

La place de l'oral en arts plastiques

**Verbalisation
Expression
Évaluation**

1.

L'oral en arts plastiques : compétences travaillées (cycle 4)

***S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ;
établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité***

S'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.

Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse

Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.

L'oral en arts plastiques

Reconnaitre et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.

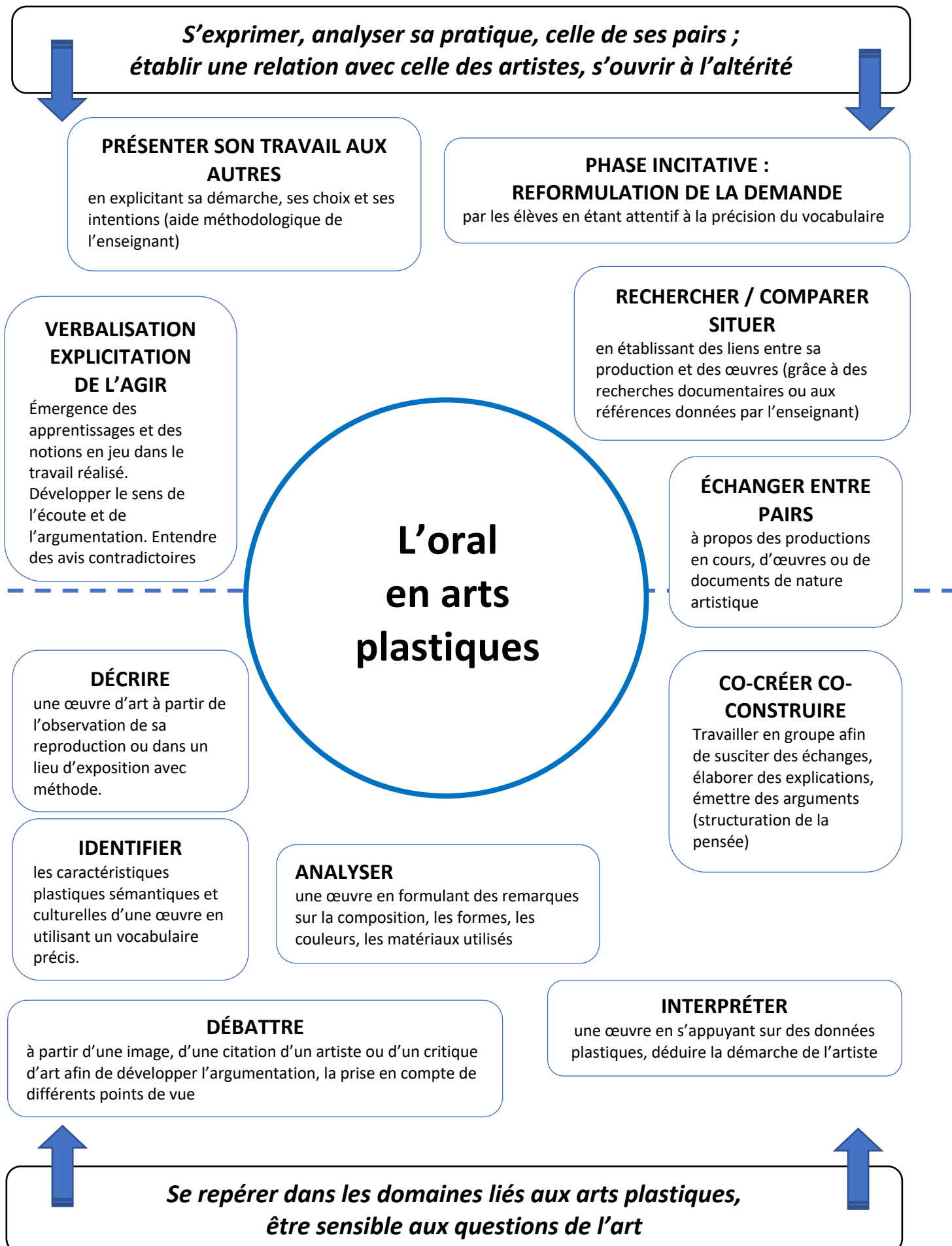
Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.

Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.

Prendre part au débat suscité par le fait artistique.

Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur

***Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques,
être sensible aux questions de l'art***



● Posture de l'enseignant

Quel que soit l'âge des élèves, l'enseignant sera amené à :

- mettre en confiance l'élève et encourager la prise de risque ;
- accorder de l'importance aux propos de l'élève, s'intéresser à ce qu'il veut dire et encourager l'initiative de la parole au sein de la classe ;
- accepter le silence utile pour la réflexion et pour mobiliser les acquis ;
- accepter des énoncés plus ou moins argumentés et nuancés en fonction du niveau de chacun ;
- ne pas stigmatiser le recours à un terme ou expression erronée ;
- encourager l'inter-correction, la reformulation, la paraphrase, recourir à de fréquentes répétitions individuelles ou collectives une fois les structures corrigées ou enrichies... ;
- étayer les prises de parole des élèves par des apports lexicaux et grammaticaux ; se montrer attentif à l'emploi du vocabulaire spécifique et veiller à l'étoffement progressif de ces prises de parole ;
- aider les élèves à véritablement construire le discours en faisant appel à des stratégies appropriées plutôt que de restreindre l'apprentissage de l'expression orale à la simple participation en classe (temps de verbalisation avec argumentation développées progressivement, présentation de son travail, court débat)

● Réactivation (reprise en début de séance) et reformulation

Ce moment de rappel (après une semaine) peut se faire de manière très variée : à partir de l'incitation donnée précédemment, d'une production d'élève (travail en cours), d'une projection de référence. Elle engage la reformulation des contraintes et des consignes par mot clé, la définition commune des étapes de travail et leur programmation, elle garantit une meilleure compréhension des enjeux de la séquence d'enseignement). Cette étape (qui reste succincte) facilite le travail de restitution et les opérations de transfert (passage de la pratique (faire) à l'oral (dire) vers l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Cette restitution de début de séance est essentielle :

- pour l'enseignant qui peut ainsi évaluer l'efficacité de ses préparations et le travail des élèves ;
- pour les élèves eux-mêmes qui peuvent se sentir plus confiants en s'exprimant à partir du connu et peuvent ainsi prendre conscience du chemin parcouru.

● Proposer des situations d'apprentissage variées

motivant la prise de parole autour de la pratique et de la culture artistique :

- diversifier les situations de communication mettant en jeu des supports variés, plaçant les élèves en position de s'approprier les différents types de discours ainsi que la posture adaptée (interaction libre lors de la verbalisation, présentation de son travail (lors d'un travail en groupe, d'un commentaire d'œuvre etc.)
- gérer l'hétérogénéité en donnant aux élèves le temps nécessaire pour construire des réponses en donnant des tâches différenciées, si besoin est ;
- varier les schémas de communication dans la classe (interaction entre élèves, élèves et professeur...) et créer des situations de parole variées (interaction, expression orale en continu) qui donnent à chacun l'occasion de s'exprimer ;
- distinguer par les situations de parole créées l'expression orale en continu (exposé, bilan d'une recherche ou d'un travail en groupe, etc.) et en interaction ;
- développer l'expression de points de vue de plus en plus argumentés et nuancés et de travailler, dans le même temps, sur le vocabulaire, la justesse syntaxique ;
- introduire des phases de bilans intermédiaires :

● Terminer la séance sur une phase de synthèse (court bilan pour l'émergence des apprentissages)

Elle permet de récapituler et formaliser les acquis (ce que les élèves ont appris) de conforter des pratiques, d'accompagner des difficultés et programmer la suite du travail.

Il est en effet essentiel de fixer et de mémoriser ce qui a été construit (ou co-construit) pendant la séance (ne pas attendre une semaine) afin de mettre en évidence la pratique artistique comme apprentissage (enseignement) et non pas pure activité de la main.

4.

Travailler l'oral au lycée dans les disciplines non-linguistiques : ARTS PLASTIQUES

Les programmes d'enseignement optionnel pour les classes de seconde et de première et de spécialité pour la classe de première déterminent le cadre de l'enseignement des arts plastiques au lycée et comportent de nombreuses indications quant à l'importance d'une pratique de l'oral régulière. Ils s'inscrivent dans la continuité de ceux du collège et définissent des compétences et des attendus en matière de présentation, d'analyse, d'argumentation et de débat.

Introduites et développées au collège, la verbalisation (l'explicitation de l'agir) demeure un des leviers pour la mise en œuvre de ces compétences. D'autres formes peuvent être inventées en lien avec les questionnements et problématiques développés.

La pratique de l'oral en arts plastiques sera développée donc dans ses diverses dimensions : structuration et fluidité du discours, utilisation et précision du vocabulaire spécifique (descriptif, notionnel, technique, sémantique), argumentation.

1. L'oral dans les nouveaux programmes de lycée :

● En classe de seconde et de première, enseignement optionnel :

« Les enseignements artistiques s'inscrivent pleinement dans la formation générale du lycéen. Ils contribuent au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. »

● Compétences travaillées en classe de seconde, enseignement optionnel :	
Les compétences travaillées en classe de seconde s'inscrivent dans la continuité de celles du collège. Elles en reprennent les éléments structurants et s'organisent autour de nouveaux questionnements.	
Questionner le fait artistique	Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
– Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre. – Établir une relation sensible et structurée par des savoirs avec les œuvres et s'ouvrir à la pluralité des expressions. – Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	– Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
● Attendus de fin d'année de seconde :	
Compétence : questionner le fait artistique	Compétence : exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
Expliciter L'élève est capable : – de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre, d'identifier ses constituants plastiques en utilisant un vocabulaire descriptif précis et approprié ; – d'analyser une œuvre en faisant apparaître son intérêt artistique, de l'interpréter d'une manière sensible et réflexive.	L'élève est capable : – de motiver ses choix, d'entendre des observations et d'engager un dialogue sur son travail et celui de ses pairs.

● Compétences travaillées en classe de première, enseignement optionnel :	
Les compétences travaillées couvrent l'ensemble du cycle terminal. Elles reprennent celles introduites en seconde. Le professeur dispose de ce cadre commun pour tout le parcours de formation au lycée. Il en hausse progressivement le niveau d'exigence et de complexité en se référant aux attendus de fin de cycle.	
Questionner le fait artistique	Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
– Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre. – Établir une relation sensible et structurée par des savoirs avec les œuvres et s'ouvrir à la pluralité des expressions. – Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	– Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires. – Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celle-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.
● Attendus de fin d'année de première :	
Compétence : pratiquer les arts plastiques de manière réflexive	Compétence : questionner le fait artistique
Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif L'élève est capable : de rendre compte oralement des intentions de sa production, d'exercer son sens critique pour commenter et interpréter son propre travail, d'analyser sa contribution à un travail de groupe	Expliciter L'élève est capable : – de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre, d'identifier ses constituants plastiques en utilisant un vocabulaire descriptif précis et approprié ; – d'analyser une œuvre, en utilisant un vocabulaire précis et approprié, pour identifier composition, structure matérielle et constituants plastiques ; – d'interpréter d'une manière sensible et réflexive à partir d'une analyse préalable.
Compétence : exposer l'œuvre, la démarche, la pratique	Attendus transversaux
L'élève est capable : – de motiver ses choix, d'entendre des observations et d'engager un dialogue sur son travail et celui de ses pairs.	– capacité à rendre compte avec clarté, oralement ou à l'écrit.

