

L'APPROCHE PAR COMPETENCES EN ARTS PLASTIQUES

Bernard-André GAILLOT, maître de conférences honoraire en didactique des arts plastiques, Université-IUFM d'Aix-Marseille, France
Intervention à Marseille le 18 mars 2009

Ces dernières années, la notion de « *socle commun de connaissances et compétences* » s'est répandue de manière fulgurante dans de nombreux pays, encouragée par l'O.C.D.E.¹ puis par le Parlement européen², contribuant inévitablement à des réécritures plus ou moins radicales des programmes scolaires ainsi qu'au réexamen de certaines techniques d'enseignement. Nous allons tenter de faire le point en opérant d'abord un rapide tour d'horizon des principales contributions à ce sujet puis en nous rapportant plus spécifiquement et plus concrètement au contexte français de l'enseignement des arts plastiques au collège³.

Le mot « compétence » a toujours été d'un usage courant mais, curieusement, il se rapportait davantage à la vie quotidienne (la compétence d'un tribunal, la compétence d'un plombier ou d'un médecin...) qu'au terrain des acquisitions scolaires.

Pour se limiter aux pays francophones, l'entrée explicitement dite « *par les compétences* » a été engagée dans le courant des années 90, tant en Belgique (Communauté française, décret du 24 juillet 1997) qu'au Québec (2001), en Suisse romande ou au Luxembourg. En France, si les « compétences attendues » (à connotations professionnelles) étaient depuis longtemps détaillées dans l'enseignement technique et professionnel, cette formulation apparaissait de manière plus sporadique dans les disciplines de l'enseignement général. S'agissant de l'enseignement des arts plastiques, si le mot se lisait bien ici ou là depuis longtemps dans certains programmes (collège 1985, lycée 1987...), il fallut attendre 1998 (programme du collège, classe de 3^e) pour voir associés les deux termes « *connaissances et compétences* » dans une même phrase se rapportant aux acquisitions visées dans un esprit conforme aux acceptions actuelles⁴. Désormais, suite au rapport Thélot de 2004 et à la loi d'orientation de 2005, le « socle commun » français a été promulgué document de référence (décret du 11 juillet 2006) et décliné dans chaque matière d'enseignement.

La littérature relative aux compétences est, quant à elle, particulièrement abondante. Nous nous proposons dans un premier temps d'en dresser un historique succinct dans la mesure où il peut éclairer les promesses mais aussi les risques parfois dénoncés.

Cherchant à cerner une définition s'adaptant au mieux au contexte des arts plastiques, nous nous efforcerons de nourrir le débat actuel qui n'a pas manqué de s'installer dans plusieurs pays dès lors que « l'approche par compétences », largement explicitée par Ph. Perrenoud, s'est imposée dans la plupart des nouvelles orientations pour l'Ecole.

¹ Organisation de coopération et de développement économiques, organisation internationale fondée en 1960 et dont le siège est à Paris.

² Les orientations de l'OCDE, visant à définir quelles pourraient être les compétences indispensables à un individu pour « faire face aux défis de la vie », confirmées par les conseils européens de Stockholm (2001) et Barcelone (2002), ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, présentée par la Commission, concernant « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Cette proposition a été adoptée le 26 septembre 2006.

³ Le présent texte reprend et développe le propos de ma conférence « *L'approche par compétences en éducation artistique* » prononcée lors de mon invitation au Grand Duché du Luxembourg, le 8 mars 2008.

⁴ Notons toutefois que la publication de la *Charte des programmes*, dès le 13 novembre 1991, avait unifié la structuration de ceux-ci et officialisé l'usage préférentiel des deux notions de connaissances et compétences :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :

- connaissances, c'est-à-dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux ;
- compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir ».

Nous nous interrogerons ensuite sur les changements d'attitude censés se profiler en toute logique des réécritures inévitables de nos programmes. Dit autrement de manière plus brutale, nous tenterons de voir si nous nous acheminons vers une Nième « usine à gaz » inventée par un pouvoir politique sensible aux effets de mode, s'il s'agit d'un soufflé qui ne tardera pas à se dégonfler comme bien d'autres baudruches didactiques ou pédagogiques avant lui, ou bien, simplement, le retentissement médiatique étant dépassé, s'il ne s'agit pas, effectivement, d'une crédible invitation à affiner nos outils et nos dispositifs d'apprentissage ainsi qu'à nous interroger encore et toujours sur nos pratiques et le *sens* à donner à notre enseignement.

Nous tenterons enfin de proposer quelques pistes de travail, modestes mais réalistes. Comme il m'a déjà été donné l'occasion de le dire à propos de l'introduction de l'outil informatique dans nos pratiques didactiques en arts plastiques, tout nouvel instrument n'a d'intérêt que s'il est facteur de progrès (en l'occurrence ici : améliorer les démarches d'acquisition chez nos élèves) ; jamais quiconque ne s'emparera d'un outil nouveau pour se compliquer la tâche !

Des taxonomies aux objectifs d'expression

Evoquer le substantif « compétence » en contexte scolaire conduit naturellement à la notion d'« objectif ». Une telle approche, en principe, n'évoque pas en premier lieu ni la note ni le bulletin scolaire mais suggère un mode d'évaluation plus large qui prend en considération le long terme. Ce changement d'approche est déjà ancien, même si la note prévaut toujours aux yeux des familles, aussi n'est-il peut-être pas totalement inutile d'opérer un bref rappel historique, même s'il ne s'agit ici que de quelques moments-clés, rapide survol fatalement incomplet.

Toute référence aux objectifs appelle d'abord la référence aux *taxonomies* de Bloom. On peut considérer que B.S. Bloom a été le premier aux U.S.A. dès les années 50 à chercher un mode de classement des objectifs afin de mieux élucider les finalités d'un examen et ainsi en faciliter son évaluation : non plus seulement noter un résultat en sanctionnant erreurs ou omissions mais se donner les moyens de mieux expliciter ce qui est attendu des candidats et mieux détecter les indices observables⁵.

Malheureusement, les fruits ne furent pas ceux qui étaient attendus. Fille directe de ces taxonomies, la pédagogie par objectifs (P.P.O.) qui se développa rapidement sur le terrain (du moins, celui des instructions officielles des disciplines), pédagogie que l'on peut qualifier de *comportementaliste* (en termes *behavioristes*, le comportement est la réponse à un stimulus), eut tendance, on le sait, à atomiser les apprentissages sous la forme d'une succession de micro-tâches, ne comptabilisant que des réussites fragmentaires dont la portée globale échappait, ce qui avait suscité rapidement de multiples réticences arguant qu'il était hâtif de s'en tenir à l'apparence de simples performances immédiates et qu'il serait plutôt bienvenu de s'interroger sur les compétences réellement acquises et intégrées de manière durable.

Rapidement, la critique de la P.P.O. héritée de Bloom et R.F. Mager (1962) fut complète, mais elle suscita fort heureusement par contrecoup un rebondissement largement

⁵ Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).

positif. Par souci de garantir l'évaluation de réussites plus authentiques, des voix s'élevèrent dont celle de R.M. Gagné (1965), invitant à faire porter son appréciation non plus sur la performance mais sur ce qu'il nommait des *capacités persistantes*⁶. Ceci nous rapproche déjà de la compétence. Aux U.S.A. également, D.C. McClelland⁷ introduisit quant à lui (1968) la différence entre comportement *répondant* (à un stimulus) et comportement *opérant* (c'est-à-dire être capable d'agir de sa propre initiative et dans la durée) : cela coïncide complètement avec la différence aristotélicienne entre *poiein* et *prattein* (faire et agir) à laquelle nous sommes si attachés en art.

Pour autant, malgré toutes les critiques qui ont pu être énoncées à juste titre à l'encontre de la P.P.O., l'apport des théories de Bloom pour les plasticiens me semble devoir être souligné à deux égards.

D'une part, Bloom et ses collaborateurs (Harrow et Krathwohl, notamment) nous interpellent sur le fait – qu'on me pardonne ce raccourci radical – qu'il n'y a pas que « le cognitif » mais aussi « le psychomoteur » ainsi que « l'affectif ». Même si ce vocabulaire peut paraître aujourd'hui désuet, cela signifie que l'élève apprend aussi avec son corps (qu'il y a de l'apprentissage non verbal) et qu'on ne doit peut être pas s'intéresser exclusivement aux savoirs et savoir-faire mémorisés et restitués mais tout autant à l'intérêt que l'on a pu susciter chez l'élève vis-à-vis de telle ou telle matière. En tout état de cause, les acquisitions d'un élève ne sauraient se limiter aux simples connaissances. On voit combien ceci nous rapproche du champ de l'éducation artistique.

D'autre part, l'apport de Bloom met en avant le *degré d'exigence* que l'on associe à chaque objectif. Classant les objectifs cognitifs par ordre croissant, il établit une progression allant de la simple connaissance puis la compréhension jusqu'à des comportements plus autonomes (établir une synthèse, évaluer), principe qui se retrouvera dans la plupart des autres taxonomies et qui incitera V. et G. de Landsheere à proposer en 1976, s'appuyant sur Gagné et E.W. Eisner (mais L. D'Hainaut suivra en suggérant de s'intéresser aux *démarches* intellectuelles et au cadre concerné par les actions⁸), une synthèse suivant trois niveaux : *maîtrise / transfert / expression*⁹, rappelant au passage que « *répéter une démarche créative n'est plus de la création de même qu'une habitude n'est plus un transfert* », ce qu'ils nommèrent le « principe de réduction »¹⁰. Ainsi, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6^{ème} peut ne devenir en 4^{ème} que la simple restitution mécanique d'un pré-acquis.

Eisner est d'ailleurs une autre référence primordiale. Eisner est un théoricien précieux pour notre domaine tant il a cherché à s'affranchir de tout système programmé, ainsi considérait-il l'éducation comme un art et l'évaluation proche de l'appréciation esthétique, c'est-à-dire soucieuse du qualitatif et non exclusivement fondée sur le quantitatif¹¹. Cet « autrement » s'illustra particulièrement dans son étude portant sur les objectifs d'expression. Le chercheur montra que ceux-ci ne font que créer une *situation exploratoire* où la thématique n'est qu'un *support*, de sorte que le résultat ne peut être qu'une *surprise* et pour l'élève et pour le professeur et qu'ainsi l'évaluation ne peut se fonder *que sur ce qui a été produit*¹².

Cette réflexion essentielle explique le paradoxe qui travaille la mission d'évaluation de l'enseignant d'art : plus l'ambition est grande (l'objectif d'expression autonome, ce qui serait

⁶ Mager R.F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.

Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston, p. 46-47.

⁷ McClelland D.C. (1968), *Measuring Behavioral Objective*, Cambridge, Massachusset : Harvard University.

⁸ D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.

⁹ De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, p. 235.

¹⁰ *Op. cit.*, p.265 : « *Push-down principle* », en référence à M.D. Merrill, le partenaire de Gagné.

¹¹ Eisner E.W. (1985), *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*. Philadelphia: Falmer.

¹² Eisner E.W. (1969), *Instructional and Expressive Educational Objectives*, in J. Popham, *Instructional Objectives*. Chicago: AERA, p. 14.

la compétence ultime !) moins il est possible d'opérationnaliser les objectifs d'acquisitions, c'est-à-dire d'énoncer par anticipation des comportements observables et les critères qui permettront de l'apprécier. Ainsi ne peut-on évaluer et tirer leçon que du « fait accompli »¹³. Il ressort de ceci que la compétence dans le domaine des enseignements artistiques ne peut qu'être inférée *a posteriori*, à l'issue d'une situation d'expression complexe, pas nécessairement décidée de manière autonome par l'élève comme son « projet » mais qui ne saurait être dictée de part en part.

En matière d'expression plastique, on ne peut s'exercer et aiguiser ses habiletés comme il est possible de le faire dans d'autres domaines davantage liés à une norme (pratiquer le violoncelle, par exemple). Pour autant, cela n'exclut pas non plus d'élaborer des situations didactiques (nous dirons « hypothèses didactiques ») où ce qui sera proposé à l'élève sera censé inciter celui-ci à mobiliser des ressources et à les dépasser pour produire une réponse à la fois pertinente, inédite, personnelle, et qui ait du sens à ses yeux relativement au monde qu'il s'apprête à affronter, nous y reviendrons.

Ces derniers développements nous font toucher de très près la notion de « compétence ». On comprend mieux, j'espère, comment, par souci de ne plus s'en tenir aux savoirs trop souvent inopérants dispensés à l'école (détachés de toute réalité extérieure voire « morts »), la notion de compétence - issue du milieu de l'entreprise - a commencé à faire son apparition dans les études pédagogiques afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. Basée sur les recherches en psychologie cognitive, favorisant l'approche constructiviste née des Méthodes actives, l'approche par compétences est apparue alors comme une alternative intéressante finalisant mieux les apprentissages en focalisant son attention sur le savoir opératoire qui doit impérativement prolonger les connaissances si l'on veut que l'élève puisse « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société »¹⁴.

L'accent mis sur les compétences

Le mot « compétence » nous renvoie à ses racines latines *cum petere* et *competere* (se rencontrer au même point ; 'compétiter'). Il suggère ou évoque l'idée qu'il s'agit de se donner les moyens d'affronter quelque épreuve à venir...

Comme nous venons de le voir, se tourner vers les compétences visait à lutter contre la fragmentation scolaire des apprentissages en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux.

L'apport le plus net pour ce qui est d'éclairer la synergie "objectifs / compétences", me semble avoir été en Europe celui de D. Hameline (1979). Indiquant d'emblée que « *définir des objectifs pédagogiques [ne] pourrait tenir lieu de pédagogie* », le chercheur insista sur la nécessité d'une meilleure opérationnalisation des objectifs par la démultiplication des buts (ce qui ne signifie pas abaissement des exigences par la fragmentation) afin de prendre

¹³ Dans mes écrits antérieurs, j'avais emprunté la formule à D. Chateau (1994) dans *La question de la question de l'art*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 73.

¹⁴ Texte OCDE, 2001. Pour remarque, on pouvait déjà lire dès 1982 dans le programme d'arts plastiques pour le lycée : « ...soit capable de contribuer activement à la construction d'une société adaptée à l'évolution du monde contemporain ».

conscience des mécanismes intellectuels activés et en tirer ainsi meilleur parti. Pour l'auteur, l'entrée par les contenus de connaissances tout autant que par les objectifs réduits à des tâches standardisées risquait de n'être qu'un vain « réhabillage » de la P.P.O. conduisant à « *une liste interminable de "faux objectifs"* » alors qu'il est essentiel de « *mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire le "savoir-transférer" parmi les composantes de l'apprentissage*¹⁵ ».

Pour Hameline, la compétence est à inférer à partir des comportements observables « *qui renvoient à des capacités exprimables en termes d'opération* », la réalisation d'une tâche ou « performance ». Il définit alors la compétence comme « *un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles* », ce qui pourrait rester assez décevant s'il n'ajoutait la condition d'avoir conscience des mécanismes activés, de les nommer (la métacognition) et de pouvoir les réinvestir. Par ailleurs, se référant comme V. & G. de Landsheere à Eisner (1969), Hameline souligne aussi à propos de la programmation des objectifs qu'en matière d'expression, « *la prévisibilité devient ici un critère de contre-performance : si l'on sait d'avance ce que sera l'œuvre attendue, cette dernière n'est plus intéressante. Le critère de "performance" devient la surprise, tant celle de l'apprenant que celle du formateur* »¹⁶.

Au fil des années, la réflexion sur les objectifs conduisit les chercheurs à déplacer leur centre d'intérêt de la « performance » vers la « compétence ». Voyons comment la définition de la compétence s'est peu à peu affinée.

En 1987, Ph. Meirieu¹⁷ définissait la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé* ». (« Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé », ajoutait-il en 1989). Pour Meirieu, une *compétence disciplinaire* est construite « *lorsqu'un sujet met en œuvre une opération mentale lui permettant d'accomplir une tâche avec succès* » (de résoudre efficacement un problème). La *capacité méthodologique* activée peut être simplement *maîtrisée* (réponse automatique), mais le sujet peut aussi être capable de la *transférer* ou bien de la *décontextualiser* dans une situation nouvelle¹⁸, ce qui nous rapproche alors d'une compétence de haut niveau.

J. Cardinet, à la suite de D'Hainaut, avait déjà relié objectif et compétence en évoquant l'état final¹⁹ d'un savoir opératoire. Cette rupture et nouvelle centration a été tout particulièrement mise en avant et finement analysée par P. Gillet et J.C. Parisot en 1991, faisant alors état d'une « P.P.O. de deuxième génération ». Néanmoins, Gillet, insistait encore peu sur la décontextualisation (bien que parlant de "famille"), définissant la compétence comme « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance)* »²⁰.

D'autres définitions de la compétence se repèrent progressivement. Probablement doit-on à Ph. Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, les définitions les plus actuelles de la compétence dans son sens le plus exigeant, du

¹⁵ Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, successivement p. 27, 68 et 86-87.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 116, p. 150 et p. 160-161.

¹⁷ Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui mais comment*. Paris : E.S.F., p. 181.

