

> ARTS PLASTIQUES

Enseigner par compétences en arts plastiques

Approche par compétences : historique, conceptions, mise en perspective dans l'enseignement des arts plastiques

Partie 6 : construire des outils, échapper à l'usine à cases

« Il importe que ce soit chaque enseignant qui reconstruise et actualise en permanence son propre registre de classe, celui qui permettra l'échange avec les élèves et les familles. »
Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences en arts plastiques*, page 20, Intervention à Marseille le 18 mars 2009 (Article augmenté et références mises à jour en 2014).

Comme elle renouvelle le travail préparatoire de l'enseignant et les modalités de l'évaluation, l'approche par compétences amène très logiquement à repenser ses outils de travail, de saisie et de synthèse des différentes évaluations.

Une boîte à outils est aisément constituable tant les documents des collègues sont nombreux et disponibles sur différents sites internet, mais ils ne correspondent pas forcément au terrain d'exercice ou aux habitudes de chacun.

Nous avons donc fait le choix de livrer quelques pistes de réflexion plutôt que d'accumuler les exemples de grilles d'évaluation.

Construire des outils simples

... Pour le parcours de l'élève.

« Pour l'enseignant, il s'agit de faire une place à l'observation des élèves au travail, dans différentes situations complexes, pour pouvoir recueillir suffisamment d'éléments lui permettant d'inférer la présence chez tel ou tel élève d'une ou plusieurs compétences ; évaluer des compétences c'est donc faire la synthèse de plusieurs observations des élèves mis en situation de travail. [...] Évaluer des compétences à partir de la synthèse d'observations pose la question du recueil et de la conservation de ces observations pour pouvoir, dans un second temps, faire l'évaluation des compétences. Dans la mesure où l'évaluation des compétences repose sur l'observation de plusieurs activités, il faut recourir à des outils appropriés : portfolios, dossiers d'apprentissage, journaux de bord, entretiens, etc. De tels outils permettent d'accompagner une séquence d'apprentissages ou de témoigner d'une progression dans la mobilisation des acquis, surtout s'ils s'inscrivent dans une démarche d'auto-évaluation, les exemples de travaux inclus dans l'un de

ces outils sont alors accompagnés de textes rédigés par l'élève : commentaire réflexif, récit d'un épisode particulier de son apprentissage, description de sa progression, etc. », Philippe Péaud, professeur à l'IUFM de l'université de Poitiers, membre du Groupe de recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation, professionnalisation, université d'Aix-Marseille. Pour garder en mémoire une évaluation par compétences, l'enseignant doit se construire des outils simples (et espérés efficaces) à la fois pendant la situation d'apprentissage (ou la résolution de la tâche complexe) confiée aux élèves et après, pour garder trace du parcours de l'élève et voir apparaître telle ou telle difficulté.

Sous forme de tableaux, de grilles, de listes ou de trombinoscopes annotés, ces outils doivent permettre à l'enseignant de renseigner rapidement le degré d'acquisition des compétences attendues en fin de cycle (cycle 3 ou cycle 4) et de dresser un bilan des compétences acquises en fin de trimestre ou d'année.

Nombreux sont les sites académiques qui livrent des outils de synthèse.

Privilégier l'évaluation formative

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés. », Gérard Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*, Tome I : La réflexion, Québec, P.U.L., 1988, p.155.

C'est l'idée que l'évaluation est aussi un auxiliaire de l'apprentissage. « De surcroît, en arts plastiques comme dans toute pratique d'expression (Eisner, 1969), l'évaluation est le moment où l'on apprend le plus par la mise en regard des démarches de chacun. »

L'évaluation formative se situe pleinement à l'intérieur du processus éducatif. Interne, partielle, ayant lieu en cours de formation, elle consiste, pour chaque tâche, à observer sur quels points l'élève s'est rendu maître des difficultés proposées et à reconnaître quelles sont celles qu'il lui reste à surmonter. Le diagnostic renseigne sur les acquisitions et sur les imperfections. Il permet à l'élève, pour peu qu'il soit motivé et capable d'autonomie, de savoir où porter son effort. Il permet à l'enseignant de l'aider à découvrir des procédures qui vont lui permettre de progresser dans son apprentissage.

