

Le parcours de formation par compétences en arts plastiques

Opérationnalisation de l'évaluation en arts plastiques

Les compétences font partie du paysage scolaire depuis plusieurs décennies. Bien que familières, elles n'en restent pas moins source de confusion. Elles invitent à renforcer la prise en compte des apprentissages dans leur complexité mais aussi à mettre l'accent sur la capacité de l'élève à mobiliser des ressources. Pourtant, plus de 25 ans après sa première apparition dans les programmes, la compétence semble encore parfois peu intégrée aux méthodes d'enseignement car elle reste perçue comme une entité complexe. Marcel Crahay¹ explique en 2006 que la notion « fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle ». Pensée avant tout pour construire un processus d'évaluation, elle implique pourtant un bouleversement complet de l'approche didactique et pédagogique.

En arts plastiques, il est vrai qu'elle revêt un caractère tout particulier car elle s'articule avec "l'artistique" tel que l'évoque Gilbert Pelissier dans son intervention en 1994². L'enseignant se retrouve dans une posture d'équilibriste, partagé entre deux nécessités, celle d'objectiver les attentes pour permettre la formation de l'élève et celle de laisser un espace de liberté dans lequel peut advenir l'artistique. Pourtant, des enjeux importants liés aux apprentissages nous invitent à les faire cohabiter. Pour tenter de cerner certaines difficultés, nous nous intéresserons tout d'abord aux spécificités des compétences en arts plastiques. Nous verrons ensuite quels liens peuvent être tissés entre l'approche par compétences et la méthode d'enseignement. L'évaluation par compétences fera également l'objet d'une réflexion. Il s'agira de proposer des pistes pour l'opérationnaliser tout en étant attentif aux dérives que cela soulève. Enfin, nous porterons notre attention sur les évolutions engendrées sur la formation de l'élève.

Les spécificités des compétences en arts plastiques

De nombreux écrits tentent de dresser les contours de la compétence. Utilisée dans le milieu professionnel, cette notion renvoie à des qualités attendues. Dans le domaine de l'éducation,

¹ Marcel Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, la revue française de pédagogie, 2006

² Intervention de Gilbert Pelissier, Inspecteur Général Arts Plastiques, *Colloque sur l'artistique, Arts plastiques, art et enseignement*, Saint Denis, Musée d'art et d'histoire, 23 et 24 Mars 1994

différents spécialistes s'en emparent. Philippe Perrenoud la définit comme la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas »³.

La compétence semble donc se réaliser dans l'action; elle ne lui préexiste pas et ne peut ainsi pas s'observer en dehors d'une situation. Mobiliser des compétences implique de s'investir dans une tâche, de mettre en application connaissances, capacités et attitudes. Pour se révéler, la compétence a besoin d'un contexte propice à son expression. Si ce contexte existe, il s'agira alors d'être capable de mobiliser ses ressources à bon escient. On pourra dans ce cas observer et évaluer le "savoir mobiliser" qui se constitue de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire⁴. Il est ainsi déjà perceptible que la compétence, unité complexe, tend à être découpée de différentes manières (connaissances/savoirs, capacités/savoir-faire, attitudes/savoir-être) pour être appréhendée. Ce découpage, artificiel, met en lumière toute la contradiction qui se cristallise autour de ce terme. La compétence est une mobilisation simultanée de ressources complexes qui forment un tout plus riche que la somme de ses parties, pourtant elle est fragmentée pour pouvoir observer finement chaque ressource mobilisée.

Plusieurs apprentissages sont le plus souvent nécessaires pour être capable de mobiliser toutes les ressources adaptées et acquérir une compétence. Elle implique de ce fait un temps plus long que l'acquisition d'une connaissance. Sur ce point, elle s'accorde avec la dynamique de projet présente en arts plastiques. L'élève est invité à mener un projet en réfléchissant chaque étape. Il conceptualise et expérimente afin de réaliser et mener à terme une production artistique. Le temps inhérent à ce projet est un facteur facilitant la mobilisation de compétences. La place accordée au projet de l'élève en est un autre. En effet, en demandant à l'élève de faire des choix pour définir son projet, l'enseignant d'arts plastiques crée une situation propice à la réflexion et à la mobilisation de ressources.

En arts plastiques, les compétences travaillées s'ancrent dans trois composantes: plasticiennes, théoriques et culturelles. Les trois composantes, systémiques, s'imbriquent en ayant pour fondement la pratique réflexive de l'élève.