¹⁸ Pour l'auteur, « décontextualiser, c'est faire jouer une connaissance dans une autre situation » (*op. cit.*, 1987, p. 100) ainsi que Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F., p. 26-27.

¹⁹ Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P., p. 2.

²⁰ Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F., p. 69.

moins si l'on se situe avec des attentes d'enseignant d'art. Sans que cela en soit la première occurrence, il propose dans un article paru en 1995 de mettre franchement l'accent sur la nécessité de recourir à « *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* »²¹. Il précisera ensuite : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ».

Perrenoud propose de nommer *capacité* ou *habileté* ce qui se rapporte à une opération spécifique ; et *compétence* ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses²², acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience.

Disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Toutefois, cette mobilisation doit donner lieu à un « *entraînement réflexif* »²³. (Nous reviendrons sur la nécessité de cet entraînement).

Perrenoud met encore en avant la démarche exploratoire et le **projet**, ce qui sonne tout particulièrement bien aux oreilles des professeurs d'arts plastiques : « *l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages*²⁴ ».

Ainsi, les définitions de la période récente²⁵ vont-elles toutes, désormais, inviter à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement et mettre l'accent, au-delà du répertoire indispensable de savoirs et de savoir-faire intériorisés, sur la capacité de mobiliser sur le champ (ce mot est repris de D'Hainaut²⁶) ses ressources, d'une part, et sur l'aptitude à faire face à des situations à la fois neuves et complexes, d'autre part.

Pour G. Le Boterf²⁷, sociologue et expert spécialiste de la gestion des compétences, « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir-mobiliser"* ». Il ne s'agit aucunement de tourner le dos aux savoirs mais d'insister sur la *mobilisation*, en contexte et sur le champ, des multiples *ressources cognitives*²⁸ qui

²¹ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995, p. 20-24, développé ensuite dans *Construire des compétences dès l'école*, Paris : E.S.F. (1997).

²² Des *savoirs* : déclaratifs, procéduraux (savoir comment faire), conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), des informations, des " savoirs locaux " ; des *capacités* : habiletés, des savoir-faire (" savoir y faire "), des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation ; d'*autres ressources*, qui ont une dimension normative : des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées, un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

²³ Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.

²⁴ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995, p. 6. Préconisé aussi par J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, p. 15. L'auteur reprend une définition élaborée dans un ouvrage collectif en 1997 et qui ajoutait : « [...permettant de] faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

²⁵ On peut trouver une analyse comparative de ces définitions dans Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, p. 31.

²⁶ *Op. cit.* (1977), p.187.

²⁷ Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 16-17.

²⁸ L'auteur distingue plusieurs types de compétences renvoyant à plusieurs types de ressources :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

permettent d'agir adéquatement en contexte. Le Boterf mettra ensuite en avant la notion de *schème opératoire* (celui du *savoir-agir*), qui est la trame permettant d'élaborer cette combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...²⁹).

La définition de la compétence apportée par X. Roegiers³⁰ (université de Louvain) est très voisine : « ***La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes*** ».

L'école canadienne dans son ensemble (Brien, Cauchy, Scallon, Tardif) insiste pareillement sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à mobiliser immédiatement à bon escient ; les notions de transfert et de complexité qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes.

Pour G. Scallon³¹ reprenant Roegiers et Le Boterf, si la compétence existe à l'état potentiel chez un individu (« possibilité »), l'important est d'être capable de *mobiliser ses ressources* afin de faire face à « ***n'importe quelle situation de la même famille*** », ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions sur l'évaluation. « Mobiliser » implique que c'est l'élève seul qui fait appel à ce qui lui est utile ; « ressources » (au pluriel) décrit un ensemble de savoirs, savoir-faire, de connaissances conditionnelles combinées ensemble dans un système réactif « intégré », ce qui exclut tout automatisme binaire³² ; « famille » sous-entend que la compétence ne peut être avérée qu'après la réussite à de multiples tâches, qu'après avoir apporté les preuves de sa capacité à surmonter ailleurs et autrement (la *dé/re - contextualisation* de Meirieu) diverses sortes d'obstacles ou de mener à bien diverses sortes de *projets*, ce qui rapproche ces considérations généralistes du terrain des arts où la compétence n'est jamais la simple réitération d'un acte antérieurement réussi mais toujours un acte en partie neuf associé à la prise de risque inévitable qui lui est associée.

La compétence, toujours à suivre Scallon, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser, ressources qu'il présente suivant une formulation plus compressée de la manière suivante :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
- des stratégies (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;
- des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer.

J. Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) s'inscrit dans la même logique que celle de Le Boterf et présente la compétence comme « ***un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations*** ». Ici aussi, le savoir-agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale, toutefois l'auteur insiste également sur le fait que la mobilisation et le transfert de ressources ne sont pas donnés mais qu'il faut les

²⁹ Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation, p. 70.

³⁰ Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p.66-67.

³¹ Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-134.

³² On peut d'ailleurs saluer une distinction entre « compétence étroite » (savoir faire ou savoir appliquer) et « compétence large » (définie plutôt comme un savoir réagir) chez G. Le Boterf (2000), *op.cit.*, p.38 et 54-55.

entraîner, les exercer, les développer par la pratique³³, ce qui conforte, me semble-t-il, les situations exploratoires ouvertes telles que nous les installons en arts plastiques.

Nous retiendrons, pour l'heure, que ce « savoir-mobiliser » dont parlent les chercheurs – et ce « *savoir-dépasser* », ajouterais-je – doivent se travailler et qu'il nous est impératif de bâtir nos dispositifs didactiques à cet effet.

Les précédentes remarques sur l'état *potentiel* insistent sur le fait qu'une compétence n'est avérée que si elle est perceptible au travers d'un *comportement observable* (cette fameuse performance) et authentique³⁴ (l'élève a décidé seul et pas au hasard). Ce point réactive à nouveau la question de la « *valeur prédictive* » d'une observation : peut-on, à la lumière de ce qui vient d'être « fait » par l'élève, être assuré que celui-ci a compris les enjeux d'un travail ? Ou n'a-t-il produit qu'un objet réussi, par exemple ? En dehors des arts, Piaget³⁵ avait déjà souligné que "réussir" ne signifiait pas pour autant "comprendre". Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève comme individu détenteur d'un potentiel, en chemin vers l'autonomie, en premier lieu sur de terrain des arts plastiques qui ne tolère aucun modèle de référence, en second lieu dans le profilé de sa future vie d'adulte.

« Plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances *contextualisées* et *mobilisées*, plus ils seront prêts à évaluer des compétences »³⁶. Ajoutons que l'approche par compétences oblige à un nouveau regard : moins comptabiliser et empiler des réussites ponctuelles (et des notes) que penser en termes de parcours, « *progression* d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources³⁷ » suffisamment intégrées pour être réinvesties puis enrichies. Au-delà, force est de constater que les chercheurs restent très prudents quant à l'élargissement du champ des compétences, mais il faudra se souvenir plus avant que ***la promesse de la compétence est celle du dépassement permanent.***

S'agissant plus précisément du terrain de l'éducation artistique, il devient assez évident que, par delà tous les savoirs indispensables acquis préalablement, ***la véritable compétence est celle qui saura improviser à partir de ceux-ci (tout acte d'expression est lié à une inaliénable prise de risque) pour produire un comportement adapté à la résolution d'une situation inédite.***

Si l'enseignant peut dans ses hypothèses didactiques la configurer comme « attente », la compétence *singulière*, propre à cette action-là (une capacité avérée), ne peut donc être décrite (inférée) qu'*a posteriori*, lorsque le problème a été résolu avec succès et l'œuvre livrée aux regards de tous. Et il en est de même lorsque l'acte en question est un commentaire d'œuvre. Micro-compétence, elle relève du constat et sa généralisation en termes plus génériques s'établira peu à peu (si tout va bien) au nombre des réussites. Ensuite, naturellement, il n'est pas toujours facile de définir à partir de quelle quantité de ressources mobilisées il y a élaboration de compétences et non plus seulement restitution d'un *savoir-refaire*.

Car il est difficile de décrire *a priori* une compétence³⁸ dans le domaine des arts en anticipant très précisément sur un florilège de capacités attendues ; il me semble plus

³³ Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques, ainsi que : Tardif, J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003, p. 36-45.

³⁴ Pour G. Scallon (*op. cit.*, 2004, p.137), l'authenticité est liée à une bonne contextualisation des actions observées. De son côté, G. Le Boterf avait souligné qu'il n'y avait de réelle compétence que « mise en acte » et « mise en situation » (*op. cit.*, 1994, p. 20).

³⁵ Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : P.U.F.

³⁶ Perrenoud Ph. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, p. 8-11.

³⁷ Scallon G. (2004), *op. cit.*, p. 223.

³⁸ Jonnaert Ph., Vander Borghet C., Defise R. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 46.

pertinent de prendre appui sur un ensemble de « pré-requis » (ou de « pré-acquis ») pour lever l'hypothèse d'un dépassement de ceux-ci dans la nouvelle situation. Ajoutons que, seule, une vision *élargie* de la compétence (Le Boterf, 2000) relativement à de grands champs comportementaux évitera, retrouvant Hameline, de reprendre les programmes en faisant précéder chaque item par « être capable de ».

Les partenaires de la compétence : définitions

L'idée de compétence dénote le souci d'orienter les programmes d'enseignement vers l'acquisition d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'élève à un environnement changeant. Entrer par les compétences implique de ne pas en rester à la restitution de connaissances mais, pour autant, s'il peut y avoir du savoir sans savoir-faire et sans compétence, il ne saurait y avoir de compétence sans savoirs à mobiliser. Efforçons-nous d'abord de préciser ce qu'il en est de chaque notion.

Pour les sciences de l'éducation, le **savoir** désigne les références scientifiques constituées (ce que Y. Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »³⁹) ou bien le savoir apprêté par l'institution scolaire (simplifié, hiérarchisé, codifié, transposé par la didactique disciplinaire) pour être enseignable. En arts plastiques, il existe un savoir objectif qui peut s'apprendre : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... En revanche, s'il existe bien un savoir technique (le savoir-comment-faire/utiliser un matériau ou un outil), celui-ci reste mort s'il ne se réincarne pas dans l'idiosyncrasie d'un individu pour devenir expérience.

De ce fait, les **connaissances** sont les informations qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte ou d'inculcation. Suivant la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, souvenons-nous que pour G. Bachelard⁴⁰, « *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] accéder à la science, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* ». En arts plastiques plus que dans certaines autres disciplines, le « conflit cognitif⁴¹ » peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter les représentations initiales des élèves par la « verbalisation » à la « pluralité des points de vue », nous nous retrouvons ici en terrain connu. Ainsi, en arts plastiques, le caractère *construit* des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible répétition de tout événement artistique (il n'y a pas de vérité en art ni même, finalement, sur le terrain de la communication visuelle).

Au plan des connaissances disciplinaires, la psychologie cognitive semble s'accorder aujourd'hui pour distinguer trois grandes catégories de connaissances : *déclaratives* (le savoir théorique), *procédures* (savoir comment faire) et *conditionnelles*⁴² (savoir à quelle occasion

³⁹ Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 49-63.

⁴⁰ Bachelard G. (1938), *La formation scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, p. 14-16.

⁴¹ Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

⁴² En référence notamment à J. Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, p.47 et suivantes. Cette distinction née de l'informatique (Winograd, 1975) et passée à la psychologie cognitive (Anderson, 1983) puis à la pédagogie (Gagné, 1985) se rapportait à la manière dont était codée l'information.

agir). Par pragmatisme, j'ai proposé dans de précédents écrits⁴³ que les deux premières catégories rapportées aux arts plastiques soient partagées au regard d'entrées plus spécifiques qui se rapportent à l'aspect :

- *technique* (les connaissances tirées de l'expérience exploratoire, le « savoir-comment-utiliser », la maîtrise pratique qui se nomme également *habileté*) ;
- *théorique* (pour les petites classes surtout du vocabulaire, pour les plus grands des citations se rapportant aux grands écrits sur l'art) ;
- ou *culturel* (connaître des artistes, des œuvres) ;
- (à quoi il convient d'ajouter toute les connaissances *inter* et *transdisciplinaires* qui y sont liées).

Ensuite, elles doivent servir à quelque chose ! L'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait, sinon les connaissances engrangées restent lettres mortes, c'est bien ce qui est souvent reproché à l'École et qui motive désormais « l'approche par compétences ». La **capacité** (être capable de...) traduit l'aptitude à faire aboutir une tâche avec succès, et c'est ce que nous nommons le **savoir-faire**.

Nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la compréhension, dans un *ailleurs* et un *autrement*. En théorie (Hameline 1979, Gillet 1991), la capacité d'engager une action engendre une *performance* censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

La **performance** (la traduction de ce mot anglo-saxon n'est pas "exploit" mais "action" !) est donc ce qu'a produit cette capacité associée à un objet ou contenu : **c'est ce qui vient d'être (plus ou moins bien) fait**. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? C'est la question de la *valeur prédictive* des comportements observés...

Certaines définitions sont ambiguës. Ainsi, le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000) indique-t-il, certes, que « évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées », mais en ajoutant que « la performance témoigne de l'existence de la compétence » et qu'elle « est la preuve apportée que l'on sait ou sait faire quelque chose ». Pour le moins faudrait-il préciser : la performance positive, car il existe des "contre-performances" ! En effet, selon les secteurs concernés, performances et compétences se superposent plus ou moins complètement. Prenons l'exemple du concours de l'agrégation : entendre un candidat parler *parfaitement* l'anglais (vocabulaire, syntaxe, fluidité, accent) est bien la preuve irréfutable de sa compétence linguistique, et inversement aussi, à tel point qu'il n'est nul besoin d'universitaire pour en décider, tout locuteur natif sollicité outre Manche pourrait en juger ; en revanche, réussir *parfaitement* ou rater complètement le grand problème de l'agrégation de mathématiques ne peut attester sans risque de se tromper du « niveau de compétence » du candidat. Cette anecdote n'est pas superflue car elle touche particulièrement l'enseignement des arts plastiques où performance et compétence ne se superposent plus depuis que nos visées excèdent le stade de la maîtrise des techniques.

La **compétence** a déjà été largement présentée dans les pages précédentes, elle réside dans la capacité de mobiliser ses connaissances (une diversité de « ressources ») afin de faire face efficacement à des situations nouvelles et complexes.

⁴³ Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, 6^{ème} édition mise à jour, 2009, p. 73-103 ainsi que (2004), *La docimologie, et après ?* Article en ligne par www.aix-mrs.iufm.fr

Dans ses définitions récentes, toute compétence suppose un processus d'adaptation et d'extrapolation et non pas seulement de reproduction de mécanismes. En ce sens, la littérature des vingt dernières années, se rapprochant de la vision que nous en avons en France du point de vue des arts plastiques, nous a permis d'être définitivement au clair quant à la différence entre compétence et « savoir-faire »⁴⁴, celui-ci n'étant souvent qu'un *savoir-refaire*.

La compétence n'est pas simplement l'énumération d'une liste de « capacités » vérifiées, elle inclut l'idée de *dépassement*, sinon Léonard de Vinci n'aurait été qu'un second Verrocchio.

A ce propos, eu égard au contexte des enseignements artistiques, il me semble intéressant d'associer le nom de Noam Chomsky qui, dans ses nombreux écrits sur le langage⁴⁵, souligna le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles. Il s'agit donc de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intériorisé), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des arts plastiques.

Si je devais à mon tour proposer une définition de la compétence rapportée globalement au domaine des arts, je dirais qu'il s'agit à mes yeux d'une disposition terminale mais en constante construction et promesse de dépassement :

Disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès mais aussi d'improviser à partir de celles-ci (tout acte d'expression étant lié à une indispensable prise de risque) pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'une situation complexe et nouvelle.

Au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation progressive de ses découvertes et la capacité espérée de « *se débrouiller tout seul* », si je puis me permettre cette expression commode pour nommer la compétence en terrain scolaire.

Dans le contexte général, il est désormais très souvent fait état de *compétences-produits* (ou terminales) mais aussi de *compétences-processus*, (stratégies d'apprentissage, « comportements-outils »), autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques⁴⁶).

En éducation artistique, cherchant à spécifier plus avant, j'avais suggéré que les compétences attendues par rapport aux trois axes cognitifs proposés précédemment puissent être nommées, gardant les mêmes entrées :

- *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens) ;
- *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) ;
- et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

⁴⁴ B. Rey (2006) définit trois degrés de compétences : 1) la *compétence élémentaire* (habileté) qui consiste à savoir exécuter une procédure répertoriée, 2) la *compétence du second degré* qui permet de choisir correctement entre plusieurs compétences élémentaires intériorisées pour faire face à une situation inédite, 3) la *compétence complexe*, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations nouvelles et complexes. (In *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck, p. 25-27).

⁴⁵ Chomsky N. (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, ainsi que : (1969) *Structures syntaxiques*, même éditeur.

⁴⁶ Wolfs J.-L. (1998), *op. cit.*, p. 15-23.

