

L'APPROCHE PAR COMPETENCES EN ARTS PLASTIQUES

Bernard-André GAILLOT, maître de conférences honoraire, didactique des arts plastiques, Aix-Marseille Université, France
Initialement : conférence à Marseille le 18 mars 2009

(Article augmenté, remis en forme puis références mises à jour en 2026)

Il y a plus d'une vingtaine d'années, déjà, la notion de « *socle commun de connaissances et compétences* » se répandit 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 et d'évaluation. 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 collège et au lycée³. Successivement :

1. Evaluation : des taxonomies aux objectifs d'expression	p. 3
2. L'accent mis sur les compétences	p. 7
3. Les partenaires de la compétence : définitions	p. 13
4. Les éléments d'un débat	p. 23
5. L'énoncé des compétences : tour d'horizon francophone	p. 33
6. Compétence et stratégie didactique	p. 46
7. Le relevé des compétences : méthodes et illusions	p. 52
- Annexes et bibliographie	p. 68

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 1990, 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)

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 Ce texte reprend et développe le propos d'un exposé « *L'approche par compétences en éducation artistique* » préparé pour mon invitation au Grand Duché du Luxembourg, le 8 mars 2008.

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. Suite au rapport Thélot de 2004 et à la loi d'orientation de 2005, le « Socle commun » français a été promulgué document de référence par le décret du 11 juillet 2006 puis décliné systématiquement dans chaque matière d'enseignement et associé à un processus de validation. Nous verrons que, depuis, la réflexion a considérablement avancé.

La littérature générale relative aux objectifs et aux compétences est désormais particulièrement abondante. Dans un premier temps, nous nous proposons de dresser un historique succinct de ces contributions dans la mesure où il pourra contribuer à éclairer les promesses mais aussi quelques risques parfois dénoncés (**parties 1 et 2**).

Plus précisément, nous reviendrons alors sur le vocabulaire et nous chercherons à cerner une définition s'adaptant au mieux au contexte particulier des arts plastiques. 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 (**partie 3**).

Nous nous efforcerons ensuite de nourrir le débat qui n'a pas manqué de s'installer dans plusieurs pays dès lors que « l'approche par compétences » s'est imposée dans la plupart des nouvelles orientations pour l'Ecole. Nous nous interrogerons 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 énième "usine à gaz" née d'un effet 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, plus positivement, 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 (**partie 4**).

La toile de fond ainsi brossée aidera à nous interroger encore et toujours sur nos pratiques et le *sens* à donner à notre enseignement : nous examinerons les formulations de divers programmes d'arts plastiques au secondaire dans quelques pays francophones. Comparaison qui montre une inspiration commune mais révèle aussi des sensibilités différentes, soulignant ainsi la dimension politico-sociale des choix opérés (**partie 5**).

Nous tenterons enfin de proposer quelques pistes de travail, modestes mais réalistes (**parties 6 et 7**). Comme il m'a déjà été donné l'occasion d'écrire à propos de l'introduction de l'outil informatique dans nos pratiques didactiques en arts plastiques (IA désormais comprise), tout nouvel instrument n'a d'intérêt que s'il est facteur de progrès (en l'occurrence ici : améliorer et accompagner les démarches d'acquisition chez nos élèves) car personne ne peut vouloir s'emparer d'un outil nouveau pour se compliquer la tâche ! Pour nous en tenir au terrain français, observons que, face aux difficultés rencontrées initialement par les enseignants, les écrits récents se sont désormais rapprochés des disciplines et les instructions officielles proposent désormais un ensemble de ressources théoriques et méthodologiques téléchargeables sur le site internet du Ministère de l'Education nationale, ce qui invite à l'optimisme.

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 ».

1. Evaluation : des taxonomies aux objectifs d'expression

Il s'agit donc d'une nouvelle approche de l'évaluation, une approche qui, en principe, n'évoque pas en premier lieu ni la note ni le bulletin scolaire mais suggère un mode d'appréciation plus large qui prend en considération le long terme. Ce changement de point de vue 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 ponctué de quelques moments-clés : un rapide survol fatalement incomplet.

Avant tout, commençons par rappeler ce que signifie « évaluer »⁵. Les réflexions d'ordre « *docimologique* »⁶ sont à la fois simples et anciennes. Elles sont simples car elles s'appréhendent finalement comme le lieu d'un très clair changement de regard (ou de philosophie) : le passage ou le glissement de la notation d'un objet produit à l'évaluation des acquisitions réelles des élèves. Elles sont d'ores et déjà historiques car elles nous renvoient deux siècles en arrière. En effet, dès 1805, un essai sur *L'Enseignement des mathématiques*⁷ dénonçait explicitement l'erreur de ciblage des examens : « Puisque ce n'est pas un effort de mémoire qui caractérise le vrai savoir en mathématiques, c'est donc à tort qu'on emploie un examen oral et par cœur pour s'assurer de la capacité des jeunes gens qui se livrent à l'étude des sciences ». Cet article fustigeait le temps perdu « à rabâcher », l'illusion de « connaissances acquises que pour en faire parade un seul jour » et l'absurdité d'un enseignement organisé dans le seul but d'obtenir une bonne note à l'examen. On remarque que tout est déjà dit.

Mais revenons à « l'évaluation ». Si le mot est ancien (1361/1366), le terme reste flou (les dictionnaires ne juxtaposent-ils pas jugement de valeur, calcul et approximation ?). L'étymologie nous renvoie au latin *evaluatio* mais aussi à *valere* ou *valor*, là où valeur voisine avec valeureux (Corneille !), puis à l'ancien français "*value*". Ainsi, évaluer c'est estimer une force, un degré de réussite, la valeur d'échange d'un produit, c'est porter un jugement combinant plusieurs niveaux de qualités. Pour Hadji (1989), c'est la « mise en rapport de ce qui existe et ce qui était attendu [...], entre la réalité et un modèle idéal », ou bien encore entre une performance et les objectifs visés. Les jugements de valeur sont des *appréciations* (qualitatif) et non des *estimations* (quantitatif), encore faut-il, souligne l'auteur, avoir défini une valeur : « la valeur est la qualité absolue servant de critère de jugement pour apprécier un objet, une action ou un individu ; [...] le critère est le caractère ou la propriété d'un objet permettant de porter sur lui un jugement de valeur »⁸. Appréciation qui ne peut manquer de conduire à la subjectivité.

Effectivement, en Angleterre dès 1888 (Edgeworth), en Suisse dès 1914 (Bovet), aux U.S.A. (Starch, 1917-24), de nombreuses contributions avaient mis en lumière l'existence de divergences dans les notations d'examineurs différents. En France, ce sont les études de H. Laugier et H. Piéron entreprises sur les notes du Certificat d'Etudes en 1922 puis sur le

⁵ Le lecteur pourra se reporter à ma thèse de doctorat (B.-A. Gaillot, 1987) ou à mon premier article disponible en ligne sur mon site : *La docimologie et après ?* datant de 2004.

⁶ Du grec *dokimé* : épreuve. Le mot est forgé par H. Piéron en 1922 pour nommer l'étude des examens.

⁷ F. Lacroix, dans le contexte de la création des principaux examens et concours de recrutement par Napoléon en 1808, cité par H. Piéron (1963), *Examens et docimologie*, Paris, PUF, p. 3.

⁸ Hadji C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, p. 24, 28, et p.30, 72.

Baccalauréat en 1932 qui mirent à leur tour en lumière les écarts de jugement considérables qui affectaient la notation des copies. Outre les questions de sévérité et d'usage de l'échelle de notes, la docimologie avait réussi à isoler de multiples *déterminants de disparités de jugements* entre correcteurs (infidélité dans le temps, effets d'ordre, effets de contraste, effets d'informations sur les élèves connues *a priori*, effets divers de "halo") et montré que la "vérité" de la note ne pouvait être qu'un mythe (127 correcteurs pour stabiliser une note de philosophie, avait-on calculé en 1936!⁹). La reprise de ces recherches dans les années soixante-dix¹⁰ a totalement confirmé les observations du début du siècle et s'est efforcée d'allier la définition d'objectifs à l'énoncé de critères d'évaluation censés clarifier le contrat didactique et mieux encadrer l'appréciation des professeurs.

La note n'a jamais perdu ni son crédit ni son utilité, d'autant moins qu'elle est vivement attendue par l'institution afin de permettre additions et moyennes, en particulier lors des examens et concours. Mais ce qui différencie l'évaluation (qualitatif) de la mesure (quantitatif), c'est le jugement de valeur. P. Perrenoud écrivait déjà en 1978 : « il y a évaluation dès que se forme dans l'esprit du maître un jugement de valeur sur la compétence d'un élève, son intelligence, sa personnalité, sa conduite »¹¹. Aller dans cette direction, c'est décider de *ne pas se contenter de comparer une performance à une norme mais d'apprécier un processus de construction de la personne*.

Toutefois, si la problématique de l'évaluation se révèle désormais clairement, elle n'est pas pour autant résolue : nous n'avons accès qu'à des productions ou des comportements alors que nous visons leur auteur. C. Hadji (1989, 2012) rappelle que s'il ne peut y avoir d'évaluation rigoureuse sans avoir défini *a priori* dans ses objectifs les qualités importantes (critères) quant à la satisfactions des attentes en matière d'apprentissage, il importe aussi (sans qu'il s'agisse de mesure) de définir un *seuil d'acceptabilité* qu'il faudra assumer et expliciter afin de légitimer notre jugement¹², or cela est d'autant plus difficile – peut-on d'ores et déjà ajouter – qu'il n'existe *aucun modèle de référence*, ni plasticien, ni comportemental dans le domaine des arts...

Pour en venir maintenant aux arts plastiques, rien dans ces premières études relatives à la notation, malheureusement, ne concernait notre discipline et très peu d'ailleurs abordaient le terrain de l'expression (comme la composition française). Le professeur d'arts plastiques était placé face à deux options : soit il comptabilisait des savoir-faire ; soit il s'en remettait, faute de directives, à une pratique d'évaluation totalement intuitive. Les recherches que nous avons menées (Gaillot, 1987) révélèrent l'existence de disparités de jugement *aussi fortes* que dans les autres disciplines d'expression. Les écarts de notes correspondaient à ceux relevés dans le contexte général, le maximum étant de 12 en arts plastiques pour une moyenne des écarts de 3 points. Cette étude avait permis d'établir que notre appréciation, même guidée par la mise au clair de critères préalablement élucidés, se trouvait *perturbée par la prégnance perceptive d'indices non pertinents*, du fait d'une réceptivité particulière de l'évaluateur à leur égard¹³.

⁹ Laugier H. et Weinberg D., in Piéron, *ibid*, p.23.

¹⁰ Noizet G. et Caverni J.P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F., pp. 77-117 ainsi que : J.J. Bonniol (1981), *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, p. 75-110.

¹¹ Dans les actes du colloque de Genève organisé par L. Allal, R. Cousinet et P. Perrenoud en 1978 sur *l'évaluation formative* et publiés en 1979.

¹² Hadji C. (1989), p.24, 73 ainsi que : *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (2012), Bruxelles, De Boeck, p.165, 209.

¹³ Gaillot B.-A. (1987), p. 95-177.

Mon étude concluait que s'acharner sur la vérité de la note était dérisoire par rapport à la vraie question qui était de s'interroger sur ce qu'on devait évaluer (un produit *versus* un élève) et à partir de quels objets d'analyse : « *évaluer autrement, autre chose produit dans d'autres conditions* »¹⁴, ce qui orientait d'une part vers une palette d'acquisitions beaucoup plus large et valides hors l'institution scolaire, en appui sur des conditions *authentiques* qui orientaient vers l'agir-seul du *projet* personnel articulé avec l'*auto-évaluation*, l'*interactivité*, et la conscience des acquis au moyen du *portfolio* personnel.

Eu égard au modèle didactique des arts plastiques en France, il apparaissait aussi que si l'appui sur des **critères** d'évaluation (les qualités requises) déduits des **objectifs** clarifiait les attentes, s'agissant d'une discipline d'*expression*, il ne fallait pas que ces derniers soient trop précis mais restent suffisamment génériques pour ne pas induire des comportements de conformité. Quant aux **indicateurs** à relever susceptibles de renseigner sur la maîtrise d'acquisitions, ils peuvent parfois être anticipés par l'expérience mais ils sont aussi à rechercher dans la singularité de l'élève et de son action (plastique, réflexive, comportementale), nous y reviendrons plus avant.

Les objectifs visés à la suite d'une séquence de formation sont donc désormais clairs : il s'agit moins de comptabiliser des exercices réussis que d'évaluer *la capacité de l'élève à agir seul en appui sur ses acquis*¹⁵. Objectifs et compétences sont donc associés en ligne directe, encore faut-il s'entendre sur le niveau d'exigence et la méthode employée, voyons l'historique de cette évolution.

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 1950 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 observables¹⁶.

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 PPO héritée de Bloom et R.F. Mager (1962) fut complète, mais elle suscita fort heureusement par contrecoup un rebondissement largement 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*¹⁷. Ceci nous rapproche déjà mieux de la

¹⁴ *Ibid*, p.298.

¹⁵ De son côté, C. Rogers (1972) révèle un autre angle de vue : « enseigner, c'est évaluer ; évaluer, c'est enseigner » : *Liberté pour apprendre ?* Paris, Dunod, p. 172. Remarque qui ne peut manquer de nous interpeler.

¹⁶ 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).

¹⁷ Mager R.F. (1962). *Comment définir les objectifs pédagogiques* (traduction 1972), Paris, Gauthier Villars.

compétence. Aux U.S.A. également, D.C. McClelland¹⁸ 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 PPO, l'apport des théories de Bloom pour les plasticiens semble pouvoir encore 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 suggère qu'on ne doit pas s'intéresser exclusivement aux savoirs et savoir-faire mémorisés et restitués mais également 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 cela 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 aux *actions* d'un sujet en *situation*¹⁹), une synthèse suivant trois niveaux : **maîtrise / transfert / expression**²⁰, 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* »²¹. Ainsi, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6^{ème} de collège devient en 4^{ème} simple restitution 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 quantitatif²². 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**²³.

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

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

¹⁸ McClelland D.C. (1968). *Measuring Behavioral Objective*, Cambridge, Massachusset, Harvard University.

¹⁹ D'Hainaut L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor.

²⁰ De Landsheere, V. & G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, p. 235.

²¹ *Op. cit.*, p.265 : « *Push-down principle* », en référence à M.D. Merrill, le partenaire de Gagné.

²² Eisner, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation : a Personal View*, Philadelphia, Falmer.

²³ Eisner, E.W. (1969). « *Instructional and Expressive Educational Objectives : their Formulation and Use in Curriculum* », dans Popham, J. (1969). *Instructional Objectives*, Chicago, Rand McNally & Co, 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 »*²⁴. Il ressort de ceci que la compétence, dans le domaine des enseignements artistiques plus qu'ailleurs, ne peut qu'être inférée *a posteriori*, à l'issue d'une *situation d'expression complexe*, (nous reviendrons sur "situation") 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 aiguïser 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 aussi « 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*²⁵, l'approche par compétences est apparue alors comme une avancée 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* »²⁶.

2. 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*", si l'on osait). Il suggère ou évoque l'idée qu'il s'agit de rassembler des forces pour 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

²⁴ 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.

²⁵ Rendons hommage à A. Ferrière (1922), *L'école active*, Neuchâtel et Genève, Editions Forum.

²⁶ 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* ».

qui ne signifie pas abaissement des exigences par la fragmentation) afin de prendre conscience des mécanismes intellectuels activés et d'en tirer ainsi un 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 ré-habillage de la PPO²⁷ 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*** ».

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 métacognition²⁸) 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* »²⁹.

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. Meirieu³⁰ définissait la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé* ». (Ou encore, « *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 nouvelle³¹, 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 *final*³² 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 « PPO 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)*** »³³.

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

²⁸ Être capable de retour sur la manière dont on a compris ou réussi face à une nouvelle situation est une faculté majeure qui atteste de l'acquisition d'une compétence. Se référer principalement à B. Noël (1997), *La métacognition*, Paris, Bruxelles, De Boeck.

²⁹ *Op. cit.*, p.116, p.150 et p.160-161.

³⁰ Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, E.S.F., p.181.

³¹ Pour l'auteur, « décontextualiser, c'est faire jouer une connaissance dans une autre situation » (*op. cit.*, 1987, p.100) ainsi que Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, E.S.F., p.26-27.

³² Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?*, Neuchâtel, I.R.D.P., p.2.

