

Évaluer les compétences en arts plastiques

Le cas de l'Europe francophone

Bernard-André Gaillot

Version réduite élaborée à partir de ma contribution dans : Leduc, D. et S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, chapitre 10, p. 213-233.

Chercher à mieux évaluer en arts plastiques conduit naturellement à dépasser la seule notation d'un produit pour apprécier une large palette de comportements plus authentiques. Dans cette optique, il apparaît que l'évolution de la notion de compétence entre en bonne résonance avec les arts plastiques sous réserve de prendre en considération quelques aspects spécifiques au domaine artistique et d'être prudent quant à la fiabilité et la viabilité d'une compétence lorsqu'il s'agit d'une discipline d'expression. La comparaison de diverses formulations par compétences issues des programmes d'arts plastiques au secondaire en Europe francophone montre une inspiration commune mais révèle aussi des sensibilités différentes, soulignant ainsi la dimension politico-sociale des choix opérés. En prolongement, l'interrogation sur l'évaluation des acquis à l'université, au-delà de l'enrichissement des apprentissages et des compétences académiques usuelles en art, amène à mettre en débat l'existence d'indicateurs ontologiquement artistiques. Trois objectifs :

- ❖ Retrouver les principales sources qui ont contribué à faire évoluer l'évaluation des apprentissages en art ;*
- ❖ Partager l'idée que, dans une discipline d'expression, l'entrée par les compétences est particulièrement utile au formateur ;*
- ❖ Adopter en toute circonstance une posture critique spécifique aux arts.*

Recenser et condenser quelques références essentielles portant sur l'évaluation scolaire et la notion de compétence, les redéployer sur un mode critique pour souligner leur contribution capitale dans l'évaluation des apprentissages en art mais aussi pour en promouvoir une appréhension spécifique au champ artistique, tel est l'objet du présent texte.

De prime abord, il convient de rappeler ce qui peut contribuer à mieux évaluer en arts plastiques (**section 1**). Ensuite, si les points d'articulation entre arts plastiques et approche par compétences sont nombreux, il importe de mettre en avant ce qui singularise le domaine des arts (**section 2**). Plus avant, s'interroger sur les compétences artistiques ne peut s'envisager sans examiner les référentiels développés au secondaire. Mais il est manifeste que l'ordre et la nature des préoccupations diffèrent selon les pays, ce qui incite à en soupeser les limites

(**section 3**). Quant à l'élargissement de cette approche au supérieur, tout en étant légitime, il doit aussi être examiné dans ses dimensions particulières (**section 4**). Enfin, on ne pourra s'exonérer de confronter méthodes et illusions (**section 5**).

1. Évaluer en arts plastiques

Une création plastique scolaire n'est ni une tâche à exécuter ni un devoir en écho à une leçon. Dès lors, que peut représenter une note ? Ce qui importe le plus est-il ce qui vient d'être fait ou bien ce qui est découvert, compris et assimilé ? Selon une opinion largement répandue, évaluer des apprentissages en arts plastiques ne serait pas chose facile. À la suite des constats apportés par la docimologie générale¹ révélant de stupéfiants écarts dans l'appréciation des examens (Piéron, 1963; De Landsheere, 1971; Noizet et Caverni, 1978), les recherches menées en arts plastiques portant sur la notation des réalisations plastiques scolaires (Gaillot, 1987) confirment l'existence de disparités de jugement aussi fortes que dans les autres disciplines d'expression, cela bien qu'il soit plus aisé de comparer simultanément des travaux offerts au regard que de lire successivement des copies écrites. Plus encore, le professeur d'arts plastiques serait sensible à des déterminants spécifiques qui se rapportent aux paramètres plastiques des objets à évaluer (couleur, complexité, etc.), y compris quand ceux-ci ne sont pas directement pertinents dans ce qui est à apprécier.

Il s'avère parfois qu'un handicap devienne le meilleur des stimulants. Le mérite de ces calamiteuses observations a moins été de contribuer à améliorer la fiabilité des notes que de pousser à s'en écarter: elles apparaissent comme le déclencheur d'un radical changement de cap (ou de philosophie), le passage ou le glissement de la *notation* d'un objet produit à l'*évaluation* des compétences réellement acquises par un individu. Car, en regard de cela, ne doit-on pas assumer notre subjectivité et savoir en tirer les conséquences ? La finalité de l'évaluation n'est-elle pas moins de comparer une performance à une norme que d'apprécier

¹ Terme proposé par Piéron en 1922 (du grec *dokimé*: épreuve) à l'occasion des premières recherches menées avec Laugier sur la fiabilité des notes d'examen. Les protocoles ont consisté principalement à faire noter par de multiples correcteurs un même lot de compositions écrites. En France, la première enquête systématique de multicorrection portant sur le baccalauréat secondaire (subventionnée par la Carnegie Corporation de New York) fut conduite par Laugier et Weinberg en 1936. En 1963, Piéron relate l'ensemble de ces expériences, mettant en avant la faible «valeur prédictive» (p. 85) des examens et concours et proposant des améliorations.

un processus de construction de la personne ? L'avancée la plus nette des réflexions docimologiques en arts plastiques porte assurément sur le questionnement de la *valeur prédictive*, c'est-à-dire la crédibilité des acquis, la relation qu'il est possible d'établir entre *performance* et *compétence*: évaluer correctement en arts plastiques implique d'évaluer « autrement autre chose produit dans d'autres conditions », écrivions-nous en 1987 (*ibid.*, p. 298), c'est-à-dire fonder son appréciation sur des objets et des comportements authentiques.

L'authenticité, au sens où elle s'accorde au processus de création, impose *l'inversion du schéma didactique* (Gaillot, 1997, p. 143): en arts plastiques, l'apprentissage ne sera pas validé par une tâche certificative, on instaurera une «situation de pratique» (*ibid.* p. 20) et, du fait accompli, on tirera leçon. L'authenticité est d'abord celle de la production, ce qui veut dire s'affranchir peu à peu des sujets imposés pour viser l'autonomie à travers la capacité de mener à bien un projet d'expression personnelle. L'authenticité est ensuite celle de l'apprenant qui organise seul son travail, qui prend la parole et sait argumenter face aux œuvres (productions académiques; œuvres d'art), qui revient sur sa démarche et sait nommer ses acquis. « 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 » (2008, programme d'arts plastiques pour le collège français: 11-15 ans). En France, l'accent porté sur les compétences est repérable dès les programmes de 1995-1998 qui reprennent ces différents aspects. Quant au recul métacognitif, il est présent au cœur de l'évaluation des compétences en arts plastiques lors la présentation d'un portfolio au baccalauréat français en fin du cycle secondaire (18 ans). Ces différents aspects seront gardés à l'esprit lorsque l'enseignement supérieur sera abordé à la section 4.

2. Arts plastiques et compétences

S'interroger sur l'évaluation des apprentissages en arts plastiques conduit à redéfinir quelles sont les finalités d'une telle discipline, quels en sont les grands objectifs, sans perdre de vue ce qui en fait sa spécificité et la rend irréductible aux caractéristiques de l'enseignement général. Loin des taxonomies de Bloom et de la pédagogie par objectifs, les réticences à comptabiliser de microperformances ont finalement conduit, là aussi, à une relecture largement positive: différenciation 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), ce qui coïncide complètement avec la différence aristotélicienne entre *poiein* et *prattein* (faire et agir) à laquelle nous sommes si attachés en art; mise en lumière du *psychomoteur* et de l'*affectif* signifiant que le sujet apprend aussi avec son corps (qu'il y a de l'apprentissage non verbal) et qu'au-delà, le regard doit aussi porter sur l'intérêt qu'on a pu faire naître; mise en avant du *degré d'exigence* qu'on associe à chaque opération, ce qui conduit De Landsheere à proposer une synthèse selon trois niveaux: «maîtrise / transfert / expression» (1976, p. 235), rappelant au passage le « principe de réduction » selon lequel « répéter une démarche créative n'est plus de la création » (*ibid* p. 264-265) et, citant Eisner, que toute situation exploratoire produit un inédit qui ne peut s'appréhender qu'*a posteriori*.