● En classe de première, enseignement de spécialité :

« Comme tous les enseignements, **cette spécialité contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation.** (...) Si ces considérations sont valables pour tous les élèves, elles prennent un relief particulier pour ceux qui choisiront de poursuivre cet enseignement de spécialité en terminale et qui ont à préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat. Il convient que les travaux proposés aux élèves y contribuent dès la classe de première. »

« **Les approches réflexives, théoriques et culturelles privilégient l'oral** dans ses diverses dimensions (structuration, fluidité, précision du vocabulaire spécifique, argumentation...). Des débats collectifs sont régulièrement suscités. Ils amènent les élèves à fonder et à formuler leurs perceptions et leurs analyses, à expliciter leur compréhension des œuvres et des phénomènes artistiques, à exercer et développer leur sens critique. »

● Compétences travaillées en classe de première, enseignement de spécialité	
Questionner le fait artistique	Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
– Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre. – Établir une relation sensible et structurée par des savoirs avec les œuvres et s'ouvrir à la pluralité des expressions. – Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	– Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires. – Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celle-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.
● Attendus de fin d'année de seconde :	
Compétence : questionner le fait artistique	Compétence : exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
Expliciter L'élève est capable : – de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre, d'identifier ses constituants plastiques en utilisant un vocabulaire descriptif précis et approprié ; – d'analyser une œuvre, en utilisant un vocabulaire précis et approprié, pour identifier composition, structure matérielle et constituants plastiques ; – d'interpréter d'une manière sensible et réflexive à partir d'une analyse préalable ; – d'exposer oralement ou dans un texte, construit et argumenté en utilisant un vocabulaire approprié, ses réflexions et analyses en réponse à une question ou un sujet donné.	L'élève est capable : – de présenter sa démarche par différents moyens, oralement et à l'écrit, en choisissant des langages et techniques permettant de donner à voir avec efficacité un projet, une démarche, une réalisation ; – d'engager un dialogue sur son travail et celui de ses pairs en motivant des choix et écoutant des observations.
Compétence : pratiquer les arts plastiques de manière réflexive	Attendus transversaux
Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif L'élève est capable : – de rendre compte oralement des intentions de sa production, d'exercer son sens critique pour commenter et interpréter son propre travail, d'analyser sa contribution à un travail de groupe.	– Capacité à rendre compte avec clarté, oralement ou à l'écrit.

2. Optimiser le travail de l'oral au sein des arts plastiques au lycée

A. Verbaliser ou expliciter l'agir

Compétences travaillées	
Pratiquer les arts plastiques de manière réflexive	Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique
– Rendre compte oralement des intentions de sa production, d'exercer son sens critique pour commenter et interpréter son propre travail, d'analyser sa contribution à un travail de groupe	– Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
Situation d'enseignement	
Verbalisation (regroupement collectif) Si la pratique artistique est principale (centrale) en arts plastiques, elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation. La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves.	
Pour l'enseignant	Pour l'élève
– Installer les conditions spatiales de la verbalisation (qualité d'accrochage et d'exposition des productions, qualité du regroupement) – Instaurer un climat de confiance, d'écoute et de respect – Aider à recentrer le propos autour de questions précises	– Développer son sens de l'écoute – Entendre des avis divergents, contraires, nuancés – Prendre la parole de manière spontanée – Mettre des mots sur une expérience et un questionnement plastique

– Relancer par des questions (le plus souvent ouvertes) – Reformuler fréquemment afin de garantir une meilleure maîtrise du vocabulaire spécifique – Savoir rythmer le temps de l'oral, l'interrompre ou laisser du temps. – Aider à fixer les apports de la verbalisation en repassant par l'écrit (désigner des rapporteurs, demander la rédaction d'une phrase de bilan à chacun qui peut être ensuite lue au groupe... rédiger un bilan détaillé citant les propos des élèves en faisant apparaître les questions, les notions, le vocabulaire, les références).	– Questionner le travail d'autrui. – Classer, trier les travaux du groupe selon des notions et des questions communes – Faire émerger la singularité des démarches artistiques – Verbaliser et prendre conscience des apprentissages développés lors de la pratique artistique
---	---

Situation d'enseignement	
Présentation orale de son travail	
Pour l'enseignant	Pour l'élève
– Apporter une méthode pour structurer la pensée (recours au carnet de bord, élaborer un plan, guider la pensée par étapes, donner des procédés de mise en forme). – Proposer une lecture des notes et du plan avant le passage devant le groupe – Laisser le droit au tâtonnement, à l'erreur et à la reformulation – Penser à une progressivité de la durée (deux minutes, puis cinq, puis sept de discours fluide et continu) de l'expression, de la posture et enfin du contenu (vocabulaire descriptif, analytique, sémantique) maîtrise des notions plastiques engagées – Élaborer un outil de suivi et d'accompagnement de l'élève fondé sur les compétences orales (structuration, fluidité, vocabulaire) – Évaluer la prestation avec un retour sur les aspects positifs et des conseils pour progresser	– Préparer sa présentation à partir de courtes notes et d'un plan (pas davantage) – Se fixer des objectifs progressifs en termes de durée et de contenu (vocabulaire spécifique) – Construire un discours qui s'appuie sur le visible et le sensible (le travail plastique et la production) – Partir de ses expérimentations et de son expérience pour expliciter ses intentions et sa démarche – Situer son travail parmi la diversité des propositions, en faire apparaître la singularité – Situer sa pratique et sa production par rapport à des références artistiques – Prendre conscience de sa posture, de sa voix, de ses tics et le cas échéant travailler à améliorer certains points en s'entraînant

B. Décrire, analyser, interpréter

Compétences travaillées	
Questionner le fait artistique	
– Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre. – Établir une relation sensible et structurée par des savoirs avec les œuvres et s'ouvrir à la pluralité des expressions. – Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	
Situation d'enseignement	
Champ référentiel, culture artistique, commentaire et analyse d'œuvre(s) :	
analyse comparative, questionnement collectif, recherches documentaires, travaux pratiques ou exposés. Décrire avec un vocabulaire spécifique et précis ; organiser une réflexion selon des axes orientés par des notions plastiques fondamentales (couleur, composition, spatialité...) et sémantiques ; interroger leur traitement pour en dégager le sens.	
Pour l'enseignant	Pour l'élève
– Inventer des situations mettant l'élève en situation d'exposé oral (de courte durée) : fiche coup de cœur, "jeu du critique" (un groupe d'élèves joue le rôle du critique par rapport à une œuvre, une exposition un fait dans l'actualité artistique) – Ouvrir au maximum le cours théorique aux propos des élèves : proposer des comparaisons, avoir recours au jeu de "l'intrus" dans un groupe d'œuvres ; travaux sur dossier (un ensemble de reproductions est donné, la consigne est de chercher ce qui motive leur rapprochement : quelles notions, quelles questions, quelles problématiques ?) – Permettre la prise de parole au sein d'un petit groupe avant une intervention orale devant la classe – Permettre aux élèves de "préparer" le cours à venir grâce à un ensemble documentaire donnant en amont. – Pousser à la reformulation, insister sur la recherche du mot juste – Diversifier la nature des documents iconographiques et leur degré de complexité afin d'encourager la prise de parole – Opérer par tirage au sort d'une couleur, d'un numéro ou d'un mot afin de susciter la participation de tous .	– Passer d'un travail de recherches documentaires à une prise de parole singulière, personnelle : par exemple réaliser une "fiche coup de cœur" : il s'agit pour l'élève de faire découvrir au groupe un artiste, une œuvre qu'il apprécie. – Établir un répertoire de phrase-type utilisant le vocabulaire analytique ou technique approprié afin de faciliter la prise de parole – Constituer un glossaire pour l'emploi du vocabulaire spécifique – Faire l'effort de structurer la prise de parole, d'utiliser un vocabulaire précis et un langage soutenu.

C. Échanger, débattre

Compétences travaillées	
Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique – Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celle-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	Questionner le fait artistique – Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
Situation d'enseignement	
Débat collectif : Si la présentation des travaux ou l'analyse d'œuvre développent la structuration et à la fluidité de l'oral, le débat amène les élèves à fonder et à formuler leurs perceptions et leurs analyses, à expliciter leur compréhension des œuvres et des phénomènes artistiques, à exercer et développer leur sens de l'argumentation, leur sens critique dans l'échange et l'interaction.	
Pour l'enseignant	Pour l'élève
Pratiquer des débats en classe avec les élèves sous-tend un postulat de départ : – considérer le débat comme un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non dogmatique au savoir ; – considérer le débat comme un outil et un support d'enseignement, s'inscrire dans une démarche heuristique ; – confronter des idées entre pairs pour faire évoluer des représentations. – Préparer le thème du débat et ce qui va déclencher la discussion, soulever une polémique ou un questionnement (image évocatrice, aphorisme, citation d'artiste ou de critique d'art) – Organiser un espace propice au débat et aux échanges (en cercle ou en U face au président, chacun peut se voir) – Assurer le rôle de président de séance (régulateur) afin d'être le garant du bon déroulement du débat et de la bonne circulation de la parole – Adopter une posture d'effacement – Désigner un synthétiseur (qui rappelle ce qui vient de se dire) et un secrétaire (qui note les idées clés sur un support dédié au débat) – Établir un rituel garant de la qualité des échanges et de la prise de parole (écoute sans couper la parole, prise en compte de la parole de l'autre...) – Faire le bilan du débat (en termes de contenu mais aussi de prise de parole, de qualité des échanges) et envisager des pistes d'amélioration pour le prochain débat avec les élèves.	– Considérer la parole de tous comme importante – Accepter la confrontation des points de vue – Rechercher des arguments afin que la pensée se structure et s'organise – Adapter ses propos en fonction de l'interlocuteur afin restituer sa pensée – Apporter de nouveaux arguments pour la bonne progression de la discussion – Tenir compte des propos tenus et apprendre à nuancer son point de vue

SOURCES :

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/lecons/l-oral-en-arts-plastiques-au-lycee-682805.kjsp?RH=PER>

<https://www.educavox.fr/innovation/pedagogie/organiser-un-debat-en-classe>

https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/cult_hum37/Laicite/Stage_12_janvier/Fiche_methodologique_debat.pdf

SOURCE : <http://artspla-site-austral.ac-reunion.fr/IMG/pdf/oral-arts-plastiques.pdf>

Intervention de monsieur Gilbert PELISSIER, inspecteur général honoraire, lors du stage de formation continue intitulé « *L'oral en arts plastiques* » (IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, le 26 mai 2004) Texte en complément de l'intervention orale.

« L'oral en arts plastiques » ça sonne mal, c'est incongru, tout autant que pourrait l'être un oral en natation, bien que possible. Cette incongruité, si la formulation est ainsi ressentie, n'est pas dépourvue de sens en apparaissant comme une sorte de déni de ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (à distinguer de l'enseignement de connaissance de l'art) qui comme tout art et enseignement de l'art, se signale par une pratique « opérant avec des procédures spécifiques appliquées à des matériaux déterminés donnant naissance à des œuvres ». Car il s'agit bien d'un enseignement dont le mode d'être est pleinement la pratique, et non d'un enseignement assorti d'une part pratique, et c'est en ce sens que le terme « oral » paraît inapproprié. Ce déplacement du terme, si adéquat à l'ensemble des disciplines scolaires, signale l'inconfort de la pratique artistique dans l'institution scolaire sous le règne de l'écrit et de l'oral. Mais en même temps ce déplacement incorpore et légitime dans le registre scolaire une part rebelle, celle du non-scolaire dans le scolaire qui est la dimension artistique de cet enseignement, dit artistique, si toutefois cette dimension est cultivée. « L'oral » est en effet scolaire, c'est le monde de l'interrogation, des examens, mais c'est aussi l'une des modalités d'enseignement de nombreuses disciplines. Pour le français l'oral est en théorie l'alter ego de l'écrit même si l'écrit domine à l'école, car tous deux ont un seul et même patron : la langue, or bien que les mots traversent la peinture, la langue n'est pas le patron de la pratique en arts plastiques car la pratique n'est pas l'équivalent de l'écrit. L'invocation de l'oral, le fait d'utiliser des mots, de les agencer, par rapport à une pratique, signifie-t-elle la tyrannie des mots et du même coup l'insuffisance de la chose faite ? La question soulève une particularité propre à l'enseignement de l'art, et plus spécifiquement des arts plastiques, en même temps qu'une difficulté de type problématique depuis les années 70, période à partir de laquelle cet enseignement a fait l'effort de se situer au plus près de l'artistique : accepter la présence brute des réalisations d'élèves par analogie à l'œuvre d'art ou faire le deuil de ce qui est réalisé par sa transformation en savoir ?