³³ Gillet, P. et al. (1991). *Construire la formation*, CEPEC, Paris, E.S.F., p.69.

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 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* »³⁴. 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 diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience :

- *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.

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* »³⁵. (Nous reviendrons sur la nécessité de cet entraînement).

Perrenoud nous rappelle que, « pour rendre justice aux disciplines dans lesquelles les savoirs savants ne sont pas aussi centraux, Samuel Joshua (1996) avait proposé d'étendre la théorie de la transposition didactique aux savoirs *experts*³⁶. Bien avant, dans la même perspective, Martinand (1986) avait introduit la notion complémentaire de *pratiques de référence*. Il l'avait proposée à propos de la technologie et de l'informatique, mais elle convient aussi aux disciplines linguistiques ou artistiques, aux travaux manuels, à l'éducation physique et aux formations professionnelles ». Perrenoud développe trois points : « 1. *Il n'y a pas de savoirs sans pratiques* ; 2. *Il n'y a pas de pratiques sans savoirs* ; 3. *Partir des pratiques pour identifier des compétences* »³⁷.

L'auteur estime plus fécond d'affirmer « qu'un savoir-faire n'est pas un savoir. Du coup, on ne saurait confondre savoir faire et savoir procédural. Le premier se manifeste dans l'action efficace, sans préjuger du mode opératoire. Un savoir procédural est une *représentation* de la procédure à suivre. Il ne garantit pas, en tant que tel, la réussite de

³⁴ Perrenoud, P. (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », dans *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995, p.20-24, développé ensuite en 1997 dans *Construire des compétences dès l'école*, éditions E.S.F.

³⁵ Perrenoud, P. (2000). « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » Dans Dolz, J. et Ollagnier E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p.45-60.

³⁶ Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisy et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p.61-73.

³⁷ Perrenoud, P. (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol 24, n° 3, 1998, p. 487-514. En ligne : [Perrenoud - La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences](#)

l'action (...). Minimale, un savoir-faire renvoie à une capacité de faire efficacement quelque chose de relativement difficile. On parle, autrement dit, d'une *maîtrise pratique attestée et stable* ». Il cite Vergnaud (1990-1996) qui parle de " *connaissances-en-acte* " pour désigner les dispositions qui sous-tendent nos actions efficaces, tenue pour vraie par le sujet dans l'action, même s'il ne peut l'exprimer avec des termes savants³⁸.

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*³⁹ ».

Ainsi, les définitions de la période récente⁴⁰ vont-elles toutes, désormais, inviter à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les seuls 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'Hainaut⁴¹) 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 Boterf⁴², 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* qui permettent d'agir adéquatement en contexte :

- *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).

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...⁴³).

³⁸ Vergnaud, G. (1990) « La théorie des champs conceptuel », dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage (Ed.) n°10, 2-3 1990, p.133-170, ici p.156. En ligne : https://www.gerard-vergnaud.org/texts/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf

³⁹ Perrenoud, P. (1995). « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », dans *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** ».

⁴⁰ On peut trouver une analyse comparative de ces définitions dans Jonnaert, P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, p.31.

⁴¹ *Op. cit.* (1977), p.187.

⁴² Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, p.16-17.

⁴³ Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation, p.70.

La définition de la compétence apportée par X. Roegiers⁴⁴ (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* », elle permet aussi de « *prendre le recul critique nécessaire vis-à-vis de toute situation nouvelle* ».

L'école canadienne dans son ensemble (Brien, Cauchy, Jonnaert, 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. Scallon⁴⁵ 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 binaire⁴⁶ ; « 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 (Québec, 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* ». ⁴⁷ 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

⁴⁴ Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p.16-17 et 66-67.

⁴⁵ Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, p.99-134.

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Edition, p.22.

les entraîner, les exercer, les développer par la pratique⁴⁸, 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 *authentique*⁴⁹ (l'élève a décidé seul et non 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, Piaget⁵⁰ 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* »⁵¹. 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 ressources* »⁵² » 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*.

⁴⁸ Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, ainsi que : Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, p.36-45.

⁴⁹ 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).

⁵⁰ Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, P.U.F.

⁵¹ Perrenoud, P. (2004). « Évaluer des compétences », *Éducateur*, n° sp. « La note en pleine évaluation », mars 2004, p.8-11.

⁵² Scallon, G. (2004), *op. cit.*, p.223.

Car il est difficile de décrire *a priori* une compétence⁵³ dans le domaine des arts en anticipant très précisément sur un florilège de capacités attendues ; il me semble plus 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 ».

3. 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 et validées (ce que Y. Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »⁵⁴) 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, elles renvoient à la manière dont il s'est approprié ce savoir. Suivant la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, souvenons-nous que pour G. Bachelard⁵⁵, « *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 cognitif »⁵⁶ peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter par la « verbalisation » les représentations initiales des élèves 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 réitération de tout événement

⁵³ Jonnaert, P. et Vander Borgh C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p.46.

⁵⁴ Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, p.49-63.

⁵⁵ Bachelard, G. (1938). *La formation scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, p.14-16.

⁵⁶ Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

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), *procédurales* (savoir comment faire) et *conditionnelles*⁵⁷ (savoir à quelle occasion agir). Par pragmatisme, j'ai proposé dans de précédents écrits⁵⁸ 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, les connaissances 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, elle s'applique à des contenus précis (condition de son évaluation), c'est ce que nous nommons souvent le **savoir-faire**, qu'il soit intellectuel ou manuel.

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 un comportement observable, 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, due au hasard ? 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 ? Ici se situe bien la question de la *valeur prédictive* des comportements observés...

Certaines définitions ont été 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 ». La preuve ? Oh ! 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

⁵⁷ 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.

⁵⁸ Gaillot, B.-A. (1997 [2012]). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF, p.73-103 ainsi que (2004) *La docimologie, et après ?* (article en ligne déjà cité).

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.

De nombreuses confusions quant à la notion de « *performance* » (ou de « comportement observable ») proviennent, comme il fut rappelé plus haut, d'une mauvaise différenciation entre *pédagogie par objectifs* (PPO) et *approche par compétences* (APC).

La PPO, comportementaliste (behavioriste), définit *a priori* des *objectifs opérationnels* exprimés en termes de *capacités* non mentalistes observables (« être capable de... », toujours !⁵⁹) que l'élève, après apprentissage, est invité à actualiser dans la réalisation d'une « tâche » qui, si elle correspond au « *produit attendu* », sera validée. En pareil cas, la *performance* est la tâche certificatrice qui atteste que l'objectif est atteint et l'on peut dire que la performance opérationnalise la compétence, exemple : nager 50m à la brasse en piscine. Ou bien classer cinq œuvres d'artistes par ordre chronologique, ou bien peindre un paysage sur le mode pointilliste : ceci renvoie à des savoir-faire ponctuels à faible niveau taxonomique et ne correspond plus à l'enseignement actuel des arts plastiques en France.

L'APC, tout au contraire (et bien qu'en filiation lointaine avec le behaviorisme, ne serait-ce qu'en appréciant de la même façon des comportements observables⁶⁰), définit des *compétences* qui sont des dispositions, des *potentialités* attendues, à la fois larges et virtuelles en les spécifiant en termes de « *capacités indicatrices* ». Cette approche diffère de la PPO en ce qu'elle appelle, comme l'a montré Jonnaert, un cadre *socioconstructiviste*⁶¹. La compétence ne résulte pas d'un apprentissage magistral préalable (du moins, pas entièrement) qu'une tâche fermée doit vérifier, mais elle se construit peu à peu par l'instauration de tâches ouvertes pour lesquelles l'élève, à la fois, mobilise ses ressources actuelles mais aussi en acquiert de nouvelles du fait de diverses interactions, du fait des initiatives qu'il osera tenter dans son opération de recontextualisation. En arts plastiques, plus qu'ailleurs, la réponse n'est jamais un transfert à l'identique mais **dépassement et prise de risque**, même modeste. Ici, une *performance* (ce qui vient d'être fait au sens large, démarche **et** résultat) n'atteste pas immédiatement d'une compétence, ce n'est pas une tâche validante. Ici, des « comportements observables » (même vocabulaire), des « capacités indicatrices », "sembleront attester" qu'une compétence (ou plusieurs) est en cours de construction : l'enseignant ne pourra envisager la validation de la compétence seulement lorsqu'une conjonction d'actes, suffisamment nombreux, effectués spontanément (savoir mobiliser...), observés dans des situations complexes et variées (hors des injonctions d'un sujet préparé par le professeur) permettront de conclure à l'intériorisation probable de cette disposition. On voit ici que la compétence **authentique**⁶² implique que la **résurgence** des ressources provienne de la seule **initiative** de l'élève, ce qui écarte en arts plastiques le téléguidage d'un exercice imposé et plaide en faveur de propositions ouvertes ou du mode « projet », l'**imprévisibilité**⁶³ de l'acte créateur invitant à

⁵⁹ Suivant Mager, R.-F. (1972). *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars.

⁶⁰ P. Gillet et J.-C. Parisot (1991, *op. cit.*, p.25-29 et 67-75) parlèrent à cet égard de « PPO de deuxième génération ».

⁶¹ Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

⁶² « *Evaluer autrement autre chose produit dans d'autres conditions* », telle était la conclusion majeure de ma thèse *Evaluer en arts plastiques* (université Lyon 2, 1987, p.298).

⁶³ Eisner, E.-W., « Instructional and Expressive Educational Objectives : their Formulation and Use in Curriculum », dans Popham, J. (1969). *Instructional Objectives*, Chicago, Rand McNally & Co, p.1-31.

être réceptif à des indicateurs pouvant apparaître au-delà de ceux envisagés par l'hypothèse didactique initiale.

Exemple : à propos de l'incitation « escargot supersonique », mes indicateurs attendus (non révélés aux élèves) étaient la fidélité et les déformations voulues du dessin, la qualité des mélanges pour rendre compte des couleurs de l'escargot et le geste du pinceau pour suggérer la vitesse, mais j'ai eu le plaisir d'apprécier d'autres initiatives telles que découper le support, fragmenter et recoller, sortir du cadre de la feuille.

Pour le dire autrement, le *comportement observable* (tout ce que peut recouvrir le terme « *performance* ») ne s'apprécie pas relativement à un produit attendu mais, s'agissant de son évaluation, s'apparente davantage à des actes inédits « *candidats à certification* » pour ce qui est des compétences à inférer, comme aurait pu dire George Dickie⁶⁴.

Ceci pour l'idéal, bien entendu. Car, d'après certaines observations, il semblerait que l'imposition de grilles de référence élaborées par les disciplines en de multiples tableaux pour expliciter les compétences au moyen de capacités à valider ait parfois poussé les enseignants, par souci d'efficacité et probablement aussi parce que la formation continue n'a pas été suffisante quant au *changement de paradigme* que devait représenter le passage des *performances* certifiantes à l'approche par *compétences*, finalement, à réinventer la PPO et à revenir au mode exercice ! La dimension créatrice, largement centrale en arts plastiques, devrait nous permettre d'éviter ce terrible contresens.

Si j'insiste tant sur ce point, c'est parce que la parenté de formulation avec les objectifs opérationnels de la PPO en termes de « capacités attendues » (ou « indicatrices », selon) occulte souvent, s'agissant de l'APC, soit la nécessité du cadre socioconstructiviste d'une pédagogie active, soit – plus important encore, s'agissant des arts plastiques – le ***renversement du schéma didactique***⁶⁵ qui caractérise désormais la didactique de notre discipline : **en arts plastiques, on n'apprend pas pour savoir refaire ensuite, on fait (incitation ou projet) et de ce fait accompli, on enrichit son expérience et on tire leçon.**

La **compétence** a déjà été largement présentée dans les pages précédentes, elle réside dans la capacité de mobiliser ses acquis (une diversité de « ressources ») afin de réagir efficacement à toute situation nouvelle et faire face à tout nouveau défi.

Peut-on nommer, définir (au sens de décrire la disposition attendue) une compétence ? Osons dire non. Nous verrons plus avant que le "flou" des compétences est un reproche récurrent mais nous montrerons que c'est aussi un aspect stratégique et, finalement, un avantage. Certains auteurs⁶⁶ font remarquer qu'il est parfois difficile de différencier performance et compétence et se demandent s'il est possible de qualifier une compétence sans avoir recours à la façon dont elle s'extériorisera, ce qui revient à décrire *a priori* un comportement observable, autrement dit, une performance, énoncé qui risquerait de nous rapprocher de la PPO comme nous venons de voir !

Heureusement, la notion de compétence a pris ses distances vis-à-vis des premières théories comportementalistes (behavioristes). 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 trente 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 », celui-ci n'étant souvent qu'un "*savoir-refaire*".

⁶⁴ Dickie, G. (1974). *Art and the Aesthetic: an Institutional Analysis*, Ithaca, London, Cornell University Press, p.34.

⁶⁵ Pour retrouver le développement de tout ceci, se reporter à plusieurs parties de mon livre (1997), chapitres II et III.

⁶⁶ Ainsi de Raynal F. et Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, p.279.

B. Rey⁶⁷ définit trois degrés de compétences : 1) *la compétence élémentaire* (habileté) qui consiste à répéter une procédure, 2) *la compétence du second degré* qui sait exercer un choix entre plusieurs compétences élémentaires pour traiter une question nouvelle, 3) *la compétence complexe*, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations véritablement difficiles.

La compétence n'est pas innée, elle s'acquiert peu à peu par l'apprentissage, par l'expérience, par la confrontation à autrui. C'est un *potentiel* qui s'enrichit au fil du temps. Contrairement au savoir-faire technique élémentaire nommé parfois compétence par le grand public, une *compétence complexe*, comme le sont généralement celles appelées en arts plastiques, ne peut être strictement validée sur le mode binaire "oui/non" au vu d'une seule *performance* (serait-elle élargie à l'ensemble des comportements observables d'un élève lors d'une séquence didactique et pas seulement rapportée à sa production). D'une part, la compétence n'est jamais certaine, en ce qu'elle pourrait en arts plastiques être réactivée immédiatement dans un nouvel exercice qui en attesterait définitivement l'acquisition, elle constitue seulement un bagage dont il y aura à guetter la *résurgence* décalée dans une création future d'autant plus incertaine que la classe s'approchera d'une situation de projet personnel. C'est le temps qui confirmera peu à peu (ou pas...) la compétence. D'autre part, puisqu'en arts plastiques plus qu'ailleurs le savoir naît de l'acte, d'un acte *inédit*, l'enrichissement est lui aussi *imprévu* (de surcroît pluriel par la confrontation des travaux et des échanges qui ont lieu) et *jamais clos*. C'est d'ailleurs ce que dit Jonnaert⁶⁸ évoquant dans un autre contexte le mécanicien qui répare un moteur : « si la situation évolue, la compétence se modifie aussi ».

Ainsi, en arts plastiques, 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 langage⁶⁹, souligna le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que le jeune 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 s'aventurer seul à parler 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.

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 (méthodologiques⁷⁰).

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) ;

⁶⁷ Rey, B. (2006). *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, p.25-27 (Trois degrés repris de 2003).

⁶⁸ Jonnaert, P. (2002), *op. cit.* p.19.

⁶⁹ Chomsky, N. (1957, trad.1969), *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, ainsi que (1966, trad.1969), *La linguistique cartésienne*, même éditeur. Sans pour autant nous associer au point de vue "innéiste" des linguistes développé par ailleurs, hors de propos ici.

⁷⁰ Wolfs, J.-L. (1998), *op. cit.*, p.15-23.

- et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

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.⁷¹

⁷¹ Maingain, A., B. Dufour et G. Fourez (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, p.169-172.

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 deux résultats de protocoles expérimentaux en 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* »⁷². 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*⁷³ (mais cela ne veut pas nécessairement dire transfert dans un autre champ, me permettrai-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 Tardif⁷⁴, 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'Hainaut⁷⁵ 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 inédite⁷⁶.

Meirieu, dans un article plus récent⁷⁷, 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* ».

⁷² Mendelsohn, P. (1996) « Le concept de transfert » dans Meirieu, P., M. Develay, C. Durand et Mariani Y. (dir.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, Editions du CRDP, p.20.

⁷³ Meirieu, P. et Develay M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p.159-167.

⁷⁴ Tardif, J. (1999), *op. cit.*

⁷⁵ D'Hainaut, L. (1977), *op. cit.*, p.238-239.

⁷⁶ D. Hameline, en 1979 (*op. cit.*, p.86), parle du « savoir-transférer » comme d'une composante nécessaire de l'apprentissage.

