LA DOCIMOLOGIE ET APRES ?
NOTES SUR L'EVALUATION DES ACQUIS EN ARTS PLASTIQUES

Bernard-André Gaillot, Aix-Marseille Université, 2005, actualisation 2025

Cette courte synthèse est détachée ici par commodité de notre publication ***Arts plastiques, l'évaluation des acquis*** (IUFM d'Aix-Marseille, 2002, 185 pages, article « la docimologie, et après ? ») élaborée suite à un stage de formation des enseignants de cette académie et que l'on peut télécharger en intégralité sur ce même site : https://gaillotdidartsplast.com

1. HISTORIQUE

Quitte à surprendre certains, nous commencerons par dire que les réflexions d'ordre *« docimologique »*[1] sont à la fois simples et anciennes.

Elles sont simples car elles s'appréhendent finalement comme le lieu d'un très clair changement de cap (ou de philosophie) : le passage ou le glissement de la notation d'un objet produit à l'évaluation des compétences réellement acquises.

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*[2] 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.

Quelques temps plus tard, en Angleterre dès 1888 (Edgeworth), en Suisse dès 1914 (Bovet), aux U.S.A. (Starch, 1917-24), de nombreuses contributions démontraient l'existence de divergences dans les notations d'examinateurs différents.

En France, ce sont les études de Laugier et Piéron entreprises sur les notes du Certificat d'Etudes en 1922 puis sur le 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

[1] Du grec δοκιμή (*dokimé)*: épreuve. Le mot est forgé par H. Piéron en 1922 pour nommer l'étude des examens.

[2] 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.

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 ![3]).

La reprise de ces recherches dans les années soixante-dix[4] a totalement confirmé les observations du début du siècle. Pourtant, la note n'a perdu ni son crédit ni son utilité, d'autant moins qu'elle est vivement attendue par l'institution afin de permettre additions et moyennes. Nous parlons là de docimologie.

Venons-en à « l'évaluation ». Si le mot est ancien (1361), la littérature concernant les problèmes de mesure des résultats scolaires nous apprend que ce n'est qu'après les années 1930-40 aux USA que l'on est passé progressivement de la *Testing period* (Tyler, 1934) ou *Measurement period* vers une nouvelle voie nommée *Evaluation period*.

Le terme est flou (le dictionnaire ne juxtapose-t-il pas les synonymes calcul et approximation ?) mais il s'appuie sur l'élargissement des visées mises en lumière par les travaux sur les *objectifs* et qui restaurent l'élève comme totalité.[5]

Ce qui différencie l'évaluation (qualitatif) de la mesure (quantitatif), c'est le jugement de *valeur* : étymologiquement, il y a l'idée de valeur (et même de vigueur). Pour P. Perrenoud (in Allal, 1979), « 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 ». De son côté, C. Rogers révèle un autre angle de vue : « enseigner, c'est évaluer ; évaluer, c'est enseigner »[6]. Dès lors, le modèle docimologique comme étude des examens, tout en restant le préalable indispensable, se révèle être une fausse piste. ***Dès lors, il ne s'agit plus de comparer une performance à une norme mais d'apprécier un processus de construction de la personne.*** Toutefois, la problématique de l'évaluation s'y révèle clairement sans pour autant être résolue : nous n'avons accès qu'à des productions ou des comportements alors que nous visons leur auteur, ou, pour reprendre l'éclairage apporté par Chomsky en 1968, par-delà les faits (les performances immédiates), nous cherchons la ***compétence*** (appréciation du potentiel de l'élève, de ses capacités d'initiatives durables), nous y reviendrons plus avant.

S'agissant maintenant des arts plastiques, rien dans ces premières études relatives à la notation ne concernait notre discipline et très peu d'ailleurs abordaient le terrain de l'expression (comme la composition française). Quant au professeur d'arts plastiques, il était placé face à deux options : soit il désirait comptabiliser des savoir-faire, ce qui impliquait la scolarisation des activités plastiques et leur réduction à des exercices de maîtrise ; soit il s'efforçait de juger des qualités d'une œuvre, au risque de s'en remettre, faute de directives, à une pratique d'évaluation totalement intuitive.

Les recherches que nous avions menées au début des années quatre-vingt[7] et portant sur la notation des productions plastiques scolaires révélèrent l'existence de disparités de jugement *aussi fortes* que dans les autres disciplines d'expression, ceci bien qu'il soit plus aisé de comparer simultanément des travaux offerts au regard que de lire successivement des copies écrites. Les écarts de notes correspondaient à ceux relevés dans le contexte général, le maximum étant de 12 en arts plastiques pour une reprise de notation d'épreuves du bac, pour une moyenne des écarts de 3 points. Cette étude avait permis d'établir que nous sommes dépendants d'attentes produites par la prise en compte *d'informations a priori* relatives aux producteurs, que nous sommes également sensibles aux effets de *contraste par contiguïté*,

---

[3] Laugier et Weinberg, in H. Piéron (1963), *op. cit.*, p..23.

[4] G. Noizet et J.P. Caverni (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, pp. 75-110.

[5] H. Greene, G. Jorgenstein (1962), *Measurement and Evaluation in the Modern School*, NewYork, McMillan.

[6] C. Rogers (1972), *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, p. 172.

[7] B.A. Gaillot (1987), *Evaluer en arts plastiques*, Thèse de Doctorat, Université Lyon 2.

mais surtout, en droite ligne des recherches de Berlyne, Bernard et Francès[8], que nous sommes sujets à des considérations hédoniques portant sur les *dimensions plastiques* ou visuelles des objets à évaluer. Coloris et complexité avaient été testés significativement, ce qui autorisait à penser par *extension validante :* le degré de réalisme, l'originalité ainsi que le rapport à toute idéologie plastique référentielle, ceci naturellement entendu lorsque ces variables n'ont pas à fonctionner comme critère d'évaluation[9].

Ainsi, notre appréciation, même guidée par la mise au clair de critères préalablement élucidés, se trouve-t-elle *perturbée par la prégnance perceptive d'indices non pertinents*, du fait d'une réceptivité particulière de l'évaluateur à leur égard. En vue de modérer ces distorsions, rien n'y fait, ni l'établissement de *barèmes* finement pondérés (ce serait plutôt pire, comme l'avait déjà montré la docimologie[10]), ni même la transposition des évaluations en termes de *rang* (loi de Gal proposée par Baret[11]), sachant qu'un professeur d'art classe plutôt ses travaux par ordre de qualité.

Les constats négatifs de cette époque contribuèrent à proscrire toute notation solitaire au profit d'une *évaluation collective* (notamment au baccalauréat ; ceci était déjà pratiqué pour les concours), et à cerner de manière aussi claire que possible les *repères de réussite* en s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs, y compris dans ce que nous appelions « le champ scolaire élargi » : Qu'est susceptible de faire *seul* l'élève hors l'institution scolaire et en quoi ce qui a été fait peut-il attester du développement d'un intérêt et de la construction de compétences réellement acquises « pour la vie » ?

Effectivement, de telles observations ne pouvaient que discréditer la note comme visée unique et qu'inviter à se concentrer sur ce que l'on souhaitait réellement apprécier dans l'opération, autrement dit, elles poussèrent à réfléchir sur la ***fonction de l'évaluation*** en contexte scolaire. Remarquons en ce qui concerne les arts plastiques en France que, si les instructions Machard (du 14 décembre 1964, par exemple) prodiguèrent en leur temps des conseils clairs relatifs à la notation, cet aspect disparut complètement des préoccupations durant trente années, comme si évaluer allait « de soi ». Il a fallu attendre les programmes pour la 6ème rédigés en 1996 pour qu'un chapitre « évaluation » soit réintroduit, valorisant enfin en des termes actualisés les ambitions de notre discipline[12].