(...)

Regarder ce qui doit être considéré comme étrange, voir cette œuvre-là, quelle qu'elle soit, c'est tenter de mettre en mots la chose vue par les découpes du regard qui cherche et donne forme. Cette appropriation du visible par le dicible qui est en fait une réappropriation par l'élève, de ce qu'il a produit plastiquement, dans le champ du langage, celui du concept, instruit le procès d'un possible enseignement de l'art ne se réduisant pas à n'être qu'un enseignement par le moyen de l'art.

(...)

Considérons au départ que « l'oral » pour se référer à la norme et à la terminologie de l'école, **c'est en arts plastiques essentiellement le parler de l'élève et la restriction du parler de l'enseignant pour réaliser des opérations spécifiques qui ne sont pas d'ordre interrogatoire ni en fonction d'une finalité de la langue elle-même¹.**

Un fait nouveau s'est produit au début des années 70 dans l'enseignement des arts plastiques. Il s'agit de la parole des élèves sollicitée par rapport à leurs productions afin de réaliser un apprentissage visé.

(...)

Il n'était pas véritablement nouveau pour les élèves de parler.

Les élèves ont toujours plus ou moins parlé en classe, mais, si l'on exclut leur bavardage (ce qui ici n'est pas la question), ils ont toujours beaucoup moins parlé que les professeurs, eux réputés bavards, et à certaines époques les élèves étaient même réduits à la mutité. Ce qui fut nouveau au début des années 70 était **le rôle donné à la parole de l'élève dans une conception globale de la pratique d'enseignement intéressante à la fois pédagogie, didactique et contenus. Ce qui signifie que l'oral, le fait de parler pour l'élève, n'est pas un élément à considérer en soi hors d'un dispositif d'ensemble** ; il implique qu'à un certain moment de la séance de travail ce parler ait une fonction spécifique au sens didactique.

L'erreur serait de situer cet acte d'une manière anecdotique sur le seul registre relationnel et pour des fins participatives, bien que la dimension relationnelle soit présente et non sans importance (du fait que les élèves sont amenés à parler en situation, - soit d'une manière motivée - puisqu'ils parlent de leur travail plastique présent, que la réflexion s'échange entre élèves et que l'enseignant y mêle son fil).

¹ Bien que toutes disciplines, y compris les arts plastiques, participent à l'enseignement de la langue.

Retenons au moins deux retombées dans l'éducation scolaire qui ont à voir avec la parole :

l'une étant l'intérêt porté à l'élève en tant que sujet individuel, avec l'accent mis sur la relation pédagogique qui implique l'écoute et la communication ;

l'autre, la question de l'image qui dorénavant par la confrontation qu'elle propose et les questions qu'elle suscite relatives au visible, va poser différemment la question de l'enseignement des arts plastiques.

Rappelons brièvement (ce qui est oublié aujourd'hui) que ce n'est guère qu'au cours des années soixante, et particulièrement dans les années soixante-dix, que l'image en couleurs d'excellente qualité a commencé à connaître une très grande diffusion, si bien que l'art, l'art du monde, l'art de toutes les époques, a pu pénétrer dans les classes.

L'image a parti lié avec la parole, le fameux « *est-ce qu'on verrait si on ne parlait pas* »² retentit encore, auquel il est répondu que le visible « *n'est pas à lire mais à voir* »³. On mesure déjà par les mots comment se distinguent, s'opposent, et s'entremêlent les éléments de la problématique de l'œuvre et du savoir : image, visible, parler, lire, voir.

Ces deux affirmations signalent les termes du débat sur l'image des années 70 à travers lequel s'engage, par le travail de linguistes et la contradiction apportée par certains philosophes, une réflexion sur le visible et celle-ci intéresse nécessairement l'enseignement des arts plastiques.

Cette réflexion sur le visible va bouleverser les contenus de cet enseignement mais aussi la manière de les aborder, avec réflexité, en se libérant d'un académisme plasticien dont le répertoire d'enseignement tournait essentiellement autour de quelques notions limitées donnant lieu à une infinie variation d'exercices semblables (équilibre-déséquilibre, statisme-dynamisme, rythme, contraste, ainsi que perspective centrale, théorie de la couleur). **Désormais ce ne seront plus ces variations plasticiennes d'ordre formel qui occuperont le temps d'enseignement mais la relation à établir avec les œuvres d'art à travers les images de l'art (et les œuvres d'art elles-mêmes⁴). C'est ce visible là comme référence qui mobilisera l'intérêt en faisant inventer des contenus nouveaux et des propositions nouvelles de travail pour les élèves afin que puissent se produire des rencontres entre ce qu'ils réalisaient plastiquement et les œuvres du champ de référence.**

C'est ainsi, en vertu de transformations profondes de la société, d'une évolution des savoirs et d'un intérêt nouveau porté au visible par le biais de l'image qu'a pu apparaître et se constituer une pédagogie des arts plastiques dans laquelle l'oral a acquis un statut spécifique. Il ne s'agit donc pas d'une mode.

L'oral en arts plastiques, tel qu'on peut le comprendre depuis les années 70, dans le cadre de l'enseignement usuel et non d'un examen, c'est un certain fonctionnement de la parole des élèves, mais aussi de l'enseignant, en rapport avec le travail plastique lui-même afin de réaliser des opérations pour faire apprendre. La parole dans ce cas n'est pas à considérer comme un plus, ni une évolution sur le seul registre pédagogique, ou une concession superficielle faite par rapport à l'air du temps, elle a son sens dans un ensemble structuré en étant intrinsèquement liée à d'autres actes constituant le cours.

La mise en scène du rapport entre le parler et le faire est un fait nouveau, depuis la création de cet enseignement dans l'institution scolaire.

Ce rapport du dicible et du visible joue sur l'analogie entre ce qui est vu et ce qui est dit tout autant que sur leur dissemblance, mais aussi joue entre ce qui est vu et dit et le référent absent. C'est dans le jeu de tous ces écarts⁵, jointures, et déplacements, dans l'infinie variété de possibilités pour les produire plastiquement et leur donner sens verbalement, et non dans la copie ou le seul savoir-faire technique, que peut se situer désormais la question de l'art dans cet enseignement (qui d'une certaine manière est aussi la question de l'art pour les artistes).

Cependant la parole ne court que trop et elle continue d'être suspectée d'illégitimité par rapport à la pratique, du moins selon une certaine idée de la pratique, ayant cours avant les années 70, la réduisant au seul faire⁶. En dépit de cette suspicion, la question essentielle n'est pas de se demander si l'on fait trop parler les élèves mais d'interroger la configuration d'ensemble de l'enseignement pratiqué pour savoir comment les données du problème y sont disposées en dépassant la critique récurrente du « trop parler » pour se situer dans l'intelligence théorique de l'articulation entre « le faire » et « le dire ».

Dépourvu en effet d'une assise théorique et d'une compréhension de la structure d'ensemble dans laquelle il agit, l'enseignant se trouve privé de décisions plus ajustées en se demandant toujours s'il parle trop ou fait trop parler, s'il doit lui-même parler ou faire parler, à quels moments de la séance et en quelle quantité. S'il en est ainsi, il lui est difficile de se situer avec lucidité dans le cadre problématique qui est celui de l'altérité de l'œuvre, du silence de l'œuvre, et du savoir pourtant à faire acquérir en tentant de faire la part de l'une et de l'autre.

² J.F. LYOTARD, Discours, Figure, Ed Klincksieck, Paris 1974.

³ Reste encore à savoir ce qu'est voir ; Paul KLEE disait de l'œuvre « faire voir ce qu'est voir ».

⁴ Collaboration entreprise avec les FRAC dès 1987.

⁵ La notion « d'écart » a été introduite dans les programmes de 5 et 4ème en 1996.

⁶ Se rappeler le débat entre théoriciens et plasticiens à la création de cet enseignement à l'université par rapport à ce qui était annoncé comme une seule et même chose articulée et cohérente : pratique/théorie. La pratique étant déclaré par les uns de « pratique aveugle » et la théorie de « bavardage » par les autres.

Le parler auquel l'enseignant a recours, le sien et surtout celui des élèves, se situe dans des opérations à réaliser entre une visibilité et une signification.

Mais on ne sait que trop que ce moment du parler en arts plastiques, que l'on appelle par économie et par conformité « l'évaluation », est sur le fil du rasoir en risquant de basculer aussitôt du côté d'une signification forcée par un questionnement asséchant. Dans ce cas, ce qu'a produit plastiquement l'élève apparaît comme un prétexte à évaluation.

L'enseignant en accordant trop à son propos magistral subrepticement réintroduit lors de l'évaluation, par souci légitime d'enseigner, perd de vue la modestie et l'efficacité de cet acte et le sens même de cet enseignement tant dans sa dimension plastique qu'artistique ; sans compter qu'il advient que ce questionnement ne soit aucunement pertinent. Se poserait alors la question d'un intérêt du faire en arts plastiques dont la destinée ne serait que d'être pris dans les rets d'un propos déconnecté tenant lieu d'évaluation.

Or la parole engagée n'a de sens que par rapport à un faire.

« Le faire » et « le dire » sont deux moments indissociables d'un même concept qui s'appelle « la pratique ».

La pratique ne se situe pas dans le seul faire.

Pas plus que le dire qui s'adjoindrait additivement au faire.

Au sens actualisé du terme depuis la création des arts plastiques à l'université en 1969 (avec notamment les ateliers-séminaires) elle est synonyme de praxis, au sens de **pratique-critique** qui signifie une évolution du faire par un travail critique permanent. (C'est ce qui distingue la démarche problématique de l'artiste toujours en recherche, du savoir-faire stable de l'artisan).

Si l'évaluation orale ou verbale n'avait pour fonction que de faire parler afin d'évaluer ce qui était a priori décidé, avant même que ne se réalise le travail plastique et quelles que soient ces réalisations, elle serait inefficace et ce qui se perdrait serait l'activité constructrice consistant à dégager q et non à trouver - ce qui s'incarne toujours singulièrement dans le visible (une notion, si l'on prend cet exemple, n'a de réalité qu'incarnée dans un visible, elle ne se présente jamais de la même manière).

D'un côté des productions prétextes, non relevées par le regard porté sur elles et de ce fait restées innommables, des « choses » et non « quelque chose » s'inscrivant dans l'espace symbolique, de l'autre côté un discours ou un questionnement impressionniste qui ne construirait rien, sinon l'illusion de la part de l'enseignant de dispenser un savoir par son verbe. Or, on sait bien que ce que le maître enseigne, et surtout de cette manière, n'est pas ce que l'élève apprend. **La construction du savoir, son appropriation, résulte d'un travail de tissage à chaque fois nouveau qui est celui proposé par toute réalisation en tant qu'œuvre d'élève réclamant d'être regardée et relevée par le langage comme singulière.**

Regarder collectivement, à un moment de la séance d'arts plastiques, pour voir tous les travaux affichés, rester silencieux, est un moment gratifiant, il doit l'être, c'est le moment du regard non-critique et l'on sait déjà que ce qui comble le regard, que ce qui s'affiche dans l'espace de visibilité ne pourra pas s'incorporer dans l'espace linguistique. C'est ce qui garantit la valeur et le statut imprenable du faire.

Le parler qui doit suivre, celui des élèves, celui de l'enseignant, n'est pas une détente discursive ni une formalité mais un travail délicat, d'une autre nature que le travail du faire, dans lequel l'œil va tenter de saisir les événements plastiques.

C'est parler pour les élèves dans une certaine condition de parole avec la distance voulue, avec recul, sans confusion entre soi et la chose faite car il y a eu livraison (il n'y a d'œuvre que livrée, devenue autonome, comme une mise au monde) et ce parler ne se caractérise pas par sa quantité, ni par sa rareté, mais par la capacité réflexive dont il témoigne et par les opérations qu'il permet.

