



HAL
open science

L'entretien d'explicitation : un outil pour progresser en arts plastiques

Chloé Grosvalet

► **To cite this version:**

Chloé Grosvalet. L'entretien d'explicitation : un outil pour progresser en arts plastiques. Education. 2017. dumas-01754880

HAL Id: dumas-01754880

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754880>

Submitted on 30 Mar 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Arts plastiques

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION : un outil pour progresser en arts plastiques

Présenté par Chloé Grosvalet

Écrit scientifique réflexif encadré par Hélène CROISSONNIER

SOMMAIRE

1 – PARTIE THEORIQUE	p. 4
1.1 Introduction.....	p. 4
1.2 Pour une progression en arts plastiques.....	p. 4
1.2.1 Spécificités.....	p. 4
1.2.1.1 <i>Situations problème ouvertes</i>	<i>p. 4</i>
1.2.1.2 <i>Pratique exploratoire</i>	<i>p. 5</i>
1.2.1.3 <i>Évaluation des compétences.....</i>	<i>p. 5</i>
1.2.1.4 <i>Transfert et transversalité.....</i>	<i>p. 6</i>
1.2.1.5 <i>Diversité des productions.....</i>	<i>p. 7</i>
1.2.2 De la nécessité des verbalisations.....	p. 8
1.3 Vers une différenciation pédagogique.....	p. 9
1.3.1 Définition et approche historique.....	p. 9
1.3.2 Axes de différenciation et mise en œuvre.....	p. 10
1.3.3 L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage et de la différenciation.....	p. 11
1.3.3.1 <i>L'évaluation diagnostique au service de la différenciation.....</i>	<i>p. 11</i>
1.3.3.2 <i>L'évaluation formative au service des apprentissages et de la différenciation.....</i>	<i>p. 11</i>
1.3.3.3 <i>Limites.....</i>	<i>p. 13</i>
1.4 L'enseignement explicite comme moyen de différenciation.....	p. 13
1.4.1 Définition.....	p. 14
1.4.2 Principes et méthode.....	p. 14
1.5 Une outil : l'entretien d'explicitation.....	p. 15
1.5.1 Historique et utilisations.....	p. 15
1.5.2 Aide à l'explicitation.....	p. 16
1.5.2.1 <i>Rôle de la mémoire.....</i>	<i>p. 16</i>
1.5.2.2 <i>Dimension relationnelle.....</i>	<i>p. 17</i>
1.5.2.3 <i>Fonction des questions.....</i>	<i>p. 17</i>
1.5.3 Retour réflexif.....	p. 18
1.5.3.1 <i>Donner du sens à l'expérience.....</i>	<i>p. 18</i>
1.5.3.2 <i>Réguler les apprentissages.....</i>	<i>p. 18</i>
1.6 Problématique et hypothèses d'expérimentation.....	p. 19

2 – METHODE.....	p. 20
2.1 Participants.....	p. 20
2.1.1 Contexte de l'expérimentation.....	p. 20
2.1.2 Profil des participants.....	p. 20
2.2 Procédure	p. 22
2.2.1 Mise en place	p. 22
2.2.2 Protocole	p. 23
2.3 Matériel	p. 23
2.4 Procédure d'analyse des données.....	p. 24
3 – RESULTATS	p. 26
4 – DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	p. 35
4.1 Re-contextualisation	p. 35
4.2 Hypothèse 1	p. 35
4.3 Hypothèse 2	p. 36
4.4 Limites et perspectives	p. 38
4.5 Conclusion	p. 40
5 – BIBLIOGRAPHIE	p. 41
6 – ANNEXES	p. 43

1 – PARTIE THEORIQUE

1.1 Introduction

Ce mémoire naît d'un souci de comprendre et d'évaluer avec justesse les mécanismes cognitifs en jeu lors des cours d'arts plastiques pour faire progresser les élèves. Ces derniers apprennent en faisant, en confrontant leurs idées à la réalité des matériaux mais leurs stratégies individuelles, parfois obscures ou inexistantes, peuvent être des obstacles. Si je veux les accompagner dans leurs apprentissages, je dois pouvoir identifier leurs difficultés avec justesse. Mais si la réalisation plastique ne repose sur aucun modèle, comment puis-je les repérer ? Cela pose aussi la question de l'acquisition des compétences et de leur évaluation. Scallon (cité par Gaillot, 2004) relève trois indicateurs comportementaux : les habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...), les stratégies (façon de faire, esprit de méthode), les attitudes des élèves face à la tâche (savoir-être, « posture favorable », persévérance, curiosité). Si nous devons les évaluer, comment les situations pédagogiques mises en place par l'enseignant permettent-elles de tous les identifier ?

De la pédagogie différenciée à l'enseignement explicite, un réseau de solutions se tisse et il s'agit d'en trouver une qui réponde aux enjeux liés à la discipline. Je cherchais une méthode d'évaluation qui permette à la fois d'inférer les indicateurs comportementaux difficilement identifiables, et de respecter les individualités des élèves tout en les faisant progresser. L'entretien d'explicitation de P. Vermersch semble être un outil efficace. Il permet de porter les avantages d'une évaluation objective et positive, en rendant possible la connaissance des processus mentaux non observables.

1.2 Pour une progression en arts-plastiques

1.2.1 Spécificités

Si l'on se réfère aux trois principaux domaines de développement de Bloom (cité par Gaillot, 2004), l'enseignant d'arts plastiques doit viser, pour la réussite de ses élèves, le développement du domaine cognitif, du domaine psychomoteur et du domaine affectif. Pour arriver à cela, il se fixe comme objectif l'accession à une autonomie progressive, l'acquisition d'habiletés autant que d'improvisations manuelles et d'un intérêt suscité par l'art. Les acquisitions en arts plastiques ne se mesurent pas qu'au produit réalisé, l'élève doit être capable d'intégrer une posture, ce qui induit un mode spécifique de relation au savoir.

1.2.1.1 Situations problème

Les arts plastiques reposent sur un apprentissage notionnel. Si le « notionnel » est l'ensemble des termes propres à exprimer un concept, alors l'enjeu didactique sera de permettre à l'élève de comprendre ce concept. Sauf, comme le souligne Gaillot (2004), qu'une

notion ne s'enseigne pas car elle n'est pas une connaissance en soi. L'enseignant n'enseigne donc pas des connaissances en tant que telles mais, par le biais de sujets destinés à faire problème, il amène les élèves à faire surgir par une pratique artistique exploratoire les articulations entre des notions pour dégager le concept. Ces dernières doivent pouvoir émerger du dispositif lors de l'effectuation ou des réflexions comparatives menées avec les élèves car elles permettent d'analyser la pratique artistique.

Les arts plastiques reposent sur un modèle de pédagogie active qui, selon Mialaret (cité par Gaillot, 2004) « utilise et/ou provoque l'activité de l'élève ». Cette activité nécessaire est au centre des apprentissages artistiques à condition que l'élève n'effectue pas une activité d'exécution mais de recherche. Gaillot précise : « Ainsi, traiter une problématique sur le terrain des arts plastiques ne consiste pas à résoudre des problèmes mais à rencontrer, par la pratique, des questions. C'est être confronté à une prise de risque et éprouver ainsi les enjeux liés aux choix que l'on opère. » (2004). En abordant cet ensemble de questions, l'élève soulève des obstacles qu'il doit dépasser par la pratique.