La notion de *compétence* a pris ses distances vis-à-vis des aspects behavioristes de la pédagogie par objectifs et l'évolution des définitions intéresse grandement les disciplines artistiques. La compétence désigne l'aptitude à résoudre un problème ou conduire un projet avec succès, mais l'écart est immense entre la tâche standardisée et l'activité créatrice. Pour prendre quelques exemples tirés de la littérature francophone, une des premières contributions européennes pour éclairer la synergie objectifs/compétences est celle de Hameline, dès 1979, qui définit la compétence comme « un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles » (p. 116), à la condition d'avoir conscience des mécanismes activés, de les nommer (métacognition) et de pouvoir les réinvestir. Pour Meirieu (1987, p. 107), une compétence disciplinaire est construite lorsqu'un sujet met en œuvre une *opération mentale* lui permettant d'accomplir une tâche avec succès. La capacité méthodologique activée peut être simplement maîtrisée (réponse automatique), mais le sujet peut aussi la transférer (la *décontextualiser*) dans une situation nouvelle, ce qui en augmente l'ambition (1989, p. 26-27); est alors compétent celui qui, de sa propre initiative, « tente d'utiliser ailleurs et autrement ce qu'on lui apprend là » (1987, p. 100). Probablement doit-on ensuite à Perrenoud (1995, 1997) les définitions de la compétence les plus exigeantes, du moins si l'on se situe avec des attentes d'enseignant d'art. Cet auteur met 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 » (1995a, p. 20-24), sur la capacité de les mobiliser à bon escient, ce qui le conduit à préconiser la démarche exploratoire et le « projet » (1995b, p. 6), suivi en cela par Wolfs (1998, p. 15). Perrenoud propose de nommer « capacité » ou « habileté » ce qui se rapporte à une opération précise et

« compétence » ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant diverses ressources (notamment savoirs déclaratifs et procéduraux, habiletés, règles et attitudes). D'ailleurs, pour Le Boterf, « la compétence est de l'ordre du *savoir-mobiliser* » (1994, p. 16), c'est-à-dire l'activation d'un schème opératoire permettant une combinaison dynamique et précise des ressources convoquées. Les années 2000 voient divers chercheurs, notamment Roegiers (2000), Jonnaert (2002), Tardif (2003), Scallon (2004), retenir ces mêmes caractéristiques, les notions de transfert et de complexité garantissant l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes. Tandis que les premières définitions renvoient principalement à un bon savoir-faire procédural, les suivantes appellent à prendre des initiatives (voire à *créer* au sens de Chomsky, lorsqu'il définit la compétence linguistique par son caractère créatif, dès lors que l'apprenant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un système de règles qui permet ensuite de construire, de créer des phrases nouvelles). Toutes appellent l'entrée par les *situations* – l'approche située, largement valorisée aujourd'hui (Jonnaert, 2011), est inhérente aux arts plastiques –, toutes invitent à se centrer sur les *processus* et la conscience *métacognitive*.

En art, où l'expérience technique est importante, il est crucial de savoir différencier le simple *savoir-faire* (savoir redire; savoir refaire) du *savoir-agir-seul*; en matière de culture, la connaissance des œuvres est indissociable d'opérations comparatives porteuses d'argumentation personnelle. Niveaux d'exigence que Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003, p. 33) présentent selon trois degrés: la compétence élémentaire (habileté) qui consiste à exécuter une procédure répertoriée; la compétence du second degré qui permet de choisir correctement entre plusieurs compétences élémentaires intériorisées pour faire face à une situation nouvelle; la compétence complexe, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations inédites et difficiles. Un des traits caractéristiques de la compétence de haut niveau est la conscience qu'elle doit pouvoir être adaptée et exploitée en de multiples occasions: assurément, en arts plastiques, la compétence ne peut être la simple énumération d'une liste de capacités vérifiées, elle inclut l'idée de *dépassement*, sinon Vinci n'aurait été qu'un second Verrocchio. On voit combien cette évolution vers davantage d'exigences entre en meilleure résonance avec le domaine des arts (du moins, naturellement, en fin de cycle secondaire et au supérieur), le *mobiliser* devant impérativement s'articuler à l'inédit de toute démarche d'expression et se prolonger d'un *savoir-dépasser*. Cela rend légitime d'envisager (Gaillot, 2009) la compétence en art – entendons ici la compétence en

matière de création – certes, ainsi qu’il vient d’être rappelé, comme l’aptitude à mobiliser et combiner sur l’instant de manière singulière diverses ressources acquises par l’apprentissage et l’expérience (des savoirs théoriques et procéduraux, de multiples savoir-faire techniques, mais aussi cognitifs sollicitant l’intelligence divergente comme le recul critique durant l’itinéraire de recherche et d’élaboration, des qualités personnelles comme la curiosité ou l’engagement...), certes comme une disposition terminale pouvant donner lieu à validation si elle se trouve confirmée, mais restant en constante construction et promesse de dépassement. Une disposition permettant d’affronter tel ou tel problème, de conduire efficacement tel ou tel projet par sa faculté d’*improviser* à partir des ressources convoquées (tout acte créateur étant lié à une indispensable *prise de risque*) pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d’un nouveau défi. Mais disposition fragile, également: aucune situation artistique n’a vocation à être réitérée.

Dépassement, improvisation, prise de risque, singularité : quelques traits spécifiques qu’il convient assurément de prendre en considération.

Il est clair que toute réflexion sur l’évaluation des apprentissages en arts plastiques, dès lors qu’on ambitionne de dépasser les simples acquisitions techniques, ne peut manquer d’induire une entrée par les compétences s’appuyant sur un *dispositif vecteur d’authenticité* (incitation par une situation ouverte; verbalisation collective à partir des travaux; relation à l’art; capitalisation des acquis dont on rend compte) permettant ensuite de se poser les bonnes questions:

- ***L’étudiant est-il en progrès? Que sait-il faire de plus?***
- ***Est-il capable de développer et de conduire à terme une démarche de création avec des moyens pertinents et maîtrisés?***
- ***Est-il capable de nommer ce qu’il a découvert, compris, ce qu’il s’est approprié?***
- ***Est-il capable d’analyser des œuvres et de porter un jugement argumenté?***
- ***Est-il désormais capable d’agir seul?***
- ***Prend-il goût à ses découvertes (pratique ou culture), se sent-il plus impliqué?***
- ***A-t-il développé des capacités et révélé des aptitudes intéressantes pour son futur projet professionnel?***

Dispositions ouvertes aux indicateurs circonstanciels qui, rapportées au déroulement d'une séquence de pratique, pourraient être présentées selon le tableau suivant :

Compétences et actions indicatrices rapportées aux moments didactiques de la séquence

Moment didactique	Compétences générales; attitudes	Capacités activées par l'étudiant; comportements indicateurs
Réception de la proposition	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et appliquer des consignes - Répondre à une demande en faisant appel à son expérience - Se fixer des objectifs - Faire preuve d'inventivité et de divergence 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'ampleur d'une question et la transposer dans le domaine des arts visuels - Explorer et soupeser plusieurs idées - 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"> - Développer un propos au moyen d'un langage sensoriel - S'organiser pour mettre en forme correcte un projet - Exploiter des ressources - Travailler avec méthode et rigueur - Contrôler la pertinence de son travail - Faire preuve 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 développer 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"> - Maîtriser la langue française - Analyser un objet d'étude - Faire preuve de recul critique - Porter un jugement étayé - Écouter la parole d'autrui - Enrichir sa culture - Mettre en relation des éléments émanant de champs différents - Argumenter - Faire preuve d'ouverture d'esprit - Mesurer ses apprentissages - Conférer du sens à son travail, faire preuve d'intérêt et de conviction 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer correctement et avec aisance à l'oral et à l'écrit - Décrire en utilisant la terminologie appropriée - Passer de la description à l'analyse de sa démarche de création - Argumenter en confrontant intention et efficacité des moyens employés - Évaluer son travail et celui des autres - Relier à des références artistiques, en rechercher, 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 des faits culturels, cultiver une attitude de curiosité et de tolérance - Savoir nommer ses acquis, connaître ses insuffisances - Confectionner un dossier ou portfolio archivant ses travaux et explicitant sa pratique, ses découvertes et ses références artistiques

Source: Adapté de Gaillot, 2009, p.48.

