

Ernst Wagner,
Diederik Schönau
(Hrsg.)

Cadre Européen
Commun de Référence
pour la Visual Literacy –
Prototype

Common European
Framework of Reference
for Visual Literacy –
Prototype

Gemeinsamer Europäischer
Referenzrahmen
für Visual Literacy –
Prototyp

Ernst Wagner, Diederik Schönau
(Hrsg.)

Cadre Européen Commun de Référence
pour la Visual Literacy – Prototype

Common European Framework of Reference
for Visual Literacy – Prototype

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
für Visual Literacy – Prototyp



Waxmann 2016
Münster · New York

Besonderer Dank geht an folgende Partner für ihre finanzielle Unterstützung dieser Publikation:

Andrea Kárpáti; Gabriella Pataky;
Universität Mozarteum Salzburg; Amsterdam University of the Arts;
LKCA Utrecht; Universität Augsburg, Lehrstuhl für Kunstpädagogik;
Zapadoceska univerzita v Plzni; Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Kunstpädagogik; Universität Passau, Institut für Kunstpädagogik/
Ästhetische Erziehung; Europa-Universität Flensburg



Co-funded by the Lifelong Learning
programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3428-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-8428-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Media Print, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Avant-propos	9
Preface	11
Vorwort.....	13

A. Common European Framework for Visual Literacy (CEFR-VL)

A. CEFR-VL Français

A.1 Introduction	17
<i>Ernst Wagner</i>	
A.2 Visual Literacy – Modèle structurel	19
A.3 Niveaux de compétence – Echelles globales	34
A.4 Situations d'utilité/d'apparition des compétences visuelles.....	46
<i>Franz Billmayer</i>	
A.5 Un enseignement orienté compétences	53
<i>Ernst Wagner & Katrin Zapp</i>	
A.6 Le concept de Visual Literacy	57
<i>Folkert Haanstra</i>	
A.7 Contribution d'une Visual Literacy à la culture générale.....	59
<i>Carl-Peter Buschkühle</i>	

A. CEFR-VL English

A.1 Introduction	64
<i>Ernst Wagner</i>	
A.2 Visual Literacy – Structural Model	66
A.3 Competency levels – Global Scales	80
A.4 Situations in which Visual Literacy competencies are required and in which they become apparent	91
<i>Franz Billmayer</i>	
A.5 A competency-orientated approach.....	98
<i>Ernst Wagner & Katrin Zapp</i>	
A.6 The concept of Visual Literacy	102
<i>Folkert Haanstra</i>	
A.7 How Visual Literacy contributes to general education.....	104
<i>Carl-Peter Buschkühle</i>	

A. CEFR-VL Deutsch

A.1	Hinführung	109
	<i>Ernst Wagner</i>	
A.2	Visual Literacy – Strukturmodell	111
A.3	Kompetenzniveaus – Globalskalen	126
A.4	Situationen, in denen bildnerische Kompetenzen gebraucht werden und in denen sie sich zeigen	138
	<i>Franz Billmayer</i>	
A.5	Kompetenzorientierung	145
	<i>Ernst Wagner & Katrin Zapp</i>	
A.6	Das Konzept der Visual Literacy	149
	<i>Folkert Haanstra</i>	
A.7	Beitrag einer Visual Literacy zur Allgemeinbildung.....	151
	<i>Carl-Peter Buschkühle</i>	

B. Vertiefung/Kontexte

B.0	Einführung	159
	<i>Diederik Schönau & Ernst Wagner</i>	
B.1	Zur Genese des Kompetenzstrukturmodells – Entwicklung, Diskussion, Revision, Dekonstruktion und Neustrukturierung.....	161
	<i>Constanze Kirchner</i>	
B.2	Bildungspolitik.....	167
B.2.1	Warum europäisch? Gibt es eine europäische Identität und ein europäisches Interesse?.....	167
	<i>Julia Kittelmann & Franz Billmayer</i>	
B.2.2	EU-Strategie für kulturelle Bildung – große Ziele mit begrenztem Gewicht	171
	<i>Piet Hagens</i>	
B.2.3	Visual Literacy und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts	182
	<i>Diederik Schönau</i>	
B.2.4	Das Konzept Referenzrahmen und der Gemeinsame Referenzrahmen für Visual Literacy (CEFR-VL).....	187
	<i>Julia Kittelmann</i>	
B.3	Fachtraditionen und Fachdidaktik.....	191
B.3.1	Expertenbefragung zu Lehrplänen in Europa – Methoden und erste Ergebnisse	191
	<i>Constanze Kirchner & Folkert Haanstra</i>	
B.3.2	Lehrpläne zur Visual Literacy in Europa – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Expertenbefragung	203
	<i>Constanze Kirchner, Tanya Gotta-Leger & Marlene Nockmann</i>	

B.3.3	Lehrpläne in englischsprachigen Ländern – Formate, Strukturen und ihre Verbindung zum CEFR-VL.....	211
	<i>Andrea Kárpáti</i>	
B.3.4	Metakognition und Reflexion	225
	<i>Ernst Wagner</i>	
B.3.5	Das Kompetenzmodell für Visual Literacy – exemplarische domänenspezifische Forschung aus dem deutschsprachigen Raum	230
	<i>Claudia Birkner, Gila Kolb, Anja Morawietz & Katrin Zapp</i>	

C. Anwendungen

C.0	Zur Implementierung des CEFR-VL im Bildungssystem und im schulischen Unterricht	249
	<i>Diederik Schönau & Ernst Wagner</i>	
C.1	Lehrpläne/Curricula.....	253
	<i>Diederik Schönau & Ernst Wagner</i>	
C.2	Situationen.....	255
C.2.1	Vorschläge zur Verwendung des Situationskreises für die Konstruktion von Aufgaben	255
	<i>Franz Billmayer</i>	
C.2.2	Kompetenzen und Situationen	259
	<i>Franz Billmayer & Ernst Wagner</i>	
C.3	Aufgaben.....	265
C.3.1	Kompetenzorientierte Aufgaben – eine Einführung	265
	<i>Ernst Wagner & Petra Sigrist</i>	
C.3.2	Stacheln, Schuppen, Feuer spucken. Drachen zeichnen in einer 2. Primarschulklasse – ein Aufgabenbeispiel	272
	<i>Anja Morawietz & Natascha Zeltner</i>	
C.3.3	Kopf mit Geschichte – Aufgaben im Projekt	277
	<i>Carl-Peter Buschkühle</i>	
C.3.4	Zentrale praktische Prüfungen in bildender Kunst in der berufsvorbereitenden Sekundarstufe in den Niederlanden – ein Beispiel aus dem Jahr 2015.....	282
	<i>Diederik Schönau</i>	
C.4	Bewerten	285
C.4.1	Beurteilung im Bereich Visual Literacy.....	285
	<i>Diederik Schönau</i>	
C.4.2	Erstellung eines auf dem Kompetenzmodell basierenden Instruments zur Leistungsbeurteilung.....	292
	<i>Folkert Haanstra & Talita Groenendijk</i>	
C.4.3	Evaluation der auf dem Kompetenzmodell des CEFR-VL basierenden visuellen Rubriken durch Lehrende und Schüler/Schülerinnen	300
	<i>Talita Groenendijk & Folkert Haanstra</i>	

C.4.4	Onlinetests für die Teilkompetenz Imaginieren (Raumvorstellung).....	319
	<i>Andrea Kárpáti, Bernadett Babály & László Budai</i>	
C.4.5	Einschätzen von Kompetenzen im Unterricht der Altersstufe 4–8 Jahre	328
	<i>Anja Morawietz</i>	
C.5	Lehrerkompetenzen	335
C.5.1	Kompetenzmessungen als Mittel zur Verbesserung des pädagogischen Handelns	335
	<i>Gabriella Pataky</i>	
C.5.2	Visual Literacy in der Lehrerbildung: eine Analyse.....	341
	<i>Piet Hagaraars</i>	
C.5.3	Lehrerkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung in der Tschechischen Republik – Transfer des Referenzrahmens in die Lehrerbildung	354
	<i>Věra Uhl Skřivanová</i>	
C.6	Anwendung im weiteren Kontext.....	364
C.6.1	Die Bedeutung des Orts für den Kompetenzerwerb – Außerschulische Lernorte	364
	<i>Werner Fütterer</i>	
C.6.2	Nutzung des Kompetenzstrukturmodells in der Forschung – Dokumentation eines Vorhabens in Ungarn	372
	<i>Gabriella Pataky</i>	

D. Diskussion und Transfer

D.0	Introduction	379
D.1	Media Studies, Creation & Production.....	380
	<i>Bernard Darras</i>	
D.2	Uncommon Risks: Problems and Possibilities of the Common European Framework of Reference for Visual Literacy (CEFR-VL)	386
	<i>Kevin Tavin</i>	

E. Anhang

E.1	Glossar – Glossary – Glossaire	393
	<i>Marc Fritzsche</i>	
E.2	Autorinnen und Autoren.....	405

Avant-propos

Lorsque les membres du réseau « European Network for Visual Literacy (ENViL) » ont décidé d'adopter une nouvelle méthode de travail à Salzbourg en janvier 2012 et sont passés de leur pratique de l'époque – le simple partage d'expérience – à un « grand » projet commun, ils ont justifié ce choix en s'appuyant sur le fait que la recherche sur les compétences dans le champ pictural/visuel (*Visual Literacy*) laissait à désirer. Selon eux, ce sont ces lacunes qui expliqueraient que les résultats actuels des recherches empiriques portant sur l'éducation ne sont pas pris en compte lors de la mise au point de curriculums pour les disciplines scolaires que sont les arts plastiques, l'éducation picturale, la conception et le design, pour n'en nommer que quelques-uns. Dans le but de contribuer à l'amélioration qualitative de ces disciplines, voire de leur permettre de prendre une part plus importante dans l'éducation multifacette de citoyens européens éclairés, les membres du réseau ont défendu l'idée selon laquelle il faudrait combiner plus efficacement les résultats des recherches applicables avec la mise au point de curriculums. Cela constituerait le socle nécessaire pour ériger un « Cadre européen commun de référence pour le domaine des arts, des images et du design » (CEFR-VL) s'inspirant du « Cadre européen commun de référence pour les langues ». Un tel cadre comblerait un manque sérieux, de l'avis des membres du réseau ENViL et des représentants des institutions responsables de la mise au point de curriculums, lesquels participent à nos travaux depuis 2010.

La situation difficile des disciplines mentionnées dans les politiques en matière d'éducation des différents pays européens illustre, elle aussi, ce manque. En Allemagne, on a par exemple assisté à une concentration des ressources publiques et scientifiques presque exclusivement pour les disciplines « MINT » (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technologie) et les langues à la suite de la publication des résultats de la première enquête PISA en l'an 2000. À l'opposé, les disciplines dites artistiques ont été de plus en plus exclues des discussions ; elles étaient souvent coupées des avancées scientifiques, ce qui a mené à leur marginalisation croissante et engendré un cercle vicieux. Cette situation a eu pour effet que l'absence d'une base fondamentale essentielle à l'amélioration qualitative de la mise au point de curriculums, de la formation de base et continue du personnel enseignant ainsi que de la conception de manuels scolaires et de matériel d'enseignement, se faisait de plus en plus sentir.

Afin de combler cette lacune, onze membres du réseau ENViL se sont regroupés pour présenter une demande de subventions au projet Comenius/LLP de l'Union européenne, ce qui devait permettre de concevoir le CEFR-VL en coopération avec d'autres partenaires et en imbrication avec les discussions internationales. Une fois les financements alloués, un travail intensif accompagné de discussions par moments passionnées a pu commencer. Les moyens alloués par l'Union européenne ont non seulement rendu possible le fondement scientifique de notre travail, mais aussi le soutien structurel qui lui était nécessaire. Sans subventions, ni ce livre, ni les résultats qui y figurent n'existeraient.

Nombreux sont ceux qui ont mis la main à la pâte et nous ont aidés. Nous souhaitons remercier tout spécialement les personnes et institutions suivantes :

- La Commission européenne, pour son financement et son soutien administratif ;
- Le bureau international (Europareferat) de l'université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg, et tout particulièrement Franziska Müller ;
- Kerstin Ullsperger, form & glanz, à Munich, pour les illustrations et la visualisation du modèle ;
- Werner Fütterer, à Flensburg, pour les graphiques et la conception du logo ;
- Thomas Herth, à Paris, pour la traduction française ;
- Le service linguistique de l'université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg pour la traduction anglaise ;
- Marjan Provodnik, à Ljubljana, pour le premier contact avec l'InSEA et la prise en charge l'encadrement au sein de l'InSEA ;
- Les membres d'ENViL qui, bien qu'ils n'aient pas contribué aux financements de l'UE, se sont pleinement investis dans notre coopération. Nous remercions en particulier nos collègues de Suisse et de France ;
- Christiane Herth et Ursula Homberger pour leur apport critique au processus d'évaluation ;
- Et, bien évidemment, tous les membres de notre équipe, qui représentent les institutions suivantes : l'université Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, l'université Eötvös Loránd – ELTE Budapest, l'université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg, l'université Justus-Liebig de Giessen, l'institut

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) d'Utrecht, l'école supérieure Pädagogische Hochschule de Vienne, l'université d'Augsbourg, l'université de Flensburg, l'université de Passau, l'université Mozarteum de Salzbourg, l'université Západočeská de Pilsen. Leurs représentants ont tous participé à la rédaction de cet ouvrage.

Lors de la conférence de clôture de ce projet, nous avons présenté nos résultats les plus importants et posé les jalons pour la suite du travail. Il reste maintenant à mettre en place, à tester et à parfaire le CEFR-VL. Dans cette optique, le réseau ENViL continuera d'exister sous une forme plus large : il comptera davantage de membres représentant plus de pays encore. De toute évidence, de nombreux responsables et experts partagent la conviction que le CEFR-VL constitue un pas doublement nécessaire, puisqu'il permet la formulation d'un socle théorique commun pour les développements nationaux ainsi que la constitution d'un bassin d'experts européen et international. Par le biais d'ENViL et de ses partenaires, les disciplines de la Visual Literacy se sont dotées d'une voix européenne commune et ont pu se positionner à l'échelle européenne pour la toute première fois.