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter nombre de **compétences transversales** induites (maîtrise lexicale, maîtrise informatique...) et, comme il est dit plus haut, celles qui se rapportent au *processus, et à la méthodologie* (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu...) sauf à considérer que ces aspects, comme le laissent entendre les définitions exigeantes de Perrenoud, Roegiers ou Scallon, sont déjà en articulation avec le volet disciplinaire (par exemple : une compétence plasticienne reconnue pour ce qui est du choix des matériaux les mieux adaptés à un projet implique *ipso facto* un fonds de méthode tout autant que d'esprit divergent).

Encore un mot à propos des *compétences transversales*. Une compétence est toujours reliée à une situation ponctuelle, délimitée (être capable de reproduire des formes visuelles n'implique pas que l'on sache reproduire des formes sonores avec la même facilité) mais cela n'exclut pas parfois qu'elle puisse être déployée dans d'autres circonstances (être capable d'argumenter, de comparer...). D'ailleurs, plus les compétences d'un individu sont nombreuses, plus il sera en mesure de les développer à l'occasion de situations inédites, toute mobilisation dans un nouveau contexte contribuant à en faire naître de nouvelles. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou si elle transcende ces clivages. Le meilleur exemple est celui de la « maîtrise de la langue » soulignée dans l'ensemble des programmes. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires, citons par exemple (mais la liste serait longue) celles qui renvoient à la capacité :

- de planifier son travail,
- d'utiliser les supports numériques,
- de faire preuve de créativité,
- d'exercer son esprit critique,
- d'inférer du sens à partir de documents,
- de s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc.

Certaines compétences sont qualifiées de « générales » en ce qu'elles sont utiles en de multiples contextes, y compris hors l'école (savoir prendre des notes, utiliser un dictionnaire, comparer deux grandeurs, savoir gérer son temps...) et souvent en même temps de « transversales ». Maingain, Dufour et Fourez citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale :

- *logiques* (opérations mentales telles que déduire, comparer...);
- *cognitives* (démarches d'apprentissage);
- *méthodologiques* (organisation de son travail),
- *communicationnelles* (savoir s'exprimer);
- *métacognitives* (posture réflexive quant à son travail);
- *épistémologiques* (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances);
- *relationnelles et socio-affectives*.

Les auteurs regrettent (eux aussi) que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.⁴⁷

Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue avec la question de la **transférabilité** des acquis méthodologiques. Une compétence peut être reconnue comme transversale (elle se travaille dans plusieurs contextes) mais rien ne dit que, travaillée dans une discipline – par exemple savoir comparer les résultats d'un protocole expérimental en

⁴⁷ Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, p. 169-172.

sciences –, elle portera des fruits ailleurs – comparer deux œuvres d’art inspirées du même sujet – (ou l’inverse). Pour certains, le « *transfert d’apprentissage ne pourrait être finalement qu’un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l’accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. (...) La vraie question du transfert pourrait être celle de l’adéquation entre, d’une part la qualité et le contenu des connaissances enseignées et, d’autre part, les contraintes des différents domaines où elles sont susceptibles de s’appliquer* »⁴⁸. Pour Meirieu et Develay, la compétence réelle serait atteinte quand l’élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu’ils nomment l’aptitude à *recontextualiser*⁴⁹ (mais ceci ne veut pas nécessairement dire transfert dans un autre champ, me permettrais-je d’ajouter).

Sur le terrain des arts, un indicateur fort d’acquisition est incontestablement aussi la résurgence spontanée à long terme et à bon escient. Globalement, les arts plastiques ayant largement partie liée avec « la vie » (du moins, est-ce ainsi que je les ai toujours envisagés), c’est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l’enceinte de la salle de classe, on peut espérer que s’y élaborent des compétences larges qui seront de nature, demain, à sous-tendre en certaines occasions une meilleure prise d’initiative.

Il importe donc, suivant Tardif⁵⁰ que nous fassions un gros effort pour favoriser et valoriser les opérations de transfert afin de montrer combien elles sont constructrices de l’autonomie de chacun. On peut lire depuis longtemps chez D’Hainaut⁵¹ l’intérêt suscité par la transférabilité des compétences, le degré ultime ou « transfert intégral » correspondant au fait qu’une action adéquate puisse être opérée en réponse à toute circonstance inédite⁵².

Meirieu, dans un article récent⁵³, assez optimiste, formule fort bien ce qui est espéré : « *Construire une compétence, c’est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu’on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu’on a été capable de cette analyse, on devient capable d’utiliser aussi cette compétence dans d’autres situations où elle s’avèrera aussi pertinente. La compétence reste toujours locale, mais elle peut être utilisée à bon escient dans d’autres lieux. C’est son niveau d’expertise qui en garantit la transférabilité. Plus je suis expert dans une compétence spécifique – c’est-à-dire plus je comprends ce que je fais en construisant cette compétence – plus je deviens compétent... Et, donc, plus je deviens capable de construire de nouvelles compétences. C’est cet "effet boule de neige" qui donne le sentiment que des acquisitions dans un domaine peuvent se répercuter dans un autre* ».

Cependant, force est de constater que les chercheurs se montrent très prudents quant à l’élargissement du champ des compétences, actuellement « en question » :

D’après plusieurs auteurs, cette transférabilité serait loin d’être certaine au-delà d’un certain seuil. B. Rey⁵⁴, s’appuyant sur Lev Vygotski pour qui la spécification des capacités semble s’imposer, se montre assez dubitatif à l’égard des transferts de compétences compte tenu du fait que l’école est un lieu où l’on n’agit pas « pour de vrai ». Au mieux, écrit-il, la transversalité « *n’est pas ce qui serait commun à plusieurs disciplines, mais ce qui en*

⁴⁸ Mendelsohn P. (1996) Le concept de transfert, in Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP, p. 20.

⁴⁹ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 159-167.

⁵⁰ Tardif J. (1999), *op. cit.*

⁵¹ D’Hainaut L. (1977), *op. cit.*, p. 238-239.

⁵² D. Hameline en 1979 (*op. cit.*, p. 86), parle du « savoir-transférer » comme d’une composante nécessaire de l’apprentissage.

⁵³ Ici, Meirieu Ph. (2005) Contribution à l’ouvrage collectif, *Les compétences*, sous la direction de J.-L. Ubaldi, Edition Revue EPS.

Sur la question du transfert, voir encore : Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. (1996), *op. cit.* ci-dessus.

⁵⁴ Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, p. 57-58.

chacune les dépasse et pourrait servir au-delà des murs de l'école ». Rey préfère parler de « capacités générales ». D'autres chercheurs restent également réservés, comme J.C. Parisot⁵⁵ qui, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ».

Je ne développe pas davantage les aspects de ce débat en renvoyant le lecteur à mon article sur le « projet » et l'autonomie de l'élève⁵⁶. A cet égard, précisément, un dernier mot se rapportant à l'autonomie. Selon Perrenoud (point de vue que je partage) les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens car la compétence n'existe que si l'acteur « se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions⁵⁷ ». C'est bien ce que nous cultivons dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques en France (« autonomie réflexive et capacité de créer », énonçaient d'anciens programmes dès 1982) sans manquer de valoriser la pratique du recul critique.

Ajoutons que cette conscience des acquis transdisciplinaires ne saurait être dissociée de la pratique de l'auto-évaluation de l'élève en ce qu'elle favorise la *métacognition* et développe les aptitudes *methodologiques et de rigueur analytique* en arts plastiques. Des études ont montré que dans les milieux familiaux où l'enfant est habitué à raisonner sur ses comportements « la pratique de la reformulation [est tout à fait] essentielle dans la construction de l'intelligence : en précisant ce qu'il veut dire, en cherchant à expliciter ses intentions, ses projets, ses actes, l'enfant ne se contente pas d'acquérir un vocabulaire plus étendu, il structure sa pensée elle-même »⁵⁸.

Ainsi est-il clair qu'être compétent, c'est être **autonome** dans le sens d'être capable de « se débrouiller tout seul » face à la résolution d'une tâche complexe. C'est un gage d'authenticité qui m'a porté à défendre la place du « projet » en classe de 3^e, sans grand succès, semble-t-il, même si le mot a été maintenu dans les nouveaux programmes de 2008 pour le collège français. Naturellement, complexité et autonomie sont à considérer modestement à l'aune de la maturité relative de nos jeunes élèves mais, en arts plastiques, une compétence véritable n'est pas avérée si elle n'a pas pu être appréciée dans le cadre d'une démarche personnelle de création et sans relation à l'art délibérément désirée et pratiquée hors la classe.

On aura compris qu'à mes yeux l'approche « par les compétences » est une démarche essentielle, davantage encore dans le contexte des enseignements artistiques (d'ailleurs, on n'observe guère de réactions négatives en France émanant de notre milieu, tout au plus pouvons-nous déplorer que certaines évaluations se limitent encore par économie à la notation des productions plastiques). L'approche par les compétences est indispensable en art parce que c'est ainsi que l'on donne du sens et que l'on justifie en même temps la place de cet enseignement à l'intérieur du système scolaire obligatoire ; réjouissons-nous que l'accent soit enfin explicitement porté dessus dans les instructions officielles.

Voyons maintenant ce qu'il en est au plan international et quels débats (parfois très vifs) ont été soulevés à ce propos.

⁵⁵ In Gillet P., CEPEC (1991), *op. cit.*, p. 38.

⁵⁶ Gaillot B.A. (2005), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève* (article en ligne sur : aix-mrs.iufm.fr).

⁵⁷ Dans une contribution à l'O.C.D.E. datant de 1999 (citée dans la revue *Résonances*, n°1, septembre 2002, p. 16-18.), Perrenoud, avait mis en avant huit compétences qui permettent à un acteur de construire et de défendre son autonomie dans divers contextes :

1. Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
2. Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.
3. Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
4. Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
5. Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique.
6. Savoir gérer et dépasser les conflits.
7. Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
8. Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

⁵⁸ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 140.

Les éléments d'un débat

Force est de constater que l'approche « par compétences » a suscité de multiples réactions négatives dans les pays (Belgique, Suisse, Québec, par exemple) où elle a déjà été mise en œuvre.

On aurait pu croire que le débat relatif à la P.P.O. dans les années 70, finalement très voisin, avait suffisamment mis en lumière les limites et les risques d'un recours systématique à un prévisionnel de tâches plus ou moins bien juxtaposées, censées être certificatives mais qui se révèlent inopérantes sur le long terme⁵⁹ ; que la notion de compétence, désormais déconnectée du béhaviorisme, était aujourd'hui perçue comme visant des activités mentales complexes garantes du savoir-agir⁶⁰ au profit d'évaluations plus soucieuses du devenir des élèves... Pourtant, la crainte inverse, celle d'une perte des contenus disciplinaires et de l'abandon des notes au profit de dispositions plus évasives évaluées sommairement, ne tarda pas à se manifester, ici et là.

En **Belgique**⁶¹, le décret dit « Missions » du 24 juillet 1997 établit explicitement l'approche par compétences au cœur de la nouvelle organisation éducative. Il en précisait les modalités ; la définition des socles de compétences ; la mise en cohérence des programmes qui devaient indiquer des contenus d'apprentissage ; la construction d'outils d'évaluation étalonnés et correspondant aux socles de compétences.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française de Belgique, les socles de compétences se déclinaient, dans chaque domaine d'apprentissage, d'abord autour des compétences transversales ou générales que l'enseignement dans ce domaine doit développer, puis autour des compétences disciplinaires (suivant les trois degrés de Rey).

En 2002, fut installée une commission de pilotage mettant en place des outils pédagogiques mais aussi le suivi demandé. Dès lors, les réactions furent nombreuses⁶², plaidant pour une « restauration du disciplinaire⁶³ » et titrant sur « le glas des compétences » voire « la pédagogie de l'incompétence ».

En **Suisse romande**, la rénovation de l'école primaire a débuté dans certains cantons dès le milieu des années 90, elle s'est généralisée au secondaire dans les années 2000.

Orientée vers l'évaluation des compétences (y compris sociales), les nouvelles modalités d'évaluation ont conduit au remplacement de la traditionnelle notation chiffrée par un ensemble d'appréciations portant sur les attitudes de l'élève et sur son degré de maîtrise des objectifs. L'évaluation des compétences de l'élève était traduite par une note globale donnée pour chaque discipline, note globale « *qui ne devait pas être le résultat d'une moyenne arithmétique* ».

Cette réforme a rencontré de vifs mécontentements, tous centrés sur le dossier d'évaluation. Ce que les médias ont rapidement appelé la « guerre des notes », diversement active suivant les cantons, a notamment conduit à ce que 75 % des électeurs du canton de Genève se prononcent en faveur du retour des notes et des moyennes. Actuellement, un

⁵⁹ Pour rappel : Suffirait-il seulement, avait dénoncé Hameline dès 1979 (*op. cit.*, p. 87), de les faire précéder du sésame « être capable de » et « d'enfiler les perles du programme » ?

⁶⁰ Pour une analyse plus précise de ce point, voir Meirieu Ph., *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? 1*, Chronique sociale, Lyon, 6ème édition, 1996, p. 139-187.

⁶¹ Les éléments d'information qui vont suivre sont principalement tirés du rapport de l'I.G.E.N., *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, rapport n°0227-048, juin 2007.

⁶² On peut en retrouver la trace notamment sur le site www.enseignons.be

⁶³ Crahay M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, Revue française de pédagogie, n°154, p. 97-110.

nouveau *Plan d'étude romand* (PER) de plus de 500 pages est en consultation⁶⁴ auprès d'experts ; il s'efforce de concilier une désignation rigoureuse des contenus à maîtriser et la prise en compte de cinq grands champs de capacités transversales⁶⁵ qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Il propose d'ajouter aux enseignements traditionnels une « formation générale »⁶⁶ mais la relation aux disciplines et les modalités d'évaluation sont peu abordées.

Au **Québec**, le plan de formation de l'élève initié en 2001 s'articule autour de l'élaboration planifiée de tâches d'apprentissage et d'évaluation formative. Mis en place en 2004, le programme prône le développement d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage au moyen de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, de l'élaboration de portfolios. L'ensemble du processus doit concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les grandes compétences transversales définies dans le programme de formation.

Pour ma part, j'y ai apprécié tout particulièrement la présentation visuelle des compétences visées⁶⁷, dans un cercle dont le centre est l'élève et déclinées en périphérie par disciplines, j'y reviendrai.

Les enseignants sont incités à présenter ces échelles de compétence aux élèves et à leurs familles afin que ceux-ci se les approprient et soient davantage partie prenante des apprentissages. Un premier rapport d'évaluation (août 2006) souligna cependant le malaise des enseignants à propos de l'évaluation par compétences et recommanda « *d'ajuster les outils mis à la disposition du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages, notamment en revoyant et en clarifiant les échelles de niveaux de compétence* ». Le rapport recommandait aussi le retour à la notation chiffrée, ce qui fut fait dès la rentrée suivante.

En **France**, les instructions de 1969 avaient aboli les compositions au profit du contrôle continu et instauré l'échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5). Plus que ses performances finales, c'était le progrès de l'élève que l'on devait repérer. Mais ceci fut peu suivi.

Récemment, plusieurs enquêtes réalisées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005⁶⁸ confirmèrent que les comportements d'évaluation dépendaient fortement des disciplines, « *certaines restant très centrées sur des tâches de restitution (mathématiques, sciences physiques), parfois sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à l'autre (langues vivantes, SVT), d'autres davantage sur des tâches de créativité (lettres, arts plastiques), de compétences transversales ou de comportements (EPS, éducation musicale)* ».

Dans le même temps, afin de tenter d'améliorer la réussite scolaire, le rapport Thélot (2004) avait mis en avant la nécessité de formaliser « un socle commun des indispensables », dont la maîtrise devait être garantie par l'école à la fin de la scolarité obligatoire.

Ce sont les finalités poursuivies qui définissaient le socle : « *les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne,*

⁶⁴ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), PER 2008, accessible à l'adresse : <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html>

⁶⁵ *La collaboration, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice, les stratégies et la réflexion métacognitive.*

⁶⁶ Trois grands axes ont été retenus pour organiser ce domaine : rapport à soi, aux autres et au monde. De là ont été extraits de grands enjeux tels que : *l'éducation aux médias, la santé et la prévention, l'éducation aux citoyennetés, l'éducation en vue d'un développement durable, l'orientation scolaire et professionnelle.*

⁶⁷ http://www.mels.gouv.qc.ca/DGEJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

⁶⁸ Note DEP 04.13 décembre 2004 ; dossier n°160, janvier 2005 : *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège.*

personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».

Le rapport de l'I.G.E.N. déjà cité⁶⁹ souligne la rupture lexicale que représentait ce texte : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (dans les documents, dans les supports d'évaluation officiels, dans les programmes) n'est plus considéré comme telles. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. A l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais, réduites au nombre de sept, les compétences du « Socle commun »⁷⁰ n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes.