⁷⁷ Meirieu, P. (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, P., M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (1996), *op. cit.*

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

D'après plusieurs auteurs, cette transférabilité serait loin d'être certaine au-delà d'un certain seuil. B. Rey⁷⁸, 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 chacune les dépasse et pourrait servir au-delà des murs de l'école* ». Rey préfère parler de « capacités générales »⁷⁹. Pour Jonnaert⁸⁰, la compétence est « *énactée* », elle renvoie à une *action en situation*, elle est donc *temporaire* et peu *transférable*.

Il reste néanmoins une disposition majeure : celle de s'adapter à toute situation nouvelle, ce qui conduit 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 prescriptions*⁸¹ ». 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** (rappel : B. Noël, 1977) et développe les aptitudes *méthodologiques 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* »⁸².

Ainsi est-il clair qu'être compétent, c'est être **autonome** dans le sens d'être capable d'agir seul face à la résolution d'une tâche complexe⁸³. C'est un gage d'authenticité qui m'a porté à défendre très tôt la place du « **projet** » en classe de 3^e, dès les années 1980 dans ma pratique enseignante, puis comme formateur avant 1998, date de l'inscription officielle du projet dans les programmes du collège français. Sans un immédiat succès sur le terrain, observa-t-on, même si le mot fut maintenu dans le programme 2008 et relié au Socle de

⁷⁸ Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, p.57-58.

⁷⁹ J.-C. Parisot, de son côté, parle de « catégories hypothétiques » dans Gillet, P. (1991), *op. cit.*, p.38.

⁸⁰ Jonnaert, P. (2002), ainsi que (2007) « De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept », article en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf

⁸¹ 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.*

⁸² Meirieu, P. et M. Develay (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, p.140.

⁸³ La situation d'accès à l'autonomie a été initiée par G. Péliissier en 1972 à titre expérimental : se reporter à ma thèse, Gaillot, 1987, p.286-305 ainsi qu'au dossier *Projet*, pour l'ensemble de cette question : Gaillot, 2004, en ligne.

compétences. Depuis, le projet (« mettre en œuvre un projet artistique »), a été réaffirmé dans les programmes de 2015-18 comme étant l'une des quatre grandes compétences : « *notion mise en place et développée graduellement au cycle 4, en correspondance avec les domaines 2, 3, 4* » du Socle français rénové⁸⁴.

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 prolongée spontanément hors la classe.***

Ce qui n'a pas suffisamment été mis en avant mais que s'attachent désormais à souligner de nombreux chercheurs⁸⁵, c'est le complet ***changement de paradigme*** qui doit accompagner le passage de la PPO à l'APC.

Il s'agit d'abord, non seulement de différencier performance et compétence comme il vient d'être dit, « ils appartiennent à des univers différents » (Jonnaert, 2002), mais aussi de comprendre qu'à un *objectif* (opérationnel, énoncé ***a priori*** comme devant être confirmé par une tâche à exécuter) est substituée la notion de *compétence* (inférée ***a posteriori*** à partir d'un comportement en situation). La compétence a à voir avec cette intelligence (« choix et initiative » disaient déjà les textes du collège français dès 1995) qui va combiner les leçons de l'expérience pour aller de l'avant⁸⁶. Modestement, répétons-le : pour Jonnaert, une compétence est définie en référence à l'action d'un sujet en situation, ce qu'il nomme une construction « énoncée »⁸⁷. Finalement, elle peut qualifier sur l'instant une performance réussie, elle est probablement effective ou du moins crédible, mais elle est fatalement contextuelle, ce qui la rend temporaire et de transfert incertain.

Il s'agit également, ***impérativement***, sans doute au-delà de quelques apprentissages basiques, d'abandonner la *tâche* (l'exercice) au profit de cette mise en *situation*, ce qui conforte complètement l'orientation entreprise en France en arts plastiques sous l'impulsion de l'inspecteur général Péliissier dans les années 1985-90 : ***l'inversion du schéma didactique*** (Gaillot, [1997] 2012, p. 143) opérée par le "*cours en proposition*". Les théoriciens sont nombreux à penser qu'une évaluation authentique et fiable des compétences suppose d'entrer par les *situations* et non par les contenus, situations authentiques, ajouterai-je, car si l'écart entre la situation scolaire et le monde extérieur est trop grand, la valeur prédictive s'en trouve nulle. De nombreuses recherches visent désormais à approfondir et promouvoir « l'approche par situations » (APS), préconisant d'établir les *curricula* relativement à des « approches situées »⁸⁸. Nous y reviendrons.

De mon point de vue, développé depuis fort longtemps (Gaillot, 1987), seule la condition de placer l'élève en situation ***authentique*** de pratique ou de projet (en situation d'agir seul) ***peut autoriser à recourir ensuite au terme de « compétence ».***

⁸⁴ Enseignements artistiques, programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, rentrée 2016, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015 (ajustements juillet 2018, cycles 3 et 4, p. 48).

⁸⁵ Notamment : Jonnaert, P., M. Ettayebi et R. Defise (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, p.58 sq. ainsi que Masciotra, D. et F. Medzo (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck et encore : Ettayebi, M., R. Operti et P. Jonnaert (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.

⁸⁶ Sur la combinaison de procédures et l'authenticité, voir Carette, V. (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du "cadrage instruit" » dans Mottier Lopez, L. et M. Crahay (dir.). *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, p.147-163.

⁸⁷ Pour rappel : Jonnaert, 2007.

⁸⁸ Un programme construit dans la perspective de l'APS se singularise par le fait de proposer un ensemble de situations dans lesquelles un élève pourra agir. Lire : *Approche située. Synthèse*, Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7, mai 2011. En ligne : <https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf>

L'authenticité, au sens où elle s'accorde au processus de création, impose l'inversion du schéma didactique : en arts plastiques, l'apprentissage ne sera pas validé par une tâche certificative, on instaurera une « situation de pratique » (1997, 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 (ce que redisent les instructions françaises 2015-18) 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 scolaires ; 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 » (programme 2008, repris en 2015-18).

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. Occasion de revenir sur les niveaux d'exigence que Rey, Carette, Defrance et Kahn⁸⁹ différenciaient 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*, avons-nous déjà écrit. On voit combien cette évolution vers davantage d'exigence 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 – mais aussi dans toute discipline d'expression – comme l'aptitude à mobiliser et combiner sur l'instant diverses ressources acquises par l'apprentissage et l'expérience (des savoirs théoriques et procéduraux, des savoir-faire techniques mais aussi cognitifs sollicitant l'intelligence divergente comme le recul critique, des qualités comme la curiosité ou l'engagement...), 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 son 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 une disposition fragile, également : aucune situation artistique n'a vocation à être réitérée.

Dépassement, improvisation, prise de risque, singularité, imprévisibilité : quelques traits spécifiques qu'il convient de prendre en considération et qui fondent assurément l'identité de notre discipline.

⁸⁹ Rey, B., V. Carette, A. Defrance, et S. Kahn, (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.33.

On aura compris qu'à mes yeux l'approche « par les compétences » est une démarche essentielle, davantage encore dans le contexte des enseignements artistiques (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 trop à la notation des productions plastiques ou soient trop peu renseignées). 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 francophone et quels débats (parfois très vifs) ont été soulevés à ce propos.

4. Les éléments d'un débat

Force est de constater que l'approche « par compétences » a suscité de multiples réactions négatives dans les pays (en Belgique, en Suisse, au Québec, par exemple) dès qu'elle fut mise en œuvre. On aurait pu croire que le débat relatif à la PPO dans les années 1970, 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 terme⁹⁰ ; que la notion de compétence, désormais déconnectée du béhaviorisme, était aujourd'hui perçue comme visant des activités mentales complexes garantes du savoir-agir⁹¹ 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.

Ce débat est déjà loin derrière nous, mais son historique gagne à être rappelé car il a le mérite de pointer un certain nombre de risques toujours sensibles.

En **Belgique**⁹², 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 devait développer, puis autour des compétences disciplinaires (suivant les trois degrés de Rey).

⁹⁰ Pour rappel : Suffirait-il seulement, avait dénoncé Hameline dès 1979 (p.87), de les faire précéder du sésame « être capable de » et « d'enfiler les perles du programme » ?

⁹¹ Pour une analyse plus précise de ce point, voir Meirieu (1996), « Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? » *Chronique sociale, Lyon*, 6ème édition, p.139-187.

⁹² 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.

En 2002, fut installée une commission de pilotage mettant en place des outils pédagogiques mais aussi le suivi demandé. Dès lors, les réactions furent nombreuses⁹³, plaidant pour une « restauration du disciplinaire⁹⁴ » 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. Un nouveau *Plan d'étude romand* (PER) a été adopté en 2009 après consultation⁹⁵ 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 transversales⁹⁶ qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Il propose d'ajouter aux enseignements traditionnels une « formation générale »⁹⁷ 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'articula autour de l'élaboration planifiée de tâches d'apprentissage et d'évaluation formative. Mis en place en 2004, le programme prônait 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 devait concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les grandes compétences transversales définies dans le programme de formation.

A titre personnel, j'y ai apprécié tout particulièrement la présentation visuelle des compétences visées dans un cercle dont le centre est l'élève et déclinées en périphérie par disciplines, j'y reviendrai.

Les enseignants furent 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.

⁹³ On peut en retrouver la trace notamment sur le site www.enseignons.be

⁹⁴ Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.97-110.

⁹⁵ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), PER 2008, accessible initialement à l'adresse : <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html>

⁹⁶ *La collaboration, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice, les stratégies et la réflexion métacognitive.*

⁹⁷ 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.*

Confirmée en 2010 et 2017, une présentation en deux sections, *Connaissances et Utilisation des connaissances* offre une vue d'ensemble, par tableaux, des apprentissages que les élèves doivent réaliser tout au long de leur parcours artistique au secondaire.

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.

Plusieurs enquêtes réalisées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005⁹⁸ 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, 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 cité⁹⁹ soulignait 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 pareillement. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. À l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais, réduites au nombre de sept, les compétences du « Socle commun »¹⁰⁰ n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes.

À la suite des premiers programmes nouvellement rédigés à cette époque, on ne peut parler en France de réaction globalement négative, même si l'inquiétude quant aux contenus est réelle comme en témoignent, par exemple, les propos anticipateurs de S. Johsua dans les murs de l'IUFM d'Aix-Marseille (en 1997, car le débat n'était 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 !* »¹⁰¹

⁹⁸ Note DEP 04.13 décembre 2004 ; dossier n°160, janvier 2005 : *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*.

⁹⁹ Rapport n°0227-048 de juin 2007, p. 16.

¹⁰⁰ 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.

¹⁰¹ 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.

S'agissant des arts plastiques, certains ont pu regretter que les Arts ne soient pas directement nommés dans le premier « Socle » de 2006 (quoique largement inclus dans le pilier 5 – *culture humaniste*) mais le point de vue transversal induisait au contraire des acquisitions plus larges auxquelles notre discipline apportait sa contribution¹⁰².

En référence aux domaines généraux du nouveau « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »¹⁰³, le programme français 2015-18¹⁰⁴, décline actuellement quatre champs de compétences travaillées : *produire, projeter, analyser, se repérer en art*, nous y reviendrons plus loin.

Reprenons les principaux points d'inquiétude 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, 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 réactiver. 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 !

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. Le vocabulaire des compétences ne doit pas masquer sur les bulletins un *manque de contrôle des apprentissages*, nous y reviendrons.

¹⁰² *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, document MEN, janvier 2011 ; livret de compétences simplifié 2012.

¹⁰³ Socle publié au *Bulletin officiel* n°17 du 23 avril 2015, comportant cinq domaines :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

<http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/enseigner/ressources-pour-le-socle-commun/textes-et-documents-de-reference.html>

¹⁰⁴ Enseignements artistiques, programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, rentrée 2016, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015, consolidé juillet 2018 p. 48.

2. Car, 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 plus ni la rigueur orthographique, ni la connaissance de tels faits essentiels, ni l'exactitude des calculs ? Ce reproche est malheureusement légitime, parfois.

Est-ce à dire que la compétence se satisferait du superficiel et de l'à-peu-près ? La réponse est NON, sauf à le vouloir ! Nivelier par le bas ne peut s'ériger en projet ! Nommer les compétences attendues permet tout au contraire de mieux étayer les jugements quant à l'effectivité des acquisitions escomptées.

Que la « moyenne » (c'est-à-dire la « moitié » de ce qui devrait être attendu, voire 07/20, parfois après l'application imposée aux correcteurs d'un barème supérieur à 20 dans certaines matières afin de monter artificiellement les notes d'examen) suffise ensuite à obtenir la certification relève d'une désolante décision politique qu'il est inutile de commenter. Et que dire de cette monstrueuse bêtise, plombée par une idéologie égalitariste et ravageuse opposée à toute valorisation du mérite, qui a pu, sous la présidence de F. Hollande, au mépris du travail des élèves, oser affecter les jeunes à l'université *par tirage au sort*, bafouant ainsi, officiellement, depuis le Ministère, la notion même de compétence !

Oublions ces malheureuses interférences politiciennes pour revenir à la rigueur et tirons 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. A défaut de pouvoir *mesurer*, sachons estimer et sachons doser le *degré d'acceptabilité* de ce qui est à évaluer, doser notre sévérité en fonction du moment (formatif ou certificatif), et ne refusons pas d'y adjoindre toutes dispositions tenant à l'*attitude positive* (sens de l'effort, curiosité, ingéniosité, souci du résultat, écoute d'autrui...) qui peut y être associée.

Le sujet n'est donc pas celui du laxisme, si la rigueur d'appréciation est là. S'interroger sur les compétences réellement acquises conforte notre action professorale en même temps qu'elle aide l'élève dans sa progression et son orientation. Efforçons-nous donc d'être attentifs, non seulement à l'évaluation des compétences de nos élèves (nous y travaillons depuis longtemps en arts plastiques et je pense que nous avons eu, avec nos collègues d'EPS, une bonne avance dans les conseils de classe à cet égard !), mais surtout à l'utilisation des « livrets de compétences » dont on peut attendre le meilleur (le sérieux) mais aussi craindre le pire s'ils devaient se résumer à une forêt de croix mécaniquement tracées...

3. 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, la référence est un « produit-norme », 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 consisterait à cocher des items sur une grille.

Paradoxalement, le « flou » de la compétence, et tout particulièrement dans le domaine de l'expression (saluons encore Eisner au passage : toute création est une surprise), 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, ce flou 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, au prix de quelle prise de risque et avec quel degré de conscience qu'il peut mettre en mots. Et c'est cette mise en mots, pour en tirer leçon *a posteriori*, qui va contribuer à pérenniser cette compétence, phase impérative qui associera bilan d'évaluation et métacognition.

S'il est indispensable pour l'enseignant de se définir à l'avance et d'une manière aussi précise que possible, lors de l'élaboration de *l'hypothèse didactique* d'une séquence, quels sont les critères de réalisation (de réussite) ainsi que les acquisitions visées (objectifs comportementaux non révélés à la classe afin de préserver des réponses authentiques non téléguidées), l'évaluateur qu'il devient ensuite se doit de rester raisonnablement **ouvert 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, à chaque fois et pour chaque élève, à dépasser ses attendus initiaux au profit des gains réellement observés et récoltés *hic et nunc*. Ajoutons, s'agissant des enseignements artistiques, que « *ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font* »¹⁰⁵, cette citation est pour moi fondamentale. Aussi, la clé se trouve-t-elle dans la prise de conscience (Hameline, 1979) de la relation à établir entre performance et compétence, tant pour le professeur que pour l'élève, par la verbalisation, afin d'objectiver « ce qui vient d'être découvert et (puisque désigné et nommé) compris ».

4. Un autre point de discussion concerne le **pragmatisme naïf** associé à 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 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, songeons aux USA), soit conduire à finaliser en vue de l'insertion professionnelle, ce qu'il ne faut certes pas négliger, les tâches immédiatement productives du monde du travail, visant des réalisations bien tangibles trop 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 d'inventer ! 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 aptes à *mobiliser* tels acquis antérieurs et les *dépasser* : la compétence ne sera avérée que par ces

¹⁰⁵ Redite : 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.

réinvestissements ultérieurs. Le savoir, l'expérience, ne deviennent *ressources* que par ces transferts et cette *résurgence*.

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 si elle ne trouve de finalité dans le devenir-adulte de nos élèves.

