

arts plastiques
portfolio
socle commun
évaluation
ressources
connaissances
savoirs
capacités
tâche
attitudes

tâche complexe

synthèse
2015



académie
Strasbourg

Sébastien ROOS

SOMMAIRE

- 1. Au fil du temps** Synthèse historique
- 2. Essai de définition** Synthèse notionnelle
- 3. Travailler par compétences** L'élaboration de la séquence
- 4. Travailler par tâche complexe** Mise en situation
- 5. Evaluer par compétences** Principes et méthode
- 6. Construire des outils** Echapper à l'usine à cases
- 7. Bibliographie & sitographie**

« Aujourd'hui la notion de « compétence » est l'objet de multiples interprétations, souvent contradictoires, voire antagonistes. Pour certains, elle est ce qui peut (re)donner sens aux connaissances transmises par l'École quand pour d'autres elle est évacuation du savoir. Pour d'autres encore les compétences ne sont que des procédures évaluées lors des évaluations nationales. »

Transcription du débat public organisé par le GFEN 28 et animé par Bernard REY à l'IUFM de Chartres le samedi 12 décembre 2009 : Apprendre... à l'épreuve des compétences.

Depuis bientôt des décennies au niveau international et au moins depuis 2006 en France avec **l'introduction du Socle Commun, le travail par compétences fait l'actualité pédagogique** : expérimentations québécoises, belges ou suisses, cadre européen des langues, mise en place des livrets de compétences, programmes disciplinaires, **proposition d'un « nouveau » Socle** et, dernièrement, **conférence nationale sur l'évaluation**.

Les détracteurs de l'approche par compétences sont nombreux et leurs arguments aussi :

- issue du monde du travail, appartenant au lexique économique, entrepreneurial ou à celui des **ressources humaines, l'approche par compétences réduirait** « le rôle des enseignants à celui de prestataires de services » et transformerait « **l'instruction en conditionnement** » ;
- **repensant les modalités d'évaluation des élèves, l'approche par compétences serait trop laxiste, elle** conduirait notre système éducatif à supprimer les notes et par là-même **l'indispensable émulation** qui conduit à la réussite.

Ces arguments apparaissent bien plus souvent comme des peurs, des prédictions que des réalités.

Les expériences de terrain sont **nombreuses et montrent qu'appliqué** avec discernement le travail par compétence renouvelle les pratiques pédagogiques et reste tourné **vers l'élève**.

L'approche par compétences ouvre la voie à un enseignement du cheminement où, pas à pas, d'une chose connue à un obstacle supplémentaire, le parcours de l'élève se trace, le devenir-adulte grandit.

« La compétence n'est pas simplement l'énumération d'une liste de capacités vérifiées, elle inclut l'idée de dépassement. »¹ **Rien ne sert donc d'enseigner par savoir-faire répété** (mécaniquement) si celui-ci est reconduit, répété et non pas réinvesti, intégré, finalement dépassé et surprenant.

Amener l'élève à être compétent, c'est l'aider pas à pas à gravir l'échelle de l'autonomie entre connu et inconnu, à improviser et penser, à résoudre une situation complexe et nouvelle. Nous allons y revenir....

Afin de permettre à chacun d'approcher la notion de compétence dans les pages qui suivent, plusieurs synthèses se succèdent :

- une synthèse à caractère historique qui mêle **l'évolution de la notion** dans le monde du travail et dans **l'Éducation Nationale**, au travers de différents courants de pensée ;
- **une synthèse plus lexicale qui fait le point sur l'origine et les différents** définitions données à la notion de compétence (mais aussi de situation et de ressource) ;
- **une approche un peu plus méthodologique sur l'élaboration de la séquence à partir des compétences** en arts plastiques ;
- une synthèse autour de la tâche complexe (qui permet de travailler à la validation des compétences) ;
- **et enfin une synthèse sur les questions de l'évaluation et de ses outils (avec des aspects plus pratiques).**

Le principe de travail retenu laisse une part importante à la citation d'ouvrages et d'articles sur le sujet ; s'y ajoute parfois un commentaire ou un éclairage permettant d'inscrire la pensée dans l'enseignement en général, dans celui des arts plastiques en particulier et afin que chacun puisse « entrer par les compétences »².

¹ « ...sinon Léonard de Vinci n'aurait été qu'un second Verrocchio. » Bernard-André GAILLOT L'approche par compétences en Arts plastiques. Intervention à Marseille le 18 mars 2009

² Ibid

1.

Au fil du temps

Commodément pensée comme un effet de mode ou une ultime nouveauté par ses détracteurs, la notion de compétence largement **présente aujourd'hui dans les programmes et textes de l'Education Nationale trouve ses origines dans des activités humaines diverses** (juridique, économique, médicale) et se construit depuis plusieurs décennies.

La synthèse présentée ci-dessous croise trois parcours : celui de la formation professionnelle dans une approche liée au travail et à **l'économie, celui de la recherche universitaire où s'élabore une définition alliant éducation et travail et enfin celui de l'Education qui, chemin faisant, repense les approches pédagogiques et élabore le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture.**

Le choix de ce croisement permettra (je l'espère) **de comprendre comment**, au fil du temps, la notion de compétence se construit, comment les pensées se rejoignent.

Cependant, par souci de clarté, un code couleur permet de repérer ce qui relève de la formation professionnelle et de **l'approche économique** (en rouge), ce qui jalonne les recherches pédagogiques (en vert), **et ce qui s'inscrit dans l'histoire du Socle commun et de notre discipline** (en bleu).

Retour aux origines

15^{ème} siècle « Le terme de compétence est attesté dans la langue française depuis la fin du XV^{ème} siècle ; il désigne **alors la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est compétent en matière de ...)** ; **le concept de compétence s'est d'abord affirmé** dans son acception juridique, comme reconnaissance à accomplir un acte. De cette première acception est dérivée, à la fin du 17^{ème} siècle, la reconnaissance des connaissances qui confèrent le droit de juger ou de prendre des décisions.

Depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, sa **signification s'est étendue** au niveau individuel et il désigne depuis lors toute capacité **due au savoir et à l'expérience** » (Christian Béliston
COMPÉTENCES ET / OU REPRÉSENTATIONS SOCIALES
http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A01_01.pdf)

A travers le temps

○ De 1945 jusqu'en 1965

environ La notion de compétence est apparue dès la fin de la dernière guerre mondiale, dans le **cadre d'une réflexion politique** ayant trait aux conditions de formation des travailleurs ; les pouvoirs publics visaient à assurer la promotion professionnelle et sociale des travailleurs, en leur proposant des programmes de formation calqués sur les **dispositifs scolaires (les cours du soir), et c'est dans ce contexte qu'a surgi l'autre acception originelle de la compétence** : ce terme désignait alors tout type de **connaissance ou d'accroissement de connaissances obtenu** dans le cadre de ces formations et susceptible de générer des

capacités de réflexion et d'ouverture culturelle des formés.

○ **1948** A Boston, un **groupe d'examineurs de l'enseignement supérieur se réunit autour de Benjamin BLOOM** dans l'intention modeste d'élaborer un document de travail permettant de classer **les questions d'examen.**

○ **1955** L'expression de **compétence linguistique** a été introduite par **CHOMSKY** dans le cadre d'un article qui **constitue l'un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences humaines.** L'objectif de l'auteur était alors de combattre le béhaviorisme linguistique et plus **spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnements, renforcements**

○ **1956** Benjamin **BLOOM** publie un premier ouvrage sur la « *taxonomie des objectifs pédagogiques* » en 1956. Il **tente d'élaborer cette taxonomie en vue d'une classification des buts du système éducatif, afin d'évaluer les problèmes de l'éducation, de préparer les programmes scolaires, de préparer les exercices d'apprentissages.** Bloom y distingue et sépare trois domaines (affectif, cognitif et psychomoteur) et établit dans le domaine cognitif six catégories (acquisition des connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation). La taxonomie de Bloom a fait prendre une conscience nouvelle et très vive de l'énorme place que l'enseignement continue à réserver à la connaissance (mémorisation) et de la très faible stimulation des processus cognitifs supérieurs (synthèse et évaluation).

○ **Fin 1974**, suite à la négociation de l'accord de classification de la métallurgie, une contradiction apparaît entre la notion d'emploi (maintenue comme le modèle de référence pour la classification) et la définition de nouveaux critères " classant " comme la **responsabilité, l'autonomie et la formation**. L'existence de ce paradoxe dans l'opposition qualification de l'individu / qualification du poste est déjà un premier signe important d'émergence du modèle de la compétence. Les critères d'autonomie et de responsabilité signifient qu'on est d'autant plus qualifié (et donc rémunéré) qu'on est autonome dans son travail.

C'est un véritable renversement de valeur par rapport à la tradition taylorienne. Dans ce contexte, on peut déjà avancer deux premières significations de la notion de compétence :

- La compétence, c'est l'occupation experte de l'espace d'autonomie dévolu et reconnu au salarié ; espace non déterminé, non prescrit, que l'action de l'individu "compétent " doit remplir.
- La compétence, c'est aussi l'expression de capacités individuelles, singulières au sein d'un ensemble collectif.

○ **1976** Viviane et Gilbert de **LANDSHEERE** proposent une synthèse des différentes taxonomies héritées de Bloom basées sur trois niveaux : Maîtrise / Transfert / Expression.

○ **1977** L'émergence du socle commun de connaissances et de compétences est liée à la création du collège unique et à la massification de l'enseignement. La réforme **HABY** instaure le collège unique, mais bute sur des réticences à établir un « socle commun de connaissances comprenant compétences technologiques et professionnelles ».

○ **1979** Pour Daniel **HAMELINE**, il est essentiel de « **mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire le « savoir-transférer »** parmi les composantes de l'apprentissage. Il définit alors la compétence comme « un **savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles** ».

○ **Jusqu'aux débuts des années 80**, le projet d'éducation post-scolaire fait place à celui de la formation professionnelle continue, qui visait surtout cette fois à **assurer l'efficacité économique des entreprises**. Le terme de compétence est alors réapparu dans les textes du patronat : étant donné les mutations technologiques et organisationnelles des entreprises, il est nécessaire de disposer désormais de travailleurs témoignant **de mobilité et d'adaptabilité, plutôt que de connaissances**

certifiées ; et c'est dans ce cadre qu'a été inventée l'expression fameuse de logique des compétences, en l'occurrence dans un livre cosigné par le patron des patrons d'alors, Yves Cannac (1985).

○ **1980** Le concept de compétence est repris par les ergonomes dans les années 1980 (Maurice de **MONTMOLLIN**, Jacques **LEPLAT**). Il s'agit alors d'interroger les processus cognitifs **mis en œuvre par les acteurs, pour accomplir** certaines tâches. Les ergonomes introduisent ainsi la différence entre le travail prescrit et le travail réel. Mais ce concept est alors « de l'ordre de la description et non de l'évaluation » (Maurice de Montmollin; 2001). Le concept de compétence se généralise aussi au sein des milieux de la formation professionnelle, avec les travaux de Gérard **MALGLAIVE** et de Bernard **REY**. Il acquiert alors une autre signification, les performances apparaissant comme une expression des compétences. Ces auteurs s'émancipent ainsi du schéma réducteur de la pédagogie par objectifs (PPO) pour une approche plus globale de la formation et des compétences à acquérir.

○ **En 1987** Philippe **MERIEU** définit la compétence comme « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé ». Une compétence disciplinaire est construite « **lorsqu'un sujet met en œuvre une opération mentale lui permettant d'accomplir une tâche avec succès.**»

○ **En 1987** Le rapport **LESOURNE** propose de s'interroger « sur les contenus et la qualité des enseignements : que doit-on apprendre et à qui ? Doit-on accorder la priorité aux savoirs ou aux méthodes utilisées pour transmettre ces savoirs ? ... ».

○ **Vers 1988** Au moment de la reprise économique, la thématique de la compétence va rebondir avec un enjeu important. En effet, c'est la capacité de l'économie française à s'élever au niveau des nouveaux défis productifs et concurrentiels qui est interpellée. La nécessité de sortir de la crise par une montée en qualité des produits et la nécessité de faire face à la montée de l'incertitude de la reprise économique, aux variations des commandes des clients et à la complexification des technologies vont donner plus de poids encore à la notion d'autonomie, d'analyse et d'action dans et sur les situations.

○ **En 1989**, dans le rapport remis à Lionel JOSPIN dans le cadre de l'élaboration de la loi d'orientation pour l'éducation, Pierre **BOURDIEU** et François **GROS** préconisent la nécessité de renforcer la cohérence et l'unité des savoirs, dans la lignée des travaux conduits en 1985 par le Collège de France qui soulignait que « *que tout enseignement doit former des esprits ouverts, dotés des dispositions et des savoirs nécessaires pour acquérir sans cesse de nouveaux savoirs et s'adapter à des situations toujours renouvelées* »

La loi **JOSPIN**, met en place des cycles pluri annuels à l'école maternelle et primaire et sont publiées, à côté des programmes classiques, des listes de compétences à acquérir en fin de cycle.

○ **1990-2010**, une politique de formation pour l'insertion professionnelle des chômeurs se met en place. Le patronat français prône l'intégration de la formation dans le temps de travail, concevant celle-ci comme une production de compétences, et considérant ce faisant que les entreprises devaient devenir qualifiantes.

Deux principes et **trois types d'application émergent des larges productions écrites de cette époque** :

-remplacer la logique des qualifications qui prévalait jusque-là, par la logique des compétences.