Les nouveaux programmes venant à peine d'être rédigés, on ne peut parler en France de réaction globale déjà perceptible, pourtant l'inquiétude quant aux contenus y est tout aussi présente, si j'en juge par les propos anticipateurs de S. Johsua dans les murs de cet IUFM (en 1997, car le débat n'est pas neuf) : *« l'entrée par les compétences vient apparemment réduire les difficultés [rencontrées à l'école] en écartant le plus possible la référence " disciplinaire " (...) comme, en définitive, une fois sorti du système scolaire, c'est " la compétence " qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible (...) Ainsi donc, on évalue " explicitement " des compétences énoncées " clairement " ..mais à propos de savoirs évanescents ! »*⁷¹

S'agissant des arts plastiques, certains ont pu regretter que les Arts ne soient pas directement nommés dans le « Socle » (quoique largement inclus dans le pilier 5 – *culture humaniste*). Le point de vue transversal induit au contraire des acquisitions plus larges, aussi peut-on remarquer que notre discipline apporte sa contribution à six de ces piliers. Reste à connaître comment seront présentés les livrets d'évaluation des compétences destinés, selon l'I.G.E.N., à se « substituer à terme aux habituels bulletins ».

Reprenons les principaux points soulevés et regardons désormais ceci du point de vue des arts plastiques en France.

1. La critique la plus fréquente consiste à affirmer que se référer aux compétences risque de s'opérer au détriment des savoirs. En clair, il s'agirait de faire sans nécessairement chercher à comprendre ni même à connaître : le savoir-faire, suffisante activité de surface, ne serait alors qu'un *savoir-refaire*, sorte d'habileté acquise par la répétition si ce n'est atteinte par hasard. Et puisque cela a été fait, cela signifierait que la compétence est là et vérifiée. Et peu importe de connaître davantage puisque l'on sait faire !

Naturellement, la compétence dont il est question ici ne peut se limiter à cela, tous les auteurs s'accordent pour le dire, il n'y a pas de compétence sans savoir et savoir-faire intériorisés à activer. Sinon, nous en resterions au conditionnement pavlovien ! Ceci pour le contexte général, faut-il ajouter que, dans le domaine de la création artistique, le mode répétitif confinerait à l'absurde : Warhol lui-même qui en a fait un principe artistique, n'a pas réussi à être simple « machine », et ce qui fascine précisément, comme aurait dit Duchamp, c'est la différence infra-mince, celle qui sépare deux gouttes d'eau !

⁶⁹ Rapport n°0227-048 de juin 2007, p. 16.

⁷⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 publié au J.O. n° 160 du 12 juillet 2006, *B.O.E.N.* n° 29 du 20 juillet 2006, encart pages I à XV. Pour rappel, sept piliers : 1. maîtrise de la langue ; 2. langue vivante étrangère ; 3. culture scientifique et technologique ; 4. maîtrise des TIC ; 5. culture humaniste ; 6. compétences sociales et civiques ; 7. autonomie et initiative. Chaque pilier est détaillé en trois registres : « connaissances / capacités / attitudes ».

⁷¹ Tiré de l'introduction, par le mathématicien S. Johsua, au Colloque *Défendre et Transformer l'École pour tous*, IUFM d'Aix-Marseille (Ed.), Actes sur CD-Rom, Marseille, octobre 1997.

Ceci dit, inversement, on peut être savant sans être compétent. En arts plastiques, toutes les habiletés techniques, toutes les références artistiques de l'élève, de l'étudiant, de l'artiste, resteront lettres mortes si ces derniers n'arrivent pas à prendre appui sur elles afin de répondre à la demande d'un professeur, au sujet d'un concours, à telle offre de commande publique ou même à ses velléités d'expression personnelle. Connaissances et compétences ne sont pas en concurrence mais concomitantes, Bloom suffirait à le rappeler.

Cette inquiétude quant aux savoirs est éclairante. Elle nous rappelle qu'être au clair quant à la capacité de nommer précisément les acquisitions visées (connaissances et compétences) est vital pour le maintien de l'enseignement des arts plastiques dans le système scolaire. Nous ne devons pas oublier que cet évasif quant aux contenus a longtemps pesé négativement sur la crédibilité de notre discipline.

2. Extensivement, l'approche par compétences est parfois suspectée de laxisme, et c'est ce que révèle l'opposition farouche des familles à la suppression des notes observée dans d'autres pays. Ainsi suffirait-il de « rédiger une phrase correctement structurée », de « repérer des propriétés semblables » ou bien encore de « faire preuve d'esprit critique » et n'importeraient ni la rigueur orthographique, ni la connaissance de tels faits essentiels, ni l'exactitude des calculs ?

La compétence se satisferait-elle du superficiel et de l'à-peu-près ? La réponse est non, sauf à le vouloir ! Nommer les compétences attendues permet tout au contraire de mieux étayer les jugements. Que la « moyenne » (c'est-à-dire la moitié, voire 07/20) suffise ensuite à obtenir la certification d'un examen relève d'une décision politique que je me garderai de commenter.

Ici aussi, entendons la leçon : d'une part, conservons les notes, puisque les élèves aiment cela et parce que cela renvoie au récit du trimestre, tout en sachant qu'il ne s'agit là que d'un « passé dépassé » ; d'autre part, gardons-nous de limiter nos appréciations à des généralités, soyons incisifs quant à l'élaboration de nos relevés de compétences disciplinaires et ne refusons pas d'y adjoindre des dispositions tenant à l'attitude (sens de l'effort, curiosité, ingéniosité, souci du résultat, écoute d'autrui...).

Plus encore, nous devons par conséquent être très attentifs dans les temps qui vont suivre, non seulement à l'évaluation des compétences de nos élèves (nous y travaillons depuis longtemps en arts plastiques et je pense que nous avons, avec nos collègues d'EPS, une bonne avance dans les conseils de classe à cet égard !), mais surtout à la formulation des futurs « livrets de compétences »⁷² dont on peut attendre le meilleur mais aussi craindre le pire.

3. Car est très souvent dénoncé, avons-nous vu, le supposé « flou » des compétences. Peut-on répondre à cette question indépendamment de chaque contexte disciplinaire ? Je ne le sais pas, sauf si le disciplinaire se trouvait mis à l'écart ! Sans doute, effectivement, l'équation pertinente peut-elle être écrite ou non, résolue avec succès ou non ; la déclinaison juste ou fautive, le verbe irrégulier conjugué correctement ou pas. Dans certains cas, performance et compétence se superposent assez bien et la réponse d'évaluation souscrit au mode binaire, du moins pour un niveau scolaire usuel.

S'agissant des enseignements artistiques, la question est fort différente et contribue, comme je l'ai soutenu dans mes écrits, à promouvoir une « didactique-critique » ou, du moins, à voir les choses avec un recul tout singulier. Ce « flou », nous sommes fondés à le revendiquer car il nous évite précisément de pratiquer une vaine activité d'évaluation qui

⁷² Pour référence, le livret personnel de compétences proposé pour tous les élèves de l'école au collège dans les réseaux ambition réussite (RAR, circulaire 2006-058 du 30 avril 2006), peu utilisé, était avant tout prévu pour être un outil de motivation de l'élève : « *Ce livret permet à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement.* »

consisterait à cocher des items sur une grille. Effectivement, « compétences relatives à la couleur » (ou de mise en espace...) ne veut rien dire. Ce n'est que l'orientation d'une curiosité. Et ceci m'amène à préciser : s'agit-il de s'assurer que l'élève sait que $B + J = V$, qu'il sait doser ses mélanges pour obtenir soit un vert printanier, soit un vert marin, qu'il sait fabriquer n'importe quelle tonalité, approcher tout ton local, modifier ses coloris en référence à R. de Piles (*Cours de peinture par principes*, 1708) pour « persuader », accentuer une ambiance et conférer du sens ? Mais sait-il aussi presser correctement sur le corps de son tube, sait-il ranger précautionneusement ses pinceaux ? Les choisir ? Sait-il préférer judicieusement, dans telle occasion, les craies grasses à la gouache, y associer des transparences de supports ? Nous pourrions continuer longtemps ainsi car ce n'est pas tout : Mes 25 élèves vont-ils maîtriser progressivement ces pratiques (ces attentes du maître) ? Et dans le même ordre ? Pour mettre de l'ordre dans ce flou, cette confusion, vais-je devoir identifier chaque action, chaque savoir-ressource à réactiver et bâtir une séquence d'apprentissage-découverte qui en permettra l'acquisition et la maîtrise ? Ou bien, s'exprimer plastiquement est-il un tout ?

Paradoxalement, le « flou » de la compétence, et tout particulièrement dans le domaine de l'expression (saluons encore Eisner au passage), à la différence de l'école de la performance qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite, est un atout en ce qu'il oblige l'enseignant, dans chaque nouvelle circonstance, face au « fait accompli », à interroger les comportements dont il est témoin pour tenter d'inférer de quelle nouvelle acquisition l'élève s'est rendu maître, avec quel degré de conscience qu'il peut mettre en mots, et au prix de quelle prise de risque. Et c'est cette mise en mot, pour en tirer leçon a posteriori, qui va contribuer à pérenniser cette compétence, phase impérative qui associera bilan d'évaluation et métacognition.

S'agissant des enseignements artistiques, « ***ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font*** »⁷³, cette citation est pour moi fondamentale.

La clé, on le voit, se trouve dans la prise de conscience (Hameline, 1979) de la relation à établir entre performance et compétence, nous y revenons et nous nous souviendrons qu'il n'y a pas de compétence intériorisée par l'élève que ce dernier n'est pas en mesure de désigner clairement comme telle.

4. Sur un plan interne à l'enseignement des arts, il faut aussi dire un mot des différences de visées selon les pays (ceci sera précisé plus avant). Pour certains, la préoccupation est essentiellement technique, ce qui conduit à nommer « compétences » des capacités qui ailleurs ne seraient qu'habileté d'exécution ; pour d'autres (la France, notamment), la visée est davantage culturelle et d'expression personnelle, ce qui peut renvoyer à des compétences plus larges où la capacité d'initiative est valorisée : d'un côté, un répertoire de capacités à contrôler qui risque de n'être qu'une redite de l'ancienne P.P.O. ; de l'autre, peu de contrôle des acquis et un repérage se limitant aux qualités d'éveil. Comme souvent, la position optimale se trouve probablement entre ces deux extrêmes.

5. Un autre point de discussion concerne la nécessaire contextualisation de la compétence. D'un côté, on reconnaît l'intérêt de ne pas se limiter à des savoirs morts appris et restitués mais sans aucune valeur hors l'Ecole (la formulation par compétences plutôt que par contenus est censée pallier cela) ; d'un autre côté, trop aller vers l'acquisition de compétences utiles au quotidien ou à caractère professionnel peut conduire soit à se limiter aux tâches usuelles ou subalternes (« remplir un CV », disent généralement les mauvaises langues !) et

⁷³ Citation de l'Inspecteur Général français G. Pélissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994, repris dans *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Créteil : Editions du CRDP, p. 133.

donc à une complète dévastation culturelle comme il vient d'être dit (sans obligation de mémoire et de préservation des racines, il suffit de deux générations pour rendre une population totalement inculte), soit conduire à finaliser en vue de l'insertion professionnelle, ce qu'il ne faut certes pas négliger mais qui peut aussi favoriser les tâches immédiatement productives du monde du travail, visant des réalisations bien tangibles et donc facilement (croit-on) évaluables.

Certes, l'entreprise attend de l'employé ou du technicien l'application d'un savoir instrumental dûment répertorié sans pour autant qu'il connaisse ce qui est mis en jeu. Mais reconnaissons aussi qu'aller en direction de compétences professionnelles n'interdit pas de porter intérêt à l'autonomie réflexive et à la capacité de créer ! Ici aussi, il convient d'être conscient des limites. Est-ce fatalement assujettir l'Ecole à l'entreprise ? Si l'enseignement technique et professionnel est fondé à opérationnaliser ses objectifs jusqu'à la fabrication d'un objet-produit, dans l'enseignement général où l'on forme sans produire, la tâche n'est que le *support* servant à exercer des activités de découverte et de compréhension beaucoup plus larges à partir desquelles se construisent peu à peu les compétences.

Dans le contexte des arts plastiques, *recontextualiser*, signifie instaurer des situations de pratique nouvelles (pratique ou analyse d'œuvres) où les élèves devraient se montrer apte à *mobiliser* tels acquis antérieurs et les *dépasser* : la compétence ne sera avérée que par ces réinvestissements ultérieurs. Le savoir, l'expérience, ne deviennent *ressources* que par ces transferts.

Mais au-delà, finaliser la compétence signifie aussi lui **donner du sens** vis-à-vis du monde et des aspirations des adolescents. Nulle compétence ne sera intériorisée sans trouver sa finalité dans le devenir-adulte de nos élèves.

L'approche par les compétences modifie considérablement le mode pédagogique en direction des principes constructivistes et plaide (l'ai-je souvent répété) pour une dynamique de *projet* et la pratique de *l'évaluation positive*.

Plus que jamais, il importe que les enseignants d'arts plastiques, sans se payer de mots, **se préoccupent de ce que valent leurs objectifs une fois passé le seuil de leur classe** :

- 1) Hors l'Ecole, ceux-ci conservent-ils du sens aux yeux de leurs élèves et de leurs familles ?
- 2) Ceux-ci sont-ils adaptés à la réalité du monde contemporain et à ce qu'on peut imaginer de son futur ?
- 3) Ceux-ci contribuent-ils, et comment, à conforter le devenir-adulte des adolescents ?

Le rapport de nos programmes au Socle de compétences, le rapport des programmes aux futurs débouchés professionnels, le rapport des enseignants aux familles et, plus quotidiennement, l'élaboration de toute séquence didactique doivent impérativement tenir compte de cela.

6. Sans doute alors faudra-t-il se garder de tout excès de pragmatisme ainsi que du caractère enchanteur de ces « nouvelles » compétences dont on vanterait naïvement les vertus universelles, « compétences UNESCO », ai-je pu lire quelque part...

Ainsi, par exemple a-t-on pu forger le néologisme de « littérisme », (né du terme anglais « literacy » : fait de savoir lire et écrire), pour désigner les compétences minimales qu'un individu doit maîtriser « *pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle* »⁷⁴.

Se limiter demain à ce type de compétences (légitimes par ailleurs), balayant l'essentiel des savoirs disciplinaires, serait effectivement tragique mais il n'est pas, en

⁷⁴ Définition parue au BOEN n°37 du 13 octobre 2005 : *Capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. Note : Ce terme est l'antonyme d' « illettrisme », qui ne doit pas être confondu avec « analphabétisme ».*

principe, question de cela. Certes, les textes de l'O.C.D.E. insistent sur la mission de l'École qui est de forger une conception humaniste de nos société, de permettre à chaque jeune de trouver sa place et de se sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. A cet effet, il importe naturellement de cultiver les capacités d'adaptation tout en faisant preuve de maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit.

L'introduction au « Socle » français indique : « *Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète* ».

Mais, dans cette visée, donner du sens aux savoirs enseignés à l'école, en augmenter la portée au-delà de l'horizon des seules épreuves scolaires, favoriser la formation de la pensée autonome, toutes les disciplines sont appelées à y contribuer.

7. Enfin, il serait malhonnête de ne pas ajouter aux interrogations précédentes une réalité indéniable : l'approche par compétences exige du temps, augmente la charge des enseignants. La mise en grille, utilisée par plusieurs pays, est aussi impressionnante qu'elle se révèle ingérable dans une pratique hebdomadaire de l'évaluation de 500 élèves ! Ne confondons donc pas l'inventaire qui accompagne le plan de formation d'une discipline ou bien l'hypothèse didactique d'un nouveau cours et le bilan, nécessairement succinct, conservé en final. Il est donc impératif de changer nos modes de fonctionnement mais aussi d'en travailler la faisabilité.

Il faut donc nous y prendre autrement. Il faut changer de regard en privilégiant les acquisitions utiles et durables, conserver des contenus renforcés tout en élaguant les activités superflues, s'appuyer en permanence sur l'auto-suivi des élèves guidés par des objectifs clairement identifiés et partagés, construire des référentiels faciles à enseigner, mieux tirer parti des supports numériques.

Voyons auparavant comment cette nouvelle entrée fondée sur les compétences a été formalisée dans divers programmes d'enseignement artistique.

L'énoncé des compétences en arts : tour d'horizon

Comment aller plus loin dans la spécification des objectifs disciplinaires énoncés en termes de compétences ? Nous allons le voir maintenant en consultant rapidement ce qui a déjà été fait dans divers pays francophones. Entreprendre une étude comparative est difficile car les finalités respectives divergent quelque peu, rien qu'à s'en tenir à la terminologie employée pour qualifier la discipline : « éducation plastique » en Belgique ; « arts visuels et médiatiques » au Québec ; « éducation artistique » au Luxembourg ; « arts plastiques (et arts visuels) » en France...

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la **Communauté française de Belgique**⁷⁵ rédigés entre 2000 et 2002 font état de compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires :

Le programme du "secondaire ordinaire 1^{er} degré" (2000), présente d'abord les compétences transversales (« développement de la personnalité, accéder à la pensée formelle, compétences transdisciplinaires ») puis les compétences disciplinaires (contenus notionnels, compétences plastiques – ressemblance – cohérence – image, repères culturels) ; il est précisé en introduction (2000, p.17) :

« L'idée fondamentale consiste à ne plus considérer les programmes scolaires comme un catalogue de connaissances, de notions et de savoir-faire qu'il s'impose d'acquérir, d'assimiler et de maîtriser. Il s'agit davantage dans les perspectives du Décret-missions de dresser un inventaire :

- des instruments nécessaires à la pensée, à l'imagination créatrice et à l'action dans la perspective d'un savoir en construction permanente ;
- des compétences transversales mobilisables au sein de la discipline et d'en envisager le transfert vers d'autres domaines de la pensée ;
- des compétences qui sont particulièrement mises en œuvre dans la pratique des arts plastiques qui intègrent des savoirs minimaux ;
- des attitudes spécifiquement observables à l'intérieur de la discipline qu'il convient d'orienter positivement ».