1.2.1.2 Pratique exploratoire

La phase de pratique suppose de l'élève qu'il choisisse et adapte ses matériaux et ses techniques à son intention plastique, en fonction des obstacles du problème posé. De cette pratique émergent des difficultés plastiques qui induisent selon Michaux (1990) deux mouvements pour l'élève : un de l'esprit et l'autre de l'affectivité. Une situation problème provoque un déséquilibre nécessaire que l'élève doit apprendre à dépasser. Placé en position de recherche, il doit mener une enquête en partant de l'inconnu, assumer l'incertitude de cette situation tout en se donnant les moyens d'accéder à une solution. Selon lui, « Problématiser est la dynamique même de la construction de la vérité. » (1990, p. 3). La connaissance est à construire. L'expérimentation nourrie par la recherche est au cœur de l'action. En endossant cette position de chercheur, l'élève accepte la possibilité de voir les choses différemment en transformant ses opinions. Il doit laisser la place à l'invention, à l'imprévu, au doute. Cette réorganisation du rapport au réel lui ouvre de nouveaux horizons.

L'élève doit adopter, d'après Gaillot, une « posture interrogative singulière » et c'est cette posture critique qui est l'horizon de notre enseignement (2004, p. 26). En arts-plastiques, il est moins important de résoudre les problèmes qu'identifier là où il y a problème et pourquoi, être capable d'évoquer un éventail de questionnements.

1.2.1.3 Évaluation des compétences

Dans le socle commun de 2015, « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une

situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition ¹». Nous l'avons vu, les situations problème sont complexes et nécessairement inédites. La compétence se réalise dans l'action, elle ne lui préexiste pas, étant donné qu'elle est, comme le dit Perrenoud (1997), la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas ». Pour évaluer ce potentiel d'actions efficaces dans une séquence d'arts plastiques, il faut non pas la « constater » comme une performance mais l'inférer. Selon Gaillot (2007), l'enseignant doit chercher des indices qui pourront attester des avancées et des gains attendus, qu'ils soient dans la réalisation finale ou les processus méthodologiques.

Pour Gaillot (2004), les compétences attendues en arts plastiques s'évaluent en trois temps. On constate que la réalisation finale ne vaut qu'un tiers de l'évaluation car compte également les acquisitions cognitives et méthodologiques ainsi que la posture de l'élève. Selon Meirieu et Develey (1992), la compétence réelle, cependant, serait atteinte quand l'élève, non seulement maîtrisera un outil ou un concept, mais saura reconnaître également les « caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu'ils nomment l'aptitude à re-contextualiser. Pour qu'il atteigne cet objectif de « transfert » dont nous parlerons plus loin, cela nécessite une approche spiralaire². Les notions, les questionnements sont repris et approfondis par approches successives, d'où l'importance des feedbacks au regard des résultats obtenus. Ces retours sur les apprentissages prennent la forme d'une verbalisation qui permet notamment de mettre en lumière la diversité des productions.

1.2.1.4 *Transfert et transversalité*

Précisons la différence entre transversalité et transférabilité. La transversalité évoque une application dans plusieurs contextes alors que la transférabilité fait référence à une aptitude à recontextualiser.

Les arts plastiques, abordés par compétences mobilisent des connaissances, des savoir-faire, des attitudes potentiellement transférables. Selon Meirieu et Develey (1992), la compétence réelle est atteinte quand l'élève, non seulement maîtrise un outil ou un concept, mais sait reconnaître les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser, ce qu'ils nomment l'aptitude à re-contextualiser. Meirieu (1994) considère même la **transférabilité** comme la condition préalable à l'apprentissage. Pratique et transfert sont donc intimement liés. Roegiers nous dit que la valorisation des opérations de transfert permet de

1 BO n°17 du 23 avril 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094, p. 2

2 « Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Les acquis sont réinvestis au cours du cycle dans de nouveaux projets pour ménager une progressivité dans les apprentissages » Programme d'enseignement cycle 2, 3 et 4. Arrêté du 9.11.15, publié au J.O. du 24 – 11 – 2015.

construire l'autonomie de chacun : C'est un outil d'adaptation à la nouveauté qui relève d'une éducation à l'audace qu'il faut cultiver » (cité par Gaillot, 2001-02, p. 163). D'autre part, selon Perrenoud, « toute compétence est **transversale**, au sens où elle traverse diverses situations, et ne s'enferme pas dans la situation initiale. Même une compétence strictement disciplinaire est à cet égard transversale. Elle est en quelque sorte une promesse de transfert. » (1997, p.53-71). Une compétence « plasticienne » ne l'est donc pas essentiellement en arts plastiques et la véritable compétence serait de pouvoir choisir et réadapter ses acquisitions méthodologiques à d'autres contextes et à long terme.

Pour évaluer la progressivité des élèves, l'enseignant doit prendre en compte les degrés de maîtrise en fonction des cycles, des programmes et du socle commun en veillant à renouveler l'évaluation de chaque compétence.

1.2.1.5 *Diversité des productions*

D'autres inter-relations sont à prendre en compte par l'enseignant dans sa préparation, lors des évaluations. Il évalue des compétences qui se manifestent d'autant de façons qu'il y a d'élèves. Pour dépasser les problèmes que l'enseignant leur pose, les élèves ne pratiquent pas à partir d'un standard mais inventent leurs propres techniques de création : alors, autant il y aura de techniques, autant nous verrons de productions. Ces modalités de productions portent plusieurs enjeux évoqués par Gaillot (2004). Le premier est celui de la comparaison, des influences entre les élèves, qui en arts plastiques ne constitue pas un frein aux apprentissages, mais les provoque. Le second est celui de l'altérité qui fait de la rencontre entre les productions un moyen d'apprentissage des comportements sociaux. Enfin, la question de l'identité et d'une différence qui n'existe pas pour elle seule mais au regard aussi de points de convergence, d'une interculturelité éprouvée.

L'absence de formatage et de règles communes laisse la place à l'inédit et l'accident. Mais comment l'élève y fait face ? Que nous disent les productions des stratégies individuelles ? Selon Pélissier, « "Originales" ou "stéréotypées" mais toujours singulières, elles signalent, plus qu'elles ne signifient, où en est l'élève dans ses moyens et dans son rapport au visible » (1991, p. 1). Une production ne livre pas tout mais constitue un indice supplémentaire pour comprendre les fonctionnements de chacun. Si la lecture des procédures mentales est partielle au regard des résultats, d'autres informations peuvent être relevées lors de la verbalisation qui accompagne la réception des productions (finalisées ou en cours) : quelles intentions, quelles anticipations, les choix de stratégies sont-ils adéquats ou non ? L'élève saura-t-il opérer un retour sur sa production ?

1.2.2 De la nécessité des verbalisations

« La classe fonctionne comme un système de différences dont les interférences favorisent les émergences éclairantes dans l'élaboration du savoir » (1991, p. 2). Pour qu'émerge ce savoir dont parle Pélissier, l'enseignant d'arts plastiques met en place des verbalisations. L'enseignement encourage les élèves à confronter les points de vue, percevoir des analogies, des contradictions, des regroupements. La verbalisation est un état des lieux intermédiaire : des remarques, commentaires et interrogations déterminants sont partagés.

Verbaliser c'est mettre des mots sur l'expérience de la pratique et la transférer en connaissances, « apprendre aux élèves à aller au-delà des intuitions pour se donner les moyens d'avoir des intentions, donc de s'exprimer et de prendre position, de penser et de communiquer avec des langages plastiques. »³.