Les schémas ci dessous indiquent que l'évaluation par compétences ne porte pas uniquement sur la production plastique de l'élève mais aussi sur sa capacité à s'exprimer ou encore à se repérer dans le champ artistique. C'est donc une approche globale s'attachant au projet de l'élève mais pas uniquement pour ses qualités intrinsèques. La capacité à s'emparer de ce projet et à prendre du recul, permet de passer de la pratique à la praxis. La recherche d'une praxis, cette pratique pensante trouvant son sens dans le "faire", contribue à ce qui, dans notre enseignement, met en exergue l'artistique. Malgré tout, associer l'artistique et les compétences ne semble a priori pas aisé. Le schéma témoigne en effet d'une volonté de lier les composantes pour permettre à l'élève de construire son projet. Le travail ainsi mené mêle de façon très personnelle les apports des différentes composantes. L'univers artistique de l'élève se veut traverser les cases; il se rejoue à chacune de ses manifestations rendant ainsi éphémère ce qui l'organise. Pourtant, les compétences viennent de nouveau scinder le projet pour permettre de l'analyser et de l'évaluer.

³ Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997

⁴ Guy Le Boterf, *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*, 2011



Schéma réalisé à partir des documents d'accompagnement eduscol

Ce découpage ne risque-t'il pas d'entraver la démarche artistique? Nous nous interrogerons donc maintenant sur la possibilité de laisser place à l'artistique dans une approche par compétences.

Approche par compétences

Les compétences apparaissent dans les programmes comme des éléments à travailler ou encore comme des attendus de fin de cycle. Pour les travailler et les atteindre, elles doivent être au coeur de la construction didactique et de la démarche pédagogique. L'approche par compétences consiste donc à penser la construction de ses enseignements à partir des compétences. Il s'agit d'un processus dans lequel ce n'est plus l'objet transmis qui est seul au centre mais plutôt le lien de cet objet à un environnement dans lequel l'élève va se positionner en mobilisant des ressources. Il ne lui est pas demandé d'être performant en démontrant un

maximum de connaissances ou de savoir-faire mais bel et bien de cibler certaines de ses ressources pour apporter une réponse efficiente. Il semble donc fondamental que la situation pédagogique permette à l'élève de faire des choix, définir ce qu'il y a à faire, mesurer l'écart avec ce qui est fait afin d'en être acteur. Ce postulat semble évident mais ce qu'il implique l'est moins.

En tant qu'enseignant, au delà du choix des compétences à travailler, il sera important d'adopter une approche par compétences, c'est à dire de veiller à créer un contexte fécond dans lequel la mobilisation de ressources est favorisée.

Nous nous attacherons ici à développer les propos à partir de quelques compétences spécifiques mais il est évident que celles-ci s'articulent avec les compétences du socle commun.

Prenons l'exemple d'un travail plastique sur la relation du corps à la production artistique et sur le numérique en tant que processus et matériau artistique en cycle 4 pour une classe de cinquième.

Créature mystère

Les élèves sont regroupés par ilot de six et disposent d'un appareil photo par ilot.

Situation de pratique

1) Ils découvrent un papier sur leur table avec une question: **comment créer un catalogue de formes à partir de mon corps?**

Challenge: on ne doit pas vous reconnaître!

Vous veillerez à prendre vos photos sur le fond vert fourni.

30 minutes pour prendre des photographies et sélectionner six images.

2) A partir de la banque d'images créée par l'ensemble de la classe, les élèves sont ensuite invités à choisir **au moins deux images** et à fabriquer une **créature** à partir des caractéristiques des images choisies, par montage et dessin numérique, en travaillant la **cohérence** de l'ensemble.

Objectifs

Permettre à l'élève de penser son corps comme une source de formes, de sélectionner des images pour leur qualité et de les transformer par le montage et le dessin pour leur donner du sens.

Verbalisation

1) A partir des images produites s'engagent collectivement des échanges sur les formes visibles ainsi que sur le cadrage, le vide et le plein. Les notions de gros plan et de flou émergent.

2) Les échanges portent sur la cohérence visuelle mais aussi sur l'hétérogénéité, la partie et le tout, la ressemblance, la forme et le fond.