Dans le programme 2002 pour le second degré technique, l'inventaire des « compétences terminales et des savoirs disciplinaires » s'articule autour de cinq grands objectifs : « **faire, regarder, s'exprimer, connaître et apprécier** » détaillés à leur tour en capacités transversales et capacités disciplinaires.

Voici, comme exemple, la présentation du tableau « connaître »⁷⁶.

CONNAITRE

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
Capacité à observer, comparer, analyser et conceptualiser.	C.23. Dégager les caractères stylistiques d'une écriture, d'une époque ou d'un style
Relier les phénomènes dans leur contemporanéité. Opérer des synthèses. Etablir les connexions interdisciplinaires.	C.24. Relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique. Montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture. Analyser l'interaction dynamique entre ces différentes composantes et montrer en quoi l'artiste forge, définit, voire remet en question les valeurs et la sensibilité de la culture de telle ou telle société.
Inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace. Relier les expressions entre elles pour en dégager le sens.	C.25.: Décrire l'enchaînement et l'évolution de la vie des formes
Exprimer sa pensée clairement pour communiquer. Apprendre à argumenter.	C.26.: Comparer les œuvres du présent et du passé, dégager des correspondances et les convergences fortuites, déceler les influences, apprécier l'impact d'une œuvre à court et à long terme, prendre conscience des ruptures, donner du sens.
Apprendre à apprendre.	C.27. Tout en proscrivant le jargon, user d'un vocabulaire précis, nuancé et spécifique à l'égard des techniques employées. Préciser de cette façon la richesse de l'œuvre analysée.
Puiser l'information à la source et l'utiliser avec rigueur. Mesurer l'écart entre production et reproduction	C.28. Apprendre à apprendre l'histoire de l'art (usage des encyclopédies, des bibliothèques, des tables des matières, des corrélats, des cédéroms, d'Internet, etc.).
	C.29. Favoriser la fréquentation directe des œuvres en galerie et au musée afin de les connaître dans leurs vraies dimensions spatiales et sensibles.

Le disciplinaire est ici clairement référé au transversal, il est d'ailleurs précisé :

« Les compétences disciplinaires visent aussi à favoriser l'émergence de la pensée transversale. (...) Ainsi, par exemple, "Etablir des rapports plastiques de texture, de proportions, de formes, de volumes, de couleurs, de sons, d'intensité, de mouvement, de lumière... et articuler une production visuelle autour d'une intention formelle structurante" [C4], fera-t-il l'objet de développements variés à

⁷⁵ Notons que le premier document officiel de la communauté française Wallonie-Bruxelles faisant état d'un « socle de compétences » date de juin 1993. Il sera suivi du « Décret-missions » en juillet 1997.

⁷⁶ On trouvera l'ensemble de ces textes aux adresses suivantes :
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>

l'intérieur de plusieurs cours à caractère pratique (dessin d'après nature, formes-couleurs-matières). De même, cela fera l'objet d'une réflexion théorique à l'intérieur de cours tels que ceux d'histoire de l'art et d'analyse esthétique. On voit donc qu'un tel objectif traverse les différentes activités. (...) Si la présentation initiale des compétences terminales en forme de tableau n'a pas de caractère opérationnel direct, elle offre, par contre, le grand intérêt de relier en leur donnant du sens les programmes particuliers autour des grandes options communes ».

Fortement orientée vers les savoir-faire techniques, l'observateur constatera une certaine similitude de présentation avec les référentiels français utilisés en arts appliqués.

Le Socle de compétences pour le premier degré (2008)⁷⁷ est bâti, de même, suivant le plan suivant :

- CADRE D'INTEGRATION DU DEVELOPPEMENT ARTISTIQUE
- COMPETENCES TRANSVERSALES A EXERCER
- COMPETENCES DISCIPLINAIRES
 - Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer
 - Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique(chaque capacité est ensuite détaillée dans un tableau et décrite en tâche attendue suivant trois niveaux d'exigence)

Au **Luxembourg**, l'éducation artistique se réfère à des contenus dûment nommés, sujets à devoirs dont les notes sont comptabilisées et insérées dans la moyenne générale. La référence aux compétences y est présente. Si l'on se réfère au *Préambule aux programmes des arts plastiques de l'enseignement secondaire (2001-2002)*⁷⁸, étaient mentionnés – outre le développement de la culture générale – le savoir-faire et les connaissances spécifiques puis les compétences dans le domaine de la création artistique, chaque item étant ensuite détaillé du plus spécifique au plus général (exemple : depuis *savoir manipuler différentes techniques, savoir appliquer (...)* jusqu'à *intuition, ingéniosité, persévérance, etc.*), ce qui ouvrait à la transversalité. En voici quelques extraits :

PREAMBULE AUX PROGRAMMES DES ARTS PLASTIQUES AU CYCLE INFÉRIEUR (extraits)

Les programmes de l'enseignement des arts plastiques (*éducation artistique et travaux manuels*) assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant sur le plan de la dextérité, de la sensibilité et de l'intelligence bi-et tridimensionnelle que pour le développement culturel des élèves et l'application de ces connaissances dans des travaux pratiques personnels.

PROFIL DES COURS en 7e - 5e

Dès la division inférieure les programmes favorisent une ouverture sur le monde des arts plastiques par l'interaction de l'apprentissage, d'une part des notions de base de la grammaire plastique 2D et 3D, et d'autre part de l'analyse des notions en question dans des œuvres, y compris des exemples du patrimoine. Cette approche pratique des notions de base des arts plastiques se fait en vue d'applications pratiques personnelles dans des techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles.

PROFIL DE L'ÉLÈVE à la fin de la classe de 5e

L'élève qui arrive au terme de la division inférieure a eu une éducation artistique centrée sur la pratique.

- Cette formation de base a permis à l'élève d'acquérir un *savoir-faire et des connaissances spécifiques en matière des arts plastiques* et d'être notamment en mesure de :
 - savoir manipuler différentes techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles dans diverses matières,
 - savoir appliquer des principes de la stylisation, des méthodes de composition et des perspectives parallèles, ceci en relation avec les notions 2D et 3D, telles les lignes, formes, valeurs, couleurs et l'espace,
 - savoir formuler et présenter une idée d'ordre plastique,
 - connaître, analyser et apprécier des œuvres, y compris des exemples du patrimoine.
- L'élève a développé des compétences stimulant la créativité, et notamment :
 - l'esprit intuitif, l'imagination et l'ingéniosité,
 - le raisonnement bi-et tridimensionnel,
 - la persévérance et la spontanéité,
 - l'autonomie de travail artistique,
 - la dextérité manuelle.
- L'initiation pratique à l'activité artistique et l'ouverture sur le monde de la culture des arts plastiques ont permis à l'élève d'élargir sa *culture générale*, sa sensibilisation au patrimoine et son *comportement envers la création artistique*.

⁷⁷ Dernier texte en référence au socle (2008) : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check

⁷⁸ Consultable à l'adresse : http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html

PROFIL DES COURS en 4^e moderne

– Approche interactive de l'Histoire des Arts plastiques occidentaux du Moyen-âge au XIX^e siècle et des techniques artistiques essentielles.

COMPETENCES VISEES DE L'ELEVE

- Connaissance des courants essentiels et des points forts du **patrimoine artistique** européen dans le cadre d'une **culture générale**, exigeant une interdisciplinarité avec les autres branches dans la mesure du possible.
- Préparation à une meilleure compréhension de l'art contemporain dont l'étude sera entamée en classe de 3^e.
- Familiarisation avec les **techniques de base** en Arts plastiques (observation, construction, manipulation du matériel etc.).
- Initiation à la **créativité autonome** de l'élève.
- Développement du **sens critique** à l'environnement socioculturel.

Le pays étudie actuellement une nouvelle formulation inspirée de l'approche par compétences. En 2006-2007, un groupe de travail a procédé aux travaux préparatifs pour élaborer un socle de compétences pour l'éducation artistique. Une première version de ce socle pour la fin des classes de 6^e et 8^e a été développée au cours de l'année scolaire 2007-2008. En 2009, les classes de 7^e (= 6^e française) travaillent sur la base de ces socles.

« *L'objet principal et spécifique de l'éducation artistique à l'école est de transmettre à l'élève une compétence complexe autour de "l'image". À travers des activités créatrices, réceptives et réflexives au sein du cours, l'élève développera une aptitude expressive individuelle qui encouragera le développement de sa personnalité ainsi que son identité culturelle* ». Le modèle du référentiel du socle des compétences est défini par quatre champs d'action : « *Observer / Interpréter / Créer / Réfléter (Reflektieren)* » mis en relation avec cinq domaines disciplinaires : « *Couleur / Forme / Matière / Corps-espace / Mouvement* »⁷⁹.

Extrait : Domaine de la matière

Champs d'action ↓	Connaissances et savoir-faire	Capacités
Observer	percevoir les propriétés de différents matériaux connaître et nommer les matériaux et leurs différents effets	Capable de désigner et de comparer différents matériaux
Interpréter	nommer les impressions ressenties	Capable d'analyser les matériaux, leurs propriétés et leurs effets dans l'histoire de l'art et dans différentes sortes d'images
Créer	connaissances techniques relatives au traitement de matériaux variés	Capable d'utiliser de manière ciblée différents matériaux, leurs propriétés et effets dans ses propres compositions
Réfléter (réfléchir-traduire)	connaître et utiliser à des fins de communication les propriétés des matériaux	Capable de prendre des décisions fondées sur sa propre sensibilité et s'en expliquer de choisir ses matériaux spécifiques et ses propres techniques de se justifier et d'expliquer les effets de vérifier et porter un regard critique

Attitudes	Supports d'observation
Volonté de concentration et de persévérance Volonté de travailler avec soin Volonté de participation active, volonté de coopération Volonté de bien percevoir Volonté de décrire précisément Volonté de découvrir Volonté de travailler de façon autonome Volonté de débat critique volonté de tolérance aux nouvelles images	Travaux en deux et trois dimensions Etudes, ébauches Contributions écrites Carnets de croquis Démarches et procédés Portfolios Tests

(traduction B.-A. Gaillot)

⁷⁹ Consultable à l'adresse :

http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_compétences/080908_ed_artistique/080908_compétences_education_artistique.pdf

La réforme mise en place au **Québec**, intitulée « renouveau pédagogique », a d’abord concerné l’école primaire en 2000. Elle fut formalisée dans un programme global et ambitieux en 2001, le *Programme de formation de l’école québécoise*. La mise en œuvre de cette réforme se poursuivit logiquement au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. L’application de ce nouveau curriculum doit s’étaler jusqu’en 2010.

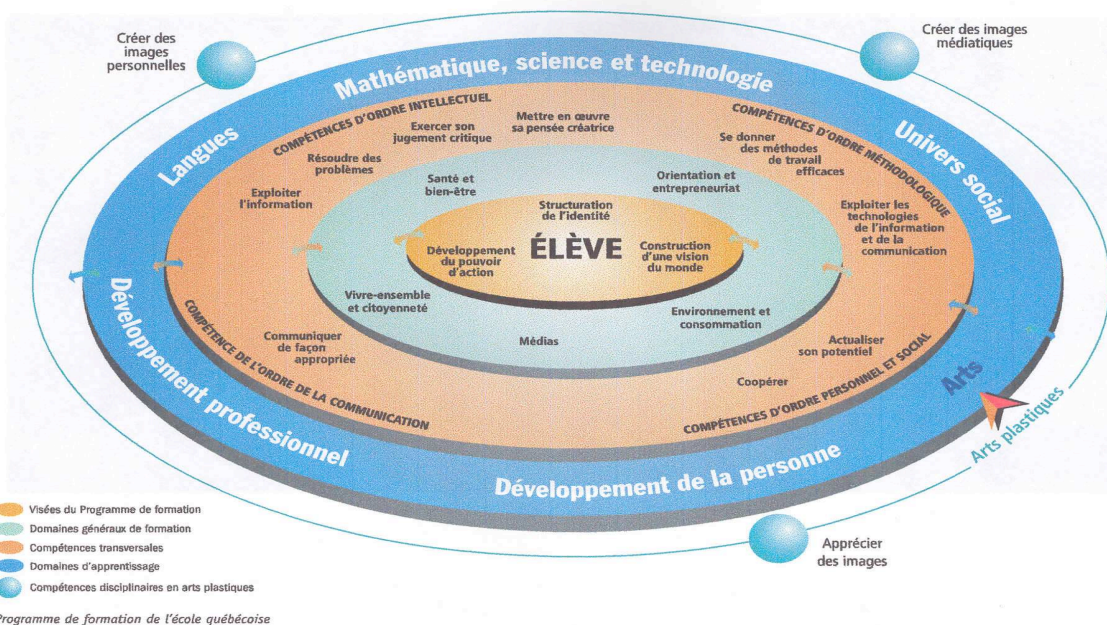
Ce programme, entièrement conçu autour de l’approche par compétences, définit cette notion comme « *un savoir-agir [Tardif] fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficaces d’un ensemble de ressources* ». La notion de ressources se réfère non seulement à l’ensemble des acquis scolaires de l’élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, à la multitude de ressources externes auxquelles l’élève peut faire appel, etc.

Le champ des compétences dites transversales fait l’objet d’une attention soutenue : le programme québécois définit quatre ordres de compétences transversales :

- les compétences d’ordre intellectuel : exploiter l’information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- les compétences d’ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l’information et de la communication ;
- les compétences d’ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer ;
- la compétence de l’ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Le schéma complet du *Programme* énonce quant à lui la structure générale des deux cycles de l’enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique⁸⁰ :

Apport du programme d’arts plastiques au Programme de formation



⁸⁰ *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec : Ministère de l’éducation, notamment (2005) p. 401-410. De même pour le *second cycle* (2007), chapitre 8, p. 1-41.

A titre personnel, quoiqu'on puisse toujours discuter le détail de ce qui est écrit, je trouve cette présentation par orbites circulaires particulièrement bienvenue car elle explicite visuellement l'esprit systémique de l'approche par compétences :

- Au centre des préoccupations, l'individu-élève en devenir et ce qu'on vise pour lui : l'aider à *structurer son identité*, à *construire sa vision du monde*, à *développer son pouvoir d'action*.

- Le deuxième cercle représente les cinq « domaines généraux de formation » indispensables pour mener une existence d'adulte satisfaisante : l'environnement, la santé, l'orientation professionnelle, les médias, la citoyenneté.

- La troisième orbite est constituée des neuf compétences transversales que l'école doit cultiver, d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel, soit : - *exploiter l'information* ; - *résoudre des problèmes* ; - *exercer son jugement critique* ; - *mettre en œuvre sa pensée créatrice* ; - *se donner des méthodes de travail efficaces* ; - *exploiter les TIC* ; - *actualiser son potentiel* ; - *coopérer* ; - *communiquer de façon appropriée*.

- Ces compétences sont activées dans cinq domaines d'apprentissage se déclinant en vingt programmes disciplinaires (sciences, langues, etc., ainsi que celui des « arts » comportant arts plastiques, musique, art dramatique et danse).

Dans ce visuel gravitent ainsi autour de l'élève, du plus spécifique au plus général, toutes les ressources qui donneront matière à construction de compétences avec pour visée centrale le devenir-adulte de l'élève. Partir du centre, c'est voir en périphérie ce que chaque discipline peut apporter ; partir d'une discipline, c'est la situer dans un ensemble et réinterroger ses contenus pour vérifier que ceux-ci contribuent bien à étayer les grandes visées placées au centre.

Enfin, donc, sur l'orbite satellitaire la plus extérieure, les disciplines. Dans les programmes d'arts plastiques, les « relations avec les compétences transversales » sont d'abord explicitées point par point avant que soient annoncés les trois secteurs de compétences disciplinaires à travailler : - *créer des images personnelles* ; - *créer des images médiatiques* ; - *apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine*. Les attentes dans ces trois secteurs sont enfin détaillées et pourvues de critères d'évaluation, par exemple⁸¹ :

COMPÉTENCE 1 : CRÉER DES IMAGES PERSONNELLES

Exploiter des idées en vue d'une création plastique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite
• Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en images • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments

Structurer sa réalisation plastique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser dans l'espace
• Examiner ses choix matériels et langagiers au regard de son intention de création • Procéder à des ajustements en fonction de ses choix artistiques • Raffiner, au besoin, certains éléments

Rendre compte de son expérience de création plastique

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

(...)