La verbalisation qui est le terme usité pour cet acte de parole des élèves réunis face aux réalisations plastiques est un travail qui fait voir, voir différemment ce qui lui est soumis et qui par ce voir trouve la forme. Cet acte ne peut se concevoir qu'en prise avec ce qui a été fait plastiquement, il n'amointrit pas ce visible il le promeut, il lui donne un sens. Il lui confère une autre destinée qui est celle de son installation dans le visible et par cette existence la possibilité d'être vu comme (si c'était) de l'art, car il n'y a pas d'art sans regard qui puisse le voir comme de l'art.

(...)

La mission en ce sens de l'école n'est pas de préparer les millions d'élèves de l'enseignement général aux métiers de la forme mais de les ouvrir comme futurs citoyens (ainsi que le dit l'école) à la question artistique, à la dimension d'altérité propre à l'art, à cet autre qu'est l'art, en tant que fait culturel et plus largement social.

(...)

Cet arrêt cependant sur la réalisation de l'élève avec son statut d'œuvre et regardée comme telle, interrogée comme telle, fait échapper celle-ci, et pour un temps aussi court soit-il, à sa condition éphémère. Brin d'existence illégitime, mais non prétexte, l'œuvre d'élève qui suppose une matérialité et un regard qui l'installe dans le visible, demeure en l'auteur au-delà de la disparition de celle-là.

SOURCE :

https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/wp-content/uploads/sites/26/2018/09/la_verbalisation_c-vieaux_10-2012.pdf

Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation

Introduction et mise en forme par Christian VIEAUX

Où et quand la verbalisation vint aux enseignants d'arts plastiques ?

Le mot « verbalisation » est abondamment présent dans l'enseignement des arts plastiques. Il s'est progressivement inscrit dans le lexique commun des professeurs. Apparu au détour de précédents programmes du collège, publiés entre 1996 et 1997, il était inséré dans la partie évaluation des cahiers d'accompagnement. La lecture du passage dédié, dans le cahier d'accompagnement de la classe de 5°, éclaire les intentions de ses réacteurs : poser une vision formative de l'évaluation dans l'enseignement des arts plastiques, enraciner les opérations métacognitives⁷ visées pour la classe dans ce qui s'exerce et dans ce qui est repérable dans la pratique, enrichir la maîtrise du langage et travailler le lexique, situer l'action du professeur dans un accompagnement à la prise de conscience des élèves de ce qui est fait et découvert.

« L'évaluation est tournée vers l'élève : il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. C'est davantage une évaluation formative qu'une évaluation sommative. Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève - et non l'exposé du professeur - joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique.

Au niveau du cycle central, les temps de parole, moments où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, peuvent être de durée variable : tantôt rapides pour dégager une question, faire préciser la pensée, tantôt un peu plus importants pour permettre aux élèves d'approfondir le questionnement. Tout comme au niveau de classe précédent, la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions.

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui.

Au cours des verbalisations, le professeur peut interroger les élèves sur les références qu'ils ont recherchées ou mobilisées, ou introduire lui-même des références artistiques pour situer les productions de la classe. Il n'est pas utile dans ce cas de présenter un grand nombre d'œuvres ou d'artistes que les élèves ne pourraient pas retenir, sauf d'une manière artificielle. C'est donc à des choix précis et pertinents que le professeur se limitera. »

Documents d'accompagnement du programme du collège, arts plastiques, 1997.

Diffusion et perte de sens du rapport et de l'usage de la verbalisation ?

Notons que, contrairement aux textes de programme, les documents d'accompagnement précités n'avaient pas de valeur réglementaire. Pour autant, la « verbalisation » souvent associée à un second terme, « l'effectuation », ne devait cesser de se diffuser. Faut-il en déduire que cette « verbalisation » faisait écho à des convictions profondément ancrées dans les inscriptions éducatives des professeurs d'arts plastiques ? Était-elle alors l'expression d'une forme pédagogique en mesure de soutenir, dans l'enseignement et dans le regard des professeurs des autres disciplines, une identité professionnelle qui était encore en recherche ? S'était-elle révélée commode, dans les situations de formation professionnelle, pour résoudre ou illustrer des

⁷ La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel. Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). La métacognition est une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée.

modalités constructivistes⁸ de l'accès aux savoirs, dans un enseignement qui mettait en avant la dimension intuitive et expérimentale du travail sollicité des élèves, tournant le dos aux stratégies dites de conditionnement (faire imiter des modèles), encore largement en vigueur dans les classes ou dépositaires de valeurs sociales ou de qualité qui sont bien souvent attendues vis-à-vis de l'enseignement ? Toujours est-il que, désormais, aucune épreuve orale à visée professionnelle, organisée dans les concours de recrutement de professeurs d'arts plastiques, n'échappe au surgissement du mot « verbalisation ».

Les formations initiales et continues le sollicitent d'abondance. Au point que, de terme visant à désigner une phase précise (une situation de travail et une conduite d'opérations essentiellement cognitives) dans la constitution d'un savoir extrait de l'expérience (une pratique plastique où s'exerce un agir stimulé par la pensée, une visée poétique ou une distance réflexive), il paraît être devenu une temporalité pédagogique, voire même un but dans la programmation d'une séquence.

Une trilogie s'est installée : incitation/effectuation/verbalisation.

Sur ce point, le récent rapport du Capes externe de la session 2012 fait un constat saisissant :

«... À contrario, une didactique en arts plastiques ne doit pas s'ériger en dogme. Cependant, force est de constater, notamment dans l'épreuve de leçon de l'admission, la prégnance d'un modèle pédagogique devenu caricatural. Il repose sur un triptyque purement formel de trois actions : « incitation, effectuation, verbalisation ». Abondamment présent au Capes, mais également dans d'autres concours, ce modèle, sans accompagnement conceptuel, ne paraît plus apte à rendre opérants les apprentissages des élèves, à structurer des itinéraires pédagogiques et à définir les acquis visés. Une majorité de candidats sont apparus comme accrochés à ces trois termes « mythiques » sans être capables de percevoir en quoi ils valent réflexion sur l'enseignement de la discipline et le découpage de toutes les activités. Les conséquences ne manquent pas de surprendre. Les candidats semblent ainsi penser qu'à partir d'une incitation (toujours verbale) tout élève est capable, ou a le désir, d'inventer à chaque cours et en n'importe quelle circonstance, sa propre pratique plastique. Rivés à cette croyance, il devient difficile pour les candidats de mener une véritable réflexion sur les étapes, les paliers de compétences ou les processus qui étayent, ou plus pragmatiquement rendent possibles, des acquisitions en arts plastiques. »

Extrait de l'introduction du rapport rédigé par le président du jury, Jean-Yves MOIRIN Inspecteur Général des Arts plastiques
Doyen du groupe des inspecteurs généraux des enseignements artistiques.

N'aurait-on pas fini par confondre des moyens avec des buts ?
Pour autant, faut-il faire un tabou du mot « verbalisation » ?

La verbalisation : des techniques d'explicitation de l'activité ou de l'action vécue, élaborées et formalisées bien avant qu'elles vinrent aux arts plastiques

La « verbalisation » n'est donc pas venue au monde en 1996. Elle ne vient pas d'ailleurs des arts plastiques.

Elle s'enracine dans une histoire plus globale de la pédagogie.

Et, bien avant les arts plastiques, elle avait été appropriée dans d'autres enseignements (notamment l'EPS) ou par des instances de formation (essentiellement dans le monde professionnel).

Sur ce point, il paraît utile de mentionner le travail de Pierre VERMERSCH⁹, dès les années 1970, sur l'entretien d'explicitation visant **la description fine d'une activité passée, réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche**. On comprend bien les intersections de cette théorie et cette pratique de l'entretien d'explicitation avec des processus d'apprentissage en arts plastiques qui engagent des acquis (savoir-faire, compétences, connaissances, capacités) dans une pratique.

Sans prendre les éléments méthodologiques de l'entretien d'explicitation comme un décalque possible, en l'état, dans le cours d'arts plastiques, s'en informer permet de mieux se situer dans l'usage de la verbalisation. Et, faut-il l'espérer prendre à nouveau cette verbalisation comme une opération et non comme un « couronnement » temporel, donc un but, de toute séquence.

⁸ Le constructivisme en pédagogie réfère, pour une grande part, à la théorie pédagogique d'auto-construction des savoirs. Elle résulte du métissage de deux idées fortes : - Tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement. (J. PIAGET). Piaget plaide pour une acquisition des connaissances par l'expérience, directe ou indirecte, plutôt que par la seule transmission. Le moyen utilisé est de faire surgir des conflits cognitifs dans la tête des élèves : ce que chacun croyait savoir ou savoir-faire est bousculé et remis en question. - Tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle un individu se développe. (L. VYGOTSKY). « Là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement ». (VYGOTSKY) L'approche constructiviste des apprentissages prend principalement appui sur le travail de Jean PIAGET qui porte sur le développement psychologique de l'enfant. Il y fonde que la personne qui apprend est importante dans le processus d'apprentissage : il ne suffit pas de dresser ou de conditionner. En conséquence, les connaissances et les expériences antérieures acquises dans ou hors du contexte scolaire sont essentielles et doivent être sollicitées autant que prises en compte.

⁹ Psychologue et chercheur au CNRS et GREX (groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation).

L'entretien d'explicitation permet un retour réflexif sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche et sur le vécu d'une pratique professionnelle (vécu de l'action). Suivant Piaget qui affirme que «l'action est une connaissance autonome», Pierre Vermersch considère l'action comme une source privilégiée d'informations pour comprendre les aspects fonctionnels de la cognition.

Essentiellement, il s'agit d'accompagner la personne dans les étapes de la prise de conscience. Ces étapes correspondent à deux processus distincts :

- un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif, d'en déployer les aspects implicites et d'en effectuer une mise en mots ;
- un processus de réflexion sur le vécu mis à jour qui consiste à prendre pour objet de réflexion le contenu de la description. Les techniques d'explicitation concernent principalement la mise en œuvre du réfléchissement.

Faire apparaître la verbalisation de l'action est parfois spontané, mais le plus souvent, **il s'agit de créer les conditions nécessaires pour que l'interviewé puisse rendre compte le plus finement possible de ce qu'il a fait réellement, de comment il s'y est pris pour faire ce qu'il avait à faire.** Ce sont ces conditions et un changement didactique, le passage de l'interrogation au questionnement, qui constituent les principales caractéristiques des techniques d'explicitation :

– **Proposer un contrat de communication.**

Tourner l'attention de la personne vers une situation singulière qui s'est effectivement déroulée.

La verbalisation ne porte pas sur une classe d'actions, mais concerne une tâche réelle, spécifiée dans le temps et dans l'espace.

– **Faire évoquer la situation de référence.**

Cela suppose que la personne entretienne avec ce dont elle parle une position particulière, la position de parole incarnée, qualifiée "d'impliquée", dans laquelle la personne est davantage en contact avec son expérience passée qu'avec la situation présente de communication en entretien.

– **Guider vers l'évocation sensorielle**, de manière à solliciter la mémoire concrète. Cette mémoire se déclenche par l'activation d'un élément sensoriel qui fonctionne de manière involontaire, ce qui conduit à éviter toute volonté de recherche du contenu à rappeler.

– **Distinguer des catégories de verbalisation** (les satellites de l'action) et relancer le questionnement vers les informations concernant l'action.

– **Questionner en fonction du caractère pré réfléchi de l'action** : questions descriptives, questions sur les gestes (témoins du pré-réfléchi), relances sur les dénégations (le pré-réfléchi n'est pas connu, le déni masque l'existant).

– **Questionner en fonction des propriétés de l'action et de son déroulement.**

– **Accompagner la prise de conscience** avec un guidage s'effectuant en structures (déroulement temporel, cycle de l'action) et non en contenus.