Compétences travaillées

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

--> **place du corps, cadrage, mise au point.**

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

--> **sélectionner des images pour leurs propriétés, recadrer, découper, assembler pour créer une nouvelle image.**

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

--> **mélanger dessin et montage photographique pour donner forme à une créature.**

Pour favoriser un contexte dans lequel la compétence de l'élève va pouvoir s'exprimer, la proposition se veut questionnante. Plus particulièrement, deux éléments sont importants; la première phase de pratique leur est présentée sous forme de question, ce qui engage plus naturellement la recherche de réponses. Ensuite, pour les inciter à exploiter de la documentation iconique, une banque d'images conséquente est constituée, celle-ci implique de faire des choix afin de servir les intentions. De plus, les images vont devoir être manipulées notamment par des découpages, engageant ainsi l'appropriation des données.

Ce cadre posé à travers l'approche par compétences est aussi la structure qui va légitimer les libertés et les choix de l'élève, rendant possible l'émergence de l'artistique. Les contraintes qui découlent de ce cadre se veulent fécondes et garantes d'un contexte sécurisé et sécurisant pour l'élève. Elles lui permettent d'exercer sa liberté dans un environnement circonscrit, c'est peut-être une des conditions pour que se manifeste l'artistique dans le système scolaire.

Dans la situation décrite précédemment, l'approche pédagogique est pensée pour mettre tous les élèves en capacité de travailler et développer les compétences ciblées. Pour cela, ils sont confrontés à la même tâche complexe. C'est ensuite le degré d'accomplissement de la tâche qui déterminera leur niveau d'acquisition.

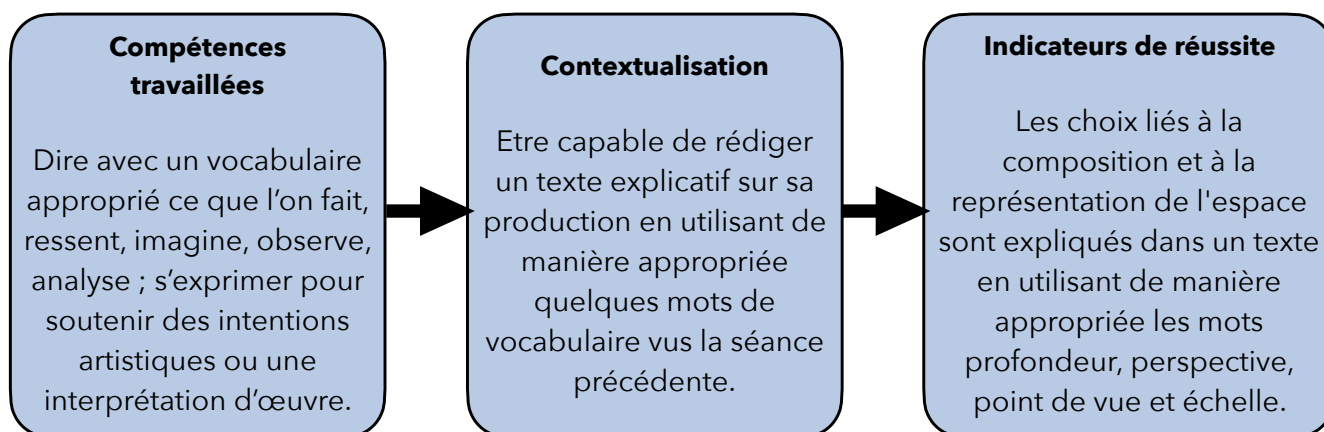
Opérationnaliser l'évaluation par compétence

La compétence, de par son approche globale et riche, prend le risque de laisser élèves et enseignants dans un état de confusion. Bernard André Gaillot souligne que plus l'ambition est grande (permettre une 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"⁵. Pourtant, il est important de fournir des repères aux élèves, d'établir un cadre garant de l'équité. Ce paradoxe est la matière avec laquelle composer.