⁸¹ Liens vers les programmes du Québec, enseignement secondaire en art :

Premier cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

Second cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf

COMPETENCE 3 : APPRECIER LES ŒUVRES D'ART

Analyser une œuvre ou une réalisation

S'imprégner de l'œuvre ou de la réalisation et y repérer des éléments matériels et langagiers • Dégager des éléments significatifs à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques • Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre ou de la réalisation

Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

Revoir son interprétation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

Rendre compte de son expérience d'appréciation

Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

En Suisse, Le nouveau *Plan d'étude Romand* (2008) prend en compte cinq grands champs de Capacités transversales qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq Capacités transversales, les deux premières plutôt d'ordre social et les trois dernières plutôt d'ordre individuel.

- *La collaboration*
- *La communication*
- *La démarche réflexive et le sens critique*
- *La pensée créatrice*
- *Les stratégies et la réflexion métacognitive*

Les « enseignements/apprentissages » pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se rapportant au domaine « Arts » du PER (dont l'offre varie selon les cantons) sont structurés par quatre thématiques : *expression / perception / techniques / culture*⁸².

EXPRESSION ET REPRESENTATION	PERCEPTION	ACQUISITION DE TECHNIQUES	CULTURE
A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques
A 21 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques	A 22 Développer et enrichir ses perceptions sensorielles	A 23 Expérimenter diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 24 S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques
A 31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques	A 32 Analyser ses perceptions sensorielles	A 33 Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 34 Comparer et analyser différentes œuvres artistiques

Chacun de ces points est ensuite détaillé en trois parties : *Progression des apprentissages* (pour chaque niveau de classe) / *Attentes fondamentales* (capacités indicatrices) / *Indications pédagogiques*. L'apprentissage de techniques et de méthodes d'analyse est prédominant.

⁸² Pour le détail, se reporter à : http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf

En **France**, les programmes pour le collège de 1998 (classe de 3^e) énonçaient enfin les acquisitions attendues en termes de « connaissances et compétences ». Toutefois, dès 1996 (classe de 6^e), les objectifs généraux, au-delà de ‘sensibilité-intelligence’, traçaient trois grands axes : - *la pratique* ; - *la culture artistique* ; - *une dynamique de questionnement*.

Le programme en vigueur pour le second cycle (2000) indique clairement : « *les objectifs de cet enseignement sont d’expression, de culture et de réflexion critique* ». Il conclut le texte de chaque niveau de classe en établissant 5 catégories de « compétences attendues » – *techniques – artistiques – culturelles – méthodologiques – comportementales* – renseignées par l’énoncé de plusieurs capacités indicatrices.

La promulgation du « Socle commun » par le décret de juillet 2006 ne fait donc que conforter des habitudes de travail déjà installées pour ce qui est des arts plastiques.

Pour autant, la présentation française du Socle ne s’exprime qu’au travers de catégories très larges ou piliers⁸³, à charge ensuite pour chaque discipline de reformuler ses visées de telle sorte qu’elles soient conformes au cadre général.

De nouveaux programmes pour le collège ont été rédigés en 2008, je ne les commenterai pas plus avant sur notre territoire où ils sont relayés par un dispositif de formation continue des enseignants. J’invite le lecteur étranger désirant retrouver les détails de ce texte à se reporter en note de bas de page⁸⁴.

GRANDES COMPOSANTES	COMPETENCES SPECIFIQUES
composante pratique	- De maîtriser des savoirs et des savoir-faire préparant l’émergence d’une expression plastique ; - De posséder des moyens pour une expression personnelle épanouie et diversifiée dont l’exigence artistique est perceptible.
composante culturelle	- De posséder les connaissances nécessaires pour identifier et situer dans le temps les œuvres d’art, - D’être ouvert à la pluralité des expressions dans la diversité de leurs périodes et de leurs lieux.
composante méthodologique	- D’utiliser quelques outils d’analyse afin de comprendre le sens des œuvres plastiques, des œuvres architecturales et celui des images de toutes natures, qu’elles soient de statut artistique ou non-artistique. - De structurer et de réinvestir leur expérience du monde visuel et de ses représentations symboliques.
composante comportementale (et attitudes)	- D’accéder à une autonomie dans leur jugement esthétique ; - D’être ouverts à l’altérité et responsables devant le patrimoine artistique.

Le programme pour chaque niveau de classe est conclu par un chapitre explicitant les « compétences attendues ». Ainsi, par exemple, pour la classe de 4^e :

Les élèves ont acquis une expérience artistique suffisante pour :

- Elaborer des plans et les monter en séquence, évaluer le degré de virtualité des images, différencier et utiliser des images uniques, sérielles ou séquentielles et utiliser, de façon pertinente, le vocabulaire technique, analytique et sémantique des images ;

Ils ont acquis une compétence numérique qui leur permet :

- D’exploiter les appareils à des fins de création et de diffusion, d’utiliser quelques fonctions avancées de logiciels, de faire des recherches avancées sur Internet et partager des données.

Ils ont acquis une culture artistique prenant appui pour partie sur l’histoire des arts, qui leur permet de :

- Saisir les enjeux des dispositifs de présentation, diffusion et perception des images, citer des œuvres qui questionnent le rapport des images à la réalité, situer les images dans leur réalité temporelle, géographique, sociologique au regard de repères culturels communs ;

⁸³ On pourra trouver l’état actuel de la réflexion sur le livret de compétences ainsi que les grilles se rapportant aux sept piliers à l’adresse : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm

⁸⁴ http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

- Différencier images matérielles et immatérielles ; uniques et reproductibles ; distinguer et utiliser et nommer divers médium : photographie, vidéo, peinture, dessin, gravure, infographie, connaître les principaux termes du vocabulaire spécifique de l'image ;
- Décrypter certains codes des images et les utiliser à des fins d'argumentation.

Ils ont un **comportement autonome et responsable qui leur permet de :**

- Prendre des initiatives, organiser et gérer un travail, savoir travailler en équipe, conduire un petit groupe ;
- Faire preuve de curiosité envers l'art sous toutes ses formes ;
- Participer à une verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, argumenter, débattre, contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe ou des œuvres.

Ces compétences s'acquièrent dans des situations sollicitant sans cesse action et réflexion, dans l'articulation d'une pratique artistique et la construction d'une culture.

Il reste cependant de la responsabilité des enseignants français de se doter des outils personnels de contrôle de ces compétences, séquence après séquence, ainsi que (dans l'attente de livrets normalisés ?) pour ce qui est des bilans avec l'élève et à destination des familles.

Comment s'y prendre ?

Entrer par les compétences signifie ne pas se satisfaire de mesurer l'apprentissage par la reproduction et le perfectionnement d'un savoir-faire.

Entrer par les compétences consiste à viser le développement de la capacité à affronter des situations « complexes » qui, pour nous en art, sont principalement des situations d'expression fondées sur la prise d'initiative (autonomie réflexive et capacité de créer).

Au-delà, entrer par les compétences, c'est viser le développement d'aptitudes pour le long terme, « pour la vie ».

1. Décider d'une leçon, élaborer un dispositif didactique, c'est donc d'abord se demander : « *en quoi ceci peut-il être utile ; en quoi ceci pourra-t-il aider à "faire face aux défis de la vie" (OCDE) ?* », si je peux m'autoriser ce raccourci radical⁸⁵.

Aucun cours n'a de sens si l'enseignant n'est pas capable de répondre à cette question. Par delà les programmes, la première question est celle de la **légitimité**.

Le bien-fondé des intentions étant vérifié, il convient d'identifier les catégories de **circonstances** où, dans le cadre et dans l'au-delà d'une « situation de pratique », ces compétences pourraient avoir à intervenir, gagneraient à être mobilisées.

Ensuite, la réflexion de l'enseignant doit conduire à choisir parmi les différents **dispositifs** possibles celui qui semble le plus **fécond** et le plus apte à susciter l'intérêt de l'élève puis à élaborer la **formulation de la proposition** qui va impulser la tâche demandée, chacun, en France, sait aujourd'hui ceci.

Lors de cette phase, le travail est alors double. D'une part, l'enseignant doit mettre au clair du mieux qu'il peut les **objectifs de réalisation** (les consignes et contraintes d'accompagnement) de telle sorte que l'élève comprenne immédiatement ce qui lui est demandé de faire, parfois sur le mode de la compétition. D'autre part, il établira pour lui-même un aperçu aussi exhaustif que possible des savoirs et savoir-faire qu'il espère voir réactiver dans la pratique ainsi que ceux qu'il espère voir se construire par le fait de l'expérience ou mieux encore grâce aux prises d'initiative opérées ici ou là. L'intérêt de l'approche par compétences est qu'elle entend d'emblée que ces ressources seront multiples et

⁸⁵ Lorsque je formais les professeurs stagiaires, je leur posais souvent cette question au sujet du travail prévu pour les élèves : « *De quel droit vous autorisez-vous à leur faire faire cela ?* »

diversifiées. Ces « acquisitions visées »⁸⁶ qui constituent l'hypothèse didactique de l'enseignant sont à établir avec l'aide des programmes ou des catégories comportementales déjà préparées. Elles constituent les *objectifs d'apprentissage* de la séquence.

L'authenticité de l'approche par les compétences repose précisément sur la séparation de ces deux catégories d'objectifs : il y a la pratique et l'au-delà de la pratique. L'élève vise les objectifs de réalisation qui le guident pour produire ce qui est attendu, tentant parfois de se surpasser (et il s'inquiète de « ce qui va compter »). Il doit utiliser de lui-même ses moyens, quitte à les forger dans l'action. J'avais par le passé utilisé l'expression « objectif de substitution » pour décrire le fait que l'élève ici n'est pas guidé par un objectif de maîtrise préalablement nommé comme il peut l'être dans l'enseignement professionnel.

C'est au moment du bilan, en parlant sur ce qui vient d'être fait, que les élèves vont prendre conscience de ce qui a été vécu, découvert, réussi, et entrer dans une phase de compréhension : l'au-delà de la pratique⁸⁷, c'est l'accès aux questions de l'art, l'accès à la compréhension des enjeux. C'est à ce moment que le recours au mot « compétence » prend tout son sens.

2. S'agissant maintenant de faire le bilan de ce qui vient d'être vécu, il convient donc de ne pas confondre l'évaluation d'une production (la tâche) et l'évaluation de l'élève (ce qu'on peut inférer de ses compétences). Tous les chercheurs signalent qu'il est très difficile de connaître les opérations mentales réellement activées durant une activité de fabrication et le temps de réflexion qui peut lui succéder. Certes, l'élève a bien eu recours à des connaissances et des savoir-faire repérables (d'autant plus facile lorsqu'il s'agit de l'objet visuel) ou bien, en tout cas, il s'est bien débrouillé...

On comprend bien, alors (les professeurs d'arts plastiques français sont désormais formés à cela), que le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui, etc.

La place manque ici⁸⁸ mais, travailler par compétences, c'est impérativement mettre en place un dispositif d'auto-évaluation, une phase de dialogue métacognitif et privilégier des propositions qui se situent au plus près de la situation de projet ; se soucier enfin de la manière dont on va garder trace des acquis.

Depuis la généralisation du cours par proposition ouverte, l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi un « au-delà de la pratique », trois conséquences s'imposent, nées de l'inversion du schéma didactique. La première est que, nous situant dans un dispositif d'*expression* où la production de l'élève est imprévisible, nous ne pouvons tirer leçon que de ce qui vient d'être produit. L'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement⁸⁹, « intrinsèquement lié au cours » (pour reprendre la formulation française de 1996) et c'est là que la « métacognition⁹⁰ » se révèle essentielle.

Etre capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c'est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit à ce résultat. Développer la faculté

⁸⁶ Voir documents en annexe de la dernière partie.

⁸⁷ Gaillot B.A. (1998), in *Pratiques et arts plastiques*. Rennes : Presses Universitaires, p. 187.

⁸⁸ Ceci fut largement détaillé dans mes divers écrits ! Se reporter en bibliographie.

⁸⁹ Gaillot B.A. (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, mai 91, p. 24-25.

⁹⁰ En référence à l'américain J.H. Flavell qui créa le terme en 1976 dans un article sur le développement cognitif : il s'agit d'exercer un retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage... lire en particulier B. Noël, *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 1991, p. 19-21.

métacognitive est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de toute évaluation. Pour M. Grangeat⁹¹, la métacognition sert

- à *construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité* ;
- à *apprendre des stratégies de résolution de problèmes* ;
- à *être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages*.

Si l'on admet qu'une grande part de l'expertise plasticienne se construit par l'expérience, on considérera extensivement qu'il y a métacognition en arts plastiques chaque fois que l'élève est en mesure non pas de décrire sa démarche mais de l'expliquer, c'est-à-dire de relier par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression et ainsi de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée.

J'ai beaucoup écrit, mille arguments à l'appui, sur la nécessité de mettre l'élève en situation de conforter peu à peu son accession à l'autonomie et défendu l'idée du « **projet** » en classe de 3^{ème}, je n'y reviens pas ici, sauf pour affirmer qu'il n'y aura pas de compétence authentique tant qu'elle n'aura pas été confirmée dans une situation d'action autonome dont l'élève a conscience.

3. L'oral ne suffisant pas toujours pour ancrer les acquis, il semble nécessaire de se doter des **outils** qui vont permettre, au-delà de la production plastique et des événements vécus en classe, de contrôler ces compréhensions, ce qu'il en reste à plus ou moins long terme. Aujourd'hui, les enseignants d'arts plastiques français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de fiches d'auto-évaluation avec recherches de mots-clés, de jeux rapides qui ne sont pas des interrogations écrites et où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Sont fréquemment distribués aussi des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. On est en droit d'espérer que l'outil numérique, de plus en plus partagé, sera rapidement en mesure de faciliter et de développer ces pratiques.

4. Afin de mieux comptabiliser les acquis, il importe aussi que les enseignants se dotent de **grilles d'évaluation adaptées**, on ne peut plus se contenter d'aligner des chiffres! Ce qui nous intéresse, ce sont les compétences acquises pour le long terme et, si j'osais une formule, je dirais que ce changement d'optique invite au basculement du format vertical du cahier de notes vers le format à l'italienne. Par le passé, les pages de ce carnet étaient composées d'une suite de noms d'élèves face à une série de colonnes qui archivaient les notes aux devoirs et leçons et s'achevaient généralement par la « moyenne », chiffre qui permettait ensuite de faire d'autres moyennes, la moyenne de la classe ou bien la moyenne « de l'élève », toutes disciplines « confondues », s'autorisera-t-on à dire, car n'est-on pas ainsi dans la plus grande des confusions ?

élèves	devoirs et leçons	moy
-----	& \$ § μ \$ £ € ç □	9,42
-----	§ & \$ μ \$ □ % # £	
-----	& \$ £ € \$ § μ ç	
-----	& \$ § μ \$ £ □ % #	

élèves	travaux divers	connaissances ; compétences ; attitudes														
-----	12 08 04 11 15	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
-----		+				+++								+		+
-----		+	+	+									++		+	+

Si l'on entreprend maintenant de prolonger vers la droite la série des colonnes de notes (nécessaires) par d'autres colonnes correspondant aux connaissances et compétences des

⁹¹ Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF, p.27.

programmes (et des visées éducatives au sens plus large, des attitudes...), une croix étant seulement apposée lorsque le professeur a acquis une certitude concernant l'item en question, il devient évident que cette constellation de croix (dense ou clairsemée...) dresse un portrait beaucoup plus précis du comportement de l'élève et de ses aptitudes que les notes. Les chiffres des travaux ou leçons ne sont plus que la trace d'un passé révolu alors que ces croix, décernées à bon escient, sont tournées vers le futur.

Ce relevé du professeur gagne naturellement à être accompagné du relevé de l'élève où celui-ci s'auto-évalue. Il faut s'en tenir au plus simple : l'acquisition est / à peine / en partie / largement / intériorisée (par exemple). Travailler à une mise en forme à la fois précise et ludique me semble être du plus haut intérêt, ainsi que dans sa transcription aux familles. Ceci, indépendamment de tout éventuel « livret de compétences » officiel.

Comme l'indique le rapport I.G.E.N.⁹² largement cité dans ma présentation, il convient bien, dans un premier temps, de « *toujours porter l'attention vers l'acquisition de connaissances, de "capacités" que l'on pourrait qualifier d'élémentaires (qui sont souvent des habiletés ou des savoir-faire immédiats), de procédures, sans laquelle aucune construction de savoirs n'est possible. Ces ressources primaires, indispensables, doivent être enseignées et certainement évaluées. Cela signifie-t-il qu'elles doivent être toutes systématiquement évaluées pour elles-mêmes et que leur niveau de maîtrise doit figurer en tant que tel dans un livret-bilan ? (...) Cette exhaustivité n'a évidemment guère de sens dans le cadre d'un bilan de connaissances et de compétences qui ne peut se transformer en un "catalogue" de ressources à valider. L'évaluation des compétences suppose donc obligatoirement un choix (...) et nécessite une gradation dans les types de compétences* ». Le rapport ajoute : « *Concernant le cas particulier de la communication aux familles, ce livret ne peut être qu'une reconstruction, une sorte de récapitulation d'une sélection d'acquis des élèves à partir d'une prescription : les compétences attendues des élèves à certaines étapes de leur scolarité* ».

5. Quels que puissent être ce ou ces futurs livrets dans le secondaire, l'essentiel est ce que l'élève s'est réellement approprié. L'aspect symétrique consiste donc à s'interroger sur la manière dont l'élève peut garder trace de ces acquis. Une bonne question consiste à nous demander ce que l'élève est en mesure de rapporter à la maison : « voici ce que j'ai fait et ce que j'ai découvert ».