La situation étant générale, on comprendra que la recherche en Sciences de l'Education se soit concentrée sur la définition des objectifs, l'évaluation formative, la vérification des compétences et sur tout ce qui contribue à la construction de la personne.

Le passage de la notation à une évaluation au sens plein du terme tient ses racines de l'exploitation de trois recherches américaines :

Il faut mentionner au premier chef le travail de Bloom et de ses collaborateurs (1956) sur les taxonomies (classements) d'objectifs qui ont apporté deux remarques de la plus haute importance : 1) - énoncer des objectifs de formation ne peut se limiter au secteur *cognitif* (ceci doit regrouper instruction et éducation, il y a aussi le procédural et l'affectif) ; 2) - formuler un objectif implique que l'on se préoccupe du *degré d'exigence* (et donc de performance) : ce n'est pas la même chose de viser une simple restitution que de chercher à ce qu'un élève puisse se débrouiller tout seul (expression autonome). De là vient aussi la séparation entre connaissances et compétences. En référence à ces recherches, G. et V. De Landsheere (1975)

---

8 D.E. Berlyne (1966), Les mesures de la préférence esthétique, *Sciences de l'art*, n°3, p. 9-22 ; Y. Bernard (1973), *Psycho-sociologie du goût en matière de peinture*, Paris, éd. du CNRS, p. 51, 83-96, 103-124 (âge, instruction…) ; R. Francès (1968), *Psychologie de l'esthétique*, Paris, P.U.F., p. 118-132 en particulier, soulignant les facteurs les plus souvent désignés comme déterminants : réalisme, originalité, technique, sujet, couleur-lumière, expressivité, raison personnelle subjective.

9 B.A. Gaillot (1987), *op.cit.*, p. 95-177, toutes études statistiquement significatives.

10 G. de Landsheere (1971), *Evaluation continue et examens,* Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, p. 150.

11 M. Baret (1984), Du bon usage de la notation, in *Ateliers lyonnais de pédagogie*, n° spécial de février, p. 200-208.

12 Ceci a été détaillé dans B.A. Gaillot (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, p.177 à 196.

hiérarchisèrent les attentes en trois degrés (« maîtrise – transfert – expression »[13]) en y associant le « *principe de réduction* » concernant les objectifs d'expression autonome : « répéter une démarche créative n'est plus de la création », autrement dit s'agissant d'expression plastique, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6ème peut ne devenir en 3ème que la simple restitution mécanique d'un pré-acquis.

Au sujet des objectifs d'expression, un autre chercheur de Chicago, Eisner (1969), 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*[14]. Cette découverte essentielle explique le paradoxe qui travaille la mission d'évaluation de l'enseignant d'arts plastiques : plus l'ambition est grande (objectif d'expression autonome) 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 »[15].

Corrélativement, Scriven introduisit dès 1967 une distinction décisive[16], reprise par Bloom en 71. Alors que l'évaluation sommative se limite à faire le bilan de ce qui est acquis et de ce qui reste à travailler, le concept d'*évaluation formative* présente d'abord celle-ci comme un instrument de *régulation* (repris par Allal, 1978) et met en avant l'évaluation dans l'architecture didactique comme un élément central de la formation autour de quoi s'organise la « construction stratégique de l'action éducative »[17].

Envisager après Scriven l'évaluation comme instrument de régulation, c'est tout autant désigner et comptabiliser ce qui vient d'être compris que remédier aux dysfonctionnements de la leçon. C'est aussi, dans un contexte d'apprentissage, s'interroger sur le sens de la note que l'on vient de mettre. C'est également s'apprêter à affronter les risques de quiproquos : la prégnance des idéologies plastiques liées à la maîtrise technique, soit qu'elle soit perçue comme compétence attestée, soit qu'elle soit rejetée car trop désuète ; le crédit naïf accordé à un effet involontaire ; l'écran de la parole qui se substitue, celle du professeur comme celle de l'élève ; la crédulité fréquente liée à la compréhension : puisque cela a été dit ou fait, cela est définitivement acquis…

Si par le passé la note en arts plastiques soupesait le savoir-faire plasticien, pour reprendre la formule de l'Inspecteur Général Pélissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994**, *« ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font »*.**[18]

Il s'agit donc de savoir différencier production plastique et acquisition(s) réelle(s) de l'élève en fin de séquence, autrement dit être au clair quant à la définition de termes tels que : *- savoir - connaissance - performance - capacité - compétence.*

Fille directe des taxonomies, la pédagogie *comportementaliste* (en termes behavioristes, le comportement est la réponse à un stimulus) ne comptabilisant que des réussites fragmentaires, avait suscité rapidement de multiples réticences arguant qu'il était

---

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

14 E.W. Eisner (1969), Instructional and Expressive Educational Objectives, in J. Popham, *Instructional Objectives*, Chicago, AERA, p. 14-99.

15 La formule est de D. Chateau (1994) in *La question de la question de l'art*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 73.

16 M. Scriven (1967), The Methodology of Evaluation, in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°1, Chicago, Rand Mc Nally, pp. 39-83, ainsi que B.S. Bloom (1971) in *Handbook of Formative and Summative Evaluation*, New York, Mc Graw-Hill.

17 P. Dominicé (1979), *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, P. Lang, p. 184.

18 *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Créteil, éditions du CRDP, p. 133.

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 pour le long terme*. Aux USA, McClelland[19] introduisit rapidement (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.

Avançons dans nos définitions. Si l'on se réfère à Kant, la connaissance est ce qui est universel et transmissible : c'est l'information censée être objective installée dans le répertoire cognitif de l'élève (que l'on peut apprendre et restituer). Mais, en arts plastiques, les connaissances sont généralement empiriques et relatives…

Pour les sciences de l'éducation, le **savoir** désigne les références et informations constituées (ce que Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »[20]) 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 ou "habileté"), celui-ci reste mort s'il ne se réincarne pas dans l'idiosyncrasie d'un individu.

De ce fait, la **connaissance** est l'information qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte ou d'inculcation. Dans la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, en référence lointaine à Bachelard[21], « 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 ». Dit autrement – et il semble que ceci soit valable pour les arts – l'élève aborde une information nouvelle à la lumière de ses connaissances déjà là. « *Quelque soient ces connaissances préalables, ce sont elles qui, en premier lieu, vont questionner le savoir [nouveau]. C'est à l'aide de ces connaissances antérieures qu'ils vont le décoder, le mettre en relation avec d'autres connaissances dont ils disposent déjà* »[22]. En arts plastiques plus que dans certaines autres disciplines, le « conflit cognitif[23] » peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter les représentations initiales des élèves par la « verbalisation » à la « pluralité des points de vue », nous nous retrouvons ici en terrain connu. Ainsi, en arts plastiques, le caractère *construit* des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible réitération de tout événement artistique (il n'y a pas de vérité en art ni même, paradoxalement, sur le terrain de la communication visuelle).

Ensuite, l'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait. La **capacité** traduit l'aptitude à faire et réussir quelque chose et 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. En théorie (Gillet, 1991), la capacité d'engager une action engendre une performance censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

---

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

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

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

22 P. Jonnaert, C. Vander Borght, R. Defise.(1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p. 111.

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

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

Certaines définitions sont ambiguës. Ainsi, le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000) indiquait-il, certes, que « évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées », mais en ajoutant que « la performance témoigne de l'existence de la compétence » et qu'elle « est la preuve apportée que l'on sait ou sait faire quelque chose ». Pour le moins faudrait-il préciser : la performance positive, car il existe des "contre-performances" ; ou bien dire : est la preuve apportée « d'un savoir *ou* d'une absence de savoir » !

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, à tel point qu'il n'est nul besoin d'universitaire pour en décider, tout locuteur natif sollicité outre-Manche pourrait en juger ; en revanche, réussir *parfaitement* le grand problème de l'agrégation de mathématiques ne peut attester sans risque de se tromper qu'il s'agit d'une compétence générale et définitivement acquise. L'inverse de cette comparaison est encore plus explicite (rater…).