La poursuite de notre travail permettra la mise en pratique continue du CEFR-VL dans les domaines les plus variés. Elle inclura la définition d'un ensemble de tâches ; la validation des niveaux de compétence ; l'amélioration continue des instruments d'auto-évaluation ; et elle touchera les questions de mise en œuvre dans les musées ; de formation du personnel enseignant ; ainsi que de la politique en matière d'éducation. Les fondements théoriques seront en outre approfondis. Des groupes de travail officiels seront formés et un premier manuel scolaire inspiré exclusivement de ce cadre de référence sera publié. De plus, un congrès trinational se servira du cadre de référence comme point de départ pour concevoir une éducation artistique interculturelle. Pour toute information concernant les projets issus de notre travail, veuillez consulter www.visual-literacy.eu ou www.envil.eu.

Preface

When the members of the ‘European Network for Visual Literacy’ (ENViL) decided to move their focus away from purely exchanging information and begin working on a ‘big’ project together at their meeting in Salzburg in January 2012, their decision was based on their observation that there was a great need for research on competencies in *Visual Literacy*. They believed that the lack of clearly defined competencies was the reason why there were no connections between current empirical educational research and curriculum development in school subjects such as art, resistant materials and design. However, in order to contribute to the quality development of these subjects and to strengthen the contribution that these subjects make to a comprehensive education of responsible European citizens, curriculum development needed to be integrated better with relevant research. Building on this idea – and based on the concept of the Common European Framework of Reference for Languages – their aim was to develop a ‘Common European Framework of Reference for Visual Literacy’ (CEFR-VL). There was a great need for such a framework of reference, as confirmed by representatives of institutes responsible for curriculum development who had been involved in ENViL’s work since 2010.

Another reason for this need was the difficult situation of the above-mentioned school subjects in educational policy in Europe. For example, in Germany, after the results of the first PISA study were published in 2000, public and academic resources were funnelled almost exclusively into STEM subjects (science, technology, engineering and mathematics) and languages. The art subjects, by contrast, were subsequently involved less and less in discourse. They were often cut off from academic developments and, as a result, became increasingly marginalised. This resulted in a vicious circle, as the important academic foundations for quality development in curriculum development, teacher training, and the development of textbooks and teaching materials were increasingly lacking.

In order to deal with the need identified, eleven ENViL members came together to submit an application for funding from the European Union’s LLP Comenius Programme. The aim of their project was to develop the CEFR-VL in collaboration with additional partners and under consideration of international discourse. Their application was successful and intense work, accompanied by some passionate discussions, began. Thanks to the financial support provided by the European Union, the project not only had the academic foundations that it needed but also received the required structural support. Without this funding, this book and the findings presented in it would not exist.

Many people have contributed to this book and helped make it possible. Particular thanks go to:

- The European Commission for the financing and for administrative support
- The EU team at the Office of Third-party Funding and Related Legal Affairs at Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, in particular Franziska Müller
- Kerstin Ullsperger at form & glanz, Munich, for the graphic design of the model
- Werner Fütterer, Flensburg, for the graphic design of the logo
- Thomas Herth, Paris, for the French translation
- The Language Service at Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg for the English translation
- Marjan Provodnik, Ljubljana, for the successful initial contact with InSEA and further support as part of InSEA
- The members of ENViL who were not involved with the EU-funded project but have contributed extensively, in particular our colleagues in Switzerland and France
- Christiane Herth and Ursula Homberger for their constructive criticism in the context of the evaluation
- And, of course, all members of the consortium, who represent the following institutions: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Eötvös Loránd University (ELTE) Budapest, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Justus Liebig University Gießen, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) Utrecht, Pädagogische Hochschule Wien, the University of Augsburg, the University of Flensburg, the University of Passau, Mozarteum University Salzburg, and the University of West Bohemia. The representatives of these institutions have all contributed to the publications in this book.

At the project's final conference, a summary of the key findings published here was presented and the foundations were laid for further work. The CEFR-VL must now be implemented, tested and developed further. In order to ensure that this is possible, ENViL will continue to exist in an expanded form, with more members representing an even larger number of countries. It has become clear that many experts and stakeholders share the belief that it was necessary to develop the CEFR-VL for two reasons: in order to define content to be used as a shared basis for national development, and in order to establish an international, European community of experts. Thanks to ENViL and its partners, the school subjects related to visual literacy have been given a shared European voice and have developed a common European stance for the first time.

In subsequent projects the CEFR-VL will be linked more closely to practice in a variety of areas through the development of a pool of exercises, the validation of the competency levels, further work on instruments for self-assessment, and consideration of how it can be implemented in museums, teacher training and educational policy. Further work on the theoretical foundations will also be carried out. In addition to the work on these topics that have been officially defined as areas for further research, a textbook that works exclusively with the framework of reference will be developed, and there will be a trilateral conference that will use the framework of reference as a starting point for establishing the field of transcultural art education. Information on all follow-up projects is available at www.visual-literacy.eu and www.envil.eu.

Vorwort

Als die Mitglieder des ‚European Network for Visual Literacy‘ (ENViL) im Januar 2012 in Salzburg beschlossen, ihre damalige Arbeitsform des reinen Erfahrungsaustausches zu verlassen und ein ‚großes‘ Projekt gemeinsam anzugehen, begründeten sie ihre Entscheidung im folgenden Sinne: Forschung über Kompetenzen im Bereich des Bildnerischen (*Visual Literacy*) sei ein großes Desiderat. Deshalb würde in Europa eine Verbindung aktueller empirischer Bildungsforschung mit der Lehrplanentwicklung in den Schulfächern ‚Kunst‘, ‚Bildnerische Erziehung‘, ‚Werken‘, ‚Design‘, ‚Gestalten‘ usw. fehlen. Um jedoch zur Qualitätsentwicklung dieser Fächer beitragen zu können, bzw. um den Beitrag dieser Fächer zur umfassenden Bildung mündiger europäischer Bürger zu stärken, seien Lehrplanentwicklung und einschlägige Forschung besser zu integrieren. Auf dieser Basis sollte – in Anlehnung an den ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ – ein ‚Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für den Bereich Kunst/Bild/Design‘ (CEFR-VL) entstehen. Der Bedarf an einem solchen Referenzrahmen sei ausgesprochen hoch. Dies hätten auch die Vertreter von Lehrplanentwicklungsinstituten bestätigt, die sich an der bisherigen Arbeit seit 2010 beteiligten.

Dabei wurde der Bedarf auch durch die schwierige Lage der angesprochenen Fächer in den jeweiligen Bildungspolitiken in Europa begründet. So gab es z. B. in Deutschland nach der ersten Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 eine Bündelung öffentlicher wie wissenschaftlicher Ressourcen fast ausschließlich für die sog. MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und für die Sprachen. Die ‚künstlerischen‘ Fächer hingegen erlebten, dass sich der Anschluss an die Diskurse zunehmend schwieriger gestaltete. Sie waren oft von der wissenschaftlichen Entwicklung abgeschnitten und wurden in Folge dessen auch immer weiter marginalisiert. Dies führte zu einem negativen Kreislauf, da für die Qualitätsentwicklung in der Lehrplanentwicklung, der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung, bei der Entwicklung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien usw. die wichtige Basis immer mehr fehlte.

Um dieses Desiderat zu beheben, haben sich elf Mitglieder zusammengeschlossen, um einen Antrag zur Bewilligung von Mitteln aus dem Programm LLP/Comenius der Europäischen Union zu stellen. Damit sollte – in Kooperation mit weiteren Partnern und eingebunden in internationale Diskurse – der CEFR-VL ausgearbeitet werden. Die Gelder wurden bewilligt und eine intensive Arbeit, teilweise begleitet von leidenschaftlichen Diskussionen, begann. Dank der finanziellen Förderung durch die Europäische Union war nicht nur die wissenschaftliche Fundierung sondern auch die notwendige strukturelle Stützung möglich. Ohne diese Förderung gäbe es nun dieses Buch und die in diesem Buch präsentierten Ergebnisse nicht.

Viele haben mitgearbeitet und mitgeholfen. Unser besonderer Dank geht an:

- Europäische Kommission für die Finanzierung und die administrative Unterstützung
- Europareferat der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und hier vor allem an Franziska Müller
- Kerstin Ullsperger, form & glanz, München, für die Grafik bei der Visualisierung des Modells
- Werner Fütterer, Flensburg, für die Grafik bei der Entwicklung des Logos
- Thomas Herth, Paris, für die Übersetzung in das Französische
- Sprachendienst der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg für die Übersetzung in das Englische
- Marjan Provodnik, Ljubljana, für den erfolgreichen Erstkontakt zu InSEA und die weitere Begleitung innerhalb InSEA
- Die Mitglieder von ENViL, die sich nicht an der EU-Förderung beteiligt haben, aber dennoch intensiv mitgearbeitet haben, hier vor allem die Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz und aus Frankreich
- Christiane Herth und Ursula Homberger für die immer kritische Begleitung im Rahmen der Evaluation
- Und natürlich alle Mitglieder des Konsortiums, die folgende Einrichtungen repräsentieren: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Eötvös Loránd Universität – ELTE Budapest, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) Utrecht, Pädagogische Hochschule Wien, Universität

Augsburg, Universität Flensburg, Universität Passau, Universität Mozarteum Salzburg, Západočeská univerzita v Plzni. Ihre Vertreter haben alle hier veröffentlicht.

Bei der Abschlusskonferenz des Vorhabens wurden die hier wichtigsten der publizierten Ergebnisse vorgestellt und die Weichen für die Weiterarbeit gestellt. Der CEFR-VL muss nun umgesetzt, erprobt und weitergeschrieben werden. Um dies zu garantieren, wird es ENViL – in erweiterter Form – weitergeben: Mehr Mitglieder und noch mehr Länder werden vertreten sein. Offensichtlich teilen viele Verantwortliche und viele Experten die Überzeugung, dass der CEFR-VL in zweierlei Hinsicht ein notwendiger Schritt war: Zur Formulierung einer gemeinsamen inhaltlichen Basis für die nationalen Entwicklungen sowie zur Bildung einer europäischen, internationalen Fach-Community. Mit ENViL und den Partnern haben die Fächer der Visual Literacy erstmals eine gemeinsame europäische Stimme bekommen und eine europäische Position bezogen.

Die Weiterarbeit wird den CEFR-VL in den verschiedenen Bereichen noch mehr in die Praxis bringen: Durch die Entwicklung eines Aufgabenpools, durch eine Validierung der Kompetenzniveaus, durch die Weiterarbeit an Selbstbewertungsinstrumenten, bei Fragen der Implementierung in Museen, in die Lehrerbildung und in die Bildungspolitik. Es wird aber auch die theoretische Grundlegung weiter vertieft. Über diese offiziellen Arbeitsgruppen hinaus wird es ein erstes Schulbuch, das ausschließlich mit dem Referenzrahmen arbeitet, ebenso geben wie einen trinationalen Kongress, der den Referenzrahmen zum Ausgangspunkt für die Entwicklung einer transkulturellen Kunstpädagogik nehmen wird. Informationen zu allen Folgeprojekten gibt es auf der Website www.visual-literacy.eu oder www.envil.eu.

A

**Common European
Framework for Visual
Literacy (CEFR-VL)**

A. CEFR-VL Français

A.1 Introduction

Ernst Wagner

Naissance du projet

Depuis 2010, le réseau « European Network for Visual Literacy » (ENViL), réunit des formateurs d'enseignants et des personnes impliquées dans la conception de programmes d'enseignement des disciplines artistiques en Europe. Aujourd'hui, le groupe compte des représentants de neuf pays européens. Dans la lignée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le réseau a développé un « Cadre européen commun de référence pour la Visual Literacy » (Common European Framework of Reference for Visual Literacy – CEFR-VL). Depuis janvier 2014, ce travail reçoit le soutien du Lifelong Learning Programme de l'Union Européenne, grâce auquel le réseau a pu poser les premiers jalons de son travail à travers des recherches propres.

Contexte

Les membres du réseau partagent un constat fédérateur : il manque, en Europe, des bases théoriques crédibles sur lesquelles construire des programmes scolaires fondés sur une approche par compétences, et qui fourniraient un socle théorique à la recherche sur les compétences du champ pictural/visuel. Même si, dans pratiquement tous les pays, les parcours de formation qui visent le développement de la *Visual Literacy* intègrent plus ou moins l'approche par compétences, il manque non seulement un partage d'expériences, mais aussi une assise commune sur des connaissances académiques validées et des débats sur les conceptions de l'enseignement, ainsi qu'une articulation avec l'actualité des réflexions théoriques sur le curriculum et sur la pédagogie.

Description du CEFR-VL (Contenu, ambitions générales et démarche)

Le consortium a conçu, grâce au soutien de l'Union Européenne et en coopération avec ENViL, un prototype de « Cadre européen commun de référence pour la Visual Literacy », sous la forme d'un modèle, d'une série de situations de mise en œuvre et d'un glossaire.

A travers son modèle, ce prototype systématise les compétences en jeu dans les interactions avec les images, les objets et les signes visuels, et les intègre dans une structure. Il opérationnalise les compétences partielles essentielles (en termes de réception et de production). Il formule, lorsque cela est possible, les niveaux de compétences au moyen d'échelles de niveaux. Sous l'appellation « situations de mise en œuvre », le cadre de référence décrit ensuite des situations socialement et individuellement pertinentes, lors desquelles il est possible d'employer des images, des objets ou des signes visuels. Les notions centrales du référentiel sont définies dans le glossaire.

L'ambition du projet est de développer un modèle global et inclusif des compétences et des compétences partielles, grâce à l'étude des programmes en vigueur à travers l'Europe. Le modèle de référence donne à chaque pays la possibilité d'opérer ses propres choix et de définir des priorités. En effet, le cadre de référence doit être vu comme non dogmatique, ne mettant en avant aucune théorie spécifique à une discipline, ni aucune position ou orientation didactique. Bien au contraire, il met à disposition un modèle ouvert, descriptif et intégratif qui établit des liens de sens entre les concepts à l'échelle nationale et la variété des approches didactiques. Ainsi, le cadre de référence CEFR-VL est avant tout un instrument transnational pour la didactique (et, en cela, il est paradigmatique pour tout le domaine de l'éducation

culturelle) auquel les évolutions nationales peuvent et sont invitées à se référer. Il en va de même pour la définition des niveaux et pour la validation des échelles permettant de mesurer ces niveaux.

La recherche coordonnée dans plusieurs domaines différents se trouve à la base du développement du CEFR-VL, avec d'une part, le traitement de résultats issus de recherches existantes et, d'autre part, la conduite de recherches empiriques propres. Par exemple, un sondage mené auprès d'experts à travers l'Europe, portant sur les structures des programmes, les domaines d'apprentissage et les diverses dimensions des compétences, a permis de recenser et de comparer les concepts tels qu'ils apparaissent dans le domaine de la *Visual Literacy* dans les divers programmes nationaux. Les résultats de cette approche ont, par la suite, formé la base de la modélisation des compétences partielles ainsi que de la conception d'échelles de niveaux, dont l'élaboration a donné lieu à d'intenses discussions conceptuelles et dont la pertinence, la signification et les possibilités de mise en œuvre ont été vérifiées par des acteurs du domaine.