Les nouveaux programmes insistent sur la nécessité « d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques⁴ ». Ces échanges individuels ou collectifs permettent effectivement de relever et d'identifier avec la classe les langages plastiques, soulever leurs spécificités en levant l'implicite. En éclairant les démarches des élèves, ils peuvent repérer ce qui est en jeu dans le champ des arts plastiques : reconnaître les formes, observer les processus artistiques et les enjeux des modalités de réception par exemple.

Les élèves n'ont pas toujours conscience des questionnements que portent leurs réalisations et il s'agit justement à travers cette évaluation formative de les porter à leur connaissance. Ainsi, de la pratique parfois hasardeuse, malchanceuse, maladroite peut émerger, selon Vieaux (2012), la poésie d'une forme. Les verbalisations donnent du sens aux démarches individuelles sans pour autant modéliser, et contribuent à (re)mobiliser la classe autour des objectifs et des compétences visées.

Une majorité d'élèves va pouvoir, selon Gaillot, progresser de la description à l'explication d'intention et relier « par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression afin de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée » (2009, p. 31). L'élève accède ainsi à un des objectifs majeurs de toute formation : développer ses facultés métacognitives. Mais comment faire si tous n'y parviennent pas ? La verbalisation est identifiée dans les programmes comme une évaluation depuis 1996. Elle est dite « formative » car elle permet une prise de conscience des procédés plastiques en jeu pour la séquence, des procédures individuelles, des obstacles, et de la

3 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages*. Repéré à http://arp.ac-creteil.fr/IMG/pdf/12_ra_c4_ap_la_verbalisation_567299.pdf

4 Programme du cycle 3. Repéré à <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites/article/nouveaux-programmes-du-college.html>

pertinence des solutions au regard des travaux des élèves qui permettent à chacun de se positionner. Grâce à ce passage par l'oralité, l'enseignant recueille des éléments de compréhension, d'évaluation.

Les enseignements artistiques sont souvent perçus comme un plus pour la construction et l'épanouissement de la personne. Mais avec cette pratique de la verbalisation notamment, ils permettent également, selon le rapport IGEN de 1999, l'acquisition de comportements de socialisation en couplant le « faire » et l'analyse critique du « faire », l'acquisition de comportements d'écoute et de disponibilité, d'acceptation des différences et de reconnaissance de l'altérité.

1.3 Vers une différenciation pédagogique

1.3.1 Définition et approche historique

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus reposant sur des apprentissages explicités, diversifiés, dont l'objectif est de faire progresser chaque élève en fonction de ses difficultés. L'élève est au cœur de la différenciation, considéré avec bienveillance par son enseignant qui veille à créer des conditions favorables à l'acquisition de nouvelles compétences. Selon Halina Przesmycki, l'élève doit pouvoir au travers de cette pédagogie prendre conscience de ses capacités et suivre « ses propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-être » (1991). L'objectif à atteindre est le même pour tous, seuls diffèrent les parcours.

La pédagogie différenciée veut apporter une solution à l'hétérogénéité. En effet, la démocratisation du système éducatif a contribué à accentuer l'hétérogénéité des classes. Mais qu'est-ce qui fait que les élèves sont dits « hétérogènes » ? Les principales différences se découpent en trois axes : des différences sur le plan cognitif, sur le plan socio-culturel et sur le plan psychologique et affectif.

Dès les années 1920, Cousinet, Freinet, Oury, Claparède et Dottrens ont successivement proposé des pédagogies centrées sur l'apprenant dans le but de renverser les préjugés en s'appuyant sur des recherches relatives au rapport maître/élève, aux techniques d'apprentissages spécifiques des élèves, à l'évolution de l'enfant, à l'enseignement individualisé, au rôle des interactions sociales dans son développement cognitif et à l'impact du contexte de travail. Ces recherches ont permis de faire évoluer les conceptions et d'ouvrir la voie aux recherches métacognitives notamment.

Dans les années 1960, différentes formes de différenciation apparaissent sous différentes appellations. Ce que l'on nomme en France la pédagogie différenciée, s'est développée ailleurs sous d'autres noms. C'est Louis Legrand qui (re)formulera le concept en

1971⁵. Meirieu le reprendra par la suite avec une définition plus tranchée, en rupture avec les modèles de différenciation fondées sur la classification préalable des apprenants.

Selon F. Perrenoud (2004), l'émergence des différents courants de pensées et la difficulté parfois à discerner leurs convergences ont contribué à ralentir le développement de la pédagogie différenciée. Dans les années 1970, la question de cette inégalité des chances des élèves n'était constatée que par une minorité d'enseignants et d'acteurs du système, mais grâce à l'impulsion de Meirieu, aux recherches sur l'évaluation formative de Allal, Cardinet, Perrenoud et à l'essor des didactiques des disciplines, les spécificités de l'élève ont pris doucement leur place dans la pédagogie. Il a fallu, selon Perrenoud, dix à vingt ans pour que l'échec scolaire identifié dans les années 1950 devienne « un problème de société plus qu'une fatalité naturelle » (2004, p. 28).

Elle sera portée ensuite en France par des dispositifs nationaux (création des zones d'éducation prioritaires), par les programmes (« soutien et approfondissement remédiant aux difficultés et lacunes graves de certains élèves »⁶.) Ainsi, fleurissent dans les établissements des classes de transition, des classes de niveaux, des activités pluri et interdisciplinaires et depuis la loi d'orientation de 1989 des projets d'établissement et une place est faite au projet personnel de l'élève.

1.3.2 Axes de différenciation et mise en œuvre

Nous distinguons 4 axes de différenciation : le premier est l'axe des contenus. Il permet à l'enseignant de varier ce sur quoi va porter la tâche. Le second est l'axe des structures qui permet d'adapter l'organisation de la tâche : la structuration de la salle par exemple, la gestion matérielle, spatiale et humaine. Le troisième est l'axe des processus qui permet d'adapter les formes d'apprentissages aux cheminements et stratégies de chacun. Enfin, l'axe des productions offre la possibilité de varier les résultats finaux de la tâche.

La mise en place d'une différenciation s'articule autour de trois leviers : la relation enseignant/enseigné, les interactions sociales et l'apprentissage de l'autonomie. Ces trois points sous-tendent, selon Rogers (1969), des questions que l'enseignant doit se poser pour évaluer les procédés mis en place et le cadre de son action. L'élève est-il autorisé à s'exprimer ? Quelle est la place laissée à l'échange et aux émotions positives (et négatives) ? Le contrat met-il l'élève en confiance ? Ai-je prévu des temps d'actions et d'échanges en faisant apparaître le sens et l'intérêt de la tâche ? Enfin, la situation d'apprentissage laisse-t-elle la place à une créativité et un épanouissement propice à la compréhension ?

⁵ D'après Louis Legrand, le terme de pédagogie différenciée désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ». Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris : éditions Scarabée, CEMEA.

⁶ Instructions du 28 mars 1977. cité par Przesmycki, H. (1991)

1.3.3 L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage et de la différenciation

« Évaluations diagnostique, formative et sommative sont donc des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité... ; avec elles, tout devient possible [...] » (Meirieu, 1995, p. 134)

1.3.3.1 L'évaluation diagnostique au service de la différenciation

L'évaluation est la mesure d'indicateurs observables. Il convient donc de collecter les informations les plus complètes, les plus nombreuses et les plus précises sur les différentes réussites dans l'acquisition des savoirs. Laurence Talbot (2009) évoque une sorte de tableau de bord qui permettrait de conduire la différenciation.