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 la maîtrise des techniques.

La **compétence,** au-delà des définitions précédentes, appelle d'abord le nom de Noam Chomsky[24] qui, dans ses nombreux écrits sur le langage, souligne le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles. Il s'agit donc de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intériorisé), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des arts plastiques.

Curieusement, au plan des taxonomies d'objectifs, nonobstant d'Hainaut et Hameline, le terme de compétence est chez les enseignants français d'un usage courant assez récent (Gillet, 1991)[25]. C'est une disposition terminale et durable (un ensemble de savoirs et de savoir-faire) qui désigne le fait de dominer toutes les questions relatives à un secteur déterminé (un plombier, un boulanger, un ministre, compétents). C'est, comme le laisse entrevoir l'exemple précédent, une qualité plus ou moins repérable selon les secteurs, floue et relative, qui devrait se manifester au travers de multiples « comportements indicateurs » que l'on espère pouvoir observer. Mais, contrairement à un savoir plaqué simplement appris et restitué, c'est bien ce qui importe en fin de compte, en arts plastiques comme ailleurs !

Selon Hameline (1979), la compétence est un simplement un « savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles ». Selon Gillet (1991), elle se définit plutôt comme « un système de connaissances conceptuelles et

[24] N. Chomsky (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, ainsi que : (1969) *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.

[25] Naturellement, le glissement des contenus d'enseignement vers l'énoncé de compétences à développer nous renverrait au milieu du XXème siècle et plus encore à la formidable profusion d'écrits sur les objectifs au cours des années soixante-dix (De Landsheere 1976, D'Hainaut 1977, Hameline 1979…). Une des synthèses les plus explicites pour les enseignants fut probablement celle réalisée par le CEPEC de Lyon sous la direction de P. Gillet (1991) : *Construire la formation*, Paris, ESF, lire notamment pages 67 à 77.

procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent la résolution d'une tâche-problème par une action efficace (performance). »

Plus récemment, à la suite de Perrenoud (1997), l'école canadienne (Brien, Cauchy, Scallon 2001) insiste sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration (de même en Europe pour Roegiers 2000) 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 Scallon reprenant Roegiers[26] (« la compétence est la possibilité de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes »), si la compétence existe à l'état potentiel chez un individu (« possibilité »), l'important est d'être capable de « **mobiliser** ses ressources » (ce mot est repris de D'Hainaut, 1977) afin de faire face à « n'importe quelle situation de la même famille », 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.

Ces 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 (l'élève a décidé seul et pas au hasard). Ce point rappelle encore 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, Piaget[27] 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, sur un terrain, celui des arts plastiques, qui ne tolère aucun modèle de référence.

Il ressort de ceci selon Perrenoud que même si ces ressources existent préalablement, la véritable compétence est celle qui sait improviser à partir de celles-ci pour produire un comportement adapté à une situation *inédite*[28]. Une compétence ne peut donc être décrite qu'*a posteriori*, lorsque le problème a été résolu avec succès. Elle relève du constat et sa généralisation s'établit par les observateurs au nombre des réussites. Il est difficile de décrire *a priori* une compétence[29]. Tout au plus peut-on dire : « *"les"* compétences de cet étudiant devraient lui permettre de réussir au concours de l'agrégation d'arts plastiques… »

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 :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs précéduraux…) ;
- 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.

---

[26] Nous évoquons ici trop rapidement les écrits de X. Roegiers (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, ainsi que, de G. Scallon (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

[27] J. Piaget (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, P.U.F.

[28] P. Perrenoud (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, p. 16.

[29] P. Jonnaert et al. (1999), *op. cit.*, p. 46.

Paradoxalement, le « flou » de la compétence [à la différence de l'école de la performance – la fameuse PPO, pédagogie par objectifs, héritière de Mager (1962) – qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite] est atout en ce qu'il oblige l'enseignant à surmonter ce handicap par la recherche des *indices* multiples qui pourront attester des avancées et gains attendus, qu'il s'agisse, certes, de compétences-produits (terminales) mais aussi de compétences-processus, autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques[30]).

Pour ce qui est de l'enseignement des arts plastiques en France, force est de reconnaître que l'énoncé clair d'objectifs dans les programmes date de la rédaction élaborée pour le collège entre 1995 et 1998, encore faut-il attendre la rédaction du texte pour la classe de 3ème en 1998 pour y lire explicitement l'association des deux termes "connaissances" et "compétences".

En arts plastiques, les ambitions de la discipline sont très diversifiées. Les rédacteurs des programmes du lycée (2000)[31] ont voulu s'efforcer de démultiplier ces attentes (sans pour autant viser un « référentiel de compétences » est-il écrit), mais au risque de certains qualificatifs : il est ainsi question de compétences *artistiques, culturelles, techniques, méthodologiques et comportementales*. Pour le moins, nous faut-il au quotidien nous attacher à identifier les capacités disciplinaires attendues sur deux axes : les compétences liées à la *pratique* ; les compétences réflexives, *conceptuelles*, liées aux prises de recul théorique. A condition naturellement de se rappeler qu'en arts plastiques la pratique est *praxis*, un « agir réflexif » et pas seulement un geste fabricatoire.

Concrètement, en écho aux programmes et à l'opérationnalisation des objectifs d'une séquence d'arts plastiques, on peut également suggérer de classer plus précisément les acquisitions disciplinaires attendues sur plusieurs registres (sans pour autant que ceci apparaisse comme un modèle) :

Au plan des **connaissances**, 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*[32] (savoir à quelle occasion agir). Nous proposons que les deux premières catégories rapportées aux arts plastiques soient partagées au regard d'entrées plus spécifiques et qui se rapportent à l'aspect *technique* (savoir né de l'expérience exploratoire, ce 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* (des artistes, des œuvres).

Au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation de ces découvertes et la capacité espérée « de se débrouiller tout seul », ce qui est finalement une expression commode pour nommer la compétence (sous les réserves exposées plus haut). Les **compétences** attendues par rapport à ces trois axes pourront être, gardant les mêmes entrées, *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens), *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

---

30 J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, p. 21-23.

31 Pour tous les textes des programmes d'arts plastiques français, se reporter à la page :
Arts plastiques | éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco

32 En référence notamment à J. Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques, p.47 et suivantes.

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter comme il est dit plus haut ce qui se rapporte au processus, et à la méthodologie (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu, etc…) sauf à considérer que ces aspects, comme le laisse entendre la définition exigeante de Scallon, sont déjà en articulation avec le volet disciplinaire (par exemple pour clarifier, 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).

Finalement, alors qu'en 1960 la seule question était : « ce dessin est-il réussi ? », toute séquence[33] d'arts plastiques devrait permettre à l'enseignant de pointer un ensemble de questions relativement à chaque élève :

- *Que sait-il faire de plus ?*
- *Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, apprises, mémorisées?*
- *Est-il capable de sa propre initiative d'élaborer et de conduire à terme une démarche de création plastique ?*
- *Est-il capable d'analyser des œuvres et de porter un jugement argumenté ?*
- *Est-il désormais capable de « se débrouiller tout seul » ?*
- *Prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert en AP ?*
- *A-t-il développé des capacités et révélé des aptitudes intéressantes pour sa future orientation professionnelle ?*

Un dossier du MEN (ressources 2016) explicite et développe ce sur quoi « porte l'évaluation en arts plastiques » en préconisant quatre volets :

- *L'évaluation porte sur la production réalisée.*
- *L'évaluation porte sur la qualité de la réponse apportée.*
- *L'évaluation porte sur la posture de l'élève et sur sa capacité à s'exprimer à la fois sur sa propre pratique et sur celle des autres, notamment en utilisant le langage plastique.*
- *L'évaluation porte sur le rapport instauré aux œuvres d'art.* [34]

En France, les textes des programmes désignent désormais clairement connaissances et compétences, y compris les compétences transversales. Les compétences transversales figurent aussi dans de nombreux référentiels à l'étranger. Par exemple, le *Programme de formation de l'école québécoise* énonce la structure générale du premier cycle de l'enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique[35] :

Trois visées de formation / cinq domaines généraux / neuf compétences transversales / cinq domaines d'apprentissage se déclinant en vingt programmes disciplinaires (dont celui des arts comportant arts plastiques, musique, art dramatique et danse).