Définition des objectifs

Le CEFR-VL est un document de référence qui se consulte comme une trame permettant de fournir une assise théorique aux instructions officielles nationales ou régionales. Sa fonction est d'offrir des conseils et non d'établir des normes. En créant un lien avec les savoirs et les expériences d'experts internationaux indépendants de haut niveau, il constitue une aide en termes d'orientation pour le développement des curriculums, des documents et supports pour l'enseignement et les apprenants. Il tend ainsi à renforcer le développement qualitatif de l'enseignement scolaire ainsi que de toutes les formes de formation d'adultes et d'apprentissage autonome. Par ailleurs, il constitue un instrument utile pour observer et décrire les compétences visuelles des apprenants. Il facilite aussi les échanges transnationaux ainsi que la compréhension entre les communautés disciplinaires en Europe : il offre aux différentes institutions et traditions disciplinaires un regard extérieur, une nouvelle base pour le dialogue entre les enseignants, les apprenants, les non initiés et les chercheurs. Pour le développement qualitatif du domaine de la *Visual Literacy*, le prototype du cadre de référence européen CEFR-VL est une base nouvelle et solide, notamment grâce à sa cohérence avec les discours des politiques éducatives actuelles.

A.2 Visual Literacy – Modèle structurel

Modèle



Fig. 1: La *Visual Literacy* appliquée à plusieurs situations potentielles. Les concepts qui se trouvent au-dessus du centre de l'image représentent les idées directrices centrales des matières scolaires dont dépend, en Europe, la *Visual Literacy*. Les idées directrices qui apparaissent ici sont une sélection provisoire.

Les types de situations dans lesquelles la *Visual Literacy* (cf. A.6) apparaît en tant que compétence sont toujours des situations qui demandent à être résolues. Deux perspectives déterminent le choix et l'analyse des situations du cadre (cf. A.4) : Quelles situations sont particulièrement pertinentes du point de vue de l'enseignement ?¹ Et : à quelles compétences partielles convient-il de recourir pour résoudre la situation de manière adaptée ? Néanmoins ceci ne suffit pas pour indiquer quel doit être le sens de l'emploi de la *Visual Literacy*, ni quel est son objectif. Pour cela, il est nécessaire d'énoncer de manière normative les objectifs d'enseignement présentés comme idées directrices dans la fig. 1.

La *Visual Literacy*, en tant que compétence disciplinaire pertinente pour les enseignements (arts visuels, design, etc.) comprend deux dimensions fondamentales : *produire* et *recevoir* des images et des objets. Souvent, lors de la mise en pratique de cette compétence, lorsque celle-ci vise à résoudre une situation, les compétences *produire* et *recevoir* se recourent l'une l'autre.

¹ La réponse à cette question détermine aussi le choix des compétences partielles : en effet, les différentes situations appellent différentes compétences partielles.

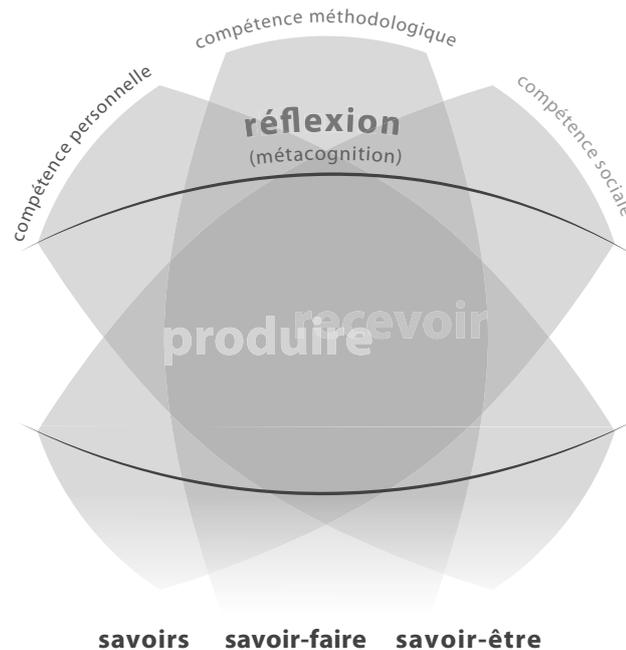


Fig. 2: Les éléments et rapports fondamentaux du modèle structurel.

Pour décrire les processus d'apprentissage et leurs résultats de manière adéquate, il faut tenir compte des éléments de base que sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la résolution d'un problème ou d'une situation. En outre, la *Visual Literacy* est toujours liée, en tant que compétence disciplinaire spécifique, à un contexte qui s'étend au-delà du champ de la discipline :

- (a) la *Visual Literacy* dépend de la personne qui produit ou reçoit et ne se conçoit donc qu'en rapport aux compétences du soi, la compétence personnelle.
- (b) Mais la *Visual Literacy* repose aussi essentiellement sur l'expression et la communication et est, par conséquent, nécessairement liée à la compétence sociale.
- (c) A l'inverse, recevoir et produire sont des activités qui, dans le contexte scolaire, ont recours à certaines méthodes qui déterminent la manière dont on reçoit/produit. La compétence méthodologique fait donc toujours partie, elle aussi, de la *Visual Literacy*.

Enfin, au sein des compétences *produire* et *recevoir*, on peut différencier des compétences partielles. A cet effet et sur la base de l'analyse de programmes scolaires européens (B.3.2) ainsi que de débats approfondis, le CEFR-VL a sélectionné les compétences partielles suivantes : *analyser, communiquer, concevoir, créer plastiquement, décrire, employer, évaluer, expérimenter, faire l'expérience esthétique (de), imaginer, interpréter, juger, présenter, percevoir, réaliser, se projeter*.

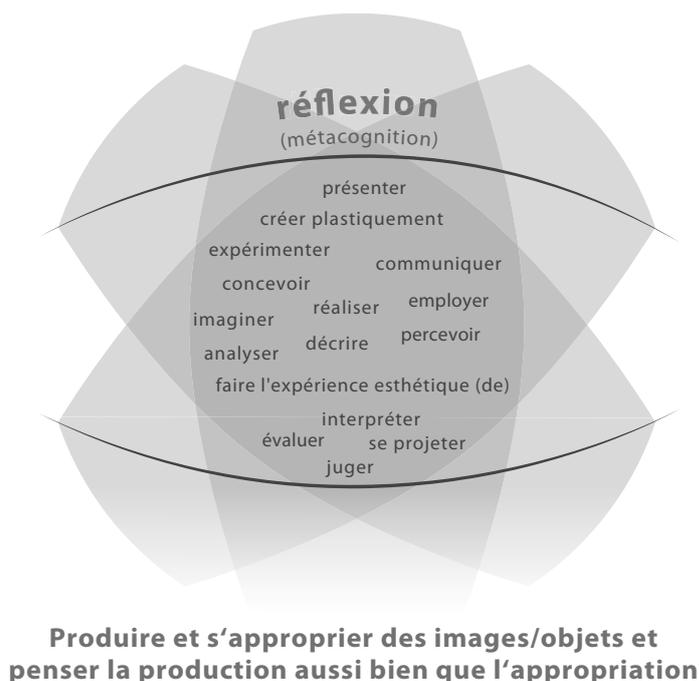


Fig. 3: Le modèle structurel des compétences – Différenciation entre compétences partielles (réunies dans un ensemble et rapprochées par affinités de contenu) et l'action de réfléchir (métacognition).

Précisions sur les compétences partielles du modèle structurel

Remarques préliminaires

Cette partie donne des explications pour la compréhension des compétences partielles de la *Visual Literacy* proposées par le présent cadre de référence.² Ces explications présentent essentiellement la manière dont ces concepts sont à comprendre. Elles suivent chacune les mêmes étapes : après une explication du sens général qui leur est attaché, principalement au sein des matières scolaires concernées, le second paragraphe (sous-titre : « contexte ») explicite, (a) la manière dont la compétence partielle en question se rapporte aux autres compétences partielles du modèle, (b) ce qui la caractérise en tant que compétence personnelle, sociale, et méthodologique, et (c) quelles capacités, savoirs et comportements elle nécessite.

Compétences partielles

On l'a déjà rappelé : la décomposition analytique de la *Visual Literacy* en compétences partielles est fondée sur l'étude des curriculums respectifs des différents Etats européens (cf. B.3.2). Pour pouvoir satisfaire à l'ambition d'un cadre de référence inclusif (cf. B.2.4) lors de la conception du modèle, les compétences partielles les plus fréquemment présentes sur le plan international ont été sélectionnées et différenciées en fonction de la pertinence de leur contenu par rapport au modèle. Les concepts nationaux ou régionaux correspondants sont aussi représentés. Sur cette base, seize concepts ont été retenus, par opposition à ce qui se produirait dans le cas d'un modèle au sens strict, pour lequel on ne sélectionnerait habituellement qu'un maximum de huit concepts. De cette façon le modèle ne prend pas le risque de ne valoir que pour une seule didactique disciplinaire ou une seule praxis nationale. En conséquence, de nombreuses pratiques différentes peuvent se rapporter de manière efficace et avec sens à la trame ainsi formulée par

² De façon plus détaillée que pour les définitions du glossaire (cf. E.1).

le cadre de référence.³ Grâce à sa complexité et à ses nuances, le modèle rend donc justice à la diversité européenne. Dans l'optique d'un travail concret avec le modèle, c'est à dire pour l'appliquer (cf. C), par exemple lors du développement d'un outil d'évaluation ou de la rédaction d'un curriculum, l'utilisateur potentiel devra faire son choix au sein des éléments du cadre modélisé⁴, de sorte à définir son propre profil de manière plus claire et plus nette.

Cette façon de faire s'accompagne néanmoins de problèmes méthodologiques qu'il est nécessaire d'appréhender de manière consciente pour pouvoir revendiquer la production d'un cadre de référence véritablement inclusif :

- Ainsi il n'est pas possible de délimiter nettement les compétences partielles du modèle structurel entre elles. *Interpréter, juger* et *évaluer*, par exemple, sont des concepts qui se recoupent les uns les autres, de la même façon que *concevoir, expérimenter* et *réaliser*.
- En outre, dans la pratique de réception ou de production, les compétences partielles se trouvent sans cesse reliées, voire mélangées. Par exemple, *interpréter* fait couramment partie intégrante des processus de perception, aussi bien dans des contextes de réception que de production, lorsque l'on *analyse* des aspects que l'on a *interprétés* comme étant pertinents.
- De plus, les compétences partielles individuelles s'enchainent, ou bien se fondent les unes sur les autres : dans le processus de création classique, tel qu'on l'apprend en général à l'école par exemple, *concevoir* précède *réaliser*. Ou encore : on apprend à l'école que *décrire, analyser, interpréter* et *juger* sont des étapes méthodologiques qui se suivent dans cet ordre. D'ailleurs, en pratique, les compétences partielles ne s'acquièrent pas de manière individuelle et isolée, mais à travers des exercices (cf. C.6) qui font toujours appel à plusieurs compétences partielles. La solution du problème posé nécessite alors souvent l'emploi quasi simultané de ces compétences partielles.
- Il existe aussi des relations hiérarchiques entre certaines compétences partielles (comme par exemple entre *créer plastiquement, expérimenter, concevoir* et *réaliser*). Les compétences partielles *expérimenter, concevoir* et *réaliser*, par exemple, sont subordonnées à la compétence partielle *créer plastiquement*. *Percevoir* constitue aussi un prérequis pour d'autres compétences partielles. *Communiquer* à l'aide d'images est l'une des composantes d'*employer des images*, alors qu'évaluer est avant tout une forme positive de *juger*.⁵
- D'autres concepts définis ici comme des compétences partielles, comme *percevoir* ou encore *communiquer*, désignent des activités fondamentales et basiques contenues dans toutes les autres compétences partielles d'une manière spécifique. Elles sont donc d'une importance centrale. Elles influencent et déterminent les autres compétences partielles.
- De leur côté, certaines autres compétences partielles correspondent à des ensembles d'envergure variable : *créer plastiquement* englobe une grande partie de ce qui est entendu par produire, alors qu'*expérimenter* n'en représente qu'une petite portion.

Ce texte et le schéma qui l'accompagne tentent tous les deux d'offrir, chacun à leur manière, une représentation juste de cette problématique. Le schéma (cf. ci-dessus) concerne le regroupement et le chevauchement des concepts qui, par leur proximité, forment des ensembles. La description individuelle des compétences partielles (cf. ci-dessous) procède par ordre alphabétique.

Malgré les problèmes systémiques et méthodologiques évoqués ci-avant, la différenciation que nous entreprenons ici garde tout son sens. Les compétences partielles que nous distinguons sur le plan théorique et analytique ne sont pas, comme on l'a déjà souligné plus haut, des concepts hermétiquement délimités. Il est plutôt question de présenter les différentes dimensions pertinentes qui composent le modèle et que nécessite la *Visual Literacy*. Grâce à ce modèle, il est possible de se concentrer sur différents aspects des processus et de désigner avec plus de précision certains points caractéristiques centraux (par exemple, les positions didactiques ou les traditions nationales).

3 De la même manière, ces explications s'inscrivent dans diverses disciplines allant de la psychologie à la didactique disciplinaire en passant par la philosophie, les sciences de l'art et la sémiotique. Le texte comprend aussi des formulations descriptives et normatives.

4 Dans un modèle classique répondant à une situation précise, on ne formule en aucun cas plus de huit compétences partielles.

5 Parmi ces relations hiérarchiques, certaines ne peuvent être clairement définies par rapport à l'enseignement. Par exemple : *concevoir* est-il une partie (ou une sorte) d'*expérimenter*, ou bien *expérimenter*, fait-il partie de *concevoir* ?

Le concept d'image

Un second problème, d'ordre plutôt terminologique apparaît dès lors que l'on souhaite formuler le domaine d'application que recouvre la *Visual Literacy*. Le concept d'image, tel qu'il est employé ici, dépasse la définition qu'on lui confère conventionnellement, dans la vie de tous les jours : celle d'une image bidimensionnelle. Le modèle, lui aussi, emploie le terme dans son acception élargie. Dans le discours international ce concept est néanmoins souvent équivoque, et il manque un terme général commun à toutes les langues ou presque. Ainsi, nous employons le terme « image » comme un concept général qui recouvre :

- les objets du quotidien⁶
- les œuvres/objets issu(e)s des arts appliqués (par exemple l'architecture, le design, les interventions sur l'environnement, le film, la mode)
- les œuvres d'art (de tous les genres, comme par exemple la photographie, la peinture, les installations, les médias, la sculpture)
- par extension, les perceptions des phénomènes du monde visible ainsi que les représentations intérieures et de l'imagination.