La logique des compétences part du constat qu'en dépit de l'inadaptation éventuelle de leurs qualifications, nombre de travailleurs "se débrouillent" et sont efficaces dans leur emploi, qu'ils témoignent donc, en situation concrète de travail, de capacités réelles, mais mal connues et mal définies : ce sont donc ces compétences effectives qu'il s'agit d'identifier, d'analyser, de comprendre, pour fonder ensuite sur elles de nouvelles démarches de formation et de développement.

- affirmer que les compétences ne peuvent être identifiées que dans le cadre même de l'activité située, ou du travail concret : Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. » (Samurçay & Pastré, 1995, p. 15).

○ **En 1991**, **GILLET** définit la compétence comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schéma opératoire et qui **permettent, à l'intérieur d'une famille de situation, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance)** ».

○ **En 1993**, Alain **BOUCHEZ**, **IGEN**, remet à François **BAYROU** un livre blanc sur le collège qui préconise la mise en place d'un socle de connaissances commun à tous les élèves. La réflexion sur les programmes scolaires, en particulier au collège, engendre peu à peu l'idée qu'il faut identifier les compétences que les disciplines enseignées permettent d'acquérir

○ **En 1994**, Pour **LE BOTERF** « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même des ressources. La **compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser**. »

○ **En 1994**, le Conseil national des programmes, présidé par Luc **FERRY**, établit un lien direct entre socle et programmes et soumet les questions suivantes : « La question permettant de définir un tel socle est donc simple à formuler : que devrait-on avoir réellement enseigné à la fin de la 3e ? Ou, formulée du point de vue de l'élève : quelles compétences devrait-il réellement maîtriser ? ».

○ **En 1995**, Philippe **PERRENOUD** définit la compétence comme « **une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes** ».

○ **En 1996**, dans le rapport de Roger **FAUROUX** (« Pour l'Ecole ») on lit que : « Les simplifications des programmes et leur recomposition (...) devraient se fonder sur une définition opérationnelle des savoirs primordiaux ». **... en attendant la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences.**

○ **En 1998** le MEDEF a décidé de promouvoir la "logique des compétences" et d'y consacrer la 10ème édition des Journées de Deauville "**Pour l'organisation patronale**, « la compétence se constate lors de sa mise en œuvre en situation de travail à partir de laquelle elle est observable »

○ **1998**, les programmes **d'arts plastiques** pour le collège (classe de 3^{ème}) énoncent les acquisitions attendues en termes de connaissances et compétences.

○ **En 1999**, **TARDIF** s'inscrit dans la même logique que **LE BOTERF**. Il présente la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace **d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations** ».

○ **En 2000**, **ROEGIERS** donne lui aussi une définition très proche de celle de **LE BOTERF** (en 1994) : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

○ En 2000, le CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE (23 et 24 mars 2000) a conclu que l'adoption d'un cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation. Parmi ces objectifs figurent le développement de compétences adaptées à la société de la connaissance, ainsi que des objectifs spécifiques visant à encourager l'apprentissage des langues, le développement de l'esprit d'entreprise, et plus généralement le renforcement de la dimension européenne de l'éducation.

○ En 2001, à la suite du Sommet de Lisbonne, le Conseil « Education » du Conseil européen adopte un rapport sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation ». Des compétences-clés sont définies dans les huit domaines suivants : communication dans la langue maternelle, dans une langue étrangère, connaissances de mathématiques et compétences de base en matière de sciences et de technologie, aptitudes en informatique, aptitude d'apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles et civiques, esprit d'entreprendre, sensibilisation et ouverture culturelle.

○ En mai 2003, le Conseil a adopté les niveaux de référence européens (critères de référence), témoignant d'un engagement en faveur d'une amélioration mesurable des performances européennes moyennes. Ces niveaux de référence comprennent la compréhension de l'écrit, la sortie prématurée du système scolaire, l'accomplissement de l'enseignement secondaire et la participation des adultes à l'éducation et la formation tout au long de la vie, et sont étroitement liés au développement des compétences clés.

○ En 2004, si pour SCALLON la compétence **existe à l'état** potentiel chez un individu (« **l'important est d'être capable de mobiliser ses ressources afin de faire face à « n'importe quelle situation de la même famille** » »).

○ En octobre 2004, le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole (COMMISSION THELOT), chargée de tirer les conclusions de ce débat, préconise l'instauration d'un « socle commun des indispensables ».

○ Le 12 janvier 2005, le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, présenté par François FILLON en Conseil des ministres, met le socle au **cœur** de la réforme de l'école. L'article sur le socle est l'un des plus discutés au cours des débats parlementaires qui débouchent le 24 mars sur le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, promulguée le 23 avril.

○ Le 23 avril 2005 Promulgation de la loi qui indique dans son article 9 que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

○ Les 22 et 23 mars 2005, le pacte européen pour la jeunesse annexé aux conclusions du Conseil européen de Bruxelles, souligne la nécessité d'encourager le développement d'un socle commun de compétences.

○ En 2006, Bernard REY définit trois degrés de compétences :

1. La compétence élémentaire (habileté) qui consiste à savoir exécuter une procédure répertoriée,
- 2 la compétence du second degré qui permet de choisir correctement entre plusieurs compétences élémentaires intériorisées pour faire face à une situation inédite,
3. La compétence complexe, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations nouvelles et complexes.

○ En 2006, le socle commun des compétences et des connaissances se met en place. Dans l'intervalle la notion de compétence avait fait son chemin à l'extérieur de la France. Elle avait été adoptée dans un certain nombre de pays francophones (Belgique, Québec) et dans d'autres pays (Portugal, certains länder allemands et cantons suisses). Une recommandation du Parlement européen et du Conseil propose d'adopter une liste de compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie :

- 1 - Communication dans la langue maternelle
- 2 - Communication en langues étrangères
- 3 - Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies
- 4 - Compétence numérique
- 5 - Apprendre à apprendre
- 6 - Compétences sociales et civiques
- 7 - Esprit d'initiative et d'entreprise
- 8 - Sensibilité et expression culturelles

○ Le 12 avril 2006, le Haut conseil

recommande l'inscription de 7 compétences dans ce socle, compétences conçues comme « une combinaison de **connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre** dans des situations concrètes »

- 1 - Maîtrise de la langue française
- 2 - Pratique d'une langue vivante étrangère
- 3 - Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique
- 4 - Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- 5 - Culture humaniste
- 6 - Compétences sociales et civiques
- 7 - Autonomie et initiative

On constate que « Apprendre à apprendre » **n'** a pas été pris en compte et que la dénomination « Autonomie et initiative » a été retenue en place de « Esprit d'initiative et d'entreprise » (liant peut-être trop fortement la notion de compétences **communes à celle de l'entreprise**).

○ Août 2008 les programmes de

l'enseignement d'arts plastiques (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008) nomment clairement les compétences artistiques attendues au terme des quatre années du collège de manière globale dans la définition de **l'enseignement puis** pour chacun des niveaux au terme de chaque programme. **La notion de compétence traverse l'ensemble du texte (utilisée près de vingt-neuf fois), des apprentissages au socle commun en passant par l'évaluation ou la transversalité.**

○ En 2009, Bernard-André GAILLOT propose

une définition de la compétence rapportée globalement au domaine des arts : « disposition acquise par un sujet dans un **champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant** un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales **afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès mais aussi d'improviser à partir de celles-ci [...] pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'un nouveau défi** ».

○ 8 juillet 2013, la loi de refondation de

l'École réaffirme dans son article 13 que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté ».

○ Le 8 juin 2014, le Conseil supérieur

des programmes rend public le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il définit « la culture commune qui permettra à chaque élève de **s'engager dans un rapport positif au savoir, de s'insérer dans la** société pour y jouer pleinement son rôle de citoyen et de favoriser pour chacun la poursuite de sa formation tout au long de sa vie ».

SOURCES :

- http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/article_PDF/article_a208.pdf
- http://www.gfen.asso.fr/fr/b_rey_apprendre_a_l_epreuve_des_compétences
- http://www.pedagopsy.eu/ml_definition_compétences.html
- <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- <http://gaillet.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>
- http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A01_01.pdf

2.

Essai de définition

Comme le dit Vincent Guédé en novembre 2009 dans les Cahiers pédagogiques, « *la compétence reste une notion aux contours flous* » ; **elle fait l'objet d'une vaste littérature, de nombreux articles où s'expriment** les pro- et les anti-compétences montrant ainsi **que le débat n'est pas clos. L'objectif des extraits cités ci-dessous n'est pas de participer ou même de relayer** ce débat ; leur citation doit permettre d'appréhender à la fois l'origine de la notion de compétence et sa complexité.

Compétence : étymologie et origines

Littre Étymologie : n. f. bas latin *competentia*, proportion, juste rapport, du latin *competere*, s'accorder avec.

- Attribution, pouvoir d'un tribunal, d'un fonctionnaire, d'un officier public ; mesure de ce pouvoir. Décliner, reconnaître la compétence d'un tribunal.
- *Figuré* Habilité reconnue dans certaines matières et qui donne un droit de décider.
- *Familier* Cela n'est pas de sa compétence, il n'est pas en état de juger.
- *Linguistique* Capacité d'un locuteur à comprendre n'importe quel énoncé produit dans sa langue maternelle.

© Éditions Garnier, Paris, 2005

Philippe Péaud, responsable de la formation de formateur de l'académie de Poitiers, propose une analyse sémantique du mot "compétence" :

« Champ sémantique : **compéter – compétent – compétence.**

Mots de la même famille, ayant la même racine (*competere*) : compétiteur, compétition, compétitif, compétitivité.

La racine *competere* a donné les mots : compétiteur, compétition, compétitif, compétitivité c'est-à-dire « *se rencontrer au même point* ».

Et elle a donné aussi les mots : compéter, compétent, compétence c'est-à-dire « *être en état convenable pour* »¹
Dictionnaire historique de la langue française et Dictionnaire étymologique du français (Dictionnaires Le Robert).

➔ Les significations portées par le mot « compétence » sont centrées sur l'idée du « juste rapport » (*competentia*), ce qui le distingue des autres mots de la même famille, centrés sur l'idée de rivalité, de concurrence (*competitio*, *competitor*). Autrement dit, l'unité de sens « compéter – compétent - compétence » montre que la compétence ne se caractérise pas par l'atteinte d'un objectif fixé d'avance, en obtenant les meilleurs résultats possibles ; ce qui la caractérise, c'est la **pertinence, c'est-à-dire le fait de convenir exactement à l'objet dont il s'agit. Compétence doit donc s'entendre au sens général de convenable, approprié.**

➔ L'unité de sens « compéter – compétent - compétence » est le résultat d'un emprunt au latin juridique *competens*, participe présent du verbe *competere*, « convenir à ». C'est ce qui définit le premier sens du mot compétence : le ressort d'une juridiction (la compétence de tel tribunal), c'est-à-dire l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées.

Cette signification apparaît au XIII^e siècle et est encore utilisée de nos jours dans le domaine juridique. De là, par **généralisation, va découler l'idée de capacité, d'habileté reconnue à quelqu'un du fait de ses connaissances et de son expérience** (à partir du XVII^e s.), cette reconnaissance lui conférant le droit de juger ou de décider.

Même en son sens plus général, le mot compétence garde sa signification de « pouvoir d'agir », qui lui vient de son sens juridique spécialisé.

La compétence, c'est donc à la fois le fait de pouvoir disposer **de moyens qui permettent d'agir comme de disposer d'un pouvoir sur quelqu'un ou quelque chose pour agir** ; à cela s'ajoute le fait qu'elle n'existe pas en soi, elle n'existe que si elle est reconnue, c'est-à-dire perçue par autrui à partir de **différents éléments attestant à ses yeux de l'existence d'une compétence.** »

Quelques définitions et citations à propos des compétences

● Noam CHOMSKY a introduit la notion de compétence linguistique dans le cadre de son opposition entre compétence et performance..

« Pour cet auteur, l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales structures linguistiques ne peut s'expliquer en termes d'apprentissage et de renforcement ; cette rapidité témoigne, selon lui, de ce que tout humain dispose d'une capacité innée lui permettant d'acquérir n'importe quelle langue, et de produire des phrases correctes ou grammaticales dans toute langue ; et c'est cette disposition innée qu'il a qualifiée de compétence. **Cette compétence n'a cependant qu'un statut théorique ou idéal. Les productions verbales effectives peuvent en effet, comme chacun le sait, ne pas être toujours parfaitement correctes ; pour Chomsky ces productions concrètes ont le statut de performances, qui sont certes sous-tendues par la compétence théorique, mais dont les imperfections éventuelles s'expliquent par des facteurs d'ordre organique, psychologique ou socioculturel.** »

● Christian GUILLEVIC « Ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail »

« La compétence des opérateurs sera considérée comme l'ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et **par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances.**

La notion de "compétence" est donc prise dans son sens classique (les potentialités du sujet) opposées à la notion de "performance" qui est la traduction totale ou partie de la compétence dans une tâche donnée. »

Guillevic, Ch (1991) *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, p. 145.

● Marc DE ROMAINVILLE Deux conceptions opposées

« Deux types de conception de la compétence s'opposent : celle, béavioriste, qui est "synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, action, tâche spécifique, observable" et qui repose plus sur des savoirs et contenus de programme ; **celle qui est synonyme "d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles"**. Cette notion de compétence traduit dans les politiques éducatives le choix de mettre l'accent sur les actions du sujet, voire sur son fonctionnement cognitif interne plus que sur les savoirs et les contenus de programme. » « Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de **savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir** qui permettront, face à une **catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.** »

Marc DE ROMAINVILLE 1998, L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire, De Boeck.