L'approche par les compétences modifie considérablement le mode pédagogique en direction des principes socioconstructivistes 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** :

- *Hors l'Ecole, ceux-ci conservent-ils du sens aux yeux de leurs élèves et de leurs familles ?*
- *Ceux-ci sont-ils adaptés à la réalité du monde contemporain et à ce qu'on peut imaginer de son futur ?*
- *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.

Sans doute faut-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* »¹⁰⁶.

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 principe, question de cela. Certes, les textes de l'O.C.D.E. insistent sur la mission de l'Ecole qui est de forger une conception humaniste de nos sociétés, 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 2006 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* ».

Dans cette visée, donner du sens aux savoirs enseignés à l'Ecole, 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.

5. **Un simple ré-habillage des contenus ?** Ne serait-ce qu'un effet de mode ? Les différents reproches adressés à l'APC (cet « à quoi bon ? » contestant une réforme jugée

¹⁰⁶ 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 ».*

fastidieuse, compliquée et artificielle) ne feraient-ils que remettre en scène le fameux clivage censé opposer les tenants d'une vision traditionnelle de l'École, attachée à la transmission des savoirs, et les partisans d'une éducation davantage tournée vers l'élève ?

En premier lieu, sur le plan interne à l'enseignement des Arts, on ne peut que constater les différences de visées selon les pays (ceci sera développé plus avant). Pour certains, la préoccupation est essentiellement technique, ce qui les 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 PPO ; 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 mais il est incontestable que la reformulation « par compétences », comme le craignait déjà Hameline¹⁰⁷ il y a fort longtemps, s'est parfois limitée à associer chaque part de contenu à l'énoncé de la capacité certificatrice attendue, simple rafraîchissement qui ne s'interroge ni sur la *valeur prédictive* des évaluations, ni sur la pertinence du paradigme didactique initial.

L'APC n'est donc pas un simple ré-habillage, même si certains écrits ont pu confondre compétence et maîtrise 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. Redit encore : ceci est sans aucun doute l'un des apports majeurs de l'accent porté sur les compétences : inviter les enseignants à 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.

Pourtant, la vigueur des débats relatifs à l'APC suggère qu'il ne s'agit pas pour les théoriciens de critiquer seulement un toilettage dans l'air du temps. Plusieurs aspects sont contestés qui touchent principalement deux dimensions, la « complexité » et l'« inédit » (que nous avons de notre côté particulièrement valorisées pour ce qui est du terrain artistique). La surenchère à la complexité, dénoncée par certains (Crahay, 2006), refuserait de voir que les situations de la vie courante ne demandent en réponse ni un grand nombre d'opérations ni la combinaison de multiples savoir-faire. De même, n'y a-t-il de compétence que liée à l'inédit ? Un commandant de bord qui pilote des avions avec dextérité depuis des décennies, un chirurgien qui répète avec succès une opération délicate, sont-ils seulement détenteurs d'un simple savoir-faire ou sont-ils bien « compétents » ? Nonobstant, personne ne contestera qu'on attende aussi de ces deux professionnels qu'ils sachent réagir positivement en cas d'imprévu gravissime ! Invitation à différencier une compétence *élémentaire* d'une compétence *complexe* (Rey, 2006), dans le contexte général comme en Arts.

Sous l'angle scolaire, la nécessité de réagir à l'imprévu de situations inédites, outre le fait que l'évaluation des acquisitions des élèves ne devrait porter, d'un point de vue déontologique dit-on, que sur les choses qu'ils ont préalablement apprises, valoriserait

¹⁰⁷ Si 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 (S. Kahn, 2012, p. 111-116, ainsi que J. Bertemes, p.128-131).

principalement, selon Crahay, le « savoir-mobiliser », une disposition qui ne s'apprend guère bien qu'on puisse probablement la cultiver, une vivacité d'esprit de l'ordre de l'*inné*, ce qui favoriserait un élitisme qui devrait rester étranger à l'École... De telle sorte qu'il devient extrêmement difficile d'évaluer en situation complexe : d'une part, l'évaluation ne devrait, en toute rigueur, se référer qu'à des critères dûment nommés, même si divers indicateurs peuvent être repérés, même si, en cas de « situation ouverte », on évoque parfois¹⁰⁸ l'existence d'indicateurs « inédits » ; d'autre part, il faudrait pouvoir relier la *situation d'évaluation* aussi bien à la *situation d'apprentissage* vécue en classe qu'à une *situation réelle* de la même famille (la contextualisation favorisant une évaluation plus *authentique*). A supposer que cela puisse se faire (n'est-ce pas ce que l'on appelle depuis longtemps la capacité de transférer ?), l'obligation de penser « par compétences » met en lumière plus que jamais la difficulté d'inférer, c'est-à-dire l'incertitude quant à la *valeur prédictive* qui frappe les observations dès qu'on aborde les situations complexes : rien ne peut assurer que l'opération qui vient d'être réussie pourra être réitérée demain dans un autre contexte. Pour Jonnaert comme pour Rey¹⁰⁹, il est évident que le recours à la notion de compétence ne fait qu'accentuer cette difficulté inhérente à l'acte même, mais qui devrait conduire désormais à un réexamen complet des procédures d'évaluation.

Ce débat est intéressant pour les professeurs d'arts plastiques car on voit que derrière l'APC *se profile une totale remise en cause des méthodes usuelles d'enseignement*. Pour le contexte général, la compétence est une disposition terminale que l'on doit vérifier (sinon mesurer, mais restons ici dans le cas où l'évaluation correspond bien à un jugement de valeur) à l'issue d'une séquence, en s'appuyant sur une situation d'évaluation, c'est-à-dire la proposition d'une tâche ouverte (non d'un exercice fermé ou d'un QCM !), ayant une ressemblance de famille tant avec la situation d'apprentissage qu'avec une situation réelle, qui permettra d'apprécier la pertinence de la démarche ainsi que la qualité de la réussite. Le dispositif fonctionne correctement tant qu'il s'agit d'évaluer les apprentissages fondamentaux (en arts plastiques, les connaissances techniques initiales, les premières références artistiques qui permettent de situer une question...), là où performance et compétence se recouvrent largement, mais on voit aussi qu'il se grippe dès lors qu'on introduit dans les évaluations complexes une telle part d'inédit que cela rend impossible d'inférer vers le futur.

Les disciplines artistiques ne seront jamais à l'aise dans ce cadre. Ce que révèle l'APC, c'est que, probablement en Arts, il faut aborder, cultiver et évaluer les compétences par un autre angle. Comme cela a déjà été dit ici, en arts plastiques, on n'apprend pas d'abord pour appliquer ensuite : on place l'élève en situation de pratique, et de l'ensemble des réponses produites, on tente de tirer leçon. Dans un tel cadre, l'évaluation porte d'abord sur l'atteinte de *l'objectif de réalisation*, dont on peut débattre dans une verbalisation collective qui permet de mettre en mots ce qui était en jeu, mais elle n'a pas l'ambition de quantifier un *objectif d'apprentissage* préalablement circonscrit ni un quelconque degré de compétence. En revanche, durant le temps de l'évaluation (et même avant, lorsqu'on observe les élèves travailler, s'organiser, et parfois lorsqu'on les interroge), compte tenu des intentions en matière de « compétences attendues » rédigées préalablement sur sa fiche de cours (son « *hypothèse didactique* »), l'enseignant, modestement, saura se rendre réceptif à tous les

¹⁰⁸ Gerard, F.-M. (2007). « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain », *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal, ORÉ, 26-27 avril 2007. Version 2.0 imprimée le 15/03/2007, p.10-11.

¹⁰⁹ Rey, B. (2011). « Pour comprendre comment on apprend », *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 25-26. De même, pour Jonnaert (2002, 2007, 2011), la compétence s'approche en situation, elle risque donc d'être temporaire et peu transférable.

indices (les indicateurs attendus mais tout autant ceux qui surgissent pas ailleurs), qui le pousseront à penser que telle ou telle acquisition est en train de se construire. Le signal, pour l'heure suffit, il ne sera pas « évalué » mais simplement repéré, il pourra être confirmé par la parole, mieux encore par la synthèse rédigée par l'élève dans son *portfolio*¹¹⁰, mais c'est seulement le temps, par la *résurgence authentique* d'une opération, d'un comportement, plusieurs fois, en diverses occasions et de manière naturelle, qui pourra conduire à penser qu'une véritable disposition commence à être intériorisée et méritera d'être consignée sur le carnet du professeur, le bulletin ou tel futur « Livret ». Sinon, effectivement, ledit habillage dénoncé ne serait que travestissement !

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, 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, redisons-le encore, seule la *résurgence authentique*, plusieurs fois, en diverses occasions et de manière naturelle, peut, au fil du temps, confirmer ces acquisitions temporairement, ce qui ne peut manquer d'inciter à la prudence.

6. 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 faisabilité¹¹¹.

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 défis

¹¹⁰ 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).

¹¹¹ On notera le récent ouvrage de Laurence Espinassy (2026), *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier*, Rennes, PUR, qui traite précisément du travail professoral et pointe les aspects parfois irréalistes des prescriptions d'une discipline née d'un élan utopique : « ce que l'on demande de faire vs ce que cela leur demande de faire ».

clairement identifiés et partagés, construire des référentiels faciles à renseigner, mieux tirer parti des supports numériques.

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

5. 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 Suisse romande et en France...

Ces textes étant appelés à être réécrits au fil du temps (**les futurs lecteurs auront à rechercher sur internet les prochains textes et auront à actualiser leurs réflexions quant à d'éventuels changements**), on regardera surtout les différences de visées durables qui en révèlent les orientations politiques.

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la **Communauté française de Belgique**¹¹² 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 2009 pour le "secondaire général 2^e et 3^e degrés", l'inventaire des « compétences terminales et des savoirs disciplinaires » s'articule autour de cinq grands

¹¹² 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.

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 »¹¹³. 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 ».

Pour ce qui se rapporte à la pratique, les contenus sont nettement orientés vers les savoir-faire techniques.

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<p>Capacité à observer, comparer, analyser et conceptualiser.</p> <p>Relier les phénomènes dans leur contemporanéité. Opérer des synthèses. Etablir les connexions interdisciplinaires.</p> <p>Inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace. Relier les expressions entre elles pour en dégager le sens.</p> <p>Exprimer sa pensée clairement pour communiquer. Apprendre à argumenter.</p> <p>Apprendre à apprendre.</p> <p>Puiser l'information à la source et l'utiliser avec rigueur. Mesurer l'écart entre production et reproduction</p>	<p>C.23. Dégager les caractères stylistiques d'une écriture, d'une époque ou d'un style</p> <p>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.</p> <p>C.25.: Décrire l'enchaînement et l'évolution de la vie des formes</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>C.28. Apprendre à apprendre l'histoire de l'art (usage des encyclopédies, des bibliothèques, des tables des matières, des corrélatés, des cédéroms, d'Internet, etc.).</p> <p>C.29. Favoriser la fréquentation directe des œuvres en galerie et au musée afin de les connaître dans leurs vraies dimensions spatiales et sensibles.</p>

Le Socle de compétences pour le premier degré (2008)¹¹⁴ 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), étaient mentionnés – outre le

¹¹³ On trouvera l'ensemble de ces textes à l'adresse suivante : < <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=190> >

¹¹⁴ Référence au socle (2008) : < http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check >

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 7^e - 5^e (= 6^e - 4^e en France)

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 5^e

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*.

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.

COMPÉTENCES VISEES DE L'ÉLÈVE

- 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.

Depuis, le pays a étudié 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. De sorte que, entre 2008 et 2011, les formulations se resserrent sur le disciplinaire, visant à transmettre une compétence complexe autour de l'image : « *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 référentiel du socle des compétences est défini par quatre champs d'action : « Observer / Interpréter / Créer / Réfléchir et argumenter (*Reflektieren*) » mis en relation avec cinq domaines disciplinaires : « Couleur / Forme / Matière / Corps-espace / Mouvement »¹¹⁵ et orientés vers *la connaissance et la compréhension du patrimoine artistique européen, l'approfondissement du langage plastique et l'encouragement à la création autonome, le développement du sens critique à l'environnement socioculturel.* (4C-4M).

Voici un extrait se rapportant au 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
Réfléchir argumenter	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 <i>(traduction B.-A. Gaillot)</i>

La réforme mise en place au **Québec**, intitulée « nouveau 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 poursuit logiquement au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. L'application de ce nouveau *curriculum* est désormais effective.

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 :

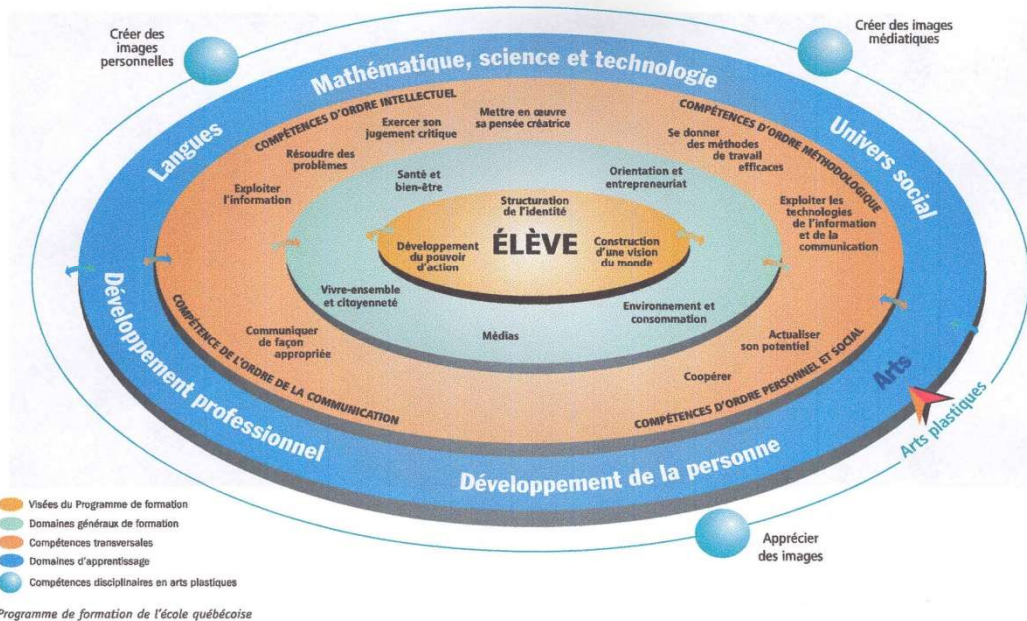
¹¹⁵ L'ensemble des programmes est consultable à l'adresse :

< [https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#18388\\$39673\\$90550](https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#18388$39673$90550) >

- 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 Programme général visualise la structure générale de l'enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique¹¹⁶ :

**Apport du programme d'arts plastiques
au Programme de formation**



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*.

¹¹⁶ 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.

- 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).

- Enfin, sur l'orbite satellitaire la plus extérieure, les disciplines. Dans le programme d'arts plastiques, trois secteurs de compétences disciplinaires à travailler : - *créer des images personnelles* ; - *créer des images médiatiques* ; - *apprécier des œuvres d'art et des objets du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*.

La formulation de la progression des apprentissages au secondaire obligatoire 2010, reprise en 2017 à quelques mots près, précise connaissances et compétences sous forme de tableaux développés en termes d'indicateurs, soit, partiellement ici¹¹⁷ :

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES AU SECONDAIRE

Connaissances

- A. Gestes transformateurs, matériaux et outils
- B. Concepts et notions
- C. Répertoire visuel et repères culturels

Utilisation des connaissances

COMPÉTENCE 1 : CREER DES IMAGES PERSONNELLES

A. Exploiter des idées en vue d'une création personnelle

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

B. 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

C. 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

D. 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

COMPÉTENCE 2 : CREER DES IMAGES MEDIATIQUES

- A. Exploiter des idées en vue d'une création médiatique
- B. Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage médiatique
- C. Structurer sa réalisation médiatique
- D. Rendre compte de son expérience de création médiatique

COMPÉTENCE 3 : APPRECIER DES ŒUVRES D'ART ; DES IMAGES

A. Analyser une œuvre ou une réalisation ; analyser une image

S'imprégner de l'œuvre ou de la réalisation et y repérer des éléments matériels et langagiers • Dégager des éléments signifiants 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

B. Construire son interprétation de l'image, 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

C. Porter un jugement d'ordre critique ou 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

D. 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

¹¹⁷ Se reporter à : < http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_art/artsPlastiques/index.asp >

En Suisse, Le *Plan d'étude Romand* adopté en 2009 après une large consultation pour être généralisé en 2014 comprend trois entrées interactives : les *Domaines disciplinaires*, la *Formation générale* (MITIC, santé, vivre ensemble...) et cinq *Capacités transversales*, soit

- *La collaboration*
- *La communication*
- *Les stratégies d'apprentissage*
- *La pensée créatrice*
- *La démarche réflexive et le sens critique*

Ces dernières permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ne sont pas enseignées pour elles-mêmes mais doivent être mobilisées dans chaque discipline au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application.