Les objets de la *Visual Literacy* sont avant tout soumis à une perception visuelle et souvent multimodale.

En ce sens, les « images » sont des signes visuels à deux ou trois dimensions, comprenant potentiellement aussi une composante temporelle. Les « images » sont donc principalement des produits et des phénomènes créés et perçus de manière visuelle, capables de posséder un sens pour l'humain et d'être utilisés comme des signes.

C'est pour des raisons essentiellement pragmatiques que nous avons opté, dans le cadre de référence, pour la formulation « image/objet ». Elle lui permet de s'insérer avec clarté dans le discours international. Elle nous permet aussi de souligner le caractère élargi du sens que nous donnons au mot image, afin d'éviter qu'il ne se réduise à celui d'image bidimensionnelle que lui confèrent les usages du terme dans la vie courante.

Compétences partielles du modèle

Analyser : analyser des images ou des objets

Analyser des images, en tant que compétence partielle du domaine de la réception, signifie définir les caractéristiques d'une image, d'une circonstance ou d'un contexte à l'aide de critères. *Analyser* se fonde sur *percevoir* et *décrire*. Ces étapes le précèdent typiquement dans le cadre d'un enseignement systémique idéal, tandis qu'*interpréter* lui succède. Les hypothèses et les centres d'intérêt peuvent déterminer le choix des critères d'analyse ainsi que les aspects analysés. Ces aspects peuvent être, par exemple, le thème et le motif, le matériau, la technique de fabrication, la taille, la façon de travailler (par exemple, manuellement, numériquement, en série), le medium, le mode de représentation (par exemple, détaillé, réduit, abstrait), les constituants plastiques (par exemple les formes, les couleurs, le style), la structure/composition, l'exécution (par exemple, soigneuse ou hâtive), le rapport fond/forme, conception/thème, représentation/objet représenté, le contexte, etc. On détermine la pertinence des aspects individuels en fonction de leurs liens possibles à l'objet ainsi qu'à l'interprétation (future).

La compétence partielle *analyser* des images/objets, telle que la décrit le modèle structurel des compétences, réclame une fidélité maximale envers l'objet de l'analyse. Pour cela, l'analyse doit être compréhensible, fondée sur des critères, réaliste et justifiée. Réfléchir sur le processus *analyser* permet de comprendre qu'il est déterminé par les intérêts ou par des conditions culturelles ou historiques.

Contexte

En tant que compétence réceptive, *analyser* des images/objets est étroitement liée aux compétences *percevoir* et *interpréter*. Pour *interpréter*, *analyser* constitue une condition préalable, tandis que *percevoir* est la condition d'*analyser*. Dans le même temps, dans les processus concrets de compréhension d'une image/

6 La distinction opérée ici entre les objets du quotidien et les arts appliqués est strictement analytique et suit les usages langagiers de ceux à qui ce cadre de référence s'adresse. Les auteurs de ce texte sont conscients de la perméabilité des frontières entre ces deux catégories.

objet, ces différentes compétences partielles se recoupent et s'influencent mutuellement. Ainsi une hypothèse sur la signification d'une image est aussi ce qui conduit, parmi les éléments et les caractéristiques en présence, à en prélever certains. *Analyser* est aussi une compétence fondamentale pour *créer plastiquement* et *réaliser*.

En tant qu'activité cognitive au sens strict, la capacité d'analyse est une compétence méthodologique, notamment sous l'angle des méthodologies de la didactique et pédagogie de l'art, de l'histoire de l'art et des sciences de l'image. En utilisant des stratégies métacognitives, cette compétence peut être transférable à d'autres domaines.

Analyser de manière compétente nécessite de la culture générale et des connaissances concernant les fonctions et significations des formes, couleurs, techniques, matériaux, dimensions, modes de représentation, motifs, intentions usages, mediums et genres liés à l'interprétation de l'image/objet concerné(e). En termes d'attitude, la volonté de s'engager dans la tâche d'analyse est tout aussi essentielle que celle de procéder de manière systématique et structurée. Pour limiter au maximum les interprétations automatiques venant influencer l'analyse il est nécessaire de faire preuve de discipline dans l'analyse.

Analyser en tant que compétence créative (dans le contexte de la production plastique)

Dans le domaine de la production, *analyser* peut aussi désigner une capacité analytique de création. Il faut la comprendre comme une capacité de reconnaissance dépassant la reproduction, la documentation ou la représentation (→ *décrire*).

En outre, de manière analogue à la compétence *analyser* dans le contexte de réception, elle désigne une posture créative qui essaie d'une part d'être fidèle à l'objet analysé. D'autre part, elle découvre et révèle certaines des caractéristiques formelles ou structurelles de l'objet à travers son image. Ainsi les images/objets, de même que les œuvres ou les objets de design, mais aussi les phénomènes du quotidien, peuvent être analysés au moyen, par exemple, d'une esquisse de composition, d'une étude des couleurs ou des matériaux, d'un croquis détaillé, etc., afin d'en comprendre mieux la structure et l'apparence, et de pouvoir, le cas échéant, communiquer ces informations, par exemple, au moyen de croquis explicatifs.

Communiquer

Communiquer implique l'emploi de signes qui peuvent être, par exemple, picturaux, gestuels ou langagiers afin de faire parvenir un sens d'un individu à un autre ou de se faire comprendre. L'objectif d'une communication ciblée est d'informer quelqu'un de manière précise et/ou de l'inciter à adopter une certaine attitude. *Communiquer* désigne l'interaction entre l'émetteur et le récepteur, qui travaillent tous les deux à la compréhension mutuelle. (C'est en ce sens que *communiquer* se distingue de *percevoir*, qui comporte une dimension avant tout subjective et dont l'issue n'est pas prédéterminée.) *Communiquer* concerne les aspects suivants : l'émetteur, son intention, son expression, le médium utilisé et sa forme, le destinataire ainsi que le contexte de la communication. On distingue aussi et avant tout les différents objectifs et occasions de communiquer (par exemple, inciter, informer, partager, montrer, convaincre), les moyens de communication (par exemple, contenu/forme, genre, moyens techniques, modes de représentation, codes visuels, langue), ainsi que les circonstances de la communication (par exemple, le public, les moyens, le contexte, les attentes). Les règles ou les normes juridiques et morales y jouent aussi un rôle important.

Contexte

Communiquer à l'aide d'images/objets est une compétence partielle du domaine de la production. Chaque occasion de *créer plastiquement* implique une forme (potentielle) de communication. La compétence partielle *employer des images* peut être comprise comme la catégorie qui englobe *communiquer* à l'aide d'images/objets. La communication est une activité cognitive ciblée, consciente et pratique qui réclame que l'on sache, d'un côté, ce que l'on veut, ainsi que quels sont les intérêts, attentes, codes et préférences qui caractérisent le public auquel on s'adresse. Et, de l'autre, que l'on soit capable d'employer ces moyens de manière rationnelle et adéquate.

Communiquer fait appel à des connaissances issues de tous les domaines du modèle structurel des compétences : des savoirs techniques ainsi que des compétences et savoirs créatifs, mais aussi des connaissances sur les médiums et leurs possibilités ainsi qu'une attitude ouverte sur autrui. *Communiquer* à l'aide de moyens visuels nécessite de comprendre comment combiner différents modes (visualité, texte, ton) et

de résoudre des problèmes de compréhension spécifiques (métacognition). *Communiquer* à l'aide d'images est une interaction sociale et cette compétence partielle doit donc se comprendre, avant tout, comme une compétence sociale. Elle implique aussi toujours des aspects politiques et éthiques. La communication doit être assumée. La formulation du message, en ce qui la concerne (*créer des images*), est étroitement liée à la compétence personnelle.

Concevoir

Concevoir signifie développer l'idée ou l'image mentale d'un projet de création plastique. Il s'agit à la fois d'une phase spécifique et d'une compétence accompagnant l'intégralité du processus de création plastique.⁷ *Concevoir* est l'occasion de clarifier de façon créative des points plus ou moins concrets du projet. Souvent, les croquis et les modèles jouent un rôle important dans ce processus, notamment lors de la préparation de réalisations effectuées à l'aide de différents moyens. *Concevoir* est toujours un processus de recherche et peut être intuitif ou réfléchi, mais il s'agit toujours d'un processus qui explore diverses alternatives. On y interprète les situations ou les tâches qui se présentent de façon souvent ludique, en testant diverses possibilités et stratégies de résolution des problèmes sur le mode expérimental. *Concevoir* demande de la créativité.

Contexte

Concevoir se trouve, avec la capacité à *réaliser*, au cœur de la production et de la création plastique. Dans le contexte éducatif scolaire, le processus créatif a souvent pour objectif et pour résultat la réalisation d'un projet abouti. Dans le cadre d'activités complexes, comme des situations réelles ou authentiques (par exemple, des jeunes créant dans l'espace public), *concevoir* tel que défini par la didactique disciplinaire se décline en différentes variantes. On passe d'*imaginer* et *expérimenter* à l'observation critique des solutions envisagées, et ensuite à leur sélection (*juger*). De cette manière, on pose les bases d'une décision réfléchie et fondée quant à la suite de la création plastique et de la réalisation, tout en considérant que dans le processus de réalisation lui-même, des phases de conception interviennent continuellement, notamment lorsque surgissent des problèmes inattendus.

Concevoir est une compétence partielle qui réclame avant tout des capacités méthodologiques (notamment, entre autres, des techniques de créativité) et de l'expérience afin d'aboutir à des solutions sensées et adaptables. *Concevoir* de manière compétente, c'est avoir la confiance et la volonté nécessaires pour oser s'engager dans des processus ouverts.

Créer plastiquement

Créer plastiquement, c'est fabriquer intentionnellement des images/objets.⁸ La création peut se fonder sur une intention concrète ou bien sur des idées encore indéterminées. *Créer plastiquement* signifie effectuer un travail sur un sujet donné à l'aide de moyens de création sélectionnés, pour lui donner une forme déterminée, ou à modifier un matériau donné pour lui donner une forme nouvelle. Dans la plupart des pays d'Europe, *créer plastiquement* est la compétence centrale qui qualifie la discipline artistique scolaire et qui la différencie fondamentalement des autres disciplines enseignées. En fonction de l'intention ou de la fonction de la création plastique (par exemple, l'imitation, l'illustration, l'expression, la représentation, l'étude, la visualisation), cette compétence possède une dimension plus ou moins créative. Savoir *créer plastiquement* possède également une importance centrale dans la vie quotidienne, privée et professionnelle : mise en page d'une lettre, arrangement d'un intérieur, création d'une présence en ligne sur internet.

Ainsi, la compétence *créer plastiquement* englobe-t-elle une variété d'aspects. Parmi lesquels : (a) la sélection de contenus et de thèmes (par exemple des circonstances, des objets, des situations, des proces-

7 Naturellement, il est encore nécessaire de prévoir des analyses, des recherches et des interprétations pour le domaine de la réception verbale. (*Percevoir* et *juger* possèdent aussi un caractère proche de la conception et de la construction.) Comme pour la conception artistique, le potentiel créatif maximale se trouve dans le processus de création. Néanmoins, la conception verbale n'est pas une compétence partielle spécifique au domaine de la *Visual Literacy*.

8 La création se trouve aussi dans le champ réceptif langagier. Mais il ne s'agit pas d'une compétence partielle spécifique au domaine de la *Visual Literacy*.

sus, des idées, des pensées, des sentiments) dans la perspective d'en donner sa propre représentation; (b) l'emploi pertinent de la connaissance des matériaux, des médiums, des techniques et des stratégies créatives (→ *réaliser*); (c) mettre en œuvre/articuler des moyens plastiques adaptés (par exemple, découpage, couleur, assemblage, point de vue, police d'écriture, mise en page, mise au point, montage filmique).

Contexte

Les compétences partielles *imaginer*, *expérimenter*, *concevoir* et *réaliser* sont étroitement liées à la compétence *créer plastiquement*. *Expérimenter*, *concevoir* et *réaliser* peuvent aussi se lire comme des sous-catégories ou des concrétisations de cette compétence. Lors de la création plastique, des observations et des évaluations ont aussi lieu en permanence. Ainsi, des dimensions appartenant à des compétences comme *percevoir* ou *juger* font partie intégrante du processus de création plastique. En fin de compte, toutes les compétences partielles participent à la compétence *créer plastiquement*.

Les compétences méthodologiques qui se rapportent à l'utilisation de différents matériaux et médiums utilisés lors du processus de création plastique sont étroitement liées à cette compétence partielle. Savoir *créer plastiquement*, lorsqu'on dépasse les règles apprises, nécessite de la confiance en soi, et sollicite donc aussi la compétence personnelle.

En tant que compétence (partielle), *créer plastiquement* repose d'une part sur la connaissance des règles transmises par la culture (par exemple, les règles de la composition, des codes ou des conventions d'un genre spécifique) et sur des stratégies et principes créatifs, mais aussi, par ailleurs, sur des connaissances autres se rapportant à l'emploi des médiums, des matériaux et des outils. La disposition à s'engager dans le processus de création plastique, de le prendre au sérieux et de le considérer comme essentiel est une attitude fondamentale du domaine de la *Visual Literacy*.

Décrire

Dans le contexte de la réception, *décrire* est la formulation langagière d'une perception sensible rendue consciente. *Décrire* vise à produire des affirmations intersubjectives et compréhensibles. Ce faisant, une description ne peut traduire une image/un objet que sous un certain angle. C'est pourquoi *décrire* suit des conventions culturelles. *Décrire* consiste à opérer des choix dans ce qui est perçu : dans l'absolu, qu'est-on capable de représenter à travers le langage ? Quels éléments sont pertinents dans le cadre d'une description ? Jusqu'où va la description, à quel degré de précision et suivant quelle structure ?

Dans notre domaine, les descriptions nomment les objets, ou bien le ou les thèmes d'une image/d'un objet, ainsi que les spécificités formelles de premier ordre (par exemple, les compositions formelles, spatiales et chromatiques). Dans le contexte de la production, on décrit sa propre activité et ses résultats.