L'évaluation est production de sens lorsqu'elle est transformée en informations par des procédés de mise en relation. L'évaluation diagnostique permet notamment de placer l'élève dans la progression et d'identifier ses difficultés. Pour cela, elle peut être conduite en amont d'une séquence mais aussi entre deux séquences. Dans ce cas, on lui accorde une fonction de régulation.

L'évaluation est et doit être dynamique. Selon Médioni (2016), l'enseignant doit donc veiller à ne pas enfermer l'élève dans une architecture pédagogique figée en évitant les tests de positionnement ou les outils de classement. Une telle évaluation est, selon Meirieu, une « impasse dans la mesure ou elle prétend déduire de la nature attestée de l'individu ses besoins en matière de contenus et de méthode et par là sa trajectoire intellectuelle et sociale » (cité par Médioni, 2016, p. 20). Afin de s'éloigner des interprétations et des projections que pourrait faire l'enseignant, il est nécessaire de prendre en compte tous les facteurs d'hétérogénéité précédemment cités.

Enfin, à partir de ce diagnostic, l'enseignant va pouvoir choisir et aménager des structures adéquates, des moyens humains et matériels, fixer les objectifs de la séquence, ses limites et la placer dans une progression cohérente au regard des difficultés des élèves et des nouveaux apprentissages visés.

1.3.3.2 L'évaluation formative au service des apprentissages et de la différenciation.

Comme le souligne Médioni (2016), évaluation et évolution sont parfois opposées alors qu'en réalité la réflexion et la régulation doivent faire partie de la séquence d'apprentissage. Elle nous rappelle que pour comprendre la pertinence de ses choix et de ses actions, l'élève doit avant tout en prendre conscience, les saisissant « par l'intelligence ». Il lève l'implicite, il leur donne du sens.

L'évaluation formative permet d'engendrer une prise de conscience par un processus dynamique intégré au processus d'apprentissage, qu'elle cherche par là même à améliorer. Le but est de former l'esprit au travail intellectuel en permettant idéalement à l'élève, comme le formule NUNZIATI (1990), de se représenter les buts, de planifier ses actions au préalable, de s'approprier ses critères et d'auto-gérer ses erreurs.

L'élève est invité et autorisé, selon Médioni (2016), par ce retour réflexif à prendre le recul nécessaire à la transformation de ses comportements cognitifs. Afin de les transformer de façon dynamique, l'évaluation formative suppose des retours sur l'activité. Par le biais de la métacognition et des neurosciences, les chercheurs tels que Sweller ou Dehaene, ont pu mesurer l'importance des processus mentaux au regard de la construction des compétences. Médioni met le doigt sur une confusion courante : « réussir ne veut pas forcément dire être compétent » (2016, p. 32). Pour viser l'acquisition d'une compétence il faut qu'il y ait conscientisation, que l'élève puisse analyser et expliquer sa façon de faire ou d'agir.

L'évaluation formative repose sur la mise en place de temps de régulation réguliers. Ces régulations sont permises à la fois par des interactions orchestrées par l'enseignant (entre l'élève et un matériel, l'élève et ses pairs, l'élève et l'enseignant) et/ou le « pilotage par l'apprenant lui-même » (auto-régulation interne) en fonction de ses difficultés. Les apprenants ont des mécanismes méta-cognitifs et des interactions avec l'environnement qui diffèrent. Pour autant, comme l'affirme Dany Laveault (cité par Médioni, 2016, p. 28), s'il n'y a pas d'apprentissage sans auto-évaluation, l'évaluation formative offre avec la régulation un moyen pour apprendre et un objectif d'apprentissage. L'évaluation peut être régulatrice si l'enseignant voit « l'évaluation en tant qu'outil d'information réciproque et de régulation de l'activité » (Médioni, 2016, p. 36) ; notamment lorsque les situations d'apprentissages sont complexes, comme l'acquisition de compétences l'exige.

Selon Médioni, pour que l'élève progresse, il a besoin d'un cadre de travail qui lui permette d'évoluer avec « confiance et exigence, liberté et contrainte pour permettre une prise de risque nécessaire » (2016, p. 40). Pour cela, l'enseignant doit maintenir l'apprenant dans sa zone de développement proximale, définit par Lev Vygotsky comme ce qu'il peut réaliser « avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus outillé qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement » (cité par Talbot, 2009, p. 29) soit un espace potentiel de progrès. Si l'évaluation formative repose sur les interactions, elle doit intégrer d'une part des feedbacks (individuels ou en groupe) enrichis par des étayages et un guidage fait de consignes précises et ouvertes qui selon Médioni (2016) autorise et stimule l'activité si elle est tournée vers la recherche de l'autonomie.

L'évaluation formative est préconisée par Madame le ministre de l'éducation nationale (2015) : « À cet égard, l'affirmation d'une composante formative de l'évaluation, dont les contours restent à délimiter, est une question centrale pour affirmer une forme d'évaluation plus participative de la progression des savoirs et des compétences dans le parcours des élèves.⁷ ». Pour la mettre en place, selon Perrenoud (2004), il faut cependant que le contrat didactique soit favorable au processus d'évaluation. Le contrat est construit de façon à ce que l'élève endosse une partie de la responsabilité de son apprentissage afin que l'approche soit moins conflictuelle, plus coopérative. Cette méthode permet l'ouverture au dialogue, un autre rapport à l' « erreur » (qui devient une difficulté remédiable).

1.3.3.2 Limites

Si la logique d'apprentissage prend du temps, les progrès ne sont pas non plus systématiques. Cette facette du contrat didactique doit être pleinement comprise par l'élève et ce n'est pas toujours facile à accepter (maturité de l'élève, opposition par exemple). Par ailleurs, la recherche de satisfaction et de réussite immédiate de certains apprenants peut avoir un impact sur la motivation et entraver, selon Talbot (2009), l'efficacité d'une pédagogie différenciée. Cette méthode d'enseignement se heurte aussi à la rigidité des structures éducatives d'une part, et au manque de temps des enseignants d'autre part. Pour que la régulation puisse être fructueuse, il faut qu'elle s'applique avec souplesse. Comme le propose Meirieu (1996), il ne faut pas dissocier temps de l'enseignement et temps de la régulation en octroyant une plus grande part de créativité pédagogique à l'enseignant et des moyens de mise en œuvre (gestion de l'emploi du temps, individualisation de certains apprentissages par exemple).

L'enseignant quand à lui, lancé dans la pédagogie de l'égalité des chances, ne doit-il pas revoir sa posture d'enseignement comme le propose Laurence Talbot (2009) ?

1.4 L'enseignement explicite comme moyen de différenciation

Plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon les profils. L'idée d'un enseignement plus explicite abonde dans les textes officiels, du socle commun (« Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite »⁸) aux programmes disciplinaires. On le retrouve encore dans les programmes d'éducation prioritaire (« Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explici-

⁷ 13 février 2015, Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Repéré à www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv

⁸ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n°2015-372, MENESR, JO du 02-04-2015

tés avec eux. Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées...»⁹). Cette méthode se démarque par une volonté de lever davantage l'implicite et revoir la responsabilité de l'enseignant dans leurs apprentissages.