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 en trois niveaux croissants par quatre axes thématiques : *expression-représentation / perception / techniques / culture*¹¹⁸.

	EXPRESSION ET REPRÉSENTATION	PERCEPTION	ACQUISITION DE TECHNIQUES	CULTURE
Cycle 1	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
Cycle 2	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
Cycle 3	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

Chacune de ces cases est ensuite détaillée en trois parties : *Progression des apprentissages / Attentes fondamentales* (capacités attendues) / *Indications pédagogiques*. L'apprentissage de techniques et de méthodes d'analyse est prédominant mais la situation de *projet* est explicitement envisagée en A31.

¹¹⁸ Pour le détail, se reporter à : < <http://www.plandetudes.ch/web/guest/arts-visuels> >

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*, prolongés au lycée (2000) : - *expression* ; - *culture* ; - *réflexion critique*.

La promulgation du « Socle commun » par le décret de juillet 2006 ne faisait 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'exprimait qu'au travers de catégories très larges ou "piliers", à charge ensuite pour chaque discipline de reformuler ses visées de telle sorte qu'elles soient conformes au cadre général. Notre discipline se dota donc de grilles de référence par classe destinées à valider un Livret personnel de compétences¹¹⁹.

De nouveaux programmes pour le collège ont été rédigés en 2008, 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 page¹²⁰. Le tableau qui suit donne un aperçu de la présentation générale, exposant les compétences attendues à la fin du collège :

GRANDES COMPOSANTES	COMPETENCES SPECIFIQUES
composante pratique	- Maîtriser des savoirs et des savoir-faire préparant l'émergence d'une expression plastique ; - Posséder des moyens pour une expression personnelle épanouie et diversifiée dont l'exigence artistique est perceptible.
composante culturelle	- Posséder les connaissances nécessaires pour identifier et situer dans le temps les œuvres d'art, - Etre ouvert à la pluralité des expressions dans la diversité de leurs périodes et de leurs lieux.
composante méthodologique	- 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. - Structurer et de réinvestir leur expérience du monde visuel et de ses représentations symboliques.
composante comportementale (et attitudes)	- Accéder à une autonomie dans leur jugement esthétique ; - Etre ouverts à l'altérité et responsables devant le patrimoine artistique.

Le programme, pour chaque niveau de classe, s'achève 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 ;

¹¹⁹ - Livret personnel de compétences :

< http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compétences_149027.pdf >

¹²⁰ < 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.

Compétences travaillées au cycle 4 (collège, de la 5^{ème} à la 3^{ème})

Expérimenter, produire, créer

>> Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu.

>> S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.

>> Recourir à des outils numériques de captation et de réalisation à des fins de création artistique.

>> Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.

>> Prendre en compte les conditions de la réception de sa production de la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation, y compris numérique.

>> Exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création.

Domaines du socle : 1, 2, 4, 5

Mettre en œuvre un projet

>> Concevoir, réaliser, donner à voir des projets artistiques, individuels ou collectifs.

>> Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.

>> Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles.

>> Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.

>> Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.

Domaines du socle : 2, 3, 4, 5

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

>> Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.

>> Etablir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.

>> Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

>> Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Domaines du socle : 1, 3, 5

Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

>> Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.

>> Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.

>> Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.

>> 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.¹²¹

Domaines du socle : 1, 3, 5

Suivant les attendus en fin de cycle 4 (fiche-ressource 2015, reprise en 2020) :

- *Pratiquer de manière réflexive les arts plastiques*
- *Observer, analyser, comprendre les créations plastiques et les images*
- *Manipuler des éléments de culture plastique et artistique*
- *Prendre part au débat sur le fait artistique.*

¹²¹ Enseignements artistiques, programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, rentrée 2016, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015, confirmé en juillet 2018.

< <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/sinformer/textes-officiels/programmes/ecole-college.html> >

En référence aux domaines généraux du nouveau « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »¹²², le programme français d'arts plastiques 2016 décline quatre champs de compétences. « Chacune de ces compétences essentielles rassemble les savoirs et les compétences travaillées dans le cadre des indications du programme. Elles sont nécessairement disponibles aux interactions (...) cultivées dans une conception qui ne cloisonne pas les connaissances, fait interagir pratique et recul réflexif, articule pratique et culture artistiques, engage la sensibilité et des actions concrètes pour ouvrir à l'appréhension/compréhension de la complexité des faits artistiques ».

Les programmes 2010 pour le lycée présentent les compétences attendues au cycle terminal en quatre grands ensembles proches de ce que nous préconisons¹²³ :

<p>Compétences plasticiennes et techniques (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques en faveur d'intentions - forme et sens) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mobiliser ses connaissances des moyens plastiques et ses capacités expressives et créatives ; - choisir ses propres moyens d'expression en fonction d'un projet ; - appréhender pratiquement le rôle joué par les divers constituants plastiques et matériels et savoir les utiliser ; - maîtriser les techniques ; - savoir s'adapter à des contraintes matérielles et techniques nouvelles.
<p>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) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - du fait de la pratique et de la réflexion menées sur les œuvres et leur production, savoir les analyser et en faire apparaître les caractéristiques plastiques sémantiques et artistiques ; - savoir identifier le parti pris artistique et esthétique d'un artiste.
<p>Compétences culturelles (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sur la base d'un vocabulaire descriptif précis et approprié, situer une œuvre dans son cadre historique et en faire apparaître les caractéristiques dont elle témoigne ; - savoir mesurer l'impact des innovations techniques sur la création plastique.
<p>Compétences transversales ainsi que celles se rapportant aux attitudes, au processus, et à la méthodologie :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrise lexicale, maîtrise informatique ; - planifier son travail ; - utiliser les supports numériques ; - faire preuve de créativité ; - exercer son esprit critique ; - déduire du sens à partir de documents ; - s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc.

Il s'agit là d'états des lieux établis pour des référentiels parus entre 2008 et 2018.

Et peu importe la formulation choisie, l'essentiel étant de penser son action éducative en termes de compétences, ce qui est le changement d'état d'esprit essentiel. Si un langage commun peut se repérer à la lecture de ces précédents textes, on observe que l'ordre de présentation des items disciplinaires et généraux-transversaux diffère. De plus, si tous les programmes abordent les mêmes volets (pratique, culturel, réflexif, transversal), on ne peut saisir le sens des référentiels de compétences sans entrer dans le détail des contenus disciplinaires. L'examen approfondi des textes révèle alors de grandes disparités d'un pays à

¹²² Socle publié au *Bulletin officiel* n°17 du 23 avril 2015, comportant cinq domaines :

- les langages pour penser et communiquer ;
 - les méthodes et outils pour apprendre ;
 - la formation de la personne et du citoyen ;
 - les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
 - les représentations du monde et l'activité humaine.
- < <http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html> >

¹²³ On consultera les programmes français 2019 pour le lycée en ligne :

- < <https://eduscol.education.fr/1713/programmes-et-ressources-en-arts-plastiques-voie-gt> >

l'autre. Ainsi, les enseignements belge, luxembourgeois, québécois et suisse 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 (au Luxembourg, pays tourné à la fois vers l'Allemagne et la France et dont les programmes sont bilingues, il est même frappant de constater, lors de séminaires didactiques, que les professeurs d'éducation artistique se partagent en deux camps, ceux qui privilégient les techniques et ceux qui valorisent plutôt les démarches créatives, en écho, probablement, à deux cultures différentes). L'étude de l'art ancien et contemporain en Suisse et au Luxembourg est davantage objet d'analyses séparées qu'articulée et problématisée à partir de la pratique comme c'est le cas en Belgique, au Québec et en France. Enfin, si la réflexion critique et l'autoévaluation sont unanimement citées, le recours au portfolio¹²⁴, comme outil d'appropriation, est encore trop peu encouragé, comme le montre ce tableau récapitulatif :

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

Registres d'apprentissage	Belgique	France	Luxembourg	Suisse
Contenus techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise
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
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
Autonomie	–	Projet vers 15 ans	–	Projet vers 18 ans
Culture artistique Histoire de l'art	Associées à la pratique Repères culturels, diversité	Articulées à la pratique Repères culturels, diversité + histoire <u>des</u> arts	Séparées de la pratique Histoire de l'art + exercices plastiques d'exploitation	Séparées de la pratique Repères culturels, diversité
Verbalisation; recul critique	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art
Portfolio	–	Carnet de bord suggéré ; dossier d'examen terminal	Dossier de présentation et d'évaluation	–

¹²⁴ 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.

Avant même les 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 ou encore : *production / démarche / verbalisation* ; pour le commentaire d'œuvres, selon les niveaux, la culture et la sélection pertinente des références, la finesse des argumentations et des comparaisons, par exemple. Ou relever les connaissances et les compétences sur les trois volets *plastique / théorique / culturel*. Invitation, assurément, à différencier le ponctuel du prescrit.

La première différence est celle des *finalités* assignées aux enseignements artistiques. Si tous les textes associent dans leurs préambules la pratique artistique au développement de la personne, il apparaît que plusieurs pays, à des degrés variables, restent fidèles à l'apprentissage des techniques parfois présenté selon un ensemble d'objectifs proche de la PPO où sont nommées "compétences" des capacités ailleurs considérées comme habiletés d'exécution. La France est probablement le pays qui valorise le plus clairement la création authentique et l'ouverture culturelle (en parallèle, les techniques sont notoirement travaillées dans la filière professionnelle dévolue aux arts appliqués).

La référence aux compétences oblige en principe à porter une grande attention aux *processus* (l'utilisation des procédures à bon escient mais plus encore le savoir-agir bien valorisé au Québec) mais force est de constater qu'un franc hiatus s'observe parfois entre l'idéal exprimé dans les présentations générales et les référentiels de capacités visant davantage les résultats que les méta-compétences à développer. 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, ce qui permet d'identifier clairement les choix de chaque pays en matière de d'orientation éducative. Ces disparités d'écriture soulignent qu'évaluer est un jugement de valeur qui n'est pas neutre. Que souhaite-t-on favoriser en art ou par l'art ? 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 *politique* de l'évaluation qui se trouve renforcée, ou, du moins, mise à jour en toute transparence.

Comparer ces différentes formulations est particulièrement instructif car, une fois encore, cela nous replace sur le terrain de la docimologie et remet en lumière toutes les incertitudes qui se glissent derrière les mots. Qu'importe d'effectuer sur des notes les calculs les plus précis si ces dernières sont les fruits de relevés 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 ou optimisme !), quant aux hiérarchisations inconscientes que l'on opère entre différents aspects censés être traités à égalité, quant à son aptitude à repérer chez l'apprenant "là où ça a pris", y compris en dehors du référentiel, ou bien, simplement, quant à ce qu'on place comme attente derrière une expression telle que « *être capable d'associer forme et sens* » et, plus encore, derrière le mot « *projet* », par exemple. Observons que l'incidence de ces différents déterminants de l'évaluation n'est absolument pas explicitée.

Il convient donc de se méfier d'une surenchère intempestive en matière de référentiels de compétences qui donnerait l'illusion d'un perfectionnisme garant d'objectivité alors que, plus qu'ailleurs en Arts, c'est avec la *subjectivité* que nous devons composer. Certes, personne ne souhaite revenir aux temps passés, quand on se bornait à noter des dessins "à l'aveugle" (si l'on peut dire), De surcroît, n'est-il pas légitime de craindre un autre effet d'illusion si d'un côté on comptabilisait des *savoir-faire* et si par ailleurs on validait des *compétences* sans prendre garde qu'une compétence est fatalement *située*, liée à l'acte (Jonnaert, 2002 et 2007), c'est-à-dire temporairement viable, et qu'elle doit être confirmée de multiples façons comme cela a été vu précédemment.

Enfin, à partir de quand valider une compétence ? Nous avons associé cela à la notion de « résurgence », aux confirmations répétées en diverses situations que s'est bien construit une capacité d'agir et de réagir suffisamment naturelle (intégrée). Pourtant, il restera toujours l'écart entre la situation scolaire et l'engagement du futur qu'implique toute validation. Il y a aussi la forme : certains pays comme le Luxembourg ont opté pour des évaluations associées à des cases de progression, ce qui semble indispensable à condition que les degrés d'acquisition ne soient pas trop nombreux (3 ou 4). La France, quant à elle, s'était dotée initialement d'un « Livret personnel de compétences », rapporté aux sept piliers du Socle Commun, mais validé de façon binaire sans indication de seuil, et sans que soient réellement travaillés les liens entre les programmes, le Socle, le Livret et le Brevet des collèges, ce qui avait suscité de nombreuses critiques¹²⁵. Le nouveau "Livret scolaire unique numérique" (LSU, rentrée 2016) évalue le niveau de maîtrise à la fin de chaque cycle selon une échelle de référence à quatre échelons : 1. " *Maîtrise insuffisante* " ; 2. " *Maîtrise fragile* " ; 3. " *Maîtrise satisfaisante* " ; 4. " *Très bonne maîtrise* ". Il est cette fois articulé au Brevet qui « évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. À partir de la session 2018, le Brevet est rééquilibré entre évaluation du socle (contrôle continu) et épreuves finales. Celles-ci sont différenciées en quatre épreuves écrites par discipline, sur une journée et demie, et une épreuve orale » (sur l'histoire des arts ou projets interdisciplinaires divers)¹²⁶.

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*. 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 PPO et à proposer des exercices fermés. Nous avons vu que la visée de compétences complexes (l'essentiel des compétences en Arts) conduit à privilégier une entrée par les situations (la *situation d'évaluation* étant au plus proche des *situations réelles*) et conforte donc *l'inversion du schéma didactique* opérée en France car une *évaluation authentique* ne peut prendre comme support qu'une production *authentique* de l'élève (Gaillot, 1987), que des comportements *authentiques*, c'est-à-dire des situations de *projets* de création personnelle associés aux situations de verbalisations qui s'en suivent, les seules qui peuvent permettre d'observer les *résurgences authentiques* que nous attendons. La réalité scolaire au quotidien reste parfois encore très loin de cela.

¹²⁵ Villeneuve, J.-L. (dir. 2012). *Le Socle commun en France et ailleurs, actes du colloque organisé à la mairie de Paris les 3 et 4 décembre 2010*, Paris, Ed. Le Manuscrit. Je tire de nombreuses informations de cet ouvrage collectif.

¹²⁶ < <http://eduscol.education.fr/cid111693/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-concevoir-et-mettre-en-oeuvre-son-enseignement.html#lien2> > ainsi que < [Les épreuves du DNB | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) >

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 *sans souci des apprentissages*, 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.

6. Compétence et stratégie didactique

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 ».

Techniquement, selon les spécialistes¹²⁷, une compétence implique de se référer à : 1. un *contexte* ; 2. une *personne* ou un groupe, ici les élèves ; 3. un *cadre situationnel* ; 4. un *champ d'expériences vécues antérieurement* dont on peut tirer parti ; 5. un *cadre d'actions* mises en œuvre ; 6. un *cadre des ressources* utilisables ; 7. un *cadre d'évaluation* : des *résultats* obtenus, des transformations observées dont il faut apprécier la réussite.

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 le jeune à se construire pour affronter les défis de la vie ?* »¹²⁸.

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**, et particulièrement en arts plastiques !

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 se manifester, et ainsi, donc, se construire ou se consolider.

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

¹²⁷ Jonnaert P., M. Ettayebi. et R. Defise (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, p.63-64.

¹²⁸ Lorsque je formais les professeurs stagiaires, je leur posais souvent cette question au sujet du travail qu'ils avaient prévu pour leurs élèves : « *De quel droit vous autorisez-vous à leur faire faire cela ?* »

d'accompagnement) de telle sorte que l'élève comprenne immédiatement ce qui lui est demandé de chercher et 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 (les ressources) 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. Ces « acquisitions visées »¹²⁹ qui constituent les **objectifs d'apprentissage** de l'enseignant sont à établir avec l'aide des programmes. L'intérêt de l'approche par compétences est qu'elle entend d'emblée que ces ressources seront multiples et diversifiées. L'ensemble (dynamique de la proposition + acquisitions visées) constitue « **l'hypothèse didactique** » de la séquence.