7.

La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages : « J'ai pas fait grand-chose... », une verbalisation en classe de 6e

SOURCE : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

Apprend-t-on en parlant ? En quoi la parole de l'élève est-elle vectrice d'apprentissages ?

Cette ressource aborde, par une étude de cas, une des dimensions essentielles de l'enseignement des arts plastiques sur laquelle les programmes insistent : **l'explicitation de la pratique**.

Et, dans la didactique et la pédagogie des arts plastiques, **cette explicitation se passe en grande partie dans un moment spécifique de l'enseignement : la verbalisation**.

Par l'explicitation au travail dans la verbalisation, il est ici bien question de rappeler comment peut s'accompagner le mouvement formateur qui va du **passage des expériences aux connaissances**.

Il est également question d'apprendre aux élèves à aller au-delà des intuitions pour se donner les moyens d'avoir des intentions, donc de **s'exprimer et de prendre position, de penser et de communiquer avec des langages plastiques**. (...)

C'est à l'enseignant, en accueillant la parole des élèves, la sollicitant et la favorisant à dessein, de lever les implicites – qui parfois sont de l'ordre des impensés, régulièrement deviennent des défaillances au regard de la norme scolaire, mais portent souvent en eux un intéressant potentiel poétique – pour montrer et dire l'explicite des savoirs travaillés dans un apprentissage.

Extraits des programmes

CYCLE 3 : « Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques¹⁰ »

CYCLE 4 : « Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune¹¹ »

Introduction

La verbalisation en arts plastiques est une temporalité spécifique dans le processus d'une séquence d'enseignement.

Chaque séquence comportant des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles, assurément **la verbalisation s'inscrit dans un moment clé de la construction d'une distance critique et réflexive**. Et ce processus rationnel n'écarte pas les voies (les voix aussi) du sensible.

Dans ce moment précieux et réitéré, qui articule ce qui s'est pensé dans la production et ce qui se pense dans une perception, il y a des enjeux de différentes natures. On évoquera immédiatement ceux de la construction d'une relation de l'élève à sa pratique, à celle des autres et à ce qu'il y a à en observer dans les dimensions sensibles, techniques, symboliques, sémantiques... Il s'agit d'apprendre concrètement – à la fois physiquement et intellectuellement – à prendre du recul et à « théoriser » ce qui s'est fait et a été tourné vers les autres, comme ce qui est reçu et perçu en retour. Au niveau d'un collégien, « théoriser » sa pratique, c'est déjà prendre – même modestement – de la distance sur elle, individuellement et dans le collectif de la classe.

SITUATION SPATIALE

Cette position éducative induit aussitôt **une situation spatiale dans la classe** (« afficher », se regrouper). Elle n'est pas sans lien avec un geste artistique majeur : exposer (s'exposer). S'il y a donc un espace pour regarder, il se forme alors aussi un espace pour dire. Espace où, précisément, doit se tisser un réseau de paroles : les mots des élèves et ceux du professeur. Cela ne va pas de soi. Il s'agit d'un contrat pédagogique original entre la classe et l'enseignant, où chacun à sa place va travailler à construire et cultiver un mode d'enseignement dialogué. Pragmatiquement pour le professeur, plus symboliquement pour les élèves, cela suppose que l'on va prendre la mesure des savoirs et des acquis au risque (limité) de l'hypothèse et de l'erreur, toujours au bénéfice de la coopération et de la construction collective du sens.

¹⁰ Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

¹¹ Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

SITUATION TEMPORELLE

S'il convient au moment de la verbalisation d'aider les élèves à comprendre et à se situer, cette verbalisation s'intègre alors dans le processus de la séquence. En conséquence, on se désencombrera d'une conception de la formation aboutissant à celle d'une évaluation trop souvent limitée au contrôle, qui plus est in fine. **En effet, la verbalisation n'est pas l'aboutissement du processus de l'apprentissage. Elle en est un jalon. Sa modalité ne peut se confondre avec la succession des élèves devant le professeur, à côté de leurs productions pour justifier un résultat individuel dans le scénario d'une « interrogation » orale, elle-même forme conclusive d'une séquence.**

En outre, et ce n'est pas le moindre des enjeux, des opérations mentales sont en travail et, parfois, des conflits socio-cognitifs s'exercent : le professeur doit habilement et tactiquement amener ses élèves à élargir leurs conceptions, à entendre celles des autres, à rechercher une curiosité que l'on s'accorde et partage, le désir de disposer de méthodes et de savoirs que l'on engage (des compétences ?).

L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques

Au cœur de la verbalisation, **l'expression orale est reconnue comme un processus d'apprentissage incontournable dans les pédagogies d'aujourd'hui.**

Le passage par l'écrit est néanmoins encore prépondérant dans notre culture occidentale et dans la plupart des enseignements ou des manières d'enseigner.

L'enseignement des arts plastiques tient à préserver cette place essentielle de l'oral. Si la pratique artistique est principale (centrale), elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation.

La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique.

L'affichage des travaux réalisés par les élèves est l'occasion d'un bilan oral, un temps de travail et de réflexion appelé la verbalisation.

Il est collectif, mais fonctionne sur la synergie des interventions individuelles des élèves, qui réagissent en découvrant les travaux de leurs camarades, la diversité des compréhensions et des expressions qui s'en dégagent.

Le professeur accompagne et anime ces échanges, il les structure et fait converger les apports des élèves autour de notions d'apprentissages communes, mises en œuvre dans le/les dispositif(s) de sa séquence.

Pour le professeur cela s'apparente à un exercice de « maïeutique socratique ».

Pour les élèves, c'est un échange vivant, mais sur le fond il s'agit d'une formalisation exigeante et délicate :

il est question de mettre à jour leurs intentions, leurs actions, les notions repérables dans les productions et concepts qui se dégagent d'elles comme dans l'échange conduit.

Le déroulement de cette verbalisation garantit la protection des expressions sensibles et parfois inconscientes contenues dans les travaux, et exclut en cela les jugements de valeur.

La verbalisation permet de mettre à jour les stratégies et trouvailles plastiques ou sémantiques visibles dans les travaux des élèves et qui parfois leur sont encore implicites, pour en faire par une mutualisation, un partage, le passage vers un enseignement explicite.

Les travaux sont soigneusement affichés, exposés, les élèves les découvrent.

Ainsi chacun situe sa pratique en apprenant de celle des autres.

Si les réactions sont immédiates et les commentaires abondent, le professeur réclame alors le silence, et l'échange peut commencer. **L'enseignant en est l'incitateur, l'animateur et le fédérateur. Il distribue la parole et anime le débat en laissant toute sa place à la parole de l'élève.** En cela, il s'oblige à l'exercice socratique du dialogue. Exercice difficile qui réclame de l'attention, de l'autorité et de la modestie.

Le déroulement des débats doit garantir le respect des uns pour les autres, la protection des expressions sensibles, et empêcher les jugements de valeur. Alors les concepts peuvent advenir.

Ce retour sur l'expérimentation, la pluralité des échanges, les découvertes qu'elle génère cultivent certes l'objectif de la maîtrise de la langue française, commun à tous les enseignements, mais bien au-delà fédère le groupe et en transforme les participants. Ces enjeux complexes assurent l'ancrage des acquisitions disciplinaires, encouragent et valorisent les initiatives, mettent à jour l'apport de chaque individu dans la construction des savoirs et d'une culture commune.

On évalue – en partie – la réussite d'une verbalisation par la quantité de temps où les élèves se sont exprimés et cela exige une économie de la parole professorale ; au nombre d'élèves qui est intervenu, autant qu'à la richesse des contenus d'apprentissages abordés.

La verbalisation, élément d'une culture pédagogique

La reconnaissance de cette pratique, en construction dans l'histoire de notre discipline depuis les années 1980, se solidifie cette fois dès le premier volet du programme¹², et entre en cohérence avec un objectif plus global du développement des futurs citoyens que nous formons : « *En fait, tout le long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte* »¹³ ... »

Les ambitions sont ici clairement décrites, et notre attention se porte aussi sur le début de la phrase : « En fait ».

Ce sont donc par des faits, des décisions, des actions, une organisation concrète que le professeur atteindra la maîtrise des compétences escomptées pour les élèves.

Le professeur s'attache, semaine après semaine, à ce que les élèves aient compris le sens et la fonction de la parole lors de la verbalisation.

Les règles de son partage et du vivre ensemble y sont travaillées avec tact, l'affichage est soigné, le confort des participants et la disposition du groupe favorisent la concentration, et enfin, le dispositif de pratique plastique permet une diversité des productions.

Cette diversité ménagera un effet de surprise et sollicitera des commentaires.

L'accrochage peut lui aussi apporter une dimension événementielle dans la classe, qui mobilise les élèves, si ses modalités sont renouvelées. Mais la verbalisation, bien qu'unique et précieuse n'est pas exceptionnelle, elle est indispensable et usuelle.

Elle participe au rythme des séquences, elle est attendue.

Pour déclencher de la curiosité et obtenir des réactions, le professeur s'évertue à réunir ces nombreuses conditions. Cela nécessite patience et exigence.

On relève également dans le volet 1 des programmes « *Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire* »¹⁴ »

Il est donc bien question de la dimension relationnelle entre l'élève et les savoirs, mais aussi entre l'élève et sa réussite. Le professeur a donc un rôle précis à jouer lors de la verbalisation pour parvenir à cet objectif annoncé.

L'enseignant donne la parole à ses élèves pour qu'ils décrivent, analysent et partagent des expériences plastiques et mentales éprouvées. Elles s'inscrivent au cœur d'une situation d'enseignement ciselée en amont. **La verbalisation doit être souple, mais ne s'improvise pas. Ces pratiques plastiques et langagières peuvent chacune se définir comme « la rencontre entre une intention et une attention »**¹⁵

De quelles paroles parle-t-on ?

On préférera plutôt **convoquer une parole « vraie »**¹⁶ qu'une parole dite « convenue »¹⁷.

La parole vraie sera une avancée de la pensée de l'élève, de ses ressentis, de sa mémoire, où celui-ci fait part d'une expérience personnelle.

Elle répond généralement à une question ouverte. La parole convenue est plus souvent le résultat d'une question fermée, posée par le professeur, qui conduit à un réinvestissement de savoirs préalablement abordés. C'est une question dont le professeur connaît la réponse. L'échange en est donc moins fondé. Dans ce cas l'élève propose davantage la réponse attendue qu'il ne dévoile sa propre pensée.

Sur ce point, nous citerons ici des extraits, toujours d'actualité, des cahiers d'accompagnement des programmes de 1996-98¹⁸ :

¹² Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem

¹⁵ In L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?, Gérard Genette cité par Philippe Sabourdin (IA-IPR d'arts plastiques honoraire), Paris, Colloque au MAC/VAL du 25 mars 2006.

¹⁶ La parole vraie, c'est à dire celle « qui n'est pas du semblant » selon Jacques Lacan.

¹⁷ Qui résulte d'une convention. Déjà selon Averroès, philosophe arabe du 12ème siècle, « une parole convenue ne relève pas du monde naturel de signifier, mais du monde instrumental ou bien artificiel », in Commentaires sur Aristote, publiés en latin en 1595.

¹⁸ Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 publié au BOEN n° 25 du 20 juin 1996 ; arrêté du 26 décembre 1996 publié au BOEN n° 5 du 30 janvier 1997. Programmes et accompagnement, réédition juin 2002, CNDP.

« Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève – et non l'exposé du professeur – joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique.

Au niveau du cycle central, les temps de parole, moments où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, peuvent être de durée variable : tantôt courts pour dégager une question, faire préciser la pensée, tantôt un peu plus importants pour permettre aux élèves d'approfondir le questionnement. Tout comme au niveau de classe précédent, **la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis.**

Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions.

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui¹⁹.