1.4.1 Définition

L'enseignement explicite (Explicit Direct Instruction) est un ensemble de stratégies d'enseignement visant à faire progresser tous les élèves en concevant et présentant des leçons planifiées.

Cette pédagogie découle d'études scientifiques : à partir des années 1970, les recherches anglo-saxonnes et les méta-analyses ont montré l'importance de la place de l'enseignant et du type de méthodologie qu'il utilise. Par la suite les recherches en psychologie cognitives ont permis d'adapter les procédures pédagogiques au fonctionnement cognitif. Enfin, les neurosciences indiquent que les modalités d'apprentissages doivent être compatibles avec le fonctionnement du cerveau.

L'apprentissage des élèves dépend de l'enseignement en classe et c'est à l'enseignant d'anticiper les difficultés, de créer les conditions nécessaires à la progression de tous ses élèves. L'enseignement explicite est une méthode méta-cognitive qui repose sur la connaissance que l'enseignant a des techniques et sur la manière dont il les adapte au contexte. Elle remet en question la pratique enseignante pour la diriger vers un seul objectif : une approche pédagogique efficace et efficiente qui favorise la réussite du plus grand nombre.

Pour arriver à cela, l'enseignant a le souci de clarifier les choses, de déplier les façons de faire, de dévoiler les procédures. Il privilégie un enseignement par étapes, structuré, pour vérifier la compréhension, ainsi qu'une sollicitation active et efficace de tous les élèves. En insistant sur l'explicitation, la conscientisation des enjeux, les processus et les stratégies tout au long de la situation d'apprentissage, cette méthode permet également, selon Médioni (2016), de faire construire à l'apprenant une posture cognitive au delà du contenu de savoir visé. L'élève, informé, accède à une vision élargie et claire des attentes de l'enseignant qui lui permet de progresser dans un contexte sécurisant.

1.4.2 Principes et méthodes

Selon Hollingsworth et Ybarra (2012), l'élève doit pouvoir visualiser les apprentissages visés, le but de la tâche, les habiletés nécessaires et le contexte (restrictions, contraintes). Chaque nouvel apprentissage suppose la réactivation des connaissances antérieures, l'explicitation des liens avec les nouveaux contenus et l'enseignement des concepts inclus dans l'objectif d'apprentissage par le biais de verbalisations.

⁹ Priorité 1 du référentiel pour l'éducation prioritaire, MESNER, p.4

Pour lever l'implicite, les élèves sont invités à mettre en réseau leurs apprentissages pour leur donner du sens. C'est ce qui leur permettra, d'une part, d'ancrer leurs apprentissages dans la mémoire à long terme, et d'autre part, de les appliquer dans d'autres contextes.

L'enseignement explicite repose sur des interactions fréquentes et indispensables avec l'enseignant et les élèves entre eux. Ils sont accompagnés dans toutes les étapes jusqu'à ce qu'ils soient prêts à travailler individuellement. De la résolution des problèmes à l'élaboration des démarches, l'enseignant explique, modélise et présente en vérifiant régulièrement la compréhension par tous ses élèves.

La question de la compréhension par tous est l'indicateur qui permettra à l'enseignant de réguler son cours. Depuis les recherches de Mary Budd Rowe en 1972, celles de Madeline Hutter en 1980 à la méthode EQPCER basée sur les recherches de Anderson et Kathwohl entre autre, l'enseignement explicite propose des techniques de vérification de la compréhension reconnues efficaces.

Hollingsworth et Ybarra (2012) rappellent que la méthode sommative fait intervenir trop tard l'évaluation des apprenants. L'enseignant doit pouvoir modifier son enseignement de façon dynamique afin de gérer le rythme et l'adéquation des apprentissages au fur et à mesure. Ils rejoignent en cela le discours de Meirieu (1996) qui conseille un rapprochement du temps d'enseignement avec celui de la régulation, ce qu'il nomme le « moment pédagogique ».

Les situations d'apprentissage sont structurées entre explication, modélisation et présentation afin d'exposer à l'élève une réflexion stratégique souvent invisible, surtout pour les élèves en difficulté. Ils vont évoluer progressivement vers une pratique individuelle en passant par des activités guidées, des feedbacks faits d'observations, d'échanges et de régulations pour acquérir les compétences nécessaires au travail autonome. Enfin, l'enseignant devra rappeler l'importance de ce qu'ils viennent d'apprendre pour en réactiver le sens.

1.5 Un outil : l'entretien d'explicitation

1.5.1 Historique et utilisations

L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien élaborée par le psychologue Pierre Vermersch à partir de 1988. L'explicitation sera aussi le thème central du groupe GREX (groupe de recherche sur l'explicitation) qu'il créa la même année. Il permet de faire expliciter au sujet les différentes actions mentales qu'il a effectuées de façon consciente ou non au cours d'une tâche. Cet entretien *a posteriori*, inspiré de l'enseignement explicite, est davantage orienté sur le « comment ? » de la tâche que sur le « pourquoi ? ». Il offre la possibilité à l'interviewer de connaître les actions non observables de l'interviewé, et à l'interviewé

de prendre conscience de ses procédés. L'objectif, selon Vermersch (1994), est de développer l'aptitude du sujet à s'interroger lui-même sur ses actions non conscientes, et renforcer sa métacognition.

Ces opérations mentales ne sont pas observables en tant que telle selon Richard Martinez, inspecteur du premier degré de l'académie de Grenoble (2008). Il nous explique que ces catégories d'opérations que l'on nomme « complexes » peuvent être triées selon des « familles d'opérations » en lien avec des objectifs visés. Il nous en propose une série que voici :

Tableau n°1 : Opérations mentales

Opérations mentales	Verbes associés
Opérations informatives	Lire, s'informer, observer, écouter
Opérations identificatives ou dénominatives	Mémoriser, reconnaître, restituer
Opérations comparatives ou logiques	Analyser, comparer, organiser, argumenter
Opérations exécutives	Décider, situer, choisir
Opérations relatives ou relationnelles	Communiquer, coopérer
Opérations créatives	Transférer, adapter, inventer, créer
Opérations normatives	Respecter, simuler, persévérer, s'impliquer
Opérations sensori-actives ou affectives	Ressentir, s'émouvoir, apprécier

Ce qui nous intéresse le cas présent c'est la correspondance entre ces opérations et les verbes attachés à des « activités observables ». Il s'agit, par l'explicitation, de faire apparaître et détailler ces activités observables pour remonter à une ou plusieurs opérations mentales.

L'entretien d'explicitation doit s'organiser autour d'une dynamique de questions. Vermersch (1994) rappelle l'importance de canaliser l'élève pour créer les conditions permettant la verbalisation de l'action. Il développe plusieurs techniques pour accéder aux trois buts visés : aider l'interviewer à s'informer, aider l'élève à s'auto-informer et le lui apprendre. Ce sont ces trois objectifs qui vont notamment déterminer la durée de l'entretien et leur fréquence.

1.5.2 Aide à l'explicitation

1.5.2.1 Rôle de la mémoire

Lors d'entretien d'explicitation, l'interviewer cherche précisément à activer la mémoire du vécu, involontaire et inconsciente : la « mémoire concrète » (Vermersch, 1994, p. 90). Elle est à la fois sensorielle et anecdotique. Il faut donc pour chaque personne trouver la situation particulière qui servira de déclencheur pour rentrer en évocation, en « position de

parole incarnée ». Elle est atteinte selon Vermersch « lorsque la situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution » (1994, p. 57). L'interviewé a l'impression de revivre l'action. Cette disposition est une condition fondamentale pour accéder aux informations mais elle n'est pas observable. Il faut s'appuyer sur les indicateurs verbaux et non verbaux pour détecter l'authenticité du vécu.