Contexte

La compétence *décrire* joue un rôle important à la fois pour la réception et pour la production : elle est fondamentale et déterminante nécessairement lorsqu'il s'agit d'*analyser* une image ainsi que de l'*interpréter*. De la même manière, elle est fondamentale pour la réflexion personnelle de celui qui va *créer*, *réaliser* et *concevoir*. *Décrire* une image et son sens peut aussi préparer le fait de *communiquer* autour de celle-ci. Souvent, avoir verbalisé permet ensuite de mieux *percevoir* les choses : *décrire* conditionne donc aussi *percevoir*.

Décrire de façon adéquate relève d'un procédé systématique visant à répondre à la question : « comment décrire cet objet ? », ce qui définit cette compétence comme une compétence méthodologique avant tout. *Décrire* de manière compétente, c'est avoir conscience de la nécessité de structurer : Qu'est-ce qui est pertinent ? Que faut-il omettre ? Comment articuler la description ? Un accompagnement métacognitif est donc nécessaire. Par ailleurs, la description reflète les limites de ses propres moyens : où se situe la frontière entre le dicible et l'indicible ? Comment différencier l'image de sa description ? Avant tout, la description écrite nécessite plusieurs attitudes : accepter d'observer avec patience, de choisir des mots précis, de structurer et de fournir une représentation compréhensible.

Décrire/documenter en tant que compétence (dans le contexte de la production plastique)

Décrire des objets ou des situations perçues existe également dans le domaine de la production. Néanmoins, le médium n'en est plus le langage mais l'image. Les compétences correspondantes sont celles issues des genres traditionnels tels que l'étude de la nature, le film documentaire, l'illustration, le dessin

d'après modèle, ou la photographie documentaire. Les notions correspondantes ou les plus proches sont la reproduction, la représentation et la documentation.⁹

Employer

Employer des images/objets signifie les utiliser correctement en fonction d'un but. De cette manière, des images/objets déjà existant(e)s deviennent des moyens au service de l'accomplissement d'une intention déterminée. La compétence *employer* décrit donc un procédé d'instrumentalisation des images. Celui qui les emploie alors (leur utilisateur) ne peut donc pas être leur propre créateur. *Employer des images/objets* est, au sens de la *Visual Literacy*, une activité ciblée, productive, créative et plastique dans le cadre de laquelle ces images/objets fonctionnent comme des outils, comme par exemple une esquisse effectuée en préparation d'une exécution postérieure, ou encore un objet à fonction religieuse/de culte. On peut aussi employer des images/objets afin de se divertir ou afin qu'elles servent de souvenir, pour soi ou pour autrui, de moyen de visualiser une connaissance, comme support d'argumentation, pour attirer l'attention, pour décorer, comme preuve, comme élément signalétique, etc. Etant donné que l'intention qui motive leur emploi joue ici un rôle important, les questions morales, éthiques, religieuses, politiques, économiques ou écologiques deviennent, elles aussi, significatives. *Employer des images/objets* réclame à la fois de faire preuve de clarté dans ses intentions et de pouvoir justifier le choix des images employées en termes d'effet, de coût, de morale et d'écologie.

Contexte

Cette compétence partielle concerne la plupart des autres compétences présentes dans le modèle, puisque l'emploi d'images fait souvent partie de leurs processus. *Employer des images/objets* est donc étroitement lié, par exemple, aux compétences *communiquer*, *évaluer*, *concevoir*, *présenter* et *créer plastiquement*. *Communiquer* à l'aide d'images/objets peut aussi être comprise comme un exemple particulièrement clair de la capacité à les *employer*, par exemple lorsque des images sont utilisées comme preuves ou comme matériel de démonstration ou d'illustration. Les images/objets peuvent aussi servir de moyens à une expérience d'ordre esthétique ou comme éléments préparatoires lors de la conception. Lors de l'emploi d'images dans le cadre d'une création plastique ou d'une présentation, les évaluations et les jugements jouent un rôle central. Cette compétence partielle possède une connexion directe à la compétence sociale, étant donné qu'il s'agit avant tout de sélectionner des images de manière pertinente et justifiable en vue de leurs effets.

Evaluer

Evaluer des images/objets et procédés signifie leur attribuer une valeur. *Evaluer* une image signifie avant tout reconnaître la performance en termes de conception et de création plastique qui a mené à cette image/cet objet, mais aussi apprécier les différentes solutions visuelles et formes d'expression culturelles dans toute leur variété. Dans le contexte de la *Visual Literacy*, évaluer signifie en outre le fait de reconnaître la valeur des perceptions d'autrui de leur expression ou formulation sous forme d'images/objets : de les prendre au sérieux, de considérer ce qu'elles peuvent avoir d'admirable ou d'intéressant. (On ne saurait admirer des images discriminantes ou qui incitent, par exemple, à la haine d'autres individus, mais elles doivent être prises au sérieux.) C'est aussi pour cette raison que l'évaluation doit toujours s'adjoindre d'un jugement critique déterminé par des critères éthiques (voir *juger*). En ce sens, *évaluer* joue aussi, et avant tout, un rôle significatif dans les contextes inter et transculturel (par rapport, notamment, aux valeurs esthétiques de différents milieux). Les apprenants peuvent aussi développer leur capacité à *évaluer* leur propre activité plastique.

Contexte

La compétence partielle *évaluer* désigne avant tout une compétence marquée par une certaine attitude et appartenant au champ de la réception des images et objets. En effet, même lorsque l'on évalue son propre travail de création plastique, on se fonde sur la réception de sa propre réalisation. Etant donné que l'éva-

⁹ Ces concepts seront à nouveau évoqués dans les explications sur la compétence partielle *créer plastiquement*.

luation doit toujours s'accompagner d'une attention critique, elle est par nature étroitement liée à la compétence partielle *juger*. Une approche d'évaluation appliquée aux images/objets est utile pour *percevoir* et *analyser* des images/objets ainsi que pour *communiquer*. L'ouverture et l'acceptation de formes d'expression visuelles étrangères que nécessite l'évaluation sont des facteurs importants de la compétence sociale. Lors de l'évaluation de son propre travail de création plastique et de ses propres produits, ce sont surtout les aspects de la compétence personnelle qui priment.

Evaluer, c'est surtout adopter une attitude spécifique envers les choses. En ce sens, l'attitude de celui qui évalue des images ou des objets repose sur sa volonté de s'engager dans des univers visuels autres, étrangers, de les prendre au sérieux. Cette attitude doit englober, d'un côté, la conscience de l'influence de la culture sur ses propres évaluations et de leur relativité, et de l'autre, des connaissances quant aux influences culturelles des autres (métacognition, cf. B.3.4)

Expérimenter

Expérimenter visuellement, que l'expérimentation soit de type systématique ou ludique, désigne toujours une approche de la création plastique dont le résultat n'est pas connu d'avance. *Expérimenter* consiste à tester des possibilités variées ou encore inhabituelles, à les combiner, transformer, concevoir, développer, etc. Il est alors essentiel d'appréhender le processus créatif de manière ouverte. Dans cette perspective, il peut être utile de se défaire des modes de représentation habituels ou traditionnels.¹⁰ Le résultat d'une expérimentation peut être le point final d'un développement, mais peut aussi constituer un point de départ pour d'autres expériences, voire pour une réalisation ciblée. *Expérimenter* peut aider, lorsqu'il s'agit de *concevoir*, *réaliser* ou *créer plastiquement*, à découvrir des formes d'expression adaptées.

Contexte

En ce sens, *expérimenter*, en tant que partie de la création plastique, peut s'intégrer à d'autres compétences partielles principalement productives comme *communiquer*, *employer*, *présenter*. Cette compétence possède aussi une certaine proximité avec la capacité à *faire l'expérience esthétique (de)* qui, dans son ouverture, possède un caractère global et « expérimental » semblable. Pour *expérimenter* avec succès, il faut être prêt à accepter l'imprévisible et s'engager dans le processus et dans ses résultats (parfois intermédiaires). Comme *concevoir*, *expérimenter* nécessite avant tout des compétences méthodologiques et des connaissances procédurales, comme par exemple des techniques de créativité. Une expérimentation compétente dépend fortement de la confiance en soi.

Faire l'expérience esthétique (de)

Faire l'expérience esthétique (de) désigne une forme spécifique de la réception sensible/émotionnelle, qui se démarque notamment des perceptions religieuse, sociale ou utilitaire, et qui inclut un élément de perception exacerbée de soi-même et du monde : il s'agit d'éprouver quelque chose de l'ordre du plaisir esthétique et de l'engagement émotionnel.

Le mode esthétique se définit relativement au jugement esthétique. *Faire l'expérience esthétique d'un objet*, c'est le percevoir à travers un prisme esthétique (par exemple, celui du beau et du laid) et construire un rapport direct et personnel à cet objet (en faire l'expérience). Tout ce qui est perceptible peut faire l'objet d'une expérience esthétique : la nature et la culture, les hommes, les choses, les événements, les œuvres d'art ou les produits industriels et médiatiques, c'est à dire les images au sens large (cf. ci-dessus). *Faire l'expérience esthétique d'un objet/image* est toujours une compétence de réception.

Contexte

La compétence *faire l'expérience esthétique (de)* se fonde sur la compétence partielle *percevoir*, qui est reliée à la compétence partielle *se projeter* et conditionne les compétences *décrire* et *analyser*. Elle est donc fondamentale pour la *Visual Literacy* en termes de réception, mais aussi de production. Ce qui a fait l'objet d'une

¹⁰ Il est possible, par exemple, d'employer des procédés aléatoires, de bloquer certaines perceptions sensibles ou de renoncer à une direction conscience de l'action.

expériences esthétique peut faire l'objet d'une représentation. Comme *imaginer, faire l'expérience esthétique (de)* fait office d'articulation entre les deux dimensions essentielles que sont produire et recevoir.¹¹

Il est possible d'activer le mode de l'expérience esthétique de manière consciente. En être capable est important dans l'optique d'une éducation globale (cf. A.7) et l'aptitude à *faire l'expérience esthétique (de)* doit donc être comprise avant tout comme une compétence personnelle. Être disposé à activer le processus de l'expérience esthétique et à lui accorder un intérêt personnel, constitue une attitude fondamentale. Faire une expérience esthétique consciente et pertinente sur le plan éducatif fait toujours appel à la métaréflexion : elle permet de comprendre les expériences en question comme des formes esthétiques de la perception. La compétence *faire l'expérience esthétique (de)* est, par exemple, pertinente dans les situations suivantes : percevoir et faire l'expérience d'objets et de situations représentables (dessiner la nature, photographier un objet, filmer une action, concevoir un design selon un certain thème), ou encore percevoir des univers visuels familiers et étrangers.

Imaginer

La compétence *imaginer* désigne à la fois le rappel par le souvenir d'impressions passées, et la production de représentations intérieures neuves et analogues aux perceptions sensibles. *Imaginer* est un procédé individuel que l'on ne peut décrire que partiellement à l'aide du langage ou représenter par des images/objets. Ces formes d'expression contribuent alors à modeler ce que l'on imagine.

Imaginer est une condition importante pour la production créative et plastique. On ne peut pas observer l'imagination elle-même, mais on la reconnaît néanmoins dans certaines performances (par exemple, *décrire* ou *créer plastiquement*). *Imaginer* a lieu en permanence pendant le quotidien (par exemple, dans la rêverie, dans les formes prises par la perception). Dans le contexte éducatif, *imaginer* désigne une capacité cognitive ciblée et consciente que l'on peut apprendre et qui peut s'enseigner.

Contexte

La compétence *imaginer* est l'un des concepts centraux et essentiels du domaine de la *Visual Literacy* (cf. A.7). Dans le champ de la production, elle est étroitement liée aux compétences partielles *concevoir, expérimenter* et *créer plastiquement*. Au sein de ces dernières, le fait d'*imaginer* devient observable. Dans le champ de la réception (non langagière), c'est la compétence *faire l'expérience esthétique* qui se rapproche le plus d'*imaginer*. Ainsi, *imaginer* fait office de passerelle entre les deux dimensions fondamentales produire et recevoir.

Être capable d'*imaginer* est avant tout une compétence méthodologique qui peut avoir pour objet une grande variété de domaines et est aussi pertinente pour d'autres disciplines. Étant donné que l'imagination est aussi toujours un phénomène individuel, et qu'en ce sens elle permet de fonder un positionnement propre, elle mobilise toujours la compétence personnelle.

En tant que compétence, *imaginer* repose sur une collection de souvenirs, ainsi que sur la connaissance que l'individu possède de la manière dont se forme son imagination propre et des facteurs qui la stimulent ou la limitent (métacognition). La volonté de s'engager dans ce processus, de le prendre au sérieux, de le considérer et de l'accepter comme partie intégrante du processus de création plastique est une attitude essentielle pour *imaginer*.

Interpréter

Interpréter des images ou des objets signifie attribuer des significations sur la base d'observations ainsi que de connaissances portant sur des codes et des conventions. Lors de l'*interprétation*, on compare les caractéristiques des images analysées entre elles, on les met en regard de contextes pertinents, afin d'arriver à des conclusions sur leur sens. En ce sens, *interpréter*, signifie traduire l'effet d'une image en mots justifiables, produire une analyse et une explication réfléchies, comprendre pourquoi l'image est comme elle est et non autrement.

¹¹ L'*expérience esthétique* est à la réception ce que l'*imagination* est à la production.

Contexte

Dans le contexte éducatif, *interpréter* est avant tout une activité cognitive ciblée et consciente de l'ordre de la réception, opposée à l'activité d'*interpréter* généralement inconsciente et continue du quotidien. Du point de vue méthodologique (surtout dans le contexte scolaire), *Interpréter* comprend en règle générale les étapes suivantes :

- (a) prendre conscience, réfléchir et *décrire* les éventuels effets émotionnels premiers et immédiats suscités par l'objet/l'image,
- (b) *analyser* l'objet/image,
- (c) comparaison entre l'analyse et la première impression,
- (d) (re)construction et prise en compte des contextes liés,¹²
- (e) catégorisation et utilisation des problèmes de compréhension (métacognition); développement de plusieurs interprétations de l'objet/image, interpréter selon des perspectives multiples.

Par ailleurs, cette compétence partielle est liée avec celle de *juger* : le jugement de goût spontané, qui peut survenir lors de la première rencontre avec l'objet/image, conditionne son interprétation. En cours, le jugement suit idéalement l'interprétation, ou est fondé sur l'interprétation. *Interpréter* réclame des connaissances, par exemple celles des contextes de l'objet, mais nécessite aussi une réflexion autocritique volontaire. *Interpréter* selon plusieurs perspectives réclame de la capacité d'imagination et de l'empathie : la compétence sociale participe donc aussi à l'exercice.