Les neuf compétences transversales sont énoncées comme suit : - 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. Dans les programmes d'arts plastiques, les « relations avec les compétences transversales » sont explicitées point par point avant que soient annoncées les trois compétences disciplinaires à travailler : créer des images

[33] Une « séquence » est une unité d'enseignement. Ne pas confondre la séquence (le temps didactique) et la séance (le temps administratif).

[34] MEN (2016) *L'évaluation en arts plastiques au cycle 3* : https://eduscol.education.fr/document/14155/download

[35] Gouvernement du Québec (2002), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Ministère de l'éducation, notamment p. 401 à 410.

personnelles / créer des images médiatiques (de communication visuelle) / apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine[36].

2. QUELQUES EXTENSIONS

A la lecture de ces items pris comme exemples concrets, il apparaît évident que des capacités construites parallèlement dans plusieurs secteurs ne peuvent que se consolider mutuellement. Toutefois, la question est moins celle de la transversalité que celle du transfert total : Pour F.-V. Tochon, *« la transdiscipline est une catégorie didactique […] L'élève atteint un fonctionnement transdisciplinaire quand il ne cède pas aux automatismes et qu'il réfléchit de manière autonome. Il ne répond pas alors à quelque chose d'appris antérieurement, mais il innove. [Il n'y a pas de critère préalable.] Pour cette raison, l'évaluation du niveau transdisciplinaire ne peut être que métacognitive, personnelle, interne à l'élève »*[37].

Car le terme de compétence conduit à se poser la question de son champ d'action. Celle-ci peut être disciplinaire, inter-disciplinaire ou carrément trans-disciplinaire (*transversale*). Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou qu'elle transcende ces clivages. Le meilleur exemple est celui de la « maîtrise de la langue » soulignée dans l'ensemble des programmes français. 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.

Il convient donc ici de faire une large parenthèse au sujet de deux données voisines mais non superposables : le transfert des compétences et les compétences dites transversales.

Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue automatiquement 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 – exemple savoir argumenter par rapport à un protocole expérimental en sciences – elle portera des fruits ailleurs – argumenter sa démarche en arts plastiques (ou l'inverse). D'après plusieurs chercheurs (Rey, Vygotski, Jonnaert), cette transférabilité ne serait pas certaine au-delà d'un certain seuil[38]. Cherchant à concilier les "méthodologues" (ceux qui valorisent l'apprentissage de méthodes) et les "didacticiens" (ceux qui privilégient

---

[36] La recherche québécoise en arts plastiques et visuels est d'ailleurs particulièrement active, tant pour ce qui est de la désignation des connaissances et compétences à construire suivant un mode socioconstructiviste, que pour l'intérêt porté pour la relation aux autres domaines d'apprentissage, que pour ce qui relève de la mise en situation de projet, de la création personnelle en articulation au contexte local ainsi qu'au patrimoine culturel au sens large. Lire à cet égard la synthèse écrite par F. Gagnon-Bourget et F. Loyal (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.

[37] .F.V. Tochon (1990), *Didactique du français*, Paris, ESF, p. 141.

[38] D. Hameline (1979) dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue* (Paris, ESF, p. 86) parle du « savoir-transférer » comme d'une composante nécessaire de l'apprentissage. Voir aussi L.S. Vygotski (1935, réédition 1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor-Editions sociales. Au sujet des doutes émis, on consultera principalement : B. Rey et M. Develay (1996), *Les compétences transversales en questions*, Paris, ESF.

les contenus), Meirieu et Develay[39] proposent quant à eux un « objectif pédagogique de troisième type » : 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*. Sur le terrain des arts plastiques, un indicateur fort d'acquisition est donc aussi incontestablement la *résurgence spontanée* à long terme et à bon escient.

Les enseignants de toutes les disciplines regrettent souvent que leurs élèves n'utilisent pas dans leur matière ce qu'ils ont appris dans une autre. On entend parfois, lors d'un conseil de classe des propos de ce type : « *L'élève X, dont beaucoup d'enseignants viennent de se plaindre, se comporte positivement en arts plastiques, il écoute le professeur et est capable de consacrer du temps à l'élaboration d'un projet ; il sait faire preuve de ténacité dans l'effort pour faire aboutir sa réalisation ; il sait prendre la parole pour expliquer clairement à la classe quelles étaient ses intentions* ». Et il arrive parfois que la réponse des collègues tombe sans appel : « *En arts plastiques, peut-être. Mais ailleurs, il en va tout autrement !* »

La plupart des enseignants, aujourd'hui, sont convaincus des bénéfices de la mise en projet. Rappelons que dès 1988, la synthèse CNDP sur l'autonomie, déjà citée, se terminait en dressant la liste des « effets de la situation d'autonomie en arts plastiques ». Ces effets, repérés à l'époque sur vingt terrains et sur une longue période d'observation en collège, étaient fort nombreux. Reprenons ici seulement ce qui se rapporte aux élèves :

- *amélioration des comportements généraux qu'ils soient scolaires ou non,*
- *augmentation des motivations personnelles de l'élève et des motivations collectives des classes,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis du travail,*
- *changement dans l'attitude vis-à-vis des partenaires,*
- *règlement de situations de blocage ou d'échec.*

Globalement, les arts plastiques ayant systématiquement partie liée avec « la vie », c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, s'y élabore-t-il des compétences larges qui seront de nature, demain, à sous-tendre en toutes occasions la prise d'initiatives et tous types de comportements dits « autonomes », ou bien une compétence ne s'établit-elle que relativement à une situation déterminée ?

A priori, les compétences dites transversales sont des dispositions très générales qui ignorent ou dépassent les clivages disciplinaires (ainsi avons-nous dit de la « maîtrise de la langue », mais en est-il de même pour le « jugement critique » ou la « maîtrise de l'outil informatique » ?) Selon certains chercheurs, cette transdisciplinarité résulte aussi du « *transfert, d'un champ disciplinaire à un autre, de concepts, de modèles théoriques, de démarches, d'instruments d'analyse, de schèmes cognitifs, de techniques, ce compétences (…) Une donnée transférable prend, de ce fait, un* caractère *transversal.* »[40]

Le transfert complet, quant à lui, suppose que des acquisitions réalisées dans un secteur déterminé peuvent être utilisées pour surmonter des obstacles nouveaux relevant d'un autre secteur. A supposer qu'elles existent ponctuellement, les compétences mobilisées ne sont pas pour autant transversales. On peut lire depuis longtemps chez D'Hainaut[41] l'intérêt

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

[40] A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez (dir. de, 2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, p. 173.

[41] L. D'Hainaut (1977), *Des objectifs aux fins de l'éducation*, Paris, Nathan, p. 238-239.

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 inédite. Pour Bernard Rey[42] qui se montre assez dubitatif à l'égard des transferts, 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* ». D'autres chercheurs restent également réservés. Ainsi de Jean-Claude Parisot[43] qui, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ».