« Le déroulement de l'action est la seule source d'inférence fiable » (1994, p. 18) pour identifier les stratégies (raisonnements, buts poursuivis) et les difficultés de l'élève (préconceptions, représentations par exemple). Le contenu de l'entretien doit privilégier l'action à l'émotion et dégager la dimension procédurale de l'action, c'est à dire ses étapes plus que ses raisons ou ses finalités.

1.5.2.2 Dimension relationnelle

Selon Vermersch (1994), pour coordonner les techniques et les objectifs visés, il faut prendre en compte la dimension relationnelle de l'entretien. L'enseignant doit établir avec l'élève un contrat de communication explicite. De cette façon, chacun connaît son rôle. L'élève sait qu'il n'est pas obligé de répondre. Il est autorisé à parler en confiance. Le contrat peut être renégocié tout au long de l'entretien si cela est nécessaire.

L'interviewer ne doit pas déranger mais accompagner l'élève à accéder à la mémoire de son vécu. Pour cela, il doit encore une fois observer les indicateurs verbaux et non verbaux afin d'adapter le rythme et le ton de sa voix, l'accord postural, sa gestuelle, son langage. L'entretien d'explicitation est une technique qui demande une certaine maîtrise. L'interviewer apprend à combiner les techniques de questionnement et le repérage de ce qu'il est judicieux de détailler tout en se mettant entre parenthèses.

La relation d'aide n'est plus la même selon Thabuy (1997). Le changement de posture de l'enseignant peut signifier à l'enfant l'autorisation d'aller plus loin. L'adulte est à l'écoute, flexible malgré tout, de façon à ce que l'élève ne se sente ni jugé, ni coupable, mais concerné et responsable. Thabuy nous dit que la mise en place d'entretiens d'explicitation change le « rapport de pouvoir et de savoir entre enseignant et apprenant » (1997, p. 22).

1.5.2.3 Fonction des questions

L'enseignant doit adapter la formulation des questions de relance. Elles servent à initialiser ou focaliser l'explicitation. Elles nécessitent une analyse instantanée des répliques de l'élève. Ces questions redynamisent l'échange, focalisent sur une tâche plus qu'une autre, visent l'élucidation du déroulement de l'action ou régulent les échanges. Vermersch conseille par exemple de privilégier les formulations directes et positives : « Je voudrais...si vous êtes d'accord » (1994, p. 125). Mieux vaut éviter les formulations négatives ou trop complexes.

L'interviewer doit chercher à travers elles la pertinence du contenu afin d'obtenir une description la plus complète possible. Certains indicateurs peuvent induire des relances : les indicateurs verbaux chargés d'implicite (expressions passe-partout, expressions abstraites, une absence de référentiel « on », « les gens ») ou les gestes d'expression verbale (qui accompagnent la parole).

L'enseignant doit guider l'élève. Selon Vermersch encore, « Opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé » (1994, p. 156). Cela n'est rendu possible et crédible que si l'interviewer veille à ne pas influencer mais accompagner dans une expression libre. Cela semble paradoxal mais la différence tient dans la qualité de l'écoute plus que de la technique de questionnement. Cette composante est indispensable pour aider à expliciter.

1.5.3 Retour réflexif

1.5.3.1 Donner du sens à l'expérience

Les relances ont aussi une « fonction d'élucidation » selon Vermersch (1994). Les questions couplées à l'explicitation vont rendre intelligibles l'inefficacité et les erreurs, donner du sens à l'expérience. La « granularité de la description » (1994, p. 140), sa finesse, est parfois insuffisante ou pas suffisamment pertinente pour garantir de lever l'implicite. Pour repérer cela, il décrit quatre niveaux de description, du plus grossier au plus précis : le premier est une succession de buts, le second est une première décomposition de la tâche, le troisième est l'analyse d'une de ces opérations et le quatrième prend en compte les mécanismes cognitifs. Plus on se rapproche du quatrième niveau, plus on fragmente l'action, plus on a de chances de repérer des informations sur la manière dont les élèves réalisent telle ou telle action, et les potentielles difficultés.

1.5.3.2 Réguler les apprentissages

Effectuer une relance avec une intention de régulation c'est passer à un niveau métacognitif. Il vise en cela le même objectif qu'une évaluation formative. En effet, observer et évaluer avec l'élève ses fonctionnements cognitifs lui permet d'en prendre conscience. Les reconnaître, c'est donner la possibilité à l'élève de se les approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes. Selon Balas-Chanel (2002), la prise de conscience révèle les buts et sous-but, parfois implicites, de son action et les connaissances théoriques ou pratiques qui guident son action. L'élève comprend « ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait » (2002, p. 4). L'entretien d'explicitation s'inscrit dans le processus d'apprentissage formatif et formateur.

Cette prise de conscience peut être le point de départ d'une remédiation. Selon Vermersch (1994), l'entretien est véritablement éclairant s'il permet de concevoir une remédiation qui porte ses fruits. Elle consiste à guider l'interviewé vers de nouvelles manières d'agir ou d'apprendre, donner des pistes qui aident l'élève par la suite à s'auto-informer ou s'auto-réguler. L'entretien d'explicitation et la régulation « portent leurs fruits » quand ils permettent à l'élève de prendre du recul vis à vis de sa manière de faire, d'apprendre et de devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage.

1.6 Problématique et hypothèses d'expérimentation

Le point de départ de ce mémoire est la recherche d'une technique qui permette de connaître les processus mentaux des élèves pour les amener à progresser. Elle vise à la fois le repérage par l'enseignant des stratégies individuelles et, pour eux, d'une prise de conscience formative. Nous tenterons de différencier chez les interviewés les difficultés que soulèvent les cours d'arts plastiques et à partir de là, nous identifierons **dans quelles mesures l'entretien d'explicitation peut les aider à progresser en arts plastiques.**

Partons de deux hypothèses :

- 1/ L'entretien d'explicitation permet à l'élève d'explicitier ses opérations mentales et de prendre conscience de ses erreurs.
- 2/ L'entretien d'explicitation permet au professeur d'identifier les difficultés des élèves et de réguler les apprentissages ou de procéder à des remédiations dans le travail de l'élève.

2. METHODE

2.1 Participants

2.1.1 Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée sur une période de deux mois dans un collège de 234 élèves en milieu rural. Cet établissement accueille une section ski de haut niveau, alpin, nordique avec des horaires aménagés. Il propose un internat qui peut accueillir jusqu'à 42 élèves. Les entretiens ont concerné onze élèves de la sixième à la cinquième. Ils ont été choisis en fonction des difficultés identifiées en arts plastiques. Ils sont regroupés en trois catégories : ceux qui ont des difficultés de compréhension, de concentration et d'autonomie.