« Par l'évaluation formative, on s'attache à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris : les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant fera appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux.

Le professeur veille à ce que les élèves prennent la parole sur leurs propres productions, pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui, et apprécier ce qui a été produit.

Par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, cette phase du cours constitue un temps pédagogique fort où, tout en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, on répond à une finalité prioritaire du collège : la maîtrise de la langue. »

Programme du cycle central : classes de 5^e et 4^e Arrêté du 26 décembre 1996 (BO n° 5 du 30 janvier 1997) - Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996.

L'évaluation formative est « tournée vers l'élève :

- elle s'inscrit dans la durée d'un parcours pédagogique ;
- elle est au service du dispositif d'apprentissages et accompagne le mouvement de progression en l'éclairant ;
- elle se propose d'aider l'élève à repérer, analyser, comprendre les développements positifs ou négatifs de son parcours.

Évaluer, c'est faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris plutôt que le mesurer.

Comme le précise Bernard-André Gaillot :

« Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève comme individu porteur de potentiel, en chemin vers l'autonomie, sur un terrain, celui des arts plastiques, qui ne tolère aucun modèle de référence. »¹
 « Cette évaluation formative est l'occasion privilégiée d'un dialogue authentique entre l'élève et son professeur. Ce dernier est partie prenante de la démarche de tâtonnement expérimental s'il accepte qu'en ce domaine l'important est la transparence, et s'il fait le deuil des outils parfaits, scientifiques, cartésiens, rigoureux qui permettraient d'affirmer une fois pour toutes que telle ou telle compétence est "maîtrisée". Par ce dialogue, le professeur va inciter l'élève à prouver, argumenter, justifier ce qui, à ses yeux, l'autorise à estimer tel progrès. C'est bien ainsi qu'on développe une autonomie réelle, tant il est vrai comme l'écrivait Célestin Freinet en 1933, qu'"on ne prépare pas l'homme à l'activité par la passivité, à la liberté par l'obéissance autocratique, à la réflexion et à la critique personnelles par le dogmatisme qui imprègne les livres de nos écoles. Nous voulons une école où l'enfant se prépare à la vie à venir. »²

Dans une approche par compétences, l'évaluation formative (même de courte durée) constitue donc un moment propice à la récolte des indicateurs utiles à la validation de l'une ou l'autre compétence. Inscrite dans le parcours d'apprentissage de l'élève, l'évaluation formative correspond bien à la démarche de l'approche par compétences.

Développer l'auto-évaluation

« Être capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, 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. »
 Bernard-André Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, puf – l'éducateur.

La pratique de l'auto-évaluation de l'élève favorise la métacognition et développe les aptitudes méthodologiques et de rigueur analytique en arts plastiques.

« 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". Sur ce point, il y a unanimité des chercheurs, de G. de Landsheere ("l'apprentissage de l'auto-évaluation est indispensable") à P. Dominicé faisant un parallèle avec J. Piaget ("se décentrer") qui avait montré que "l'autorégulation", 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. [...] En second lieu, ce que Piaget appelait la "décentration" favorise l'opération voisine qu'est la métacognition".

Être 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. [...] Pour M. Grangeat, 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." »

Partie prenante de l'évaluation formative, l'autoévaluation par compétences doit elle aussi être construite à partir d'outils singuliers prenant la forme de questions ouvertes, de bilans ou de grilles à compléter. Elle doit permettre la prise en compte des réussites et des difficultés dans le parcours d'apprentissage. Construite de manière positive, elle est un moyen de prendre conscience de ses atouts et par là même de reprendre confiance. Elle appelle donc l'idée d'un échange plus individualisé avec l'élève à un moment ou à un autre de l'année.

Le portfolio

« Parmi les solutions envisagées, les portfolios constituent une méthode souvent efficace pour enregistrer les traces des acquisitions en connaissances, compétences et attitudes dans différents contextes, renseignés aussi bien par l'élève que par l'enseignant (Gérard, 2008). »
Cité dans Olivier Rey, *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 76, juin 2012.

