

ARTS PLASTIQUES

Enseigner par compétences en arts plastiques

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

Partie 5 : évaluer par compétences, les principes et méthode

« Évaluer s'exerce à tout moment du processus didactique. »¹

« Enseigner les arts plastiques par l'évaluation. »²

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-autonome³.

– 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.

1. Enseigner les arts plastiques par l'évaluation, Bernard-André GAILLOT Cahiers pédagogiques n° 294, mai 1991, pages 24-25.

2. Ibid.

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

- 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 fierait 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".

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. »⁴

« Évaluer des 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). »

Être 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 apprises (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 réalisées (Gérard, 2008). »

Placer les élèves en situation

... D'utiliser et 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

... 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 (explicitation de 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, *Évaluer des compétences*, Éducateur 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 (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.

Retrouvez Éduscol sur



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. »

Évaluer 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 "appprises", 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, 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 corolaire, 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 ».

Évaluer 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]). Ces compétences retenues seront au cœur de la 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, 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 compétences.

« 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 compétent⁵.

Une échelle descriptive globale hiérarchise des niveaux de compétence, définis en termes d'exigences (Scallon, 2004, p. 183-184)⁶.

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.

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. »

5. « 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.

6. Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

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 cela

... 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^e et au premier trimestre de 3^e 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^e, 4^e et 3^e) 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 penser à la validation, d'évaluer afin que se construisent les apprentissages et non d'évaluer pour seulement valider ou « cocher ».

Retrouvez Éduscol sur