L'approche par compétences (APC), loin de minimiser les savoirs, est une école de rigueur, car elle oblige à désigner les apprentissages visés non pas selon une accumulation de contenus ou de tâches préconçues, mais sous forme de capacités *opératoires*. Naturellement,

la compétence dont il est question ici n'est aucunement réductrice, il n'y a pas de compétence sans savoir et sans savoir-faire intériorisés à réactiver. En revanche, on peut être savant sans être compétent. En arts plastiques, toutes les habiletés techniques, toutes les références artistiques 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. Cette inquiétude quant aux savoirs est éclairante, elle rappelle qu'être en mesure de nommer précisément les enjeux et les fruits escomptés d'une séquence est vital pour l'enseignement des arts à tous niveaux. Quant au flou des compétences parfois dénoncé, il gagnerait plutôt à être revendiqué, s'agissant des enseignements artistiques, car il éviterait précisément de pratiquer une vaine activité d'évaluation consistant à cocher des items prédéfinis sur une grille. S'il est indispensable de définir à l'avance lors de l'élaboration de l'hypothèse didactique d'une séquence quels sont les critères de réussite ainsi que les acquisitions visées, l'évaluation se doit de rester raisonnablement *ouverte à l'inattendu*, la propension à surgir incongrûment étant inhérente à l'acte artistique. Paradoxalement, ce que l'on peut qualifier d'incertitude féconde oblige l'enseignant, dans chaque nouvelle circonstance, face au fait accompli, à interroger les comportements dont il est témoin pour tenter d'identifier quelle nouvelle disposition semble en cours d'acquisition, au prix de quelle prise de risque et avec quel degré de conscience que l'étudiant peut mettre en mots.

L'APC n'est pas un simple réhabillage de contenus², même si certains écrits nomment parfois compétence ce qui n'est qu'habileté technique. D'une part, l'APC suppose de revoir complètement la manière de conduire un groupe en plaçant l'apprenant en situation d'agir de son propre chef, l'évaluation de la compétence appelant la nécessité de *vivre une situation neuve*, préconisation formulée par tous les théoriciens (D'Hainaut, Meirieu, Le Boterf, Jonnaert), mais encore trop peu suivie sur le terrain. Seule la synergie pratique/verbalisation/métacognition peut permettre d'espérer la crédibilité et la viabilité des dispositions repérées. D'autre part, l'APC entend donner du *sens* aux apprentissages en se préoccupant de ce qu'ils valent une fois franchi le seuil de l'établissement: conservent-ils du

² À propos de la formulation par objectifs, Hameline s'inquiétait déjà qu'il puisse suffire d'écrire «être capable de... et d'enfiler les perles du programme» (1979, p. 87). La remarque vaut aussi pour les compétences. Faute d'avoir suffisamment insisté sur la nécessité préalable de placer l'élève dans une situation de création authentique, certains programmes européens (Belgique, Luxembourg) peuvent être perçus à tort comme porteurs d'une contradiction entre une introduction formulée en termes de compétences et le corps des contenus exprimé en objectifs de maîtrise (Kahn, 2012).

crédit aux yeux des étudiants, sont-ils adaptés à la réalité du monde contemporain, contribuent-ils, et comment, à conforter le devenir-adulte des jeunes ? Cela est sans aucun doute l'un des apports majeurs de l'accent porté sur les compétences: inviter les enseignants à écarter certains savoirs devenus inactuels pour privilégier les acquisitions orientées vers le futur (Perrenoud, 2011). Sauf à tomber en désuétude, l'enseignement des arts ne peut manquer d'être sensible à cela.

Toutefois, selon certains (Crahay, 2006), les dimensions valorisées en contexte artistique (la complexité; l'inédit) ne risqueraient-elles pas de trop porter l'accent sur le *savoir-mobiliser*, mais aussi de pousser à l'aporie les craintes déjà exprimées dans le contexte général quant à l'incertitude des évaluations dès lors qu'on aborde les situations complexes (Rey, 1996; Jonnaert, 2007) et plus encore quant à leur durabilité? Certes, les attentes varient d'une discipline à l'autre: la part dévolue aux savoirs et habiletés importe davantage en musique qu'en arts plastiques. Mais les enseignements artistiques nous rappellent au besoin que l'évaluation n'apprécie que ce qui vient d'être fait, elle n'a pas vocation à extrapoler sur demain, ailleurs ou autrement. Car l'expression *évaluer des compétences* n'est pas exempte de quiproquo: nous évaluons une performance et, au mieux, espérons-nous que le comportement constaté se transforme en compétence! Si, dans certains cas, la compétence peut certifier une qualification professionnelle, ce qui peut s'inférer dans le monde académique est seulement de l'ordre de la *promesse* et du *probable*, car le contexte scolaire ou universitaire ne coïncide jamais parfaitement avec la vie réelle et, malgré la rigueur du jugement porté, nul ne sait combien de temps la disposition validée persistera, d'autant plus que chaque acte artistique est unique: invitation à ne pas trop demander aux compétences. Néanmoins, si l'APC appelle en arts l'instauration d'une situation de pratique authentique au plus proche de la création personnelle, associée au vécu authentique des situations de verbalisation socioconstructivistes qui s'en suivent et dont les fruits sont systématiquement explicités, voire reformulés dans un portfolio³, sans doute est-il assez légitime d'espérer que de larges dispositions liées à la prise d'initiative, à l'organisation du travail, à la faculté d'adaptation, à l'argumentation d'un recul critique (etc.) pourront être intériorisées avec une meilleure fiabilité. Mais, seule, la *résurgence authentique*, plusieurs fois, en diverses occasions et de manière naturelle, peut, au

³ En art, davantage que dans les disciplines de l'écrit, l'oral ne peut suffire à garder trace. Le portfolio (numérique) s'offre comme un lieu où l'élève (l'étudiant) peut rassembler ses principaux travaux et consigner ses acquis. Par exemple, chaque fichier peut rassembler la reproduction de l'œuvre, un court texte qui énonce les intentions, rend compte de la démarche d'élaboration ainsi que du retour évaluatif sur ce qui a été fait. La présentation s'achève par le recensement des apprentissages réalisés à cette occasion (découvertes techniques; images des références culturelles mises en écho). Le portfolio est par lui-même un instrument de formation et d'assimilation. On pourra consulter à ce sujet Gaillot ([2005] 2014).

fil du temps, confirmer ces acquisitions temporairement, ce qui ne peut manquer d'inciter à la prudence.

3. Compétences en art au secondaire: disparités européennes

Depuis les années 2000, l'intérêt accordé à l'approche par compétences s'est propagé de manière fulgurante dans de nombreux pays européens sous l'égide de l'OCDE⁴, contribuant inévitablement à des réécritures plus ou moins radicales des programmes scolaires (primaire et secondaire) ainsi qu'au réexamen de certaines techniques d'enseignement.

S'agissant de l'enseignement des arts au secondaire dans quelques pays francophones, l'instauration d'un cadre commun, loin d'unifier les formulations, révèle tout au contraire la disparité des finalités, ce qui est fort instructif mais aucunement surprenant au regard des termes employés pour qualifier la discipline: *arts visuels et médiatiques* au Québec, mais *éducation plastique* en Belgique, *éducation artistique* au Luxembourg, *arts plastiques (et arts visuels)* en Suisse et en France...

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la Communauté française de **Belgique** 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. L'inventaire des compétences terminales et des savoirs disciplinaires au secondaire général 2^e et 3^e degrés (2009) est énoncé suivant cinq axes: faire / regarder / s'exprimer / connaître / apprécier, largement détaillés en compétences transversales et compétences disciplinaires.

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. Dès 2002, les compétences sont présentées des plus spécifiques (maîtrise technique, analyse des images, etc.) aux plus générales (ingéniosité, persévérance, etc.). Entre 2008 et 2011, les formulations se resserrent sur le disciplinaire, visant à transmettre une compétence complexe autour de l'image suivant quatre champs d'action (observer / interpréter / créer / réfléchir et argumenter) orientés vers la connaissance et la compréhension du patrimoine artistique européen,

⁴ Organisation de coopération et de développement économiques, organisation internationale fondée en 1960 et dont le siège est à Paris.

l'approfondissement du langage plastique et l'encouragement à la création autonome, le développement du sens critique à l'environnement socioculturel.

En **Suisse**, le nouveau Plan d'études 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. Les deux premières capacités transversales sont 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 des Arts comportent quatre thématiques: expression / perception / techniques / culture. L'apprentissage technique et méthodologique y est prédominant.