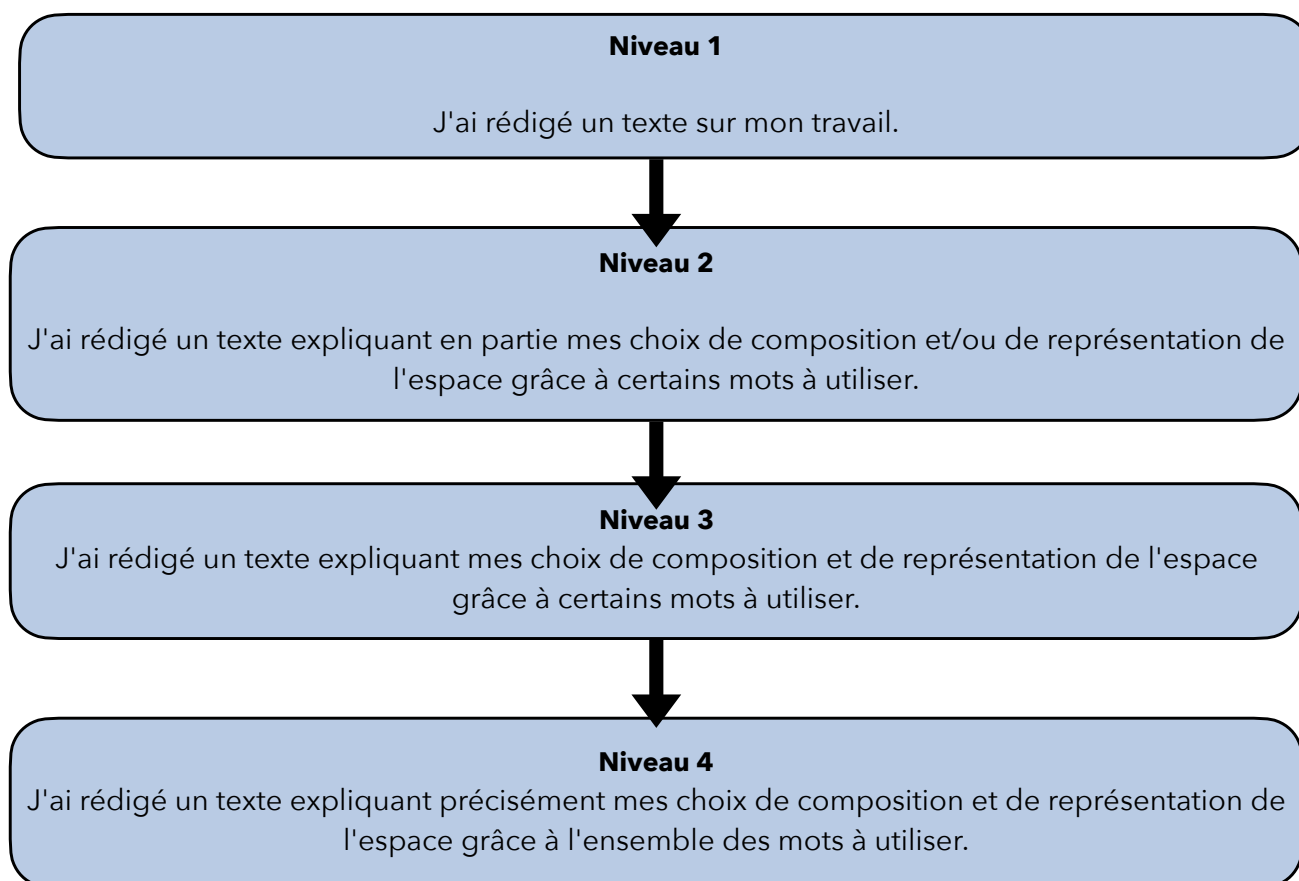
Nous pouvons trouver une piste de réponse dans les nombreuses tentatives d'explicitations de compétences. Énoncer aux élèves qu'ils seront évalués sur la compétence "Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre" peut leur sembler vertigineux. Pour l'enseignant aussi, au moment de l'évaluation, il peut s'avérer compliqué de situer le niveau de l'élève par rapport à des attentes. C'est alors qu'interviennent la contextualisation et les indicateurs de réussite. Afin d'expliquer la compétence évaluée aux élèves il peut être opportun de la contextualiser, c'est à dire de préciser ce qui va être travaillé pour une situation donnée. Cette contextualisation se fait à travers les questionnements et enjeux disciplinaires. Pour la compétence énoncée précédemment, il peut s'agir d'être capable de rédiger un texte explicatif sur sa production en utilisant quelques mots de vocabulaire vus la séance précédente. Il peut également être question de travailler l'expression orale de son opinion sur une œuvre en prenant appui sur des éléments visibles. La contextualisation invite à décrire l'attendu à travers l'activité. Ensuite, l'opérationnalisation peut se poursuivre avec la construction d'indicateurs de réussite propres à la situation. Ce sont ces indicateurs qui révèlent des observables explicites. À partir de ces derniers, les élèves peuvent s'auto évaluer.

