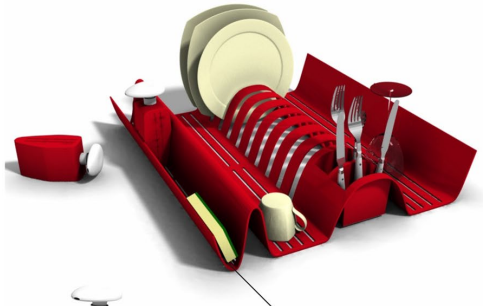
c— enutile

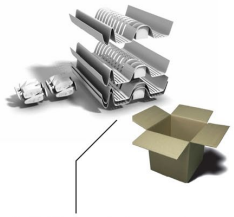
Problem : pas emboitable

positions :
- bb en plusieurs matériaux
- bb en différentes couleurs
- bb pour le transport
- bb en différents versions
- facile à nettoyer
- stable
- design !!

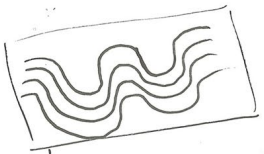


Egouttoir



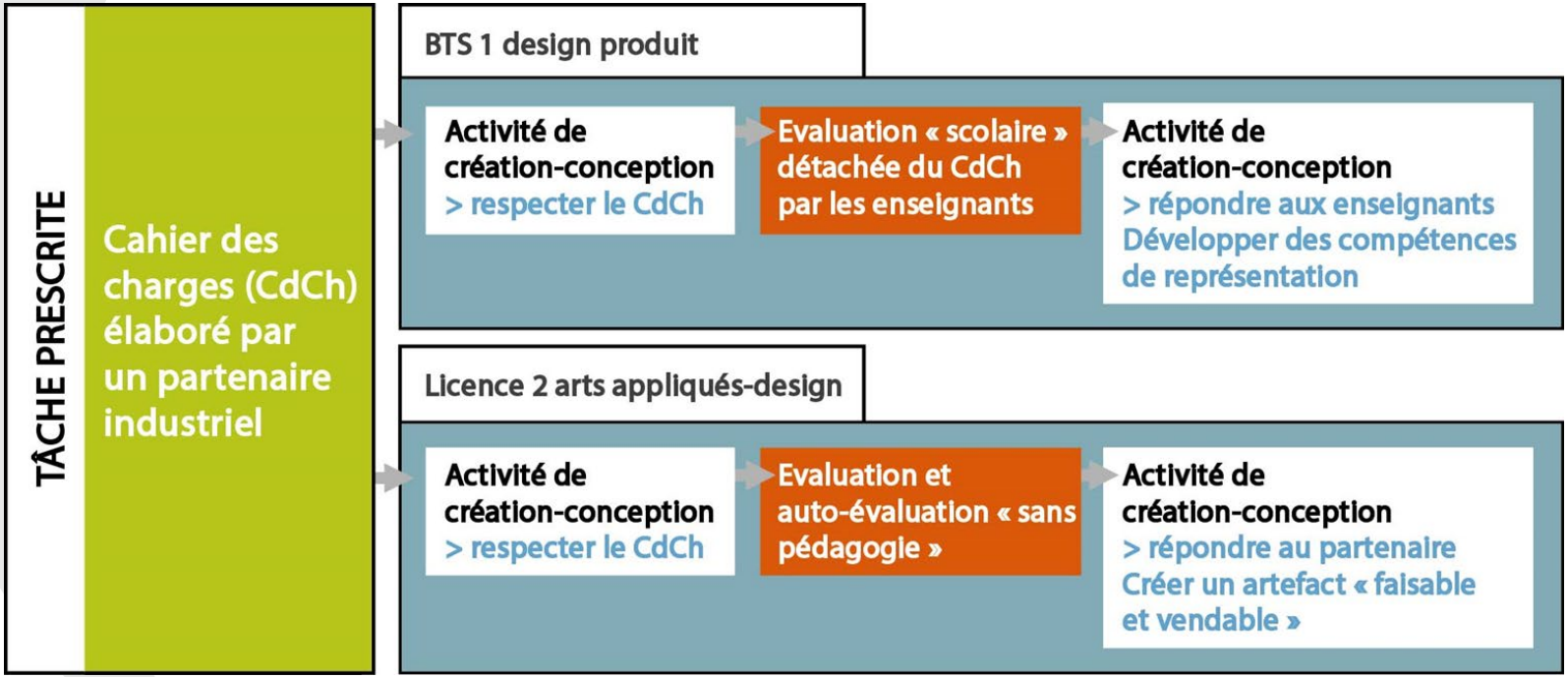


Plateforme :



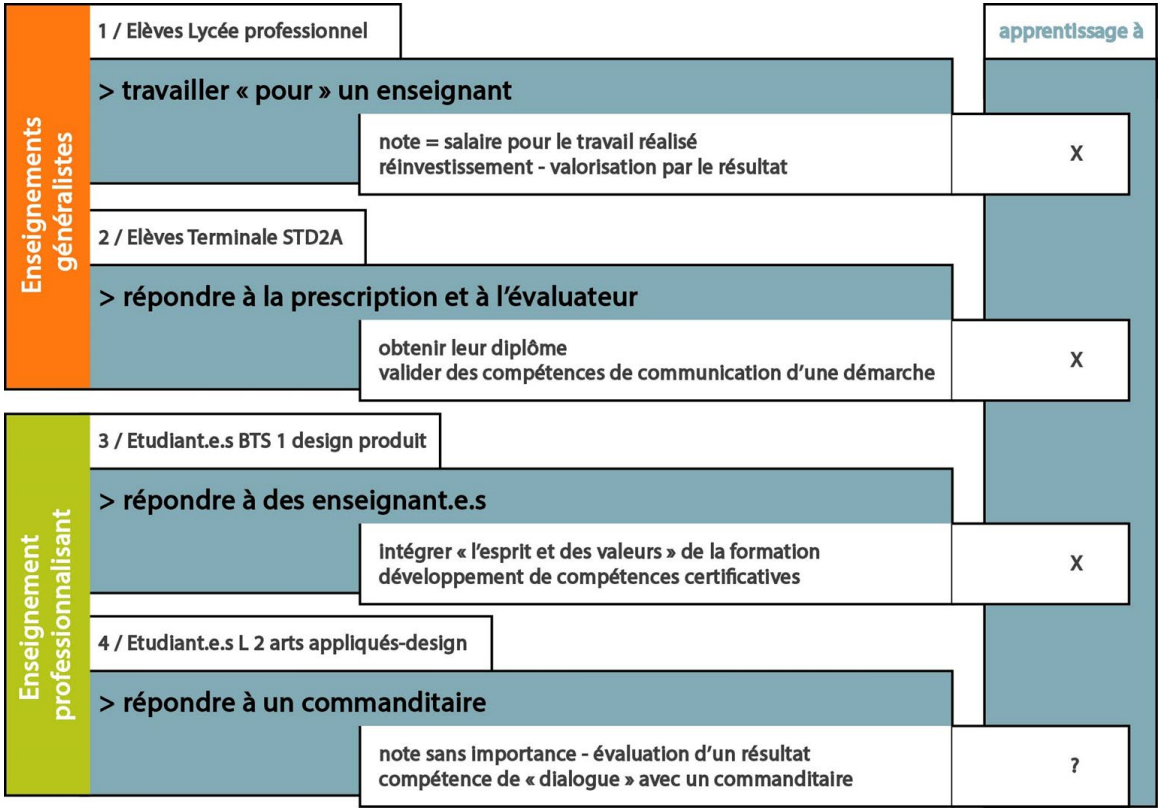
↳ le but est qu'ils puissent s'empiler.

Situations 3 et 4 // L'enseignement "professionnalisant" des arts appliqués



Discussion

L'évaluation : révélateur des buts de l'activité de conception ?