En **France**, le Socle commun de connaissances et compétences (2006) est fondé sur 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. Suite à cela, les programmes d'arts plastiques rédigés en 2008 explicitent les compétences travaillées au collège secondaire à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) en se référant à quatre composantes: pratique / culturelle / méthodologique / comportementale. Le livret personnel doit valider au pilier 5, culture humaniste, les aspects suivants: avoir des connaissances et des repères relevant de la culture artistique / situer dans le temps, l'espace, les civilisations; établir des liens entre les œuvres pour mieux les comprendre / connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique / faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité. Au-delà, il est fait état au lycée (2010) de compétences plasticiennes, théoriques, culturelles et transversales.

À première vue, ces divers programmes d'inspiration commune (correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire) énoncent pour l'enseignement des arts des compétences assez voisines, générales et disciplinaires, selon les mêmes registres (pratique, culturel, réflexif, transversal). Pourtant, l'examen approfondi des textes révèle de grandes disparités d'un pays à l'autre (Gaillot, 2009). Ainsi, les référentiels belges, luxembourgeois et suisses placent nettement en première préoccupation l'apprentissage des techniques et la capacité d'exploiter le langage plastique tandis que la France valorise surtout la création et l'acquisition d'une pratique autonome (la technique est confiée à la voie professionnelle des arts appliqués). Au Luxembourg et en Suisse, l'histoire de l'art est davantage objet d'analyses

séparées qu'associée (Belgique) ou problématisée et articulée à la pratique comme en France. Enfin, si la réflexion critique et l'autoévaluation sont unanimement citées, le recours au portfolio⁵, comme outil d'appropriation, est encore trop peu encouragé.

Formulation des programmes d'arts plastiques francophones au secondaire : relevé comparatif des contenus et de l'énoncé des attentes

(N.B. ce tableau sera à actualiser en fonction de l'évolution des futurs programmes)

Registres d'apprentissage	Belgique	France	Luxembourg	Suisse	Québec
Contenus techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise des gestes transformateurs
Contenus notionnels	Notions induisant des situations de pratique	Notions intégrées à des situations de pratique problématisées	Observation des aspects visuels Analyse d'image	Observation et analyse de ses perceptions visuelles	Concepts et notions Utilisation appropriée du vocabulaire disciplinaire
Expression plastique	Exploiter les ressources du langage plastique Créativité	Exploiter les ressources du langage plastique Choix / initiative / autonomie	Exploiter le langage plastique et sa portée symbolique	Exploiter le langage plastique pour représenter une idée, un imaginaire	Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage plastique
Autonomie	-	Projet vers 15 ans	-	Projet vers 18 ans	Acquérir une autonomie dans la création
Culture artistique Histoire de l'art	Associée à la pratique Repères culturels, diversité	Articulée à la pratique Repères culturels, diversité + histoire des arts	Séparée de la pratique ou histoire de l'art + exercices plastiques d'exploitation	Séparée de la pratique Repères culturels, diversité	Liée à la pratique + Compétence n°3 : lire des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques
Verbalisation Recul critique	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Autoévaluation. Evaluer sa démarche et sa production, ses acquis se donner des défis pour le futur			
Portfolio	-	Carnet de bord suggéré ; dossier d'examen terminal au lycée	Dossier annuel de présentation et d'évaluation	-	Portfolio, bilan de sa démarche de création

L'APC oblige à fixer son attention au-delà des illusives réussites scolaires sans lendemain et force à désigner avec davantage de précision les dispositions utiles à l'entrée dans la vie adulte. Ces disparités d'écriture soulignent qu'évaluer est un jugement de valeur

⁵ L'intérêt du portfolio en matière d'appropriation des apprentissages est incontestable et tout particulièrement sous l'angle de l'APC où le temps métacognitif devient d'évidence un chaînon majeur, celui qui va permettre l'assimilation, puis la résurgence ultérieure qui caractérise précisément la compétence acquise. L'usage du portfolio est encore trop peu utilisé au secondaire en Europe sauf au Luxembourg et en France. D'un usage compliqué hier, l'outil numérique associé aux réseaux intranet allège désormais considérablement cette opération puisque de simples dossiers texte/image peuvent être transportés sur de multiples supports, partagés, transférés, alimentés rapidement à tout moment.

qui n'est pas neutre. Que souhaite-t-on favoriser par l'apprentissage de l'art ? La technique et l'entrée dans la vie professionnelle? L'individu imaginant, créatif et utopiste ? L'esprit analytique et le recul critique ? Le sentiment d'identité au travers d'un attachement culturel ? C'est ici la dimension éminemment sociale, mais aussi politique de ce mode d'évaluation qui se trouve renforcée ou, du moins, mise à jour en toute transparence.

Au-delà des différences, ce qui frappe est l'extraordinaire sophistication des référentiels de compétences (finalités théoriquement visées). Multiplicité des items, parfois très proches des anciens objectifs opérationnels, qui risque d'induire une mécanique de validation (parfois à degrés, parfois binaire!) ignorant la part du *contextuel* et du *temporaire* qui affecte toute compétence. Si le souci du détail est précieux, en particulier pour les dispositions transversales, il importe de bien comprendre l'écart entre un éventail de compétences établi *a priori* (élaboration théorique, car la compétence est peu prédictible, elle naît de l'acte), conçu pour aider l'enseignant (à construire son dispositif; à repérer des indicateurs), et ce qui peut être inféré sur le terrain d'une situation donnée, modeste et précaire. Probablement doit-on, dans la singularité d'une séquence, privilégier les repères les plus simples: pour la pratique, la démarche d'investigation, la lisibilité et la pertinence d'un propos, le bon usage des moyens en regard des intentions; pour le commentaire d'œuvres, la sélection pertinente des références, la finesse des argumentations et des comparaisons, par exemple. Ou relever les connaissances / compétences sur les trois volets plastique / théorique / culturel. Invitation, assurément, à différencier le ponctuel du prescrit.

Extensivement, il convient de réduire les incertitudes qui subsistent derrière les mots. Qu'importe d'effectuer sur des notes les opérations les plus précises si les relevés sont approximatifs, disent les docimologues ; qu'importe d'énoncer la liste la plus exhaustive d'indicateurs de compétences si l'on n'est pas au clair quant à son degré d'exigence (sévérité, tolérance), quant aux hiérarchisations inconscientes entre différents aspects censés être traités à égalité, quant à leur viabilité, quant à son aptitude à repérer chez l'apprenant *là où ça a pris* y compris hors du référentiel, quant à ce qu'on entend, par exemple, derrière *être capable d'associer forme et sens* ou, plus encore, derrière le mot *projet*. Qu'importent enfin ces référentiels si les instructions n'informent pas d'abord sur la nécessité de se fonder sur des situations didactiques authentiques.

Car, ce que ne disent pas ces textes, c'est s'ils ont contribué à modifier les pratiques didactiques et les pratiques d'évaluation. Le décalage est parfois grand entre la substance des programmes et la réalité observée dans les classes, du fait, notamment, des faibles moyens

accordés à la formation continue des enseignants, tout particulièrement à propos de l'évaluation des compétences. Si les compétences générales sont désormais une composante de l'appréciation des professeurs, quelle est leur part, s'articulent-elles avec les aspects disciplinaires ? Il serait dommage que la référence exigée aux nombreuses données élaborées en de multiples tableaux puisse conduire les enseignants, par souci d'efficacité et probablement aussi par manque d'information quant au changement de paradigme, à réinventer la pédagogie par objectifs et à proposer des exercices fermés. L'APC est incontestablement une avancée si l'on prend garde de ne pas tomber dans les travers justement dénoncés ici et là. Si elle devait conduire, à l'inverse de ses ambitions, à d'intempestives validations pratiquées à la hâte, elle ne manquerait pas de rejoindre le rebut des trouvailles pédagogiques, tel est l'enjeu. Quant à l'inversion du schéma didactique, déjà effective en France au secondaire, elle est encore loin d'être majoritaire en Europe francophone. La dimension créatrice, largement centrale en arts plastiques, devrait toutefois permettre d'éviter ce contresens qui, sinon, conduirait à l'absurde.