Interpréter en tant que compétence plastique (de création productive)

Interpréter plastiquement (c'est à dire dans le contexte productif) est l'interprétation d'un thème/objet grâce à des moyens de production et d'expression plastiques, voire le développement, à travers la création plastique, d'une vision spécifique et individuelle de l'objet/du thème en question. L'histoire de la création est pleine d'exemples, puisque c'est l'interprétation qui permet, avant tout, la formation d'une tradition et l'innovation : comme lorsque Cézanne dessine les sculptures de Michel-Ange, quand van Gogh réinterprète les estampes japonaises, quand le Pop Art thématise des objets du quotidien ou encore quand un designer ou un architecte s'approprie des formes naturelles. L'interprétation plastique donne plus de place aux conceptions individuelles que l'interprétation langagière de la réception. Etant donné qu'elle agit au sein du même medium (visuel), aucun effort de traduction vers un autre medium n'a lieu : il est remplacé par une transformation qui reste néanmoins en rapport avec son objet. L'interprétation plastique en est d'autant plus libre, indépendante, mais ne l'est pas entièrement. Ainsi, elle n'est pas incluse dans le triptyque *décrire – analyser – interpréter* de la systématique didactique disciplinaire. Elle se rapporte donc plus fortement à la compétence personnelle qu'à la compétence méthodologique.

Juger

Juger des objets, des textes et des processus plastiques, c'est formuler et justifier une prise de position ou une évaluation fondée sur un certain nombre de critères. Dans le contexte éducatif, *juger* procède de compétences partielles de réception auxquelles il se mêle notamment : *percevoir, décrire, analyser* et *interpréter*. On vise à s'abstraire de la perspective de la personne qui porte le jugement au moyen de critères, afin de mettre en avant une évaluation intersubjective et généralement compréhensible.

Juger, en tant que compétence partielle du modèle structurel, signifie évaluer des images ou des procédés propres et étrangers de manière raisonnable et justifiée, leur opposer des attitudes différenciées et les critiquer au moyen de critères transparents. La compétence à *juger* dérive toujours d'une argumentation (ou bien, le jugement est dérivable depuis une argumentation). Les jugements portés sur des images ou des objets peuvent, par exemple, provenir d'une perspective esthétique ou autre : éthique, religieuse (par exemple lorsque l'on considère des images à caractère religieux ou l'interdiction religieuse d'une image), politique (par exemple à travers la question de l'instrumentalisation des images et du pouvoir), juridique (par exemple les droits d'une image, le droit de la propriété intellectuelle [copyright], la liberté de l'artiste,

¹² Dont le temps/l'époque, le lieu, les personnes (producteurs et public) mais aussi les genres et les types (comme par exemple, les tâches de construction, les genres des beaux arts, la photographie), les fonctions (par exemple, religieuse, politique, décorative, identitaire), les intentions, les catégories de communication (caricature, documentaire, décoration), les sortes d'images (artistiques, populaires, textes illustrés).

le droit à l'épanouissement de la personnalité), économique (par exemple à la lumière de la valeur de marchande d'une œuvre), ou écologique. La compétence *juger* joue un rôle important pour la compétence produire comme pour recevoir.

Contexte

La compétence *juger* est étroitement liée aux compétences partielles *analyser* et *interpréter*. Elle fait aussi office de correctif critique pour la compétence partielle *évaluer*, car tout ne peut pas être évalué d'un point de vue non critique. Du point de vue propre du créateur, en revanche, *juger* est principalement lié aux compétences partielles *créer plastiquement* et *réaliser*, ou encore aux processus qui leur sont immédiatement intégrés et mêlés. Chaque décision plastique s'accompagne d'un jugement qualitatif (implicite) en rapport avec l'intention du geste. Et termes de réception, le jugement a lieu selon les normes de la critique artistique. Lorsqu'il est question de *présenter* et *employer* une image ou un objet, des choix supposant un jugement préalable sont toujours nécessaires.

La compétence partielle *juger*, en tant qu'acte réflexif, fait donc référence à une relation aux images aussi bien réceptive que productive. Porter des jugements et les défendre nécessite une forme de confiance en soi, et la compétence personnelle joue donc un rôle essentiel dans cette compétence partielle. Un jugement pertinent se forme néanmoins en référence aux perspectives d'autrui (par exemple, les camarades de classe ou le créateur de l'œuvre), et la compétence sociale forme donc une dimension tout aussi centrale du jugement. Le développement systématique de la capacité de *juger*, qui passe par *décrire*, par exemple, puis par *analyser* et *interpréter*, pour arriver au jugement, est l'occasion de recourir à des aspects méthodologiques importants sur le plan métacognitif.

Pour *juger* de manière compétente, il est nécessaire de savoir que les jugements sont déterminés par l'individu et sa culture, et qu'ils se mélangent donc à des jugements entre autres religieux, éthiques, politiques ou juridiques. Parmi les compétences d'un jugement efficace, on trouve aussi le fait d'accepter de se confronter de manière critique à ses propres critères de jugement, par opposition à d'autres critères et à d'autres perspectives, ainsi que le fait d'être prêt à faire face à la nécessité de se justifier de manière compréhensible. *Juger* de ses propres procédés et de ses résultats intermédiaires est un aspect métacognitif essentiel de la compétence partielle *créer plastiquement*.

Percevoir

Percevoir signifie provoquer l'apparition d'images intérieures par l'usage des sens comme la vue, le toucher, etc. en réponse à des stimuli extérieurs (par exemple, des objets, formes, processus, situations). Ce travail premier sur les stimuli est comparé à des représentations internes et mène à une reconnaissance : Qu'est-ce que c'est que cet objet ? Quand ? Où ? La perception filtre toujours les stimuli : elle est déterminée par les dispositions individuelles et les expériences passées et inclut une lecture contextuelle et une interprétation personnelles.

En fonction des domaines, *percevoir* consiste à appréhender les formes, les couleurs, l'espace ou le temps de différentes manières. Dans le contexte éducatif, *percevoir* comprend la sélection de modes d'approche adéquats (par exemple, empathique, formel, abstrait, critique). Elle se rapporte à une vue d'ensemble comme au relevé des détails et des nuances. *Percevoir*, dans le contexte éducatif, peut signifier le fait de se concentrer de sorte à mettre de côté les autres perceptions et pensées, ou encore de s'ouvrir au plus grand nombre d'impressions possibles. La perception dépend des intérêts, de l'expérience, de la formation et est influencée par l'orientation et le contrôle de l'attention. En tant que compétence partielle, *percevoir* signifie d'un côté une observation focalisée et routinière et la compréhension rapide du visible (améliorée, parfois, à travers l'exercice), et d'un autre côté une vision et une observation ouvertes et vierges de tout présupposé.

Contexte

Étant donné que *percevoir* suppose toujours une part d'interprétation (cf. ci-dessus), ces deux compétences partielles sont inséparables dans la pratique. Mais elle est aussi liée à toutes les autres compétences partielles : si elle sert, par exemple, de base pour *analyser* et *interpréter*, elle est aussi fondamentale pour *créer plastiquement*, *concevoir* ou *faire l'expérience esthétique (de)*. Elle les détermine et est déterminée par elles. De la même manière, *percevoir* se trouve au départ des capacités à *évaluer* et *juger*. Ceci signifie que

la perception est la base et la condition de toutes les formes de réception et de production. En ce sens fondamental, elle se rapproche autant des compétences personnelle, méthodologique que sociale.

Percevoir de manière compétente, c'est être conscient des déterminismes sociaux, culturels, religieux et historiques ainsi que des conditions physiques et psychiques ainsi que biologiques (joie, peur, éveil, fatigue, capacité de vision) qui influencent la perception (métacognition). Plus encore, en tant que compétence de la *Visual Literacy*, *percevoir* dépend de la volonté de percevoir avec intérêt, pertinence et réflexion.

Présenter

Présenter est un procédé de création,¹³ même lorsque la création plastique de l'image/objet est déjà terminée. *Présenter* des images/objets signifie les rendre perceptibles pour autrui. A cet effet, on montre des images/objets déjà existants (en les présentant, par exemple, dans une page de magazine ou mis en scène dans un espace) afin de provoquer l'attention ou d'inciter à les voir d'une certaine manière. *Présenter* est donc une forme spécifique de la compétence *communiquer*, qui s'appuie sur des contextes visuels précis (par exemple la taille, l'extrait, le lieu ou l'éclairage, l'accrochage, le cadre ou le socle) et, souvent, sur des moyens langagiers (par exemple, les explications, les titres, les descriptions).

Contexte

Présenter est une compétence partielle étroitement liée aux compétences *communiquer* et *employer*. En plus de cela, la présentation va de pair avec la capacité à se mettre en valeur soi-même et est donc liée à la compétence personnelle. *Présenter* consiste toujours à s'adresser à un public, et la réussite nécessite d'être empathique avec son destinataire et de savoir se projeter dans ses attentes. Il s'agit donc aussi d'une compétence sociale. Si la réalisation de la présentation nécessite de faire un choix au sein d'un répertoire de possibilités, alors elle fait appel, par certains aspects, à la compétence méthodologique.

La compétence *présenter* se fonde sur le savoir, par exemple la connaissance des différentes possibilités de choix d'espace, d'accrochage, d'éclairage, de guidage du visiteur, de modèles esthétiques et des intérêts du public concerné, ainsi que de l'influence de ces différents facteurs en termes d'effet (même lorsqu'il ne s'agit « que » d'une présentation devant des camarades de classe dans le cadre d'un cours). La volonté de soumettre une présentation personnelle au regard, et donc au jugement d'un public, autrement dit : la volonté de prendre un risque personnel, est probablement l'aspect le plus important de cette compétence partielle en ce qui concerne l'attitude qu'elle réclame. Il est aussi important d'être disposé à procéder à une analyse critique de sa propre présentation, et par conséquent aux corrections qui en découlent (métacognition).

Être capable de *présenter* des images/objets de façon adéquate fait sens dans les situations suivantes : présenter ses propres travaux au sein d'une exposition pour ses camarades, parents, professeurs (de façon individuelle ou en groupe); organiser un espace de présentation de ses travaux (pour une occasion précise ou sans); accrocher une affiche de sa propre création dans un lieu public, accompagner un exposé d'un support de présentation, travailler à son image sur les réseaux sociaux, présenter et expliquer des images/objets (en utilisant le vocabulaire technique adapté), vendre quelque chose lors d'un marché aux puces, insérer une image dans un texte en vue de sa publication sur papier.

Réaliser

Réaliser des images/objets signifie transposer dans la pratique et mener à terme un projet ou l'idée d'une image. Des idées d'images préalablement développées sont alors matérialisées par le travail selon une certaine technique (matériau, outil), à l'aide d'un certain medium (photographie, site internet, lettre, film, plâtre), dans un certain genre (photo de vacances, nature morte) et selon des moyens plastiques déterminés (composition). Il est possible, voire probable, que l'image réalisée s'éloigne du projet ou de ce que

¹³ La présentation verbale s'intègre souvent au cours dans le domaine de la *Visual Literacy*. Néanmoins, en tant que compétence, elle appartient à celui de la maîtrise de la langue.

l'on imaginait au préalable lors de la création plastique, et que les intentions de la réalisation changent en cours de travail.

Parfois, la compétence partielle *réaliser* des images/objets décrit l'ensemble du processus de création plastique, et parfois elle n'en désigne que la fin et se concentre sur la phase où la production est effectivement matérialisée. *Réaliser* peut avoir lieu sur différents niveaux : ainsi, une idée architectonique peut prendre la forme d'une esquisse, d'une maquette, d'un plan d'action ou d'une construction finie lors de sa réalisation.

Contexte

Les processus *concevoir* et *créer plastiquement* (en tant que développement, invention et choix d'une forme) précèdent celui de *réaliser*. Au cours de ce dernier, comme pour la conception et la création plastique, des observations et des évaluations ont lieu en continu. Elles mènent à la décision et déterminent la fixation définitive de la forme. Les compétences partielles réceptives telles que *percevoir* et *juger* sont ainsi, elles aussi, des éléments du processus de réalisation. En raison des nombreuses capacités techniques avec lesquelles elle va de pair, à travers la nécessité de prendre en compte les caractéristiques matérielles, les règles artisanales ou encore les processus de planification et de structuration, la compétence *réaliser* se comprend aussi et avant tout comme une compétence méthodologique.

En tant que compétence, *réaliser* repose sur la connaissance des mediums, des matériaux et des techniques nécessaires à son accomplissement, ainsi que sur les processus de travail et les stratégies de mise en œuvre. La volonté de s'engager dans la réalisation, de la prendre au sérieux et de la considérer comme une phase essentielle du processus de création plastique est une attitude fondamentale.

Se projeter

Se projeter, c'est à dire faire preuve d'empathie envers les autres, une situation une image, est une condition élémentaire préalable à produire comme à recevoir. Cette projection doit s'accompagner d'une perception à la fois concentrée et attentive, moyen de forger un lien de compréhension intuitif avec l'objet auquel on se réfère et de dépasser le cadre des processus cognitifs rationnels. Grâce à cette connexion, l'individu se rend capable de se représenter et de ressentir intérieurement quelque chose. Si la projection empathique est un acte non verbal de la réception, elle peut néanmoins être partiellement verbalisée.

Contexte

Se projeter, faire preuve d'empathie envers des images ou des objets, se situe à la base de toutes les compétences partielles de la compétence recevoir : c'est elle qui permet de saisir avec exactitude l'objet de la réception. Mais l'empathie est aussi nécessaire à toutes les compétences partielles de la production. Atteindre un certain niveau de qualité, que ce soit dans le cadre d'un film concernant une situation (même fictive), de la photo d'une scène, d'un dessin d'après nature, du design d'un objet d'usage courant, ne sera possible que si l'acte de création plastique repose sur une empathie avec l'objet de la représentation. Communiquer à l'aide de moyens visuels requiert, de la part de l'émetteur, qu'il se mette à la place de son récepteur, réel ou supposé. La description, l'analyse, l'interprétation et l'évaluation des images et des objets aboutissent dès lors que l'on se projette, avec succès, sur le plan formel comme sur celui du contenu objectif. *Se projeter* joue donc un rôle central pour toutes les compétences partielles. A la manière de la compétence *faire l'expérience esthétique (de)* ou de la compétence *percevoir*, elle précède donc conventionnellement les autres compétences partielles¹⁴.

Se projeter requiert avant tout une certaine ouverture de la part de l'individu, ainsi que la prise de conscience du pouvoir d'évocation sensible, empathique et émotionnel des produits de la création sur soi et sur autrui. *Se projeter*, en tant que compétence empathique, est donc avant tout une compétence sociale.