L'authenticité de cette 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 dans le cadre de 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 maîtrise¹³⁰ 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 pratique »¹³¹, 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), **l'évaluation de sa démarche** et **l'évaluation des acquisitions de l'élève** (ce qu'on peut inférer – espérer – des compétences construites au vu des comportements observés). 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 succéder¹³². 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.

¹²⁹ Voir deux "fiches de cours" en annexe de la dernière partie.

¹³⁰ On aura compris maintenant que le mot « objectif » n'est plus employé en référence à la PPO, c'est simplement une visée, ce vers quoi il faut tendre dans le cadre d'une situation ouverte.

¹³¹ Gaillot, B.-A. (1998), dans *Pratiques et arts plastiques*, Rennes, PUR, p.187.

¹³² Signalons le très intéressant chapitre de P. Gosselin, E. St-Denis, S. Fortin, S. Trudelle, F. Gagnon-Bourget et S. Murphy, « L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels dans les universités et collèges québécois », dans Leduc, D. et S. Béland (2017), *op. cit.*, p. 251-271. Les auteurs ont mis à jour neuf catégories de ressources personnelles que sollicite la compétence à créer ainsi que cinq grands types d'actions mobilisatrices : être ouvert et investi, exercer un recul réflexif, explorer des moyens, développer des idées, présenter son travail et ses réflexions.

La place manque ici¹³³ mais, travailler par compétences, c'est, après avoir privilégié une proposition qui se situe au plus près de la situation de projet, mettre impérativement en place un dispositif d'auto-évaluation, une phase de dialogue métacognitif et se soucier, enfin et surtout, de la manière dont on va **garder trace des acquis**.

Depuis la généralisation en France du cours par proposition ouverte, l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi cet "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. Ensuite, l'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement¹³⁴, « intrinsèquement lié au cours » (pour reprendre la formulation française de 1996) et c'est là que la « **métacognition**¹³⁵ » 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 métacognitive est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de toute évaluation. Pour M. Grangeat¹³⁶, 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'expérimentation, 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 idée¹³⁷.

3. L'oral ne suffisant généralement pas pour ancrer les acquis (un oral parfois construit sur la vidéo-projection des travaux), 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 : le *téléchargement* sur le

¹³³ Ceci fut largement détaillé dans mes divers écrits. Notamment, mille arguments à l'appui, sur la nécessité de défendre l'idée du « projet » en classe de 3^{ème}, voir bibliographie.

¹³⁴ Gaillot, B.-A. (1991). « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, mai 1991, p.24-25.

¹³⁵ 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.

¹³⁶ Grangeat M. et P. Meirieu (dir., 1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.27.

¹³⁷ Pour résumer, reprenant P. Gosselin (2017) « Le développement de la compétence à créer en art », dans Leduc, D. et S. Béland, *op. cit.*, p.247 : « Les enseignants en art tiennent compte de trois objets d'évaluation : leurs productions, leur démarche de création et leur discours ».

serveur scolaire d'un fichier de données, permis désormais par l'outil numérique, sera rapidement en mesure de faciliter et de développer cette pratique.

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 □	
----	§ & \$ μ \$ □ % #£	
----	& \$ £ € \$ § μ ç	
----	& \$ § μ \$ £ □ % #	
		9,42

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 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 peut 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 / grandement / intériorisée (par exemple : - / m / +). Travailler à une mise en forme à la fois précise et ludique me semble être du plus haut intérêt, ainsi que dans sa transcription en direction des familles, nous développerons en chapitre 7.

Comme l'indique le rapport I.G.E.N.¹³⁸ 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 ». Observons que le Livret Scolaire Unique numérique français (LSU, 2016) déjà

¹³⁸ Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis (2007), *op.cit.*

évoqué¹³⁹ s'oriente ainsi, associé pour notre discipline à un tableau de compétences travaillées en arts plastiques aux cycles 2, 3 et 4.

5. Quels que puissent être, demain, ici ou là, ces livrets, 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 donc 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 et compris ».*

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 divers supports**. 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 recours¹⁴⁰. 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 nombreux auteurs¹⁴¹ préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

- *dire pourquoi j'ai jugé important de la sélectionner ici ;*
- *dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;*
- *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. Il faut reconnaître que le recours au portfolio est encore peu fréquent au collège en France (contrairement au Luxembourg et au Québec), même si l'on peut constater ici et là quelques avancées prometteuses¹⁴². Une mise à niveau de l'équipement numérique devrait y contribuer, même s'il ne faut pas mésestimer l'aspect organisationnel qui requiert des enseignants chevronnés. Relevons toutefois qu'il est désormais introduit légitimement (mais encore timidement¹⁴³) au cœur de l'évaluation des compétences en arts plastiques lors la

¹³⁹ < <http://eduscol.education.fr/cid111693/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-concevoir-et-mettre-en-oeuvre-son-enseignement.html#lien2> > ainsi que < [Les épreuves du DNB | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) >

¹⁴⁰ Monière, F. (2000) « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » dans Gagnon-Bourget, F. et F. Joyal (2000). *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, London, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, p.115.

- Lire aussi M. Mainguy, « L'usage du portfolio comme outil d'évaluation en arts », dans Leduc, D. et S. Béland (2017), *op. cit.*, p. 299-318.

¹⁴¹ Paris S.G. et L.R. Ayres (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, p.94.

¹⁴² On trouve d'intéressantes références sur le site de l'académie de Limoges :

< <http://pedagogie.ac-limoges.fr/artplast/spip.php?rubrique116> >

¹⁴³ *Épreuves de spécialité en série littéraire et épreuves facultatives d'arts plastiques à compter de la session 2013*, note de service n° 2012-038 du 6-3-2012.

présentation orale du « *carnet de travail du candidat* » au baccalauréat français en fin du cycle secondaire.

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.

Toujours à propos de l'outil portfolio, il est agréable de saluer l'initiative française intitulée « *la démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français* » (2011) destinée à introduire ce dossier numérique à l'université : « *Les dispositifs ePortfolio¹⁴⁴ visent à rassembler, dans un environnement numérique, un ensemble de documents et de ressources électroniques qui décrit et illustre l'apprentissage ou la carrière d'une personne, ses expériences, ses travaux et ses compétences. Ils intéressent très directement l'enseignement supérieur pour la formation initiale et tout au long de la vie (formalisation des parcours et des référentiels, nouvelles modalités d'acquisition et de repérage des compétences, ...) et pour l'insertion professionnelle (valorisation des acquis et expériences)* ». En France, il fait pour le moment l'objet d'expériences ponctuelles, de plus ou moins grande ampleur. Ces expériences supposent l'inscription de la démarche ePortfolio dans les politiques universitaires, ce qui ne fait que commencer, mais on ne peut nier l'intérêt d'une meilleure ouverture vers la professionnalisation (c'est la finalité première) en même temps que cela entraîne l'étudiant à mieux avoir prise sur ses compétences (c'est là son intérêt didactique) et à mieux valoriser ses atouts.

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 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 créativité, 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

¹⁴⁴ On retrouvera le « *Livre Blanc de la démarche ePortfolio* » ainsi que les cahiers de suivi en ligne à l'adresse :

< <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71394/livre-blanc-la-demarche-eportfolio-dans-l-enseignement-superieur-francais.html> >

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'école¹⁴⁵, quant au *devenir-adulte* des jeunes en formation qui nous sont confiés.

7. Le relevé des compétences : méthodes et illusions

Abordons maintenant la question de nos moyens scripturaux : il s'agirait de la mise en forme par les enseignants d'un *tableau de spécification des compétences*¹⁴⁶ personnel guidant leur action. Nous avons pu constater combien les différences étaient grandes d'un pays à l'autre, tant pour ce qui se rapporte au plan de formation de l'année qu'en ce qui concerne la comptabilité des acquisitions. Naturellement, chacun jugera pour lui-même de l'intérêt de ce travail préparatoire.

Mais résumons d'abord les enseignements qui semblent pouvoir être dégagés de ces diverses « approches par compétences » évoquées précédemment et des débats qu'elles avaient 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-redire/refaire » et le « savoir-agir-seul ».
- Une compétence peut être disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire ou carrément générale. Ne travailler que les compétences disciplinaires serait sans écho hors la classe ; se référer trop exclusivement à des compétences transversales ou générales ferait courir le risque d'un grave appauvrissement scientifique et culturel.
- L'approche par les compétences inquiète les familles qui craignent une perte de 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 mises 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 : ceci plaide depuis longtemps en faveur de la piste du *portfolio* numérique.

¹⁴⁵ Question largement reprise par P. Perrenoud (2011) dans *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

¹⁴⁶ Initialement en référence à Gillet, P. et al. (1991). *Construire la formation*, CEPEC, Paris, ESF, p. 91-131.

- 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 sous notre regard ; d'autre part, la forme à donner aux documents du bilan annuel en version enseignant *et* en version familles.

Avant d'aborder la spécification des visées d'une séquence, rappelons également le travail didactique associé à une approche par compétences. Il faut (à sa façon) :

- ❖ *Transposer sous forme claire et adaptée (à soi-même et à chaque classe) l'ensemble des compétences énoncées par les programmes pour un niveau déterminé ;*
- ❖ *Construire une séquence au regard de ces objectifs (incitation ; consignes...);*
- ❖ *Dresser un inventaire des acquisitions que l'on espère ;*
- ❖ *En fin de séquence, élaborer une grille des "connaissances-capacités-attitudes", par travail et par classe, adaptée à la réalité de ce qui a été fait ;*
- ❖ *Evaluer avec les élèves (exemple : - / m / + ou bien, en évitant le milieu : - - / - / + / ++) sur l'instant puis en contrôlant ultérieurement la résurgence des acquis ;*
- ❖ *Actualiser le bilan annuel de progression dans un archivage personnel reformulé pour l'élève et sa famille (indépendamment du Livret, si nécessaire).*

Reprenons maintenant 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). Ainsi, en Suisse, le *Plan d'études Romand* énonce relativement à « *espace / composition / volume* » les attendus techniques suivants parmi lesquels l'enseignant peut ensuite choisir :

- *Agencement de formes, de surfaces et de lignes selon les principes d'équilibre, de rythme, de dominance, de variété, de contraste, de proportion, d'harmonie et d'unité, en tenant compte : des lignes de force, des lignes de construction, du cadrage, du point de vue, de la rhétorique des plans (découverte et pratique de différents types de perspective)*
- *Restitution de trois plans successifs dans une production en deux dimensions (paysage urbain ou naturel, nature morte, ...)*
- *Traduction et transcription de formes, sujets, objets, personnages, paysages en tenant compte des ombres propres et portées et de la lumière*
- *Utilisation d'outils de création d'images analogiques, numériques (appareil de photos, caméra vidéo, ordinateur, ...).*

Nous avons vu que cette mise en forme, certes facile à utiliser par les enseignants, risque de favoriser principalement les "micro-compétences", le savoir-refaire et le savoir-appliquer sur le mode exercice.

2) Inversement, une autre présentation consisterait 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 pourrait sembler séduisant mais le risque est grand d'inféoder des contenus à des comportements polyvalents au détriment des apprentissages, ce qui fut vivement fustigé à juste titre.

3) Une autre entrée consiste à partir des **composantes** de la discipline 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 (voir en ANNEXES 1 et 2, deux fiches de cours), le développement d'attitudes étant alors considéré comme plus-value. Le programme français pour le collège (2008) isolait quatre composantes : *pratique / culturelle / méthodologique / comportementale*, celui destiné au lycée (2010) les énonçait différemment (*plasticiennes / théoriques / culturelles / transversales*), rigueur qui correspond davantage à mon propre point de vue. Le programme 2015-18 pour le collège (cycle 4) reformule les compétences travaillées en quatre ensembles largement détaillés ensuite : *expérimenter, produire, créer / mettre en œuvre un projet / s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité / se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art*¹⁴⁷.

Les très intéressants programmes de spécialité 2019 pour le lycée (1^{ère} et Tle) déclinent les compétences travaillées en trois registres chacun développé ensuite de rigoureuse façon et suivis des questionnements et attendus en fin de cycle¹⁴⁸ : - *pratiquer les arts plastiques de manière réflexive* / - *questionner le fait artistique* / - *exposer l'œuvre, la démarche, la pratique*. De même pour les quatre registres (compétences travaillées suivies des questionnements et attendus) du programme du collège cycle 4 publié en 2020¹⁴⁹ déjà présentés complètement *supra* p.40, ci-dessus et en ANNEXE 5.

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...* (comme en Suisse), ce qui privilégie les *processus*. Ou bien, la condenser en *production / démarche / discours* (Québec, ANNEXE 4). Ou encore, les compétences étant à activer à l'occasion de séquences didactiques bâties à cet effet, en suivant la chronologie de la séquence : *comprendre une demande, élaborer un dispositif...* (voir tableau page 55), à condition que cette succession d'actes soit ancrée dans le réel d'une séquence tout en étant affranchie du seul savoir-faire immédiat pour être inférée au regard de compétences méthodologiques et d'attitudes plus générales qui transcendent la seule activité scolaire.

Je continue à penser avec le recul du temps que l'approche n°3 reste la mieux adaptée à l'élaboration courante d'une séquence d'enseignement, la « fiche de cours » énonçant *a priori* les « connaissances et compétences *théoriquement* visées », ce que j'ai toujours nommé « l'hypothèse didactique » (ANNEXES 1 et 2). Naturellement, il convient de s'appuyer (avec souplesse) sur les éléments des programmes. L'ANNEXE 3 suggère aux enseignants quelques méthodes de travail pour spécifier à sa façon l'énoncé des acquisitions visées. Aux fins de

¹⁴⁷ < <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/sinformer/textes-officiels/programmes/ecole-college.html> >

¹⁴⁸ < <https://eduscol.education.fr/1713/programmes-et-ressources-en-arts-plastiques-voie-gt> >

¹⁴⁹ < BOEN n°31 du 30 juillet 2020 p.48-53 : < <https://eduscol.education.fr/document/621/download> >

mieux cadrer avec un relevé gérable au quotidien, ces acquisitions gagnent à être présentées suivant des entrées au plus près des arts plastiques, les tableaux désormais élaborés par certains groupes de recherche et consultables sur les sites académiques ou par Eduscol en sont d'excellents exemples.

Pour finir, s'agissant du **bilan annuel d'acquisitions**, il importe d'élargir et d'identifier séparément les apprentissages maîtrisés, les compétences disciplinaires avérées, les compétences générales et les attitudes censées être intégrées. C'est dans cet esprit que les fiches-ressources¹⁵⁰ élaborées pour les arts plastiques en 2016 par le Ministère français proposent pour le cycle 4 du collège le récapitulatif des « articulations entre référentiel de compétences en arts plastiques, domaines du socle commun et attendus en fin de cycle » en invitant les enseignants à élaborer le « bilan de synthèse des acquis des élèves » à l'aune des quatre composantes déjà citées, *pratiquer de manière réflexive les arts plastiques / observer, analyser, comprendre les créations plastiques et les images / manipuler des éléments de culture plastique et artistique / prendre part au débat sur le fait artistique* :

« L'appréciation des acquis de l'élève à l'issue du cycle 4 ne devrait donc pas procéder d'une évaluation séparée, puis additionnée, de chaque compétence du programme, de surcroît strictement opérée à l'issue de la classe de 3^{ème}. Dans une approche curriculaire et de cycle, c'est d'une construction progressive des acquis dont il s'agit. Dans ce contexte, une synthèse régulière d'un positionnement d'ensemble de l'élève doit primer, à partir de repères structurants, dans le continuum des apprentissages sur l'ensemble du cycle ».

Peut-on alors ou doit-on préciser encore davantage l'énoncé des **compétences disciplinaires** ? Viser l'acquisition de compétences par le moyen de propositions ouvertes en arts plastiques ne conduit-elle pas l'opérationnalisation des objectifs vers une situation aporétique : comment anticiper sur l'imprévisible ?

Comme évoqué en ANNEXE 3, la seule voie pour l'enseignant débutant serait de s'adonner à une sorte de "sport cérébral" qui consisterait 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 chacun peut s'astreindre à cela comme présenté dans mon livre en référence à Gillet (1991), dresser une *table de spécification* des compétences (relativement à une *question/situation*) n'est qu'une opération intellectuelle (redisons-le) restant très redevable aux premières taxonomies, probablement utile en phase de formation didactique à l'université, mais elle est inadaptée au terrain scolaire. Si le lecteur peut trouver intérêt en ANNEXE 3 plusieurs exemples de ce type d'exercice, il convient donc d'être conscient de leur caractère abstrait.