4. Compétences artistiques à l'université

En Europe, du fait de l'autonomie des universités, il n'existe guère de référentiels nationaux de compétences généralisés à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Certes, dans le prolongement du projet *Tuning*⁶ ayant œuvré à la convergence des contenus et des diplômes, il est désormais recommandé aux universités, lors des demandes d'habilitation de leurs plans de formation, de référer leurs enseignements à un corpus de compétences dûment nommées. En France, le ministère de l'Éducation a produit, en 2012, des *Référentiels de compétences en Licence* qui énoncent les compétences génériques puis les compétences spécifiques, par grands champs disciplinaires, mais le détail (notamment en art) reste terriblement succinct : « commencer à posséder une pratique personnelle, c'est-à-dire une

⁶ Ce projet (Tuning Educational Structures in Europe), lancé en 2000 et soutenu par la Commission européenne, est une initiative universitaire ayant pour objet l'harmonisation des contenus et des méthodes pédagogiques selon une approche par compétences, l'alignement des cursus favorisant la capitalisation et le transfert des crédits. Cinq groupes disciplinaires se sont employés à mieux identifier les compétences génériques et spécifiques nécessaires pour l'insertion professionnelle des diplômés européens, à préconiser en regard les grands axes des programmes ainsi que les résultats d'apprentissage attendus. Les déclinaisons sur le terrain universitaire sont en cours.

pratique de créateur; être capable d'explicitier et de communiquer les grands principes de la création artistique et d'analyser des œuvres⁷».

S'agissant de déployer plus finement les compétences artistiques à l'université, en quoi seraient-elles différentes de celles attendues à l'issue de l'enseignement secondaire? Dans les sociétés occidentales, la formation secondaire est une période d'apprentissages substantiels permettant à un jeune adulte soit de démarrer dans la vie professionnelle, soit de poursuivre à l'université: les compétences acquises (du moins, attendues) sont généralistes au sens où elles se rapportent à tous les domaines d'apprentissage (des plus académiques aux plus proches des nécessités de la vie quotidienne); elles sont aussi largement transversales dans la mesure où l'on espère développer chez les étudiants des modes d'approche et une rigueur de raisonnement les rendant aptes à réfléchir et à décider face aux événements et aux défis auxquels ils ne manqueront pas d'être confrontés. Pour les arts plastiques, en Europe comme au Québec, mais selon des pondérations spécifiques, cela peut vouloir dire, essentiellement, connaître des techniques pour en avoir fait l'expérience dans une démarche de création, avoir une certaine connaissance de l'histoire des arts et des civilisations afin de pouvoir situer et comparer des œuvres, de pouvoir tisser des liens entre l'univers des formes et celui des idées et, assurément désormais, des enjeux sociétaux. En France, par exemple, les compétences en arts plastiques (2010) attendues en fin de cycle secondaire sont déjà énoncées ainsi:

- *Compétences plasticiennes et techniques (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques en faveur d'intentions – forme et sens);*
- *Compétences théoriques (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, et d'analyser de même toute œuvre d'art);*
- *Compétences culturelles (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays);*
- *Compétences transversales, ainsi que celles se rapportant aux attitudes, au processus, et à la méthodologie.*

Pour qui envisage de poursuivre une formation artistique universitaire, le bagage initial requis renvoie aux acquisitions prescrites pour l'enseignement secondaire, qu'il importe ensuite d'enrichir et de dépasser. Il sera donc aussi question de compétences plasticiennes, culturelles et intellectuelles désormais largement affinées permettant à l'étudiant d'avoir une

⁷ Toutefois, en plus d'initiatives locales, certains aspects sont déjà davantage encadrés comme les compétences requises pour la titularisation des enseignants ou l'obligation de maîtriser l'outil informatique. À noter encore «La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français» (2011), document ministériel aidant les étudiants à répertorier leurs compétences en vue d'une recherche d'emploi.

bonne prise réflexive sur son propre travail et sur tout ce qui a trait aux questions de l'art et aux questions sociétales.

La question spécifique qui doit être posée dans le supérieur est d'abord de savoir s'il faut nécessairement prolonger les procédures d'évaluation du secondaire. Après tout, un élève déjà formé à contrôler ses compétences n'est-il pas devenu autonome à cet égard pour ses études futures? Une *seconдарisation* de l'université n'induirait-elle pas un maternage contre-productif? Convenons cependant que la fragmentation des études universitaires par courts modules ne facilite pas le repérage de compétences avérées, censées être confirmées par résurgence dans la durée. Ensuite, si l'APC au secondaire entend privilégier les acquisitions qui sont les meilleurs atouts pour l'accomplissement de la vie adulte, doit-on, de même sorte, à l'université, préférer l'utile ou bien partir du principe que toute recherche, toute pratique – même les plus inactuelles – est précieuse sur le plan du cheminement des idées? Si la finalisation est plutôt la règle en sciences du fait du financement des laboratoires, tel n'est pas le cas en arts. Cela plaide pour une bonne formation des enseignants du supérieur quant aux problématiques sous-tendant l'évaluation des compétences.

Ces remarques étant formulées, le contrôle exercé par chacun des enseignants accordant ou non les crédits prévus pour chaque unité de formation (si l'on se réfère, par exemple, à la longue liste de l'offre du baccalauréat en arts visuels et médiatiques au Québec) devrait bien suffire, par la force du cumul et la multiplicité des évaluateurs, à distinguer les étudiants ayant acquis une compétence en art de ceux qui pourraient se révéler encore trop inexpérimentés. De la même façon, pour prendre un second exemple, il semble assez évident que les objectifs généraux se rapportant à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (former l'étudiant à la recherche-crédation et favoriser le développement de sa pratique et d'une réflexion critique en tenant compte des problématiques et des enjeux actuels en art et en éducation artistique) pourront être appréciés tant par les divers enseignants des modules de formation pratique-théorie que lors de la soutenance publique de la production plastique personnelle de l'étudiant.

Mais qu'en est-il réellement de cette disposition validée en fin de cursus? On s'accorde à penser, au titre d'une évaluation sommative ou certificative habituelle en terrain universitaire, qu'une créditation positive atteste d'un niveau d'acquisitions jugé incontestable et suffisant au regard des exigences d'un jury. Pour autant, cette pratique éclaire-t-elle sur ce que recouvre, précisément, la dénomination *compétence en art*?

Cela pour revenir une fois de plus sur la valeur prédictive de toute évaluation: en quoi les indices recueillis peuvent-ils renseigner sur les aptitudes à venir d'un étudiant, sur son devenir, sur le fait qu'il puisse tracer sa voie personnelle et apporter une contribution positive à la société? Au mieux, les dispositions constatées au vu de la démarche d'investigation, au vu de l'œuvre donnée à voir, à la lecture des analyses qui ont été rédigées, à entendre la présentation qui vient d'être faite devant jury (travaux antérieurs; création plastique dont c'est la soutenance; réflexion sur l'art, la culture), sont d'une qualité telle qu'elles peuvent donner à penser que le candidat possède d'ores et déjà un nombre suffisant d'atouts qui devraient lui permettre de réussir dans un futur lié au monde de l'art...

Car, pour autant, apprentissage n'est pas compétence. La compétence en est l'activation dans un processus. L'APC tient sa légitimité du fait qu'elle porte son regard non point sur la seule assimilation, mais aussi sur l'aptitude à agir (mobiliser...), elle s'attache également à résorber l'écart entre ce qui vaut dans la bulle universitaire et les règles ou les défis du monde extérieur. Naturellement, les apprentissages et les compétences de l'étudiant ont déjà été mis à l'épreuve lors de ses premières immersions en milieu professionnel: cette interaction est essentielle, car révélatrice tant pour l'étudiant qui teste son potentiel que pour l'enseignant qui y trouve matière à affermir un jugement qui ne méconnaît pas l'employabilité. Mais pour la suite, devenir commissaire d'expositions, historien ou critique d'art reconnu? L'expérience et le temps consolideront les réelles compétences et dégageront les véritables personnalités: quiconque n'est pas Diderot, Baudelaire, Warburg, Panofsky, Krauss, Arasse, ou Didi-Huberman. Devenir un artiste? La façon dont ses œuvres seront reçues par les galeries, les commentateurs de toutes sortes, le nombre de fois où il sera sollicité afin de participer à des manifestations internationales, tout cela augmentera peu à peu son expérience, donc sa compétence, lui conférant ainsi une reconnaissance qui le qualifiera transitoirement. Pour le long terme (« l'éternel et l'immuable », ajoutons-y l'universel), il faudra attendre un peu.