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 : les compétences *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 que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.[44]

S'agissant en particulier du développement de l'initiative en classe d'arts plastiques dans le système français et qui se termine par le « projet » personnel de l'élève en classe de 3ème, il importe donc, suivant Jacques Tardif[45] 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. En principe, ce n'est pas nouveau pour les enseignants d'art si l'on se rapporte aux temps de la « créativité » et notamment à la « *synectique* » de William Gordon et George Prince[46] fondée sur les démarches « *analogiques* ». Pour Xavier Roegiers[47], cet outillage intellectuel et affectif d'adaptation à toute situation nouvelle procède « d'une éducation à l'audace » qu'il faut cultiver.

Cette conscience des acquis transdisciplinaires est indissociable de la pratique de l'auto-évaluation de l'élève en ce qu'elle favorise la *métacognition* 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* »[48].

---

42 *Op. cit.* (1996), p. 57-58.

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

44 *Op. cit.* (2002), pages 169 à 172. Il faudrait aussi pouvoir revenir ici, après L. D'Hainaut (1977), sur les apports de P. Gillet (1991) de X. Roegiers (2000) et de G. Scallon, (2004).

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

46 W.J.J. Gordon (1965), *La stimulation des facultés créatrices par la méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques.

47 *Op. cit.* (2000), p.16.

48 P. Meirieu et M. Develay (1992), *op. cit.*, p. 140.

3. VERS LA METACOGNITION

Effectivement, l'intérêt focalisé sur l'élève et sur l'atteinte des objectifs nobles qui assureront son autonomie révèle deux autres facteurs à favoriser : en premier lieu, la capacité de **s'auto-évaluer**. Dès 1972, C. Rogers affirmait que « l'évaluation par chacun de ce qu'il a appris (assure) les moyens d'un apprentissage responsable »[49]. Sur ce point, il y a unanimité des chercheurs, de G. de Landsheere (« l'apprentissage de l'auto-évaluation est indispensable »[50]) à P. Dominicé faisant un parallèle avec J. Piaget (« se décentrer ») qui avait montré que « l'auto-régulation »[51], essentielle dans la vie, est à la fois le processus qui accompagne la formation de la personnalité et qui contribue à la construction de la connaissance et des structures opératoires nécessaires au fonctionnement de l'intelligence. Les vertus de l'auto-évaluation en arts plastiques ont été remarquablement bien explicitées dans plusieurs textes de professeurs stagiaires au chapitre 7 de notre synthèse IUFM sur l'évaluation des acquis[52].

Tous ces éléments charpentent les théories « constructivistes » de l'apprentissage auxquelles nous nous référons désormais en arts plastiques. Rappelons que cette chaîne logique est très ancienne puisqu'elle renvoie aux « méthodes actives » (Ferrière, 1920 mais aussi Dewey, 1896 !) et que dès 1935, Piaget, dans un article pour l'*Encyclopédie française*, avait écrit de l'intelligence que « son activité est une construction continue[53] » (de là, ensuite, les fameuses « opérations » des structures de transformation).

En second lieu, ce que Piaget appelait la « décentration » favorise l'opération voisine qu'est la « **métacognition**[54] ». 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 l'évaluation. Pour M. Grangeat[55], la métacognition sert « - *à construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité ; - à apprendre des stratégies de résolution de problèmes ; - à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages* ».

Si l'on admet qu'une grande part de l'expertise plasticienne se construit par l'expérience, on considérera extensivement qu'il y a métacognition en arts plastiques chaque fois que l'élève est en mesure non pas de décrire sa démarche mais de l'expliciter, c'est-à-dire de relier par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression et ainsi de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée. En didactique du français, notons aussi que la visée des niveaux taxonomiques supérieurs passe souvent par l'éducation à l'auto-évaluation et à la conscience métacognitive[56]. Les modèles de *l'analyse des pratiques* (G. Ferry, 1983) situent la théorie dans le va-et-vient avec la pratique soit pour formaliser l'expérience par élargissement du champ des représentations, soit dans le but d'acquérir un *savoir-analyser* par décentration qui

---

[49] *Op. cit.* (1972), p. 14.

[50] *Op. cit*. (1976), p. 307.

[51] *Op. cit*. (1979), p. 156. Il se réfère à J. Piaget et B. Inhelder (1978), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, pp. 101-103 et 125.

[52] Pour rappel, se reporter à notre publication : *Arts plastiques, l'évaluation des acquis* (2002) qui recèle de nombreuses initiatives didactiques toujours d'actualité.

[53] J. Piaget (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, p. 47-50 et 230-232.

[54] 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.

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

[56] Pour rappel : F.V. Tochon (1990), *op.cit.*, p. 141 et 156.

doit à terme permettre à l'apprenant d'avoir la maîtrise critique de l'avancée de ses recherches. Nous sommes ici très proches de la logique qui inspire les modes d'apprentissage en arts plastiques.

En guise d'illustration de ce qui précède, je citerai le mode de « présentation de son travail » que j'avais adopté en début de carrière quand j'étais professeur de collège (4ème-3ème où les élèves avaient le choix entre "le sujet du professeur" ou le "projet personnel"). Les projets étaient présentés et évalués collectivement selon la conviction de l'assemblée ; la note et l'appréciation trimestrielle étaient également attribuées en classe :









Les photos datent de 1985 et ont été présentées en 1987 dans ma thèse de doctorat *Evaluer en arts plastiques,* en ligne : https://gaillotdidartsplast.com, pages 299-305.

Signalons également que la recherche québécoise portant sur la démarche de création et qui présente ce processus comme la succession de trois phases (inspiration, élaboration, distanciation) préconise une approche didactique « *métacognitive* en ce sens qu'elle vise la compréhension par l'élève du processus par lequel il passe pour engendrer des images[57] ».

S'agissant en France des programmes de 1998, faut-il ajouter que la fonction métacognitive (comprendre comment on a compris et agi, donc) est particulièrement active en classe de 3ème dans le cadre de la démarche de projet ? Chaque fois qu'il s'agit de planifier une activité, écrit B. Noël, et donc « *face à une situation nouvelle, le sujet est amené à évoquer des processus ou des concepts qu'il a utilisés antérieurement dans des situations fort différentes* »[58]. Dans certains cas, cette reprise est efficace, dans d'autres il s'agit d'une « génération abusive » qui conduit à un échec. Le troisième cas que nous ajouterons est celui où l'élève, conscient à la fois des similitudes et des différences, modifie spontanément certains comportements, improvise pour une part, tâtonne, afin de produire une réponse adaptée : on voit ici comment une conscience métacognitive opératoire contribue à l'élargissement de la compétence initiale. D'ailleurs, pour Grangeat, il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancier, réinvestir, transférer, pour s'émanciper de l'enseignant et pour se détacher aussi de ses cadres de pensée habituels, ce qui signifie qu'il a gagné en autonomie.[59]

Si l'on reprend l'évolution de notre discipline en France à l'aune de ces considérations, c'est-à-dire l'énorme mutation qui a consisté à abandonner l'exercice d'exécution au profit du « **cours en proposition** »[60], l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi un « au-delà de la pratique[61] » que l'on pourrait nommer la découverte et la compréhension des choses de l'art, 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 sera une surprise pour l'enseignant (Eisner, 1969), nous ne pouvons tirer leçon que de ce qui vient d'être produit. Confirmation. L'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement[62], « *intrinsèquement liée au cours* » (pour reprendre la formulation française de 1996).

Ensuite, on ne peut donc pas préparer son évaluation sur des critères totalement définis *a priori* (ce qui nous ramènerait au « produit attendu ») mais seulement s'apprêter à identifier des *indices de réussite et de compréhension*[63]. Si je propose à des élèves de 6ème de peindre « la sardine la plus rapide du monde », la tâche d'évaluation du résultat (prévisible) est aisée ; en revanche, si je propose en 3ème ou en lycée « éloge de la vitesse », je n'ai pas idée de ce que mes élèves vont produire (ce qui conduit à savoir prendre en compte la différence entre *critère, indicateur, indice*[64]).