14 Comme elles, *se projeter* est une compétence principalement non-verbale et réceptive.

A.3 Niveaux de compétence – Echelles globales

Fondements

Ce chapitre introduit et définit des échelles de niveaux de compétence pour les compétences partielles du modèle structurel (cf. A.2). Ces échelles ont une visée descriptive. Pour une compétence partielle donnée, elles sont un outil permettant de décrire la performance au sein de laquelle cette compétence entre en jeu et apparaît. Le niveau de compétence atteint situe donc la capacité d'une personne à répondre aux exigences d'une situation spécifique et à un niveau donné.

L'élaboration d'échelles de ce genre a pour objectif de contribuer au développement d'une *praxis* orientée vers l'acquisition de compétences. Le jeu des échelles de niveaux met à disposition un instrument permettant d'évaluer les réussites des élèves, que ce soit dans le cadre de leur autoévaluation ou de celui de l'évaluation par les enseignants, par exemple lors d'évaluations à l'échelle nationale.¹ Une évaluation de ce genre peut montrer si une ou plusieurs compétences partielles ont été acquises et à quel degré. Elle montre aussi dans quels domaines l'élève présente des forces ou des faiblesses.²

Différentes manières de procéder peuvent fonder une évaluation de type : *ipsative* pour vérifier les progrès individuels, voire pour observer le développement de la compétence d'un individu au cours d'une période déterminée (mesure ipsative); *norm-referenced* pour une évaluation effectuée dans le cadre d'un groupe, d'une cohorte ou pour représenter le niveau de performance d'un groupe à un moment précis (mesure normative), ou *criterion-referenced*, dans la perspective d'objectifs fixés par la politique éducative (mesure par critères). Dans ce dernier cas, il est nécessaire de posséder une définition des performances exigibles et attendues dans des situations concrètes, par exemple pour qu'un examen de fin d'études puisse être uniforme et représentatif (cf. C.4.1). Les niveaux présentés ici peuvent servir au développement de normes pour certaines tranches d'âges, pour des pays/régions, pour des contextes comme, par exemple : les lieux d'apprentissage extrascolaires ou des types d'écoles spécifiques, ou encore pour certains mediums/genres (architecture, design, film, peinture, etc.)

Un diagnostic effectué à l'aide de ce genre d'échelles permet aussi d'employer les observations effectuées à des fins de planification par les apprenants ou par les enseignants. Par exemple : l'estimation effectuée à mi-parcours par un professeur peut montrer comment le cours a, jusqu'à présent, réussi à atteindre ou non les objectifs d'apprentissages fixés. Simultanément, elle fournit des indications aux élèves quant aux éléments sur lesquels concentrer la suite de leur apprentissage. Ainsi, il est possible aux élèves d'évaluer leur propre niveau de manière autonome à un moment donné, en relation avec des items des échelles communes. Les enseignants, de leur côté, pourront formuler des attentes en les justifiant, rendre l'évaluation des performances plus compréhensible et effectuer des diagnostics adaptés. Etant donné que la mise en œuvre de tests de niveau national renvoie aussi des informations aux enseignants (comment mes élèves se situent-ils par rapport à la moyenne ?), il s'agit d'un instrument important pour la planification de leurs cours.

Méthodologie de conception des échelles

Pour le développement des niveaux de compétence, les étapes suivantes ont été effectuées au sein du cadre de référence :

- 1 Un tel instrument s'appuie sur un modèle de niveau fondé sur les compétences. Ici on vise surtout à travailler, à l'aide du modèle de compétences, sur l'évaluation formative en tant qu'accompagnement de progrès d'apprentissage individuels (*ipsative assessment*). A partir environ de l'âge de 7 ans, les solutions d'exercices ou les performances peuvent être évaluées à la fin d'une période définie, c'est à dire de manière sommative (dans des *norm-referenced* ou *criterion-referenced assessments*).
- 2 Ce diagnostic est naturellement toujours effectué au sein d'un cadre concret déterminé, par exemple, par le moment du processus d'apprentissage individuel, l'âge, le niveau de performance, le groupe référence ou, dans certains cas, par la norme établie.

- a) Les compétences partielles du modèle structurel ont été différenciées³ et les échelles existantes (présentes surtout dans l'espace anglo-saxon) ont été analysées (cf. B.3.3).
- b) Ce matériau a ensuite été traité lors d'une phase « intuitive »⁴ : de nouveaux descripteurs ont été formulés et leur regroupement a été discuté par des experts.
- c) Lors d'une troisième phase, des échelles comparables⁵ ont été analysées grâce à des méthodes quantitatives et qualitatives afin de préparer la vérification de la validité, de l'objectivité et de la fiabilité des descriptions (cf. C.4.2, C.4.3) : ce que les descripteurs décrivent doit être effectivement déterminé par les compétences partielles (validité), ils doivent être indépendants de l'évaluateur (objectivité) et ne doivent pas être soumis aux hasards circonstanciels (fiabilité).

Les propositions du « Cadre commun européen de référence pour les langues » (Cadre européen, 2001, p. 32; p. 200 ff.) publié par le conseil de l'Europe ont été largement utilisées pour les trois premières phases (sur cinq) de ce travail. La définition des niveaux n'est pas encore fixée sur le plan empirique-quantitatif : la mise en échelles à l'aide de méthodes quantitatives (quatrième phase) ainsi que sa vérification au moyen d'enquêtes de suivi (cinquième phase) sont prévues pour les années à venir et sur la base des résultats présentés ici.

Aspects essentiels pour la description des niveaux de compétences/ définition des niveaux

Les formulations de niveaux présentées ici sont générales, c'est à dire qu'elles ne dépendent pas de l'âge, des objectifs relevant de la politique éducative ou des contextes spécifiques. Il s'agit d'échelles générales.⁶ En tant que telles, elles peuvent et doivent être concrétisées en fonction de l'utilisation que l'on souhaite en faire, en termes de tâches, d'âges, voire de groupes d'élèves. Se les approprier nécessite par conséquent une différenciation.

Les paragraphes suivants présentent les échelles de niveaux des compétences partielles sélectionnées pour le modèle. Les niveaux, exprimés en termes de description de capacités, sont formulés de manière exclusivement positive.⁷ Afin de pouvoir exprimer, par exemple, les différences de progrès (ou d'objectifs d'apprentissage) de manière constante, ils seront exprimés au moyen de trois degrés (élémentaire, niveau moyen,⁸ compétent).⁹

Par « élémentaire », on désigne le degré le plus bas, résultat de processus d'apprentissage élémentaires.¹⁰ Avec ce palier, on décrit les bases élémentaires nécessaires pour participer à la vie en société (du point de vue de la vie professionnelle ou de la culture) ainsi que les bases d'un développement personnel global comprenant la dimension culturelle. Le palier de niveau supérieur (compétent) caractérise l'indivi-

3 Les méthodes appliquées pour cette étape correspondent à « commission » et « expérimentation » respectivement méthode n°2 et 3 du Cadre de référence commun pour les langues du Conseil de l'Union Européenne (CECR, 2001, p. 149-150).

4 La phase intuitive est caractérisée par « l'interprétation de l'expérience » réfléchie et fondée et non sur un « recueil méthodique de données » (CECR, 2001, p. 149)

5 Les enquêtes ont été menées à l'aide d'un jeu d'échelles provenant de la préparation de ce chapitre.

6 On n'émet donc aucun jugement sur la façon dont les compétences se développent au cours du processus d'apprentissage. Ce serait une tâche pour un modèle de développement des compétences que l'on n'est pas en mesure de proposer ici. Sans anticiper sur ce genre de modèle, il est néanmoins probable que, par exemple, si les jeunes enfants on beau disposer d'une forme de *Visual Literacy*, ils ne peuvent atteindre le plus haut degré de compétence pour certaines compétences partielles. Ils bénéficient aussi d'un autre « jeu » de compétences partielles que les adultes.

7 Pour une discussion sur ce sujet, cf. CECR, 2001, p. 200 f.

8 Le concept d'« autonomie » le plus souvent utilisé pour décrire ce niveau, n'est intentionnellement pas employé ici afin d'éviter de recouper des formulations employées dans les descriptions.

9 Dans certaines circonstances il peut être nécessaire, lorsque l'on considère des situations d'applications concrètes, d'établir une différenciation interne supplémentaire par ajout de sous-degrés intermédiaires. Elle peut ou doit intervenir plus tard dans le temps. En outre, il peut être utile également dans l'usage quotidien de compléter l'échelle par le constat que le niveau le plus bas n'est pas atteint (cf. C.4.2).

10 L'acquisition de compétences – même si le cadre de référence vise avant tout l'éducation formelle – est indépendante du cadre dans lequel elle a lieu : la famille, un groupe de pairs, dans des lieux scolaires ou extra-scolaires.

du dont la culture visuelle est complète, le *citoyen* européen¹¹ (c'est à dire non spécialiste, ni designer professionnel, artiste, critique ou historien de l'art, formateur ou engagé dans formation du domaine visuel).

Lorsque l'on cherche à établir une définition des niveaux les plus élevés de chaque compétence, l'absence d'un étalon clair pour la visual literacy apparaît comme un problème : il n'existe en effet pas de « langue maternelle » semblable à celle qu'utilise par exemple le cadre de référence pour les langues (CECR) afin de définir son degré maximal. Il n'y a pas davantage de véritable « débutant » qui ignorerait tout au départ de la langue étrangère et qui ne saurait pas du tout s'exprimer grâce à elle. C'est pourquoi les formulations des niveaux les plus élevés, du moins pour l'instant, doivent être fixées arbitrairement. Néanmoins, ils doivent être fondés et justifiables et compréhensibles pour les apprenants comme pour les experts.

Principes de construction

La construction des niveaux suit des critères qui ne sont spécifiques à aucun domaine, mais se réfèrent à des principes didactiques généraux ou des capacités cognitives :¹²

- Sur le plan des *inputs*, la qualité peut être définie en fonction de l'exigence ou du degré de complexité (degré de difficulté) du problème posé (par exemple : simple, familier, proche ou issu de la vie quotidienne/des habitudes, vs. complexe, tiré de temps et de lieux étrangers, pensé de manière relationnelle; à résoudre/créer à l'aide de connaissances du quotidien vs. connaissances d'expert, ou encore avec un champ d'application étroit ou large). Pour la construction, on dispose donc d'un certain nombre de variables d'input : complexité des différentes images/objets, contextes/situations simples ou multiples, matériaux et techniques aux exigences variables ou aux significations différentes en fonction des niveaux.
- Les différences qualitatives des *processus* de résolution de problème sont une autre forme de différenciation des niveaux. Elle est utilisée ici de manière prioritaire. Ses principes sont :
 - Le degré d'autonomie (par exemple guidé, suivi de près, vs. sûr, autonome, habitué).
 - Qualité du processus de résolution de problème (dirigé, reproduisant un processus acquis par l'exercice ou suivant un parcours habituel défini par avance ou balisé, puisant dans un répertoire restreint, contre flexible, mobile, exploratoire, ouvert; ou encore superficiel contre intensif).
- En outre, une différenciation effectuée en fonction de la qualité du *résultat/de l'output* est aussi possible (par exemple reproduction à l'identique, schématique, vs. neuf, innovant, original; également : superficiel vs. intensif, approfondi, au niveau de différenciation interne et de détail élevé – sur le plan de la forme comme du contenu).

Les compétences partielles de la visual literacy qui nécessitent le recours au langage lors de l'interaction avec les images/objets posent un problème particulier. Cela concerne par exemple : *décrire, analyser, interpréter* des images/objets, etc. Ici, faire la différence entre les niveaux, et ce surtout dans un contexte de formation, ne suppose plus d'employer uniquement des concepts et des définitions de la pensée plastique, mais il est nécessaire d'user de tous les niveaux de la compétence langagière générale et de les combiner.¹³ Ainsi, atteindre un niveau élevé en visual literacy n'est possible qu'à l'aide d'un niveau également élevé en compétence langagière. Cela vaut également lorsque la performance créative est liée à la langue, quand on réfléchit au moyen du langage à des processus créatifs (par exemple, nommer, expliquer, justifier).

En établissant les niveaux, nous partons du principe qu'un niveau élevé contient toujours les capacités et les aptitudes des niveaux inférieurs et fondamentaux. En outre, les concepts qui seront utilisés par la suite (comme par exemple « image complexe », « résolution de problèmes autonome », ou « familier et du quotidien ») sont des « concepts-valise ». Ils nécessitent d'être spécifiés selon les standards spécifiques à

11 N.d.T. : Dans la version originale allemande de ce texte, il était question de « europäischer Bürger » (littéralement citoyen/bourgeois européen). Ce terme possède, dans la langue allemande, le sens d'homme cultivé. Le terme français classique « d'honnête homme », s'il n'est plus d'usage au XXI^{ème} siècle, est sans doute le concept qui s'en approche le plus.

12 En vue de continuer de développer le modèle de niveau du cadre de référence, il est nécessaire de se demander si les concepts proposés comme descripteurs peuvent être établis en tant que vocabulaire contrôlé.

13 C'est pourquoi il sera nécessaire de mener, dans l'avenir, un travail par rapport à une potentielle compétence partielles supplémentaire : « réfléchir et verbaliser ses propres processus créatifs (réceptifs et productifs) ». Des propositions à ce sujet ont déjà été effectuées par Kati Zapp.

la tranche d'âge ou au pays où l'on souhaite les appliquer (cf. plus haut), ou encore que l'on différencie les compétences partielles en actions/performances spécifiques.¹⁴ Ce n'est qu'à ce moment que la façon dont il s'agit d'observer les descriptions fonctionnant à l'aide de concepts encore « vagues »¹⁵ devient claire, et que les différences énoncées prennent un caractère complet et significatif.

Métacognition

Au sens de la réflexion de l'individu sur sa propre interaction réflexive et productive avec les images, la métacognition est un élément central de la compétence visuelle. Dans le présent modèle structurel (cf. A.2), la métacognition joue un rôle particulier et qui concerne les compétences partielles dans leur ensemble de même qu'il est pertinent au sein de chacune des compétences prise individuellement (y compris en termes de différences de niveau). La métacognition désigne la réflexion (non spécifique à un domaine en particulier mais généralement cognitive) de l'individu sur sa propre activité, pendant et après les processus de réception et de production (cf. B.3.4). Elle permet la régulation des processus d'apprentissage.¹⁶ Comme pour les autres compétences, il est possible de formuler différents niveaux de métacognition afin de pouvoir l'utiliser à des fins de diagnostic (comme on l'a indiqué ci-avant). Lorsqu'il est question de réflexion langagière, elle dépend du niveau d'élaboration plus ou moins élevé de la langue. En raison de son rôle spécial au sein du contexte éducatif global, nous présentons ici une échelle propre à la métacognition avant de présenter les échelles de niveaux des compétences partielles sélectionnées.