Pour qu'advienne cette parole vraie nous savons qu'elle nécessite une écoute de grande qualité :

bienveillante pour rassurer et encourager, fine pour repérer ce qui fera levier et orienter les élèves dans l'analyse de leurs travaux. **Ainsi le professeur établit le climat de confiance, indiqué par les programmes, qui favorise la construction d'une pensée. L'enseignant orchestre, relance, réclame de nommer ou de définir.** Il invite à décrire pour identifier des phénomènes, des effets, des processus, valoriser les inventions, mais aussi pour mettre en mots le contenu des productions réalisées par les élèves, par la narration par exemple, crée des liens, ce qui le situe comme objet de travail et de réflexion et plus seulement comme un objet d'expression. Il sécurise la confrontation entre les intentions de « l'élève-auteur », et la réception par les spectateurs, qui ne sont autres que les élèves de la classe. Ainsi le travail de l'élève quitte sa gangue de pathos pour devenir un objet de travail lors de la séance : c'est une livraison sociale.

La mise à distance physique du travail avec son auteur au moment de l'affichage procure une mise à distance psychique qui permet l'analyse critique et donc l'enseignement. **Parfois le professeur feint l'ignorance, il invite ainsi les élèves à expliciter (et non à s'expliquer), à donner des exemples, des références, à comparer, à contredire. Il conserve une posture et des questions ouvertes.**

L'explicitation, contrairement à l'explication, selon Pierre Vermersch ²⁰:

« Vise à installer l'acteur (l'interviewé) dans une position de parole particulière où il sera plus tourné vers son « univers intérieur » que sur son environnement de travail. Cette position d'évocation, appelée aussi « position de parole incarnée », est désignée ainsi parce qu'il est fait appel à la mémoire concrète (Gusdorf 1950) en créant les conditions d'une ré-émergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée ;

- C'est une technique de questionnement à visée de recherche mais également une aide à la prise de conscience. Elle s'oppose à l'explication en supprimant la question du pourquoi pour aller vers le comment du vécu de l'action. Elle permet ainsi à l'individu de s'exprimer en étant en contact avec lui-même. »

Une organisation pratique pour mieux réfléchir

Souvent, en début de verbalisation, à la demande du professeur, les élèves ont rappelé la proposition de travail et les possibles contraintes données par l'enseignant ou les obstacles rencontrés.

Ils sont libres de prendre la parole (ou de ne pas la prendre : dans ce cas le silence est éloquent : il faut donc en parler...).

Les uns après les autres, sans s'interrompre, en levant le doigt dans les cinq premières minutes, et une fois l'écoute installée, ils interviennent spontanément.

C'est une organisation à acquérir très vite, dès le début d'un cycle (3 et 4), au début de chaque année scolaire, dès le mois de septembre... On apprend aussi à se déplacer calmement, à se réunir, à soumettre son travail aux regards des autres, à s'écouter, à organiser ses interventions en fonction de la dynamique générale de l'échange. On apprend à mémoriser son commentaire, à attendre son tour pour parler. On découvre que tous les élèves n'ont pas tous la même perception du sujet ou du travail soumis à l'observation. C'est une grande découverte. Le professeur reprend les dispersions, fait remarquer les redondances ou les manquements aux règles : « on l'a déjà dit », « oui, c'est bien, mais pour l'instant on parle d'autre chose, garde cette remarque pour tout à l'heure, on y reviendra. ». **Il structure le groupe pour assurer équité et respect des expressions orales. Il structure également les contenus pour ne rien perdre de la pluralité des apports, mais dans un souci permanent de clarification et d'exhaustivité.**

L'anonymat des productions rassemblées délie les langues et renvoie l'élève du travail désigné aux effets immédiats et inattendus de sa production. Il ne se manifeste souvent que lorsque des précisions s'avèrent indispensables, durant ou après analyse

¹⁹ ibidem, page 81.

²⁰ 1. L'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch, 1994 - 2003, Paris, ESF.

collective. C'est aussi un jeu à instaurer : voir si les intentions de l'auteur seront perçues telles qu'il le désirait par le groupe, cerner les écarts, en déterminer les causes et les effets. **C'est aussi apprendre à communiquer : se sentir responsable de ce qu'on donne à voir.**

Des travaux anonymes sur un mur ou une table, sans numérotation, sans classement, exposés (dans les deux sens du terme), appellent inévitablement une énonciation. La description nécessaire pour les désigner entraîne une exigence verbale immédiate chez l'élève souhaitant attirer l'attention sur un travail en particulier. Cette étape descriptive, spontanée, apporte des terminologies souvent très signifiantes, bien que parfois inexactes. Elle provoque des réactions ou des rebondissements. Le professeur peut alors reprendre un terme particulièrement symptomatique, mal choisi ou polémique, l'interroger avec les élèves et en trouver un plus spécifique et approprié.

L'élève auteur intervient aussi comme révélateur, il détient le secret de ses intentions, il accompagne par ses mots la livraison de son travail et prend ainsi une triple distance critique, c'est l'explicitation²¹ :

- Face à l'affichage, il porte un regard comparatif de son travail parmi les travaux de ses camarades.
- Il mesure le résultat obtenu d'après ses objectifs, il change ainsi les mots de la demande en objet (produit de son cheminement) et en sonde l'impact social.
- À partir de son travail, il formule à son tour des mots, il relate son expérience et ses intentions, enrichies par les écarts perçus.

La mise en verbe de toute pensée dégage une ambivalence : par l'exigence de la formulation on prend à la fois le risque d'un appauvrissement des émotions sensibles vécues lors de l'expérience²², mais on sait aussi que l'on pense en parlant²³, la parole déclenche la pensée. Une part d'indicible persiste dans la perception d'un objet artistique. C'est un langage en soi, et ne peut être traduit en totalité. **Le professeur accepte donc la frustration que tout ne soit pas dit sur un travail d'élève ou à propos d'une œuvre. Le temps accordé à notre enseignement dans l'emploi hebdomadaire des élèves nous oblige aussi à ce renoncement, tout comme la nécessité de donner du rythme aux séances et de ne pas démobiliser les élèves.**

L'élève prend donc appui sur les mots du professeur et la totalité du dispositif pour mettre en œuvre une pensée, un sens ; il les transforme en gestes (dessin, composition, etc.), en observe les effets, se laisse guider par les opportunités ou les accidents qu'il rencontre ; et il poursuit le processus par une remise en verbe de ses cheminements sensoriels et sensibles lors de la verbalisation. Celle-ci met donc à jour une partie de la structure et des finalités du projet de l'élève. Le passage par l'écrit n'est pas plus aisé ou plus fiable, l'élève y retrouve les difficultés de la forme qui en brident le fond. Les inégalités sociales et scolaires y réapparaissent. On ne retient pas tout ce qu'on écrit, mais on retient bien les rencontres.

Rappels des attendus des programmes d'arts plastiques relativement aux compétences développées lors des temps d'échanges oraux

« S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

- Prendre part au débat suscité par le fait artistique²⁴. »

Travailler en proposant une situation ouverte qui présente un problème à résoudre par l'élève, construire une verbalisation exigeante où les élèves s'impliquent, c'est favoriser l'autonomie des pratiques et de la pensée.

Le professeur soutient la parole des élèves pour obtenir regards et langage soutenus.

Le travail de l'élève n'est plus seulement sa production, c'est celle-ci jointe à sa parole, et le professeur en tiendra compte dans son évaluation sommative.

La verbalisation sous une apparence parfois informelle met en œuvre en réalité une grande dextérité pour tous les participants du jeu pédagogique.

Elle concourt à la maîtrise des apprentissages disciplinaires, elle participe à l'objectif commun à tous de la maîtrise de la langue et de la formation du futur citoyen.

²¹ Ibidem

²² La parole, Georges Gusdorf, 1952 : « Tout langage a par constitution la valeur de dénominateur commun. Parler, c'est donc s'écarter de soi pour se confondre avec tous. »

²³ Discours sur l'origine des inégalités, Jean-Jacques Rousseau, 1755 : « Qu'on songe de combien d'idées nous sommes redevables à l'usage de la parole. »

²⁴ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

SOURCE : <http://www.ac-nice.fr/arts/texte/chanteux.pdf>

La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques

Par **Magali Chanteux - IPR arts plastiques – 1998**

Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 - Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.

Les productions sont affichées. Ce qui se voit alors est la diversité des compréhensions, la diversité des actions, la diversité des moyens et des productions, bref l'image même de la divergence. (La notion de divergence dans l'enseignement des arts plastiques est empruntée aux travaux sur la créativité de Beaudot). Si ce qui est donné à voir est la variation dans le même, les élèves ne sont pas dupes et ils n'ont rien, ou presque, à en dire, il n'y aura pas de verbalisation mais un oral formaliste ou ritualisé.

« Le questionnement est au bout dans le regard porté sur les choses ; il est là suscité par l'étonnement, la sidération, devant son propre travail vécu comme une aventure par l'élève » (G. Pélissier Art-Collège, in Catalogue de l'exposition en la chapelle Saint-Louis de la Salpêtrière, Paris, juin 1987)

Les arts plastiques sont la seule discipline à l'école à permettre ce mode de travail et d'évaluation. Chacun voit en même temps ce que tous ont fait. Il s'agit d'une confrontation directe, à l'ensemble. « *Cela signifie que l'on va pouvoir utiliser les ressources de la spatialité comme méthode : vision d'ensemble, caractéristiques essentielles qui se dégagent, particularités, confrontation de travaux, aller-retour, arrêt sur un travail, arrêt sur un détail... Cet objet immobile, qu'est l'affichage collectif des travaux, se prête particulièrement à l'analyse. Cette mise en commun par l'affichage donne à chaque élève le sentiment d'avoir sa place et d'autant que l'analyse comparative nécessite de s'appuyer sur la diversité des travaux* » (G. Pélissier « Le rôle des disciplines d'enseignement dans l'aide aux élèves en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. Arts plastiques » in L'aide aux élèves en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. Paris, M.E.N., 1993, pp. 21-24). Ce temps d'analyse décentre les élèves de la préoccupation - habituelle dans le cadre scolaire - du « combien ça vaut ? Quelle note ? » et leur permet de sortir des attitudes vis à vis de l'art « les artistes font n'importe quoi » ou « ils font ce qui leur passe par la tête ».

La verbalisation consiste pour les élèves à parler des travaux dans le cadre des arts plastiques, à dire comment ils perçoivent ce qu'ils ont fait, comment ils en perçoivent les enjeux, ce qu'ils y voient.

Le recentrement par rapport au champ artistique les amène à parler des productions qui sont là devant eux de manière précise. **Les élèves ne sont pas spontanément dans la plasticité pas plus qu'ils n'ont de façon native la capacité de comprendre les enjeux artistiques d'une production.**

Le travail de verbalisation les y amène progressivement. Pour le professeur il y a là un travail de finesse. Il "conduit" la verbalisation, cela revient à dire qu'il cueille au fur et à mesure ce qui apparaît, en un système de relances et de reprises. Il fait préciser, chercher le mot juste, aller plus loin dans l'idée sans se mettre à la place de l'élève. **Son travail est de permettre le passage aux connaissances, de faciliter les prises de conscience par l'élève.** Dans l'échange entre élèves « Il y en a qui représentent des choses, c'est pas vraiment des surfaces »

« C'est bien une surface puisque c'est sur le papier et que même tout a une surface. Comme une forêt c'est grand et dans une forêt il y a tous les verts, mon travail est la surface la plus verte », il se dit beaucoup et le professeur ne cherche pas à rentrer dans le débat de qui a raison ou tort pas plus qu'il ne va tout reprendre ; **par un moyen ou par un autre (retour au groupe, relance sur un point précis, appui sur un autre travail par exemple) il permet de passer à la matérialité d'une surface, à la question de la quantité (le nombre de nuances et de tons de vert par rapport à la taille de la surface), à la question de l'étendue ou encore à celle de présenter/représenter.** Chemin faisant, à partir des questions qui se posent, le professeur fait se rencontrer cette production-là, locale, interne à la classe, avec le champ de référence.

On va confronter, chercher des relations entre "fait par des élèves" et "fait par des artistes". On va essayer d'établir des connexions avec le champ de référence pour montrer que ce "n'importe quoi" n'est peut-être pas n'importe quoi.

La verbalisation a pour objet d'arracher démarche et production à leur état de non-conscience, à leur statut spontané de "n'importe quoi" et de tenter de leur donner un statut de connaissance, leur donner du sens. Elle n'est pas un " en plus" pédagogique : elle est constitutive de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques. Elle est le moment indispensable sans lequel "faire" reste non interrogé et bien qu'ayant permis de produire quelque chose, ne comble pas le déficit de sens.

La verbalisation surprend les élèves au départ, puis ils s'intéressent vite à ce moment qui leur est donné et qui permet le retour sur ce qui s'est passé, cet effort pour retrouver en soi ce que l'on a fait, pour le mettre en mots et, en le disant, en prendre conscience, avec ce reversement des démarches individuelles au pot commun pour mieux connaître, mieux comprendre ce qui relève de l'artistique, pour mieux entendre autrui.

SOURCE : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/lecons/la-verbalisation-683208.kjsp?RH=PER>

Auteur : Colette Baconnais

C'est la fin du cours, certains n'ont qu'une hâte, ranger leurs affaires et courir en récréation. D'autres traînent encore et se bousculent autour du point d'eau. Il faut ramasser le matériel de la classe, vérifier que rien ne manque, nettoyer pour le cours suivant. Je presse encore les plus lents d'arrêter leur activité, tant pis s'ils n'ont pas fini. Ils n'arrivent pas à s'y résoudre.

On accroche les derniers travaux, j'essaie de mobiliser l'attention.

- Installez-vous, dépêchez-vous. C'est le temps de la verbalisation ...

Le cœur n'y est pas vraiment. Les élèves sont bruyants : c'est long d'obtenir le silence d'une classe qui émerge d'une séance de peinture. Mais ce n'est guère plus facile d'extraire les élèves des autres pratiques quand il s'agit de réfléchir et d'échanger autour de ce qui vient de se vivre. Enfin, je réussis à capter l'attention de quelques-uns. Les premiers élèves commencent à intervenir, timidement, malgré l'agitation environnante. La sonnerie retentit.

-Tant pis, on en reparlera la semaine prochaine. Tâchez d'y réfléchir d'ici-là. (- Ah non, la semaine prochaine, on fait la sortie avec M...)

Non, la semaine prochaine, c'est bon, rien à signaler, on reprendra la discussion.

Mais où en sommes-nous la semaine suivante ? Une semaine, c'est long pour nos élèves. (Certains, qui ont oublié de mentionner leur nom sur leur travail, sont même incapables d'en reconnaître la paternité).

Cette fois, le silence dans la classe est profond. Par chance quelques-uns arrivent à se remémorer l'incitation, mais la machine à verbaliser a bien du mal à démarrer et les échanges anarchiques de la dernière fois laissent place au mutisme. Quelques courageux bienveillants avancent une ou deux remarques. Je sens l'ennui. J'encourage, je félicite, je questionne, mais très vite les premiers signes de lassitudes laissent place à l'impatience. On joue avec son crayon, on titille son voisin, on papote avec sa voisine, on se lève pour aller jeter un papier. -Quand est-ce qu'on travaille ??

Et là, j'ai bien envie de laisser tomber l'oral, et de glisser vite fait le questionnaire écrit que j'ai préparé, avec les bilans du travail, quelques mots de vocabulaire bien choisis, le tout « agrémenté » de reproductions d'œuvres qui éclairent « judicieusement » la leçon, et sauter (ce ne serait pas la première fois) cette fastidieuse épreuve de la verbalisation orale. La tentation est grande et je m'y soumetts des fois, quand je n'ai pas le courage d'affronter l'épreuve face à une classe chahuteuse ou peu réactive, et c'est toujours un sentiment d'échec, de n'avoir pas su mener la leçon jusqu'au bout, sachant que l'essentiel n'a pas été fait puisque rien n'a été échangé. Je me dis que la pratique du questionnaire limite la bavure, qu'il peut inciter à la réflexion, les aider à formuler les intuitions, à s'approprier des savoir et fixer des connaissances. C'est en partie vrai. Est-ce bien suffisant ? Bien sûr il y aura toujours des élèves en retireront quelque bénéfice, mais qu'en est-il de la grande majorité d'entre eux ? Ceux qui ont besoin de temps pour réfléchir, ceux qui manquent d'autonomie, ceux qui maîtrisent mal l'écrit pour lequel ils doivent mobiliser toute l'attention et qui ne peuvent pas simultanément lire les consignes, réfléchir et répondre. Pour ceux-là, les réflexions échangées et les informations partagées à l'oral sont indispensables.

Quel est le problème ?

C'est que l'oral est un exercice très difficile pour tous.

Le professeur mesure combien c'est utile, il en connaît les enjeux, qu'en est-il de l'élève ? Il voudrait faire, bricoler, tester, mettre la main à la pâte, mais réfléchir... avec des mots ... se concentrer... faire l'effort d'écouter - car écouter demande un effort - essayer de comprendre ce que l'autre dit mal, de s'ouvrir à la pensée étrangère, se poser des questions, chercher des réponses

Je dois forcer pour faire rentrer les élèves dans cette activité qui prend (mange ?) du temps, qui provoque parfois des conflits (hé oui, ça arrive aussi), du temps pour s'écouter, pour laisser parler ceux qui ont des difficultés à parler, supporter les ennuyeux, attendre son tour, écouter les redites des inattentifs, subir les remarques du prof qui reprend, les bavardages qui empêchent de suivre, s'empêcher de rêvasser...

Et pourtant, la verbalisation écrite ne peut pas remplacer la verbalisation orale.

Et si la verbalisation orale est médiation, elle est aussi re-médiation : elle permet aux élèves qui sont passés à côté de la question soulevée de comprendre et de mesurer leur « échec » grâce à la confrontation productive.

La verbalisation orale permet de faire émerger naturellement les mots utiles à la compréhension des notions

La verbalisation orale fait prendre conscience de l'intérêt du réfléchir et communiquer. Certains élèves n'ont pas l'habitude de parler, de s'interroger alors que d'autres y sont habitués chez eux. Pour ceux-là, comprendre qu'on peut trouver un intérêt à pratiquer la réflexion et l'échange devient donc un objectif très important que l'écrit ne peut pas atteindre.

Certains élèves ont des facilités à s'exprimer mais des difficultés à écouter.
Confrontés aux autres ils seront contraints à s'ouvrir, à remettre en question leurs préjugés, à sortir d'eux-même.

Participer à l'oral, c'est prendre des risques : risquer les moqueries, risquer de ne pas être compris ou mal compris, être seul face aux autres, ne pas se faire entendre, devoir répéter, accepter les avis contradictoires, se voir renié dans ses propos.
La verbalisation orale s'avère alors un moment privilégié de l'apprentissage de la vie en collectivité et de la citoyenneté.

Et puis, comment comprendre son travail quand les outils du vocabulaire manquent ?

La pratique leur fait pressentir, les prépare, les questionne mais les laisse perplexes. Pourquoi on a fait cela ? Pour quoi faire ? Ils sont mal à l'aise. Grâce aux mots, l'élève passe de l'intuition cernée par la pratique à la compréhension de la question...

Quand les élèves parlent, on sent la compréhension qui se tisse petit à petit, d'un mot à l'autre, d'une phrase maladroite à l'autre. Les élèves cherchent et circonscivent peu à peu la notion. Que s'est-il joué ? Qu'est-ce que l'enseignement veut nous faire saisir ? Ah oui, c'était ça, bien sûr. Et là, ça devient plus clair, les réalisations en classe prennent du poids, elles ont du sens, et les œuvres de références sont devenues accessibles.

Fréquemment, le cheminement est laborieux, difficile, souvent accompagné de chahut, et il semble que rien ne se soit passé, qu'aucune étincelle n'ait réussi à enflammer les débats et que la verbalisation ait avorté. Je me dis « à quoi bon dépenser tant d'énergie », faire « souffrir » mes élèves dans ce qui ressemble à un accouchement aux forceps de notions simplissimes. Et pourtant ...

la verbalisation est un travail de fourmi, fastidieux mais utile, qui, petit à petit, morceau par morceau, va amener les élèves à la compréhension, à la construction de connaissances, et lui permettre d'accéder au plaisir de la découverte. Car l'élève est vraiment heureux quand tout à coup il repère et comprend les enjeux d'un travail ou d'une œuvre de référence, et que ce qui était mystérieux tout à l'heure prend tout à coup du sens.

Les moments magiques

Dernièrement, au cours d'une verbalisation suite à une séance de cinéma dans le cadre de « Collège au cinéma », les élèves ont échangé à chaud sur le film. Un film sous-titré, narration minimale, rythme lent, personnages peu loquaces, ce que les élèves n'ont pas manqué de remarquer. Plusieurs ont fait part de leur ennui durant la projection. Un élève est alors intervenu pour dire :

- Oui, c'est lent et il y a beaucoup de silence, mais c'est bien parce que ça nous laisse le temps de réfléchir.

La classe s'est tue. Ce jour-là le silence en disait long...

L'écrit ne peut pas remplacer l'oral.

La verbalisation ne peut être en aucun cas se limiter à une verbalisation purement écrite...

L'oral et l'écrit

- C'est à l'intérieur de la classe et **dans le cadre d'un échange collectif**, pour analyser le travail qu'il vient de réaliser, que **l'élève est invité à s'exprimer oralement** ou par écrit. Il parle ou rédige en situation et de manière motivée. Sa réflexion porte sur l'objet concret qu'il a produit, sur la part personnelle, singulière, qui en fonde l'expression. A cette occasion, confronté à la présentation des productions de la classe ou à des œuvres proposées en référence, il s'interroge sur le sens de la situation proposée et appréhende la pluralité des réponses et des pratiques. **L'oral et l'écrit exercent les élèves à faire usage d'un vocabulaire diversifié, spécifique aux arts plastiques. Cette pratique enrichit leur lexique et favorise le développement de compétences analytiques et argumentatives. C'est à cette occasion que ses connaissances en arts plastiques se formalisent. Cette pratique est appelée verbalisation. Elle est structurée et étroitement liée à l'élaboration de la séquence.**

Les élèves sont amenés à écrire lors de l'évaluation, à prendre des notes ou à tenir un carnet de bord (écriture « pour soi »).

L'oral et l'écrit portent sur la nature de la production, sur les modalités opératoires et sur la manière dont elle est perçue d'une part, sur les contenus notionnels et culturels d'autre part.

Tout enseignement artistique prend appui sur une pratique dans laquelle s'articulent action et réflexion, intention et attention.

Pour ce faire, **l'initiative** des élèves sera sollicitée et l'accès à **l'autonomie** facilité.

Cette part d'autonomie ainsi que les initiatives dont les élèves font preuve dans la conduite de leurs projets jusqu'à leur réalisation se manifestent aussi dans des **situations d'échange oral, individuelles ou collectives.**

Du fait de la pratique, leur réflexion autour des œuvres ou de leur production est fondée sur un vécu qui nourrit l'expression orale. Cela peut également prendre la forme de notations écrites.

Le recours à un vocabulaire spécifique et son usage pertinent sont évalués. C'est à ce titre que les arts plastiques contribuent à la maîtrise de la langue française.

Dans la confrontation des productions et les prises de parole qu'elle suscite, les élèves apprennent à pondérer leur relation à l'autre, à reconnaître et à apprécier les différences dans le respect mutuel des échanges. Le questionnement inhérent à toute pratique artistique, celle de l'élève ou celle de l'artiste, favorise la conscience de l'altérité et développe chez les élèves des compétences sociales et civiques, telle la tolérance, l'écoute et la responsabilité.