Voici un exemple d'opérationnalisation d'une compétence. Il serait demandé à l'élève de rédiger un texte explicatif sur son travail plastique.



Les contextualisations et indicateurs peuvent être quantitatifs (nombre de lignes) et/ou qualitatifs (de manière appropriée). Ils indiquent ce qui pourra attester d'une réussite. Cependant, un élève ayant un niveau de maîtrise fragile risque être en difficulté pour se situer car il n'atteindra pas l'indicateur. Il serait alors possible d'envisager de découper les indicateurs de réussite en niveaux de maîtrise grâce à une échelle descriptive.

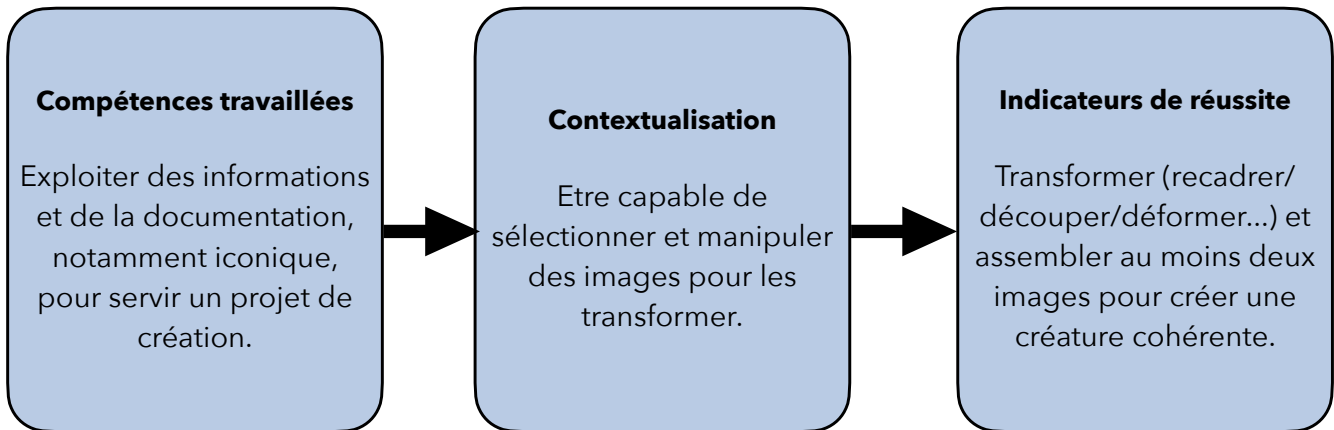
⁵ Bernard André Gaillot, *L'approche par compétences en arts plastiques, intervention à Marseille le 18 mars 2009*