● Maurice DE MONTMOLLIN Compétences : « savoirs mis en œuvre dans diverses situations »

« C'est pourquoi, en ergonomie, on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique **les activités de l'opérateur. À noter que le terme ici n'a pas nécessairement une connotation positive, car les compétences peuvent correspondre à des savoirs frustes, conduisant à des activités hésitantes ou erronées.** Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences, pour l'ergonome, ce sont **les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail.** »

DE MONTMOLLIN., M. (1996) Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome., in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 193.

● Pierre GILLET Système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires

Une compétence est « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ».

Gillet, P. (1991) *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF.

● Jacques TARDIF « Système de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires »

« La compétence est un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui **permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace.** Je privilégie cette définition de la compétence parce **qu'elle insiste sur le fait, et cela est capital, qu'elle est fondamentalement un système de connaissances. Il ne s'agit pas exclusivement de connaissances procédurales, mais aussi de connaissances déclaratives et de connaissances conditionnelles.** Une telle conception élimine catégoriquement tout morcellement des connaissances en formation de professionnels. De plus, la définition rend évidente la nécessité que les connaissances qui composent une compétence soient organisées en schémas opératoires. »

Jacques Tardif, (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. dir..) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-45.

● Guy LE BOTERF La compétence-en-acte

« **La compétence n'est pas un état** ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. **Elle n'est pas assimilable** à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. Chaque jour, **l'expérience montre que** des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail.

L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des **ressources...**) **est révélatrice du " passage " à la compétence.** Celle-ci se réalise dans l'action.

(...) **Il n'y a de compétence que de compétence en acte.** La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. Il y a toujours un **contexte d'usage de la compétence.** [...] un ensemble de savoir ou de savoir-faire ne forme pas une compétence. La compétence professionnelle se déploie dans une pratique de travail.

(...) **C'est dire toute l'ambiguïté des expressions** telle que " mobiliser ses compétences ". La compétence ne réside pas **dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser** mais dans la mobilisation même de ces ressources. **La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser ".** Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités **cognitives, capacités relationnelles...**). »

Guy LE BOTERF, (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16-18.

● Guy LE BOTERF "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés".

Il distingue plusieurs types de compétences : savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), savoirs procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Guy LE BOTERF, 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations. LE BOTERF, 1997, *compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.

● Guy LE BOTERF Mobiliser des ressources en situation

« **La compétence n'est pas un état. C'est un processus.** Si la compétence est un savoir-agir, comment fonctionne celui-ci ? L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, **de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources** aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités

relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une *terra incognita* »
Le Boterf, *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, 1994, p. 43.

● Philippe PERRENOUD Les ressources mobilisées -

« Le travail confronte à des situations ou des familles de situations de même structure, situations que le sujet est censé maîtriser dans leur globalité pour assurer un résultat. À cette fin, il doit mobiliser et orchestrer, en parallèle et/ou en succession, un ensemble de capacités, de savoirs, **d'informations.**

La compétence renvoie alors à la maîtrise globale de la situation, donc à l'orchestration d'un nombre plus ou moins important de ressources cognitives acquises au préalable, au gré de formations ou d'expériences antérieures.

La définition de la compétence se réfère d'abord à une catégorie de situations et à ce que représente une maîtrise honorable, compte tenu des résultats attendus, des **contraintes, des règles à respecter.** Mais l'identification de la **compétence n'est pas complète si l'on ne peut dire à quelles ressources cognitives elle fait appel.** Ces dernières sont de divers types :

● Des savoirs :

- des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ;
- des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
- des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- des **informations, des " savoirs locaux ".**

● Des capacités :

- des habiletés, des savoir-faire (" savoir y faire ")
- des schèmes de perception, de pensée, de jugement, **d'évaluation.**

● D'autres ressources, qui ont une dimension normative :

- des attitudes ;
- des valeurs, des normes, des règles intériorisées ;
- **un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.**

Perrenoud, Ph. (2001) Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de psychologie et des **sciences de l'éducation.**

● Gérard VERGNAUD Deux classes de situations –

1) des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation;

2) des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui **l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration**, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la **réussite, éventuellement à l'échec.**

Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.

● Guy LE BOTERF Un schème opératoire -

Un schème opératoire peut être plus ou moins complexe. Il peut être constitué d'une combinaison de schèmes plus élémentaires. Cela correspond à ce que nous observons dans l'évolution du concept de compétence. Dans une organisation du travail taylorienne, une compétence se réduit le plus souvent à un savoir-faire. Le schème qui sous-tend l'action ne peut être alors qu'un schème élémentaire. Conduire et conclure une négociation commerciale en prenant en compte une multiplicité de critères ne peut guère prendre appui sur un schème élémentaire. Le schème est alors celui d'un **savoir agir**.

Le schème est la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés réseaux **d'expertise...**). **C'est en fonction du schème et de son évolution qu'elle sera sélectionnée et qu'elle** prendra place dans une architecture. Celle-ci ne doit d'ailleurs pas être comprise comme un agencement mécanique, comme une juxtaposition de pièces à la manière d'un jeu de lego ou d'un meccano.

La compétence ne se construit pas comme un mur de maçonnerie et les ressources ne sont pas comparables à des briques. Méfions-nous de la maçonnerie cognitive.

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

● Bernard REY Compétence = finalité = but

« Parler de compétences c'est parler d'actes qui ont une finalité, une fonctionnalité dans un champ d'activité et donc il n'y a compétence que quand il y a une certaine **globalité de l'acte**. Alors que la compétence est un acte intentionnel avec un but, le comportement est une réaction d'un organisme vivant. **Qui dit compétence dit finalité, dit intention et but.** Ce point est essentiel par rapport à l'orientation de la pédagogie par objectifs (1980-1990). Cette approche didactique avait l'avantage de faire remarquer que dès lors que l'enseignant organise une séance d'enseignement-apprentissage il doit se demander ce que les élèves sauront faire à l'issue de cette séance.

Mais la contrepartie, moins intéressante, est que les tenants de cette approche par objectifs se sont mis à diviser les tâches scolaires en unités tellement parcellisées, décomposées que cela n'avait plus de sens pour les élèves. Par rapport à cette approche, la notion de compétence

constitue un progrès puisqu'on ne peut pas découper les apprentissages en unités trop petites, non significatives. [...] L'esprit des compétences est de faire acquérir des actes, des capacités à réaliser des tâches par les élèves mais en leur montrant toujours la finalité, l'utilité dans la suite du travail scolaire. L'approche par objectifs, malgré l'intérêt qu'elle pouvait avoir, ne portait pas attention à cette dimension de la finalité et de l'utilité. »

Transcription du débat public organisé par le GFEN 28 et animé par Bernard REY à l'IUFM de Chartres le samedi 12 décembre 2009 : Apprendre... à l'épreuve des compétences.
http://www.gfen.asso.fr/fr/b_rey_apprendre_a_l_epreuve_des_competences

● Philippe MERIEU problème et solution programmée

« On peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. » (Philippe MERIEU – 1989)

cité par Bernard-André GAILLOT *L'approche par compétences en arts plastiques*, intervention à Marseille le 18 mars 2009, Université-IUFM d'Aix-Marseille

➔ « L'élève compétent sera donc celui qui a le « pouvoir d'agir », c'est-à-dire qu'il dispose non seulement de connaissances mais qu'il a aussi une expérience des situations dans lesquelles il convient d'utiliser telle ou telle compétence ; cela suppose donc qu'il ait l'occasion de s'entraîner à mobiliser les mêmes connaissances dans différentes situations afin d'avoir suffisamment d'expérience pour construire une compétence². Disposer du « pouvoir d'agir » signifie également que l'élève compétent est celui qui prend, en toute autonomie, des décisions ; les situations offrant une telle possibilité sont des situations complexes face auxquelles l'élève doit apprendre à analyser la situation pour déterminer ce qu'il doit faire³. Enfin, 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 compétence ; évaluer des compétences c'est donc faire la synthèse de plusieurs observations des élèves mis en situation de travail.

Philippe Péaud, responsable de la formation de formateur de l'académie de Poitiers, propose une analyse sémantique du mot "compétence"
<http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article126>

« En analysant le catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDO) français, on observe que ce terme était quasiment absent de la **littérature scientifique jusqu'à la fin des années 80**. De 1971 à 1975, par exemple, on recense à peine 33 ouvrages francophones comportant le vocable « compétences » dans leur titre. Il y en a 615 entre 2001 et 2005. Nous **avons rapporté ces chiffres au nombre total d'ouvrages relatifs à l'enseignement** (ceux dont le sujet comporte les mots « éducation », « enseignement » ou « école »). On constate que l'occurrence relative du terme « compétences » explose littéralement à partir du début des années 90. »

SOURCE : <http://www.skolo.org/spip.php?article1099>

« Quelques traits caractéristiques se dégagent de l'ensemble des propos des chercheurs:

● une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources: les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.);

● cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir: la compétence est nécessairement située; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes. Ces éléments constitutifs mettent clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invitent à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre

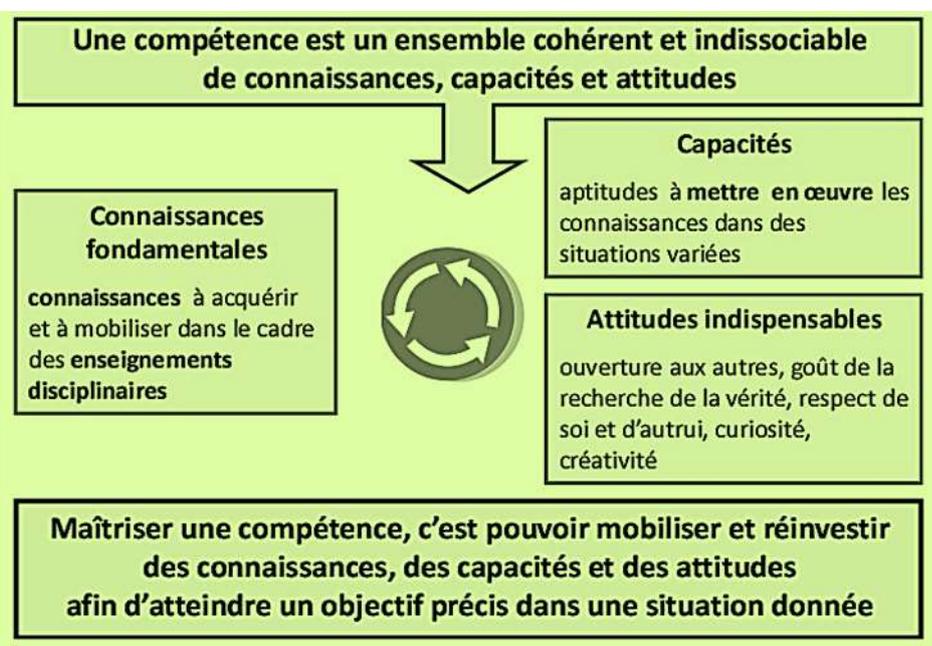
l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes. Ils insistent aussi sur le processus de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. Ces points essentiels font appel à une véritable « intelligence des situations » (Mastrioca, Jonnaert, Daviau, 2003. Cité Par Jonnaert, 2004). Un essai de synthèse ? Si nous essayions de réaliser une synthèse opérationnelle de la notion de compétence, nous dirions que : « Une compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être permettant de mobiliser à bon escient des ressources internes ou externes dans le but de répondre de façon appropriée à une situation complexe et inédite ». »

Vincent Guédé, la Compétence une notion aux contours flous Les Cahiers pédagogiques n°476 novembre 2009 pp 22-23

Compétence et socle

La définition adoptée par le parlement européen, en 2006, est la suivante : « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

Le socle commun de 2015 réaffirme cette définition : « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. » B.O.n°17 23 avril 2015 page 2



Date de publication sur le site Eduscol : 30 août 2010
© Ministère de l'Éducation nationale - Direction générale de l'Enseignement scolaire

La définition de compétence ici schématisée par le Ministère de l'Éducation Nationale en août 2010 reprend l'idée d'un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes. L'idée de maîtrise d'une compétence est bien basée sur la mobilisation et le réinvestissement de ces trois données dans une situation d'apprentissage particulière. La compétence s'exerce dans le cadre d'une tâche complexe où l'élève apprend à combiner différentes procédures. Être compétent, c'est bien savoir mobiliser des ressources et savoir agir.

SOURCES :

- Vincent Guédé, la Compétence une notion aux contours flous Les Cahiers pédagogiques n°476 novembre 2009 pp 22-23
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html
- <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>
- <http://www.skolo.org/spip.php?article1124> La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? Jean-Paul Bronckart

Situation et ressources

« **La situation** est entendue au sens de situation-problème, c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. La situation est donc un cas, un problème à résoudre, un projet, une création.

Pour Domenico Masciotra¹, une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. D'où l'avènement du concept de *famille de situations* qui se définit par un ensemble de situations proches l'une de l'autre. Dans l'exemple de la compétence « Conduire une voiture en ville », les situations sont les différents types de parcours, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, avec des densités de circulation différentes.