De sorte que s'interroger sur ce que peut être un indicateur de compétence en art dévoile combien les définitions habituelles restent pour partie inadaptées aux spécificités de ce contexte et conduit à revenir, au moment de conclure, sur deux formulations qui ne sont pas identiques: *évaluer des apprentissages*; *évaluer des compétences*. De même faut-il probablement différencier *compétence créatrice* (si l'on peut dire ainsi) et *compétence artistique*. Si les apprentissages sont aisément repérables, voire comptabilisables, y compris en expression plastique, la compétence complexe, identifiée ponctuellement, ne sera jamais que la traduction en mots d'une performance réussie. D'ailleurs, être compétent en art ne se

dit pas alors qu'il est naturel de parler d'un artisan ou d'un médecin compétent. La compétence créatrice se décèle par des indicateurs associant divergence et méthode, aptitude à communiquer, maîtrise et dépassement des moyens usuels, elle consiste à conduire à bien un processus de création tout en sachant le mettre en perspective. Un regard uniquement axé sur la production ne permet pas un jugement assuré en matière de création, aussi considère-t-on tout autant le processus d'instauration et sa mise en mots en faisant porter l'interrogation au-delà de la pratique (Gaillot, 1987 et 1997), mais peut-on réellement évaluer la compétence en art, au terme de la formation universitaire, sans aborder la question de *l'artistique*, quitte à sortir un peu du cadre de ce texte ?

La compétence réellement artistique, pour peu qu'elle puisse être approchée, semble hors-norme, liée, au-delà de tout bagage, à la faculté de brasser les idées avec maestria en faisant fi de toute règle et de produire ainsi des objets qui déstabiliseront et donneront à penser, elle est plus encore liée à la passion, à une force imprudente d'engagement de la personne que seul le temps révèle. Selon le sens commun, une compétence est faite pour *fonctionner*, pour réussir, telle est son aspiration prédictive. Or, la dimension artistique d'un comportement ou d'un objet, quoique difficile à cerner, ne renvoie pas à cela : l'art a aussi à voir avec ce qui *dysfonctionne*, ce qui rate, « l'art n'est pas communication », souligne Passeron (1989, p. 181). L'art surgit parfois d'un zeste *d'incompétence*, d'un écart qui interpelle, ni toujours volontaire, ni toujours conscient, même si l'inverse n'est pas davantage certain.

Peut-être faudrait-il alors, de la même manière, rechercher quelque *au-delà de la compétence* ? Les définitions les plus récentes de la compétence, rédigées dans les premières années du XXI^e siècle, conviennent assez bien au domaine artistique car elles confirment une convergence unanime vers des dispositions exigeantes de haut niveau. Mais, si la docimologie met en garde contre la fragilité de nos interprétations, l'esthétique rappelle qu'il n'y a pas de vérité en art. Ici, nulle ontologie définitive (Pouivet, 1999). Comme l'écrivait déjà Mallarmé en 1874, défendant dans la presse deux œuvres de Manet, *Bal masqué à l'Opéra* et *Hirondelles*, refusées au Salon : « Le jury n'a d'autre chose à dire que: ceci est un tableau ou encore: voilà qui n'est point un tableau ». Peut-on seulement débusquer, suivant Wittgenstein, quelque ressemblance de famille ? Suffit-il que l'œuvre soit réalisée selon les règles de l'art (Bourdieu), les normes implicites dont Michaud (1999) nous livre un aperçu contemporain : reprendre un style à la mode ; faire monumental ; afficher sa virtuosité ; cultiver l'inédit, le choquant, l'humour, la pratique obsessionnelle ? Suffit-il que l'œuvre puisse fonctionner

comme objet symbolique (Goodman) ? Pour Passeron, la création est une conduite qui se distingue par « trois caractères spécifiques : la production d'un objet singulier ; ayant le statut d'une pseudo-personne ; qui compromet son auteur » (*ibid.*, p. 161). L'œuvre (ou son auteur) est souvent rebelle : pour Baudelaire, « le beau est toujours bizarre » (Exposition universelle de 1855). Alors, être compétent en art, n'est-ce pas aussi savoir ou pouvoir produire un objet-qui-dit-non, être dans l'*altérité* ? N'a-t-on pas suffisamment, après Descartes et Nietzsche, préconisé la table-rase quitte à promouvoir la tradition du nouveau (Rosenberg), interrogé la laideur (Boileau, Lessing, Goodman) ou pratiqué la dérision (Broodthaers, Blazy) ? L'avant-garde russe ne prônait-elle pas le *sdvig* (la dissonance, Bourliouk) et le *zaoum* (l'alogisme, Malévitch) ? Ne sont-ce pas là quelques-unes des dimensions qui peuvent aider à l'identification d'indicateurs à connotation artistique, indicateurs d'évaluation sans aucun doute fragiles, voire contestables, mais qui ne peuvent pas, au-delà des apprentissages, ne pas être pris en considération ?

Ainsi, à viser les sommets de l'approche par compétences, pourrait-on être tenté, finalement, par la modestie. Assurément, s'attacher à comptabiliser les apprentissages, à définir au mieux les compétences attendues (jugées indispensables à la formation), aiguïser ses sens et affûter les outils de telle sorte que le repérage de multiples indicateurs en soit facilité. Mais, d'une part, sans oublier les premières leçons docimologiques émettant des doutes quant aux vertus d'une évaluation exagérément démultipliée (De Landsheere, 1971, p. 150), ce qui incite à prendre du recul ; d'autre part sans perdre de vue qu'en art, le « préjugé esthétique » (Rochlitz, 1998, p. 186) est inévitablement présent derrière tout critère, voire tout indicateur. Ce que nous cherchons pourrait probablement se situer tout autant *dans un ailleurs de la compétence*, hors de nos anticipations : la compétence tient de l'*a posteriori*. Après tout, Paul Gauguin a commencé comme agent de change, Henri Matisse comme clerc de notaire et, si l'on songe à quelques artistes contemporains largement reconnus en Europe, Bertrand Lavier a suivi une formation d'horticulteur et Carsten Höller d'entomologiste, Wolfgang Laib des études de médecine...

Car la compétence ultime (notamment en fin d'études postsecondaires, pour ce qui concerne le cadre de notre réflexion) ne serait-elle pas toujours liée à la capacité de surgir ailleurs et à contre-courant, là où on ne l'attend pas ? Évaluer les compétences en art, ne serait-ce pas alors, *aussi* sinon d'abord, se rendre réceptif à ce *surgir-ailleurs* ? Qu'une once d'art autorise à interroger cette légère impertinence.

5. Pour conclure sans illusion

En revenant au secondaire. Avant de clore ce dernier chapitre dédié au recueil des compétences et tenter d'établir un bilan de la situation actuelle (en 2023), il apparaît essentiel d'alerter quant au fait que la présentation commune du **bulletin trimestriel** de l'élève en classe de 3^e ("éléments du programme travaillés" puis note globale, cf. p. 56) se révèle finalement aussi inquiétante et décevante que réellement rigoureuse et enrichissante. Sa formulation sibylline peut n'être **qu'un écran masquant une situation inchangée** voire désastreuse, ce qui plaiderait fort, en amont, pour un *document-professeur intermédiaire* suffisamment détaillé afin de répondre aux interrogations des parents quant au réel travail scolaire.

En effet, ne peut-on pas imaginer (par exemple, avec mauvais esprit⁸) qu'un professeur de français en 3^{ème} puisse inscrire dans ses "éléments" « s'exprimer de façon maîtrisée » et s'abstenir d'effectuer des dictées alors que la dictée figure au brevet ? Qu'un professeur d'AP puisse de même inscrire les éléments-titres du programme en omettant l'obligation de culture artistique au point que ses élèves sortent du collège en ignorant tout de l'histoire des arts ? On voit ici que les griefs formulés au chapitre 4 à l'encontre de l'APC (perte des savoirs ; ré-habillage des contenus) pourraient malheureusement conserver une part de légitimité !