Le dialogue et l'énonciation "moteurs" de l'activité et support privilégié de l'évaluation

> "Evaluer ici, c'est soupeser la démarche de chaque élève" (Gaillot, 1991)

- L'activité de création-conception des élèves et étudiants analysés est toujours située et adressée.
- L'activité constitue une forme de dialogue avec l'évaluateur qui prend en compte le statut de ce dernier .
- Seul un travail de réflexivité permet à l'élève de donner un sens à l'évaluation et d'établir des corrélations entre prescription, résultat de l'activité de conception, évaluation et compétences mobilisées et développées.

> "l'Impossible équilibre entre processus et produit" (Hould, 2015, p.130).

- Le produit un indice ambigu de l'activité et des compétences dans le cadre des "apprentissage à".
- Des compétences effectivement développées masquées par les difficultés de représentation ou d'exécution.
- Un flou sur les objectifs d'apprentissages renforcé par le fait de concevoir pour développer d'autres compétences.
- Donner à voir une production scolaire à l'instar de celles issues de la pratique sociale de référence (Martinand, 1989) souligne "un écart qualitatif " entre pratiques scolaires et pratiques de référence (Marquez, 2018)
- "Coller" sans filtre à la pratique de référence professionnelle c'est prendre le risque de laisser de côté certains "apprentissages à" (esprit critique ou valeurs éthiques - exercice intégrant un partenaire professionnel).

Merci

Cusenier, É., & Tortochot, É. (2019). Les compétences artistiques et citoyennes dans l'activité de création-conception. Étude des "Arts appliqués et cultures artistiques" en lycée professionnel. In E. Tortochot, N. Rezzi, & P. Terrien (Eds.), *Créer pour éduquer. La place de la transversalité* (Vol. 16). L'Harmattan.

Gaillot, B.-A. (1991). Enseigner les arts plastiques par l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, *294*, 24-25.

Hould, É. (2015). *Utilisation et valeur de la représentation devant public en danse au troisième cycle du primaire* [Mémoire de maitrise, Université de Montréal. Département de didactique Faculté des sciences de l'éducation]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13692/Hould_Elisabeth_2015_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Jellab, A. 2008. Chapitre VI. La condition enseignante en LP : entre réhabilitation des élèves et survie professionnelle. In *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation.* Presses universitaires du Midi. doi :10.4000/books.pumi.8434

Lemêtre, C., & Orange, S. (2017). Le rapport à la certification des élèves de lycée professionnel. Une mesure additionnelle des diplômes. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59(1), 41-51. https://doi.org/10.3917/spir.059.0041

Montiès-Farsy, S. (2018). *Situations d'apprentissage et activités de conception en baccalauréat technologique" Design et Arts appliqués": représentations et instruments* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille).

Mottier Lopez, L. (2017). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.

Tortochot, É. (2021, 2021-04-29). *L'élève, la table et le dessin : postures, gestes, instruments* CRIFPE, Montréal, Canada. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03214273

Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels. *Les Sciences de l'Éducation*, *2*, 23-29.

Marquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. *Formation Et Pratiques d'Enseignement En Questions*, (23), 143-158. Retrieved from https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132028

Moineau, C. & Martin, P. (2012). Design Teaching and Industrial Enterprises: a Relevant Relationship? An exploratory study of two didactic situations of design. In T. Ginner, J. Hallström & M. Hultèn (ed.), *The 26th PATT Conference, Stockholm, Sweden, 26-30 June 2012 - Technology Education in the 21st Century* (p. 363-372). Stockholm, Suède : LiU Electronic Press. http://www.ep.liu.se/ecp/article.asp?issue=073&article=043&volume=

Tortochot, É., Moineau, C., & Farsy, S. (2020). L'énonciation et le dialogue : processus d'apprentissage et compétence professionnelle de conception. In J. Didier & N. Bonnardel (Eds.), *Didactique de la conception* (pp. 77-99). Université de technologie de Belfort-Montbéliard.