La troisième conséquence est désormais bien connue, du moins depuis que les programmes du collège en ont souligné très explicitement les termes. Si l'objectif est toujours

---

57 P. Gosselin (1999), « développement de la conscience du processus créateur en classe d'arts plastiques au secondaire », *Actes du colloque 1998 sur la recherche en enseignement des arts visuels*, Sherbrooke, CREA éditions, p.15-21.

58 *La métacognition* (seconde édition augmentée, 1997), p.183.

59 *Op.cit.* (1997), p. 125-127.

60 Elaboré dans une fourchette de temps comprise entre 1972 et 1985.

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

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

63 C'est-à-dire repérer des « comportements-signes », pour reprendre la formule d'A. Bonboir (1972) in *La docimologie*, Paris, PUF, p. 99.

64 Voir aussi J.J. Bonniol, M. Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, p. 145.

d'acquérir les compétences nécessaires à l'expression plastique personnelle, il est aussi, en regard d'une situation de pratique, de « *faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris* » notamment « *ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux* ». Quitte à mettre la note en retrait (les enseignants s'interrogent parfois : « faut-il toujours mettre une note ? »). Rappel que la notation n'est pas une fin en soi mais peut aussi offrir matière, par le débat appréciatif mené à propos des démarches des uns et des autres (les choix opérés) à verbaliser sur ce qui était en jeu et donc à stabiliser du vocabulaire et des compréhensions. Si en début de 4ème, afin d'évaluer les acquis en matière d'expression picturale, je propose aux élèves par groupes de deux en une heure sur grand format le « concours de la peinture non-figurative la plus attirante », le but du « jeu » n'est pas vraiment (même si on le fait pour satisfaire les élèves) de dresser un palmarès mais de faire verbaliser et réfléchir sur tous les paramètres que l'acte pictural a réactivés et fait revenir en mémoire.

Dès lors, l'oral ne suffisant pas toujours, il s'agit 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 français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de recherches de mots-clés, de jeux rapides (ce ne sont pas des interrogations écrites !) où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Furent aussi distribués des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. Face à ce scrupuleux souci de « tirer leçon », on ne s'étonnera pas que plusieurs mémoires de professeurs stagiaires se soient intitulés *« Que reste-t-il de nos cours ? ».* Préoccupation salutaire, mais qui n'a de sens que si l'on s'astreint à la penser jusqu'au bout de sa logique : il n'y a d'acquisition réelle que si elle a été mémorisée durablement mais, plus encore, que si elle a donné lieu à restitution spontanée, ultérieurement et à bon escient.

Et c'est là que nous retrouvons la question du *cahier* (plutôt celui « de travaux pratiques », qui accompagne les leçons de la plupart des disciplines). Mais ces cahiers gardent seulement trace d'éléments cognitifs aussi pensons-nous que celui-ci gagne à être 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 aujourd'hui revêt une forme numérique (intranet, canal PRONOTE ou autre…) comme le pratiquait déjà notre collègue Yann Mars, formateur à l'IUFM d'Aix comme en témoigne son article en 2002 qui en brossait les perspectives dans notre publication complète sur l'évaluation[65] : l'informatique est désormais envisagée comme outil d'auto-formation en centre de documentation ou en libre-service dans la classe (une application de recherche par notions met immédiatement en regard des mots-clés, des citations, des réalisations d'élèves, des œuvres d'artistes) et comme mémoire individuelle (l'élève conserve la trace numérique de ses travaux sur quatre années de collège, éventuellement de certains autres travaux de camarades avec en regard, ici aussi, ce qui a donné matière à « leçon », au-delà du temps de pratique et qui a été synthétisé par l'enseignant). « **Cahier numérique** », donc : aujourd'hui, les jeunes professeurs sont formés à cela[66].

---

65 *Op. cit.* (2002), p. 102-104.

66 Voir notre article : B.-A. Gaillot (2005), *Un portfolio numérique en arts plastiques ?* p. 12-16, sur https://gaillotdidartsplast.com

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 ».** Selon Scallon (2000), « le portfolio est une collection de travaux ou de productions [permettant] à chaque élève de rendre compte de ses réalisations accompagnées de l'évaluation de ce qu'il a fait (auto-évaluation) et de rendre compte de son progrès ».[67]

Dans la plupart des descriptions (ainsi de celle du MEN-Educnet 2005, actualisée en 2019), le portfolio est le lieu où l'élève rassemble ses travaux[68]. La première opération est donc celle de la sélection si tout n'est pas systématiquement archivé, ce qui signifie la maîtrise des critères d'évaluation associés aux diverses productions. Ensuite, ces travaux sont organisés dans une présentation, soit simplement ordonnés, soit classés par catégories ou disposés dans une arborescence. Elément essentiel, les productions sont commentées par l'élève, ce qui implique un retour réflexif sur ce qui a été (plus ou moins bien) fait. Enfin, sont souvent associées aux travaux des traces de la recherche et les principales références scientifiques se rapportant au sujet traité.

S'agissant du travail en arts plastiques, les intérêts en matière de formation et d'évaluation sont multiples : retour, d'abord, sur les principales questions étudiées, appropriation des apprentissages et mise en perspective de ceux-ci, développement de la conscience métacognitive (une des notions-clés actuellement) par l'autoévaluation (une meilleure prise sur ses réussites et ses difficultés) et, globalement, développement de l'esprit critique. La présentation développe quant à elle une meilleure compréhension du sens des découvertes opérées à l'intérieur du champ disciplinaire mais tout autant, lorsqu'il s'agit de les présenter aux autres (notamment les parents), en relation avec le contexte de la vie quotidienne. Enfin, il ne faut pas sous-estimer le caractère valorisant de la fabrication et de la présentation de cet objet ainsi que les technicités informaticiennes transversales perfectionnées à cette occasion. Tous ces aspects vont dans le même sens d'une autonomisation de l'élève (« *aider l'apprenant à se situer et à devenir autonome* », Educnet, 2005). En outre, le portfolio est aussi l'historique d'un processus d'apprentissage, le moyen de structurer un espace de travail et de découverte, il permet aussi, grâce aux hyperliens, de relier le travail de classe avec le monde du savoir présent en particulier sur Internet.

Nos collègues plasticiens Canadiens ont adapté au Québec des outils pour les besoins en art nommés selon les niveaux : cahiers de mots nouveaux, carnet de projets, journal de bord, cahier de découvertes, portfolio. Une intéressante étude universitaire testant l'apport du portfolio en pédagogie de projet artistique au secondaire vient d'être réalisée au Québec (Dussault, 2003). Son contenu apparaît d'autant plus précieux qu'il associe le portfolio à la situation de mise en projet.

Cette étude insiste d'abord sur l'intérêt majeur du portfolio qui consiste à aider l'élève à s'approprier les apprentissages et à l'impliquer dans l'évaluation de ses acquis. Il pose des questions essentielles comme : - doit-on standardiser les portfolios ; doit-on tout mettre ou qui sélectionne les contenus ; doit-on présenter les brouillons ou seulement les réalisations finales ? Concernant la version électronique, il note que cela permet de « *réinventer la notion de portfolio* » et offre l'opportunité d'avoir une audience élargie, il souligne aussi l'intérêt des liens hypertextuels et les gains énormes de place, de transport, d'accessibilité. L'étude de Dussault reprend les différents bénéfices déjà exposés dans le contexte général et liés à une vision socio-constructiviste des apprentissages associée au développement du jugement critique.

---

67 G. Scallon (2000), *Le portfolio ou dossier d'apprentissage, guide pratique*, Canada, dossiers de l'Université de Laval.

68 M.E.N. (2019), *Le portfolio iconigraphique*. Paris : Dossiers Eduscol sur : https://eduscol.education.fr/document/23998/download

La piste du portfolio 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. Mais on doit associer "journal" et "sélection" : impérativement ne pas compiler/accumuler mais organiser/dominer.