1- Les caractéristiques d'une situation

Une situation peut avoir les caractéristiques suivantes :

- elle se veut complexe et intégrée ;
- elle débouche sur une production clairement identifiée, voire personnelle ;
- elle est significative, **c'est-à-dire** qu'elle donne du sens à ce qui est appris, d'où son caractère motivant.

2- Quand dit-on qu'une situation est motivante ?

L'une des caractéristiques essentielles d'une situation réside dans le fait qu'elle est motivante pour l'apprenant. Une situation est motivante si elle :

- touche les intérêts de l'élève,
- est un défi,
- est utile et fait avancer l'apprenant,
- permet de donner du sens au savoir,
- permet d'explorer les champs d'application des savoirs,
- interpelle sur la construction des savoirs,
- permet de mettre en évidence les écarts entre la théorie et la pratique.

3 Les différentes situations dans la séquence pédagogique en APC

Dans la mise en œuvre de l'APC par le biais de la pédagogie de l'intégration, Roegiers² explique l'organisation d'une séquence d'apprentissage qui s'articule autour d'un certain nombre de situations. Il s'agit de la situation de pré-test, des situations d'apprentissage ponctuel, de la situation d'intégration, de la situation de remédiation et de la situation d'évaluation sommative.

a) La situation de pré-test

Il s'agit en réalité d'inviter les apprenants à résoudre une situation problème relative à une compétence de base ciblée en recourant à tout ce qu'ils peuvent mobiliser comme ressources. Par exemple, en géographie, on peut montrer un paysage à très fortes contraintes physiques comme Hong-

Kong, mais très peuplé, et demander aux apprenants d'émettre des hypothèses permettant d'expliquer le phénomène. Cette phase initiale est une phase d'évaluation diagnostique qui vise à faire le point sur là où en est l'apprenant avant de l'engager dans un processus d'apprentissage. L'auteur parle d'évaluation d'orientation.

b) Les situations d'apprentissage ponctuel

Elles sont formulées en fonction du diagnostic établi dans la situation précédente. Elles peuvent être au nombre de deux, trois, quatre ou cinq. Elles abordent chacune un aspect de la compétence à développer ; ce sont des micro-compétences que les apprenants doivent apprendre à développer. Pour notre paysage de Hong-Kong, on insistera successivement sur la présentation du document, la description plan par plan, la mise en évidence des facteurs humains et physiques d'occupation de l'espace...

c) La situation d'intégration

C'est l'occasion pour l'élève d'apprendre à résoudre une situation problème complexe formulée en fonction des différentes situations d'apprentissage ponctuel. Toujours dans l'analyse de paysage, une autre situation de forte contrainte naturelle – prenons le delta du Gange par exemple – permettra de réaliser cette situation d'intégration. Si dans les deux précédentes situations, le travail en groupe est vivement recommandé, ici l'apprenant doit travailler seul, car il s'agit en fait d'une situation d'évaluation formative.

d) La situation de remédiation

La situation d'évaluation formative a certainement donné l'occasion à l'enseignant d'identifier les lacunes des apprenants appelées erreurs récurrentes. Ici, on formule une ou deux situations problèmes (si cela est indispensable), articulées autour des erreurs récurrentes. Dans notre séquence, on travaillera notamment sur l'importance en premier lieu de décrire objectivement le paysage plutôt que de sauter directement à l'interprétation. Les apprenants doivent à nouveau s'essayer à leur traitement ; c'est le moment de la rétroaction.

e) La situation d'évaluation sommative C'est le moment de procéder au bilan des apprentissages réalisés en vue de la certification, tout au moins de la validation du module d'apprentissage. »

1

Domenico Masciotra, *L'agir compétent : une approche situationnelle*, 2007. <http://www.copyrightdepot.com/rep98/00041094.htm>

2

Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Domenico Masciotra, *L'agir compétent : une approche situationnelle*, 2007. <http://www.copyrightdepot.com/rep98/00041094.htm>

SOURCES :

- Arouna Diabate «*Situation*» et ressources» Dossier « Travailler par compétences » Les Cahiers pédagogiques n° 476, nov. 2009 Pages 24-25

Ressources :

désigne **l'ensemble des moyens diversifiés et coordonnés** auxquels a recours une personne compétente pour traiter avec succès une situation problème. **Pour s'engager et résoudre** toute situation complexe, une personne compétente opère par **l'intermédiaire d'un faisceau de ressources** aussi diverses les unes que les autres. Masciotra ¹ nous rappelle que dans une approche situationnelle de la compétence, une ressource est une ressource si, et seulement si :

- **la personne qui est en face d'un problème** donné dispose de cette ressource ;

- **la personne est en mesure d'utiliser cette ressource ;**

- **cette ressource s'avère un moyen effectif pour améliorer la situation.**

On distingue selon cet auteur deux grandes catégories de ressources : les ressources internes à la personne et les ressources qui lui sont externes.

1- Les ressources internes

Les ressources internes à la personne sont ses connaissances, ses attitudes et ses qualités physiques, pour ne nommer que celles-là. Ces ressources ne sont des ressources que si, et seulement si, elles constituent pour la personne des moyens **d'améliorer sa situation.**

Il y a trois catégories de ressources internes : les ressources cognitives, les ressources conatives et les ressources corporelles.

a) Les ressources cognitives

Elles renvoient à l'ensemble des connaissances que la personne a **construites et qui s'avèrent des moyens pour l'amélioration de sa situation.** À titre exemple, les connaissances d'une personne en langue française lui servent de ressources pour lire la presse écrite en français.

b) Les ressources conatives

Elles concernent tout ce qui relève du savoir être : l'intérêt de la personne ou sa motivation à s'engager dans une situation, son tempérament, son **image d'elle-même,** sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses croyances, ses tendances, etc. **Par exemple, avoir l'esprit critique ou encore être réceptif à l'apport des autres sont des ressources conatives.**

c) Les ressources corporelles

Elles relèvent de la coordination de diverses parties corporelles qui sont indispensables à la réalisation de certains actes et gestes. Comme ressources corporelles, nous pouvons citer la souplesse corporelle, la dextérité manuelle ou agilité, la motricité, la force physique, la taille, la morphologie, la condition physique, la posture, une taille plus ou moins imposante, la partie physique et motrice de la gestuelle, la beauté physique, un regard séduisant ou des gestes gracieux.

2 Les ressources externes

Les ressources externes se distribuent dans deux catégories : celle des ressources humaines et celle des ressources matérielles.

a) Les ressources humaines

Elles désignent toutes les personnes susceptibles d'aider ou d'accompagner une personne à améliorer sa situation. Pour une personne, une autre personne ou un groupe de personnes représentent des ressources humaines si, et seulement si, celles-ci peuvent effectivement **l'aider à améliorer sa situation,** sans pour autant réaliser le traitement de la situation à sa place. Un enseignant représente la principale ressource humaine pour un apprenant qui suit son cours et, en tant que **ressource, il s'inspire de ce proverbe chinois :**

Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que lui donner un poisson.

b) Les ressources matérielles

Il s'agit de tous les moyens matériels disponibles qu'une personne est en mesure d'utiliser pour améliorer une situation. **À titre d'exemples,** un dictionnaire ou un manuel scolaire sont une ressource matérielle **lorsqu'on sait s'en servir, et qu'on s'en sert bien. C'est quand un sujet parvient à mobiliser des ressources aussi diverses que celles que nous venons de décrire de façon à résoudre une situation problème que l'on dit qu'il est compétent.** Selon Le Boterf², la mobilisation des ressources consiste en leur appropriation et utilisation intentionnelle par le sujet agissant. Ce qui lui fait dire que **mobiliser des ressources, c'est savoir agir en situation.**

¹ Domenico Masciotra, *L'agir compétent: une approche situationnelle*, 2007. <http://www.copyrightdepot.com/rep98/00041094.htm>

² Guy Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994.

SOURCES :

● Arouna Diabate «*Situation*» et *ressources*» Dossier « Travailler par compétences » Les Cahiers pédagogiques n° 476, nov. 2009 Pages 24-25

3.

Travailler par compétences

Quelques principes de mise en oeuvre.

« Entrer par les compétences, c'est gagner en rigueur et en exigence, avons-nous dit, c'est déplacer les accents et faire porter son regard sur ce qui va constituer le potentiel de l'élève, c'est accompagner la construction de la personne adulte. »

« Entrer par les compétences signifie ne pas se satisfaire de mesurer l'apprentissage par la reproduction et le perfectionnement d'un savoir-faire. Entrer par les compétences consiste à viser le développement de la capacité à affronter des situations « complexes » qui, pour nous en art, sont principalement des situations d'expression fondées sur la prise d'initiative (autonomie réflexive et capacité de créer). Au-delà, entrer par les compétences, c'est viser le développement d'aptitudes pour le long terme, « pour la vie ».

Bernard-André GAILLOT *L'approche par compétence en arts plastiques*. Intervention à Marseille le 18 mars 2009 (Article augmenté et références mises à jour en 2014) page 52

Au commencement est la compétence

Travailler par compétence, c'est faire en sorte que cette notion traverse aussi bien la préparation, le déroulement que l'évaluation de la séquence. Par conséquent, c'est revoir ses méthodes de travail, déplacer sa posture (termes empruntés à Philippe Péaud) d'enseignant, repenser éventuellement l'évaluer, créer de nouvelles situations et de nouveaux outils.

● LA PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE

Le commencement d'une séquence peut se faire par compétences dès le moment de son élaboration et non pas au début de sa réalisation face aux élèves. En effet, il ne s'agit pas d'annoncer le programme à l'élève en lui garantissant (au terme des apprentissages) qu'il sera compétent dans tel ou tel domaine. Ce serait mesurer la compétence *a priori* alors qu'elle s'évalue *a posteriori*. Il s'agit plutôt de poser comme point de départ (comme référent) une compétence, disons-le immédiatement une compétence pratique ou « plasticienne » avant tout autre élément comme l'œuvre, les notions ou une entrée du programme. De ces compétences posées dont il faut limiter le nombre par souci de concentration, de clarté des enjeux (et pour empêcher les détracteurs de reprendre la main), découlera alors l'ensemble de l'hypothèse didactique. Le contenu de cette préparation ne s'en trouve donc pas bouleversé, il se pense différemment, traversé par les compétences posées ; il se concentre sur la situation d'apprentissage, il interroge la mobilisation des ressources, la transférabilité, l'obstacle, la résolution et l'autonomie. Ces principes ne se substituent pas à ceux fondateurs de toute séquence : quels apprentissages ? quelle pratique ? quelles références culturelles ? quelle verbalisation et quelle évaluation ?

1. La mobilisation des ressources : « L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. »

La situation de cours doit donc permettre à l'élève de retrouver quelques données connues qui le pousseront à

mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes déjà ultérieurement utilisées ; un peu de ce qui a été fait « avant » ou « ailleurs » afin de lui montrer aussi avec positivité les moyens dont il dispose seul, de valoriser ses acquis. Dans le temps de la préparation, interroger cette mobilisation des ressources, c'est anticiper les aides documentaires, les régulations pédagogiques dont certains élèves auront besoin.

2. La transférabilité : « Pour Meirieu et Develay, la compétence réelle serait atteinte quand l'élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu'ils nomment l'aptitude à recontextualiser. »

Difficile à mettre en œuvre, complexe à mesurer, la transférabilité n'en est pas moins essentielle. Comment réunir alors les conditions d'apprentissage pour que l'élève soit amené à tisser des liens entre les connaissances et les capacités acquises en arts plastiques et au-delà pour répondre à l'incitation ou à la demande formulée ?

3. L'obstacle : doit être présent pour que l'élève rencontre une situation nouvelle (c'est d'ailleurs ce qui va favoriser la transférabilité) et complexe (appelant une diversité d'opérations pratiques, cognitives et comportementales dans le champ des arts plastiques mais pas seulement). Cette difficulté, cette « situation-problème » ne doit pas être trop grande car elle serait un frein à une mise en œuvre autonome par l'élève. Elle le place dans une large part d'inédit, mais pas d'inconnu.

4. La résolution et l'autonomie : « le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les **compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui, etc.** »

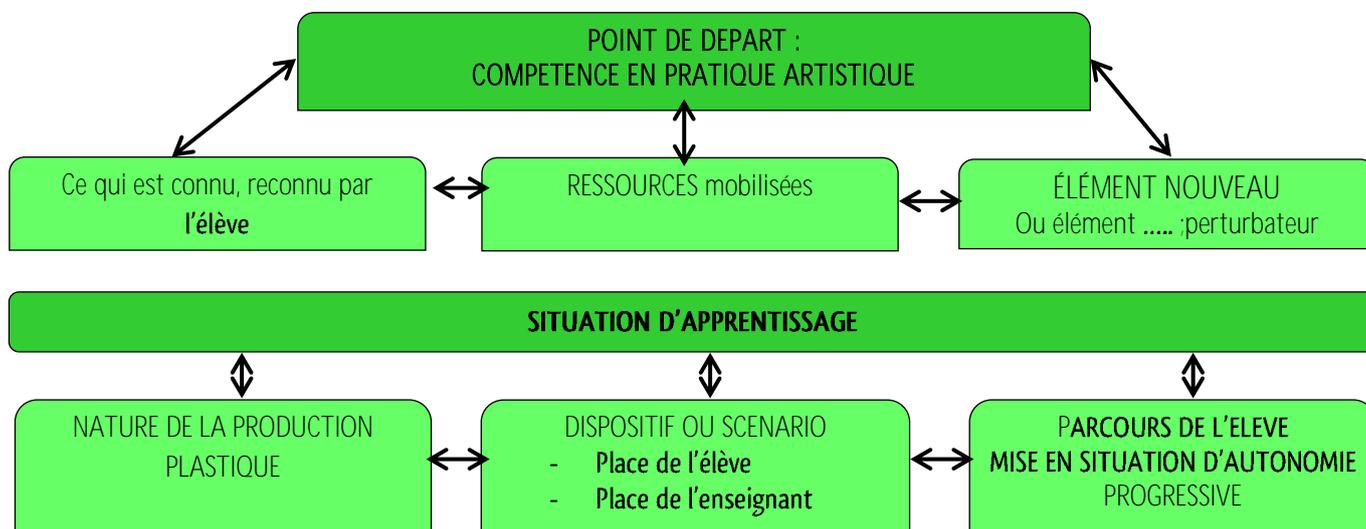
Pendant la préparation de la séquence, la mobilisation des **ressources, la transférabilité et l'obstacle sont questionnés afin de mesurer la place donnée à l'autonomie de l'élève** ; autrement dit, mettre en place un dispositif où « l'élève se débrouille seul »

Cela semble peut-être idéal... mais puisque nous n'en sommes ici qu'au commencement, à l'élaboration d'une séquence, tout est donc possible. L'idée est d'atteindre une situation où l'enseignant d'arts plastiques serait en retrait, observant les élèves, opérant éventuellement des recentrages mais n'apportant ni n'attendant de réponses précises. Il crée en amont les conditions de l'autonomie (évidemment adaptée à l'âge des élèves).

