

ARTS PLASTIQUES

Enseigner par compétences en arts plastiques

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

Partie 3 : travailler par compétences, l'élaboration de la séquence

« 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.

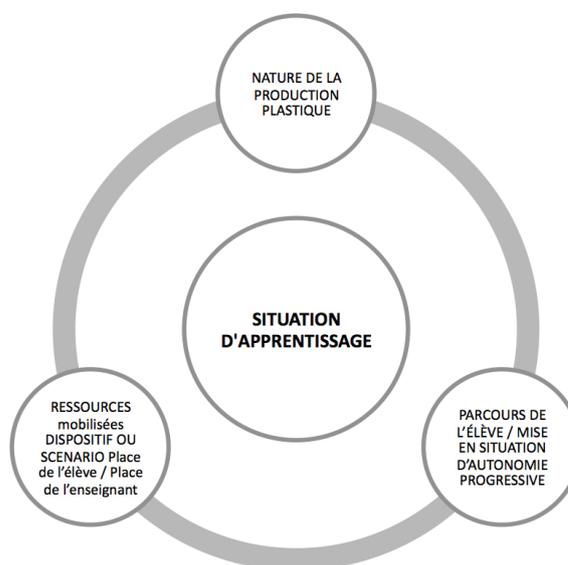
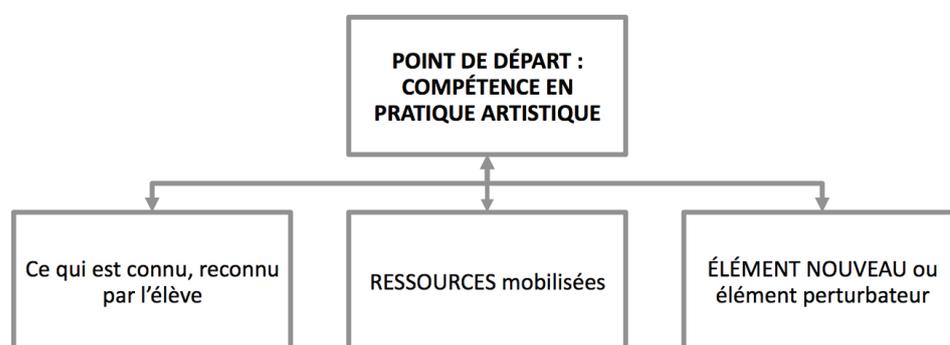
4. La résolution et l'autonomie : « le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences 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^e, 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.

Retrouvez Éduscol sur