2.1.2 Profil des participants

Tableau n°2 : Les profils

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
niveau	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6
sexe	F	F	F	F	G	G	G	G	F	G	G
compréhension											
concentration											
autonomie											
Section ski	x			x			x			x	
Suivi personnalisé					PPRE						
Internat	x					x					

Ces regroupements ont été constitués à partir de diagnostics effectués en classe et d'échanges avec les professeurs principaux. Il convenait de définir en concertation les profils d'élèves ayant besoin d'un accompagnement individualisé. Nous nous sommes appuyés sur les résultats du premier trimestre ainsi que sur les difficultés observées (fiche de suivi de cours) et partagées (auto-évaluation initiale). Grâce à ce dernier outil, les élèves ont pu se positionner de 1 à 5 à partir d'indicateurs de réussite pour la compréhension, la concentration et l'autonomie en arts plastiques.

Figure n°1 : Auto-évaluation de la compréhension (Annexe 2)

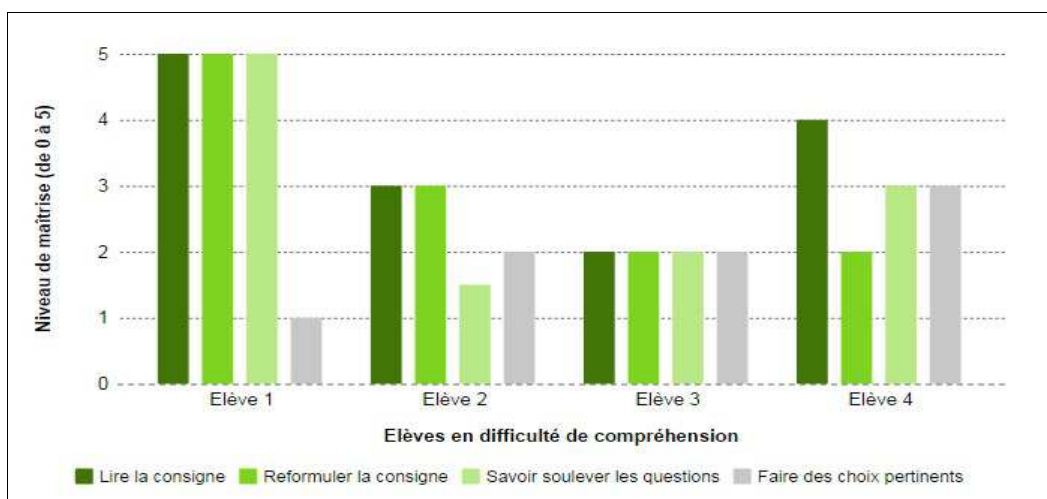


Figure n°2 : Auto-évaluation de la concentration

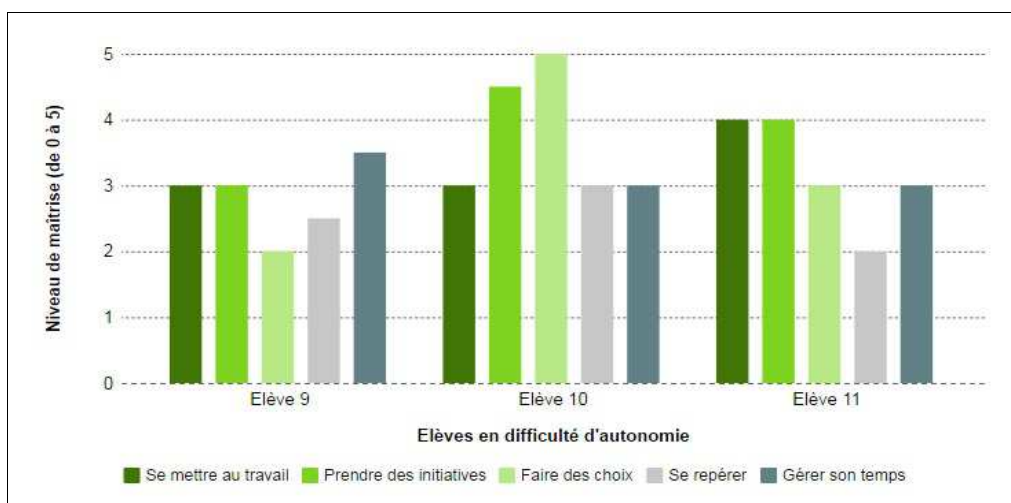
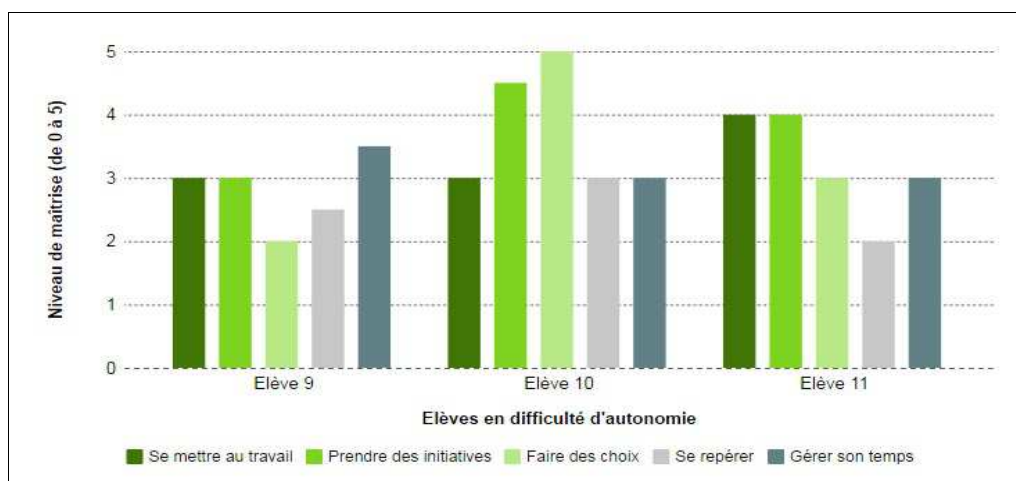


Figure n°3 : Auto-évaluation de l'autonomie



Les auto-évaluations et mes observations en classe m'ont permises de compléter mon évaluation diagnostique. J'ai pu obtenir une meilleur lisibilité de leurs difficultés. Appa-

raissent clairement à partir de là les **objectifs de progression** par ordre de priorité. Ceux-là même visés lors de l'entretien d'explicitation.

Ces évaluations ont parfois mis en évidence des écarts entre les observations de l'enseignant et le positionnement de l'élève. S'ajoute donc aux objectifs identifiés, une nécessité d'affiner plus encore le diagnostic. Ainsi, les diagnostics initiaux seront complétés ou modifiés en fonction du contenu des entretiens qui servent eux-même d'évaluation diagnostique.