Ainsi en classe de 3^{ème}, dans le domaine PRATIQUE ARTISTIQUE, l'item « réaliser une pratique artistique qui implique le corps » (geste, mouvement, déplacement, positionnement dans l'espace) revêt certes de multiples aspects, offre un éventail de situations pratiques et évoque une diversité de références artistiques, mais placé au début de la réflexion, il doit pousser l'enseignant à se demander :

- En quelle(s) circonstance(s) les élèves ont-ils déjà pu travailler avec leur corps (ce qui peut être connu, reconnu) ?

- Quelles productions plastiques va impliquer le corps ? (quelle pratique mettre en place ?)
- Quelle(s) situation(s) nouvelle(s) puis-je mettre en place pour que le corps soit impliqué dans la production (nature et importance de l'obstacle) ?
- Quelles ressources les élèves mobiliseront-ils (acquis, connaissances, capacités, attitudes en arts plastiques et dans d'autres champs disciplinaires) ?
- Quelles nouvelles capacités et attitudes une telle compétence induit-elle (processus de réponse, part d'autonomie, place de l'enseignant) ?



La schématisation montre peut-être plus clairement que cette approche par compétences contient toujours ce qui est au cœur d'une séquence d'arts plastiques mais hiérarchise ces constituants différemment pour se concentrer au début sur la finalité (de la séquence pour l'élève) : être compétent pour être autonome, s'éloigner du « savoir refaire » pour arriver au « savoir agir seul ».

À cette démarche s'ajoute le questionnement des références, la place indispensable de la culture artistique dans la séquence et l'organisation de l'évaluation (par compétences évidemment !) de ce parcours ; rien de nouveau en somme.

4.

Travailler par tâche complexe

« *Etre compétent, c'est être autonome dans le sens d'être capable de « se débrouiller seul » face à la résolution d'une tâche complexe.* » Bernard-André GAILLOT *L'approche par compétence en arts plastiques* page 16, 2009-2014.

« **Les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent au gré d'une confrontation à des situations complexes que la dynamique d'un projet peut engendrer sans que le professeur ait besoin de les créer de toutes pièces.** » Philippe PERRENOUD *Le projet, un générateur de situations complexes* Les cahiers pédagogiques page 21, janvier 2014

Compétence et tâche complexe sont liées, l'une ne va pas sans l'autre, c'est pourquoi vous trouvez ci-dessous les principes essentiels d'un travail par tâche complexe. Proche d'une logique de projet, la tâche complexe offre la possibilité à l'élève d'inventer la solution, de penser ses étapes de travail, de faire preuve de créativité et de raisonnement. Il n'applique pas des règles, il apprend en faisant... mais pas seulement il « doit faire des choix, on ne développe pas seulement l'action mais le *savoir agir*, le *savoir choisir*. »¹

1. Jean-Michel Zakhartchouk *Complexe pas si simple*, Les cahiers pédagogiques page 21, janvier 2014

Définition d'une tâche complexe

La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...).

Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence. Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué.

➔ Les tâches complexes apprennent aux élèves à gérer des situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes pour gérer une situation-problème et concevoir une stratégie de résolution personnelle : en faisant appel à son initiative.

➔ Elles sont souvent ancrées dans des situations de la vie courante, ou demandent aux élèves de relever un défi motivant (enjeu intellectuel).

➔ Elles peuvent faire appel à des connaissances et des capacités qui recouvrent plusieurs disciplines, même si ce n'est pas toujours le cas.

➔ Elles permettent de motiver les élèves et de mettre en place ses propres stratégies de résolution.

➔ La tâche complexe combine de façon indissociable des connaissances, des capacités et des attitudes. On ne peut donc pas la simplifier sans en altérer la nature, en revanche on peut apporter aux élèves des aides qui leur permettront de la résoudre.

Un exemple de tâche complexe :

conduire une voiture. Conduire une voiture est une compétence qui fait appel à des connaissances (code de la route, fonctionnement du véhicule...), des capacités (dans le maniement du véhicule) et des attitudes (respect des autres usagers de la route, conscience des dangers...). Conduire est donc toujours une situation complexe, mais les niveaux de complexité peuvent varier : aller chercher les enfants à l'école avec sa propre voiture quand il fait beau, aller faire les courses en utilisant un véhicule de courtoisie sur une route enneigée ou visiter la Grande Bretagne sous la pluie dans une voiture de location...

(Exemple conçu par Marie-Thérèse Courbon, Escholia Formation).

● Une tâche complexe n'est pas une tâche compliquée, ni une succession de tâches simples.

➔ Une tâche simple se limite à la reproduction d'une procédure (lire un tableau, construire un graphique, etc.) ou au réinvestissement d'une connaissance simple : elle ne développe pas l'initiative de l'élève.

Maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples à effectuer les unes après les autres. Un élève peut très bien réussir à effectuer une tâche complexe même s'il ne maîtrise pas certaines des procédures simples qui pourraient l'y aider. Il fera un détour, mettra en œuvre d'autres procédures qui prendront peut-être plus de temps...

Les ressources peuvent être :

- Des ressources cognitives : connaissances, savoir-faire, spécifiques à une discipline, à une activité particulière (billard, jeu d'échec,...).
- Des ressources corporelles : position du tronc, regard,...
- Des ressources conatives : (du latin conatus, -us : « effort, élan ; essai, entreprise ») indique ce qui a rapport à la conation, c'est-à-dire à un effort, une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action. Confiance en soi, motivation, audace,...
- Des ressources matérielles : règle, compas, jeu d'échec,...
- Des ressources humaines : partenaire, adversaire, ...

Pourquoi enseigner par tâches complexes ?

● Pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences du socle commun.

Les résultats des enquêtes PISA montrent que les élèves français réussissent bien les tâches simples mais rencontrent des difficultés face à des tâches complexes. Si les élèves ne **sont pas confrontés au cours de l'apprentissage à des tâches complexes, ce n'est ni le jour de l'évaluation, ni dans la vie courante qu'ils mettront spontanément en œuvre** les procédures qui permettent de les effectuer. C'est pourquoi le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) précise bien que « l'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue » (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015)

● Pour favoriser la différenciation pédagogique

La tâche complexe est étroitement liée à une démarche de différenciation pédagogique : si l'on propose aux élèves un apprentissage par tâche complexe, la différenciation pédagogique en découlera automatiquement. En effet, quand on travaille par tâche complexe, on suit le processus suivant :

1. Proposition de la tâche complexe. Les élèves tentent de la **résoudre sans aide de l'enseignant. Celui-ci observe (l'action des élèves et les productions) et repère ce qui fait obstacle.**
2. Proposition d'aides, de guidage, apport ou réactivation de connaissances pour résoudre la tâche complexe... autrement

dit, on en arrive automatiquement à la différenciation, puisque **certains élèves ont résolu la tâche sans aide, d'autres ont besoin d'aide, mais pas tous de la même aide...**

3. Proposition d'au moins une tâche complexe semblable ou légèrement différente pour que les élèves puissent réinvestir les procédures découvertes.

● Pour motiver l'élève

car la tâche complexe le prépare à gérer une situation concrète du quotidien en mobilisant ses ressources propres (connaissances, capacités, attitudes) dans certains cas. Travailler par tâches complexes permet en outre de résoudre le problème souvent posé par les élèves les plus avancés – ceux qui sont « trop » rapides, ceux qui ont toujours tout **juste, ceux qui s'ennuient en classe. En effet, ils seront motivés** par la situation inédite en classe, par le besoin de chercher une **procédure qui n'a pas été apprise d'avance. Si le travail se fait en équipe, ils seront moteurs.**

● Pour développer l'autonomie de l'élève

La situation volontairement ouverte que constitue une tâche **complexe permet à l'élève de développer son autonomie. Le dispositif pédagogique qui ne livre pas de solution et ne décompose pas les opérations oblige l'élève à « se débrouiller seul ».**

Si l'enseignant peut apporter de l'aide par le biais de ressources externes (fiche méthodologique, apport de connaissances), c'est bien à l'élève d'identifier la nature de ces aides et de les demander à l'enseignant.

La mise en œuvre d'une tâche complexe

● Une tâche complexe se conçoit essentiellement en **groupe**, les ressources nécessaires étant mutualisées par les membres du groupe. Les élèves mettent au point et/ou **mettent à l'essai des stratégies de résolution différentes. Ils font preuve d'autonomie, d'initiative et souvent de curiosité.**

● Les étapes de la mise en œuvre :

1. MOTIVER :

situation problème scénarisée pour la rendre très proche de la vie de tous les jours ou lui donner une finalité (dans le cas des arts plastiques : concevoir une exposition, participer à la journée des arts du collège, devenir architecte ou scénographe).

2. DIFFÉRENCIER :

on accepte que tous les élèves ne parviennent pas à accomplir la tâche du premier coup (**il s'agira alors de proposer à nouveau une tâche du même ordre**)

3. RENDRE AUTONOME :

la démarche de résolution n'est pas imposée, n'est pas stéréotypée (= ne pas robotiser l'élève).

Les étapes de réalisation ne seront pas données ou décomposées.

Les élèves seront placés en situation de recherche.

4. CONSTRUIRE ET ÉVALUER :

la tâche complexe est une stratégie pour construire une ou des compétences et les évaluer en continu, en situation. **L'enseignant devient alors observateur de la situation (ce qui facilite son évaluation).**

Comment entrer dans une tâche complexe ?

1. fournir une **situation problème concrète ancrée dans le réel, avec une finalité**

2. donner une **consigne globale et précise à la fois : l'élève doit comprendre ce qu'on attend de lui, sans être guidé par un questionnement parcellisé**

3. fournir les **ressources externes** : documents, logiciels, etc.

4. proposer des **aides** : méthodologiques, techniques, procédurales, cognitives, etc.

Quelle place donner à la tâche complexe dans le processus d'apprentissage ?

On ne peut pas enseigner uniquement par tâches complexes. Les apprentissages passent aussi par des tâches plus simples, **automatisées, d'ordre procédural**. Les élèves doivent « faire leurs gammes », « remplir leur boîte à outils » de connaissances et de procédures qu'ils pourront ensuite mobiliser pour effectuer des tâches complexes, ce qui renforcera ces apprentissages procéduraux et leur donnera du sens.

Un apprentissage par compétences permet d'insérer une tâche complexe à n'importe quel moment de l'apprentissage :

❶ en début d'apprentissage, elle permet à l'élève de prendre des initiatives, de ne pas être cadré par des procédures imposées, de s'appuyer sur des aides ciblées ;

❷ en fin d'apprentissage, elle permet d'évaluer une compétence par mobilisation simultanée de connaissances et de capacités dans un contexte différent de celui de l'apprentissage.

La posture de l'enseignant lorsque les élèves travaillent par tâche complexe

● Dans un premier temps, l'enseignant laisse les élèves se confronter seuls à la tâche complexe.

Il n'intervient ni sur les savoirs, ni sur les procédures.

Ses interventions se limitent aux questions d'organisation (mise à disposition de matériel demandé par les élèves, régulation des relations à l'intérieur des groupes si les élèves travaillent en groupe...).

Il observe les procédures mises en œuvre. Et se place nécessairement en retrait afin de permettre à l'élève d'entrer dans la tâche proposée et se placer en situation de recherche. L'enseignant décide des aides à apporter, ce qui peut aller jusqu'à la construction d'un dispositif de différenciation pédagogique.

L'enseignant est observateur des comportements, des obstacles, des stratégies mises en place pour les surmonter, des protocoles de travail créés par l'élève ; il se place ainsi en situation d'évaluation.

● Dans un deuxième temps, l'enseignant complète son observation par une analyse des productions, avec les élèves qui sont amenés à prendre conscience de la singularité des processus et des réponses.

A la fin de chaque séance, l'enseignant dresse le bilan des apprentissages au travers des productions et d'un retour d'expérience (le plus souvent à l'oral).

● Travailler par tâche complexe ne suppose pas que l'élève réussisse d'emblée (contrairement à ce qui se passe pour la majorité des élèves quand on leur propose un exercice d'application).