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 auteurs[69] préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

1. dire pourquoi cette expérience m'a plu (pourquoi j'ai choisi de la sélectionner ici) ;

2. dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;

3. dire ce que j'ai appris à cette occasion.

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 (on peut par exemple demander à l'élève d'indiquer à quel nouveau projet il souhaite maintenant s'attaquer).

Bref, numérique ou non, cette piste est sans aucun doute à creuser davantage pour ce qui concerne notre discipline au collège. On remarquera d'ailleurs que l'idée du portfolio a déjà largement fait son chemin en France, qu'il s'agisse de la production des élèves lors des « itinéraires de découverte » en classe de 4ème ou des « travaux personnels encadrés » au lycée et, plus encore, des nouvelles règles du baccalauréat où l'épreuve d'arts plastiques est remplacée par la présentation d'un dossier de travaux[70] depuis 2003 (compte tenu des ambitions de notre discipline, la production plastique en temps et format limités avait révélé depuis de nombreuses années sa difficulté à témoigner d'un large éventail de compétences tel qu'il est aujourd'hui détaillé dans le programme de la classe terminale).

Au-delà de ces moyens logistiques, soyons conscients que l'approche par compétences en AP ne manque pas de réactiver tout autant 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.

Il convient donc d'être prudent. Ainsi, pour Jonnaert (2007), une compétence est définie en référence à l'action d'un sujet en situation[71], ce qu'il nomme une construction « énactée ».

---

69 S.G. Paris et L.R. Ayres (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, p. 94 ainsi que L.M. Bélair (1999), *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.

70 (fiches de recherches, croquis, diverses productions…), voir B.O. n°28 du 11 juillet 2002.

71 P. Jonnaert, *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : 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

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.

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 anci*ennes 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*.

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 »[72].

4. AU-DELA DE LA PRATIQUE

Ainsi, ce n'est finalement que depuis peu d'années (le milieu des années quatre-vingt dix, dirons-nous) que l'effort de réflexion et de formation des enseignants d'arts plastiques, notamment à l'IUFM d'Aix, s'est porté sur deux points qui aujourd'hui se révèlent essentiels : **la pratique de l'auto-évaluation et la capitalisation des acquis.** A nos yeux, crédibiliser l'enseignement des arts passe par cela, aussi insisterons-nous ici sur la nécessité absolue de travailler en ce sens. Une enquête de l'INRP sur le bilan des acquis en 3ème s'en était faite l'écho[73] en constatant que si les élèves avaient généralement acquis l'expérience d'une pratique diversifiée et actualisée, ce qui relevait du recul réflexif et de la compréhension des enjeux, du moins mis en mots par le vocabulaire spécifique, était nettement moins satisfaisant.

---

[72] 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-

[73] INRP (1997), *Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle*, Paris, éditions de l'INRP, p. 189-197.

D'où l'importance du chapitre consacré aux « **outils didactiques** » dans la synthèse publiée en 2002 par l'IUFM d'Aix (qui prouve aussi d'ailleurs que de très nombreux collègues d'arts plastiques en font régulièrement usage).

Ajoutons que le contrôle des acquis n'est pas incompatible avec la situation de projet personnel en 3ème : l'enseignant comme l'élève, pour noter les progressions, peut tenir à jour une grille à double entrée, renseignant au fur et à mesure les connaissances et compétences réellement intériorisées en prenant pour guide le référentiel des acquisitions espérées en fin de 3ème et développé dans le cahier d'accompagnement des programmes. Se reporter à mes nombreux écrits valorisant le " projet" sur https://gaillotdidartsplast.com. En effet, l'enchaînement didactique *[idée > mise en projet > réalisation avec pauses d'ajustement > bilan critique > métacognition en écho au champ artistique]* (sans que cette suite soit considérée comme impérative et pétrifiée) contribue incontestablement à l'acquisition de compétences "artistiques" authentiques d'autant plus durables qu'elles seront réactivées par la suite : d'abord des compétences plasticiennes (qui seront plus ou moins entretenues dans le futur) mais, d'avantage pour la construction d'une personne adulte, des compétences à caractère culturel qui donneront à l'élève les moyens d'accéder à la compréhension des questions de l'art, tant historiquement que dans le monde contemporain. Voilà pourquoi *l'autonomie culturelle* que nous souhaitons pour nos élèves est le fruit majeur du dispositif « projet » et pourquoi ce dernier doit être particulièrement préservé et ancré définitivement dans nos prescriptions.

Mais sans pour autant qu'une évaluation trop exacerbée devienne un système ou une routine qui ampute les séances d'un temps si précieux, car aucun pointage de contenus ne pourra se substituer à l'éveil d'une curiosité ou d'un désir, aussi fragiles qu'ils puissent être. Pensons à cet égard la mise en garde de C. Delorme (1987) : « *La tentation de vouloir tout évaluer guette l'apprenti-évaluateur […] outre le danger de mettre sur le même plan des informations d'inégale valeur [cela laisserait croire] que plus on démultiplie l'analyse, plus rigoureuse sera l'évaluation*[74] ».

Les travaux des journées de stage sur l'évaluation en arts plastiques conduites à Aix dans le cadre de la formation continue des personnels furent un grand moment de mutualisation des pratiques didactiques de terrain, ils ont permis de partager ce même souci d'accompagner l'élève dans sa progression et dans son devenir. Les actes publiés sont toujours d'actualité en 2025.

Indépendamment des actes du stage dont il est fait écho ici, rappelons que les questions docimologiques sont largement reprises dans mon dossier *Arts plastiques et autonomie de l'élève : à propos du projet* puis très largement développées dans *L'approche par compétences en arts plastiques*, tous deux en ligne sur https://gaillotdidartsplast.com

Enfin, s'agissant des enseignements artistiques et de l'évaluation des acquisitions que l'on peut en attendre, ce qui est inévitablement soulevé est la **question du SENS**, on ne peut pas ne pas souligner ce point au moment de conclure.

Au-delà de la pratique, au-delà de l'intérêt évident de donner à l'élève le goût et les moyens de s'engager dans une dynamique d'expression créatrice, il faut rester conscient que pour l'élève, en classe comme au moment du bilan de sa scolarité, les bénéfices doivent être lisibles : être mieux apte à s'emparer des questions de son environnement et de son temps, être en mesure de développer une réflexion personnelle et de prendre des initiatives, être informé

[74] C. Delorme et al. (1987), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, p. 29.

de ses points forts (plutôt que de ses points faibles, nous parlons ici d'évaluation "positive") à partir desquels il pourra se bâtir un avenir professionnel dans la société.

De sorte que, si nos impératifs sont d'abord effectivement de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées – il s'agit là des connaissances et compétences désignées explicitement par les textes – et de les contrôler, nos préoccupations sont également d'élargir nos investigations vers deux directions :

- ce qui relève de la construction de la personne adulte : qu'en est-il des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue en 6ème, rigueur du raisonnement, esprit critique, bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, pensée citoyenne) ; de la curiosité et du désir quant à l'art, par exemple ?
- ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu en arts plastiques peut-il contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour l'élève ?

La tâche est rude, nul ne le contestera. Mais de toutes les façons, évaluer les fruits d'un enseignement pour lequel nous avons reçu « mission », c'est bien cela, c'est bien aller jusqu'à ce terme. Et c'est aussi cette nécessité qui continuera à justifier la place des « arts plastiques » à l'intérieur du système éducatif français.

Car plus largement encore, évaluer, c'est d'abord échanger, c'est partager une quête du futur sans qu'il y ait pour autant de niveau imposé ou de cible à atteindre fixée à l'avance (les examens, eux, très ponctuellement, sont faits pour cela).