Car, naturellement, redisons-le, ces capacités génériques sont à sélectionner et/ou à préciser **en fonction d'une situation de pratique déterminée** (ANNEXES 1 et 2).

En règle générale, 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

¹⁵⁰ < <http://eduscol.education.fr/cid111693/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-concevoir-et-mettre-en-oeuvre-son-enseignement.html#lien2> > : Attendus de fin de cycle 4 en arts plastiques. Voir ANNEXE 5.

alors 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 » et ouvre très largement à l'histoire de l'art.

Reprenons pour finir ce que nous avons vu : l'enseignant doit d'abord 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 ?*

De sorte que, observant ses élèves, il doit avoir à l'esprit, dans l'optique de l'évaluation à venir mais aussi du bilan plus lointain en fin de cycle, un certain nombre d'indicateurs qui renseigneront son appréciation :

- - *L'élève 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 mieux 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 orientation ou son futur projet professionnel ?*

Durant la séquence d'arts plastiques, l'élève est sollicité constamment pour mettre en place une réponse appropriée. Il doit s'organiser, convoquer ses moyens, prendre du recul. Une réflexion s'attachant à anticiper les compétences activées par un dispositif et soucieuse de mettre en avant « l'agir », c'est-à-dire ce qui relève de l'initiative et de la méthode, peut s'appuyer sur le *temps didactique*. Chacun des points énoncés peut ensuite servir de repère pour apprécier l'avancée des élèves.

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'élève ou 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

De notre point de vue, autant un bilan annuel de compétences doit se référer à un standard officiel, autant il ne peut exister de mode d'évaluation unique, préétabli, qui serait valide pour toute séquence d'enseignement-apprentissage. Toutefois, quelle que soit la méthode choisie pour la séquence, même rapidement pour les travaux courts, « *ce qui va compter* » doit être dégagé avec les élèves et écrit au tableau, comme gage de la compréhension (en reformulation ouverte) de ce qui vient d'être demandé. Comme nous l'avons vu, lors de travaux d'une certaine ampleur (et impérativement en situation de *projet personnel*), une **fiche d'évaluation**, ouverte aussi, gagne à être élaborée avec les élèves (en *projet*, comme prolongement de la fiche-cahier des charges), ce qui contribue à ancrer davantage les attentes (la logique didactique) et prépare mieux non seulement l'auto-évaluation mais également une meilleure appropriation du questionnement des enjeux du travail en cours : cela facilite la verbalisation et les interactions de type socioconstructiviste.

Suite, à cela, le bilan collectif s'en trouve facilité et l'oral didactique peut s'opérer rapidement devant les productions exposées ou bien vidéoprojetées. Reste alors à conclure par la reformulation des élèves : « **à votre avis, qu'avons-nous découvert de nouveau aujourd'hui ?** ».

Pour rappel, on trouvera trace de ces opérations de terrain dans deux publications de l'IUFM (INSPE) d'Aix-Marseille, toujours d'actualité, me semble-t-il, élaborées en synthèse de stages régionaux par les professeurs d'arts plastiques du secondaire entre 2001 et 2003 :

- Arts plastiques, l'évaluation des acquis ;
- Arts plastiques, le projet personnel en classe de 3^e.

Ces deux épais recueils, toujours accessibles en ligne¹⁵¹, rassemblent, outre de larges contributions théoriques, de nombreux exemples de fiches préparatoires de cours ainsi que des feuilles d'évaluation utilisées alors dans les classes.

Parallèlement, afin d'avoir du *recul quant au curriculum de l'année* relativement au programme, l'enseignant peut tenir par classe une sorte de fiche-tableau numérique (reprise du cahier d'évaluation montré p.47), sorte de cahier de classe ou tableau de bord qui remémorera l'intégralité des compétences travaillées dans chaque séquence et jugées acquises par la classe :

Mes propositions/sujets donnés aux élèves	Connaissances et compétences visées dans les programmes									
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
N°1, date : « »	+	++	+++	+	+					
N°2 : « »	+	+	+		++		+	+		
N°3 :										

Ce qui peut aussi se fabriquer en arts plastiques au plus près du bulletin scolaire trimestriel (LSU)¹⁵² utilisé par l'établissement, généralement organisé ainsi :

Matières	Moyennes élève / classe	Eléments du programme travaillés durant la période	Evaluation*				Appréciations
			1	2	3	4	
		•	=				
		•	=				
		•	=				

* Niveau de la maîtrise : 1= insuffisante ; 2=fragile ; 3= satisfaisante ; 4= très bonne

Enfin, il convient également de porter attention aux attitudes. Quelles **attitudes positives valoriser en arts** ? On sera conscient que les attitudes positives 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 de 2008, par exemple, citait la volonté d'accéder à *l'autonomie du jugement* et d'être *ouvert à l'altérité* ; on trouve dans le programme collège 2015-18 les mots *autonomie, initiative, responsabilité, engagement, esprit critique, écoute d'autrui, curiosité...*

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 ; 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 francophones).

Depuis 2018, il faudrait encore dire un mot spécifique des compétences « *transformatives* » définies par le projet Education 2030 de l'OCDE, sans véritable ancrage disciplinaire mais qui favoriseraient l'adaptabilité, la création de valeurs nouvelles, l'esprit conciliant du vivre-ensemble, etc. Que dire de cette redondance, comme si un manque de communication justifiait que chacun y ajoute sa touche ?¹⁵³

¹⁵¹ Publications ex-IUFM - Rectorat DAFIP, consultables en ligne et désormais archivées à l'adresse :

< <https://gaillotdidartspplast.com> >

¹⁵² Lien vers le livret LSU : < <https://eduscol.education.fr/document/15895/download> > (ainsi que /14109/download).

¹⁵³ OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030 de l'OCDE*. Éditions OCDE. https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf

Cet exposé est consacré au secondaire mais notre approche ne serait pas complète si elle n'évoquait pas un instant l'étape finale des études : en prolongement donc, quelques réflexions sur **L'évaluation des compétences en art dans l'enseignement supérieur.** Admettons d'emblée que les finalités sont différentes : le bilan en fin de cycle secondaire fait le point sur des compétences élémentaires, disciplinaires et transversales, censées être un premier bagage, soit pour entrer dans la vie active, soit pour poursuivre des études supérieures spécialisées ; le bilan en fin de parcours universitaire, lui, délivre généralement un diplôme qui atteste d'acquisitions de haut niveau censées ouvrir vers des perspectives professionnelles.

Même si l'on peut penser que les compétences désignées au secondaire (plasticiennes, culturelles, intellectuelles) peuvent rester valides comme dispositions à enrichir et dépasser, on ne peut manquer de revenir sur la valeur prédictive de toute évaluation : en quoi les indices recueillis au supérieur 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 ses démarches d'investigation, au vu des œuvres données à voir, à la lecture des analyses qui ont été rédigées en histoire de l'art, à entendre les présentations faites devant jury (etc.), 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... Naturellement, les apprentissages et les compétences de l'étudiant ont déjà été mis à l'épreuve lors de ses premières immersions en milieu professionnel : interaction essentielle et 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, son expertise, 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 !

Nous avons vu 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, ce qui nous conduit dans l'enseignement supérieur à différencier deux aspects qui ne sont pas identiques : d'une part, les apprentissages et les compétences standards d'un étudiant en arts ; d'autre part, ce qui pourrait être la compétence ultime, la véritable compétence "*artistique*".

Si les apprentissages sont aisément repérables, voire comptabilisables, y compris en expression plastique, une 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

Pour un développement commenté du projet 2030, se reporter à : Rosso, N. & Terrien, P. (2024). Penser le développement des compétences transformatives par les arts dans une perspective d'interculturalité. *Sherbrooke, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(1), 77-99. <https://doi.org/10.7202/1113234ar>

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 cet article consacré au secondaire ?

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 », soulignait Passeron¹⁵⁴. 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 plus 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, *Hirondelles* et *Bal masqué à l'Opéra*, 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 »¹⁵⁵. L'œuvre (ou son auteur) est souvent rebelle et, 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, Lizène, 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, modestie qui gagne à s'appliquer par retour dans l'enseignement secondaire. 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 facilité¹⁵⁶. Mais, d'une

¹⁵⁴ Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, p.181.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 161.

¹⁵⁶ Recommandons cet ouvrage pluridisciplinaire récent sous la direction de D. Leduc et S. Béland (2017) : *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec,

part, sans oublier les premières leçons docimologiques émettant des doutes quant aux vertus d'une évaluation exagérément démultipliée¹⁵⁷, ce qui incite à prendre du recul ; d'autre part sans perdre de vue qu'en art, le « préjugé esthétique »¹⁵⁸ 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, 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 supérieures, 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, et tout autant dans l'enseignement secondaire, *aussi* sinon d'abord, se rendre réceptif à ce *surgir-ailleurs* ? Qu'une note de fantaisie autorise à penser que cette petite impertinence puisse résonner de quelque écho au moment d'assumer notre rôle d'évaluateur.

Revenons au secondaire. Avant de clore ce dernier chapitre dédié au recueil des compétences et tenter d'établir un bilan de la situation actuelle (en 2024), 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 et avec mauvais esprit¹⁵⁹) 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 du collègue ? Qu'un professeur d'AP puisse, de même, inscrire les éléments-titres du programme tout 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 grande 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

< <http://www.puq.ca/catalogue/livres/regards-sur-evaluation-des-apprentissages-arts-3395.html> >, l'ouvrage, nourri de contributions internationales, élargit l'investigation aux principaux autres arts.

¹⁵⁷ De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan, p.150.

¹⁵⁸ Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai*, Paris, Gallimard, p.186.

¹⁵⁹ Et pourtant situation ayant réellement existé !

leur origine 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 »¹⁶⁰.

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 auteurs¹⁶¹ 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*¹⁶². 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 comportements¹⁶³, 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 construction de compétences définitivement acquises et souligne encore davantage la fragilité en arts de toute entreprise prédictive.

Mais, prudemment, répétons-le, soyons modestes : ainsi, pour Jonnaert (2007), une compétence est définie en référence à l'action d'un sujet en situation, ce qu'il nomme une

¹⁶⁰ 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.

¹⁶¹ Ettayebi, M., R. Opertti et P. Jonnaert (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, p.19.

¹⁶² Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, p.13 et p.183.

¹⁶³ Déjà abordé dans ma thèse (1987). Sur la question élève *versus* produit : p.10 et p.310 ; sur autonomie-projet-authenticité : p. 267, 282, 286.

construction « énoncée »¹⁶⁴. Finalement, elle peut qualifier sur l'instant une performance réussie, elle est probablement effective ou du moins crédible, mais elle est fatalement contextuelle, ce qui la rend temporaire et difficilement transférable.

Les théoriciens sont nombreux à penser qu'une évaluation authentique et fiable des compétences suppose d'entrer par les *situations* et non par les contenus, situations *authentiques*, ajouterai-je, car si l'écart entre la situation scolaire et le monde extérieur est trop grand, la valeur prédictive s'en trouve nulle. De nombreuses recherches visent désormais à approfondir et promouvoir « l'approche par situations » (APS), préconisant d'établir les *curricula* relativement à des « approches situées »¹⁶⁵.

Le concept d'"évaluation située" est mis en avant depuis longtemps dans la littérature anglophone (Young, 1997), il est voisin de l'"*approche située*" décrite par Philippe Jonnaert en 2011 à propos de l'évaluation des compétences :

« Confronté aux défis que lui pose une situation, un élève met en place des actions pour les traiter : *la situation est la source de ces traitements*. C'est parce que ces défis sont traités efficacement en situation que le traitement est compétent : *la situation est le critère du traitement compétent* ».

1. L'APS se fonde sur le principe de base selon lequel une personne construit, développe et adapte ses connaissances et ses compétences à travers ses *expériences et ses actions en situation*.
2. La situation est centrale dans l'APS :
 - elle est le point de départ des actions de la personne à travers les défis qui lui sont posés : la situation est la *source* de connaissances et de compétences;
 - lorsque la situation est traitée avec succès, les connaissances et les compétences de la personne y sont temporairement viables : la situation est le *critère* des connaissances et des compétences.
3. La *connaissance est action*, et c'est à travers l'action en situation que de nouvelles connaissances sont construites.
4. Le champ des *expériences vécues* et le *bassin des connaissances plus anciennes* sont des ressources indispensables à la construction de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs.
5. L'*environnement social* offert par la situation et son contexte, est également une ressource importante dans le développement des compétences et des connaissances.
6. Une situation est un *ensemble complexe de circonstances* qui présentent à la fois des ressources, des contraintes et des défis.
7. Une situation est intéressante si elle a *du sens pour l'apprenant* et présente un *réel potentiel d'action*.
8. En contexte scolaire, les situations ont une *portée éducative*.

L'*évaluation située* fut particulièrement développée par Michel Vial en 2012, montrant par là qu'on ne peut évaluer sans prendre en compte le *contexte* des apprentissages¹⁶⁶, ceci étant valable pour l'élève comme pour l'évaluateur car il s'agit de comprendre des deux côtés quels sont les déterminants qui ont conduit aux décisions quant aux choix opérés dans la démarche de production comme dans l'élaboration du jugement évaluateur. Pour l'auteur, trois grands modèles ont été instruits successivement par l'histoire de l'évaluation : la mesure des produits, la gestion des procédures et l'évaluation située qui questionne les processus de l'activité des humains. Une évaluation située signifie rendre intelligibles les situations, installer un débat de valeurs, faire l'examen critique de l'activité. Ce modèle s'intéresse au sens que les sujets donnent à ce qu'ils font. La valeur est dans l'humain, en débat dans l'activité, le processus est incarné.

¹⁶⁴ P. Jonnaert, *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, 2007. en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf

¹⁶⁵ Un programme construit dans la perspective de l'APS se singularise par le fait de proposer un ensemble de situations dans lesquelles un élève pourra agir. Lire : *Approche située. Synthèse*, Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7, mai 2011. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/34119679/taclaccharger-le-dossier-chaire-unesco-de-dacveloppement->

¹⁶⁶ M. Vial (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, histoire, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck, p.347-403.

Ces considérations mettent en avant deux questions que nous avons déjà désamorcées (Gaillot, 1991, 1997) :

1) – *Évaluer un produit ou évaluer une personne ?*

2) – *Doit-on s'en tenir à des critères définis a priori ou doit-on sélectionner a posteriori ses indicateurs en regard du fait accompli ?*

Ceci est d'autant plus important en AP que toute situation est singulière et non réitérable. Comme nous avons toujours fait valoir, en art, les critères ne peuvent qu'être ouverts (ou "flous"), donnant idée des attentes a priori, mais restant attentifs à l'inattendu : ce seront les indices réellement recueillis qui renseigneront – positivement ou non – le jugement.

* * * * *

Au moment de conclure définitivement cette présentation, peut-être est-il bienvenu de rassembler 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. Péliissier (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'Éducation 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, eux, par ceux qui ont appris à lire-écrire-compter – sont d'ores et déjà programmés pour "bien penser" et s'exprimer à notre place ! Et détruisant de surcroît nos facultés intellectuelles¹⁶⁷ laissées à l'abandon !

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) peu¹⁶⁸. Ainsi de ce constat récent à propos de la conclusion des séances ou séquences d'AP, tragiquement sans appel¹⁶⁹ :

« 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 chercherez 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 ».

De manière plus systémique, force est de constater que le dispositif HDA révèle encore davantage la faille qui fragilise depuis longtemps les prescriptions françaises, comme le déplorait Espinassy en 2011 dans une étude d'analyse ergonomique de l'activité enseignante observant comment une équipe de professeurs d'un collège situé en Éducation Prioritaire s'emparait de ces nouvelles prescriptions :

« Nous constatons d'emblée que l'on est typiquement "dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale" (Daniellou, 2002) ».

« 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

¹⁶⁷ L'invasion des IA à tous les niveaux de la société et spécifiquement de l'enseignement secondaire ou supérieur oblige à valoriser de nouvelles compétences y compris en AP, certes quant aux productions visuelles générées mais davantage quant aux prises de recul nécessaires pour rendre les élèves acteurs face à ces systèmes algorithmiques afin de les conduire vers « un usage réfléchi et maîtrisé » de ces nouveaux outils. Il importe donc de ménager « un cadre sécurisé et sécurisant » qui favoriserait l'autonomie et la créativité des élèves tout autant qu'« un regard critique et éclairé » quant à leurs usages (la *LettreÉduNum* en arts plastiques, n°29, mai 2025 : <https://eduscol.education.fr/document/65046/download?attachment> . On conseillera également, de L. Alexandre et O. Babeau, *Ne faites pas d'études. Apprendre autrement à l'ère de l'IA*, Paris, Buchet/Chastel (2025) ainsi que mon étude en ligne : *Le projet à l'heure de l'IA* (Gaillot, 2025).