● L'enseignant peut se trouver déstabilisé en constatant que les élèves n'utilisent pas les règles, formules, connaissances, etc. pourtant apprises il y a peu de temps, et ce même quand il s'agit d'élèves qui réussissaient bien les exercices d'application. Pourtant, c'est tout à fait normal ! Lorsqu'ils doivent résoudre une tâche complexe, les élèves sont facilement en surcharge cognitive. Ils reviennent spontanément à des procédures « sûres », « simples », « faciles » pour eux.

Ce n'est que dans un deuxième temps, et parfois seulement grâce au guidage proposé par l'enseignant, qu'ils mobilisent des procédures plus complexes, des connaissances plus récemment acquises.

● Il faut prévoir plusieurs séances, se donner le temps et donner du temps aux élèves.

Tâche complexe et évaluation

Réussie ou non, en autonomie ou pas, la tâche complexe **donne l'occasion d'évaluer positivement des connaissances et des compétences du socle**. L'enseignant pourra choisir, parmi toutes les connaissances et capacités mises en œuvre dans la situation complexe, celles qu'il choisit d'évaluer.

Pour l'élève ayant réussi à réaliser une tâche complexe sans aide, on évalue positivement les connaissances et capacités requises.

Pour l'élève qui a utilisé une aide, on n'évalue pas les connaissances et capacités correspondantes, mais on évalue positivement les autres qu'il a mises en œuvre sans aide.

On peut définir trois principaux degrés de maîtrise (ou degré d'acquisition de la compétence, ou seuil de performance, selon les auteurs).

1. Savoir exécuter une action en réponse à une sollicitation connue, après entraînement (exemple : poser et résoudre une addition).

2. Savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue.

3. Savoir, parmi les procédures que l'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe. C'est ce qu'on appelle la situation de transfert.

Exemples de tâches complexes en arts plastiques

Auteur : Marie ROUSSEAU, collège Surcouf, St Malo
Niveau concerné : classe de 6^{ème}
Incitation « Représentation au naturel »

Points abordés des programmes disciplinaires

Programme : L'Objet et l'œuvre 2e partie : Nature de l'objet

Thème : Objet naturel représenté

Notions abordées : La nature morte, la couleur, la lumière, la trace, le dessin, naturaliste, naturel, ...

Apprentissages :

- Exploiter différents modes de représentation ;
- Expérimenter des techniques variées
- Repérer des caractéristiques qui permettent de distinguer la nature des objets (objet d'art, objet usuel, objet symbolique, design) ;
- Étudier quelques objets emblématiques de l'histoire des arts et les situer dans leur chronologie.

Compétences :

- Représenter par le dessin, par la peinture, des objets observés, mémorisés ou imaginés ;
- Exploiter les qualités fonctionnelles et expressives des outils, des matériaux et des supports variés ;
- Expérimenter (tâtonner, utiliser le hasard) et choisir ;
- Faire preuve de curiosité, accepter les productions des autres ;
- Participer à une verbalisation, analyser, commenter, donner leur avis.

La salle de classe est composée de différents pôles d'ateliers : techniques graphiques, picturales, gravure, sculpture/modelage, assemblage / volume, TICE/photographie

Proposition faite aux élèves :

En utilisant au moins deux ateliers différents de la salle d'arts plastiques, vous proposerez une représentation (2D ou 3D) de votre objet « naturel ».

Déroulement

Étape n°1 : présentation de la proposition de travail (5 minutes) Les élèves sont invités à aller chercher à l'extérieur un objet naturel. Ils se répartissent sur les pôles d'ateliers.

Étape n°2 : effectuation (35 minutes environ). Les élèves disposent de supports et d'outils variés dans les différents ateliers. Le professeur veille à l'organisation des différents ateliers et régule, observe et apporte ses conseils...

Étape n°3 : autoévaluation et verbalisation (15 minutes) Lors de la mutualisation, un élève prend la parole et mène le débat. Les élèves interviennent sur la proposition, les enjeux du travail, lequel y répond le mieux à la proposition faite.

On note ensemble qu'il y a une multitude de réponses : en deux dimensions et en trois dimensions : représentation bidimensionnel fidèle à la réalité ou avec agrandissement / réduction de l'objet, assemblage de matériaux de récupération pour représenter l'objet naturel, modelage de l'objet dans l'argile...

Auteur : Sébastien ROOS, collège des Trois Pays, Hégenheim
Niveau : classe de 4^{ème}
Production plastique : Le temps qui court

Points abordés des programmes disciplinaires

Programme :

Les images et leurs relations au temps et à l'espace.

Les images et leurs relations au réel.

Notions abordées : temps, série, représentation, présentation

Apprentissages :

- Exploiter la dimension temporelle dans la production ;
- Produire des images numériques et prendre conscience de leurs spécificités : la dématérialisation par exemple.
- Étudier quelques œuvres emblématiques de l'histoire des arts et les situer dans leur chronologie.

Compétences :

- Utiliser, de façon pertinente, le vocabulaire technique, analytique et sémantique des images
- Utiliser et nommer divers médium : photographie, vidéo, peinture, dessin, gravure, infographie,
- exploiter les appareils numériques à des fins de création.
- Saisir les enjeux des dispositifs de présentation, diffusion et perception des images,
- Prendre des initiatives, organiser et gérer un travail, savoir travailler en équipe, conduire un petit groupe ;

Proposition faite aux élèves :

Il s'agit de rendre visible le temps qui passe (et qui « par nature » ne se voit pas) en réalisant une série photographique que vous présenterez (matériellement ou virtuellement) à la classe. Travail en groupe de 3 ou 4 élèves.

Déroulement

Étape n°1 : proposition plastique, constitution des groupes et recherche d'idées. Les élèves imaginent une situation et un scénario montrant le passage du temps. Ils réfléchissent aux cadrages et aux points de vue de leurs photographies.

Étape n°2 : réalisation des photographies. Les élèves disposent de différents espaces de la salle, du matériel et des accessoires qu'ils ont apportés. (mise en scène, cadrage, prise de vue)

Étape n°3 : dispositif de présentation de la série (matériel ou immatériel) et verbalisation écrite. Les élèves choisissent et élaborent une présentation de leur série photographique. Ils expliquent aussi leur démarche par écrit.

Étape n°4 : verbalisation orale et bilan. Références artistiques. Les productions sont affichées ou projetées. Les élèves exposent leur démarche, leurs facilités et difficultés afin que le débat s'amorce.

SOURCE ↑ :

<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/users/jgerard2/public/socle/Banque%20de%20s%C3%A9quences%20socle.pdf>

5.

Évaluer des compétences

"Évaluer s'exerce à tout moment du processus didactique."

« Enseigner les arts plastiques par l'évaluation. »

Avant d'en arriver à l'évaluation par compétences, relisons ensemble quelques principes posés par Bernard André Gaillot sur l'évaluation et par là-même l'enseignement des arts plastiques.

Selon Bernard-André Gaillot, **ce qu'on évalue en arts plastiques ne s'appréhende qu'en « termes pluriels »** :

Ainsi on évaluera

« - peut-être le **produit plastique**, en cas d'objectif opérationnel simple se rapportant à un savoir-faire. On émettra des réserves quant à la dimension créative d'une production à heure fixe en service commandé : s'interroger alors sur la crédibilité de cette dimension et sur sa réelle valeur prédictive lorsqu'il n'y a pas, au moins, travail semi-autonome ³

- Peut-être un potentiel de **compétences** même si le résultat est peu flatteur : les indicateurs pertinents seront alors la capacité de verbaliser et surtout de reformuler ce qui a été enseigné. L'espoir : le transfert.

- Peut-être du **cognitif** et du **méthodologique** : capacité d'analyser l'œuvre d'autrui, de mettre en relation avec le champ artistique, d'auto-évaluer sa démarche et d'identifier ses besoins.

- Peut-être un changement d'**attitude** : passage de la passivité à l'enthousiasme, du « répondant » à l'« opérant » : lectures, collections d'images, propositions d'exposé, travail plastique autonome en classe et hors de la classe.

- Enfin, et ce n'est pas une mince affaire, dans quelle mesure ce « quoi » doit-il être pensé en référence aux autres ou en termes de progrès de l'élève par rapport à lui-même ? Se profile ici toute la question de l'évaluation différenciée. Dans tout ce contexte, on se fiera davantage à l'évaluation qualitative (pour tel repérage, c'est Oui ou c'est Non) que quantitative (quelle unité de mesure ?). Donc :

- définir clairement des objectifs visant un champ large de notre territoire disciplinaire et intéressant le cognitif, le manipulateur et le créatif ; - y référer des critères de réussite s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs ; - penser les indicateurs de réussite en termes à la fois pluriels et différenciés ; - ... ou encore : quel est mon projet ; que devraient-ils faire ; que devraient-ils acquérir à l'occasion de ce faire ; comment vérifier la fécondité de mon enseignement ? Nous venons de glisser du « Quoi » au « Comment ». Prenons prétexte du rappel de l'intérêt de l'auto-évaluation préalable (savoir se situer n'est pas hors de portée dès lors que les objectifs puis les critères ont été élaborés en commun, c'est-à-dire que les notions, concepts, problématiques plastiques ont

été côtoyés et manipulés) pour soutenir que l'évaluation est un lieu stratégique du dispositif d'enseignement. « Comment évaluer » devient alors « comment user de l'évaluation ».

Évaluer en Arts Plastiques, c'est se mettre en état d'observation permanente.

L'évaluation, pourquoi? **Évaluer s'exerce à tout moment du processus didactique.** - Dans la « phase centrale », le « cours » de la classe, l'évaluation est **agent de régulation** mais aussi de **conceptualisation**.

Dès que la démarche prend forme au travers de quelques croquis (aussi bien dans une situation impositive, si elle n'est pas simple exécution,

que dans une situation de projet), des paliers de décision se succèdent : Ainsi, quel support, nature du matériau, format ; quels enjeux dans ces choix ? Plus tard, tels ajouts de matériaux, tels rapports colorés... **Évaluer ici, c'est soupeser la démarche de chaque élève, choisir d'intervenir ou non, individuellement ou non, pour aider, certes, mais aussi pour faire émerger inlassablement l'Enseignable.** Choisir d'interrompre le cours, de désigner, d'interroger, de comparer avec le groupe quelques comportements instaurateurs, mettre en **résonance** tel questionnement avec le champ des œuvres, c'est ici, me semble-t-il, que se joue le **cœur** de notre rôle d'enseignant. Transformer l'événement en vécu enseignable, c'est minute après minute faire le point avec l'un ou avec l'autre en privilégiant l'objectif principal mais en sachant aussi exploiter l'imprévu. Dans une telle hypothèse, chaque instant d'évaluation peut s'accompagner d'une verbalisation des enjeux et des concepts en cause, donc se transformer en acquisition durable puisque vécue et reformulée.

L'auto-évaluation avec le professeur puis l'évaluation collective en grand groupe n'apparaissent plus alors que comme une formalité car tout a déjà été dit. **On voit ici la part ridicule dévolue à la note seule** ou à la production pour elle-même alors qu'il s'agit de faire le point, de voir si les capacités d'analyse se sont accrues, si l'on accède bien de plain-pied au champ culturel. . C'est bien toute cette galaxie (où entrent en tension le sensible, le différencié, le créatif, le méthodologique, le mimétique, le cognitif...) qu'il s'agit d'abord d'installer pour se mettre ensuite à l'écoute de ses signaux.

« Enseigner les arts plastiques par l'évaluation. »

Bernard-André GAILLOT *Cahiers pédagogiques* n°294, mai 1991, pages 24-25.

³ Cf. La thèse de Bernard-André GAILLOT : *Évaluer en arts plastiques*, Université Lyon 2, 1987.

5.

Évaluer des compétences

"L'évaluation par compétences n'a de sens que si l'on travaille par compétences."

Jean-Michel ZAHARTCHOUK

« L'évaluation des compétences en arts plastiques, et plus encore pour ce qui touche à la pratique, est davantage de l'ordre de la promesse que de la certitude. » Bernard-André GAILLOT, *L'approche par compétences en arts plastiques*, intervention à Marseille le 18 mars 2009, Université-IUFM d'Aix-Marseille, page 51.

L'approche par compétences est très souvent abordée par le biais de l'évaluation et parfois uniquement par celui-ci. Il est vrai que l'évaluation des compétences est liée à la dynamique des apprentissages ; éloignée de l'évaluation sommative en termes de bilan, l'évaluation par compétence se réalise au fil des situations de travail et au fil des séquences de l'année.

Cette cinquième partie vise à établir quelques principes généraux de l'évaluation par compétence et à donner des conseils plus pratiques pour sa mise en place.

Évaluer la capacité à reproduire une même performance dans des situations différentes.

**c'est
entrer
dans l'évaluation
par compétences**

« Au cœur de l'évaluation, et particulièrement de l'évaluation certificative, il y a en effet le souci de **pouvoir prédire qu'un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir** une ou plusieurs fois en situation

d'évaluation (examen, épreuve, interrogation). [...] Or, rien n'est plus fragile qu'une telle inférence, qu'un tel pari sur la capacité à reproduire la même performance dans une situation comparable (Rey, 2011).

Cette interrogation est inhérente à toutes les situations d'évaluation et l'introduction de la notion de compétence ne fait que souligner, aggraver ou mettre en évidence cette difficulté. [...]