« Une revue de la littérature consacrée à l'évaluation dans les disciplines artistiques montre l'intérêt du portfolio comme moyen de développer une pratique artistique réfléchie. On reprendra ici la définition de Paulson, Paulson et Meyer (1991, traduit dans Tardif, 2006) : "un portfolio est une collection réfléchie de travaux de la part d'un élève ou d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites dans un ou plusieurs domaines. Cette collection requiert la participation de l'élève ou de l'étudiant dans la sélection des documents et elle comprend les critères d'échantillonnage des documents, des critères de jugement par rapport à leur valeur et une autoévaluation". Comme le souligne Tardif, le choix des rubriques détermine la manière dont l'élève s'approprie le portfolio, l'orientation de son action, et les relations qui peuvent se nouer avec les formateurs. Cette implication dans le processus d'apprentissage est un des avantages bien connus de la démarche : par exemple, Weiss (2000) souligne que "à terme, l'évaluation par le portfolio responsabilise et motive". Cette dimension formative correspond de plus aux spécificités d'une pratique artistique : l'artiste est celui qui fait des choix, qui s'engage, comme l'atteste la signature de l'œuvre. Pour autant que l'artistique soit questionnement en acte de la valeur, la demande de choix de productions pour le portfolio constitue une didactisation de ce questionnement, et donne la possibilité d'un étayage par la discussion avec un formateur - discussion qui porterait par exemple sur les mérites comparés d'une production par rapport à une autre. De plus, l'anticipation du choix constitue dès le moment de la production une sollicitation forte pour expliciter les valeurs que l'on veut promouvoir. [...] Les rubriques du portfolio sont donc le reflet d'une démarche de formation dans le champ artistique et permettent d'en expliciter les processus. [...] Citons enfin le projet CAPE (Partenariats Arts/Éducation) de Chicago (cf. Burnaford et Aprill, 2008), bien que les auteurs qui en rendent compte n'indiquent pas que la démarche conduise à la constitution d'un portfolio. La succession des temps et des productions renvoie en effet à une

démarche similaire : en contrepoint à leurs productions artistiques, les élèves doivent répondre à des questions visant à interroger leur compréhension de la forme artistique choisie. On demande par exemple “comment sais-tu que tu as terminé une œuvre ? Que tu es prêt à présenter ta performance au public”, Sylvain Fabre, Feuilles de styles pour le texte final destiné aux Actes du 25^e colloque de l’ADMEE-Europe Fribourg, 2013.

“Le but est de faire en sorte que l’élève porte une meilleure attention à ses acquisitions, qu’il puisse se penser dans une démarche (une durée) d’expériences et de découvertes, c’est d’une certaine manière donner corps à ce qui a été construit et, en arts plastiques, conserver les traces visuelles de ce qui a été élaboré. Ce type de dispositif met ainsi doublement l’accent sur les compétences-processus et renvoie à des notions maintes fois valorisées en ce dossier : l’auto-évaluation et la métacognition.

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

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

[...] 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. ” », Bernard-André Gaillot, *L’approche par compétences en arts plastiques*, Intervention à Marseille le 18 mars 2009 (Article augmenté et références mises à jour en 2014).

Sources

Bernard-André GAILLOT, [Arts plastiques, l’évaluation des acquis](#).

Bernard-André GAILLOT, *L’approche par compétences en arts plastiques*, Intervention à Marseille le 18 mars 2009 (Article augmenté et références mises à jour en 2014).

Sylvain FABRE, Feuilles de styles pour le texte final destiné aux Actes du 25^e colloque de l’ADMEE-Europe Fribourg 2013.

[Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?](#)

Philippe PEAUD, [Observer les élèves au travail : évaluer des compétences ?](#)

Olivier REY, [Le défi de l’évaluation des compétences](#). Dossier d’actualité Veille et Analyses, n° 76, juin 2012.

[L’évaluation en arts visuels](#).