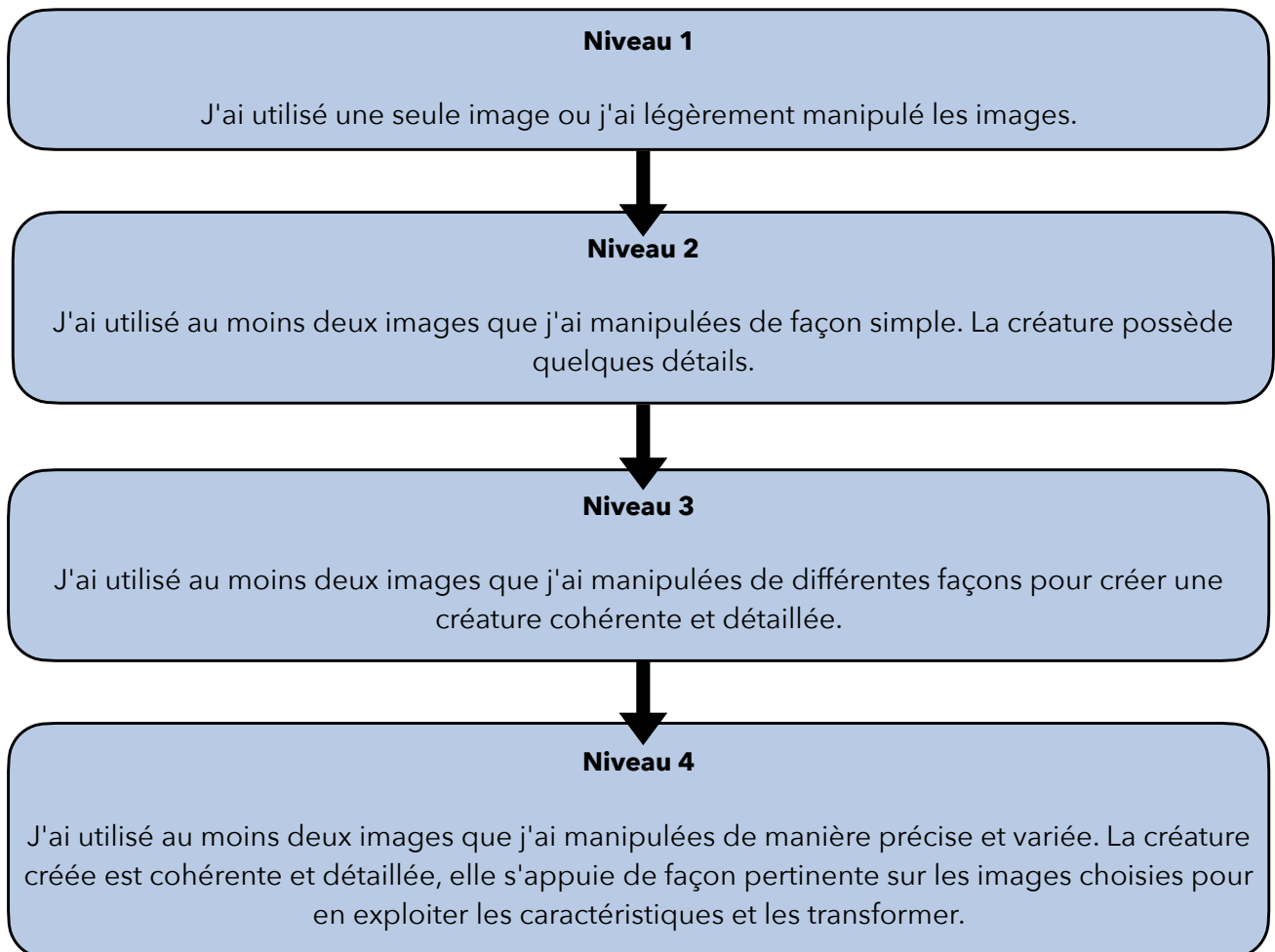
Pour valoriser ce que l'élève a produit, la formulation de l'échelle descriptive peut se faire de manière positive en évitant les formulations pointant ce qui n'a pas été fait (je n'ai pas utilisé...). De plus elle peut être pensée pour que chaque élève puisse partir du niveau 1 et gravir les niveaux jusqu'à ce qu'il repère quelque chose n'étant pas fait.

Nous voyons bien les limites de ce découpage: qu'en est-il d'un élève qui produit un texte expliquant très précisément ses choix sans utiliser les mots imposés? Ou de celui qui témoigne d'une connaissance de tous les termes sans parvenir à les utiliser pour expliquer son travail? Plus on tente de cadrer les niveaux de maîtrise et plus des élèves sortiront du cadre. C'est encore plus prégnant lorsqu'on évalue des compétences pratiques car chaque élève aborde les choses sous un angle très différent.

Prenons l'exemple du travail précédent sur la créature mystère. Il s'agissait notamment d'"exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création." La contextualisation de la compétence permet vraiment d'ancrer celle-ci dans une situation précise et lui donne sens. Les indicateurs de réussite ont le mérite d'explicitier ce qui est à mobiliser sans toutefois brider l'exploration.



Les niveaux de maîtrise figent ensuite des degrés d'acquisition. Ils constituent un repère précieux mais qui peut s'avérer enfermante et ne correspond pas à une progression universellement observable chez tous les élèves.



La divergence est inhérente à l'artistique mais peu commode pour situer les élèves et leur fournir des repères. Il est alors possible d'adopter deux voies. Nous pouvons découper encore davantage au risque de morceler les contenus. L'approche par compétences se transformerait alors en pédagogie par objectif avec une évaluation critériée relative à des micro-objectifs. Les apprentissages s'en trouveraient fragmentés et perdraient de leur sens. L'autre voie serait d'accepter que la maîtrise de la compétence découle de différents états intermédiaires qui s'organisent différemment chez chaque individu. Les niveaux de maîtrise peuvent alors exister pour situer quelques uns de ces niveaux intermédiaires mais ils ne constituent pas des passages obligés universels.