Via un certain nombre d'épreuves auxquelles on confronte un individu, les évaluations visent à déboucher sur des performances qui permettent de jauger indirectement, par inférence, la forme d'organisation mentale qu'on appellera la **compétence d'un individu**, faute de pouvoir la mesurer directement.

Dans les formes d'évaluation des connaissances qu'on appellera ici traditionnelles, les opérations visées restent les mêmes en toutes situations et peuvent être assimilées à des procédures automatisables qui permettent de garantir de façon assez robuste leur reproductibilité, comme des règles grammaticales (accorder un verbe) ou des opérations de calculs élémentaires (mesurer un angle). »

Etre compétent ?

**c'est
savoir
résoudre
des tâches
complexes**

« Parmi les multiples définitions possibles on s'accorde souvent sur l'idée que **l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures**

appprises (Carette, 2009). Ce qui tranche bien évidemment le plus avec les évaluations scolaires ordinaires est le caractère inédit et complexe des tâches.

Cela signifie que ces tâches ne sont pas forcément des situations utilitaristes ou « de la vie réelle » (même si elles s'en rapprochent), mais que les activités sont inscrites dans un **contexte qui n'est qu'un prétexte à la vérification des connaissances** mais faisant partie intégrante de la solution. Certains auteurs parlent aussi de situations « authentiques ». Autrement dit, pour résoudre le problème, **l'élève doit choisir**

et combiner des procédures en ayant identifié celles qui sont pertinentes en fonction de la situation, et ce processus de « cadrage » est un constituant essentiel de la compétence. [...] certains chercheurs ont relevé une identification abusive entre « situation compliquée » et « situation complexe » : si la première peut effectivement conduire à concevoir des situations problèmes avec des éléments de nouveauté absolue, **qui n'ont pas leur place au niveau de l'évaluation, la deuxième consiste en revanche à s'attacher à l'articulation d'éléments déjà connus de l'élève. Ce qui est en jeu n'est donc pas de confronter l'élève à des opérations « infaisables » ou trop compliquées pour son niveau, mais lui faire mettre en œuvre une articulation différente d'opérations déjà connues ou réalisée** (Gérard, 2008). »

Placer les élèves "en situation"

d'utiliser et de mobiliser des ressources

« Pour la plus grande partie des chercheurs francophones, **l'approche par compétences implique une entrée par les situations plutôt que par les savoirs** (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2011 ; Perrenoud, 2011). A toute compétence correspondent une

situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe et se construit.

Les situations d'une même famille sont presque « isomorphes » entre elles, ce qui **permet qu'une compétence utilisée dans le cadre d'une situation A d'une famille** peut être réinvestie avec succès dans une situation B de la même famille. Il y a un degré de familiarité suffisant entre ces deux situations pour permettre aux personnes de les reconnaître et donc de mobiliser des connaissances antérieures, déjà utilisées, pour traiter la situation « nouvelle » mais plus ou moins familière par certains de ses traits. Dans le système scolaire, on a pu parfois assimiler ces situations à des « cas » ou des exercices artificiels à construire pour permettre le développement de compétences qui leur préexisteraient. Jonnaert (2011)

s'insurge contre cette conception car, pour lui, les situations sont la source des compétences et le critère qui permet **d'affirmer que la personne est compétente** : la situation est première. **Ce n'est qu'en situation que l'on peut constater, ou non, la compétence.**

Si **l'on prend le parti de sortir d'une liste d'habiletés observables à évaluer, ce n'est donc** plus le contenu disciplinaire qui a son importance, mais bien les situations dans lesquelles les apprenants utilisent **les ressources qu'ils mobilisent**. Le contenu disciplinaire ne devient plus une fin en soi, mais un moyen au service du traitement des situations. (Vince, 2012)

Ce qui peut aussi conduire à remettre en cause non seulement **l'écriture des programmes** de façon disciplinaire comme dans la pédagogie par objectifs, mais **aussi l'écriture de compétences** (dans des listes, des programmes ou des référentiels de formation) qui ne peuvent être à ce stade que « virtuelles » : seule **l'entrée dans les programmes d'études par situations et familles de situations** comme point de départ **peut permettre à l'enseignant de traiter l'apprentissage des compétences** (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009).

Devenir observateur

pour évaluer

« Quand une personne développe une compétence dans différentes situations, on peut en fait analyser cette construction progressive en trois phases :

- dans un premier temps, un traitement compétent **d'une situation**

(réussir une action),

- dans un deuxième temps, une mise en mots de ce qui a permis cette réussite (expliciter la compétence)
- et dans un troisième temps, une utilisation de cette compétence pour une nouvelle situation (adapter la compétence).

Ajoutons également que si **l'on vise**, dans les situations **d'évaluation, la compétence** manifestée, il faut également prendre en **compte la compétence « ressentie »**, c'est à dire le **sentiment d'être plus ou moins compétent** par rapport à une tâche anticipée (Van Der Maren & Loye, 2011).

En fonction des expériences antérieures, plus ou moins réussies, en fonction de tel ou tel élément du contexte, **l'individu peut s'estimer plus ou moins « compétent »** et se

comporter différemment en conséquence face à un problème à résoudre.

La question du retour réflexif et du sens donné à **l'apprentissage est donc tout** aussi, voire plus importante que la dimension **qu'on pourrait considérer uniquement comportementale.**

Être compétent ne consiste pas à rajouter un savoir-faire et un savoir-être à des savoirs, mais à **savoir ce qu'on sait, comment on le sait, avec quel pouvoir d'agir** pour faire face à des situations nouvelles (Clerc, 2012).

C'est là toute la difficulté de l'évaluation puisqu'il ne s'agit pas de constater uniquement un résultat décontextualisé, comme **il est souvent d'usage dans le cadre scolaire.**

L'évaluateur doit être un observateur en situation qui puisse retracer le développement de la compétence dans le temps **et comprendre son adaptabilité à d'autres situations. C'est en fait une véritable expertise « d'observateur professionnel des élèves au travail »** (Perrenoud, 2004) qu'il faudrait alors développer comme définition même du métier enseignant. Une posture complexe, loin de pouvoir être rabattue sur la décomposition en tâches, micro-unités et items pour ensuite additionner les scores des élèves à ces différents items pour en déduire une moyenne ! »

« **Toute situation de travail au sens large d'une activité orientée vers la réalisation d'un objectif, présente une double face** : elle confronte à des obstacles et provoque des apprentissages ; en même temps, elle donne à voir un état des savoirs et des **compétences de l'acteur aux prises avec le réel. Même si cet état évolue au cours du travail, ce n'est jamais graduellement.** De plus, un observateur attentif peut tenir compte des progrès manifestés dans la situation même. [...] **L'expertise requise de l'observateur-évaluateur est alors d'inventer des situations propices, mais plus encore de savoir observer ce qu'elles mettent en évidence. Une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue** Métacognitif est un atout évident. Mais peut-être faut-il faire un pas supplémentaire, devenir un « observateur professionnel des élèves au travail. »

SOURCE : Philippe PERRENOUD « **Evaluer des compétences** » Educateur numéro spécial mars 2004 pp. 8-11

Développer l'évaluation formative

...et devenir médiateur

« Sans revenir sur les différentes formes d'évaluation (Endrizzi et Rey, 2008), il est pertinent dans ce cadre de retenir la distinction entre l'évaluation formative (jauger les progrès effectués par l'élève et ajuster ses interventions en fonction) et

l'évaluation certificative (niveau atteint au regard des attentes prédéfinies)

Un premier accord pragmatique consiste à recourir à des évaluations formatives au quotidien (ardoises, feedback par lettres ou couleurs, etc.), ce qui permet de les banaliser auprès des élèves, tout en garantissant aux parents une forme de contrôle des apprentissages de leurs enfants (Legendre et Morissette, 2011). [...] Largement identifiés au courant dit de la « pédagogie explicite » et souvent opposés aux approches par compétences, assimilées au socioconstructivisme, Mario Richard et Steve Bissonnette ont néanmoins réalisé des travaux pour aider les enseignants du Québec à mettre en œuvre au début des années 2000 la réforme pédagogique axée sur le développement des compétences (Richard et Bissonnette, 2001).

Ils ont identifié trois stades pour arriver à la compétence : celui de l'habileté (quoi faire?), de la capacité (quand, comment et pourquoi le faire ?) et de l'utilisation judicieuse répétée et réussie, qui amène l'automatisation

dans un savoir-agir qui libère la mémoire de travail pour gérer la tâche (niveau de conscience métacognitive).

L'enseignant doit par conséquent endosser un rôle de médiateur, pour faire le pont entre une grande variété de tâches sources, menant de l'habileté à la compétence métacognitive.

Les compétences transversales (comme par exemple la capacité à persévérer dans l'effort) se distinguent des compétences disciplinaires par la diversification de leurs contextes d'utilisation, puisqu'elles peuvent être mises en œuvre à l'intérieur des différentes disciplines, comme à l'occasion de problématiques pluridisciplinaires ou pour des problématiques de la vie courante.

Il est donc essentiel que les élèves comprennent bien ce qui est à apprendre pour atteindre le stade des habiletés : d'où l'importance de l'explicitation et de l'objectivation à la fin de chaque séance d'apprentissage. L'enseignant doit demander à l'élève ce qu'il a compris (appris), et pas seulement s'il a compris. Il doit vérifier que celui-ci dépasse le stade des connaissances déclaratives pour s'assurer que les connaissances deviennent procédurales et conditionnelles. On ne peut pas lâcher un élève devant une tâche complexe sans qu'il soit accompagné, estiment Richard et Bissonnette, sans s'assurer qu'il a surmonté les difficultés dans les tâches simples (habiletés) ou sans l'exercer régulièrement. »

Evaluer pour apprendre

de la procédure à la tâche complexe

« [...] certains chercheurs (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006) imaginent une évaluation à plusieurs niveaux [...]

Leur objectif est d'abord d'évaluer des compétences complexes, autrement dit, la capacité des élèves à choisir et

à combiner, parmi les procédures qu'ils ont déjà « apprises », plusieurs d'entre elles, afin de résoudre de façon adéquate un problème nouveau pour eux. Pour cela, ils ont imaginé une évaluation composée de trois épreuves successives allant du plus complexe (la compétence) au plus simple (la procédure).

● En premier lieu, l'élève est confronté à une épreuve complexe (par exemple repeindre une salle de classe, de l'écriture de la demande d'autorisation jusqu'au choix du nombre de pots de peinture à utiliser en fonction de la surface), épreuve à l'issue de laquelle la tâche est considérée comme plus ou moins réussie.

● Une seconde épreuve intervient ensuite, dans laquelle la tâche complexe est décomposée en procédures de base à choisir (tâches partielles), pour vérifier la capacité de « cadrage » de l'élève, c'est à dire sa capacité à identifier les ressources pertinentes pour réussir la tâche (par exemple, choisir un style d'écriture approprié pour demander l'autorisation, choisir les règles de calcul pertinentes pour déterminer la surface à peindre).

● Enfin la troisième phase vise à vérifier la maîtrise des procédures de base (règles élémentaires de géométrie par exemple) hors contexte, comme dans les exercices scolaires classiques. Il s'agit de vérifier, à l'issue du dispositif, à quel stade se situent les difficultés rencontrées.

Ainsi, il est possible de déterminer si l'élève bute sur la résolution de la situation nouvelle et complexe (identification du problème, choix et mobilisation des procédures pertinentes), sur le choix de la procédure adaptée ou sur la maîtrise même des procédures de base ou des compétences élémentaires.

Le dispositif d'évaluation construit par les chercheurs de l'Université Libre de Bruxelles garantit d'évaluer réellement des compétences tout en permettant une évaluation des degrés de maîtrise des procédures compatible avec un objectif d'évaluation formative en contexte scolaire.

En revanche, ainsi que le souligne une des chercheuses impliquées, ce système n'est pas complètement fiable : les individus n'ont pas le même comportement face à des situations qui requièrent pourtant le même « raisonnement mental » mais qui ont des « habillages » différents (Kahn, 2012). [...] Autrement dit, la réussite est aussi une question de contexte et pas seulement une question de maîtrise de connaissances ou de techniques scolaires.

Connaissances, capacités et attitudes

à évaluer dans la même situation

« Les composants des compétences clés (connaissances, compétences et attitudes) doivent être évalués en interaction plus que de façon isolée, sachant que les relations entre les trois ne sont ni linéaires ni uniformes.

Les évaluations doivent par conséquent concerner **l'application des compétences en contexte et concerner des processus d'apprentissage** autant que des **acquis d'apprentissage**. On comprend dès lors que les évaluations au niveau des établissements semblent plus pertinentes pour évaluer des compétences dans leur globalité, que les tests ou les examens standardisés à grande échelle. »

Donner du temps...

... au temps

« ... une évaluation de compétences se construit dans le temps et, en tous cas, sur plusieurs classes et sur plusieurs niveaux. **L'étalement du développement des compétences et son corollaire, la continuité dans**

l'évaluation des compétences, imposent que les enseignants s'inscrivent résolument dans une logique évaluative qui les amène à situer les évaluations les unes dans le prolongement des autres sur l'ensemble d'un programme de formation (Tardif, 2006). »

C'est bien l'idée d'un parcours qui est au cœur de l'approche par compétences et donc de l'évaluation. **Se donner le temps, c'est sélectionner peu de compétences** par séquence afin de pouvoir revenir, reprendre, développer, remesurer dans d'autres situations les mêmes données. **L'élève a besoin de temps pour être compétent, c'est-à-dire pour être en mesure de mobiliser connaissances, capacités et attitudes dans une situation vécue comme nouvelle et complexe.** Se donner le temps aussi de construire des outils simples, de **déplacer sa pratique d'enseignant vers la médiation et l'observation des élèves « au travail ».**

Evaluer peu de compétences à la fois

2 ou 3 compétences pas plus.