Comme exposé dès le début de notre étude, nombreux sont les enseignants qui restent mal à l'aise quant à l'évaluation des acquis. Une étude de la mise en œuvre de l'évaluation par compétences au collège « montre que les dispositifs d'évaluation et leur(s) usage(s) se caractérisent par le recours massif aux ressources extérieures, la construction chronophage de nouveaux outils, la valorisation des compétences comportementales et transversales **au détriment des savoirs disciplinaires** ». Les dilemmes et difficultés des enseignants « trouvent leur origine⁹ dans de multiples tensions concernant l'intégration des outils à l'organisation de la classe, leur usage différencié selon les profils des élèves, leur conformité aux programmes scolaires, leur contribution aux apprentissages disciplinaires ou transversaux et le sens accordé à l'évaluation par compétences ».

⁸ Et pourtant situation ayant réellement existé !

⁹ F. Brière, L. Espinassy (2021), « De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire », *Revue Phronesis*, 2021/1 (Vol. 10), p. 18-36, notamment ici p.33.

Si l'on reste positif, il est clair que l'approche « par compétences » est un progrès de rigueur bénéfique tant pour élaborer ses cours que pour contrôler les acquis. Les exercices de spécification des compétences évoqués ci-dessus (si l'on comprend bien qu'ils relèvent d'un paradoxe puisqu'une compétence ne peut s'inférer qu'*a posteriori*) peuvent être un moyen de premier ordre pour les enseignants en ce qu'ils aident à bien définir les priorités, à élaborer des séquences judicieusement ciblées, à mieux faire saisir le sens du travail à des élèves parfois incrédules. En revanche, nous avons vu combien il importait de différencier les références prescrites idéalement de ce qu'il sera possible d'inférer au fil du *curriculum* scolaire, combien aussi il était présomptueux de passer des observations dans la classe aux validations d'un « livret ». Resterait-il une place pour un document numérique intermédiaire, à l'initiative de chaque enseignant en direction des familles (ce que certains font déjà) diffusé dans l'espace numérique de l'établissement, situé entre les référentiels de compétences extraordinairement développés (palettes de références, inventaires des possibles) et les quelques lignes à valider en fin de cycle ? Assurément, on ne peut mésestimer le surcroît de travail que cela pourrait occasionner : à chacun de voir.

On sait que de nombreux auteurs¹⁰ ont fustigé les « listes interminables de compétences » rédigées ici et là. **Gardons-nous aussi du trop évaluer et soyons prudents.** Pour mémoire, C. Hadji et P. Meirieu dénonçaient déjà en 1989 « la frénésie évaluatrice » et « l'ivresse interprétative », invitant les enseignants à éviter les trois pièges de l'évaluation : *objectiviste, techniciste, interprétatif*¹¹. Certes, approcher les apprentissages sous l'angle des compétences va dans le sens d'une meilleure évaluation, mais à condition de s'entendre sur les mots. Plus nous avançons dans la scolarité de l'élève, plus les compétences attendues deviennent complexes, tout particulièrement en arts, et plus elles révèlent une difficulté de plus, celle qui associe, comme de naturel, les deux termes « évaluer » et « compétences ». Dans le monde scolaire, et plus spécifiquement en arts, il peut apparaître qu'on évalue de la même façon des objets produits (visuels, sonores...) et des comportements¹², mais ce qui fait la différence irréductible, c'est aussi le rapport à l'inédit, à l'inventivité et *l'impossible répétition* des actes, du moins dès qu'on gravit les échelons de la scolarité, particularité qui rend du coup extrêmement difficile voire improbable la possibilité d'inférer sur l'heure la

¹⁰ Ettayebi, M., R. Operti et P. Jonnaert (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, p.19.

¹¹ Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, p.13 et p.183.

¹² Ma thèse (1987). Sur la question élève *versus* produit : p.10 et p.310 ; sur autonomie-projet-authenticité : pp. 267, 282, 286.

construction de compétences définitivement acquises et souligne encore davantage la fragilité en arts de toute entreprise prédictive.

* * * * *

Rassemblons donc les principaux points qui viennent d'être soulevés. Indubitablement, l'approche « par compétences » est une **école de rigueur, d'exigence et de responsabilité** car elle oblige les enseignants à élaborer de réelles « hypothèses didactiques », à mieux définir et à mieux identifier les acquis réellement assimilés par les élèves dans une perspective mieux tournée vers le futur. Elle garantit ou favorise donc un « mieux évaluer ».

Pour autant, l'approche par compétences – en arts plastiques – ne manque pas de réactiver plusieurs interrogations déjà soulevées en matière d'évaluation (Gaillot, 1987) touchant à la subjectivité et plus encore à la difficulté d'instaurer et de prendre en charge des situations d'expression suffisamment authentiques. Ici encore, la spécificité des enseignements artistiques les place dans une posture décalée : *critique*. Appel à modestie, par conséquent. Seule la **résurgence authentique**, plusieurs fois, en diverses occasions (pratique ; culture) et de manière naturelle, pourra conduire à penser qu'une véritable disposition commence à être intériorisée et qu'elle mérite d'être relevée par l'enseignant. Si, dans certains domaines, l'évaluation des compétences peut s'apparenter à une certification, l'évaluation des compétences en AP, et plus encore pour ce qui touche à la pratique, est davantage de l'ordre de la *promesse* que de la certitude.

En France, l'approche par compétences n'est plus une nouveauté, elle est déjà une réalité sur le terrain de l'enseignement des AP : comme chacun sait, toute réflexion sur l'évaluation des acquis menée depuis trente ans, dès lors qu'il fut ambitionné de dépasser le simple apprentissage de techniques, n'a pas manqué d'y conduire. Nous avons déjà accompli cette mutation depuis une trentaine d'années sous l'impulsion de l'inspecteur général G. Pélissier (cours en proposition ; situation de projet) bien qu'il reste de gros progrès à accomplir concernant **l'élucidation et la capitalisation des acquis** car – selon moi – les témoins d'appropriation de type "portfolio" ne sont pas suffisamment pris au sérieux (une verbalisation en AP s'évapore dans l'oral, elle ne suffit pas si l'élève n'est pas mis en mesure de reformuler seul ce qu'il en a conservé). Le souci de mieux désigner les contenus et les démarches attendues, tous les observateurs le disent, aide les élèves à mieux exprimer leurs

appels à l'aide, à mieux analyser leurs pratiques et à comprendre les finalités d'une séquence d'AP.

Pour réussir cette ambition, deux nécessités majeures s'imposent :

1) **A condition que l'approche par compétences ne soit pas un habillage superficiel qui camoufle un déficit chronique d'apprentissage.** Si la référence aux compétences semble désormais acquise, nous ne pouvons pas rester indifférents face à la chute continue des élèves français dans les classements PISA, même s'ils peuvent être critiqués. Ni indifférents au fait que l'on puisse en France nommer ministre de l'Education Nationale un négociant en carburants ayant quitté l'école précocement, un étudiant syndicaliste ayant échoué dans ses études ou encore une championne de tennis (à mi-temps avec le sport et les J.O.). Ni indifférents au fait que toute tentative d'assurer d'abord la maîtrise au primaire du « lire-écrire-compter » suscite immédiatement colère et rejet des principaux syndicats d'enseignants. Certes, aujourd'hui, nul besoin de « compétence » : *Google* et *Wikipédia* se substituent à la mémoire et à l'obligation d'apprendre, la calculette calcule pour nous et des avatars tels que *ChatGPT* – inventés par ceux qui ont appris à lire-écrire-compter – sont d'ores et déjà programmés pour "bien penser" et s'exprimer à notre place !

S'agissant de notre discipline, remarquons que si l'effet de l'approche par compétences (APC) a probablement conforté les professeurs d'AP dans leur enseignement, un parallèle peut être établi avec les espoirs mis dans l'apport de l'histoire des arts (HDA) : dans les deux cas, un élan positif puis un sensible relâchement ; dans les deux cas, un manque de contrôle des apprentissages, l'observation est depuis longtemps répertoriée. Car la vérité sur le terrain, bien souvent, est que nos élèves, même s'ils aspirent à trouver en AP un climat différent, moins scolaire où l'on découvre autrement, se rendent aussi compte qu'on y apprend parfois (trop) peu¹³. Ainsi de ce constat récent à propos de la conclusion des séances ou séquences d'AP, tragiquement sans appel¹⁴ :

« Très fréquemment, la conversation sur les œuvres d'artistes ou sur les productions d'élèves conduit les enseignants ou conférenciers à évoquer d'autres artistes : "*vous cherchez sur internet pour la semaine prochaine*". Sans contenu précis, sans indication des moyens de la recherche ni sur les formes attendues de présentation des résultats, ces demandes sont seulement évoquées et jamais vérifiées, en renonçant à s'appuyer sur les formes scolaires de l'obligation et du travail ».