C'est là que nous retrouvons la question du *cahier* pensé comme « carnet de bord », comme « **journal** » accompagnant l'élève et pouvant recueillir la mémoire de diverses expériences menées par la classe et par l'élève en particulier (recherches, esquisses, photos des travaux réalisés, vocabulaire, références artistiques...), accompagnement qui peut aujourd'hui revêtir une forme **numérique sur DVD**. Cahier numérique, donc, l'idée n'est pas nouvelle (le « dossier de recherches personnelles ») et présente un caractère fort avancé dans la recherche canadienne, par exemple, sous la dénomination « **portfolio** ». Nos collègues plasticiens du Québec y ont déjà largement recours⁹³. Le but est de faire en sorte que l'élève porte une meilleure attention à ses acquisitions, qu'il puisse se penser dans une démarche (une durée) d'expériences et de découvertes, c'est d'une certaine manière donner corps à ce qui a été construit et, en arts plastiques, conserver les traces visuelles de ce qui a été élaboré. Ce type de dispositif met ainsi doublement l'accent sur les *compétences-processus* et renvoie à des notions maintes fois valorisées en ce dossier : l'*auto-évaluation* et la *métacognition*. De

⁹² Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis (2007), *op.cit.*

⁹³ Monière F., « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » in Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, p. 115.

nombreux auteurs⁹⁴ préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

1. dire pourquoi j'ai jugé important de la sélectionner ici ;
2. dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;
3. dire ce que j'ai appris à cette occasion.

Par le passé, j'ai beaucoup valorisé le portfolio. Le portfolio est ainsi à la fois un instrument de formation comme il vient d'être dit mais aussi d'évaluation en ce qu'il contient des pièces qui sont les témoins des connaissances, des habiletés et des compétences acquises mais également, par la manière dont les éléments sont présentés, de la perception que l'élève en a.

Entrer dans la formation « par les compétences » est un tout. Et à mes yeux, cela doit conduire jusqu'à cette dernière étape, seule garante de réelles appropriations. Au-delà, la question du long-terme est une question d'appétence, que l'enseignant aura pu faire naître ou pas mais ce qui précède aspire à y contribuer.

6. Il serait incomplet de conclure ce propos sur l'approche par compétences sans dire mot de **l'évaluation positive**. Contrairement à l'évaluation classique qui fonctionne souvent par retrait de points au regard de ce qui n'est pas maîtrisé, s'interroger sur les compétences acquises oriente davantage vers le potentiel capitalisé, valorisant ce que l'élève est capable de faire. S'il est naturellement légitime dans une phase formative de repérer les manques afin de s'employer à consolider les acquis de l'élève sur autant de points que de possible, vient ensuite le temps où l'essentiel consiste à savoir sur quoi l'on peut s'appuyer pour réussir dans la vie. De sorte que, pour en rester ici au terrain des arts plastiques, si nos impératifs sont d'abord effectivement de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées – connaissances et compétences – et de les contrôler, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir vers deux directions :

Ce qui relève de la construction de la personne adulte : ainsi, qu'en est-il, certes, de la curiosité et de l'intérêt suscités pour l'art (par exemple), mais qu'en est-il aussi des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue dès les petites classes, esprit d'analyse, esprit critique et rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, attitude ou implication citoyenne...) ? Alors que les notes ne réfèrent qu'au jeu scolaire, aborder les dispositions d'un élève par les compétences éclaire très favorablement le dialogue enseignant-parents.

Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu et produit en arts plastiques peut-il aider à se construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive dans une approche par compétences, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière la part d'excellence que chacun possède en lui-même. Car contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas une des tâches les plus essentielles assignées à l'École ? Et ici l'observation et la parole de l'enseignant d'art, dans une approche ainsi conduite et argumentée, peut s'avérer du plus haut intérêt.

Ainsi présentée, l'approche par compétences reliée aux grandes visées d'un « socle commun » ne remet pas en cause les contenus disciplinaires mais, tout au contraire, en prolonge les exigences dans une cohérence systémique qui impose d'en interroger la validité sur le long terme mais aussi, au-delà des murs de l'école, quant au *devenir-adulte* des êtres en formation qui nous sont confiés.

⁹⁴ Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, p. 94.

Le relevé des compétences : quels outils ?

L'examen des présentations de la discipline dans plusieurs pays a montré un enchâssement général des objectifs du spécifique au transversal ou inversement. En France, si certains enseignants ont regretté que les Arts ne constituent pas l'un des piliers du « Socle », il apparaît vite que les arts plastiques, tout au contraire, contribuent à tous les items (pas seulement 5 et 7 ; et le 2 au sens large), même si la relation aux dispositions transversales est peu abordée. Pour autant, ces grands cadres n'exonèrent pas d'une définition encore plus pointue des compétences attendues sur le terrain, pour chaque niveau et pour chacune des séquences d'apprentissage.

Résumons d'abord les enseignements qui semblent pouvoir être dégagés de l'examen des diverses « approches par compétences » évoquées ici ainsi que des débats qu'elles ont déjà contribué à soulever. Quelles leçons pouvons-nous retenir ?

- Nous devons être conscients de la polysémie du mot « compétence », celle-ci pouvant tout aussi bien désigner un simple savoir-faire bien maîtrisé qu'une disposition de haut niveau permettant de faire face à toute situation inédite. Au niveau scolaire, cela veut dire savoir faire la différence entre le « savoir-refaire » et le « savoir-agir-seul ».
- Une compétence peut être disciplinaire, interdisciplinaire, trans-disciplinaire ou carrément générale. Ne travailler que les compétences disciplinaires serait sans écho hors la classe ; se référer trop exclusivement à des compétences transversales ferait courir le risque d'un grave appauvrissement culturel.
- L'approche par les compétences inquiète les familles qui craignent une perte des contenus. Nous devons rédiger nos relevés de compétences de telle sorte qu'ils soient perçus tout au contraire comme un surcroît de rigueur dans le contrôle des acquisitions.
- Il n'existe de compétences que mise en situation, aussi devons-nous encourager les élèves à les identifier puis à les réinvestir de leur propre initiative dans de nouveaux contextes. Cela signifie accorder un fort crédit aux démarches de projet ainsi qu'au fait que l'élève doit pouvoir apprécier l'enrichissement de ses acquis et les donner à voir : je plaide depuis plusieurs années pour la piste du portfolio numérique.
- L'intégration d'une compétence ne saurait être durable si elle n'est pas ressentie par l'élève comme nécessaire au regard du monde dans lequel il est appelé à vivre. Toute approche par les compétences (et donc toute rédaction de programme) doit se fonder sur l'examen de la réalité contemporaine et reposer sur des objectifs pertinents. Ceci se rapporte à la légitimité de nos cours.
- L'approche par les compétences est une tentative instaurée en de nombreux pays afin de mieux préparer à la vie adulte, à l'insertion sociale et professionnelle, aussi devons-nous garder ce lien à l'esprit lors de chaque bilan à destination des élèves et des familles.
- Enfin, il faut travailler à l'ergonomie des nouveaux outils d'évaluation de manière à ne pas alourdir la tâche des enseignants. Cela concerne, d'une part, l'auto-évaluation des acquis de chaque séquence d'apprentissage dont il faut confier la charge aux élèves eux-mêmes ; d'autre part, la forme à donner aux documents de bilan annuel en version enseignant *et* en version familles.

Un premier travail se rapporte à la mise en forme du **tableau de compétences**. Nous avons pu constater combien les différences étaient grandes d'un pays à l'autre. Différents aussi, ce qui se rapporte au plan de formation de l'année et ce qui se comptabilise à l'issue d'une séquence d'apprentissage. Voyons d'abord la présentation des objectifs annuels. Ceux-ci peuvent être énoncés de plusieurs manières :

1) La première présentation, sans doute la plus simple, consiste à suivre le programme au plus près de ses contenus, chaque élément étant ensuite prolongé par une capacité (à activer puis à contrôler). Nous avons vu que cette mise en forme, certes facile à utiliser par les enseignants, favorise principalement les « micro-compétences », le savoir-refaire et le savoir-appliquer.

2) Inversement, une autre présentation consiste à partir des grandes catégories de compétences transversales, garantes de la logique systémique du plan général, pour décliner ensuite les compétences disciplinaires y renvoyant. Le procédé semble séduisant si l'on sait éviter toute phraséologie généraliste et toute tentation de mettre des contenus en conformité par un simple jeu d'écriture !

3) Une autre entrée consiste à partir des buts que la discipline s'est fixés et à chercher ce que peut signifier construire des compétences suivant chacun de ces axes. C'est la démarche que j'ai défendue dans mes écrits. Sachant que « l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique en relation à la culture artistique », les compétences disciplinaires peuvent être référées à la *pratique*, à la *culture* ainsi qu'à l'activité de réflexion mettant en *relation* ces deux pôles. Le développement d'attitudes étant alors considéré comme plus-value. Le programme français pour le collège (2008) isole quatre composantes : *pratique, culturelle, méthodologique, comportementale*.

4) On peut aussi partager la présentation en davantage de domaines, suivant les principales catégories d'actions représentatives du champ disciplinaire : *regarder, reproduire, imaginer, analyser-critiquer, se référer à...*

5) Plus concrètement encore, les compétences étant à activer et à construire à l'intérieur du système scolaire et à l'occasion de séquences didactiques bâties à cet effet, les enseignants peuvent avantageusement se représenter les compétences à vérifier en suivant la chronologie de la séquence (*comprendre une demande, élaborer un dispositif...*) ...à condition que cette succession d'actes soit affranchie du seul savoir-faire immédiat pour être inférée à l'aune de compétences méthodologiques et d'attitudes plus générales qui transcendent la seule activité scolaire.⁹⁵

Je continue à penser avec le recul du temps que l'approche n°3, préconisée dans mes écrits et dans mes cours jusqu'à l'agrégation, reste la mieux adaptée à l'élaboration *courante* d'une séquence d'enseignement (la « fiche de cours » énonçant *a priori* les « connaissances et compétences visées »). En revanche, s'agissant de la mise en forme des programmes ou bien encore du bilan annuel d'acquisitions, il est plus difficile de se prononcer d'autant plus que cela doit impérativement coïncider avec la structure du Plan national (c'est la dimension politique de « l'approche par compétences », notamment européenne où les grands objectifs de formation de la personne s'avèrent de bons repères). Il importe cependant, tant par rigueur

⁹⁵ Ceci renvoie aux documents suivants : 1) Suisse, PER 2008 ; 2) Belgique 2002, IPR Rennes 2005 ; 3) France 2008 ; 4) Québec 2005, Luxembourg 2008 ; 5) IPR Lille 2004, Nantes 2005.

intellectuelle que pour en faciliter la compréhension par les familles, que soient identifiés séparément les apprentissages maîtrisés, les compétences disciplinaires avérées, les compétences générales et les attitudes censées être intégrées.

Avant d'aborder l'opérationnalisation des objectifs d'une séquence, rappelons le travail didactique associé à une approche par compétences. Il faut :

- *Transposer sous forme claire et adaptée à soi-même l'ensemble des compétences énoncées par les programmes pour un niveau déterminé ;*
- *Construire une séquence au regard de ces objectifs ;*
- *Dresser un inventaire des acquisitions "visées" a priori ;*
- *Elaborer une grille des "connaissances-capacités-attitudes" par travail et par classe adaptée à la réalité de ce qui a été fait ;*
- *Renseigner la grille de compétences élèves (-, m, +, ++);*
- *Actualiser si nécessaire le bilan annuel de progression.*

Venons-en à l'énoncé des **compétences disciplinaires**. Viser l'acquisition de compétences par le moyen de propositions ouvertes en arts plastiques place l'opérationnalisation des objectifs dans une situation aporétique : comment anticiper sur l'imprévisible ?

La seule voie pour l'enseignant est de s'adonner à une sorte de sport cérébral qui consiste à se faire une idée la plus exhaustive possible des capacités qui pourraient s'activer et se déceler dans des comportements de réussite et de compréhension. Si l'on peut effectuer ceci relativement à une notion (voir ci-dessous pour la *couleur*), cette activité n'a de sens au quotidien que rapportée à un dispositif didactique précis.

Pour donner idée de l'étendue des capacités indicatrices dans un domaine précis, j'avais dressé dans mon livre (1997), en référence à Gillet (1991), une *table de spécification* de compétences relatives à la couleur, simplifiée ici :

CAPACITES	SECTEUR THEORIQUE	SECTEUR PRATIQUE	SECTEUR CULTUREL
connaître	connaître la terminologie spécifique (couleurs et notions s'y rapportant)	maîtriser les gestes spécifiques aux mélanges	citer des références écrites et iconiques quant au débat entre le dessin et le coloris
comprendre	reformuler, expliquer divers principes (ex. : synthèse additive, qualité/quantité)	expliquer la manipulation des pigments, les dosages	expliquer la démarche de Rubens, Delacroix, Signac, Kandinsky, Ad Reinhardt...
reconnaître, sélectionner, classer	identifier des coloris, des organisations, classer des échantillons suivant plusieurs règles	élucider, comparer la composition de différents coloris, juger du degré de fidélité d'une reproduction	identifier une œuvre, une école picturale par cette question ; répartir des œuvres suivant la fonction de la couleur
analyser	nommer les principes actifs dans une démarche ; problématiser	identifier les procédés manipulateurs servant l'effet coloré (geste, transparence...)	démonter une œuvre artistique, extraire la problématique colorée et la rapporter au contexte
produire	choisir une règle d'organisation colorée	fabriquer des coloris imposés, modulations, dégradés...	constituer une documentation pertinente
Transposer, créer	réinvestir du savoir et bâtir un projet pertinent / à une consigne	réaliser une réponse colorée pertinente / à un sujet déterminé	mettre des œuvres en relation critique sur le terrain de la couleur

La formulation ci-dessus reste encore très redevable aux premières taxonomies et n'est qu'un jeu intellectuel inadapté au terrain. A mes yeux, aux fins de mieux cadrer avec un relevé gérable au quotidien par les enseignants, les acquisitions visées gagnent à être présentées suivant des entrées se rapportant mieux aux arts plastiques.

Voici deux types de présentation, le premier pour visualiser les attentes d'un niveau de classe (en colonnes successives ici, mais qui constitueraient des fiches séparées), le second quant à une notion (relativement aux principales catégories d'action) :

Exemple 1 : RECAPITULATIF PAR GRANDES NOTIONS :

Composants plastiques (notions) →		Couleur lumière	Forme ligne représentation	Matière texture	Espace littéral / suggéré	Mouvement suggéré / réel	Organisation composition	etc.
Connaissances	Techniques							
	Vocabulaire							
	Œuvres							
Compétences /capacités	Plastiques							
	Analytiques							
	Culturelles							
	Transversales et attitudes...							

Exemple 2 : COMPETENCES RELATIVES A LA NOTION DE MATERIALITE :

Champs d'action :	Etre capable de :
Observer	Décrire et reconnaître ; nommer les différents états du médium pictural ; énoncer le vocabulaire décrivant la matérialité des matériaux ; sait trouver ou produire un équivalent...
Utiliser, interpréter	Reproduire tel effet de matière en réponse à des consignes ; modifier l'apparence d'une texture ; faire usage d'une palette de gestes, de matières et de textures dans une visée réaliste...
Créer	De lui-même, sait choisir et réaliser à bon escient ; modifier pour produire un effet ; faire usage au-delà de l'imitation...
Réfléchir, analyser, argumenter	Relater ses démarches (intention-choix-production) ; argumenter quant au choix des effets de matière utilisés ; juger son travail et le travail d'autrui...
Se référer à	Nommer des œuvres représentatives quant à leur matérialité spécifique (geste, empâtement, inclusions...) ; analyser comparativement des œuvres choisies par l'enseignant ; de lui-même faire la différence entre deux démarches d'artistes...

Naturellement, redisons-le, ces capacités génériques seraient à sélectionner et/ou à préciser en fonction d'une situation de pratique déterminée. En règle générale, si un objectif de simple maîtrise peut se contrôler par une seule performance (par ex. en 5^e, à propos de « *Tempête en mer ; tempête en peinture* » (en écho aux deux périodes de Turner) : savoir différencier deux matières – ciel et eau de la mer – par le mélange des couleurs primaires, le degré de dilution et la touche), un objectif supérieur de compétence renvoie à une palette diversifiée de recherches et d'initiatives individuelles possibles (une proposition ouverte pourrait être en 3^e : « *Transportez-nous au cœur du blizzard ; techniques libres* ») : d'une part, les performances deviennent plurielles, voire inattendues, d'autre part, la compétence s'élargit à une saisie du fait artistique où le « comprendre » ne se réduit plus exactement au « faire » (même si ce faire désigne aussi l'expression écrite).

D'une manière générale, l'enseignant doit se demander en vue de l'évaluation par compétences :

- *Quelle(s) question(s) je veux que les élèves se posent ?*
- *Quelle situation de pratique instaurer afin que ces questions surgissent et qu'ainsi*

les élèves apprennent en faisant et par la prise de risque ?