Pour le reste, c'est-à-dire l'essentiel (ce qui n'a rien à voir avec faire croire que tout est réussi), évaluer, c'est s'ouvrir à l'imprévu (mot qui nous est cher) pour y rechercher l'être, c'est une opération qu'il faut d'emblée considérer comme complexe et permanente. Evaluer, c'est aider à l'avancée de l'autre.

Evaluer, dirons-nous pour conclure, c'est accompagner.

Bernard-André Gaillot, maître de conférences,
Didactique des arts plastiques, Aix-Marseille Université,
Texte initial 2005, actualisation 2025.

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT, Y. (1988) *Les méthodes d'évaluation scolaire.* Paris : Dunod-Bordas.

ABRECHT, R. (1991) *L'évaluation formative, une analyse critique.* Bruxelles : De Boeck.

ADAMS R., KIRSCH I., DE LANGE J. (1999) *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : unnouveau cadre d'évaluation.* Paris : OCDE.

ALLAL, L., CARDINET J., PERRENOUD, P. et al. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignementDifférencié.* Berne : P. Lang.

ALLAL, L. (1991) *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants.*Bruxelles : De Boeck.

Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie (1988), équipe de rédaction Chanteux M., Ducler P., Pélissier G., Roux C. Lyon : MEN-CNDP publication du CRDP.

ASTOLFI, J.-P., PANTANELLA, R. (1991) « L'évaluation », *Cahiers Pédagogiques*, n°spécial de mai.

BACHELARD, G. (1938) *La formation scientifique*. Paris : Vrin.

BARBIER, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation.* Paris : PUF.

BARBIER, J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

BARLOW, M. (1987) *Formuler et évaluer ses objectifs en formation.* Lyon : Chronique sociale.

BELAIR, L. (1999) *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

BERBAUM, J. (1984) *Apprentissage et formation,* Que sais-je? N° 2129. Paris : PUF.

BENTOLILA, A. et al. (1995), *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan.

BERTHELOT, J-M. (1990) *L'intelligence du social.* Paris : PUF.

BIRZEA, C. (1979) *Rendre opérationnels les objectifs*. Paris : PUF.

BLANCHARD, C., FABLET, D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J. et MADAUS, G.F. (1971) *Handbook on Formative and Sommative Evaluation ofStudent Learning.* New York : Mac Graw Hill.

BONBOIR, A. (1972) *La docimologie.* Paris : PUF.

BONNIOL, J-J. (1981) *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de Doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, université de Bordeaux.

BONNIOL, J-J., VIAL, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

BOUMARD, P. (1978) *Un conseil de classe très ordinaire.* Paris : Stock.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970) *La reproduction - Eléments pour une théorie du systèmed'enseignement.* Paris : Ed. de Minuit.

BOYER M.-T., MICHEL, Y., TALON, J.-C. (1993) *L'évaluation régulation, exemples de pratiques évaluatives,La formation à la nouvelle politique pour l'école.* Montpellier : CRDP.

CARDINET, J. (1984) *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel : IRDP.

CARDINET, J. (1990) *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle (1997). Paris : éditions de l'INRP.

DE KETELE, J.-M. et al. (1986) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

DE LANDSHEERE, G. (1971) *Evaluation continue et examens*. Paris : Nathan.

DE LANDSHEERE, G. &V. (1976) *Définir les objectifs de l'éducation.* Paris : PUF.

DE LANDSHEERE, G. (1992) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

DELORME, C. et al. (1987) *L'évaluation en questions*, CEPEC. Paris : ESF.

DE PERETTI, A. et al. (1998) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation.* Paris : ESF.

D'HAINAUT, L. (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Nathan.

DOMINICE, P. (1979) *La formation, enjeu de l'évaluation.* Berne : Peter Lang.

DOYON, C. (1996) *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.

FERRY, G. (1983) *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.

GAGNE, R-M. (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (1965). Montréal : éd. HRW.

GAILLOT, B.-A. (1987) *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat, université Lyon 2.

GAILLOT, B.-A. (1991) « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », *Cahiers Pédagogiques*, mai 91 n°294.

GAILLOT, B.-A. ([1997] 2012), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.

GAGNON-BOURGET F., LOYAL F. (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories etpratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.

GENTHON, M. (1991) « L'évaluation fonction du projet d'apprentissage », Colloque AFIRSE, *Les évaluations,*Carcassonne : PUM.

GILLET, P. (1987) *Pour une pédagogique ou l'enseignant praticien.* Paris : PUF.

GILLET, P. et al. (1991) *Construire la formation*, CEPEC. Paris : ESF.

GUINGOUAIN, G. (1999) *Evaluation et formation*. Paris : Dunod.

GRANGEAT M., MEIRIEU P. (dir. de, 1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

HADJI, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : ESF.

HADJI, C. (1997) *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

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

IMBERT, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique,* Vigneux : Matrice Editions.

JONNAERT P., VANDER BORGHT C. , DEFISE R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

JONNAERT, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : 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 >.

JORRO, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

LERBET, G. (1984) *Approche systémique et production du savoir*. Paris : Ed. Universitaires.

LESELBAUM, N. (1982) *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Ed. Economica.

MAGER, R.-F. (1972) *Comment définir les objectifs pédagogiques.* Paris : Gauthier Villars.

MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir. de, 2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

MEIRIEU, P. (1987) *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF.

MEIRIEU P. DEVELAY M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.

MEN (2000), « La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves », *Rapport de l'Inspection Générale*. Paris : La Documentation française.

MEN (2016) *L'évaluation en arts plastiques au cycle 3* : https://eduscol.education.fr/document/14155/download

MEN (2019) *Le portfolio iconographique*.: https://eduscol.education.fr/document/23998/download

M.E.Q. (2002) *Le portfolio sur support numérique*. Montréal : Document d'information, direction des ressources didactiques. http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf

MERLE, P. (1996) *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

MEYER, G. (1995) *Evaluer : pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.

MONTEIL, J-M. (1990) « L'évaluation scolaire, fragments de recherches en psychologie », *Connexions* n° 56.

MORIN, E. (1973) *Le paradigme perdu* : *la nature humaine.* Paris : Seuil.

MORISSETTE, D. (1984) *La mesure et l'évaluation en enseignement.* Canada : Presses Université de LavaI.

NOEL, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.

NOIZET, G., CAVERNI, J.-P. (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire.* Paris : PUF.

NUNZIATI, G. (1990) « Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*.

OLÉRON, P. (1981) *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant.* Liège : Mardaga.

PARISOT, J-C. (1988) « Le paradigme docimologique un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? », in *L'évaluation en question,* CEPEC. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1997) *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1998) *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation desApprentissages.* Bruxelles : De Boeck.

PARIS, S.G., AYRES, L.R. (2000) *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie*. Bruxelles : De Boeck.

PERRET-CLERMONT, A-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Lang.

PIERON, H. (1963) *Examens et docimologie*. Paris : PUF.

POCZTAR, J. (1982) *La définition des objectifs pédagogiques.* Paris : ESF.

POSTIC, M. (1979) *La relation éducative.* Paris : PUF.

REY, B., DEVELAY M. (1996) *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF.

ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dansl'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

ROGERS, C. (1972) *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

SCALLON G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*. Canada : Presses de l'Université de Laval.

SCALLON, G. (1999) *L'évaluation formative*. Montréal : Ed. du renouveau pédagogique.

SCALLON G. (2000) *Le portfolio ou dossier d'apprentissage*. Canada : dossiers de l'Université de Laval.

SCALLON G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

STUFFLEBEAM, D et al. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Montréal : NHP.

TARDIF, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : LesEditions Logiques.

TARDIF, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

TOCHON, F.V. (1990), *Didactique du français*. Paris : ESF.

VIAL, M. (1987) « Evaluer n'est pas mesurer », *Les Cahiers pédagogiques* n° 256.

VOGLER J. (1996) *L'évaluation*. Paris : Hachette.

WOLFS J.-L. (1998) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.