Compétences et formation de l'élève

Robert Mills Gagné invitait dès 1965 à faire porter son appréciation non plus sur la performance mais sur ce qu'il nommait des capacités persistantes⁶. Le terme persistant est à prendre en compte lorsqu'on envisage un parcours de formation pour l'élève. Nous l'avons exprimé précédemment, la compétence se construit dans le temps et persiste dans différents contextes. Elle implique une itération soutenue par la logique de cycle. Il ne s'agit pas de passer à la compétence suivante dès que l'une d'entre elle est maîtrisée mais bien au contraire de permettre à l'élève de re-mobiliser plusieurs fois cette compétence en le plongeant chaque fois, de manière spiralaire, dans une situation plus complexe. En développant des compétences sur un cycle, l'élève mobilise ses ressources de manière active à plusieurs reprises ce qui peut engager une durabilité des apprentissages.

A l'ère de l'intelligence artificielle qui fait vaciller notre rapport à la connaissance, il semble primordial de rappeler la nécessité de développer des capacités persistantes. Si l'on recherche la performance, alors il y a fort à parier que l'élève se tournera vers des outils proposant un haut rendement sans prendre du recul sur ses usages. Si par contre l'accent est mis sur la répétition, l'assimilation et l'appropriation, alors les nouvelles technologies peuvent devenir un atout pour augmenter notre pensée. Elles peuvent nous permettre de faire ce que l'on est pas capable de faire seul, en nous fournissant l'aide nécessaire. Elles contribuent à atteindre ce que Vygotski⁷ nomme, notre zone proximale de développement. L'IA semble alors jouer ce rôle social en remplaçant l'échange humain par un échange virtuel.

De plus, l'évaluation par compétences lorsqu'elle est pensée dans le temps, peut permettre de ré-interroger le statut de l'erreur et même de lui accorder une véritable place dans le parcours de formation. La ressource eduscol sur l'évaluation par compétences en arts plastiques au cycle 3 précise: "Plus qu'une mesure, c'est un message qui doit l'aider à revenir sur sa pratique et/ou à opérer un déplacement."⁷ Chaque évaluation constitue de ce fait une possibilité de progression et de prise de recul sur son travail. L'évaluation par compétences est un véritable levier pour

⁶ Robert Mills Gagné, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, 1965, traduction 1976, éditions Holt, Rinehart & Winston, p. 46-47

⁷ Lev S. Vygotski, *pensée et langage*, 1934, éditions La Dispute, 2019

développer des apprentissages. Associées à différentes formes (formative, diagnostique...) et modalités d'évaluation (auto/co-évaluation...), les compétences constituent des points d'étape dans le parcours de formation de l'élève.

L'obsolescence des compétences techniques nommées couramment "hard skills", semble s'accélérer avec l'évolution toujours plus rapide de notre société. Face à cela, les compétences douces ou "soft skills" sont de plus en plus mises en avant pour leur transversalité et leur durabilité. La lettre de saisine du ministère datant de mars 2024⁸, indique que les nouveaux programmes et le socle commun devront accorder une place importance aux compétences psychosociales, directement inspirées de ces compétences douces.

Bien qu'en évolution constante, l'approche par compétences semble toujours d'actualité car elle peut permettre d'engager une appropriation active de ressources plus durable. Dans une société qui se transforme rapidement, elle laisse la possibilité à l'apprenant de se construire dans le temps. Elle renforce la conscientisation et la capacité de porter un regard objectif sur son travail. Exigeante, la compétence se développe dans un contexte multifactoriel semblable à ce qui prédomine au niveau sociétal. Elle ambitionne ainsi de préparer l'élève à s'épanouir dans le monde qui l'entoure.

Néanmoins, la compétence engage une approche holistique qui émane de sa complexité. Elle semble n'être opérante que si elle s'inscrit dans un contexte favorable à toutes les étapes de la séquence. Elle invite donc à penser son enseignement en l'y intégrant, non pas simplement comme un élément final à évaluer mais plutôt comme un guide, au fil de l'eau.

Pour agir comme tel, il est indispensable qu'elle permette à l'élève de se situer. Un découpage peut alors faciliter la compréhension et le positionnement tout en veillant à en maintenir la cohérence.

En arts plastiques particulièrement, le professeur compose avec la compétence comme cadre mais aussi comme vecteur possible de l'artistique. Développer des compétences tout en cultivant la singularité de chaque élève et son expression personnelle constitue là une double finalité ambitieuse rappelant tout l'enjeu des enseignements artistiques dans le système éducatif français.

Laura Waag

⁸ <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>