- *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*
- *Seront-ils capables d'analyser leurs démarches et de s'évaluer mutuellement ?*
- *Seront-ils capables de comprendre l'enjeu de ce travail et son lien à l'art ?*
- *De capitaliser ces découvertes dans un fonds de ressources personnelles ?*

Durant la séquence d'arts plastiques, l'élève est sollicité constamment pour mettre en place une réponse appropriée. Il doit s'organiser, monopoliser ses moyens, prendre du recul. Globalement, ces **compétences générales** (que l'on pourrait dégager des grands axes du « Socle ») pourraient se visualiser ainsi, mises en relation avec le déroulement de l'activité scolaire en arts plastiques :

Moment didactique :	Compétences générales	Capacités activées par l'élève :
Réception de la proposition	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des instructions écrites - Répondre à une demande en faisant appel à son expérience - Se fixer des objectifs - Faire preuve d'inventivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier un problème et le transposer dans le domaine des arts visuels - Mobiliser ses acquis (langage de l'image, savoir-faire technique et infographique) et mettre au point une démarche de résolution - Être autonome dans ses choix et ouvert à l'initiative, prendre des décisions et s'engager
Situation de pratique	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer en pratiquant un langage sensoriel - S'organiser pour mettre en forme correcte la réponse à une question - Exploiter des ressources - Travailler avec méthode et rigueur - Contrôler la pertinence de son travail - Faire preuve de soin et de persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un dispositif plastique en réponse à des intentions - Transposer des notions abstraites dans sa pratique - Utiliser et maîtriser des techniques, des opérations plastiques et des technologies y compris l'outil informatique pour élaborer sa réponse - Tirer parti d'un fonds iconographique - Savoir faire une pause dans son travail et modifier si nécessaire sa démarche en cours de route - Exploiter l'imprévu, oser prendre des risques - Mener son projet jusqu'à son aboutissement
Au-delà de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la langue, orale et écrite - Analyser un objet d'étude - Mettre en relation des éléments émanant de champs différents - Faire preuve de recul critique - Ecouter la parole d'autrui - Argumenter - Ouverture d'esprit ; curiosité et accueil de la différence - Assimiler ; conférer du sens à son travail 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral et à l'écrit (maîtrise de la langue et enrichissement de son vocabulaire) - Décrire avec le vocabulaire approprié - Passer de la description à l'analyse de sa démarche de création - Argumenter en confrontant intention et efficacité des moyens employés - Evaluer son travail et celui des autres - Relier à des références artistiques, en repérer/découvrir d'autres relativement à la question abordée - Développer son esprit critique et savoir construire un point de vue personnel face aux œuvres - Avoir une approche sensible de la réalité et cultiver une attitude de curiosité et de tolérance - Avoir la conscience de ses acquis, connaître ses points forts et ses faiblesses - Désirer conserver un dossier archivant ses travaux et ses découvertes visuelles

Enfin, quelles **attitudes positives** valoriser en Arts ? On sera conscient que les attitudes ne s'apprennent pas (hormis par dressage...) mais naissent lorsqu'on a su créer un climat favorable qui suscite chez les élèves le désir de faire et de découvrir. Chaque modèle de société valorise un ordre de valeurs qui lui est propre. Le programme français pour le collège (2008) cite la volonté d'accéder à *l'autonomie du jugement* et d'être *ouvert à l'altérité*.

On peut y ajouter, selon sa conception de l'éducation, d'autres valeurs comme : *la persévérance et le soin ; la rigueur et le respect des règles ; la fluidité et la flexibilité d'esprit ; l'esprit critique ; la faculté de surmonter les conflits ; la curiosité et volonté d'approfondir ; le désir de mémoriser et de conserver trace de ses découvertes ; de communiquer et d'échanger avec autrui, de travailler en équipe ; être sensible aux aspects visuels de son environnement ; être prompt à s'engager dans des projets et être créatif ; ...* (puisé dans divers plans de formation).

Afin d'avoir du recul quant au curriculum de l'année, l'enseignant peut tenir par classe une sorte de fiche-tableau qui renseignera sur les compétences travaillées dans chaque séquence (ce même tableau peut aussi servir dans une version-élève pour son auto-évaluation) :

Propositions-sujets données aux élèves	Connaissances et compétences visées dans les programmes												
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
N°1 : « »	+				+++					+			+
N°2 : « »	+	+	+							++		+	+
N°3 :													

Il n'y a de compétence qu'en situation. Plaçons-nous pour terminer au **niveau de la séquence** et de l'élaboration du plan de travail par l'enseignant, c'est-à-dire au niveau de ce qu'on peut appeler son « hypothèse didactique » : celui-ci doit pouvoir anticiper quelles pourraient être les « connaissances et compétences attendues » à l'issue de la séquence.

Voici en fiches annexées pages suivantes quelques exemples de spécification des compétences se rapportant à une situation de pratique précise :

Notion travaillée : la matérialité du matériau, niveau 6^e

Quelles compétences spécifiques à développer ?

- Etre sensible à la matérialité des matériaux, aux différences de texture
- Etre capable de les choisir à bon escient dans un travail
- Etre conscient de la question matériaux riches / pauvres

Quelle situation de pratique instaurer pour inciter l'élève à opérer des choix ?

Incitation :

« Mlle Volatil et M. Patapouf sont deux sculptures modernes... »

Spécification des compétences :

Au plan de l'expression plastique :

- Connaissances : découvrir des matériaux nouveaux, leurs propriétés, de nouveaux gestes, de nouveaux outils...
- Capable de récolter, classer, comparer, choisir ... (s'emparer de...)
- Capable de produire ou d'imiter (outils, gestes...)
- Capable de les travailler et de les organiser en réponse à la demande = léger-aérien / lourd-mou
- Capable de produire des unités cohérentes avec des matériaux hétérogènes

Au plan de l'expression verbale (réflexion) :

- Connaissances : le vocabulaire correspondant à matières / matériaux / matérialité
- Capable de reconnaître et désigner les différences de matières et textures, de nommer les opérations plastiques correspondantes
- Capable de désigner les effets de matière produits dans un objet ou une image, un effet lumineux ou sonore...
- Capable de décrire et d'argumenter ses choix relativement aux consignes
- Capable de découvrir le caractère symbolique ou expressif du matériau dans une œuvre montrée par le professeur

Au plan culturel :

- Connaissances : *La Danaïde* de Rodin, 1889 ; *Guitares* en carton de Picasso, 1912 ; *Arte Povera* (sans titre, salade cuivre et granit, Anselmo, 1968)
- Capable de restituer des œuvres significatives quant à leur matérialité (si déjà vues)
- Capable de comprendre la distinction entre matériaux riches et matériaux pauvres (questionnée au XX^e siècle)
- Capable de comprendre qu'il faut choisir des matériaux adaptés à ses intentions mais que le propre de l'art est aussi de transcender le matériau (architecture gothique ; sculpture baroque ou *Laocoon*) : tenter d'aborder déjà cette question.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A L'ESPACE SUGGERE

Objectif de la séquence (5^e)

Je veux que l'élève se rende compte de l'incidence de la taille relative des éléments et de l'étagement des plans ainsi éventuellement que du chevauchement des figures.

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

« Par découpage/collage de feuilles colorées, concours du plus beau paysage s'étendant à perte de vue ; 1h ».

- le plus beau paysage = incitatif de l'imaginaire
- à perte de vue = impose la demande d'un espace figuré
- papiers colorés = contrainte d'aplat qui crée l'obstacle à surmonter
- 1h = durée très courte indicatrice de la capacité de mobiliser *sur l'instant* ses ressources (compétence)

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- le plus beau paysage (exigence de réalisme et de complexité organisée)
- à perte de vue (l'illusion est optimale)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions pourraient attester de sa compréhension (une tâche-test)

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable de représenter un paysage par découpage-collage
- capable de donner l'illusion d'un espace profond par différentes opérations
- capable de réaliser une réponse complexe et inventive

Au plan réflexif :

- capable de s'organiser pour produire rapidement une réponse plastique, pertinente et riche (compétence méthodologique)
- capable de nommer le vocabulaire spécifique (échelle, raccourci, étagement, profondeur de champ, fuyante, ligne d'horizon...)
- capable de nommer les opérations qu'il a effectuées pour rendre la profondeur
- capable d'identifier dans une œuvre les opérations contribuant à suggérer un espace profond (support proposé à l'oral : *La stèle de Narâm-Sin*, Mésopotamie, royaume d'Akkad, - 2300) ou bien être capable de retrouver et d'énumérer les moyens employés par Ghiberti dans la réalisation des panneaux du *Portail est* du baptistère de Florence en 1452.
- capable de repérer dans une œuvre les 'maladresses' de perspective (support proposé : *Les époux Arnolfini* de J. Van Eyck, 1434)... hum, probablement trop difficile, je verrai bien...

Au plan culturel (par exemple, à modérer suivant le niveau des élèves) :

- capable de reconnaître et nommer des œuvres significatives à différentes époques (ressources déjà vues à réactiver en oral ou à faire restituer : un vase grec, un trompe l'œil de la *villa des Vettii* à Pompéi, scène du *Théâtre de Vicence* par Palladio au XVI^e siècle, une œuvre in situ de Georges Rousse)
- capable d'associer la perspective à un champ plus large de moyens. Commencer à les situer historiquement.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A LA FORME

Objectif de la séquence (4^{ème})

Je veux que l'élève aborde et travaille les opérations de reproduction-déformation-transformation

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

Première idée venue, une proposition humoristique. Je projeterai à l'écran le magnifique dessin d'un lézard en noir et blanc et je demanderai de réaliser en couleurs une réponse correspondant à l'un des intitulés suivants : « **Lézard plastique, lézard appliqué, lézard de la table, lézard primitif, lézards martiaux...** ». Finalement, je choisis, espérant induire davantage de déformations :

« La famille arrosoir, le père, la mère, le fils, le grand-père, etc. Attributs interdits »

- incitation = exploiter le goût des adolescents pour la caricature
- arrosoir = forme précise à respecter (un modèle est proposé)
- famille = différentes occurrences du même aux aspects spécifiques
- sans attributs = contrainte qui oblige à n'intervenir que sur l'apparence de la forme

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- la famille (exigence de réalisme et de flexibilité des réponses)
- attributs interdits (identités repérables par le travail de la forme)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions (en termes d'initiatives repérables et dans la verbalisation) pourraient attester de sa compréhension du potentiel offert par les opérations de déformation-transformation

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable d'observer des rapports de proportions (prise de repères et d'aplombs)
- capable de reproduire graphiquement avec justesse
- capable de reproduire un effet de modelé, différences de textures (usage du crayon par hachures, frottis...)
- capable d'interpréter-crée en modifiant la taille, les proportions, les textures, les lumières...
- capable de modifier le trait, faire intervenir les couleurs...
- capable d'introduire des procédés tributaires du hasard (taches...)
- capable de jouer des analogies pour procéder à des hybridations, des détournements ou des glissements de type 'morphing' (logiciels d'image)

Au plan réflexif :

- capable de décrire avec le vocabulaire adapté les caractéristiques physiques des objets (effilé, spongieux, fragmenté,...)
- capable pour chaque déformation de nommer l'opération graphique ou picturale mise en œuvre (reporter, grossir, atténuer, augmenter, faire une anamorphose...)
- capable pour chaque opération de la relier à des intentions de sens
- capable d'en apprécier les effets (réussi/raté)
- capable de juger la réussite sur la production d'autrui (pertinent et compréhensible)
- capable de repérer la grosseur excessive de la main du *David* de Michel-Ange, d'identifier l'effet (le dispositif) introduit dans *Les Ambassadeurs* d'Holbein, 1533

Au plan culturel :

- capable de citer des œuvres porteuses de déformations volontaires (restitution minimale attendue selon le niveau des élèves : art roman ou aztèque, Le Gréco, Giacometti, objets mous de Dali ou Oldenburg)
- capable de se rendre compte de la différence morphologique entre deux *Vénus* (Botticelli et Lorenzo Di Credi, suivant Wolfflin)
- capable d'apprécier les hybridations chez Magritte, le détournement chez Duchamp ou Meret Oppenheim (*Tasse recouverte de fourrure*, 1936)
- capable d'associer la notion d'effet à un contexte culturel ou politique (notion de style et différence entre l'art sous Louis XIV et Louis XV en France : peinture, arts appliqués, musique).

L'ŒUVRE ET LE LIEU ; L'ŒUVRE ET LE CORPS : lycée.

- Objectif : explorer ce qu'il en est de l'animal dans l'art (classe Terminale art)
- Logique didactique : inventer une proposition par laquelle l'élève sera confronté au choix de représenter l'animal ou de le faire intervenir plus ou moins directement dans son dispositif.

« Il vous est proposé une "carte blanche" pour intervenir à l'intérieur du zoo de Vincennes (documents fournis). Donnez à voir votre projet de la manière de votre choix : œuvre réelle, dossier iconique, maquette ».

Evaluation :

- L'œuvre s'insère dans l'espace du zoo et en tire parti ;
- Elle développe un propos pertinent et intéressant lié aux animaux ;
- Maîtrise, ambition, singularité de votre proposition.

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- Enrichir son vocabulaire formel : mieux dessiner les animaux ; mieux visualiser ses intentions ;
- Développer des savoir-faire quant à l'élaboration d'un projet en articulation avec un lieu : être capable de tirer parti de la topographie d'un espace donné ;
- Être capable de travailler dans l'optique d'un grand format ou à grandeur réelle.

Au plan réflexif :

- Construire une relation de sens liant l'œuvre, le règne animal et le lieu choisi ;
- Argumenter en soutenant oralement son projet ; apprécier en jury ceux des autres élèves ;
- Si classe terminale, revoir les questions relatives à l'*in situ* ;
- Comprendre les implicites du travail : l'œuvre peut être décorative, elle peut représenter ou évoquer par l'image ou la métaphore, elle peut utiliser directement l'animal ou sa trace, elle peut être fabriquée pour les animaux eux-mêmes, les rendre acteurs...

Au plan culturel, enrichir sa connaissance de la place de l'animal dans l'art :

- Support de la pensée (dieux égyptiens ou hindous, mythes, symboles et légendes...) ;
- Compagnons de l'homme (Potter, Troyon, Delacroix...) ;
- Métaphore humaine (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch...) ;
- Partenaire ou acteur de l'œuvre (J. Beuys, J Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi...) ;
- Enfin, étude plus détaillée de la *Maison pour hommes et cochons* installée par K. Oller et R.M. Trockel à la *Documenta X* de Kassel en 1997.
- Être en mesure d'émettre des hypothèses quant au statut de l'animal dans des œuvres découvertes lors de recherches ; être en mesure de relier à l'époque et au pays concernés.

L'approche par compétences n'est pas une nouveauté, elle est déjà une réalité sur le terrain français de l'enseignement des arts plastiques : comme chacun sait, toute réflexion sur l'évaluation des acquis menée depuis plus de vingt ans, dès lors qu'il fut ambitionné de dépasser le simple apprentissage de techniques, n'a pas manqué d'y conduire.

Entrer par les compétences, c'est déplacer les accents et faire porter son regard sur ce qui va constituer le potentiel de l'élève, c'est accompagner la construction de la personne adulte.

Pour autant, à mes yeux, le mérite principal de cette approche – et donc du « Socle commun » français – n'est pas de vouloir garantir à chaque individu un bagage minimum pour réussir dans la vie (même si l'on ne peut que souscrire à ce standard européen et souhaiter davantage), il est de rappeler aux disciplines qu'il n'est pas de programme d'étude digne de ce nom qui ne puisse conserver son entier intérêt après que soient franchis les murs de l'École.

C'est encore et toujours, par delà les finalités, la question du sens, et particulièrement dans l'enseignement des arts plastiques : le sens de notre action ; le sens de notre métier.

Bernard-André Gaillot, mars 2009

* * * * *

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret J., Gilbert P. et Pigeure F. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).
- Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P.
- Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154.
- De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF.
- D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.
- Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston.
- Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF (6^{ème} édition mise à jour, 2009).
- Gaillot B.A. (dir. de.), deux publications (Aix-en-Provence, IUFM - Rectorat DAFIP), en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_sa.htm :
(2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis* ;
(2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*.
- Gaillot B.A., trois articles en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm :
(2004), *La docimologie, et après ?*
(2005a), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*.
(2005b), *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*
- Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F.
- Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Jonnaert P., Vander Borgh C., Defise R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, I.G.E.N., rapport n°0227-048, juin 2007.
- Mager R.-F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.
- Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu Ph. (1987), *Apprendre...oui mais comment*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir. de, 1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP.
- Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995.

- Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995.
- Perrenoud Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2000) L'école saisie par les compétences. In Bosman C., Gerard F.-M. et Roegiers X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars.
- Perrenoud Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, février.
- Perrenoud Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perret-Clermont A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey B. (2006) *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.
- Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003.
- Wolfs J.L. (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

ADRESSES INTERNET

- http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html
- http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm
- http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf
- <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html> ainsi que http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf
- http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check
- <http://www.enseignons.be>
- http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf
- http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf
- http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_competerences/080908_ed_artistique/080908_competerences_education_artistique.pdf
- <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>
- <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>