« Une des tentations est de vouloir travailler sur des listes infinies de compétences, et donc de tomber dans l'« usine à cases ».

Le principe est simple : **n'évaluer que ce dont on se sert réellement. S'en tenir aux compétences qui seront**

travaillées ou ont été travaillées réellement. Inutile de dépasser une à trois compétences pour une évaluation basique, cinq pour une séquence plus importante. Ce qui compte, c'est la suite, l'exploitation de l'information apportée par la performance de chacun.

L'évaluation d'une séquence ne s'appuiera pas sur plus d'une ou deux compétences en pratique artistique une compétence en culture artistique et éventuellement (et spécifiquement) une compétence transversale ou comportementale (Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique pour conduire un projet artistique, individuel ou collectif, et assumer ses choix (extrait du projet de programme pour le cycle 4 avril 2015)) **Ces compétences retenues seront au cœur de a séquence d'enseignement, de son développement (scénario) et par conséquent de son évaluation par des dispositifs spécifiques.**

Adopter une échelle à quatre niveaux

du rouge au vert foncé

« La tendance, dans un premier temps, est à adopter une taxonomie à trois niveaux (par exemple vert, orange, rouge). Cela représente cependant un inconvénient majeur : la plupart des élèves se retrouvent en

orange [ou voie d'acquisition] et ont du mal à en sortir. **C'est pourquoi comme Gilles Maranges 1, je conseille de commencer directement avec quatre niveaux : rouge, compétence non acquise ; orange, compétence en cours d'acquisition ; vert clair, compétence presque acquise (quand l'élève atteint un niveau raisonnable pour cette compétence et pour l'année scolaire) ; vert foncé, compétence acquise (quand l'élève a parfaitement réussi l'exercice).**

Cette taxonomie a l'avantage de distinguer du premier coup d'œil les compétences à retravailler impérativement (rouge et orange) de celles pour lesquelles un niveau moins raisonnable est atteint (vert clair et vert foncé). ».

Ce principe de quatre niveaux « paliers » **d'évaluation doit se faire pour un nombre limité de compétences ; le contraire nous conduirait à compléter sans cesse des tableaux.** On peut alors repérer les compétences qui seront plusieurs fois (au moins trois) mises en œuvre dans l'année scolaire et pour lesquelles il est intéressant d'avoir un bilan détaillé (échelle descriptive globale (voir plus loin)) et une meilleure connaissance du parcours des élèves.

Faire la différence entre critères et indicateurs.

avant et pendant le cours

François-Marie Gérard, dans son guide pratique *Évaluer des compétences*, nous donne quelques précieuses pistes.

« L'évaluation des compétences doit, dans la mesure du possible, faire sortir la valeur d'une

production donnée **c'est-à-dire** mettre en évidence ce qui est réussi et ne pas seulement signaler les lacunes. Pour cela, l'évaluateur doit s'appuyer sur deux éléments : les critères et les indicateurs.

● Le critère ou la qualité que l'enseignant s'attend à trouver dans les productions de l'élève.

Des listes de critères sont fréquemment observées dans les sujets de devoir donnés aux élèves, ces critères doivent être formulés de façon globale et qualitative car ils sont généraux et abstraits.

D'après Gérard ils sont aussi :

- **Indépendants** : l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner l'échec ou la réussite d'un autre critère.
- **Pondérés** : tous les critères n'ont pas la même importance, on peut par exemple leur attribuer un nombre de points différents.
- **Peu nombreux** : l'idéal étant de choisir trois critères minimaux (essentiels, à acquérir prioritairement) et un critère de perfectionnement (permettant de valoriser les élèves experts).

Attention : on ne pourra se prononcer sur le degré de maîtrise d'un critère qu'à l'issue de plusieurs travaux réalisés par l'élève.

● Les indicateurs ou ce que l'évaluateur doit regarder pour évaluer le degré de maîtrise d'un critère

Les indicateurs sont contextualisés, concrets, observables et sont prélevés par l'évaluateur.

C'est au moment où l'enseignant observe l'élève en action ou évalue une production qu'il prélève les indicateurs et les met en relation avec le critère.

Un indicateur n'est pas une preuve, il n'acquiert de sens que s'il est mis en relation à la fois, avec d'autres indicateurs et avec un critère. Il est donc nécessaire de croiser des informations pour affirmer si finalement un critère est ou non respecté.

L'évaluateur ne peut pas définir de liste d'indicateurs à priori sinon il s'empêche d'évaluer des éléments auxquels il n'avait pas pensé.

Il y a évaluation lorsque l'évaluateur apprécie l'écart qui existe entre ce qu'il s'attend à trouver (les critères) et ce qu'il a trouvé dans la production de l'élève. »

François-Marie Gérard, *Évaluer des compétences*, Guide pratique, De Boeck coll. Sciences de l'éducation, 2008 cité par C. Teillet et P. Péaud donne quelques pistes pour clarifier la place du critère et de l'indicateur dans le domaine de l'évaluation de compétence. publié le 23/09/2011

Recourir à une échelle descriptive globale

des différents niveaux de compétence

« Le recours à une échelle descriptive globale (et non analytique) est lié au fait qu'il faut rendre compte si l'élève a su ou non mobiliser ses acquis, ce qui est la caractéristique fondamentale du fait d'être compétent.¹

Une échelle descriptive globale hiérarchise des niveaux de compétence, définis en termes d'exigences (Scallon, 2004, p. 183-184)².

● Plusieurs degrés peuvent être définis :

- 1. l'élève mobilise de manière adéquate ses acquis et la réalisation de la tâche est parfaite ;
- 2. l'élève mobilise ses acquis de manière adéquate, même s'il y a des imperfections dans la réalisation de la tâche ;
- 3. l'élève mobilise des acquis mais peu le sont d'une manière adéquate ;
- 4. l'élève ne sait pas mobiliser ses acquis de manière adéquate à la situation.

Le seuil d'acquisition de la compétence est franchi quand l'élève passe du degré 3 au degré 2.

● Pour construire une échelle descriptive globale

- Il faut avoir préalablement identifié les tâches complexes de la matière enseignée pour pouvoir ensuite décrire des exigences qui doivent s'appliquer à l'ensemble de celles-ci
- Ensuite, il faut commencer par décrire les deux échelons extrêmes (degrés 1 et 4) ; il s'agit là d'une précaution méthodologique pour éviter de confondre, d'une part, mobilisation adéquate et mobilisation experte et, d'autre part, mobilisation non adéquate et mobilisation partiellement adéquate.
- Puis, il faut décrire les exigences correspondant au seuil d'acquisition : l'élève sait « plus » qu'au degré 4 mais « moins » qu'au degré 1.

Enfin, il ne reste plus qu'à décrire les exigences de degré 3 : l'élève sait mobiliser quelques acquis de manière adéquate mais cela reste insuffisant. »

Philippe Péaud, professeur à l'IUFM de l'université de Poitiers

1. « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie », B. O. n° 29 du 20 juillet 2006, page III.

2. SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : Editions de Boeck Université.

Supprimer la note puis la rétablir

en variant les modes d'évaluation

« Le principal inconvénient de la note est d'être une moyenne qui ne dit pas son nom, qui est pondérée. En effet, pour la moindre évaluation un peu complexe, la note globale est obtenue en additionnant les résultats de différentes questions ou de différents critères. Or le barème n'est pas communiqué sur le bulletin par exemple. Et le principal avantage de la note ? C'est une moyenne pondérée... C'est en ce sens que la note peut être complémentaire des compétences. La note permet d'apporter ce qu'on lui reproche quand elle est seule, à savoir une idée générale du résultat et sa pondération. En effet, toutes les compétences ne se valent pas, et seule la note peut simplement le montrer. À condition bien entendu, qu'elle ne soit pas une transcription des compétences, mais une évaluation d'autres éléments, pour donner d'autres informations. »

Un équilibre entre évaluation sommative chiffrée et évaluation par compétences est à trouver ; cet équilibre doit à la fois concilier les impératifs de notation (bulletins et contrôle continu par exemple) et l'aspect formateur que revêt l'approche par compétences.

Certaines séquences peuvent ainsi faire l'objet d'une évaluation par compétences, d'autres d'une double évaluation (chiffrée et par compétence) en prenant garde de ne pas évaluer les mêmes données dans les deux évaluations et d'autres encore, constituer seulement une évaluation chiffrée (en rapport avec une performance en temps limité par exemple).

Valider sans ne faire que ça

surtout en fin de cycle 4

« La validation ne doit pas être une préoccupation constante, elle peut même n'être abordée qu'en fin de cycle uniquement. Des validations intermédiaires (en milieu d'année de 4^{ème} et au premier trimestre de 3^{ème} par exemple) peuvent être utiles pour faire un point et mettre en place des remédiations. Si les compétences ont été travaillées et évaluées pendant tout le cycle, les choses sont simples. »

L'approche par compétences participe à la construction du parcours d'apprentissage de l'élève. La proposition du conseil supérieur des programmes pour le cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) en avril 2015 va dans ce sens.

D'emblée inscrite dans les différents domaines du Socle commun, l'évaluation d'une séquence d'arts plastiques participera à la validation des compétences attendues en fin de cycle 4. Il s'agit donc de travailler les apprentissages avant de passer à la validation, d'évaluer afin que se construisent les apprentissages et non d'évaluer pour seulement valider ou « cocher ».

SOURCES :

- Vincent Guédé « Vadémécum avant de se lancer » Les cahiers pédagogiques n°491 septembre-octobre 2011 pages 46-47
- Rey Olivier (2012). « **Le défi de l'évaluation des compétences** ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°76, juin 2012 .
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>
- http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/IMG/pdf/competences_arts_plastiques_collegeDEF.pdf
- <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article130>
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf

6.

Des outils à construire

pour 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 COMPETENCES 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 il 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 appropriés¹ : 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 leur 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° et 4° 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.

Evaluer, 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

¹ Bernard-André GAILLOT « Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique », puf -l'éducateur, p. 183.

² cité par Xavier Nicquevert *L'essentiel : l'évaluation formative* » dans les Cahiers pédagogiques n°491 septembre-octobre 2011 page 56

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 ».

« Conçue avec l'exigence d'être explicite, l'évaluation doit permettre à l'élève de se situer pour progresser à tout moment de ses apprentissages, notamment par l'autoévaluation. Essentiellement formative, elle est fondée sur l'observation de sa pratique (production et attitudes). La confrontation des productions et l'explicitation individuelle et collective des intentions par la mise en mots (verbalisation, recours à l'écrit) constituent l'une des modalités essentielles de l'évaluation dans cette discipline. » projet de programme avril 2015
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf

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 conduite 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 25ème 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 COMPETENCES EN ARTS PLASTIQUES, Intervention à Marseille le 18 mars 2009 (Article augmenté et références mises à jour en 2014)

SOURCES :

- Bernard-André GAILLOT *Art plastiques, l'évaluation des acquis* <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/EVALACQUIS-1Mo.pdf>
 - Bernard-André GAILLOT L'APPROCHE PAR COMPETENCES 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 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Fabre-ADMEE-2013.pdf
 - Philippe PEAUD *Observer les élèves au travail : évaluer des compétences ?* http://www2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article142&debut_page=1
 - Olivier REY *Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°76, juin 2012 .
- En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>
- L'évaluation en arts visuels http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/L_evaluation.pdf

7.

Sitographie & Bibliographie

- 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
- Bernard-André GAILLOT « *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique* », puf –l'éducateur, p. 183.
- Bernard-André GAILLOT « **Enseigner les arts plastiques par l'évaluation.** » *Cahiers pédagogiques* n°294, mai 1991, pages 24-25.
- Philippe PERRENOUD « **Evaluer des compétences** » Educateur numéro spécial mars 2004 pp. 8-11
- Arouna DIABATE «*Situation*» et *ressources*» Dossier « Travailler par compétences » Les Cahiers pédagogiques n° 476, nov. 2009 Pages 24-25
- Vincent GUÉDÉ « Vadémécum avant de se lancer » Les cahiers pédagogiques n°491 septembre-octobre 2011 pages 46-47
- Rey Olivier (2012). « **Le défi de l'évaluation des compétences** ». **Dossier d'actualité Veille et Analyses**, n°76, juin 2012 .

- Jean-Paul Bronckart *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?*
<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- <http://gailLOT.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>
- http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/article_PDF/article_a208.pdf
- http://www.gfen.asso.fr/fr/b._rey_apprendre_a_l_epreuve_des_competences
- http://www.pedagopsy.eu/ml_definition_competences.html
- <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html
- <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>
- <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html#definition>
- http://artic.ac-besancon.fr/svt/act_ped/svt_clg/socle/taches_complexes/notion_taches_complexes.pdf
- <http://tacohgec.wordpress.com/2012/03/01/un-peu-de-theorie-pourquoi-enseigner-par-taches-complexes/Un-peu-de-theorie-pourquoi-enseigner-par-taches-complexes-?>
- <http://lewebpedagogique.com/blog/taches-complexes-ressources/>
- <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/users/jgerard2/public/socle/Banque%20de%20s%C3%A9quences%20socle.pdf>
- <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>
- http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/IMG/pdf/competences_arts_plastiques_collegeDEF.pdf
- <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article130>
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf