



HAL
open science

Parler en arts plastiques : de la parole comme acte artistique à la parole comme acte d'apprentissage

Marion Freytet

► To cite this version:

Marion Freytet. Parler en arts plastiques : de la parole comme acte artistique à la parole comme acte d'apprentissage. Art et histoire de l'art. 2015. dumas-01254444

HAL Id: dumas-01254444

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254444>

Submitted on 12 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marion FREYTET

Mémoire de Master 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation
et de la Formation Second degré Arts Plastiques

PARLER EN ARTS PLASTIQUES

*De la parole comme acte artistique
à la parole comme acte d'apprentissage*

U – PANTHÉON - SORBONNE – **1**
UNIVERSITÉ PARIS 1

UFR04 Arts plastiques et sciences de l'art

Sous la direction de Sandrine Morsillo

Année Universitaire 2014/2015

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes. Je souhaiterai tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Sandrine Morsillo, dont les conseils m'ont permis de clarifier mes objectifs et d'avancer en confiance.

Je souhaiterais également remercier Céline Lestoquard, ma tutrice terrain qui a su m'accompagner tout au long de cette année de stage, m'encourager et me poser les bonnes questions pour que je puisse continuellement remettre ma pratique en question. Je pense également à Christiane Herth, ma tutrice de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Paris, dont les visites conseils ont contribué à me rassurer sur ma posture vis-à-vis de ce métier.

Enfin, je remercie Nicolas Troubady, mon premier lecteur en dehors du milieu artistique ou de l'éducation, dont les remarques m'ont permises de recentrer mon propos et de le rendre plus explicite.

Sommaire

INTRODUCTION.....	2
-------------------	---

LA PAROLE DANS L'ART

La parole comme acte artistique.....	4
La parole comme acte d'analyse.....	9

LA PAROLE DANS LE COURS D'ARTS PLASTIQUES

L'intérêt de la parole dans l'apprentissage.....	14
Du côté de l'élève.....	19
Du côté de l'enseignant.....	24

L'EXPÉRIMENTATION EN COURS D'ARTS PLASTIQUES

Objectifs visés.....	29
Problèmes rencontrés.....	32
Solutions mises en place et résultats obtenus.....	38

CONCLUSION.....	43
-----------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	45
--------------------	----

WEBOGRAPHIE.....	46
------------------	----

INDEX.....	47
------------	----

TABLE DES MATIÈRES.....	49
-------------------------	----

Introduction

Si je reviens une dizaine d'années en arrière, je me revois au collège comme la bonne élève, dans les premiers de la classe qui faisait son travail sans poser de questions, finissant toujours en avance, discrète. Et à chaque conseil de classe les félicitations s'accompagnaient d'une longue liste de recommandations qui se répétaient de matière en matière, de trimestre en trimestre : « N'hésitez pas à participer plus à l'oral. », « Encore trop timide. », « Trop peu de participation. » ...

Et pour cause, je n'ai jamais réellement pris la parole en cours. À chaque fois que le professeur posait une question, la réponse jaillissait quasi-instantanément dans ma tête mais jamais ma main ne se levait, attendant que *les élèves qui parlent* s'en occupe, étant même parfois énervée de leurs réponses approximatives. Je détestais les cours-débats qui ne servaient de mon point de vue qu'à se « montrer », à ce que les élèves un peu dissipés ou en manque d'attention fassent le cirque. Je me rappelle comme les étiquettes collaient à la peau au collège : *les fayots, les dissipés...* Je préférais rester dans ma case des *muets*, et j'évitais alors les moqueries et les difficultés causées par les camarades pour *les fayots*, par les enseignants pour *les dissipés*. J'attendais patiemment que le professeur nous redonne un travail écrit, personnel dans lequel je pourrais lui montrer comme j'avais bien compris, comme j'étais une bonne élève. Encore à l'université, je me retrouve dans cette petite fille à la fois sûre d'elle quant à ses capacités intellectuelles et complètement terrifiée à l'idée d'assumer ses opinions face à une salle remplie d'étudiants.

Et aujourd'hui que se passe-t-il : je suis professeur et je demande quasiment à chaque séance à mes élèves d'exprimer leurs points de vue à l'oral, qu'ils débattent des productions artistiques, qu'ils affirment leurs idées face au groupe. Et je remplis les bulletins : « Très bon travail, *n'hésitez pas à participer plus à l'oral.* »

Pourquoi ce malaise de la parole à l'école ? Comment des professeurs qui n'ont eu aucune formation pour apprendre à se servir de cet outil parole peuvent-ils gérer une classe ? Comment des élèves pour qui l'oral n'a pas de valeur à l'école peuvent-ils devenir des citoyens capables de partager avec autrui, de communiquer, de s'exprimer et d'assumer leurs opinions ? Comment la parole dans le cours d'arts plastiques peut-elle être réhabilitée non pas seulement

dans la formation mais bien sur le terrain (avec la verbalisation qui est prônée dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) mais bien souvent abandonnée sitôt que les professeurs sont titularisés) ? Comment la parole peut-elle a nouveau avoir du sens pour les élèves et pour le professeur dans la construction des savoirs et des compétences ? Comment la parole peut-elle permettre l'élaboration d'une pensée en arts plastiques ?

Je souhaite construire ce mémoire comme un outil, avant tout pour moi-même mais aussi pour tout professeur d'arts plastiques, débutant ou expérimenté qui cherche à se réconcilier avec la parole. Pour tout professeur qui a déjà vécu le moment embarrassant où les élèves le regardent avec des yeux affolés ou complètement vides suite à la question « Qu'en pensez-vous ? ». Pour tout professeur plein de bonne volonté qui, voulant laisser ce fameux « espace de liberté » à l'élève, finit le cours exténué après avoir tenté de ramener une classe trop énergique dans le cadre des savoirs et qui se demande si ses élèves ont finalement appris quelque chose.

Afin de mieux comprendre le lien entre la parole et les arts plastiques, nous développerons dans un premier temps l'usage de la parole dans le monde de l'art avec ce paradoxe : pourquoi donner du sens par les mots à une œuvre qui fait déjà sens en elle-même ? Nous aborderons des pratiques artistiques mettant en œuvre la parole comme la performance, mais aussi des artistes qui jouent au pédagogue au sein de leur travail et qui brouillent la limite entre l'œuvre et son explicitation.

Nous nous intéresserons ensuite à la parole au collège, et plus particulièrement dans le cours d'arts plastiques. Nous tenterons de définir quels bénéfices il y a à utiliser la parole dans l'apprentissage. Ce sera l'occasion de montrer comment le système éducatif français a privilégié l'écrit au dépend de l'oral et de voir quels enjeux cela pose tant au niveau de l'élève qu'à celui du professeur.

Enfin, de manière beaucoup plus pragmatique, nous étudierons le cas concret d'une classe de troisième, les difficultés rencontrées lors de la verbalisation en arts plastiques, les solutions mises en places et les résultats observés avec comme objectifs au terme de leur formation au collège que l'élève développe des outils réflexifs, notamment par l'analyse d'image et qu'il se sente investi face à l'art aussi bien en tant que spectateur qu'en tant qu'acteur. Enfin, la réussite de l'épreuve d'histoire des arts est l'objectif qui réunit le professeur et les élèves avec l'échéance du brevet en fin de troisième.

LA PAROLE DANS L'ART

La parole comme acte artistique

Performance : corps, voix, geste et posture

Si les arts plastiques sont parfois réduits à l'art du visuel, certains artistes ouvrent cette définition à un art de la parole comme c'est le cas au début du XX^e siècle avec l'apparition de la performance. Liée aux avant-gardes désireuses de rompre avec les médiums traditionnels de l'art (Dada, le futurisme ou le surréalisme...), la performance s'inscrit dans un ici et maintenant, un moment éphémère partagé directement par l'artiste et son public. Si l'œuvre n'est plus matérielle comme pourrait l'être une sculpture ou un tableau, elle est pourtant bien plus « présente » dans le sens où le médium devient le corps vivant de l'artiste. L'effet sur le spectateur est donc décuplé, l'artiste provoquant des pensées et des sensations chez son public par sa posture et son action. Hélène Singer¹ met en avant le fait que la voix est en réalité un matériau plastique puisque elle est élastique et malléable. Elle peut donc se travailler lors de cours de chant par exemple afin de mieux l'appréhender et ainsi mieux maîtriser les effets produits. L'artiste performeur doit donc prendre conscience de son corps et de ce qu'il produit (voix, gestes, déplacements...) afin de toucher son public. Si l'on regarde du côté du professeur, ce dernier doit également maîtriser l'ensemble de ces paramètres afin d'assurer son cours. Il devra moduler sa posture, ses déplacements lorsqu'il s'agit de s'adresser à l'ensemble de la classe, à un petit groupe ou à un seul élève. De plus, il doit être capable de gérer sa voix en fonction de ses intentions : intéresser les élèves à un projet, recadrer les écarts, rassurer et motiver. On peut donc se demander s'il est possible de rapprocher les postures de l'artiste performeur et du professeur d'arts plastiques ? Quelles sont les limites à un tel parallèle ?

1. Hélène SINGER, *Expressions du corps interne. La voix, la performance et le chant classique*, Paris, L'Harmattan, 2011, p.26.

Jouer un rôle et entrer dans la fiction

Pour illustrer ce recoupement entre la démarche de l'artiste et celle du professeur, nous pouvons prendre l'exemple de Thomas Huber qui pense ses peintures indissociablement des conférences qui les accompagnent. Ici, on a du mal à savoir si la parole est un acte de description ou un acte artistique à part entière sans lequel l'œuvre serait incomplète. D'après lui, « Le tableau est un lieu de communication d'un message »² or cela ne signifie pas qu'il soit directement accessible. L'artiste recourt à la symbolisation dans sa peinture en utilisant mises en abîme, présence simultanée d'éléments ou de temporalités apparemment contradictoires. Le discours vient donc aider le public dans son appréhension de l'œuvre, dans sa compréhension et dans sa manière de voir la peinture. Cette idée d'accompagnement dans l'accès conceptuel à l'œuvre d'art est évidemment très proche du travail mis en place par le professeur d'arts plastiques. Ce dernier cherche avant tout à ce que l'élève s'intéresse aux œuvres d'arts qui constituent son patrimoine culturel en rendant accessible l'intention de l'artiste, en amenant l'adolescent à décrypter ce qu'il voit.

Dans son discours inaugural de l'exposition *Sonnez les matines* au musée départemental d'Art contemporain de Rochechouart (2003), Thomas Huber s'imagine guide touristique et tente d'intégrer son public dans son histoire : « Mesdames et messieurs. Les cloches se sont enfin tues. Le silence règne. Je peux donc m'adresser à vous. On dirait presque que nous participons à un petit voyage organisé. Faites travailler votre imagination ! Enfin descendus du car ou du train, nous venons d'arriver. Vous êtes les touristes, je suis le guide. Nous espérons tous ne pas ressentir la fatigue du voyage ; impatients de visiter Huberville, le but de notre excursion, nous nous sentons frais et dispos. »³ En plongeant dans cette fiction, les spectateurs sont invités à voir autrement le monde qui les entoure : l'exposition, les œuvres, l'artiste lui-même. C'est également ce que le professeur d'arts plastiques est amené à faire : il plonge les élèves dans une histoire plus ou moins fictive qui les mobilise, qui les fait se détacher de leur rôle d'élève et du milieu classe pour les mettre en action et se poser de vraies questions artistiques. Le professeur joue un rôle : tantôt figure d'autorité, tantôt conseiller ou encore coach, tout comme Huber endosse l'habit du guide touristique. Il peut alors être le chef d'orchestre tout en laissant la place aux spectateurs/élèves de s'emparer de ce qui leur est mis à disposition afin qu'ils créent du sens.

2. Thomas HUBER, *Mesdames et messieurs*, Genève, MAMCO Institut d'art contemporain, 2012.

3. Ibid.

Dans le même principe, nous retrouvons le duo d'artistes Dector & Dupuy qui lors de la Nuit Blanche 2013 avait proposé une visite performative de la ville de Paris intitulée *Le sommeil des tumultes*. Ainsi il détourne la visite guidée classique en en faisant une performance décalée et artistique. Le public invité à les suivre entre 21h et 6h du matin était alors plongé dans une promenade insolite où réalité et fiction se mêlaient afin de mettre en avant les rapports sociaux et politiques de l'espace urbain. Cet acte artistique se rapproche de ce qu'on a vu précédemment sur les différents rôles qu'endosse le professeur et les histoires dans lesquelles il plonge les élèves afin de les mobiliser. On peut voir cependant une limite : si les artistes peuvent se permettre toute sorte d'extravagances pour faire voyager leur public, les fictions racontées par le professeur ont toujours pour but de rendre explicite les notions que l'élève s'approprie. La fiction amène à la réalité plastique ou artistique, et à l'intelligibilité.

Pour aller plus loin, nous pouvons prendre l'exemple d'Éric Duyckaerts qui joue de l'ambiguïté entre une parole savante destinée à nous apprendre quelque chose et une parole artistique qui montre l'absurdité de ce dispositif. Dans sa conférence-performance *How to draw a square*, l'artiste joue le rôle du professeur et parodie la construction et la transmission des savoirs. On assiste à un véritable paradoxe entre le sérieux de cette démonstration où tout nous rappelle un cours magistral : tableau blanc, explication accompagnée de schéma, geste et parole relevant d'un discours savant et l'incongruité de la situation dans laquelle ce « pseudo » professeur tente de nous apprendre pendant quasiment un quart d'heure une chose aussi simple que de dessiner un carré. Éric Duyckaerts montre à quel point la posture et la manière de parler donne corps à nos idées, celles-ci étant aussi absurde que sa démonstration du dessin d'un carré. On peut noter sa qualité d'orateur : il obtiendra la deuxième place au Tournoi d'Éloquence de la Faculté de Droit en 1972. Mais encore une fois, si cette manière de procéder est tout à fait adaptée au propos de Duyckaerts dans une démarche artistique, le professeur d'arts plastiques ne cherchera pas à jouer de cette ambiguïté entre fiction et réalité où s'il lui arrive de le faire, ce ne sera que pour mieux rendre explicite son propos par la suite. L'enseignant ne cherche pas à ce que les élèves l'écoutent, mais à ce qu'ils comprennent par eux-même le sens de ce qu'il leur propose.

Faire avec l'imprévu et laisser la place à l'autre

Un autre point qui peut rapprocher les démarches de ces artistes et du professeur d'arts plastiques est le fait d'avoir une ligne directrice avec un objectif clair tout en sachant qu'on s'en écartera plus ou moins au gré des attitudes de notre public, de leurs trouvailles et de leur motivation. Chez Dector & Dupuy, le trajet dans la ville est prévu à l'avance, avec pour objectif de révéler de nouvelles facettes de l'espace urbain. Mais les rencontres inattendues avec des travailleurs de nuit ouvrent sur des perspectives que les artistes avaient seulement envisagé. On retrouve un mode de fonctionnement équivalent chez le professeur d'arts plastiques : une séquence a un objectif précis et des moyens mis à la disposition des élèves pour l'atteindre. Or, face à la diversité des élèves, que ce soit leur motivation, leur rapport au savoir ou encore leurs intérêts, le professeur se déplace constamment tout en essayant de conserver son objectif. Cette faculté à s'adapter qu'on retrouve chez les artistes performeurs est une qualité essentielle à acquérir pour le professeur.

Faire face à l'imprévu et laisser la place à l'autre, c'est ce que l'artiste Rirkrit Tiravanija refuse de faire. Son exposition *Tomorrow is Another Fine Day* au Musée d'Art moderne de Paris (2005) est la première rétrospective parlée sans recours à une seule œuvre physique. Sans voir aucune œuvre, le spectateur est invité à écouter une succession de monologues écrits par l'artiste et récités par des guides conférenciers ou enregistrés dans des hauts parleurs. Avec ce dispositif, Rirkrit Tiravanija donne une place centrale à la parole, à la voix au détriment du visuel habituellement maître au musée. Or elle n'accepte qu'une parole pré-établie, enregistrée ou apprise par cœur dans laquelle aucune réciprocité n'est possible. Le public ne peut agir et interrompre le conférencier, il ne se retrouve qu'auditeur (et non plus spectateur). On est loin de la démarche du professeur d'art plastique. En effet, c'est avant tout la parole de nos élèves qui construit leur propre savoir (nous développerons plus précisément dans la seconde partie l'importance de l'action de l'élève dans la construction de ses savoirs en se basant notamment sur la pensée constructiviste). Le fait de refuser l'action de son public est une manière de le condamner à accepter la parole de l'artiste comme unique et vraie sans possibilité de débat. Cette conception vient à l'encontre de l'idée d'un citoyen qui se forge ses propres pensées en argumentant et en échangeant avec l'autre.

Nous avons pu constater que certaines démarches artistiques pouvaient se rapprocher du travail du professeur d'arts plastiques, notamment avec le médium de la performance où l'outil de l'artiste devient son corps et sa voix. Les approches se rejoignent lorsqu'il s'agit de plonger son auditoire dans une fiction afin de le mobiliser ou encore de savoir s'adapter aux réactions de son public et aux événements qui se produisent sans avoir été anticipés. En revanche si l'artiste peut utiliser la fiction tout au long de son œuvre et ne pas expliciter complètement sa démarche, le professeur vise toujours l'intelligibilité la plus totale afin que l'élève comprenne les notions qu'il a mis en œuvre dans son travail.

La parole comme acte d'analyse

Voir ne suffit-il pas ?

Si nous avons vu que la parole du professeur pouvait par moment se rapprocher de celle de l'artiste, l'oral en cours d'arts plastiques est avant tout destiné à décrire et analyser les œuvres ou productions des élèves. Or dire n'est pas l'équivalent du voir et si la description est une traduction par la parole, cela entraîne forcément une perte. En effet si l'on utilise le même mot *exprimer* pour un artiste qui s'exprime dans son œuvre ou quelqu'un qui s'exprime par la parole, on note un écart entre les deux. Exprimer c'est au sens premier presser ce qu'il y a en dedans pour en sortir le jus.⁴ Il s'agit donc de puiser à l'intérieur de soi ses émotions, son ressenti, ses pensées pour les donner à voir ou à entendre à autrui. L'expression orale utilise des codes partagés par une communauté, les mots, afin d'établir une communication intelligible et claire, qui aboutira à un sens précis. En revanche, l'expression artistique est beaucoup moins codifiée, loin de la rigidité et de la précision des mots, ce qui entraîne forcément une polysémie. Jean Dubuffet illustre bien ceci : « Il est si malaisé de parler des œuvres d'art [...]. Les mots sont trop lourds, frappent comme des pavés, assomment tout ce qu'ils touchent. »⁵ Ainsi, l'œuvre a quelque chose de jamais tout à fait défini comme pourrait l'être sa description. Les mots sont inaptes à la faire voir, ils figent et « assomment » cet impalpable de l'œuvre d'art. Vladimir Jankélévitch met en avant cette difficulté à exprimer par la parole ce « je-ne-sais-quoi » de l'œuvre d'art, quelque chose d'indicible qu'il nomme « charme ».⁶

Voir une œuvre, l'éprouver, la ressentir, ce vocabulaire semble évident dans le champ de l'art, mais la décrire, n'est-ce pas nier la sensibilité personnelle de chacun ? Comme nous l'avons dit l'art se différencie de la parole par une ouverture et une interprétation plus importante. Joseph Beuys avait mis en avant cette difficulté à parler de l'art dans sa performance *Comment expliquer les tableaux à un lièvre mort ?* datant de 1965. Durant trois heures, l'artiste chaussé de semelles de feutre et de cuivre, le visage couvert de miel et de poudre d'or, explique l'art au cadavre d'un lièvre qu'il tient affectueusement dans ses bras. Il se promène devant les tableaux puis s'assit sur un tabouret et lui murmure des paroles inaudibles. Le public est tenu à l'écart, il ne peut voir que la retransmission vidéo de la performance. Beuys montre à quel point il est difficile de parler de

4. Étienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2009, p.172.

5. Jean DUBUFFET, *Lettre à Jean Paulhan (17 Avril 1944)* in Dieudonné J. et Jakobi M. (dir.). *Dubuffet-Paulhan. Correspondance 1944-1968*. Paris, Gallimard.

6. Vladimir JANKÉLÉVITCH, *Fauré et l'inexprimable*, Paris, Plon, 1974, chap.III : « Du charme », p.344.

l'art aux hommes trop intellectualisés. Il oppose un langage originel : le murmure incompréhensible au lièvre mort et le langage intelligible des hommes qui est inapte à leur faire comprendre les tableaux. L'homme doit donc renoncer à une approche trop rationnelle du monde pour retrouver le langage primaire qu'est celui de l'œuvre. On peut noter tout de même un paradoxe, si Beuys refuse un discours argumenté dans cette performance, il utilisera la conférence en tant qu'artiste-professeur pour expliquer ses œuvres.

Mais alors décrire une œuvre pour quoi faire ? Voir ne suffit-il pas ? Pourquoi est-il nécessaire de donner du sens par les mots à un travail visuel ? Et surtout comment faire ? Nous verrons que comme le met en scène Joseph Beuys, le recours au discours sur l'œuvre peut amener à un enfermement dans un discours institutionnel où la sensibilité du regardeur est niée. En contrepoint, nous verrons que le passage par la parole est souvent nécessaire pour apprendre aux élèves à réellement regarder une œuvre et à la comprendre.

Un discours institutionnel unique

Depuis les années 1980 et de manière plus importante en 2000, le discours est entré au musée comme une manière d'accéder aux œuvres par le biais des conférenciers, et plus récemment des médiateurs. Stéphanie Airaud, chargée des publics et de l'action culturelle du MAC/VAL, va même plus loin en affirmant : « Le conférencier, le commissaire, le critique d'art, dès lors qu'ils s'expriment sur ou avec l'œuvre dans un espace muséal, performeront le concept d'art, voire l'œuvre elle-même, la feraient exister pour le visiteur/spectateur. »⁷ Ainsi la parole d'une personne autorisée, et même pour aller plus loin, dont le travail est de parler des œuvres ferait « exister » l'œuvre pour le public. On est loin de l'œuvre autonome qui parle et existe par elle-même. L'œuvre deviendrait donc dépendante du discours qui lui est attribué par l'institution muséale. L'artiste Andrea Fraser met en avant cette autorité que le musée fixe avec sa vidéo *Little Franck and His Carp* (2001) dans laquelle une visiteuse réagit de manière incongrue en écoutant le discours enregistré de l'audioguide du musée Guggenheim. Ainsi elle pose la question de ce que plus aucun visiteur n'ose : doit-on croire en un discours unique et se contenter d'écouter LA parole vraie, validée par l'institution sans aucune réaction face à l'œuvre, sans pouvoir se forger sa propre idée ? La sensibilité est évacuée au profit de la connaissance d'une

7. Stéphanie AIRAUD et Patricia BRIGNONE (dir.), *Du dire au faire*, Vitry-sur-Seine, MAC-VAL Musée d'art contemporain du Val-de-Marne, 2012, p.27.

biographie, d'une technique, d'un sujet. Ernst Gombrich met en lumière ce propos en décrivant les personnes qui ont une certaine connaissance de l'histoire de l'art mais qui sont tombées dans l'écueil de ne plus voir les tableaux et seulement de rattacher le nom à l'étiquette qui lui correspond. Il prend l'exemple de Rembrandt, très connu pour son clair-obscur : « "Quel admirable clair-obscur !" Murmurent-ils en hochant la tête chaque fois qu'ils voient un Rembrandt, puis ils passent au tableau suivant. »⁸

Cette attitude consumériste dans laquelle les tableaux ne deviennent que matière à faire valoir sa connaissance est loin de ce que nous voulons transmettre à nos élèves. Ici, le spectateur est nié dans son individualité, ses capacités à raisonner ne sont pas sollicitées. On peut bien sur nuancer cette vision un peu rude de la parole dans le musée. Comme nous l'avons mentionné, les conférenciers ont laissé place aux médiateurs dans beaucoup d'institutions culturelles. Cette évolution des pratiques montrent bien l'intérêt nouveau pour la place du spectateur. Si la conférence se rapprochait d'une démonstration magistrale dans laquelle la relation était duelle : œuvre – conférencier, la médiation se pense dans une relation triangulaire : œuvre – médiateur – spectateur. Le médiateur est, comme son nom l'indique, un intermédiaire qui doit amener le public à mieux appréhender l'œuvre. L'accent est souvent mis sur un dialogue et le médiateur est censé s'appuyer sur ce que son auditoire voit, ressent pour l'amener à mieux comprendre l'œuvre. Or, si ce nouveau fonctionnement semble bien plus adapté à une réflexion de la part du spectateur grâce à sa prise de parole, il n'empêche que la pratique est parfois délicate. Le public, surtout lorsqu'il n'a pas pour habitude de fréquenter les musées, a parfois peur de ne pas être légitime pour exprimer ses pensées à quelqu'un qui est malgré tout détenteur d'un savoir validé par l'institution. Cette inhibition pousse parfois le spectateur à renoncer à son droit de parole et à se contenter d'écouter le médiateur qui redevient pour un moment conférencier.

8. Ernst GOMBRICH, *Histoire de l'art* (1950), Paris, Phaidon, 2001, Introduction - l'art et les artistes, p.37.

Parler pour mieux voir

Bernard-André Gaillot nous éclaire sur un point essentiel : « ...il importe que les œuvres puissent parler toutes seules, mais cela n'implique pas que l'on doive interdire le recul réflexif. »⁹ Ainsi, la parole ne serait pas un équivalent à l'œuvre d'art mais une manière de s'en détacher et de mieux la comprendre. Le but final de la discussion en arts plastiques n'est pas la description mais l'accès à un niveau supérieur de conceptualisation. En effet, si les élèves baignent dans un monde où l'image est partout, on se rend compte rapidement de leurs difficultés à prendre du recul critique sur celles-ci. Le travail du professeur d'arts plastiques est justement de les aider à se forger une capacité d'analyse, à réellement s'interroger sur les œuvres qu'ils sont amenés à rencontrer. À un âge où l'intérêt se traduit par « j'aime » ou « j'aime pas », accentué encore plus aujourd'hui avec les réseaux sociaux, le cours d'arts plastiques accompagne l'élève à se concentrer sur des œuvres qu'il n'aurait peut-être qu'effleuré du regard dans cette masse d'images continuelle qui l'entoure, et à s'interroger sur les questions qu'elle soulève. Le chapitre Images, œuvres et réalité du programme d'arts plastiques du collège¹⁰ met l'accent sur cette capacité à se dégager du pouvoir de fascination des images. L'oral ici permet à l'élève d'intellectualiser ce qu'il perçoit des images ou des œuvres d'arts et ainsi de prendre ce recul réflexif dont parle Gaillot. Ils sont amenés à construire leur propre jugement sans jamais être indifférent à ce qui les entoure. La parole sur les productions des élèves ou sur les œuvres d'artistes permet à l'adolescent de clarifier son ressenti et sa pensée. En passant par les mots, il traduit son sentiment personnel afin de le rendre intelligible aux autres. De plus, cet exercice lui permettra de développer son vocabulaire, avec des termes spécifiques aux arts plastiques, son argumentation lorsqu'il y a débat entre plusieurs élèves, son analyse, en bref, de nombreuses compétences transversales.

Cette émancipation de l'élève comme du spectateur se fait par la parole, mise en mot d'une pensée face à l'œuvre. Mais pour qu'il puisse former son propre jugement critique, encore faut-il lui donner des clés. Chabanne et Dufays¹¹ observent que la parole est dans tous les cas prise par les élèves dès lors qu'ils se trouvent devant une œuvre : « À celui qui s'imagine que l'expérience de l'œuvre est nécessairement silencieuse, méditative, a-verbale, l'observation des

9. Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Vendôme, PUF l'éducateur, 1997, p.261.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement des arts plastiques*, 2008, p.10.

11. Jean-Charles CHABANNE et Jean-Louis DUFAYS, *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique*, *Repères* [En ligne], 43 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 18 janvier 2015. URL : <http://reperes.revues.org/207>

élèves en situation montre un fourmillement de comportements sémiotiques : mouvements corporels, exclamations, rires, et très vite des commentaires, des réactions, des lazzis, des questions, des jugements, des paraphrases, des descriptions... » Ainsi il ne s'agit pas de faire comme si la parole n'avait pas lieu d'être dans une expérience personnelle de l'œuvre d'art mais bien d'encourager ces réactions à aller plus loin qu'un simple premier instinct. Le discours doit se construire, et pour cela, la présence du professeur est essentielle. C'est par l'entraînement, la fréquentation des musées, et surtout en ayant confiance en sa capacité d'analyse, que l'élève va pouvoir construire sa connaissance et sa compréhension de l'œuvre. Cette démarche n'élimine en rien l'approche sensible de l'art, elle en devient le point de départ pour se déplacer vers le conceptuel. L'objectif visé est la possibilité d'un regard du spectateur qui ne soit pas forcément celui programmé par l'institution, aussi bien muséale que scolaire.

La parole comme acte de description n'est donc pas apte à traduire complètement l'œuvre d'art. Il convient donc d'ajouter un niveau de sens supplémentaire en utilisant le discours comme analyse pour arriver à une conceptualisation du visible. Ainsi, l'échange oral permet un recul réflexif de la part du public, qu'il s'agisse d'un visiteur au musée ou d'un élève dans le cours d'arts plastiques. Cette pratique de la parole comme construction de sa connaissance vise l'émancipation d'un discours unique qui se voudrait la seule réponse et permet d'allier sensibilité et réflexion.

Nous avons donc vu que la parole circulait à travers le monde de l'art, qu'il s'agisse d'artistes qui l'utilisent comme matériau plastique dans des performances ou comme élément indissociable de leur travail dans des conférences. La parole est également devenue un outil pour comprendre l'œuvre d'art au travers de dispositifs muséaux qui font l'intermédiaire entre le spectateur et le discours de l'œuvre. Si l'univers proprement artistique et culturel n'est pas celui de la classe d'arts plastiques, nous avons vu que le professeur pouvait puiser dans ces pratiques pour faire de la parole un élément clé de la compréhension et de la connaissance de l'œuvre d'art. Nous nous pencherons d'avantage sur la parole au collège et en particulier dans le cours d'arts plastiques. Souvent dévalué par rapport à l'écrit, nous mettrons en avant quelles sont ses potentialités dans l'apprentissage de l'élève mais aussi quelles qualités le professeur doit acquérir afin de maîtriser cet outil de travail.

LA PAROLE DANS LE COURS D'ARTS PLASTIQUES

L'intérêt de la parole dans l'apprentissage

L'écrit contre l'oral, pourquoi redonner sa place à l'oral dans le système scolaire français

Jacques Derrida parle d'une parole « infectée par l'écriture » : « Aujourd'hui, la place privilégiée de la parole et du logos dans la tradition occidentale est menacée. Elle n'est plus la seule source d'autorité et d'archive. Ce qui s'annonce pourrait être sa subordination à une autre loi (la loi de l'écriture, du texte). »¹² En effet, si pendant des siècles c'est la parole qui a assuré la transmission des savoirs, connaissances et coutumes d'un peuple, l'écriture a petit à petit rattrapé l'oral en Occident, soit en l'accompagnant pour en garder une trace, soit en l'éliminant purement. Pourquoi alors parler à l'école ? Jacques Derrida¹³ nous apprend que la parole est considérée selon Ferdinand de Saussure, suivi par Jean-Jacques Rousseau, comme la première institution sociale qui unit un peuple. En effet, l'écriture n'a été inventée que pour traduire la parole. Elle s'éloigne donc d'un degré supplémentaire de la vérité, d'une parole pure et vraie qui serait plus morale que l'écriture. La parole est directe et sensible, elle sort de l'intérieur de soi et met donc en avant une spontanéité qui est absente de l'écriture. Nous avons dit précédemment que la parole ne pouvait tout à fait traduire le sensible d'une œuvre d'art, or elle ne s'en éloigne que d'un degré et reste plus proche du sujet parlant (l'élève par exemple) que l'écriture. Or aujourd'hui, la parole n'est pas valorisée dans le cursus scolaire, le premier oral arrivant en troisième avec l'oral de stage suivi de près par l'épreuve d'histoire des arts au Brevet National des collèges. Les élèves ne sont donc pas complètement préparés à affronter le monde qui les entoure dans lequel ils devront sans cesse communiquer aussi bien pour trouver un travail que pour obtenir un renseignement ou encore tisser des liens professionnels ou amicaux. Loin de dire que l'écrit doit être relégué au second plan, on ne peut nier que la vie « réelle » semble déconnectée de l'école. Qui souhaitera devenir mon ami parce que j'ai écrit une très bonne dissertation ? L'oral doit redevenir une priorité pour l'école afin d'être en phase avec les besoins des élèves : s'épanouir professionnellement et personnellement. Un exemple très concret montre que les élèves ne considèrent pas l'oral comme un outil destiné à l'apprentissage : en classe de cinquième, je

12 . Pierre DELAIN, *Les mots de Jacques Derrida*, Ed : Galgal, 2004-2013.

URL : <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0511251649.html> mis en ligne le 25 novembre 2005, consulté le 25 février 2015.

13 . Jacques DERRIDA, *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972, p. 179-182.

URL : <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0809191041.html> consulté le 25 février 2015.

commençais ma séance par une verbalisation autour des productions terminées la semaine précédente puis continuais par montrer quelques œuvres en référence à la notion abordée. Au bout de vingt-cinq minutes je lançais un nouveau sujet qui demandait en préambule un mini-débat avec les élèves. Ces derniers se mettaient donc à pratiquer au bout d'environ quarante minutes. C'est alors qu'un élève me dit lorsque je passais près de lui « mais madame ça va bientôt sonner et on a *rien* fait aujourd'hui. » Un peu vexée puisque j'avais passé un certain temps à préparer ces moments d'échanges : mots clés, travaux d'élèves à mettre en parallèle, questions à poser pour les ramener à la notion travaillée, je lui expliquais que tout ce qui s'était dit n'était pas *rien*, et que cela avait permis de comprendre des choses. Mais au delà de ce premier étonnement, je sentis que loin de vouloir m'embêter, cet élève était tout ce qu'il y a de plus sincère, les mots étaient insignifiants pour lui, ils n'étaient fixés ni par une leçon à apprendre par cœur ni par une note qui la sanctionnerai.

Alors, pour redonner sa place à l'oral peut-être pourrait-il fonctionner en lien avec l'écrit. Certains grands acteurs de la discipline propose d'accorder une place au cahier dans le cours d'arts plastiques. Pour Bernard-André Gaillot¹⁴ par exemple, cet outil a tout son intérêt dans sa classe avant tout parce qu'il permet de revaloriser une matière parfois appelée un peu négativement « non fondamentale ». En se situant au même rang que les autres disciplines, l'usage du cahier peut participer à redonner de l'importance aux apprentissages développés dans le cours d'arts plastiques. De plus, cet objet peut devenir un véritable lieu de recherche personnelle dans lequel l'élève accumulera toute les traces de son cheminement artistique : sujets donnés par le professeur, croquis et notes avant une réalisation finale, vocabulaire spécifique assorti de sa définition... Le cahier pourrait alors devenir un objet plastique et conceptuel à part entière et pourquoi pas s'inspirer des livres d'artistes. Mais il est vrai qu'en seulement cinquante-cinq minutes par semaine, travailler avec un cahier peut s'avérer lourd et faire perdre parfois du temps de pratique pour les élèves. On peut donc envisager des solutions simples qui articulerons écrit et oral afin de redonner de la valeur à la parole. Il s'agit par exemple d'écrire systématiquement les mots clés qui ressortent de la verbalisation au tableau afin que les élèves les aient durant dix minutes toutes les trois semaines sous les yeux, ou encore de faire écrire cinq lignes en fin de verbalisation à chaque élève sur ce qu'il a retenu du cours. L'écriture vient alors donner du poids à cette parole et crédibiliser la discipline aussi bien aux yeux des élèves que des parents.

14. Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Vendôme, PUF l'éducateur, 1997, p.257.

Le cas spécifique de la verbalisation

Les années 1970 sont une période de transition importante avec le passage du cours de dessin au cours d'arts plastiques : le cours impositionnel dans lequel seul le professeur disposait de la parole afin de transmettre son savoir laisse place à la forme propositionnelle où l'enseignant met en place une situation dans laquelle les élèves pourront construire leur savoir. Le dispositif sollicite le bagage culturel et personnel de chacun afin de mettre en place une démarche de projet personnel, une pédagogie différenciée qui permet l'expression de chaque élève. De nouvelles relations se tissent entre l'enseignant, les élèves et le savoir : il ne s'agit plus d'une relation ascendante de l'enseignant qui transmet son savoir directement à l'élève mais un rapport triangulaire où chaque pôle communique avec les deux autres, le professeur n'étant plus qu'une aide à la construction du savoir par l'élève lui-même. Dans ces circonstances, la parole de l'élève acquiert un nouveau statut : elle devient un constituant à part entière du cours sans lequel la compréhension de l'élève serait incomplète. Ce temps de parole devant les productions créées par les élèves est appelé *verbalisation*. Ce moment est le point central où s'articule l'action, c'est-à-dire la production d'un travail à visée artistique et la réflexion, possible par le langage. Si l'élève a opéré des choix durant la phase d'effectuation, ils ne prennent réellement sens qu'au moment où il les conceptualise par le moyen de la parole. Le fait d'avoir une vue d'ensemble sur tous les travaux permet à l'élève de se détacher de son cas particulier pour mettre en perspective des concepts. Ce moment d'échange se fait idéalement uniquement entre les élèves, le professeur, en retrait, est là pour relancer la discussion ou pointer une réponse qui mérite d'être approfondie. Gaillot nous dit : « Nommer c'est avoir prise sur les choses, utiliser l'outillage du vocabulaire qui contribuera à la compréhension des faits. »¹⁵ Il s'agit donc pour l'élève de comprendre ce qu'il pointait du doigt lors de la pratique, grâce à la confrontation des différentes réponses aussi bien plastiques qu'orales. En effet, proposer à trente élèves un dispositif dont ils peuvent s'emparer permet de créer une expérience commune ouvrant sur un débat et ainsi la construction de leurs propres connaissances. La parole permet à l'élève de donner du sens à sa pratique, de s'approprier le visible par le dicible.

L'annexe 1 rapporte l'expérience de Gilbert Pélissier, Inspecteur général des arts plastiques entre 1987 et 1997. À l'occasion de cette séquence, Pélissier souhaitait aborder la notion de support avec une classe de sixième. Il s'agit d'un dispositif très ouvert où une seule chute de moquette et l'incitation « Moquette » pousse les élèves à trouver leur réponse plastique

15. Ibid, p.256.

propre. Tous les travaux sont affichés puis ce moment de verbalisation arrive, sans aucune demande du professeur (on peut penser que la classe a été habituée à ce rituel de l'accrochage et qu'ils comprennent qu'ils ont alors la parole). Ce qui frappe tout de suite dans la proportion des échanges c'est la place très importante donnée à la parole de l'élève : il est mentionné que le rapport du débit de parole enseignant/élève est de 1/9. On comprend vite que la parole des élèves est influencée par la pratique qu'ils ont eu face à ce morceau de moquette. Le fait d'avoir vécu l'expérience d'un support inhabituel les poussent à s'interroger sur la notion de support. Or ils ne font que l'effleurer, on le voit avec des propos tels que : « ...moi je trouve plutôt que les dessins sont très grossiers, on n'arrive pas à figurer sur la moquette et c'est pas du tout majestueux, moi je trouve. » ou bien « J'ai remarqué qu'un certain nombre de personnes sont arrivées à faire un dessin comme si... enfin avec les matériaux appropriés mais comme s'ils dessinaient sur du papier. » À aucun moment le professeur n'apportera le vocabulaire spécifique, le support, afin qu'au fur et à mesure de leur rencontre avec ce terme ils fassent le lien avec le concept qui lui est attribué. L'échange se termine sur le mot d'un élève, sans que le professeur n'est institutionnalisé les savoirs qui avaient émergé. Les élèves ont pointé des éléments en rapport avec la notion de support mais ont-ils pu prendre la distance nécessaire à la compréhension du concept ? Bien sûr il ne s'agit que d'un exemple et on imagine qu'ils rencontreront à nouveau cette notion qui pourra être définie mais cette trop grande volonté de s'effacer du professeur peut perdre parfois l'élève.

La parole dans le cours d'arts plastiques aujourd'hui

Si la verbalisation est aujourd'hui toujours d'actualité sa mise en œuvre s'est considérablement assouplie. Les programmes de 2008¹⁶ parlent d'une verbalisation qui peut aussi bien être orale qu'écrite, l'oral ne semblant pas être privilégié comme il l'était dans les années 1970. De plus elle peut prendre différentes formes en fonction du dispositif : en milieu de séquence pour relancer un questionnement, en petits groupes d'élèves sur une partie des travaux, en exposé individuel suivi duquel les autres élèves peuvent poser des questions... Si l'on ne peut plus parler de verbalisation au sens où la concevait Pélissier, ces modalités moins rigides gardent ce fondement essentiel : permettre à l'élève de donner un sens à sa pratique par le langage.

Si la parole de l'élève doit toujours être privilégiée, le professeur ne s'interdit plus

16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement des arts plastiques*, 2008, p.5.

d'exister, il se permet d'accentuer un mot de vocabulaire, de poser une question qui permettra de resserrer la discussion, de reprendre la parole pour éclaircir un point important. De plus, il me semble important qu'il y ait au terme d'un échange une phase d'institutionnalisation. C'est à ce moment que le professeur va résumer et redéfinir clairement ce qui s'est dit et les notions mises en jeu. Cette synthèse permet de rendre concret les apprentissages que les élèves se sont construits et de donner du sens à la séquence entière.

On peut rappeler qu'évaluation et verbalisation sont liées dans les programmes. Le langage permet à l'élève ce recul critique qui lui permettra d'évaluer son travail en regard d'une demande. Si le professeur ne met pas en perspective les notions traitées, la demande et les différentes réponses des élèves, ces derniers peuvent vite être tentés de croire que la note qui leur est attribuée l'est au hasard. La verbalisation permet à l'élève de comprendre ses erreurs mais aussi ses réussites et donc de savoir comment s'améliorer. L'évaluation sera ressentie comme juste si les critères du professeur sont clairs, c'est-à-dire si ce dernier a su mettre clairement en avant les notions évaluées lors de la verbalisation.

Nous avons vu que l'écrit avait remplacé au fil des siècles l'oral dans la société et en particulier à l'école. Or on a pu noter au cours des cinquante dernières années une volonté de renouer avec la parole, notamment dans les programmes. Cette parole a alors été envisagée comme un outil dans la construction des savoirs en arts plastiques. En effet, si la parole est plus directe et sensible que l'écriture, elle permet à l'élève de prendre du recul sur sa pratique et de rendre intelligible les notions que son action avait fait émerger. Nous verrons à présent quelles compétences la parole peut développer chez l'élève.

Du côté de l'élève

La parole comme outil de développement personnel

Le collège accueille des élèves allant de onze à quinze voir seize ans. Cette période d'adolescence est un moment particulièrement sensible pour ces jeunes : se chercher, essayer tant bien que mal d'affirmer sa personnalité tout en s'intégrant au groupe, faire face à la perte de ses repères devant ce corps qui change, les nouvelles responsabilités de choix d'études, l'attente des professeurs et des familles de bons résultats... Il s'agit d'un stade où le recul sur soi est extrêmement compliqué, nos élèves n'assumant souvent pas l'image qu'ils renvoient aux autres, voir ne s'acceptant pas eux-même. On retrouve chez beaucoup un manque de confiance en soi qui peut se traduire par un mutisme total, un rôle de pitre/rebelle de la classe ou encore la moquerie des autres, certains élèves choisissant ainsi l'attaque comme défense. Or notre rôle en tant que professeur est, au-delà de l'enseignement d'une discipline particulière, d'aider ces adolescent à s'accepter et à construire une identité dans laquelle ils pourront s'épanouir.

La parole nous implique beaucoup plus directement que l'écrit : parler en dit forcément sur moi. L'écriture permet une certaine distance derrière laquelle on peut se cacher. Lorsque je parle, on m'entend tout de suite, l'autre reçoit instantanément ce qui sort de moi, tandis que lorsque j'écris, on me lira plus tard, je ne serai plus vraiment le même qu'à l'instant où j'ai écrit et je ne serai pas forcément en face de l'autre lorsqu'il recevra mes pensées. De plus, en situation de cours, la parole est perçue par l'ensemble de la classe tandis que l'écrit n'est souvent adressé qu'au professeur, *a priori* bienveillant. La parole vraie au sens de ce qui est dit comme vraiment ressenti par celui qui parle implique réellement l'élève. Elle est engagement, expression de soi (au sens premier, le terme exprimer signifie sortir ce qui est à l'intérieur de soi). C'est ainsi oser exposer à l'autre ce qui nous touche personnellement et faire éventuellement face à la critique et au désaccord. L'élève doit à ce moment assumer ses choix, ses opinions, argumenter face à la personne qui n'est pas d'accord avec lui, et cette mise en danger est parfois très dure pour les élèves fragiles. Or cette mise en péril de soi, encadrée par le professeur afin qu'elle ne soit pas réelle, est ce que l'on recherche dans le cours d'arts plastiques dans le but que l'élève puisse se tromper, réessayer, et se mettre sans cesse en question pour avancer. L'oral engageant la personne qui s'exprime directement et frontalement par rapport au reste du groupe-classe, il est extrêmement important d'installer un climat apaisé et ouvert. Nous verrons par la suite comment le professeur peut amener cette ambiance de classe essentielle à des échanges constructifs.

La parole comme outil social

On retrouve un lien très étroit entre l'acte artistique et l'acte oral. Ces deux actions relèvent du sensible, quelque chose qui sort de nos entrailles et qui se donne à voir ou à entendre, à communiquer avec l'autre. Il s'agit bien dans les deux cas d'un regard sur le monde explicable à autrui, une affirmation personnelle amenant sur l'ouverture à l'autre. Nous avons vu précédemment que la parole engage l'individu face à l'autre, ainsi, il s'agit de créer des oppositions, des débats entre les élèves non seulement pour qu'ils puissent affirmer leurs choix mais également afin qu'ils acceptent l'avis parfois différent voir contradictoire au leur. Ceci est très important lors des séances d'arts plastiques puisque cela passe par apprendre à accepter et tenter de comprendre toute production artistique quelle qu'elle soit. Cette faculté est également nécessaire en dehors du collège lors de tout échange avec autrui. C'est alors leur permettre de se défendre par la parole et non par la violence, de maîtriser ses propos, d'argumenter pour permettre de se valoriser ou de créer de nouveaux liens sociaux qu'ils soient amicaux ou plus tard professionnels.

Enfin, le langage qu'il soit écrit ou parlé est ici synonyme de partage d'une culture commune : si l'autre me comprend c'est bien parce qu'il partage le même langage que moi. Communiquer lors de débat, de questionnement autour des productions faites par les élèves ou d'œuvres d'art de référence c'est aussi trouver sa place dans une communauté, faire parti d'un groupe, ce qui ouvre sur le partage de valeurs et d'une culture (artistique ou non) communes.

À cet égard, les programmes d'enseignement des arts plastiques du collège¹⁷ insistent fortement sur le fait que cette matière « développe un esprit d'ouverture et concoure à tisser un lien social ». De plus on retrouve les termes « expression personnelle », « relation à l'autre », « respect mutuel des échanges »... On peut noter que la parole est un outil essentiel dans l'acquisition du socle commun de compétences en ce qui concerne les compétences civiques et sociales telles que la conscience de l'altérité et l'écoute de l'autre.

17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement des arts plastiques*, 2008, p.2.

La parole comme outil cognitif

Les pédagogies actives apparaissent au début du XX^{ème} siècle chez Adolphe Ferrière qui parle d'une « école active ». Il s'agit de rompre avec les pédagogies traditionnelles considérant l'élève comme simple récepteur d'un savoir émis par le professeur. Les méthodes actives sont centrées sur l'élève en l'amenant à construire son savoir, en se positionnant comme acteur de son apprentissage. Les théories psycho-cognitivistes mettent en avant que « l'apprentissage dépend de la manière dont l'élève organise les informations qu'il reçoit, dont il interprète, les hiérarchise, les codes, les met en mémoire. On désigne par activité cognitive l'ensemble des opérations mentales par lesquelles l'élève transforme des informations qu'il reçoit en connaissance pour lui. »¹⁸ Ainsi il ne s'agit plus de considérer l'enseignement comme un certain nombre de connaissances à transmettre à nos élèves mais bien d'envisager des situations d'enseignements ouvertes où chaque élève pourra s'approprier des compétences et des connaissances. Les thèses constructivistes se basent sur l'idée que l'on construit ses connaissances dans l'action, par la réflexion qui va suivre ce qu'on a fait.¹⁹ Un enfant qui apprend par l'action construit le concept avant de mettre des mots dessus. L'idée se forme dans son esprit et c'est par le langage qu'il va pouvoir prendre conscience de celle-ci. La parole n'est donc pas nécessaire pour construire les connaissances qui sont déjà mises en place lors de la pratique en arts plastiques, mais elle permet de rendre intelligible ces savoirs. Lors d'un cours magistral, on demande aux apprenants de mémoriser des informations qui viennent du professeur, c'est-à-dire de l'extérieur. Il devra ensuite restituer ce qu'il a appris lors d'examens et on imagine qu'il pourra éventuellement faire appel à ces connaissances dans une situation de la vie quotidienne. Le constructivisme fait la distinction entre l'acte d'apprendre et l'acte de mémorisation. Quand l'élève apprend dans l'action, c'est-à-dire qu'il construit lui-même ses savoirs à partir de situations réelles, la connaissance prend naturellement sens dans son esprit. L'acte de mémorisation ne vient pas d'une recherche de l'élève, elle émane de l'extérieur et ne semble donc pas évidente pour lui, il doit alors faire un effort de rétention pour la mémoriser, et non apprendre. Jean Piaget met en avant l'idée qu'apprendre est le fait de deux actions : assimiler et s'accommoder.²⁰ Assimiler, c'est comprendre une nouvelle connaissance par l'action de l'environnement sur soi-même. S'accommoder, c'est la réinvestir dans une nouvelle situation, c'est à dire agir sur son environnement. Dans le cours d'arts plastiques, on a vu que la pratique de l'élève, favorisée par

18. Anne RAGOT, *Rencontres pédagogiques*, n°30, I.N.R.P., 1991, p.24.

19. Domenico MASCIOTRA, *Le constructivisme en termes simples*, Vie pédagogique n°143, Avril-Mai 2007. URL : http://www.academia.edu/1068095/Le_constructivisme_en_termes_simples consulté le 25 février 2015.

20. Jean PIAGET, *Psychologie et Pédagogie* [1988], La Flèche (Sarthe), Folio essais, 2008, p.208-209.

un dispositif mis en place par l'enseignant, permet de faire émerger des notions dans l'esprit des élèves. La parole devient nécessaire afin qu'ils aient prise sur ces idées. En les formulant avec leurs propres mots, les notions abstraites deviennent claires et s'ancrent naturellement dans leur esprit. De plus, le constructivisme met en avant que la connaissance est une question d'adaptation au nouveau. Quand l'élève prend l'habitude de réfléchir sur ses actes et de prendre du recul en les mettant en mot, il peut se confronter à n'importe quelle nouvelle situation. Il s'adaptera beaucoup plus facilement que s'il s'est toujours trouvé dans un cadre magistral où toute nouvelle connaissance vient de l'extérieur et où l'élève n'a pas la possibilité de comprendre par lui-même. En résumé, dans ce dernier cas, ce qu'on n'a pas enseigné à l'élève, l'élève ne le sait pas. Dans le cas d'un apprenant habitué à la construction de son savoir dans l'action, ce qu'il ne sait pas encore, il va pouvoir le comprendre par l'analyse des éléments nouveaux.

Bernard-André Gaillot relève l'importance de l'interaction avec son milieu dans l'apprentissage chez Henri Wallon²¹ : « Wallon, se fondant sur ses observations en neuropsychosociologie, insiste sur la participation indispensable de l'enfant à l'élaboration de son savoir : c'est par l'interaction répétée avec son milieu (le milieu social et technique, pas le milieu naturel de Rousseau) que l'enfant se construit par adaptation progressive et engrange l'expérience qui lui permettra un jour de dépasser la simple intelligence sensori-motrice pour le recul de l'intelligence discursive. »²² Il s'agit donc de laisser l'élève acteur de l'élaboration de son savoir tout en lui apportant un milieu social et technique riche et cohérent. Ainsi les dispositifs proposés par le professeur doivent être ouverts dans les possibles réponses des élèves (afin que chacun construise son savoir à partir de sa propre culture, de ses propres représentations, de sa motivation) mais centré sur les notions mises en place afin que l'élève puisse comprendre ce sur quoi il a travaillé lors de la verbalisation.

Comme nous l'avons observé précédemment, la pratique orale met l'élève en action, il s'exprime personnellement, s'affirme. Ainsi, le fait que le questionnement parte de l'élève lors de la verbalisation lui permet de construire son apprentissage bien plus concrètement que si le professeur lui avait fait une démonstration, comme c'est le cas lors d'un cours magistral. La parole est aussi proche de la didactique spécifique aux arts plastiques : elle relève du sensible mais également de l'intelligible : il s'agit de formuler des sons codifiés afin de se faire comprendre par autrui. Le fait d'agir dans un aller-retour constant entre pratique et réflexion, ce

21. Henri WALLON, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.

22. Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Vendôme, PUF l'éducateur, 1997, p.24.

que l'on nomme *praxis*, fait émerger chez l'élève le questionnement mis en place par l'enseignant. Par l'expérience du faire lors de la pratique puis du dire à partir de ce qu'il a fait lors de la verbalisation, l'élève s'empare des notions que le professeur lui a proposé (et non imposé) et les fait siennes, se les approprie pour mieux les comprendre. La connaissance et la compréhension du monde en arts plastiques ne se fait pas par la restitution de connaissances venant de l'extérieur mais par l'action de l'élève qui crée sa propre réponse (plastique par la pratique, conceptuelle par la parole). Elle est ainsi construite par lui, venant de l'intérieur et donc facilement compréhensible.

Nous avons vu les bénéfices qu'apportait l'outil parole chez l'élève, qu'il s'agisse de son épanouissement personnel comme de ses compétences sociales ou encore de la construction de ses connaissances. Mais comment mettre en place une verbalisation efficace par le professeur, efficace non au sens d'une idée préconçue mais bien qui associe apprentissage et valorisation de l'élève ?

Du côté de l'enseignant

Posture et dosage

Si nous résumons cette phase redoutée par tant d'enseignants (novices ou non) de la verbalisation, il s'agit d'apprendre aux élèves à mettre des mots sur leurs émotions, leur ressenti face aux images. À terme, le but est de mettre les élèves en débat, c'est-à-dire qu'ils interrogent à partir de leur pratique les notions mises en place par le professeur. Ce dernier doit donc se positionner comme un chef d'orchestre : relancer les élèves dans la bonne direction par une question dont ils s'empareront, valoriser les élèves en étant ouvert à toutes leurs réponses sans jamais perdre de vue l'objectif de son cours. Les élèves construisent en communauté leur savoir et leur compréhension tandis que le professeur veille au bon déroulement de cet échange tout en institutionnalisant les connaissances construites. Là, il s'agit de la théorie. Parce qu'en réalité la verbalisation est une mise en danger du professeur qui ne suit plus sa fiche de préparation à la lettre comme il pourrait le faire avec un cours magistral mais qui doit faire preuve d'une grande capacité d'improvisation pour rebondir sur les propositions des élèves, les amener à exprimer leur point de vue tout en restant proche des notions mises en jeu. C'est donc un travail d'équilibre constant pour laisser une marge de liberté sans toutefois dériver, donner sa place tout autant à l'expression qu'à l'érudition. Henri Matisse disait : « Un professeur est un homme qui enseigne ce qu'il ne sait pas. »²³ On retrouve ici quelque chose de particulièrement vrai de ce moment où le professeur ne peut pas savoir à l'avance ce qui va se passer lors de l'échange avec les élèves : il ne sait pas encore ce qu'il va enseigner. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas pour le professeur de lancer une incitation au hasard et de voir ce que pourront bien faire les élèves. L'enseignant prévoit à l'avance les objectifs de son cours, les apprentissages qu'il vise mais en même temps il doit faire avec l'incontrôlable par avance de l'expression et du ressenti des élèves qui s'emparent de son sujet.

Pour atteindre ce but, il s'agit pour le professeur d'avoir (ou d'acquérir) de réelles capacités sociales telles que l'écoute afin de vraiment laisser la place à l'élève mais aussi relationnelles afin de capter son auditoire et de créer un climat propice à l'expression de l'élève. Alors une verbalisation réussie, mission impossible ? Non, mais tout est une question de temps. À cela on peut mettre en avant le manque d'une formation à la parole dans le parcours des enseignants : endosser son rôle de professeur et adapter son expression comme on pourrait le

23. Henri MATISSE, *Écrits et propos sur l'art*, Paris, Hermann, 1972, p.158.

faire au théâtre, être conscient de sa posture, maîtriser son souffle, n'est absolument pas inné pour nombre de jeunes professeurs. Ces outils techniques à acquérir : « contrôler certaines données de son corps, telles que l'ouverture du diaphragme, l'abaissement du larynx, la respiration, l'ouverture du corps, la souplesse de la langue, etc... »²⁴ devraient faire l'objet d'un apprentissage malgré le grand nombre de capacités à acquérir en un temps si réduit de formation. Il me semble impossible de faire l'impasse sur quelque chose d'aussi essentiel dans un métier où notre corps et principalement notre voix sont nos premiers outils.

Transposer les savoirs

Platon cite les propos de Cébès ainsi : « ...un homme qu'on interroge, s'il est interrogé comme il faut, de lui-même s'exprime sur tous les sujets comme le demandent ceux-ci. »²⁵ Il s'agit donc de comprendre que pour apprendre il ne faut pas parler, seulement poser les bonnes questions. Or il est très difficile de réagir sur le vif lors de la verbalisation et de réussir à s'emparer des réflexions des élèves pour les amener vers les notions mises en place. Cela demande une grande capacité d'adaptabilité pour le professeur qui s'appuie sur les productions des adolescents et qui ne peut plaquer un discours pré-établi au risque de passer complètement à côté des préoccupations des élèves et donc de manquer l'acte d'apprentissage. Gilbert Pelissier donne quelques conseils avisés afin de mener une verbalisation réussie. Il nous présente un cours basé sur la notion de support (voir annexe 1) et note que c'est souvent l'abondance orale du professeur qui empêche de préciser la notion centrale. En effet il s'agit pour l'enseignant de ne pas perdre de vue son objectif et de n'être réceptif qu'aux réflexions des élèves qui feront avancer le sujet. Cela signifie donc qu'il faut parfois laisser de côté certaines paroles pas tout à fait exactes et ne pas prendre le temps de tout repreciser. Pelissier prend l'exemple d'un élève qui utilise le mot dessin alors qu'il n'est pas approprié. Or lors de cette séquence, l'objectif est un apprentissage sur la notion de support, il ne va donc pas relever le mot incorrect de l'élève au risque de perdre la notion centrale dans le flot de parole. Cette attitude est particulièrement difficile à mettre en place compte tenu du temps extrêmement court durant lequel nous voyons nos élèves. Le fait d'avoir si peu de temps nous conduit parfois à vouloir en faire le plus possible afin qu'ils aient un bagage suffisant, mais nous pouvons nous poser la question suivante : ne faut-il pas mieux aborder moins de notions de manière claire que noyer l'élève sous un flot dont il

24. Hélène SINGER, *Expressions du corps interne. La voix, la performance et le chant classique*, Paris, L'Harmattan, 2011, p.17.

25. PLATON, *Œuvres Complètes, Tome I, Phédon*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1940, p.788.

arrivera à peine à se faire une idée ? Ainsi il convient de toujours redéfinir un objectif de cours clair et de ne pas s'en éloigner lors de la verbalisation (dans cet exemple le support), quitte à concevoir une nouvelle séquence traitant de notions qui posent visiblement problème aux élèves (ici le médium afin qu'ils dissocient peinture et dessin).

Permettre à l'élève de construire son apprentissage c'est aussi réduire les écarts afin qu'il puisse se saisir de lui-même des situations mises à sa disposition. Il s'agit par exemple de réduire les écarts de compréhension en utilisant un vocabulaire adapté à son niveau ou définir un nouveau terme lorsqu'il se présente pour la première fois. Attention, le professeur doit élever le niveau des élèves en utilisant un langage soutenu et un vocabulaire spécifique, or il lui faut rendre accessible sa parole et ne pas brouiller le message par des termes savants qui ne seraient pas explicités. L'enseignant doit également veiller à réduire les écarts sociaux : prendre appui sur leur culture et leurs valeurs, ce qui les touche afin de les mobiliser et de les amener à l'action d'apprentissage. C'est par la suite qu'il faudra essayer de construire une culture et des valeurs communes que l'école souhaite mettre en place en proposant aux élèves de travailler des œuvres qu'ils n'auraient pas *a priori* choisis. Enfin, et nous le verrons à présent, il s'agit de réduire les écarts relationnels afin que les interactions dans la classe soient au service de l'apprentissage et non en opposition.

Valoriser les élèves et gérer le groupe-classe

Amener les élèves à prendre la parole ce n'est pas uniquement s'intéresser à chaque élève mais à toutes les relations qui s'établissent entre les élèves, le groupe-classe et le professeur (nous mettrons de côté tous les liens qui interagissent avec celles mentionnés ci-dessus : élève-savoir, élève-institution, élève-parent, professeur-parent etc...). En effet, Christophe Carré met en lumière qu' « Avant d'être fonctionnel, le groupe est émotionnel. Il crée de l'échange, de l'affect, du lien symbolique, du conflit. »²⁶ Il convient donc d'envisager le groupe-classe comme vingt-cinq à trente adolescents avec des sensibilités différentes, des envies et des motivations différentes, un rapport au savoir et à l'école différent qui se retrouvent forcés de travailler ensemble dans des conditions presque contre nature. Comment faire comprendre à un jeune plein d'énergie dont la seule envie est de passer du temps avec ses amis qu'il devra rester assis toute la

26. Christophe CARRÉ, *Guide de communication à l'usage des enseignants*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1998, p.67.

journée avec des gens qu'il n'a pas choisis, à écouter un professeur lui parler de sujets qui ne l'intéressent pas ? Prendre en compte cette réalité c'est tenter d'instaurer un climat aussi favorable que possible à l'échange et à l'apprentissage.

On note que lors d'un échange oral, la relation prime sur le contenu : « [...] le sens littéral des mots, ne représentent que 7% de la communication tandis que le non-verbal, tout ce qui relève de la relation compte pour 93% : 38% pour la voix (timbre, hauteur, débit, volume, inflexions, etc.) et 55% pour la gestuelle (postures, expressions faciales, mouvements, etc.). »²⁷ Ces chiffres impressionnants montrent qu'il ne suffit pas qu'un élève ait quelque chose à dire pour qu'il lève la main et parle. Il faut avant tout que son rapport à la classe soit bon, qu'il se sente intégré dans le groupe afin qu'il n'ait pas de peur des moqueries par exemple. D'un autre côté, il s'agit également de construire une relation sereine avec le professeur : l'élève ne doit pas avoir peur de donner une « mauvaise » réponse et ainsi d'être dévalorisé par l'enseignant. La première chose essentielle est de penser en terme d'effet miroir. En effet, n'importe quel individu modifie sa posture en fonction de celle adoptée par son interlocuteur : il nous semble évident que quelqu'un qui nous accueille en nous hurlant dessus aura peu de chance de recevoir un sourire. En partant de ce constat simple, le professeur peut mettre en place des petites règles dont il ne dérogera jamais : accueillir chaque élève avec un « bonjour » et un sourire, toujours demander quelque chose en ajoutant « s'il te plaît » et remercier l'élève qui prend la parole, ne jamais dire « non, ce n'est pas ça » mais plutôt « c'est intéressant, mais si on revient à la question, que peux-tu en dire ? »... Ces petits mots qui semblent sans conséquences peuvent révolutionner la relation professeur-classe en amenant le respect non parce que l'enseignant le demande mais parce qu'il en fait preuve auprès de ses élèves.

Enfin, la valorisation de l'élève passe par la capacité du professeur à faire preuve d'écoute. Goethe dira « Parler est un besoin, écouter est un art. ». En effet, il est très difficile de réellement écouter les élèves, non pas de prendre un mot qui nous intéresse et de rebondir dessus en déformant le sens de la phrase mais bel et bien écouter. Il s'agit de laisser la place à l'élève afin qu'il s'exprime et qu'il soit entendu et valorisé. Pour cela il faut instaurer un rituel de silence total lors des verbalisations puisque ce n'est pas uniquement au professeur d'écouter mais également aux camarades. Afin de travailler ceci avec les élèves, un exercice est proposé par Christophe Carré (annexe 3). Qu'il s'agisse du professeur ou de l'élève, reformuler permet de valider sa propre compréhension, encourager l'autre à approfondir ce qu'il dit et à lui monter

27. Idem, p.25.

qu'on porte attention à ce qu'il dit. Enfin, la synthèse, ou reformulation synthétique, faite par le professeur en fin de verbalisation permet de relier les deux aspects de son travail : transposer les savoirs en institutionnalisant les connaissances et valoriser les élèves en reprenant leurs réflexions.

L'enseignant se retrouve donc obligé de développer des capacités d'orateur et de maîtriser totalement sa prestation orale afin de mobiliser les élèves. Malgré le manque d'une formation, il doit apprendre en un temps très court à devenir un vrai orateur en sachant s'adapter à toutes les situations tout en étant très clair dans son organisation afin de ne pas perdre de vue son objectif. Sa parole est son outil principal pour transposer les savoirs tout en permettant l'expression des élèves.

Après une longue période où la parole à l'école provenait uniquement du professeur transmettant les savoirs, les programmes de l'Éducation Nationale revalorisent l'oral comme outil de formation des élèves. Ainsi, les élèves sont encouragés à développer leur confiance en eux, leur capacité à échanger et à accepter l'autre et enfin leurs connaissances. Or, si l'enseignant ne propose plus de cours magistraux, il n'est pas complètement formé pour utiliser différemment sa voix, sa posture. Sans ces qualités d'orateur, il semble difficile de mobiliser les élèves afin qu'ils construisent leurs propres connaissances tout en leur laissant la place de s'exprimer.

L'EXPÉRIMENTATION EN COURS D'ARTS PLASTIQUES

Objectifs visés

Nous avons vu de manière théorique en quoi la parole était un outil essentiel dans l'apprentissage des arts plastiques. Nous nous intéresserons à présent à l'analyse d'un cas concret : sa mise en place dans une classe de troisième. Ici nous verrons quels objectifs nous visons en fin d'année scolaire 2014-2015 pour ces élèves qui entreront par la suite au lycée.

Parler d'une œuvre

La première compétence que l'élève doit acquérir est celle de savoir parler d'une œuvre d'art ou d'une production plastique faite par lui-même ou un camarade. Le moment de verbalisation lui permet de croiser différents regards et de forger son œil à l'analyse. Plusieurs phases sont travaillées depuis la sixième et même avant : la première est celle de la description. Ainsi, l'élève doit acquérir un vocabulaire spécifique aux arts plastiques afin de décrire précisément une œuvre : nature, couleur, point de vue, cadrage, technique, matériaux, gestes etc... Cela est loin d'être suffisant en classe de troisième et c'est alors que vient un deuxième niveau qui est celui de l'analyse : l'élève peut expliquer pourquoi tel artiste a utilisé telle couleur, une prise de vue en contre-plongée, le matériaux bois plutôt que le fer, en résumé les intentions qui ont amené cette œuvre. Enfin, pour aller plus loin avec un véritable recul réflexif, on attend d'un élève en fin de troisième qu'il soit capable de conceptualiser les données qu'il repère. Cela veut dire qu'il fait un lien avec le contexte historique et artistique de l'œuvre, qu'il comprend les intentions de l'artiste au delà des données matérielles que constituait la description.

Plus qu'une simple compétence plasticienne, il s'agit d'un acquis transdisciplinaire. Savoir analyser une image est nécessaire dans beaucoup de disciplines : histoire-géographie, français, sciences et vie de la terre ou sciences physiques. De même dans la vie de tous les jours, il s'agit de permettre aux élèves d'adopter une posture critique face à la publicité par exemple et de prendre conscience de la manipulation et de la fascination qu'exercent les images. Fabriquer des images, c'est comprendre qu'il y a un auteur à son origine qui crée du sens en fonction de ses intentions. C'est alors opérer un recul critique sur le monde qui nous entoure et devenir un citoyen responsable.

Faire preuve de curiosité envers l'art

Dans la classe de troisième témoin, une élève souhaiterait se diriger vers une option arts plastiques en seconde. Mais qu'en est-il pour les autres ? La majorité continuera son cursus scolaire sans plus entendre parler d'arts plastiques. Certains d'entre eux n'iront même jamais voir une œuvre d'art dans un musée. Alors comment éviter un désintérêt total pour les arts plastiques après leur sortie du collège. Comment les sensibiliser à ce patrimoine culturel qui est le leur ? Encore une fois, cela passe par la parole de l'élève qui doit se sentir autorisé à discuter les œuvres. Qu'il apprécie ou non un Picasso, l'important est qu'il n'y soit pas indifférent ou catégoriquement allergique. Prendre conscience qu'on peut avoir sa propre opinion d'une œuvre d'art, c'est se sentir concerné. C'est ne pas se dire que certaines personnes vont au musée mais pas eux parce que ce n'est pas dans leurs habitudes. C'est en quelque sorte les rendre familiers à l'art sous toutes ses formes afin qu'ils ne soient plus muets face à un univers qu'ils ne comprendraient pas. Ainsi les échanges oraux permettent de rendre accessible par des mots les intentions d'un artiste, les enjeux d'une problématique artistique. La parole permet de mettre à leur portée ce qui leur semblait à première vue être « n'importe quoi ». Le programme du collège de l'enseignement d'arts plastiques met en avant qu'en fin de troisième, les élèves auront appris à exprimer leurs émotions et à développer une réflexion argumentée grâce à la confrontation régulière aux œuvres d'art.²⁸ La discipline des arts plastiques doit donc tout au long du collège rendre les élèves concernés et curieux des œuvres d'art aussi bien historiques que plus contemporaines.

L'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges

Cette épreuve constitue l'objectif commun au professeur et aux élèves. En effet, il s'agit du deuxième oral seulement que les élèves auront à passer après l'oral de stage. Cet examen sera sanctionné d'une note qui comptera pour l'obtention du brevet des collèges. Autant dire que la plupart des élèves de troisième ne se sentent pas prêts et qu'il est du devoir du professeur, entre autre d'arts plastiques, de les préparer à la réussite de cet oral. L'épreuve d'histoire des arts peut prendre plusieurs formes. Dans le collège où j'exerce cette année, chaque élève choisit cinq œuvres étudiées avec différents professeurs ou créations personnelles toujours en lien avec ce qui

28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement des arts plastiques*, 2008, p.4.

a été vu en cours. Le jour de l'examen, le jury composé d'un enseignant spécialiste de l'histoire des arts (arts plastiques, éducation musicale, histoire-géographie et lettres) et d'un non spécialiste, choisit l'œuvre sur laquelle l'élève sera interrogé. Ce dernier a alors dix minutes pour préparer son oral qui ne dépassera pas quinze minutes : en général cinq minutes durant lesquelles l'élève parle de l'œuvre puis dix minutes de questions du jury.

Si on regarde de plus près les critères d'évaluation (tableau en annexe 4) on note que dix-huit points sont accordés à l'analyse de l'œuvre et à sa remise en contexte historique et artistique. Il s'agit ici de vérifier que l'élève est en possession d'un vocabulaire spécifique, qu'il sait prendre en compte ce qu'il voit et en tirer des conclusions quant à l'intention de l'artiste et aux significations de l'œuvre. C'est exactement ce que l'on fait lors de la verbalisation ou lors de la mise en perspective de leurs productions avec des références artistiques. Faire prendre conscience aux élèves que le moment où ils sont invités à parler de leurs productions est ce qui les attend le jour de cette épreuve contribuera à les mobiliser davantage dans la prise de parole. Puis, huit points sont attribués au recul critique de l'élève et à sa prise de position personnelle : le jury doit voir qu'il ne s'est pas contenté de réciter la fiche donnée par un professeur mais qu'il s'est interrogé et qu'il peut éventuellement faire des liens avec d'autres œuvres. Cela est plus facile si tout au long de l'année, l'élève a pris cette habitude de regarder les productions de ses camarades et de voir comment elles peuvent rejoindre son travail ou au contraire apporter une toute autre réponse. Un adolescent qui aura pris l'habitude de parler devant n'importe quelle image ou œuvre d'art qui se présente devant lui pourra avoir cette réflexion lorsque le jury lui demandera pourquoi tel ou tel choix de sa part ou bien de la part de l'artiste. En revanche un élève qui a toujours été passif lors des moments de verbalisation aura plus de mal à se dégager de ce qu'il sait et à apporter sa propre réflexion. Enfin, quatorze points sont accordés à la prestation orale : il s'agit de plus d'un tiers de la note. Il convient donc d'encourager les élèves à participer le plus possible à l'oral afin qu'ils se sentent à l'aise. Ceci est encore plus vrai pour ceux qui sont très timides et qui n'osent pas prendre la parole. En prenant l'habitude de parler un petit peu à chaque cours, ils prendront de plus en plus confiance en eux et ne seront plus si angoissés devant le jury final.

Les trois objectifs principaux au terme de cette année sont donc que l'élève acquiert des capacités d'analyse d'œuvre et plus généralement de l'image dans sa globalité, qu'il se sente concerné par l'art sous toute ses formes et cela quelque soit son projet de poursuite d'étude et

enfin qu'il réussisse son épreuve d'histoire des arts au brevet national des collèges. Nous verrons à présent quelles difficultés concrètes se sont posées dans la poursuite de ces objectifs.

Problèmes rencontrés

Analyse de situation

Cette analyse de situation s'est déroulée au premier trimestre afin de voir l'évolution éventuelle au cours de l'année.

Profil de l'établissement :

Le collège André Chenier est un EPLE urbain situé dans la ville d'Eaubonne (95600), dans le Val d'Oise. Il s'agit d'un établissement dynamique avec beaucoup de projets mis en place. Pour l'année 2014-2015 : le prix André Chenier qui récompense depuis quatre ans les projets artistiques des élèves, des classes thématiques pour chaque cinquième avec un voyage d'une semaine, un voyage également pour toutes les classes de quatrième en Angleterre... Le milieu social et culturel est assez hétérogène. Certains élèves ont l'habitude de visiter des musées mais il ne s'agit que d'une minorité.

Profil de la classe témoin :

Pour ce projet, j'ai choisi comme classe témoin la 3e6 dans laquelle la plupart des élèves sont sérieux et investis dans le travail, un petit groupe de six éléments perturbateurs se positionne en début d'année en contraste avec le reste de la classe (bavardages, refus de travailler, moqueries). Ayant eu pour la plupart Mme Lestoquard, ma tutrice terrain, les années précédentes ils sont autonomes dans les projets, savent se comporter en classe et avec le matériel et sont habitués à la verbalisation. Malgré cela c'est une classe quasi muette lors des moments d'échange collectif bien que leurs projets témoignent pour la plupart d'une intelligence et d'une sensibilité certaine. Pour donner une idée des différents profils, voici une classification rapide des attitudes observées qu'il s'agisse de l'investissement dans le travail ou de la prise de parole :

- 6 élèves ayant de bons résultats, investis dans les projets qui participent un peu,
- 5 élèves ayant de bons résultats, investis dans les projets qui ne participent pas,
- 11 ou 12 élèves moyennement investis mais qui sont tirés vers le haut par l'ambiance studieuse de la classe, pas de participation,

- 2 élèves qui ne s'investissent pas dans les projets mais qui excellent à l'oral,
- 3 ou 4 élèves qui ne s'investissent pas dans les projets, qui peuvent se montrer désagréables face au professeur ou aux autres élèves (ricanements, moqueries) et qui ne participent pas,
- 2 élèves inclus dans le dispositif Français Seconde Langue (FLS) qui ne viennent qu'une semaine sur trois, il m'est très difficile de les inclure dans les projets car ils se déroulent souvent sur plusieurs séances et le fait que le français ne soit pas leur langue première est une grosse difficulté quant à la prise de parole.

Chez les élèves

Le choix du niveau troisième m'a semblé logique puisqu'entre quatorze et seize ans, on assiste dans les cours à un mutisme de la plupart des collégiens. Si lors de leur arrivée en sixième, les élèves sont enthousiastes et dynamiques dans la prise de parole, l'adolescence les amène à devenir plus introvertis ou à refuser d'entrer dans le jeu scolaire de la réponse au professeur qui n'a, aux yeux de certains, que peu d'intérêt. De plus, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, quelques élèves de 3e6 refusent de suivre les règles élémentaires comme le respect de la production des autres ou le silence complet lors de la verbalisation. Cette attitude a tendance à inhiber le reste de la classe, les autres élèves ayant peur d'être ridiculisés par une remarque ou accusés de faire du zèle pour être bien vu par le professeur. Il me semble donc nécessaire de mettre en place une ambiance de travail plus saine dans laquelle chacun se sentira libre de prendre la parole. Comme je l'ai mentionné plus haut, deux élèves appartenant au groupe perturbateur apportent des réponses très pertinentes à l'oral, même s'ils ne témoignent pas d'un grand investissement dans leurs projets. En montrant que leur réflexion est intéressante et qu'il est possible de se mettre en avant pour leur qualité intellectuelle et non pour leur attitude négative, cela pourrait pousser les autres à suivre leur exemple. Il faudra donc travailler sur le regard de la classe sur cette parole : véritable lieu de réflexion et non mise en avant de soi.

Nous avons précédemment soulevé le problème du peu d'importance que pouvait avoir l'oral face à l'écrit dans l'esprit des élèves. La difficulté est de passer d'un moment de pratique à un moment de recul réflexif. Lors de la pratique, les élèves sont complètement dans l'action : ils peuvent se déplacer librement, échanger avec leurs camarades, ils créent quelque chose de concret. Puis vient le moment de la verbalisation où je leur demande de lever la main pour parler et lorsque quelqu'un s'exprime, le silence total est demandé afin de permettre son écoute. Cette

rupture entre les deux attitudes qui s'effectue en quelques minutes à peine est particulièrement difficile en début d'année. Les élèves se sentent tout un coup passifs, ils n'ont rien dans les mains pour construire, peindre ou créer. Ils ne comprennent pas forcément que leur parole est un moment d'apprentissage et de réflexion sur leur travail. De plus le fait de ne pas noter de manière chiffrée ce moment alors que la production l'est, décrédibilise à leurs yeux cet échange. Tout le travail est donc de faire comprendre aux élèves l'importance de ce moment comme acte d'apprentissage. La parole permet la réflexion sur leur action et sans celle-ci nous ne serions que dans une activité et non un enseignement.

Au vu des premiers éléments, il semble qu'il faille améliorer l'ambiance de travail et amener une prise de conscience chez les élèves sur ce moment d'échange comme véritable lieu d'apprentissage. Nous verrons plus loin quelles solutions ont été mises en place et pour quels résultats. À présent, nous nous intéresserons aux problèmes rencontrés par le professeur.

Chez le professeur

Cette expérience se déroule durant ma première année en tant que professeur stagiaire. Lors de mon stage de Master 1, les verbalisations étaient le moment que je redoutais le plus. En effet se retrouver devant trente adolescents sans savoir au mot près ce que j'allais dire ni ce qui allait se passer précisément me semblait être aussi périlleux que d'entrer dans la cage aux lions. Que se passerait-il si je ne savais pas répondre à une question ? Si je n'arrivais pas à gérer les échanges et que je me laisse déborder ? Et pire encore, si tous les yeux restaient fixés sur moi et pas une seule main ne se levait ? Même si je ne fus pas dévorée vivante, ces moments étaient laborieux et arrivée devant mes classes en septembre, je savais que cela n'allait pas être facile. J'en arrivais même au cours d'une séquence avec une classe de quatrième particulièrement difficile à passer directement aux références en laissant de côté la phase de verbalisation, me sentant trop fragile pour l'assumer. C'est alors qu'un élève me demanda : « Mais madame on ne va pas accrocher les travaux au tableau comme d'habitude ? Parce que c'est bien quand on les voit tous. » Je pris alors conscience de l'importance de cette acte pour les élèves qui, même si certains étaient convaincus que parler c'est *ne rien faire*, constituait un véritable moment de mise en commun, de réflexion collective. Je pris mon courage à deux mains, demanda aux élèves d'accrocher tous leurs travaux et me promis de ne plus jamais baisser les bras devant cette tâche ardue. Afin de prendre du recul sur ma pratique, j'ai choisi d'enregistrer à l'aide d'un dictaphone

les séances durant lesquelles les élèves étaient amenés à parler de leurs productions ou d'œuvres artistiques. Réécouter plusieurs fois ces sauvegardes, m'a permis de me rendre compte des nombreux écueils dans ma posture, ma voix, dans les mots que je choisisais et donc de modifier ce qui pouvait être un frein aux objectifs visés.

La première séance enregistrée date du 06/01/15 (voir annexe 7). Lors des deux semaines précédentes, un professeur de mathématiques et moi-même avions proposé aux 3e6 le projet suivant : « Le musée des Mathéplastiques fait appel à vous pour créer une œuvre dont le titre serait *La lumière transforme l'espace*. Pour être sélectionné, montez votre projet dans un espace de la classe et prenez une ou plusieurs photographies. » (voir fiche de préparation en annexe 5) Les élèves travaillaient par groupe de cinq ou six et l'objectif central était de leur faire prendre conscience que la lumière peut être un matériau de l'œuvre. Durant cette séance, je demandais à chaque groupe de présenter leur projet devant l'ensemble de la classe. Il ne s'agit pas d'une verbalisation au sens premier du terme puisque chaque groupe parle de son travail et les photographies ne sont donc projetées que les unes après les autres. Mais le principe est que les élèves analysent leurs productions, expliquent leurs intentions et voient comment leur travail est perçu par le reste de leurs camarades qui étaient invités à poser des questions en fin de présentation.

Je choisis de les faire venir par groupe entier c'est-à-dire cinq ou six élèves afin qu'ils ne soient pas intimidés de passer seul devant la classe entière. Je leur explique dès le début qu'il ne s'agit que d'un entraînement, qu'ils ne seront pas notés et que le but est qu'ils soient plus à l'aise dans la prise de parole et dans l'analyse d'œuvre afin d'être mieux préparé à l'épreuve d'histoire des arts. Cela semble dédramatiser la situation un peu stressante dans laquelle je les mets : ils doivent passer tout de suite sans préparation sur quelque chose qu'ils ont fait il y a une semaine. Le problème est visible rapidement : les élèves n'ont pas eu le temps de construire un plan de ce qu'ils allaient dire et ce manque de contenu rend difficile la prise de parole spontanée. Je souhaitais insister d'avantage sur l'entraînement à l'oral : la posture, le vocabulaire, le débit et la force de la voix, or sans fond, il est difficile de donner une forme. Cette erreur en entraîne une seconde : prenant conscience dès le début que ma demande est déstabilisante, je compense en étant beaucoup trop présente, en leur posant des questions auxquelles il m'arrive de répondre moi-même quand je vois qu'ils ne le font pas tout de suite : à la septième minute je m'en rend compte, m'arrête dans ma phrase et dit : « je ne sais pas pourquoi c'est moi qui parle, c'est à vous de parler ». Sachant où je veux aller je ne leur laisse pas le temps de réfléchir et mobilise l'espace

de parole dès qu'un silence se fait trop long. Ainsi ils ne travaillent pas en analysant l'œuvre mais attendent que ce soit moi qui le fasse. Le fait de laisser de temps à autre un moment de silence permettrait aux élèves de réfléchir et de prendre cette parole que je garde trop. De plus, alors que j'étais sûr de l'avoir demandé à chaque fois, je n'ai demandé qu'après une présentation si le reste de la classe avait des questions sur la présentation du groupe. Cela ne donne pas aux élèves le sentiment de devoir participer. À la dixième minute, un élève exprime son point de vue sur la production présentée : « Moi quand je regarde l'image, ça me donne l'impression d'un cœur troué... Avec un fusil ou un truc comme ça. » Cela me permet de rebondir sur une notion forte : la perception du spectateur. Ainsi on voit que l'impact est plus important lorsqu'une idée est pointée par un élève plutôt que par le professeur qui explique les différentes notions qu'ils veulent faire comprendre aux élèves. Il est donc impératif de faire davantage confiance aux élèves et de leur laisser plus de place pour s'exprimer. En revanche, même s'il est vrai que mon attitude pouvait freiner la parole de certains, ce premier enregistrement m'a fait me rendre compte d'une lacune : l'analyse d'œuvre est loin d'être d'un niveau de troisième pour tous et la plupart pensent décrire une image en trois mots seulement. Ce point sera donc à retravailler par la suite.

Afin que les élèves comprennent bien les notions qu'ils ont mis en jeu dans leurs productions, il faut réduire les écarts entre la parole du professeur et celle de l'élève. Cela signifie utiliser un vocabulaire à leur portée et toujours redéfinir les termes spécifiques aux arts plastiques qui pourraient être obscurs. Par exemple dans ce cas, j'amène le terme d'installation qui était au cœur de ce projet et qui avait déjà été rapidement évoqué lors d'un cours précédent. Je demande alors aux élèves de donner leur propre définition, de me dire quelle différence il y a pour eux entre l'installation et la sculpture. En les faisant réfléchir et non en leur donnant une réponse toute faite qui viendrait de l'extérieur, ils construisent petit à petit leur connaissance de l'installation. Vient ensuite le moment d'institutionnalisation ou moi, professeur, je reprends les termes des élèves pour expliquer plus précisément une définition de l'installation. Ce moment où le professeur s'empare de ce que les élèves ont dit est décisif dans la construction possible des apprentissages, c'est non seulement valoriser leur réflexion en donnant une importance à leur parole, mais aussi répéter et clarifier le sens d'un mot, d'une notion afin de mieux les comprendre. Lors de cette séance, j'ai essayé de le faire mais le fait d'avoir peut-être trop de notions à soulever m'a fait me perdre et donc ne pas assez ancrer l'important. Même si j'ai donné la définition de l'installation une fois, il faut bien se rendre compte qu'entre ce que je souhaite faire passer à mes élèves et ce qu'ils reçoivent réellement, on peut noter 90% de déperdition de

l'information. Christophe Carré²⁹ explique cette perte par plusieurs filtres qui perturbent la communication :

- Le langage (si j'utilise un langage inadapté au niveau de mes élèves, ils ne pourront saisir ma pensée)
- Le bruit (qui se manifeste souvent dans une classe de presque trente élèves adolescents)
- La sélection (les élèves choisissent de retenir ou non un certain nombre de données sonores, visuelles ou physiques)
- L'interprétation (ce filtre dépend des valeurs personnelles de l'élève mais aussi des informations périphériques au message verbal. Par exemple, vous interpréterez qu'une personne est heureuse si elle vous sourit lorsqu'elle parle.)
- La compréhension (tout ce qui est entendu par l'élève n'est pas forcément compris)
- La mémorisation (ce que l'élève a compris à un moment donné ne reste pas nécessairement ancré dans sa mémoire, il faudra lui faire rencontrer plusieurs fois une notion à travers différents dispositifs afin qu'il la mémorise définitivement)

Cela nous montre bien que ce que le professeur veut communiquer n'est pas ce que les élèves assimilent. Il ne faut donc pas avoir peur de répéter et d'insister sur ce que les élèves doivent comprendre.

Enfin, les enregistrements m'ont permis de me rendre compte de quelque chose d'essentiel : le stress m'amène à avoir un tic verbal très prononcé. Durant cette séance, j'ai répété un nombre incalculable de fois le mot « d'accord », sorte de ponctuation positive qui encourage les élèves à poursuivre. Or sa répétition rend l'écoute insupportable et brouille le message que je tente de faire passer. Il faudra veiller à remplacer ce terme par un silence ou un sourire pour ne plus déconcentrer les élèves.

Si en théorie la parole comme mode d'apprentissage semble aller de soi, la pratique nous montre qu'un certain nombre d'obstacles se dressent aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Nous verrons quelles solutions peuvent être mises en place et les résultats de cette expérimentation.

29. Christophe CARRÉ, *Guide de communication à l'usage des enseignants*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1998, p.19-20.

Solutions mises en place et résultats obtenus

Donner du sens à la parole pour les élèves

Il me semble qu'on apprend mieux si ce qu'on apprend a du sens pour nous. Or, nous avons vu précédemment que les élèves ne comprenaient pas forcément qu'il y avait un apprentissage lors des échanges oraux, certains ayant le sentiment qu'ils ne faisaient rien, en opposition à l'action importante lors des moments de pratique. Il convient donc de donner du sens à cette parole comme acte d'apprentissage afin que les élèves puissent s'en emparer. Une des solutions envisagée pour donner du poids à la parole serait de donner une note chiffrée à la participation orale (cela se fait souvent dans les cours de langues pour inciter les élèves à participer) ou encore de proposer un questionnaire qui viendrait vérifier l'écoute lors de l'échange collectif. Or, cette méthode ne paraît pas forcément judicieuse : les élèves qui se sont déjà détourné de l'école ne se sentiront pas concerné et continueront à ne pas s'investir ni à respecter le silence lors de ces moments de parole. Plus généralement, peut-on dire que l'oral comme acte d'apprentissage prend du sens dans l'esprit des élèves uniquement parce que celui-ci souhaite avoir une bonne note. Cela montrera juste qu'il fait ce que souhaite le professeur et ses parents en levant la main chaque fois pour gagner un point. Cette attitude de récompense ne devrait pas être favorisée et il existe à mon avis, d'autres méthodes pour donner du sens à l'oral. En début d'année, j'ai particulièrement insisté sur l'explication de ce moment nommé verbalisation lors de la réunion avec les parents d'élèves. Cela m'a permis de mettre en avant que les arts plastiques étaient une discipline dans laquelle la pratique nécessitait un recul réflexif afin que l'élève prenne la responsabilité de ses choix face aux spectateurs c'est-à-dire le reste de la classe. Cela a sans doute rassuré quelques parents quant à l'intérêt de la discipline dans la réflexion qu'elle pouvait mettre en place chez l'élève mais seulement deux ou trois collégiens avaient accompagné leurs parents en 3e6. Il aurait peut-être fallu demander en classe « On va maintenant accrocher tous les travaux, à votre avis à quoi cela sert-il d'en parler ? » En leur demandant tout simplement s'ils y voient un sens et en le construisant ensemble. C'est aussi mettre en avant le caractère transdisciplinaire des compétences acquises par l'oral en arts plastiques : cela permet d'être plus à l'aise dans sa prise de parole, d'apporter du vocabulaire, d'acquérir des outils d'analyse d'image...

Depuis 2008, il me semble que la motivation est plus facile à faire émerger chez les élèves grâce à l'épreuve d'histoire des arts. N'ayant eu qu'un oral sous forme d'examen suite au stage de troisième, les élèves ont conscience du travail qui les attend pour cette épreuve dont ils

n'ont pas eu l'habitude. Ainsi, l'entraînement devient un prétexte pour faire parler les élèves, cela leur donne un but grâce auquel ils améliorent aussi bien leurs capacités cognitives de réflexion et d'analyse des œuvres d'art, que leur confiance en eux : ils se sentent petit à petit plus à l'aise, leur voix tremble moins et devient plus audible, leur posture se décrispe et s'ouvre aux auditeurs. Ainsi lors de la séance orale autour des productions *La lumière transforme l'espace*, je leur ai précisé en tout début d'heure que cet exposé ne serait pas noté mais constituerait un entraînement pour l'épreuve d'histoire des arts. En passant devant les autres mais aussi en observant leurs camarades, ce premier essai leur a permis de voir quelles sont les attitudes qui donnent envie d'écouter quelqu'un, les postures qui rendent la voix inaudible ou encore les tics de langage qu'il faut éviter. Cette séance se construit donc en lien avec l'avenir proche, celui qui les angoisse : le brevet, et donne de la consistance à ce qui est fait en cours dans l'esprit des élèves.

Donner confiance et valoriser les élèves

Quand bien même les élèves auraient conscience de l'importance de l'échange oral dans la construction de leur apprentissage, certains n'ont pas confiance en eux et on a vu que la prise de parole nécessitait un engagement fort, plus intimidant que celui pris à l'écrit par exemple. Ainsi, le professeur doit utiliser les bons mots pour accompagner les élèves, les encourager afin de leur donner envie de participer. La première séance enregistrée montre que je ne leur laisse finalement que peu de place pour intervenir et que je finis par répondre à la plupart des questions que je pose. Cela constitue un problème puisque les élèves ont tendance à garder une conception de l'enseignant détenteur du savoir qui attend la bonne et unique réponse. Dans ce cas, ils se positionnent inférieurement quant à leurs capacités à réfléchir sur les images proposées. Les questions posées doivent être ouvertes et un temps de silence doit être observé pour laisser les élèves intégrer ma parole et y répondre. A un moment, un élève chahute et je lui demande son carnet, après avoir tenté de se trouver une excuse il me le donne et le cours continue. C'est alors qu'il pose une question (minute vingt-trois) au groupe en train d'exposer. « Pourquoi vous n'avez pas fait de photos ? » Je lui répond alors « Très bonne question ». En effet, cela me permet de rebondir sur les choix que chaque groupe a fait pour mettre en valeur leur projet (une photographie, une série ou une vidéo). De plus, en valorisant la parole de l'élève pour la réflexion et non pour le bavardage, cela me permet de ramener l'élève dans le cours et de l'encourager à poursuivre dans cette voie. Les élèves comprennent que si dans les deux cas des mots sortent de leur bouche, participer à un débat et bavarder avec son voisin n'a pas la même valeur. Dans un

cas ils montrent leur capacité réflexive et participent à une réflexion collective, dans l'autre ils se retirent du groupe, n'écoutent plus et sont donc dans un refus de l'apprentissage.

S'il faut évidemment que l'attitude du professeur soit bienveillante, il est également nécessaire d'instaurer un cadre favorable à l'expression entre les élèves. Comme je le précise au tout début de la séance *La lumière transforme l'espace*, les critiques émises par les élèves doivent être constructives. Étant tous là dans un même but, la réussite de l'épreuve d'histoire des arts, je leur explique qu'ils doivent s'entraider en donnant des conseils afin que chacun réussisse. L'idée qu'il s'agit d'un entraînement et que ses camarades soient présents pour nous aider et non pour se moquer permet à chacun de donner le meilleur de soi, sans tensions. Les applaudissements spontanés à la fin de chaque passage montre que les élèves ont pris conscience de l'importance du regard de la classe. On est loin de l'attitude irrespectueuse que j'avais pu remarquer en début d'année. Le respect des participants est réel, on le note au silence observé lors des passages. Il est vrai qu'il s'agit d'un travail sur du long terme. En effet, le fait de n'avoir qu'une heure par semaine d'arts plastiques empêche une continuité de l'attitude des élèves. Entre deux cours, ils ont vu d'autres professeurs qui travaillaient différemment, des tas d'histoires se sont passées dans la cour de récréation, des problèmes sont intervenus dans leur foyer... Le retour dans le cours d'arts plastiques doit donc être ritualisé afin de les remettre dans une attitude spécifique de respect des productions des autres. John Austin³⁰ parle d'une parole performative lorsque les mots énoncés par une personne légitime engendre une action par le simple fait qu'ils soient prononcés. On peut imaginer que le professeur ritualiserait ce moment en annonçant « la séance de verbalisation est ouverte », mettant ainsi en place un espace-temps dans lequel la parole serait protégée de toute critique personnelle, qui permettrait une distance émotionnelle et réflexive face aux productions et nécessiterai l'acceptation et le respect de la parole de l'autre.

Acquérir des outils de réflexion

Comme on l'a vu avec les exposés des élèves sur leurs productions *La lumière transforme l'espace*, privilégier la forme de l'oral sans fond n'a pas de sens. Ainsi, l'objectif n'est pas seulement que les élèves parlent, mais qu'ils utilisent cette parole pour exprimer leur réflexion. Il faut donc non seulement les habituer, leur donner envie et les rassurer quant à la prise de parole

30. AUSTIN John Langshaw, *How to do things with words*, Oxford, Urmson, 1962 (trad. Franç. Par Gilles Lane, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970).

mais aussi leur apporter des outils pour que celle-ci soit vraiment intéressante. L'un des problèmes soulevé était notamment la difficulté qu'ils avaient à décrire une image. Certains ne font même pas des phrases et donnent des mots que l'auditoire devrait rassembler pour produire du sens. Pour remédier à cela, j'ai choisi d'essayer un petit exercice. La séance du 10/03/15 était consacrée à l'histoire des arts, plus précisément un travail sur le devoir de mémoire avec l'œuvre *Personne* de Christian Boltanski. Je souhaitais amener les élèves à comprendre qu'une image ne se décrit pas avec quelques mots mais qu'il suffit d'ouvrir les yeux pour voir une multitude d'éléments auxquels on n'avait pas prêté attention tout de suite. Je projetais donc plusieurs vues de l'installation, et donnais les règles du jeu : durant deux minutes chrono en main, les élèves devaient tour à tour dire ce qu'ils voyaient. Attention, il faut bien écouter ce que tout le monde dit parce qu'on n'a pas le droit de répéter ce qui a déjà été dit, sauf si c'est pour préciser quelque chose. Pour ne pas couper le chronomètre, si aucune main ne se lève, je désignerai quelqu'un qui devra dire quelque chose sur l'image. Au final, l'ensemble de la classe s'est prise au jeu et je n'ai pas eu une seule fois à désigner quelqu'un. Le fait de travailler collectivement était vraiment enrichissant afin de comprendre que l'on peut se pencher sur une image et la décrire en profondeur. Certains élèves ont même soulevé des points que je n'avais pas relevé, comme le fait que la verrière du Grand Palais laissait apparaître la nuit au dehors. Une fois les deux minutes écoulées, je faisais une synthèse afin d'institutionnaliser ce qui était ressorti de cet échange. Cela permettait d'insister sur des points importants tout en répétant ce qui avait parfois été dit trop doucement pour que l'ensemble de la classe puisse l'entendre. Tout en étant ludique, ce petit jeu est un moyen d'acquérir des outils d'analyse d'image (enregistrement audio en annexe 7).

Pour approfondir ce travail, on pourrait envisager des verbalisations qui seraient précédées d'un rapide travail écrit : par exemple chaque élève se voit désigner la production d'un camarade, il devra alors nous expliquer ce qu'il voit, ce qu'il ressent, quelles étaient d'après lui les intentions de l'auteur. Ou encore qu'ils préparent un plan avec les grandes idées qui ressortent de leur propre production en un temps très court avant de l'exposer à leurs camarades. Cela leur permettrait d'éviter un écueil qu'on retrouve souvent : la rédaction complète ce qu'ils vont dire, ce qui les fait lire plutôt que réellement dire. Toutes les modalités sont envisageables afin que l'élève fasse acte de parole pour faire acte d'apprentissage.

Les différentes solutions mises en avant ne sont évidemment pas miraculeuses ni exhaustives. Chacun peut concevoir ses propres méthodes, mais l'important est de travailler sur trois grands axes : donner du sens à ce moment d'échange collectif, valoriser les élèves pour leur

donner confiance en eux et développer des outils de réflexion afin qu'ils puissent travailler aussi bien le fond que la forme de leur prestation orale.

En arrivant en tant qu'enseignante d'arts plastiques dans la 3e6, j'avais pu observer que malgré la maturité et l'autonomie dans les projets d'une majorité des élèves, l'ensemble de la classe restait muet lors des échanges oraux collectifs. J'ai donc tenté de mettre en place un plan d'action afin d'atteindre les différents objectifs que je m'étais fixé : que les élèves acquièrent de solides outils d'analyse d'œuvres, qu'ils témoignent tous, quelque soit leur parcours futur, d'une sensibilité envers l'art et enfin qu'ils se sentent prêts à passer l'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges. Mon outil principal allait être la parole, aussi bien celle de l'élève que la mienne. Dans un premier temps, la revalorisation de la parole me semblait nécessaire afin que les élèves comprennent que cet échange collectif était un vrai moment de construction du savoir. De plus, il fallait créer une atmosphère de travail. Ainsi la confiance entre les élèves et le professeur et celle des élèves entre-eux devait être un point central. Cela a été permis par la valorisation des élèves moins enclins à s'investir dans les projets pour leurs capacités de réflexion à l'oral et l'accompagnement des plus timides avec une attitude bienveillante. Enfin, l'apport d'outils d'analyse par des moyens ludiques a permis aux élèves d'acquérir des compétences qui leur seront utiles aussi bien en arts plastiques que dans d'autres disciplines. Après environ six mois de travail avec la 3e6, j'ai pu observer une vraie évolution au niveau du comportement : le plus net changement concerne le petit groupe d'élèves qui ne respectait pas les règles de vie de classe. Je me suis montrée intransigente sur le respect du professeur et des camarades sans jamais leur fermer la porte lorsqu'il s'agissait de participer ou de mettre en avant leur production. Ainsi ils se sont sentis au fur et à mesure réintégrés dans le groupe-classe ce qui a considérablement apaisé l'ambiance de travail. On peut noter que ce travail s'est fait de manière progressive avec l'aide du professeur principal ainsi que le conseiller principal d'éducation. Aujourd'hui encore quelques élèves timides n'ont quasiment jamais levé la main mais ils acceptent de partager leur point de vue lorsque je les interroge et il me semble que les échanges de leurs camarades restent bénéfiques pour eux, même s'ils préfèrent pour l'instant écouter que parler.

Conclusion

À travers ce mémoire, j'ai tenté de saisir les enjeux de la parole du milieu artistique au milieu scolaire. En partant des artistes performeurs tels que Thomas Huber ou Éric Duyckaerts, j'ai fait le parallèle entre les pratiques du professeur et celles de l'artiste. Ce premier lien nous a montré que malgré des différences marquées, notamment le fait que le professeur cherche toujours à rendre explicite ce qu'il veut apprendre aux élèves tandis que l'artiste peut jouer du mystère, la parole en tant qu'acte artistique est proche de la parole en tant qu'acte d'enseignement. Nous avons également soulevé le fait que l'oral ne peut se substituer à l'œuvre d'art et encore moins à la pratique de l'élève dans le cours d'arts plastiques, c'est pour cela que l'expérience du faire en arts plastiques est complémentaire de l'expérience du dire. Or nous avons démontré que la parole pouvait être nécessaire pour mieux voir une œuvre notamment lorsqu'on dépasse la description pour atteindre un niveau d'analyse. Tout cela nous a montré les corrélations entre arts plastiques et parole.

Or, nous avons pu observer qu'utiliser cet outil dans le milieu scolaire n'est pas évident, ni pour le professeur ni pour les élèves. Si en théorie, la parole est un outil essentiel dans le développement de l'élève aussi bien au niveau des apprentissages que de son développement personnel et social, l'expérimentation en classe de troisième nous a montré à quel point les adolescents étaient peu habitués à l'expression orale et que cela nécessitait d'importantes compétences à acquérir pour le professeur telles que l'écoute, la bienveillance, l'autorité mais aussi une certaine aisance à l'oral et un charisme qui n'est pas forcément naturel chez un jeune enseignant. Si on fait le bilan de cette courte expérience, on peut observer les bénéfices chez les élèves, notamment avec des échanges oraux bien plus riches qu'en début d'année et une motivation pour les projets plus importante chez certains élèves.

Depuis six mois, je me suis beaucoup concentrée sur les élèves, comment avaient-ils évolué depuis le début de l'année, ces cinquante-cinq petites minutes par semaine leurs avaient-elles été vraiment bénéfiques, avaient-ils appris quelque chose grâce à l'outil parole ? Mais aujourd'hui, je me rends compte que le réel changement, je peux l'observer chez moi. Littéralement terrorisée lors des premières verbalisations, ce recul sur ma pratique de professeur stagiaire m'a permis de passer de la crainte de prendre la parole à l'intime conviction qu'elle est essentielle pour apprendre et s'épanouir aussi bien personnellement que professionnellement. Le

fait d'avoir de plus en plus confiance en moi lors de ce moment d'échange m'a aussi amené à avoir plus confiance dans les élèves, à les écouter et même à avoir un vrai plaisir à échanger avec eux. Je suis encore loin d'être complètement à l'aise face au public et les verbalisations que je mets en place demandent encore beaucoup de travail, surtout dans des classes où je n'ai pas réussi à installer ce climat de confiance. Mais je sens que cette barrière rigide que j'avais dressé en début d'année entre moi coincée sur mon estrade et le groupe hostile en face s'est muée en une simple distance nécessaire entre le professeur et l'élève. Le dialogue est plus naturel et je tente d'instaurer au maximum des rapports bienveillants. En observant l'évolution de la 3e6, j'ai l'impression d'avoir avancé au même rythme que les élèves, dans un effet miroir, me sentant de plus en plus en confiance face à des élèves qui étaient moins reclus dans leur silence. Ce nouveau climat de travail a aboutit à des échanges oraux plus enrichissants aussi bien pour eux que pour moi.

Ce mémoire pose les bases d'une réflexion sur la parole en arts plastiques mais reste extrêmement succinct. À peine six mois pour approfondir un sujet et expérimenter lors de sa première année en tant que professeur reste intense mais malheureusement trop court. Il serait intéressant de pouvoir observer le parcours d'une classe de la sixième à la troisième dans leur rapport au langage, à l'échange avec l'autre, à l'affirmation d'une pensée. De plus, le cours d'arts plastiques ne peut opérer une totale révolution dans les apprentissages des élèves, non seulement parce que cinquante-cinq minutes par semaine dans la vie d'un adolescent ne peut être qu'un grain de poussière mais surtout parce que le fonctionnement du collège repose sur la complémentarité des approches proposées par chaque professeur. Il me semble donc nécessaire pour la suite de penser le plus possible des projets interdisciplinaires dans lesquels la parole peut être un outil essentiel dans la découverte, l'appropriation de savoirs transdisciplinaires. S'affirmer comme une discipline en lien avec les autres c'est aussi mettre en avant l'importance des arts plastiques. De plus, il me semble réellement nécessaire de travailler sur ce lien que j'ai affirmé précédemment entre l'acte artistique et l'acte de parole en amenant les élèves à travailler la performance. Cela leur permettrait d'aller plus loin encore dans la conscience de soi, de dépasser pour certains leur timidité et de réfléchir sur une nature d'œuvre dont ils savent souvent peu de choses.

Bibliographie

AIRAUD Stéphanie et BRIGNONE Patricia (dir.), *Du dire au faire*, Vitry-sur-Seine, MAC-VAL Musée d'art contemporain du Val-de-Marne, 2012.

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (dir.), *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2013.

AUSTIN John Langshaw, *How to do things with words*, Oxford, Urmson, 1962 (trad. Franç. Par Gilles Lane, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970).

CARRÉ Christophe, *Guide de communication à l'usage des enseignants*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1998.

GAILLOT Bernard-André, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Vendôme, PUF l'éducateur, 1997.

HUBER Thomas, *Mesdames et messieurs*, Genève, MAMCO Institut d'art contemporain, 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement des arts plastiques*, 2008.

PELISSIER Gilbert, Intervention lors du stage *L'oral en arts plastiques*, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, 26 mai 2004.

PIAGET Jean, *Psychologie et Pédagogie* [1988], La Flèche (Sarthe), Folio essais, 2008.

SINGER Hélène, *Expressions du corps interne. La voix, la performance et le chant classique*, Paris, L'Harmattan, 2011.

SPECOGNA Antonietta (dir.), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2007.

TERVILLE-COLBOC Martine, *La verbalisation : une mise en perspective*, Eléments du cours de préparation à l'agrégation interne du C.N.E.D., pas de date.

Webographie

BRIGNONE Patricia, *Portrait. Eric Duyckaerts, Critique d'art*, 38 | Automne 2011.

URL : <http://critiquedart.revues.org/1538> mis en ligne le 07 mars 2012, consulté le 18 février 2015.

CHABANNE Jean-Charles et DUFAYS Jean-Louis, *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, Repères* [En ligne], 43 | 2011.

URL : <http://reperes.revues.org/207> mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 18 janvier 2015.

DELAIN Pierre, *Les mots de Jacques Derrida*, Ed : Galgal, 2004-2013.

URL : <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0511251649.html> mis en ligne le 25 novembre 2005, consulté le 25 février 2015.

DERRIDA Jacques, *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972, p. 179-182.

URL : <http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0809191041.html> consulté le 25 février 2015.

HUBER Thomas :

URL : <http://www.paris.fr/pratique/culture-patrimoine/nuits-blanches/p6806> consulté le 05 décembre 2014

URL : http://www.mamco.ch/artistes_fichiers/H/huber_th.html consulté le 18 février 2015

MASCIOTRA Domenico, *Le constructivisme en termes simples*, Vie pédagogique n°143, Avril-Mai 2007. URL : http://www.academia.edu/1068095/Le_constructivisme_en_termes_simples consulté le 25 février 2015

Index Nominum

- AIRAUD Stéphanie 10
- AUSTIN John 40
- BEUYS Joseph 9, 10
- BOLTANSKI Christian 41
- CARRÉ Christophe 26, 27, 37
- CHABANNE Jean-Charles 12
- DECTOR et DUPUY 6, 7
- DERRIDA Jacques 14
- DUBUFFET Jean 9
- DUFAYS Jean-Louis 12
- DUYCKAERTS Éric 6, 43
- FERRIÈRE Adolphe 21
- FRASER Andrea 10
- GAILLOT Bernard-André 12, 15, 16, 22
- GOETHE Johann Wolfgang von 27
- GOMBRICH Ernst 11
- HUBER Thomas 5, 43
- JANKÉLÉVITCH Vladimir 9
- MATISSE Henri 24
- PÉLISSIER Gilbert 16, 17
- PIAGET Jean 21
- PLATON 25
- ROUSSEAU Jean-Jacques 14, 22
- SAUSSURE Ferdinand (de) 14
- SINGER Hélène 4
- TIRAVANIJA Rirkrit 7
- WALLON Henri 22

Index Rerum

Analyse (Analyser) 3, 9, 12, 13, 22, 29, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43

Concept (Conceptualiser, Conceptuel) 5, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 23, 39

Décrire (Description) 5, 9, 10, 11, 12, 13, 29, 36, 41, 43

Expliciter (Expliquer) 3, 6, 8, 9, 10, 15, 20, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43

Exprimer (Expression) 2, 9, 10, 11, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 36, 40, 43

Performance 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 43, 44

Verbalisation 3, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 43,
44

Table des matières

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	2

LA PAROLE DANS L'ART

La parole comme acte artistique	
<i>Performance : corps, voix, geste et posture.....</i>	4
<i>Jouer un rôle et entrer dans la fiction.....</i>	5
<i>Faire avec l'imprévu et laisser sa place à l'autre.....</i>	7
La parole comme acte de description	
<i>Voir ne suffit-il pas ?.....</i>	9
<i>Un discours institutionnel unique.....</i>	10
<i>Parler pour mieux voir.....</i>	12

LA PAROLE DANS LE COURS D'ARTS PLASTIQUES

L'intérêt de la parole dans l'apprentissage	
<i>L'écrit contre l'oral, pourquoi redonner sa place</i>	
<i>à l'oral dans le système scolaire français.....</i>	14
<i>Le cas spécifique de la verbalisation.....</i>	16
<i>Le cours d'arts plastiques aujourd'hui.....</i>	17
Du côté de l'élève	
<i>La parole comme outil de développement personnel.....</i>	19
<i>La parole comme outil social.....</i>	20
<i>La parole comme outil cognitif.....</i>	21
Du côté de l'enseignant	

<i>Posture et dosage</i>	24
<i>Transposer les savoirs</i>	25
<i>Valoriser les élèves</i>	26
L'EXPÉRIMENTATION EN COURS D'ARTS PLASTIQUES	
Objectifs visés	
<i>Parler d'une œuvre</i>	29
<i>Faire preuve de curiosité envers l'art</i>	30
<i>L'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges</i>	30
Problèmes rencontrés	
<i>Analyse de situation</i>	32
<i>Chez l'élève</i>	33
<i>Chez le professeur</i>	34
Solutions mises en place et résultats obtenus	
<i>Donner du sens à la parole pour les élèves</i>	38
<i>Donner confiance et valoriser les élèves</i>	39
<i>Acquérir des outils de réflexion</i>	40
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	45
WEBOGRAPHIE.....	46
INDEX NOMINUM.....	47
INDEX RERUM.....	48
TABLE DES MATIÈRES.....	49

ANNEXE 1

Gilbert Pélissier - Évaluation verbale collective

Dans le cadre du stage académique de formation intitulé « l'oral en arts plastiques » prévu en mai 2004 à Marseille dans lequel j'interviens, Bernard Gaillot a regroupé à mon intention un ensemble de questions que se posent un certain nombre d'enseignants, pilotes de bassin, au sujet de l'oral en arts plastiques. Oral qui concerne la parole de l'enseignant et de l'élève. Il m'a semblé que, complémentirement à mon propos lors de l'intervention, la description commentée, même sommairement, de l'évaluation rapportée ci-dessous, était de nature à répondre simultanément sinon à toutes les questions du moins à un certain nombre de ces questions.

Cette évaluation collective ne revêt pas une exemplarité particulière, ni par ce qui est proposé aux élèves, ni par le contenu, ni par le propos des élèves et les questions de l'enseignant. Elle se situe dans une séance usuelle. Elle est présentée par commodité : extraite d'un compte-rendu d'expérimentation effectuée par G Pélissier et remis au ministère à la direction des collèges en 1980, dont le titre est « Est-ce qu'on verrait si on ne parlait pas ? » (expérimentation sur programme national 1978-1980). Non publié.

Séance d'une heure, classe de 6ème, collège Condorcet à Paris, 1978.

Enseignant Gilbert Pélissier, conseiller pédagogique.

La notion de support

Cette question se situe dans le travail de mise en évidence des éléments actifs dans ce que l'on a appelé « le procès de production » de la peinture. La question du support est l'une des clés de compréhension de nombreux aspects de la peinture contemporaine, relativement à l'anti-illusionnisme, et elle est devenue un contenu d'enseignement inscrit dans les programmes. Les références relatives au mouvement pictural sur le support sont nombreuses. (Il n'a pas été fait appel à des références lors de ce cours ; il n'est pas d'ailleurs nécessaire de faire systématiquement appel à des références). Lors de cette séance avec ces élèves de 6ème il ne s'agit pas de faire acquérir formellement et en une fois la notion de support mais de leur faire prendre conscience des effets du support par sa matérialité ici - dans leurs réalisations, c'est un

premier temps. L'usage dominant du papier blanc à l'école et aussi le plus souvent en arts plastiques masque la question. Il est donc opportun pour rencontrer la question d'argumenter sur un autre terrain. Ils travailleront donc sur des chutes de moquette verte (parce qu'elle était ainsi) de 30x40cm à 20x25cm. On peut considérer que ce format est suffisant (ni trop petit ce qui ne conviendrait pas, ni trop grand pour un travail dans la séance), de plus il rompt avec le 21x27 et le 24x32 qui sont des formats très usités.

Les élèves disposent toujours d'un matériel sommaire mais d'autant varié que la disposition spatiale est groupale (environ quatre élèves par groupe) facilitant ainsi le prêt et l'échange de matériel : colle, ciseaux, feutres, peinture, pastel, crayons de couleurs... (Par exemple, pour le pastel, la présence dans un groupe d'élèves de pastels différents : à l'huile, sec ou gras, est fructueuse pour percevoir des différences qualitatives).

La proposition de travail se fait sans commentaire et ce qu'ils ont à faire n'est pas précisé : « Moquette » (il s'agit de la distribution de chutes) . Ils ont presque une heure pour travailler et choisissent le ou les moyens de mise en œuvre (ce n'est pas toujours le cas, cela dépend de ce qui est en jeu comme question). Ce sera dans ce cas, et selon leur choix, généralement le pastel.

Toutes les réponses, s'il n'y a pas de consignes précises, sont permises, ils le savent, (y compris de porter atteinte à la moquette, de la découper ou autre, ce qui aurait peut-être posé de nouvelles questions intéressantes et potentielles pour d'autres séances) mais ce jour là tous se sont servis de la moquette comme support (sans cependant posséder la notion de support). Le travail est toujours actif et la question d'avoir terminé dans le temps ne se pose guère. Cette inscription dans la réalité du temps est intégrée (qu'il s'agisse d'une séance ou de deux ou éventuellement de trois, mais bien souvent pour les 6ème c'est une séance).

L'affichage de tous les travaux s'effectue sur un tableau noir en bois (on peut aisément y fixer les travaux par des punaises). Ce tableau a été agrandi dans le bas et sur les côtés afin de pouvoir recevoir tous les travaux. Les élèves viennent afficher dès qu'ils ont terminé, et sans trop de difficultés tous les travaux sont réunis, environ entre cinq minutes (le plus souvent), ou dix minutes au plus, avant la sonnerie de fin de séance (mais selon le cas cette durée peut être dépassée). Les élèves se déplacent (ce déplacement est nécessaire, ils sont ainsi dans une autre posture). Ils se disposent en demi-cercle à proximité de l'affichage mais pas trop près afin qu'ils puissent voir la totalité de l'affichage dans de bonnes conditions. Cette disposition pour la parole

se met au point pour les nouveaux de 6ème dès la première séance (L'écoute et le respect de la parole sont absolus sinon il faut renoncer à ce type d'évaluation ; mais y renoncer serait renoncer à l'éducation de la sociabilité).

L'évaluation verbale. Elle est en général rapide pour plusieurs raisons qui ne sont pas d'ordre théorique : l'attention de jeunes élèves ne dure pas et le plaisir de voir ne doit pas tourner en punition d'avoir à parler ; le temps hebdomadaire de cet enseignement est restreint c'est une contrainte à prendre en charge dans l'institution scolaire (et non de se situer négativement par rapport au temps) et dans cette gestion il importe de laisser le plus grand temps à l'effectuation plastique sur laquelle se fonde cet enseignement ; ce qui est à explorer et à apprendre nécessite d'être circonscrit, restreint, et le plus souvent modeste dans les apparences. On ne fait pas apprendre dans la généralité et la quantité, ni une fois pour toute ; enfin il convient d'éviter un excès de rationalité, et de ne jamais vouloir, ni croire, épuiser une question (tout comme dans la relation à l'art), question sur laquelle de toute façon on aura l'occasion de revenir et qui se reprendra différemment. Cette phase du cours a été enregistrée dans sa totalité (sans incidence sur les comportements d'élèves car l'enregistrement était un outil de travail usuel).

L'évaluation lors de cette séance a duré quatre minutes.

Le rapport d'interventions enseignant/élèves est de 4 / 29, soit 1 sur 7

(Mucchielli, *Dynamique des groupes*, estime que le bon rapport est de 1/7).

Le rapport du débit de paroles enseignant/élèves est de 65 / 593, soit 1/ 9.

Ces observations quantitatives peuvent aider à repérer certains phénomènes et à mieux réguler par la suite les échanges, mais elles ne sont pas la garantie de l'efficacité d'une évaluation. Ce qui importe pour la verbalisation des élèves est la restriction de la parole de l'enseignant et l'opportunité de ses interventions pour réaliser des recentrages et approfondissements de ce qui a été dit (mais les interventions ne se réduisent pas à cela).

Décryptage et commentaire de l'évaluation

La parole est directement donnée aux élèves sans question préalable.

<p>- Si on met des couleurs sur une feuille ça fait...et si on met sur la moquette ça ne fait pas la même apparence.</p> <p>- Les couleurs sont beaucoup plus ressortie et beaucoup plus belles.</p> <p>- Le style des dessins et les traits variés et surtout les dessins ne représentent pas la même chose... pas toujours la même chose ce qui est bien.</p> <p>- Je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit David parce que je ne trouve pas que dans certains cas les couleurs ressortent très vivement, mais dans d'autres cas elles sont sombres et indistinctes.</p> <p>- Selon la matière qu'on utilise pour dessiner ça n'a pas du tout le même aspect</p> <p>PEUX-TU PRECISER ?</p> <p>- C'est-à-dire quand on prend de la peinture, comme c'est un peu vif que si on prend de la pastel à la cire. Par exemple, le pastel gras ça se voit très bien. Ça dépend selon la matière qu'on utilise.</p> <p>- La moquette rend le dessin majestueux, sur certains dessins.</p> <p>- Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord, moi je trouve plutôt que les dessins sont très grossiers, on n'arrive pas à figurer sur la moquette et</p>	<p style="text-align: center;">Sortie de parole (Si possible à respecter au début)</p> <p>←occasion pour resserrer (il est question de la relation matériaux ou instruments utilisés en fonction du support : « selon la matière qu'on utilise pour dessiner » sur le support, veut-il dire)</p> <p style="text-align: center;">Ils sont dans le sujet</p> <p>Ils perçoivent les effets produits positivement</p>
--	--

<p>c'est pas du tout majestueux, moi je trouve.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si toi tu es cochon ce n'est pas de notre faute. - Moi, je trouve que les couleurs... si c'est sombre ou clair cela dépend du matériau...des matériaux qu'on a utilisés. - Et puis aussi ça dépend aussi de la force qu'on y met. Si on appuie très fort évidemment ça ressortir bien, mais si on appuie légèrement... - J'ai remarqué qu'un certain nombre de personnes sont arrivées à faire un dessin comme si... enfin avec les matériaux appropriés mais comme s'ils dessinaient sur du papier. Par exemple, là, le clown, un bonhomme... Je trouve qu'ils sont bien réussi là. <p>TROUVES-TU QUE LE CLOWN EST FAIT COMME IL SERAIT FAIT SUR DU PAPIER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non, mais je veux dire qu'avec le matériel approprié...mais c'est bien fait - Tout est rempli, il n'y a pas... - Sur plusieurs dessins on a utilisé la couleur de la moquette. - La moquette permet de mieux faire montrer des choses importantes en appuyant plus. - Certaines personnes ont été très gênées par la moquette car on voit, ils ont fait des dessins comme s'ils étaient tout bébé, en maternelle. Par exemple une fleur beaucoup plus grande, enfin, de même taille que la maison. On a 	<p>ou ressentis comme un inconvénient. Ils en parlent, commentent, comparent et relativisent. L'échange se fait entre eux.</p> <p>La dernière intervention est importante : « comme s'ils dessinaient sur du papier » est une critique. Prise de conscience de la logique du support. Il est opportun de relever cette intervention.</p> <p>← Approfondissement de la dernière intervention.</p> <p style="text-align: center;">Reprise des commentaires</p>
--	--

<p>vraiment l'impression qu'ils ont été gênés par...Ils ont pas fait de beaux dessins. Donc ils ont dû être gênés par la moquette.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il y a des dessins qu'on distingue mal. - Ils ont cru être gênés ! - Je trouve que les couleurs sont plus nettes quand on appuie beaucoup - Moi, je trouve qu'on aurait du utiliser beaucoup plus la moquette dans un autre sens, parce que là, on l'utilise comme si on écrivait sur du papier, ce qui n'est pas bien. On devrait avec la moquette la faire broser un peu... 	<p>À nouveau intervention critique cette fois beaucoup plus précise mieux verbalisée.</p>
<p>N'Y AURAIT-T-IL PAS UN OU PLUSIEURS TRAVAUX QUI AURAIENT UTILISE LA MOQUETTE DIFFEREMMENT, JUSTEMENT AINSI QUE TU LE DIS ?</p>	<p>← Renforcement (l'accent est maintenant porté sur ce qu'a énoncé le dernier élève intervenant)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Oui, quand c'est un peu flou, là (il montre un travail), oui ça fait flou. - Je suis d'accord avec lui. On devrait utiliser la moquette dans ses propriétés, avec ses propriétés. 	<p>← quasiment la parole de l'enseignant, c'est dit comme l'enseignant le dirait.</p> <p>(la critique de l'un reprise par la parole d'un autre « je suis d'accord avec lui », exprime symboliquement la prise de conscience du groupe) (remarque : l'enseignant aurait pu reprendre cette formulation à son compte la confirmer et la commenter quelque peu...)</p>
<p>PEUX-TU ME PRECISER DES PROPRIETES DE LA MOQUETTE ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple quant on met de la peinture ça rentre à l'intérieur. On peut très bien ne pas repasser de couches ça fait que ce sera très... 	<p>Approfondissement</p>
<p>PEUX-TU ME MONTRER DES EFFETS PARTICULIERS DE LA MOQUETTE QUE</p>	<p>Confirmation, application</p>

<p>TU NE POURRAIS PAS OBTENIR SUR DU PAPIER ?</p> <p>- Ça ! c'est très flou. On peut quand même le faire un peu sur du papier mais pas aussi bien. On a l'impression que c'est vraiment du brouillard</p> <p>- Il y a aussi celui-là. Là ici, qui montre la nuit, c'est sombre</p> <p>- Et ça, on pourrait pas le faire sur du papier (un autre travail est montré).</p> <p>- Si j'avais à choisir j'aurais pris la moquette, ça fait un peu plus d'effets que sur du papier.</p> <p>- ... et puis il faut changer.</p>	<p>← Confirmation de l'acquis.</p> <p>← Élégante sortie. Il convient d'arrêter.</p>
---	---

Quelques remarques

L'abondance orale lorsqu'elle se produit peut faire perdre pied. C'est très rapide et j'ai pu constater que la plupart des stagiaires ne percevaient rien au début et se laissaient entraîner dans toutes sortes de directions pour finalement produire leur propre discours. Ce qui est à recommander, mais ce n'est pas évident, c'est de pratiquer ce que les analystes appellent « une écoute flottante ». Elle demande d'être paradoxalement totalement vacant et attentif. L'enseignant sait quel est, ou peut être, l'enjeu du travail qui a été proposé et ne se montrer réceptif qu'à certains mots ou remarques qui lui paraissent significatives quelle que soit la formulation employée (Mais aussi selon le cas il peut saisir un fil autre et dévier tout aussi productivement de l'objectif initial).

Il est utile, sinon nécessaire, de posséder quelques connaissances sur la dynamique de groupe. A la remarque souvent faite : « mais tous les élèves ne parlent pas », la réponse est qu'il ne s'agit pas d'élèves individuels qui s'expriment mais d'élèves dans un groupe avec tout le jeu des interactions. S'il est dans le rôle de l'enseignant de tenter de réguler la parole entre ceux qui s'expriment volontiers et ceux qui demeurent silencieux (pour les ouvrir à une dimension de communication sociale) il faut comprendre aussi que les mécanismes de l'apprentissage

demeurent encore obscurs et admettre que les élèves qui demeurent silencieux, au sein d'un groupe, bénéficient de ce qui est dit.

Une analyse exhaustive de contenus montrerait de nombreuses possibilités d'interventions de toutes sortes. Mais on ne reprend pas les élèves sur tout. Par exemple dans la troisième intervention le mot *dessin* est inapproprié. Il est possible de ne pas laisser passer cette inexactitude, on le devrait, mais l'intervention de l'enseignant court alors le risque d'entraîner des remarques diverses de la part des élèves à ce sujet et distraire de questions essentielles ; de même pour la correction de la langue bien que tout enseignant enseigne la langue. La multiplication des remarques de l'enseignant risque de couper la sortie de paroles qui est nécessaire en début de verbalisation avec l'espoir de voir apparaître une remarque décisive afin de permettre de travailler ce qui est l'enjeu de la séance.

Une évaluation ne répond pas de toutes les évaluations, néanmoins quelques constances apparaissent. Il arrive assez fréquemment, et selon la nature des travaux que dans un premier temps les élèves demandent « ce que c'est, qu'est-ce qu'il a voulu faire ? » à propos de tel ou tel travail, ou s'émerveillent ou au contraire n'aiment pas et l'expriment. J'ai pris soin généralement de laisser sortir ces remarques au premier degré sans les contrarier, pour les évacuer, sinon elles ressortiraient de toute façon à des moments où se travailleront des questions essentielles et elles disperseront l'attention. J'ai appelé ce premier moment *les curiosités*. Dans l'évaluation qui vient d'être vue il n'y a pas ce moment de curiosités. Ils sont directement dans le sujet.

Il est dommage que ne figurent pas les prénoms des élèves avec le rôle des garçons et des filles. J'ai pu constater au cours de milliers d'évaluations (de 1970 à 1982) que les filles ramènent plus volontiers que les garçons à la norme ou à la pression du groupe. On peut ici le percevoir à un moment (car c'était indiscutablement une fille) : « si toi tu es un cochon ce n'est pas de notre faute ». Elle règle son compte par rapport à l'intervention (certainement d'un garçon) et elle le fait au nom du groupe : « ce n'est pas *notre* faute ».

ANNEXE 2

Marion Freytet - Évaluation verbale collective

Les élèves de 3e6 ont créé un carnet de voyage afin de faire découvrir le trajet du collège à chez eux. Ils ont ainsi travaillé les notions d'espace réel et d'espace représenté. Ci-dessous la fiche de préparation du cours.

	Carnet de voyage
Cycle concerné	3ème
Médium	Dessin + Volume (carnet)
Dispositif	<p>Je vous propose de faire découvrir le trajet de chez vous au collège à l'une de ces trois personnes :</p> <p>Ginette, 64 ans, passionnée de géraniums et autres décorations domestiques</p> <p>Jacques, 42 ans, ornithologue et collectionneur de tuiles des toits du monde entier</p> <p>Lisa, 19 ans, étudiante en architecture, rêvant de projet audacieux</p>
Demande faite aux élèves	<p>Phase 1</p> <p>« Pour la semaine prochaine, prêtez attention lors de votre trajet quotidien à des éléments qui pourraient intéresser Ginette, Jacques ou Lisa. Prenez notes, croquis et photos (imprimées). »</p> <p>Phase 2</p> <p>« À partir de ce que vous avez récolté, reconstituez votre trajet du point de vue de Ginette, Jacques ou Lisa sous la forme d'au moins 5 dessins. N'oubliez pas de prendre en compte le format, le support et les matériaux utilisés afin d'être en accord avec l'univers de votre personnage.»</p> <p>Phase 3</p> <p>« À partir des dessins retraçant les étapes de votre trajet, créez le carnet de voyage de Ginette, Jacques ou Lisa. Votre carnet ne devra ressembler à aucun autre, prenez en compte la manière dont votre</p>

	personnage, le manipulera, le lira, le regardera, l'ouvrira, etc... afin que Ginette, Jacques ou Lisa garde un souvenir exceptionnel de ce voyage en votre compagnie. »
Matériaux / Outils / Support	Papier + Outils graphiques, crayons aquarellables, posca. Papier calque, translucide, journaux, colorés, blanc + colle, scotch, pistolet à colle, ciseaux
Modalités	Travail individuel sur table
Temps de travail 4,5 séances	<p>1. Demande dessins (5min) Effectuation dessins (45min) Rangement (5min)</p> <p>2. Rappel demande dessins + distribution dessins (5min) Effectuation dessins (35min) Rangement (5min) Verbalisation (10min)</p> <p>3. Demande carnet + distribution dessins (5min) Effectuation carnet (45min) Rangement (5min)</p> <p>4. Rappel demande carnet + distribution (5min) Effectuation carnet (25min) Fiche (20min) Rangement (5min)</p> <p>5. Verbalisation (10min) Références (10min)</p>
Objectifs visés	L'élève s'approprie son espace urbain quotidien afin d'en modifier la perception.
Compétences	Associer différents modes de traduction de l'espace dans une production (ART) Transformer la perception d'un espace réel par sa représentation (ART) Expérimenter de façon sensible l'espace urbain et architectural (CULT) Concevoir, conduire un projet et l'évaluer (COMP)

Ancrage programme	au	<i>L'expérience sensible de l'espace</i> permet d'interroger les rapports entre l'espace perçu et l'espace représenté, la question du point de vue (fixe et mobile), les différents rapports entre le corps du spectateur et l'œuvre (être devant, dedans, déambuler, interagir).
Verbalisation		
Questions pour amorcer la verbalisation		Quels dessins / carnets montrent le point de vue de Ginette/Jacques/Lisa ? Pourquoi ?
Notions vocabulaires	et	Espace réel / Espace représenté (écart expressif)
Références artistiques (montrées ou utilisées)		<i>Dessins</i> Henri Rivière, <i>36 vues de la Tour Eiffel</i> , 1888-1902 <i>Carnet de voyage</i> Coco Tèxède, <i>Dialogue</i> , 2009 Coco Tèxède, <i>Plume qui se prend</i> , 2009 Ratko Krsanin, <i>Sans titre</i> , 2011
Évaluation		
Critères		<i>Dessins</i> J'ai fait au moins 3 dessins / 3 J'ai pris en compte le point de vue et les caractéristiques de mon personnage / 9 On comprend les différentes étapes de mon trajet / 8 <i>Carnet de voyage</i> J'ai pris en compte le point de vue et les caractéristiques de mon personnage / 8 Mon carnet est solide et manipulable / 5 Mon carnet ne ressemble à aucun autre / 7

Décryptage et commentaire de l'évaluation

Nous analyserons ici les échanges qui se sont effectués lors de l'évaluation verbale collective autrement appelée verbalisation. L'enregistrement audio de la séance se trouve en annexe 7.

<p>- Alors on va essayer d'avoir un peu de silence. Je vous rappelle les règles de base : si vous voulez parler vous levez la main, je vous interroge, il n'y a pas de soucis.</p> <p>Donc, est-ce que vous pouvez me rappeler quel était la demande ?</p> <p><i>- On devait faire un carnet de voyage pour Jacques, Lisa ou Ginette.</i></p> <p>- Oui, un carnet de voyage pour un des personnages. Quelles étaient les particularités de ces personnages ?</p> <p><i>- Lisa était architecte et étudiante, Jacques collectionnait les tuiles et était ornithologue et Ginette aimait les fleurs.</i></p> <p>- Exactement, c'était trois personnages avec trois univers très différents et donc vous deviez vous mettre dans la peau de ce personnage ou en tout cas l'amener avec vous dans votre voyage quotidien de chez vous au collège et du collège à chez vous. Il y a eu deux phases, la première concernant le dessin et la deuxième le carnet. Pour la phase de dessin, David, dis-moi comment vous avez fait pour montrer votre trajet par rapport à ces personnages.</p> <p><i>- On a montré différents endroits, par exemple quand on sort de chez nous, au milieu du trajet et après à la fin.</i></p> <p>- Oui, donc dans votre carnet on doit comprendre qu'il y a</p>	<p>← Mise en place du moment de verbalisation avec rappel des règles.</p> <p>← Rappel du sujet</p> <p>← Je les pousse à donner la consigne complète.</p> <p>← Rappel à l'ordre d'un élève qui chahute en le ramenant dans le groupe-classe.</p> <p>← Mise en avant d'un déroulement du temps.</p>
---	---

des étapes. Un carnet de voyage n'est pas composé d'une seule image, il y a plusieurs images puisqu'il montre une certaine durée. Ça c'est par rapport au fait qu'il faut qu'on comprenne que c'est un voyage mais par rapport au personnage que vous avez choisi, comment avez-vous montré les différents univers ?

- *Pour ceux qui ont choisi Ginette, on va prendre que des fleurs. Pour Jacques, on aurait pris des oiseaux ou alors des tuiles et si c'était Lisa on aurait pris l'architecture, les bâtiments...*

- D'accord, mais est-ce que ce que vous avez dessiné était exactement ce que vous voyiez ?

- *Non, pas forcément.*

- Pas forcément,

- *On pouvait dériver un peu.*

- Alors on pouvait dériver, est-ce qu'il y en a en particulier qui ont dérivé ? En tous cas, il y a un décalage entre l'espace réel et l'espace que vous avez représenté. Vous avez fait des choix qui sont différents : si vous avez choisi Ginette, vous vous êtes concentré sur des choses plus fleuries ou alors des petits nains de jardins comme ici puisqu'on a dit qu'elle aimait les décorations domestiques. Alors que si vous avez choisi Jacques, votre point de vue a changé : au lieu de regarder comme Ginette au sol pour voir les fleurs, votre point de vue est plutôt au niveau des oiseaux et des toits, ce qui n'est pas du tout la même chose.

← Mise en avant des choix de ce qui est représenté au détriment d'autre chose, l'élève pointe la différence entre l'espace réel et l'espace représenté.

← Ce que je le pousse à préciser ici.

← Institutionnalisation des notions espace réel et espace représenté.

Massimo et Mlachahé, qu'est ce que vous racontez, enfin je ne veux pas vraiment savoir mais faites semblant que vous parlez de cela. Mlachahé tu as pris qui, toi ?



- Lisa.

- Lisa, alors comment tes dessins le montre ?

- On voit des bâtiments.

- Des bâtiments d'accord donc tu as accentué sur l'architecture

- Il y a une sculpture dans la mare aux canards.

- D'accord il y a une sculpture ce qui rappelle que Lisa est étudiante en architecture donc peut-être qu'elle est sensible à l'art qui est dans son environnement.

Les garçons, si je vous interroge c'est pour que vous vous taisiez.

- Non mais en fait c'était pour dire ça...

← Ramène les élèves qui bavardent dans le cadre du cours.

← La peur du silence (et donc du brouhaha qui pourrait s'installer) me fait rebondir sur toutes les phrases de l'élève sans lui laisser le temps d'approfondir, je fais le travail à sa place.

- Je le répète, il n'y a pas de soucis, levez la main et on en parle ensemble.

- *Là où il habite il n'y a pas de train.*

- Ça revient à ce qu'on a dit puisqu'il y a un décalage entre l'espace réel et l'espace que nous avons représenté pour justement entrer dans cet univers, d'accord ?

Et maintenant si on regarde juste les carnets, je vous ai demandé de faire un carnet qui ne ressemble à aucun autre et donc qui soit bien adapté à votre personnage. Oui Massimo, pourquoi tu as fait ce carnet pour Ginette ? Quels choix tu as fait pour qu'il lui plaise ?



- *La verdure.*

- La verdure, d'accord, donc au niveau de la couleur du carnet c'est vrai qu'il y a un choix. Ensuite effectivement tu as dessiné des fleurs. En plus, tu as décomposé ton trajet en expliquant « je sors de chez moi, je retrouve Ginette », « je suis sur la route » et « je suis devant le

← Rappel des règles en verbalisation.

← On revient à une notion déjà vue, il convient de passer au travail du carnet.

← Idem, je ne devrais pas laisser un élève de troisième s'exprimer avec un seul mot et l'obliger à développer son raisonnement. Au lieu de ça je donne les idées qu'il aurait du développer.

collège », on entre vraiment dans ton voyage donc ça marche très bien.

Est-ce qu'il y a eu d'autre manière de faire pour que le carnet aille avec le personnage ?

- Dans les trois petits on voit vraiment le déroulement.



- Oui effectivement là on voit très bien les trois étapes, et on est assez loin d'un carnet de voyage, il n'en a presque pas la forme et en même temps on comprend bien les trois étapes, on comprend qu'on est dans l'univers de Jacques avec les oiseaux et les plumes et donc ça marche très bien. Que peut-on ajouter sur ce projet ?

- C'est original.

- C'est original oui la forme est très particulière. Il y en a d'autres qui ont joué sur la forme. Celui-ci dans la manière de l'ouvrir, on a les bâtiments qui se construisent sous nos yeux, ce qui fait qu'on est vraiment dans l'univers de Lisa.

← Valorisation d'un élève qui s'investit rarement en arts plastiques et qui a vraiment travaillé pour ce projet

← Il est nécessaire de pointer les réponses en marge du sujet pour voir en quoi elle réponde ou non à la demande afin que les élèves comprennent comment ils sont évalués.

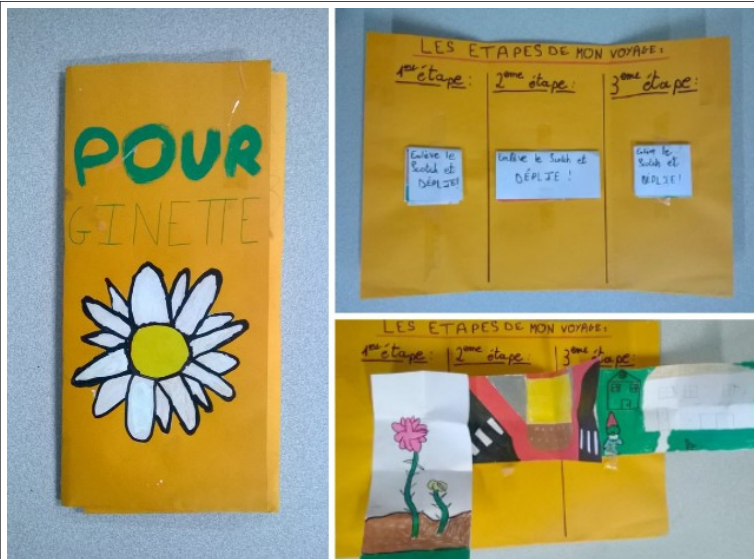


← Le fait de montrer des carnets fait que les élèves n'avaient pas accès à l'intérieur des productions, à la manière dont cela s'ouvrait, se lisait. J'ai donc du faire la démonstration des différentes réponses possibles, ce qui ne favorisait pas l'échange. Peut-être aurait-il fallu envisager de faire passer les productions ou de laisser les élèves se lever par petit groupe.

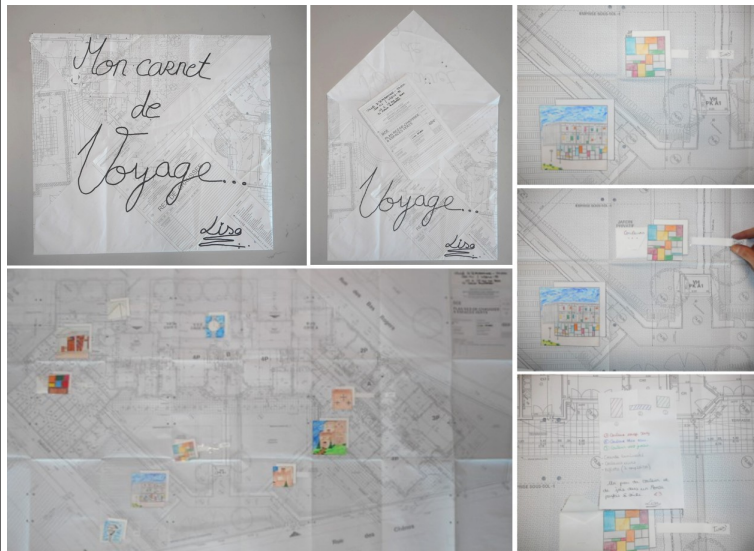
On en a d'autres qui ont travaillé sur la forme : ici on voit une fleur, et donc les pages du carnet ont cette forme pour rappeler Ginette.



Il y en a qui ont travaillé sur la manipulation du spectateur, du lecteur même plutôt. Celui-ci : on ouvre et on ne voit aucun dessin. Il y a marqué : « enlevez le scotch et dépliez », c'est le spectateur qui va devoir ouvrir les cases les unes après les autres pour voir le trajet. C'est assez intéressant il y a quelque chose de ludique, on est comme dans un carnet pour enfant. Ça change des formes traditionnelles du carnet et ça donne envie de le lire.



Il y en a un autre qui marche très bien et qui est assez conséquent.



Au niveau de la taille du carnet on a quelque chose d'assez impressionnant, ici on aura compris qu'on est chez Lisa, fan d'architecture. On a une action du spectateur à chaque petite vignette qui doit tirer les cases, ouvrir et lire un petit mot sur chaque papier : les mesures, les formes... On est très loin de la forme du carnet de voyage et pourtant on est complètement transporté dans son univers.

- *Comment c'est dessiné ça ?*

- Le fond est un vrai plan mais les vignettes sont

← L'élève m'interpelle personnellement, le reste de la classe commence à s'agiter.

dessinées. Est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter, un travail en particulier à montrer ? Il y a celui-ci qui est intéressant mais c'est dommage parce qu'on a un bi-face, on voit soit un côté soit l'autre. L'idée est bonne mais il y aurait peut-être eu une manipulation à faire parce qu'on ne sait pas trop comment on va l'exposer.



- Madame, pourquoi il y a un piano là ?

- Ah, non c'est un passage piéton. Avez-vous quelque chose à rajouter ? Non, alors on va regarder des travaux d'artistes, vous pouvez retourner à votre place.

← Tout en valorisant l'élève on lui montre qu'il aurait pu aller plus loin.

← On sort complètement du sujet, il convient d'arrêter.

← Je demande s'ils ont quelque chose à ajouter pour ne pas frustrer des élèves qui auraient des questions ou des remarques et poursuis avec les références artistiques.

Quelques remarques

À l'origine, j'avais prévu de diviser cette verbalisation en deux moments distincts : une juste après la phase de dessin et la seconde après la phase de carnet. Par manque de temps lors de la première partie, j'ai choisi de réunir les deux échanges en un seul face sur les productions finales. On voit que cela n'est pas l'idéal puisque trop de notions sont abordées et l'échange dure trop longtemps : les élèves commencent à s'agiter et ne sont plus intéressés à la fin de l'enregistrement.

Si on compare le rapport de débit de parole enseignant/élève avec l'évaluation verbale collective de Gilbert Pélissier on peut voir une différence flagrante. Le professeur parle beaucoup plus que les élèves. Cela s'explique en partie parce qu'ils ne s'agit pas de travaux qui s'appréhendent directement. La plupart des carnets devaient être manipulés pour en comprendre le parti-pris artistique et l'enseignant est donc à la fin devenu démonstrateur tandis que les élèves l'écoutaient. Pour éviter ceci on aurait pu envisager une autre modalité : faire passer les travaux, laisser les élèves les manipuler avant d'en parler... En revanche, on a pu noter qu'à plusieurs moments, le professeur ne laissait pas la place à l'élève et développait une idée à partir d'un seul mot émis par celui-ci. Cela est à retravailler car le cours d'arts plastiques doit également apprendre aux élèves à s'exprimer. Cela ne veut pas dire que mon objectif final est d'arriver au même rapport de débit de parole entre l'enseignant et les élèves que Gilbert Pélissier met en place. Il me semble nécessaire de reprendre les termes des élèves afin d'institutionnaliser leurs pensées. Or pour le faire, encore faudrait-il leur laisser plus de place pour s'exprimer.

ANNEXE 3

Re-for-mu-lez !

Voici un exercice oral que vous pourrez très facilement mettre en place avec vos élèves dans diverses situations :

- pour partager des connaissances,
- pour régler un conflit,
- pour débattre d'un sujet d'actualité.

Une fois le thème de la discussion choisi, vous imposez aux élèves la règle suivante : vous ne pouvez prendre la parole qu'après avoir reformulé la pensée de celui qui a parlé juste avant vous.

Expliquez le terme et donnez des exemples de tournures qui introduisent la reformulation : selon toi..., d'après ce que tu viens de dire..., si j'ai bien compris ta pensée..., tu sembles dire que... etc... Ainsi que celles qui permettent de poursuivre : pour ma part..., je crois que..., j'ai la conviction que..., il me semble que... etc...

Exemple de déroulement

Le thème du débat est : « que pensez-vous des injections létales au Texas ? »

Élève X : « Je pense qu'aucun état ne peut s'attribuer le droit de décider de la mort d'un individu. C'est une vengeance cruelle et absurde. »

Élève Y : « Si j'ai bien compris ta pensée, tu estimes que la peine capitale est inacceptable. Pour ma part je pense que les meurtres d'enfants doivent être punis de cette façon. »

Élève Z : « Tu serai partisan de la peine de mort dans certains cas. J'ai moi la conviction qu'il est scandaleux d'exécuter quelqu'un de sang-froid... » etc.

Objectifs

- développer les capacités d'écoute des élèves,
- leur apprendre à argumenter,
- leur faire découvrir que la reconnaissance de la parole de l'autre permet de faire valoir son propre jugement.

ANNEXE 4

Critères d'évaluation de l'épreuve d'histoire des arts au collège André Chenier

Analyses d'œuvres et élargissements	Analyser, interpréter	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'œuvre (titre, auteur, époque, courant artistique...) - Décrire l'œuvre (support, matériaux, couleurs, techniques de production...) - Utiliser un vocabulaire adapté - Interpréter, comprendre le sens de l'œuvre (signification, démarche de l'artiste, fonction de l'œuvre) 	/14
	Situer l'œuvre dans un contexte global	<ul style="list-style-type: none"> - Situer l'œuvre dans un contexte historique, géographique, social, culturel 	/4
	Élargir sa réflexion, créer des liens	<ul style="list-style-type: none"> - Justifier son choix et expliquer l'intérêt que l'on a pu retirer personnellement du choix de l'œuvre. - Avoir un certain recul par rapport à l'œuvre (critique, avis personnel,...) - Élargir, effectuer un rapprochement entre des œuvres à partir de critères précis. 	/8
Prestation orale	- Organisation de la présentation orale (plan....) /4		/14
	- Tenue et qualité de l'expression (diction, aisance, syntaxe) /4		
	- Respect et gestion du temps dans les délais impartis /2		
	- Aptitude à un échange non préparé /2		
	- Personnalisation de l'exposé (récitation, chant, présentation d'une œuvre personnelle) /2		

ANNEXE 5

Fiche de préparation projet interdisciplinaire 3e6

	La lumière transforme l'espace
Cycle concerné	3ème
Médium	Volume (Papier) + Mise en espace / Éclairage + Photographie
Dispositif	Projet interdisciplinaire Mathématiques – Arts plastiques
Demande faite aux élèves	Le musée des Mathéplastiques fait appel à vous pour créer une œuvre dont le titre serait « La lumière transforme l'espace ». Pour être sélectionné, montez votre projet dans un espace de la classe et prenez 1 ou plusieurs photographies.
Contraintes / Obstacles	Partir des volumes simples vu en cours de mathématiques.
Matériaux / Outils / Support	Rhodoïde coloré, scotch, ciseau, lampes, pistolet à colle, fil de nylon.
Modalités	Travail par groupe de 5 ou 6 par ilôt
Temps 3,5 séances	<p>1. Lancement du sujet (5min) Mise en place projet (15min) Validation du professeur (5min)</p> <p>2. Rappel consigne (5min) Choix espace de la classe (5min) Fabrication patrons (40min) Rangement (5min)</p> <p>3. Rappel consigne (3min) Fabrication patron (20min) Mise en espace (20min) Prise de vue photo (10min) Rangement (2min)</p> <p>4. Exposé par groupe de chaque projet (40min) Références (15min)</p>
Objectifs visés	Maths : Manipulation des patrons

	<p>Arts plastiques :</p> <p>L'élève comprend que l'espace et la lumière font partie intégrante de l'œuvre.</p>
Ancrage au programme	<p>Maths :</p> <p>Patrons de cube et pyramide</p> <p>Arts plastiques :</p> <p><i>La prise en compte et la compréhension de l'espace de l'œuvre</i></p> <p>Il s'agit, pour en comprendre la portée artistique, d'affiner la perception des dimensions de l'espace comme éléments constitutifs de l'œuvre : œuvre in situ, installation, environnement. L'espace de présentation de l'œuvre : rapport entre l'échelle de l'œuvre et l'échelle du lieu, accrochage, mise en scène, éclairage.</p>
Verbalisation	
Questions pour amorcer la verbalisation	<p>Comment avez-vous transformé l'espace par la lumière ?</p> <p>Quel écart entre l'œuvre créée et sa projection dans l'espace ?</p> <p>Pourquoi une photo plutôt qu'une série ou l'inverse ?</p>
Notions et vocabulaires	<p>Maths :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patron - Cube / Pyramide - Solide / Volume <p>Arts plastiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Installation / In situ / Environnement - Présentation / Mise en scène / Accrochage - Éclairage / Lumière / Ombre propre / Ombre portée / Projection - Perception du spectateur / Point de vue / Déplacement / Mouvement
Références artistiques (montrées ou utilisées)	<ul style="list-style-type: none"> - Christian Boltanski, <i>Théâtre d'ombre</i>, 1984 - Daniel Buren, <i>Les attrape-soleil</i>, 2013 - Tim Noble et Sue Webster, <i>Miss Understood Mr Meanor</i>, 2005 - Olafur Eliason, <i>Cold winter sphere</i>, 2012
Évaluation	
Critères	<ul style="list-style-type: none"> - Les patrons sont construits correctement /5 - L'élève a su travailler en groupe (écouter les autres, proposer des solutions...) /3 - La production transforme l'espace par la lumière /7 - La photographie ou la série met en valeur le projet /5

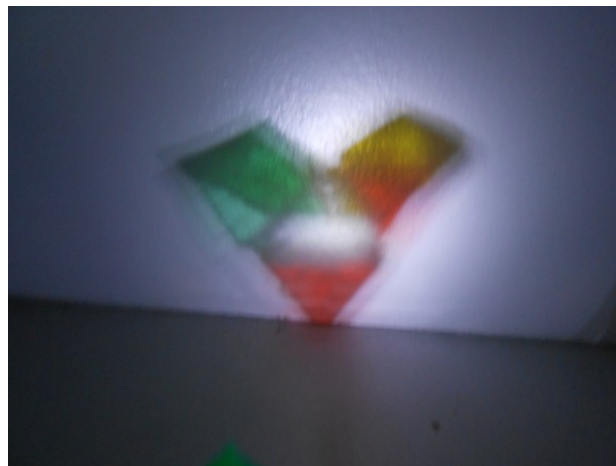
ANNEXE 6

Productions des élèves pour le projet *La lumière transforme l'espace*

Projet de Julien, Anthony, Maxime, Benoît, Elias et Dohan



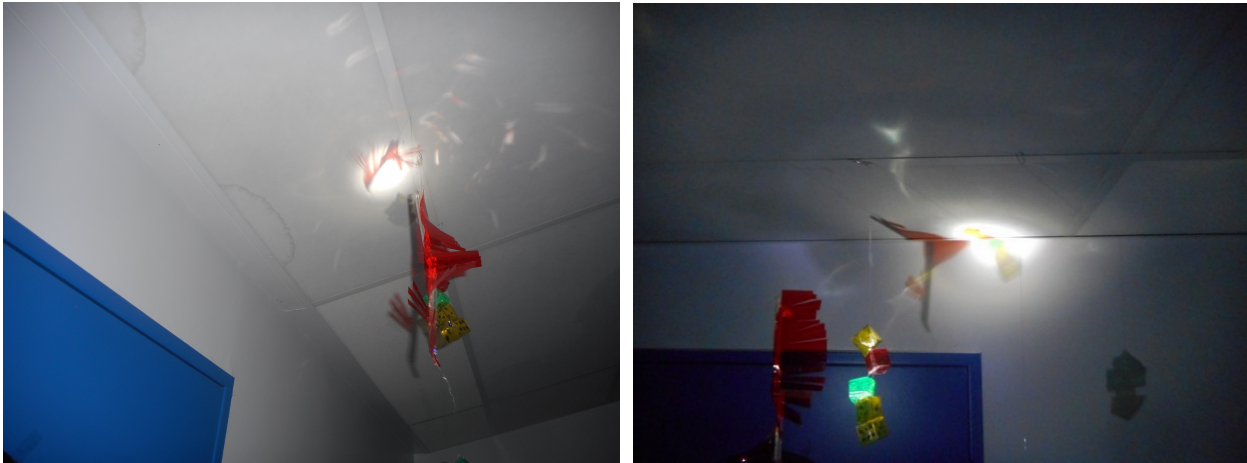
Projet de Laureen, Myriam, Mélina, Nilam, Stéphanie et Juliette



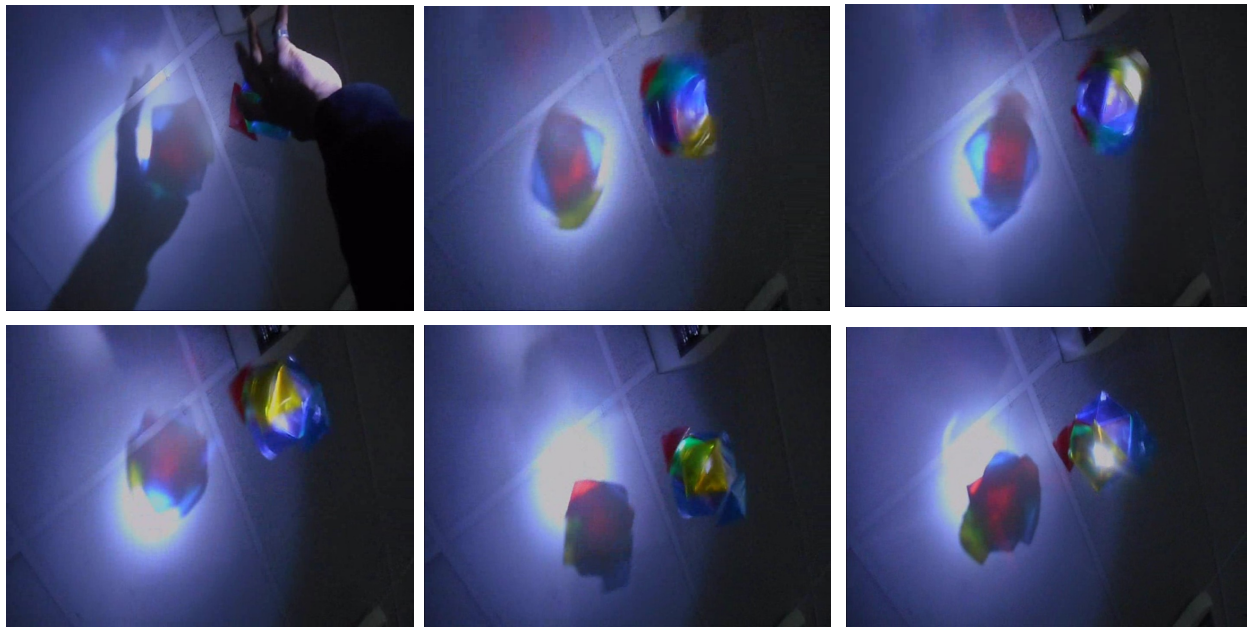
Projet de Océane, Camille, Mélanie, Eva, Joël et Daniel



Projet de Prince, Massimo, Jordan, Samy, Mlachahé et David



Projet de Reena, Rania, Alicia, Léa et Aïcha (photogramme provenant de leur vidéo)



ANNEXE 7

Morceaux choisis des enregistrements effectués en classe de 3e6

3e6 - 06.01.15 La lumière transforme l'espace - Mini exposé

3e6 - 10.03.15 HDA Christian Boltanski

3e6 - 10.03.15 Verbalisation Carnet de Voyage