SOURCE : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf>

Patricia Berdyski, professeur d'arts plastiques au collège Descartes à Mons en Baroeul.

« J'ai été frappée de voir à quel point, les gens trouvent les mots quand ils ont quelque chose à dire »

Agnès Varda

sur France culture le 3 décembre 2002 à propos de son film – Les glaneurs et les glaneuses

Le pari est le suivant :

En s'appuyant sur sa production personnelle, l'élève aura vraisemblablement quelque chose à dire et sur ce dire il y aura matière à apprendre. Cela s'inscrit dans les axes des programmes d'arts plastiques portant sur les compétences liées à l'oral et contribue aux recommandations pédagogiques, notamment présentées dans les cahiers d'accompagnement.

Entre autres :

- « Il (l'élève) a développé des compétences dans l'observation et l'analyse du réel et des œuvres : il s'y intéresse, sait exprimer oralement les grandes caractéristiques de ce qu'il voit et regarde... »
- « L'élève sait le sens des mots relatifs à la pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques... »
- « Le professeur veille à ce que les élèves prennent la parole sur leurs propres productions pour qu'ils puissent, situer ce qu'ils font, établir des liens entre leur travail et des références significatives auxquelles l'enseignant fera appel... »
- « ...énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue... »

Description de ce dispositif, de son déroulement et de ses objectifs de formation pour l'élève.

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage usuelle en arts plastiques (proposition de travail sur la base d'une incitation, pratique exploratoire des élèves, temps de verbalisation, mise en œuvre d'une évaluation articulant les dimensions sommatives et formatives, ouverture sur des œuvres de référence), six tâches différentes sont proposées aux élèves. Suivant le nombre d'élèves dans la classe chaque tâche peut être choisie par 3 à 6 élèves. Chaque élève doit choisir une tâche précise. Pour la tâche n° 6 on peut travailler par deux.

Voici la liste des tâches proposées :

1. REFORMULER

le sujet ou la proposition de cours de manière générale et préciser quelle a été son intention personnelle.

2. DECRIRE

sa production plastique ou sa pratique ou celles d'un autre (au choix).

3. JUSTIFIER

au sens d'expliquer à quoi l'on voit, à quoi l'on sait que la production plastique répond au problème posé ou ouvre à des notions en travail ans l'apprentissage en cours.

4. ANALYSER, INTREPRETER

sa production plastique ou celle d'un autre en faisant des liens entre moyens et intention(s), explicites ou implicites, pour dégager le sens que prend le travail.

5. COMPARER

(non au sens de hiérarchiser entre bons et mauvais mais à celui de faire comparer à propos de...), sa production plastique et sa démarche avec d'autres dans la classe, trouver 5 point communs et 5 différences ayant trait à des domaines différents (moyens, intentions, matériaux..).

6. FAIRE DES LIENS AVEC LES ŒUVRES, LES PRATIQUES ET LES DEMARCHES DES ARTISTES.

Choisir dans une sélection d'œuvres mises à leur disposition une œuvre à présenter à la classe, en faire la description, établir les liens possibles avec le sujet, des productions dans la classe et proposer des interprétations de l'œuvre.

NB : Généralement, la tâche 1 est choisie par un à deux élèves pas plus pour éviter des répétitions dans la reformulation du sujet. Je préfère laisser chaque élève choisir la tâche à accomplir ; mais il peut arriver que certains soient désignés en fonction de difficultés que j'ai pu diagnostiquer. En général un élève garde la même tâche deux fois de suite sauf s'il la maîtrise sans problème.

AUTRES VARIANTES :

- Une variante peut consister à faire des groupes de 6 ou 7 élèves, de nommer ou de faire désigner un responsable et de les laisser se répartir les 6 tâches, en veillant au bon fonctionnement du groupe.

- Toujours sur le même principe : (donner la parole à tout le monde) chaque élève, lors de l'évaluation formule sur sa fiche d'évaluation des explications sur ce qu'il a fait ou sur le sens de son travail ; ensuite les élèves viennent présenter leur travail à la

classe (verbalisation collective, de quelques-uns, ou articulation de ces deux possibilités selon les besoins de la classe) en fonction d'un angle d'analyse précis, d'un ancrage intéressant, les autres peuvent réagir ou rajouter quelque chose selon le protocole habituel quand la personne a fini de parler. Dans les meilleurs des cas environ 24 à 25 élèves réussissent à prendre la parole en 1 heure.

De la même manière les élèves peuvent prendre en charge une projection présentant des œuvres en lien avec les questions travaillées. Dans ce cas, les élèves constituent des groupes de 3 ou 4. J'ai réuni un certain nombre d'œuvres (sur papier ou sur un ordinateur de la salle, une tablette, le nombre d'œuvre étant supérieur au nombre de groupes pour que chacun puisse choisir). La présentation a lieu devant toute la classe, les élèves ont la liste et choisissent. Ils se regroupent par 3 ou 4 pour préparer l'étude d'une œuvre choisie autour de 4 lanceurs possibles par exemple : décrire, faire le lien avec le sujet, comparer avec des travaux dans la classe, proposer des interprétations de l'œuvre ou les questions qu'elle permet de poser, de se poser ...

(Il faut préciser la durée de préparation, environ 30mn maxi, cela peut paraître long mais laisse le temps d'évaluer de manière formative les productions avant de passer à une phase de notation qui intègre la participation des élèves dans une dimension orale). Dans tous les cas, ces dispositifs prennent du temps mais il me semble qu'ils permettent davantage aux élèves de construire leurs savoirs et d'être plus actifs tout en étant plus auteurs. La prise de parole en relation constante avec les productions des uns et des autres permet d'avoir un contenu sur lequel s'appuyer, auquel chacun peut se référer. Un élève absent peut s'appuyer sur le travail de quelqu'un d'autre, un élève qui aurait « raté » sa production peut aussi s'appuyer sur le travail de quelqu'un d'autre de sa classe ou d'une autre classe.

Au fil des années je me rends compte de ce qui est acquis, tant au niveau de la maîtrise de la langue que des arts plastiques. Ainsi, en troisième aussi bien sur le plan de la construction du discours que de son contenu, certaines difficultés sont résolues : les contenus sont plus précis et mieux structurés, l'approche va au-delà de la description, et il semble que l'idée qu'une œuvre puisse servir à se questionner se construit progressivement pour un nombre croissant d'élèves.

Sur la démarche d'évaluation dans sa relation à l'oral :

Les critères d'évaluation sommative de l'oral (qui portent sur 10 points sur 20) sont donnés et explicités dès que les travaux ont démarré et que des questions se posent.

- 1- Ce qui est dit répond à la tâche choisie (et pas à une autre)
- 2- Ce qui est dit est juste (il n'y a pas d'erreur)
- 3- Ce qui est dit est complet (on ne peut rien rajouter d'essentiel, d'important)
- 4- Ce qui est dit est correctement articulé et exposé (on parle sans lire son papier en ayant le souci de dire distinctement son propos)
- 5- Ce qui est dit est suffisamment audible (on parle assez fort). Lors des premières mises en oeuvre il faut créer les conditions de ce travail, notamment d'écoute et de respect de la parole.

- A ce moment, j'obtiens le silence en mettant 10 points sur 20 pour la qualité d'écoute.

- J'utilise un barème progressif pour sanctionner les bavardages gênants. (1 point en moins pour le premier bavardage, 2 points en moins pour le second bavardage...)

Un élève peut récupérer des points en complétant de manière pertinente le propos d'un autre. (D'où l'intérêt d'avoir une fiche déjà prête car il faut avoir les yeux et les oreilles un peu partout !)

Pour l'évaluation de l'oral, je me prépare une fiche récapitulative des choix par item avec le nom des élèves et les critères d'évaluation pour gérer les passages à l'oral. Pour certains travaux un peu petits, il arrive d'utiliser une caméra pour faire des détails en gros plan en vidéoprojetant.

Dès que j'ai fini de présenter aux élèves les œuvres à choisir, je deviens une personne ressource dans la classe :

- aidant chacun par de l'évaluation formative en relisant les propositions de chacun en invitant chacun à améliorer la production et à réfléchir sur la transposition orale de certains écrits; (suivant le cas, chacun à sa façon de préparer, certains n'ont que quelques notes de soutien, d'autres ont encore besoin de tout rédiger.)

Dans le cas d'un projet d'arts plastiques il me faut au moins deux heures pour que tout le monde ait la parole ; au-delà de cette durée l'intérêt baisse et la lassitude risque d'apparaître.

- C'est à moi de gérer ce temps de manière équitable et profitable, quitte à laisser tomber l'envie d'être la plus complète possible et en étant modeste dans mes objectifs.

Sur les objectifs :

Dans ce cadre de travail, mes objectifs ne sont pas d'éduquer séparément au langage ou d'enseigner l'oral, mais d'intégrer des objectifs langagiers dans un cadre pédagogiquement construit pour l'oral au sein du travail usuel d'arts plastiques.

Mes objectifs pédagogiques sont les suivants :

Parvenir

- à une prise de parole de tous les élèves
- à la compréhension par chacun du rôle et de la spécificité de chacun des fonctions langagières proposées
- à une prise de conscience des liens possibles que chacune peut avoir avec la vie réelle (à quoi elles servent et en quoi sont-elles utiles à témoigner, à s'expliquer, à se faire comprendre, à comprendre les autres.)

Pour être favorisée, la prise de parole doit être sécurisée en instaurant un climat de confiance, en laissant à chaque élève la possibilité de choisir l'endroit où il se sent le mieux pour parler (à condition d'être audible et que ce qu'il a à présenter soit visible de tout le monde).

Puisque les autres peuvent compléter le propos de celui qui a parlé, il est nécessaire de faire comprendre la différence entre un fait et un jugement de valeur, et d'instaurer un protocole de prise de parole, à savoir, attendre que la personne ait fini de parler et commencer son propos par exemple en disant :

« à sa place j'aurais dit que... à sa place j'aurais ajouté que... »

La construction du discours et de la spécificité de chacun (descriptif, argumentatif, comparatif...) se fait petit à petit en tenant compte des difficultés individuelles et du niveau de classe.

Quelques indicateurs sont mis en évidence dans les temps d'évaluation formative qui ont lieu pendant la préparation.

Je ne note pas la rigueur du discours au cours de la prestation orale je me contente de rectifier de très grosses erreurs qui détourneraient le sens du propos. (Voir critères d'évaluations)

Quand l'élève a fini de parler et que les autres ont rajouté ce qu'ils estimaient nécessaire, je reprends la parole pour pointer les aspects positifs, combler un oubli qui me semble important et indiquer ce qui peut être amélioré (objectif d'un prochain passage).

Le tout devant me semble-t-il être fait de manière très bienveillante si je ne veux pas bloquer la parole. Prendre la parole est aux yeux de certains élèves une énorme prise de risques.

Dans ce travail je tiens à insister sur l'importance de l'évaluation formative qui permet de faire en apprenant ou d'apprendre en faisant. Ce faisant du point de vue de la notation, les résultats sont généralement bons, ce qui a pour effet de motiver les élèves.

Sur les difficultés rencontrées :

Pour moi, ce qui me semble le plus problématique, **c'est le temps que cela prend par rapport à un horaire d'arts plastiques** (limité à une heure par semaine).

Proportionnellement, cette démarche représente « un grand espace de temps », c'est pourquoi j'ai aménagé des phases d'oral selon différentes variantes et sur des lanceurs précis.

J'aime bien de temps en temps, si de petits écrits personnels des élèves ont préparé la prestation orale qu'ils me les remettent, auquel cas je les tape tous sur un même document en mentionnant pour chaque texte le nom des auteurs. Je le photocopie pour toute la classe pour qu'il soit collé dans les cahiers.

C'est très motivant et valorisant pour les élèves. Actuellement les élèves pourraient eux-mêmes taper leurs textes.