¹³ J'ai conservé depuis longtemps une affichette récoltée avec gourmandise au Royaume-Uni qui arborait ce magnifique slogan : « *If you think school work is too tiring, try ignorance* »...

¹⁴ Sylvain Fabre, *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015, en ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387> , p. 32.

De manière plus systémique, force est de constater que le dispositif HDA révèle encore davantage la faille qui fragilise depuis longtemps les prescriptions françaises, ainsi suffit-il de relire celles-ci pour s'en persuader :

« Bien que se nommant et se présentant comme *enseignement*, on n'y parle jamais d'apprentissage, ni de savoirs disciplinaires, mais de *contribution à l'acquisition d'une culture* et de *participation à l'acquisition de compétences transversales* telles que la *maîtrise de la langue française*, les *compétences sociales et civiques*, l'*autonomie et initiative*. Mais dans les *acquis attendus* aucune mise en pratique n'est évoquée : les élèves sont "informés de", "situent une œuvre", "fréquentent" des lieux culturels, ont "des attitudes" (qui impliquent curiosité et ouverture d'esprit - concentration et motivation - esprit critique), sans que jamais on ne se préoccupe de la façon dont se fixent les apprentissages par l'expérience. L'enseignement d'HDA rejoint les particularités des "éducations à" ». ¹⁵

Car à propos, où est passée l'HDA ? Même si le mot subsiste sur la page du brevet¹⁶, même si, ici et là, subsistent de magnifiques initiatives locales, c'est à une mort lente de l'HDA que nous assistons au collège dans l'indifférence grise la plus générale. Insouciance qui ne pourra – je le crains en espérant me tromper – que délégitimer à plus ou moins long terme notre discipline car l'espace est mince entre l'« inessentiel », récemment actualisé par la politique gouvernementale française, et l'« inutile ».

2) A condition que l'approche par compétences assume une réelle ambition culturelle. Pour nous, en arts, cela signifie donc tout autant être tournés vers l'avenir qu'être engagés à transmettre par les œuvres une mémoire¹⁷, un patrimoine et les valeurs culturelles qui nous ont nourris. On notera que les récents programmes pour le collège français¹⁸ citent parmi les quatre familles de compétences travaillées, celle de « se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques [et d']être sensible aux questions de l'art » : non seulement connaître, reconnaître, analyser, mais aussi « interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur, prendre part au débat suscité par le fait artistique ».

L'approche par compétences pousse à nommer les enjeux. Ainsi, certes, faut-il en art

¹⁵ L. Espinassy, 2011, *op. cit.* p.7 (souligné par moi).

¹⁶ Dans le descriptif de l'épreuve orale du brevet (DNB), il est toujours écrit en 2023 « *chaque élève présente un projet mené en HDA ou dans le cadre d'un EPI ou l'un des parcours éducatifs* » mais comment faire s'ils n'y ont pas été préparés ? En ligne : [Le diplôme national du brevet | Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708)

¹⁷ « Comme œuvre produite dans un temps donné, l'art devient mémoire, archive, document » nous rappelle J.-P. Cometti dans *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR, 2012, p.49.

¹⁸ BOEN déjà cités : < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 > (en 2015 tiré à part en pdf, p.268-271) , et en 2020 : < <https://eduscol.education.fr/document/621/download> > , p. 48-53.

« associer pratique et culture artistique », certes, l'approche des questions de l'art dans les petites classes ne peut s'approcher que par l'expérience du faire... Cependant, penser en termes de compétences construites, dans le champ des enseignements artistiques, n'invite-t-il pas aussi à penser de façon plus élargie *ce qui va le mieux contribuer au devenir des jeunes* en les rendant à la fois avertis et critiques face aux bouleversements sociétaux qu'ils ne manqueront pas de rencontrer ? A cet égard, ne serait-il pas légitime, à l'occasion de la déclinaison des compétences travaillées, de poser la question de la pondération de celles-ci, non qu'il puisse être question d'atténuer l'importance de la pratique instrumentale et la visée de compétences plasticiennes, mais simplement pour reconnaître l'intensité de la pression *culturelle* dans le monde d'aujourd'hui, qui pousse à considérer comme indispensable – pour ne pas dire vitale – l'acquisition, dès que l'élève en est capable, d'une pensée humaniste permettant d'aborder les manifestations artistiques du présent et du passé, de les situer et les comprendre au regard de leur contexte dans une approche tant phénoménologique qu'anthropologique afin de structurer sa relation au monde ?

L'enjeu culturel est devenu un enjeu essentiel, c'est un enjeu de société. Le XXI^e siècle est à la fois l'époque d'une véritable « diasporisation » des formes sur l'ensemble de la planète¹⁹, conduisant à une apparente globalisation culturelle, et celle de l'instant présent, celle de l'immédiateté d'accès aux images banalisées et uniformisées du monde sans jamais la moindre pensée pour les mettre en regard²⁰. Seul, le professeur d'AP peut tenter d'enrayer cette fugacité médiatique, susciter les questions, rétablir les liens. Ce qui incombe aux enseignements artistiques, en appui sur la transversalité des arts, se travaille assurément dans la mise en regard des civilisations. L'*histoire des arts* instituée en France en 2008 allait en ce sens²¹, ouvrant à la tolérance, visant à « donner à chacun une conscience commune, celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde »²². Devenue optionnelle dans le cadre de l'oral du brevet des collèges, il revient aux professeurs d'AP d'en perpétuer le projet et je suis persuadé qu'envisager sa mission d'enseignement en termes d'acquisitions de compétences aide à mieux garder à l'esprit cette ambition-là.

Approche par compétences, contrôle des apprentissages et ambition culturelle sont trois éléments majeurs qui fondent notre action et assurent notre légitimité. Tout particulièrement

¹⁹ Bourriaud, N., *Radicant. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël, 2009, p.93-164.

²⁰ Il faut saluer à cet égard les expositions de J.-H. Martin, *Les magiciens de la terre* (Paris, 1989), *Partage d'exotismes* (Lyon, 2000) dont le propos est prolongé dans *L'art au large*, Paris, Flammarion, 2012.

²¹ *BOEN* n° 32, encart du 28 août 2008.

²² Pour approfondir ce sujet, on consultera : Boudinet, G. (sous la dir. de), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 2011 ainsi que Terrien, P. et J.-L. Leroy, *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2014.

dans l'enseignement des arts, notre préoccupation doit être et sera encore et toujours, par-delà les finalités immédiates assignées à nos cours, la question du *sens* : le sens de notre action ; le sens de notre métier.

Bernard-André Gaillot, 2017

(Version augmentée et références mises à jour en 2024)

Références

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

De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles / Paris, Labor / Nathan.

De Landsheere, V. et G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Gaillot, B.-A. (1987). *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat non publiée, Lyon, Université Louis Lumière, <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba/download>

Gaillot, B.-A. ([1997] 2012). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, 6^{ème} édition mise à jour, Paris, Presses universitaires de France.

Gaillot, B.-A. ([2005] 2014). *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*, <<https://gaillotdidartsplast.com>>, consulté en 2023.

Gaillot, B.-A. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*, communication présentée à l'université d'Aix-Marseille le 18 mars 2009, texte revu et augmenté en 2023, <<https://gaillotdidartsplast.com>>, consulté en 2023.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept*, Observatoire des réformes en éducation, Université du Québec à Montréal, <http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf>, consulté le 4 août 2017.

Jonnaert, P. (2011). *Approche située. Synthèse*, Les Cahiers de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire, Université du Québec à Montréal. Cahier 7-0511. <<https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf>>, consulté le 4 août 2017.

- Kahn, S. (2012). « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique », dans J.-L. Villeneuve, (dir.), *Le Socle commun en France et ailleurs*, Paris, Editions Le Manuscrit, p. 111-121.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Noizet, G. et J.-P. Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*, Paris, Editions Klincksieck.
- Perrenoud, P. (1995a). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995b), « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pouivet, R. (1999). *L'ontologie de l'œuvre d'art. Introduction*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- Rey, B., V. Carette, A. Defrance, et S. Kahn, (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.