Description des niveaux

Tab. 1: Description générique des niveaux de métacognition

Niveau	Description
élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> – Est capable de comprendre des exercices/exigences typiques des situations familières et quotidiennes et d'employer les compétences partielles adaptées pour les résoudre. – Est capable de décrire les activités nécessaires à l'exécution de la tâche ou de répondre à l'exigence. – Est capable d'adapter son activité en réponse aux problèmes qui surgissent lors du processus de résolution.
niveau moyen	<ul style="list-style-type: none"> – Est capable de retranscrire dans ses propres mots une activité présentant une pluralité d'aspects. – Est capable de nommer les compétences partielles nécessaires à l'activité, de les décrire en termes simples comme des outils au service de la résolution de l'exercice. – Est capable d'observer ses propres activités de résolution d'un exercice en termes de compétences partielles à employer et de les évaluer en fonction de sa propre intention et selon des critères simples.
compétent	<ul style="list-style-type: none"> – Est capable de subdiviser un exercice complexe en types de situations/exercices spécifiques et de nommer les compétences partielles nécessaires aux différentes étapes. – Est capable d'évaluer le niveau de difficulté d'un exercice et d'expliquer le concept de résolution choisi (les compétences partielles sélectionnées). – Est capable d'analyser et d'évaluer la solution qu'il a élaborée, voire sa propre performance, en fonction de ses intentions quant au résultat. – Est capable, en se fondant sur une auto-évaluation, d'expliquer, de justifier et de piloter (par exemple en opérant des changements, en corrigeant, variant, recommençant, rejetant ou en différenciant les concepts productifs et improductifs) les stratégies de résolution choisies. – Est capable de développer des idées d'amélioration et de conseiller autrui sur ses procédés de travail.

14 La différenciation de la compétence partielle « interpréter des images/objets » dans le cadre d'activités concrètes peut menée à travers le prisme (a) des genres d'images, comme par exemple « comprendre/créer des films d'animation », « comprendre/créer des œuvres d'art », « comprendre/créer des objets de mode », etc., ou bien à travers celui (b) des fonctions des images, comme par exemple « comprendre/créer des instructions pour l'action », « comprendre créer des instructions visuelles », « comprendre/créer une argumentation visuelle ».

15 CECR, 2001

16 Le fait que la réflexion ou la métacognition fassent partie d'une série de curriculums en tant que compétence partielle révèle la pertinence des processus métacognitifs pour l'interaction avec des images. (cf. B.3.2)

Echelles des compétences partielles

Remarques préliminaires

Cette partie formule des descriptions de niveau pour les compétences partielles définies dans le modèle structurel (cf. A.2). Néanmoins, certaines de ces compétences ne permettent pas d'établir des niveaux. En effet, *se projeter*, *percevoir* ou *évaluer*, par exemple, n'admettent pas une différenciation utile et significative en termes de niveau.

Des échelles de niveau sont présentées ici pour les compétences partielles suivantes (dans l'ordre alphabétique) : *analyser*, *communiquer*, *concevoir*, *créer plastiquement*, *décrire*, *employer*, *évaluer*, *expérimenter*, *interpréter*, *juger*, *présenter* et *réaliser*. Etant donné que *décrire*, *interpréter* et *analyser* jouent un rôle spécifique dans les deux contextes de la réception et de la production, deux échelles ont été formulées pour chacune de ces compétences partielles : d'abord les échelles concernant le domaine de la réception, dans l'ordre alphabétique des échelles, puis les échelles additionnelles pour la production.

Chaque tableau ci-après est introduit par une description courte (version plus complète A.2), ainsi que par un rapide commentaire quant au développement de ses niveaux.

Analyser (à l'aide du langage)

Analyser des images signifie définir les caractéristiques d'une image, d'une circonstance ou d'un contexte à l'aide de critères. La construction des niveaux découle avant tout du nombre de critères, de la qualité/profondeur des observations et de la familiarité/complexité des images/objets analysés.

Niveau	Description
élémentaire	– Est capable d'expliquer des images/objets familiers à l'aide de connaissances du quotidien et à l'aide de critères de thème/fonction, matériaux, formels et chromatiques en usant de mots simples.
niveau moyen	– Est capable d'analyser des images/objets inhabituel(le)s en fonction d'une diversité de critères relatifs à leur création (format, techniques et procédés de réalisation, voire genre) et de manière justifiée.
compétent	– Est capable d'analyser des images/objets inhabituel(le)s et complexes au moyen d'une approche différenciée et systémique et en ayant à l'esprit leur réception par un « spectateur modèle » ¹⁸ déterminé. – Est capable de reconstituer de manière compréhensible et avec l'aide des informations qui lui sont donnés le contexte d'une image/d'un objet.

17 N.d.T : en référence au « lecteur modèle » de Umberto Eco, dans *Lector in Fabula*. La version allemande emploie le terme de lecteur « idéal ».

Communiquer à l'aide d'images/objets

Communiquer à l'aide d'images/objets signifie les utiliser pour la communication, pour formuler et pour transmettre des messages visuels. Il ne s'agit donc pas de la communication sur les images/objets. L'échelle qui suit concerne donc uniquement les compétences de l'émetteur. Le côté du destinataire est couvert par d'autres compétences partielles (comme par exemple *interpréter*). La différenciation des niveaux se fait principalement en termes d'organisation et de forme donnée à l'interaction avec le destinataire.

Niveau	Description
élémentaire	– Est capable de prendre en compte les attentes potentielles des destinataires issus de son entourage direct lors de la création d'un message.
niveau moyen	– Est capable de prendre en compte les destinataires d'un message comme public cible ainsi que son contexte, de sorte que le message attire l'attention et soit compris.
compétent	– Est capable d'attirer l'attention de différentes catégories de destinataires. – Est capable de transmettre un message tel que souhaité par la manière de l'organiser spatialement et/ou de guider le regard.

Concevoir

Concevoir signifie développer l'idée ou l'image mentale d'un projet de création plastique. L'expérimentation peut jouer un rôle dans la conception, mais elle sera traitée séparément (cf. ci-après). La description des niveaux est avant tout fondée sur le degré d'autonomie réclamé par la situation observée et par le degré de complexité de cette dernière.

Niveau	Description
élémentaire	– Est capable de développer des idées créatives simples en suivant des instructions simples (par exemple dans le cadre d'un exercice divisé en plusieurs étapes).
niveau moyen	– Est capable de concevoir des étapes pertinentes pour la réalisation d'une idée/ représentation à l'aide d'un répertoire visuel défini ainsi que de prendre des décisions adéquates. – Est capable d'accepter et de mettre en œuvre des propositions dans le cadre de son processus de travail.
compétent	– Est capable de prévoir des processus de conception complexes de manière autonome et pertinente en développant différentes variantes alternatives. – Est capable d'accepter des idées inattendues, de reconnaître leur valeur potentielle pour la réponse à la consigne donnée et de les mettre en œuvre de manière expérimentale.

Créer plastiquement

Créer plastiquement des images/objets, comprend avant tout le développement intentionnel de la forme visuelle d'un objet et l'interprétation de thème qui l'accompagne. La description des niveaux concerne avant tout l'autonomie, l'étendue du répertoire et la qualité de la relation forme/contenu.

Niveau	Description
élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de sélectionner des motifs et des thèmes familiers correspondant à son intention pour un brouillon ou pour une réalisation et d'employer des moyens créatifs mis à disposition. - Est capable de mettre en œuvre des règles ou des principes ainsi que les résultats de son expérimentation dans le cadre de la création et afin de trouver une forme adaptée.
niveau moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de choisir, parmi différents contenus, motifs et thèmes proposés, le plus adapté à ses intentions de représentation. - Est capable de sélectionner et d'employer de manière adéquate des stratégies et moyens créatifs après les avoir découverts. - Est capable d'observer des règles de création, mais aussi de s'en abstraire en partie afin d'obtenir l'effet voulu.
compétent	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable d'employer toute une variété de contenus, motifs et thèmes dans la perspective d'obtenir l'effet recherché par la mise en forme adéquate. - Est capable de mettre en œuvre des stratégies et moyens créatifs de manière intentionnelle et ciblée, voire expérimentale, afin d'augmenter ses capacités d'expression. - Est capable de réfléchir de manière critique aux règles et à des conventions visant un effet donné et de les prendre en compte dans la création (en les suivant ou bien en les brisant).

Décrire (à l'aide du langage)

Décrire est la formulation langagière d'une perception sensible rendue consciente. Dans notre domaine, les descriptions nomment les objets, ou bien le ou les thèmes d'une image/d'un objet, ainsi que les spécificités formelles de premier ordre (par exemple, les compositions formelles, spatiales et chromatiques). Les niveaux sont établis en fonction de la qualité des processus (de « nommer » à « représenter de manière adéquate ») ainsi qu'en fonction de la complexité des objets décrits. Mais ils prennent aussi en compte les niveaux de compétence dans le domaine de la langue.

Niveau	Description
élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de nommer les éléments remarquables d'images et d'objets familiers grâce au langage quotidien.
niveau moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de sélectionner les éléments importants pour une analyse, y compris dans des images/objets peu familiers et de décrire leurs caractéristiques en utilisant un vocabulaire partiellement spécialisé.¹⁷
compétent	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de représenter adéquatement les caractéristiques visuelles essentielles à l'interprétation des éléments d'images/objets inhabituels et complexes en employant, avec assurance, un vocabulaire spécialisé.

¹⁷ Par exemples, des notions comme la couleur, le matériau, la forme, les rapports (ex. le contraste) etc. appartiennent au vocabulaire spécifique de la discipline.

Employer

Employer des images/objets signifie les utiliser correctement et activement en fonction d'un but (comme, par exemple, le développement d'une idée de création, pour la communication ou la présentation). En ce sens, employer est une activité créative qui utilise des images/objets préexistant(e)s en tant que moyens. Ici, la construction des niveaux se rapporte avant tout aux relations d'utilisation ainsi qu'au rapport (du choix) des images/objets et du contexte d'utilisation.

Niveau	Description
élémentaire	– Est capable de sélectionner et d'utiliser de manière adéquate une image ou un objet familier pour obtenir un résultat d'application simple.
niveau moyen	– Est capable de concevoir différentes possibilités d'emploi pour des images/objets. – Est capable de sélectionner et d'employer la solution d'emploi la mieux adaptée à un résultat donné parmi une sélection d'images/objets faite à l'aide de critères.
compétent	– Est capable de sélectionner et d'utiliser de manière ciblée et justifiée des objets/images pour obtenir des résultats variés (esthétiques, éthiques, économiques, écologiques, sociaux, politiques).

Expérimenter

Expérimenter visuellement, que l'expérimentation soit de type systématique ou ludique, désigne toujours une approche de la création plastique dont le résultat n'est pas connu d'avance. Par rapport à *concevoir*, *expérimenter* est plus ouvert, c'est à dire moins orienté vers un but et par conséquent plus imprévisible. La description des niveaux dépend principalement de l'indépendance et de la variété des approches.

Niveau	Description
élémentaire	– Est capable de sélectionner des matériaux et des techniques créatives au sein d'un répertoire préalablement fourni afin de développer des combinaisons inhabituelles pour ce dernier et présentant un potentiel pour le travail de création.
niveau moyen	– Est capable de découvrir des potentiels dans l'expérience de situations vécues ne présentant, au départ, pas de lien avec le travail de création, afin de les employer dans la création plastique. – Est capable d'essayer différentes combinaisons en vue de développer une stratégie de création visuelle ou une idée dans un cadre défini de manière autonome (par exemple, le choix de matériaux, d'outils ou de procédés).
compétent	– Est capable de mettre en œuvre un répertoire d'approches expérimentales, de manière autonome et au moment opportun du processus créatif, afin de tirer des conclusions des résultats obtenus qui soient applicables au reste du travail (voire, qui permettent potentiellement de décider de mettre fin au processus). – Est capable de choisir des matériaux, outils ou procédés de manière autonome et d'essayer/de transformer différents concepts de manière ludique ou systématique.

Interpréter (à l'aide du langage)

Interpréter signifie traduire l'effet d'une image en mots justifiables, produire une analyse et une explication réfléchies ainsi qu'attribuer du sens de manière justifiable. Les niveaux sont décrits selon les aspects suivants : familiarité, complexité et rapport fonction/forme.

Niveau	Description
élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable d'émettre une supposition quant au thème ou à la fonction d'images/objets familiers. - Est capable de formuler l'effet sur soi-même d'images/objets familiers. - Est capable de faire des liens entre les aspects observés et les effets des images/objets.
niveau moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de formuler de manière compréhensible et justifiée des thèses concernant les messages et les effets d'images familières ou non, de les mettre en lien avec les principes de création employés, d'expliquer leurs intentions hypothétiques et de les rapporter à un contexte potentiel.
compétent	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable d'interpréter les images/objets de manière fondée, même lorsqu'elles sont issues d'autres cultures, en se concentrant sur leurs probables intentions, raisons d'être, contextes ou fonctions. - Est capable de comprendre la modification du sens des images/objets qu'opèrent les changements du contexte social ou historique et de l'illustrer par un exemple.

Juger

Juger des objets, des textes et des processus plastiques, c'est formuler et justifier une prise de position ou une évaluation fondée sur un certain nombre de critères et les critiquer selon des critères transparents. Les niveaux sont décrits selon le rapport subjectivité/objectivité ainsi que de l'observation de critères.

Niveau	Description
élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de désigner des créations visuelles perçues comme réussies ou non d'un point de vue subjectif.
niveau moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de désigner les qualités et les faiblesses remarquables dans la création d'une image/objet et de justifier ses propres évaluations. - Est capable de sélectionner des critères pertinents pour le jugement et d'en préférer certains à d'autres de manière consciente. - Est capable d'identifier ses préférences subjectives pour des formes ou des genres spécifiques et d'évaluer le rôle qu'elles jouent dans le processus de jugement.
compétent	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable d'employer des critères de jugement de manière réfléchi et de les justifier de façon compréhensible. - Est capable d'adopter une position spécifique, modérée et adéquate, de formuler un jugement argumenté (fondé sur l'analyse, l'interprétation et la référence à une échelle), de justifier cette position et ce jugement et de les étayer par des exemples ou des preuves supplémentaires. - Est capable de structurer les critères de son propre jugement par catégories (par exemple en les regroupant selon leur nature esthétique, éthique, juridique, écologique, économique, politique, religieuse, etc.).