¹⁶⁸ J'ai conservé depuis longtemps une affichette récoltée avec gourmandise au Royaume-Uni qui arborait ce magnifique slogan : « *If you think schoolwork is too tiring, try ignorance* »...

¹⁶⁹ 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.

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" ». ¹⁷⁰

Car à propos, où est passée l'HDA ? Même si le mot subsiste sur la page du brevet¹⁷¹, 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 mémoire¹⁷², un patrimoine et les valeurs culturelles qui nous ont nourris. On notera que les récents programmes pour le collège français¹⁷³ 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 « 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 planète¹⁷⁴, 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

¹⁷⁰ L. Espinassy, 2011, « L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? », *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, colloque international, Lyon, INRP, mars 2011, p.7 (souligné par moi). En ligne : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-12/2011_espinassy-ens_histarts_inrp.pdf

¹⁷¹ 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'Éducation nationale et de la Jeunesse](#)

¹⁷² « 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.

¹⁷³ 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.

¹⁷⁴ Bourriaud, N., *Radicaire. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël, 2009, p.93-164.

moindre pensée pour les mettre en regard¹⁷⁵. 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 sens¹⁷⁶, 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 »¹⁷⁷. 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 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, mars 2009

(Version augmentée et références mises à jour en 2026)

¹⁷⁵ 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.

¹⁷⁶ *BOEN* n° 32, encart du 28 août 2008.

¹⁷⁷ 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.

ANNEXES

ANNEXES 1 et 2 : Deux fiches de cours

ANNEXE 3 : Spécification des compétences

ANNEXE 4 : Québec. L'évaluation de la compétence à créer

*ANNEXE 5 : Fiche ressource EDUSCOL 2016,
attendus de fin de cycle 4*

ANNEXES 1 et 2

Il n'y a de compétence qu'en situation. Plaçons-nous 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 s'efforcer d'anticiper quelles pourraient être les « connaissances et compétences attendues » à l'issue de cette séquence.

Voici deux fiches de spécification des compétences se rapportant à deux situations de pratique précises :

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

Objectif de départ : 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 de matériaux relativement aux consignes
- Capable de découvrir le caractère symbolique ou expressif du matériau dans une œuvre montrée par le professeur

Au plan culturel :

- Connaissances : Découvrir *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 (?).

L'ŒUVRE ET LE LIEU ; L'ŒUVRE ET LE CORPS (lycée, spécialité, cycle terminal)

- Objectif : explorer ce qu'il en est de l'animal dans l'art (classe terminale spécialité 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 comme il vous plaira : œuvre réelle, dossier iconique, maquette, vidéo, etc. »

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 et donner forme à 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 ;
- 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.
- (suggestion professeur : Vincent Lecomte, *L'art contemporain à l'épreuve de l'animal*, Paris, L'Harmattan, 2021).

ANNEXE 3 : SPECIFICATION DES COMPETENCES

Quelques exemples d'exercices préalables pouvant servir d'entraînement...

Exemple 1 : RECAPITULATIF GLOBAL 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 COULEUR

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 manipulatoires servant l'effet coloré (geste, transparence...)	démontrer 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

Exemple 3 : 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...

On voit ici (2 et 3) deux exemples de recherches préparatoires en amont de la classe. Naturellement, ces capacités génériques seraient à sélectionner et/ou à préciser encore en fonction d'une situation de pratique déterminée, ainsi qu'il est proposé en annexes 1 et 2.

Exemple 4 : COMPETENCES RELATIVES A "EXPRESSION ET REPRESENTATION"

Pour prendre un autre exemple en Suisse, le *Plan d'études Romand* (2009) formule ainsi pour l'item A31 du cycle 3 ses attentes concernant la production plastique de l'élève :

« Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- crée une image dans le but de concrétiser une intention de manière inventive, innovante et appropriée
- organise son travail pour pouvoir passer de l'intention à la réalisation de façon partiellement autonome
- conçoit et réalise des images en réinvestissant ses apprentissages techniques, perceptifs et culturels
- choisit les moyens appropriés pour concrétiser un projet en respectant le cadre donné en fonction d'intention(s)
- produit des réponses multiples, différentes et adaptées à une sollicitation sous forme d'images fixes ou animées
- commente, argumente et analyse son travail
- échange de manière constructive autour de réalisations produites ».

ANNEXE 4

L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels dans les universités et collèges¹⁷⁸ québécois

Pierre Gosselin, Elaine St-Denis, Sylvie Fortin, Sylvie Trudelle, Francine Gagnon-Bourget et Serge Murphy

Suite à l'analyse par les auteurs des entrevues accordées par les enseignants experts en arts visuels (recherche¹⁷⁹ portant sur plusieurs années) :

(Extraits)

« Au moment de l'évaluation sommative, l'attention de l'enseignant porte principalement sur trois objets : les **productions** artistiques des étudiants, la **démarche** qui a permis de les engendrer et le **discours** que tient l'étudiant à propos de sa démarche et de ses réalisations. Toutefois, les enseignants tiennent compte aussi de la cohésion entre ces mêmes objets d'évaluation ; c'est donc dire qu'ils portent un jugement sur la cohérence entre la démarche, les productions artistiques et le discours de l'étudiant (...).

1. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation des productions artistiques

L'observation des pratiques des enseignants en arts visuels laisse voir qu'ils évaluent la production artistique de l'étudiant à partir des quatre critères suivants : la qualité formelle et conceptuelle de la production, la qualité développementale de la production, la qualité novatrice de la production et la qualité expressive de la production.

1. Exemples d'indicateurs de la qualité formelle et conceptuelle de la production artistique

- La maîtrise du langage visuel
- La technicité au service de l'œuvre
- L'efficacité de l'œuvre
- L'autonomie de l'œuvre, etc.

2. Exemples d'indicateurs de la qualité développementale de la production artistique

- Le développement de l'œuvre
- Le dépassement du littéral de la proposition ou de la source d'inspiration
- L'artistique de l'œuvre
- Le respect de la proposition, des contraintes, des paramètres
- L'engagement de la subjectivité, etc.

3. Exemples d'indicateurs de la qualité novatrice de la production artistique

- L'originalité de l'œuvre
- L'actualité de l'œuvre, etc.

4. Exemples d'indicateurs de la qualité expressive de la production artistique

- Le sensible de l'œuvre
- L'étrangeté de l'œuvre
- L'ouverture de l'œuvre, etc. (...)

2. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation de la démarche de création

L'observation des pratiques des enseignants en arts visuels laisse voir qu'ils évaluent la démarche de leurs étudiants à partir des cinq critères suivants : la qualité de la présence, la qualité de la réflexion et de la compréhension, la qualité de l'exploration, la qualité du développement et la qualité de la présentation. (...)

3. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation des productions discursives

Les enseignants évaluent les productions discursives de leurs étudiants à partir des deux critères suivants : la qualité réflexive et la qualité formelle. Les productions discursives concernent autant ce que disent les étudiants que ce qu'ils écrivent sur leur démarche et sur leurs productions artistiques. » (...)

Extraits tirés de l'ouvrage collectif sous la direction de **D. Leduc et S. Béland (2017)**,
Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur,
Montréal, Presses de l'Université du Québec, chapitre 12, p.251- 271.

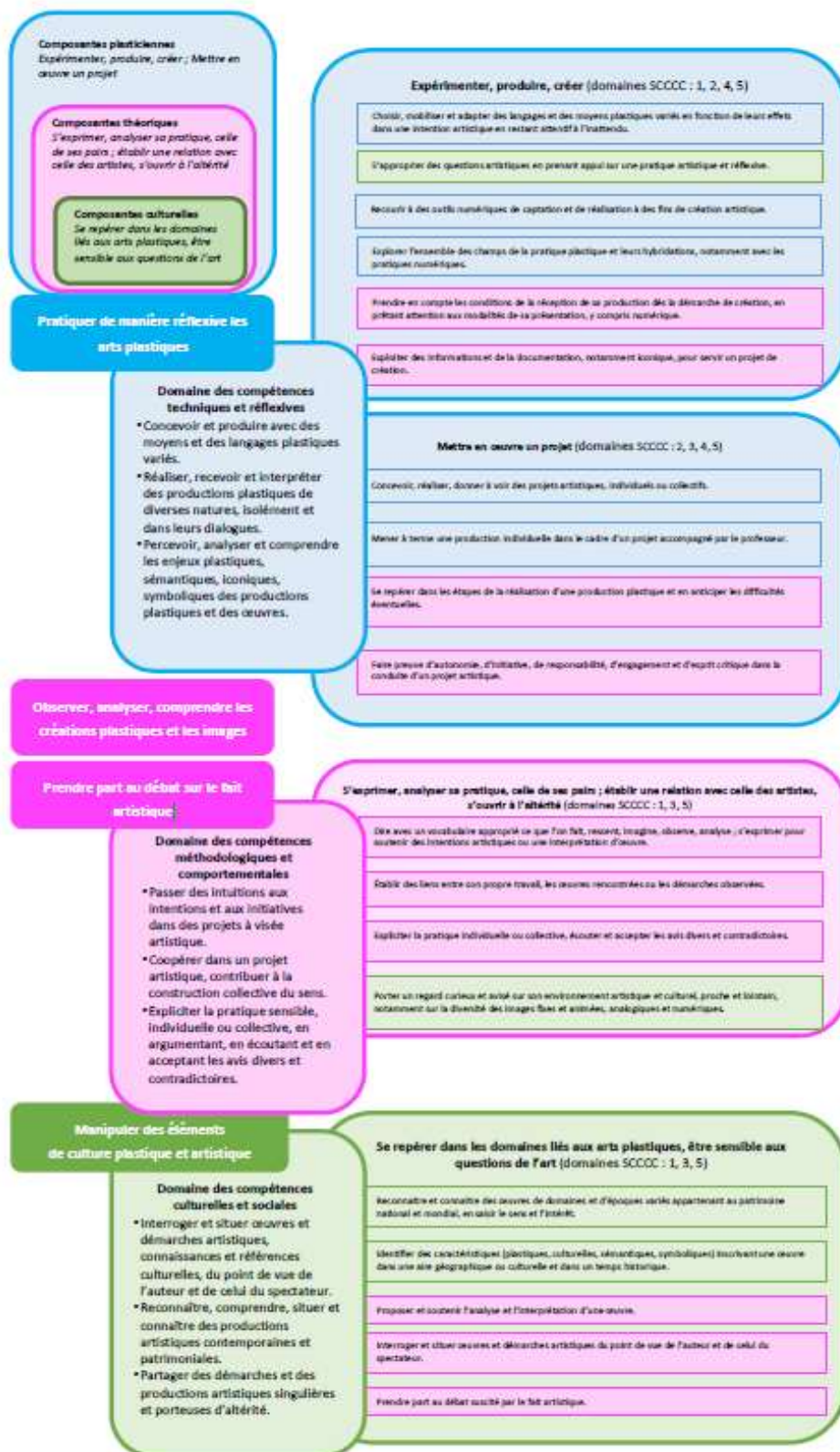
¹⁷⁸ Au Québec, le collège (CEGEP) est un enseignement pré-universitaire spécialisé, intermédiaire entre le secondaire et le supérieur.

¹⁷⁹ Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. En ligne à l'adresse : < <http://www.compétenceacreeer.uqam.ca> >

ANNEXE 5 : FICHE RESSOURCE EDUSCOL 2016

Attendus de fin de cycle 4

CYCLE 4 | ARTS PLASTIQUES | Articulations entre référentiel de compétences en arts plastiques, domaines du socle commun de connaissances (...)



Retrouvez Éduscol sur



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre L., Babeau O. (2025), *Ne faites pas d'études. Apprendre autrement à l'ère de l'IA*, Paris, Buchet/Chastel.
- Aubret, J., P. Gilbert et F. Pigeyre (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bloom, B.-S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. New York, McKay. (Traduit en français par M. Lavallée en 1969, Montréal, Education Nouvelle).
- Boudinet, G. et al. (2011). *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan.
- Bourriaud, N. (2009). *Radical. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël.
- Brière F., Espinassy L. (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), pages 18 à 36.
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel, I.R.D.P.
- Carette, V. (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du "cadrage instruit" », dans Mottier Lopez, L. et Crahay, M. (dir.). *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck Université, p.147-163.
- Cometti, J.-P. (2012). *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR.
- 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.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan.
- Espinassy, L. (2011), « L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? », *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, colloque international, Lyon, INRP, mars 2011. En ligne : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-12/2011_espinassy-ens_histarts_inrp.pdf

- Espinassy, L. (2026), *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier*, Rennes, PUR.
- Ettayebi, M., R. Opertti et P. Jonnaert, (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- Gagné, R.-M. (1965). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (traduction 1976). Montréal, Holt, Rinehart & Winston.
- Gaillot, B.-A. (1987). *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat non publiée, Lyon, Université Louis Lumière, < https://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. (dir.), deux publications (Aix-en-Provence, IUFM - Rectorat DAFIP) et trois articles, consultables en ligne par < <https://gaillotdidartsplast.com> > :
 (2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*.
 (2004), *La docimologie, et après ?*
 (2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*.
 (2005a), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*.
 (2005b), *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*
- Gerard, F.M. (2007). « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain », actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal, ORE, 26-27 avril 2007. Version 2.0 imprimée le 15/03/2007, p.10-11.
- Gillet, P. et al. (1991). *Construire la formation*, CEPEC, Paris, ESF éditeur.
- Gosselin, P., S. Fortin, S. Murphy, E. St-Denis, S. Trudelle et F. Gagnon-Bourget, (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*, < <http://www.compentenceacreer.uqam.ca> >
- Gosselin, P., E. St-Denis, S. Fortin, S. Trudelle, F. Gagnon-Bourget et S. Murphy (2017). « L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels dans les universités et collèges québécois », dans Leduc, D. et S. Béland, *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.251-271.
- Grangeat, M. et P. Meirieu (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Paris, ESF éditeur.
- 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 .

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> >.

Jonnaert, P. et C.Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

Jonnaert P., M. Ettayebi et R. Defise (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles, De Boeck Université.

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, Ed. d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. d'Organisation.

Lecomte, V. (2021). *L'art contemporain à l'épreuve de l'animal*, Paris, L'Harmattan.

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.

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., B. Dufour et G. Fourez (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université.

Martin, J.-H. (2012). *L'art au large*, Paris, Flammarion.

Masciotra D. et F. Medzo (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck Université.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.

Meirieu, P. et M. Develay (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur.

Meirieu P., M. Develay, C. Durand C. et Y. Mariani (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.

Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.

Noël, B. (1997). *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.

Noizet, G. et J.-P. Caverni, (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

- Paris, S.-G. et L.-R. Ayres (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Université.
- 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* (Montréal), 9(1), p.20-24.
- Perrenoud, P. (1995b). « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale* (Montréal), 9(2), p.6-10.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998a). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1998b). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 24(3), p. 487-514.
- Perrenoud, P. (2000a). « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » dans Dolz, J. et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000b). « L'école saisie par les compétences », dans Bosman, C., F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001a). « Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux », *Résonances*, n° 7, mars 2001.
- Perrenoud, P. (2001b). « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », *Éducateur*, n° 2, février 2001.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- 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. (2006). *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rey, B. (2011). « Pour comprendre comment on apprend », *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 25-26.
- 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.

Rosso, N. & Terrien, P. (2024). Penser le développement des compétences transformatives par les arts dans une perspective d'interculturalité. Sherbrooke, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(1), 77–99. < <https://doi.org/10.7202/1113234ar> >

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.

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 », dans Meirieu, P., M. Develay, C. Durand et Y. Mariani, *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, Éditions du CRDP.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16, (3), p.36-45.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Édition.

Terrien, P. et J.-L. Leroy (2014). *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan.

Vergnaud, G. (1990) « La théorie des champs conceptuel », dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage (Ed.) n°10, 2-3 1990, p.133-170.

Villeneuve, J.-L. (dir., 2012). *Le socle commun en France et ailleurs*, Paris, Le Manuscrit.

Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.

* * * * *