Figure n°4 : Comparaison des évaluations pour l'élève I (compréhension)

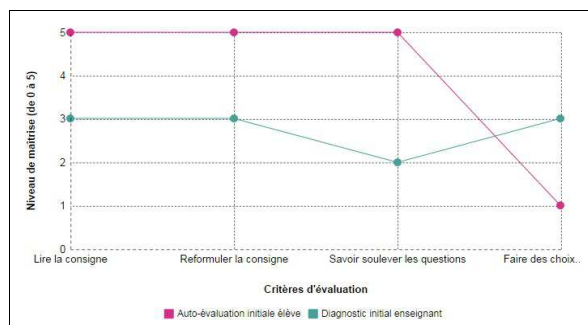
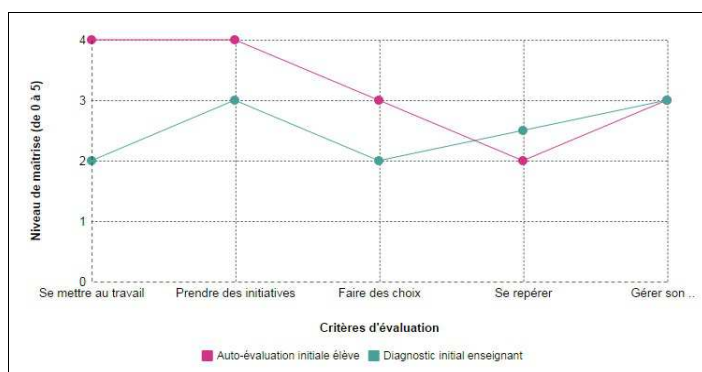


Figure n°5 : Comparaison des évaluations pour l'élève II (autonomie)



2.2 Procédure

2.2.1 Mise en place

Les élèves ont été informés individuellement de la mise en place d'entretiens. Je leur ai expliqué pourquoi je pensais à eux pour ces temps d'échange, rappelant par là même que cette démarche repose sur le volontariat. Alors que l'adhésion a été immédiate pour certains, considérant cette expérience comme un plus, d'autres étaient plus mitigés. Ces derniers se sont finalement bien prêtés à l'expérimentation. Un seul élève a refusé les entretiens, affirmant ne pas vouloir progresser en arts plastiques.

Les entretiens de quinze minutes ont été programmés en dehors des heures de cours d'arts plastiques. En accord avec l'établissement, les élèves et les parents (cf Annexe 1), nous avons commencé les entretiens. Selon les emplois du temps des classes et le mien. Nous avons pu placer des entretiens plus ou moins éloignés du cours, à intervalles réguliers ou non. Il a fallu s'adapter aux aléas des changements de cours et aux oublis des élèves.

Tableau n°3 : Planning des entretiens

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Niveau	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6
Classe	5A	5A	5A	6A	6B	6B	6A	6A	6A	6B	6B
Cours arts p.	V. S3	V. S3	V. S3	L.M1	V.S2	V.S2	L.M1	L.M1	L.M1	V.S2	V.S2
Créneau RDV	V.M3	V.M3	J.S0	L.S0	J.M3	L.12h	J.12h	J.M2	L.S0	L.12h	V.AP
S1	x		x		x	x				x	
S2			x		x	x					x
S3										x	
S4		x		x	x	x	x	x	x		x
S5				x	x		x		x		
S6			x						x		
S7											
Nb d'entretiens	1	1	3	2	4	3	2	1	3	2	2

2.2.2 Protocole

Les entretiens n'ont pas tous été menés de la même façon mais l'on retrouve une constante dans la chronologie des questions :

- Démarrage des questions à partir d'une difficulté ressentie par l'élève lors de la séance précédent ou à partir d'un déroulement chronologique du cours.
- Guidage progressif vers la « granularité » de l'action, soit une explicitation détaillée des actions menées en classe.
- Relances pour affiner les formulations évasives de l'élève ou à partir du diagnostic initial pour revenir aux objectifs ciblés.
- Reformulation avec l'élève des procédures explicitées et ré-évaluation diagnostic au regard de ce qui a été dit. On constate avec l'élève si il y a prise de conscience. Elle peut-être amenée par l'enseignant.
- Élaboration de pistes de régulation ou de remédiation et synthèse écrite validée par l'élève. Les synthèses sont conservées sur informatiques par l'enseignant et reprises lors de l'entretien suivant pour évoquer avec l'élève l'efficacité des solutions mises en place lorsque c'est possible.

2.3 Matériel

Pour effectuer les entretiens, nous nous installons à leur place dans la salle d'arts plastiques, inoccupée. Les élèves peuvent ainsi se remémorer avec plus de facilité leur dernier cours, visualiser les actions passées. Nous sommes l'un à côté de l'autre pour marquer la posi-

tion d'accompagnement et éviter que l'élève se sente « écrasé » par un échange frontal. Je dispose pour seul matériel d'un ordinateur avec un logiciel de traitement de texte, la synthèse des entretiens précédents et du diagnostic initial. Je note le contenu de nos échanges au fur et à mesure. Cette technique de retranscription immédiate me permet de gérer le flux de paroles et de prendre de la distance avec le contenu évoqué pour mieux guider l'échange.

2.4. Procédure d'analyse des données

A partir des entretiens, j'ai exploité les informations disponibles dans leur contenu, privilégiant des indicateurs pertinents pour valider mes hypothèses. Ci-dessous, voici le tableau de correspondance entre ces indicateurs et l'expression de leurs résultats au regard de l'analyse visée.

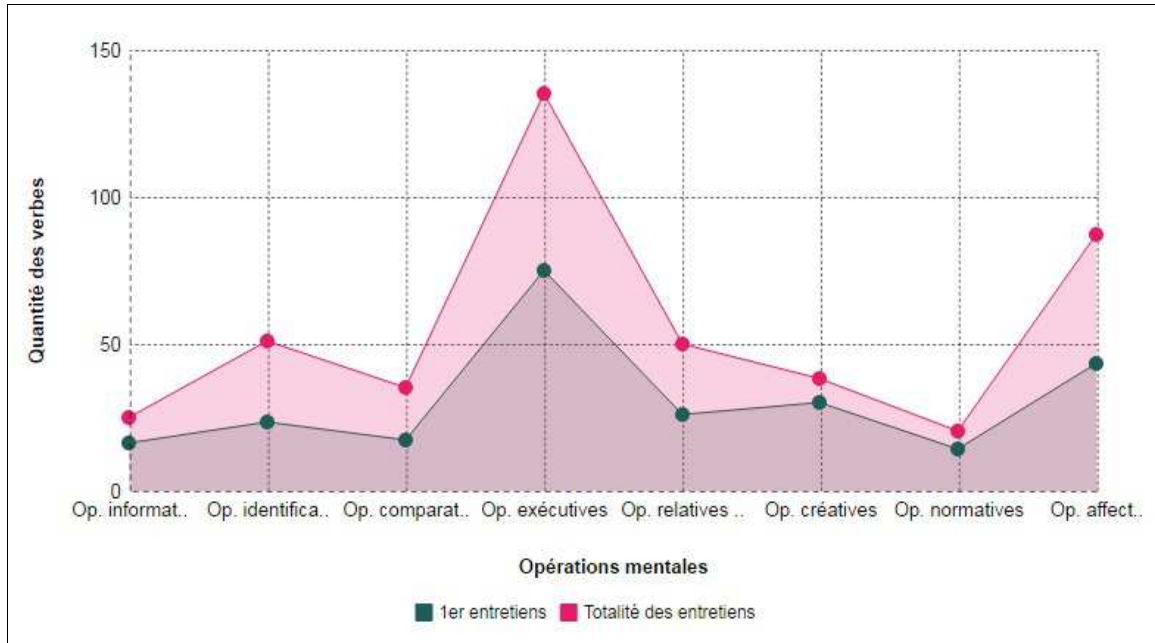
Tableau n°4 : Recueil des résultats

Domaine de recherche	Indicateurs	Expression des données	Lecture des résultats
Explicitation	Verbes triés par domaine d'opérations mentales (cf 1.5.1 Historique et utilisations)	Quantité chiffrée et comparée - pour tous, lors du 1 ^{er} entretiens - pour tous sur la totalité des entretiens - Progression pour chaque élève - pour chaque domaine de difficultés	<i>Comparer</i> l'évocation d'opérations exécutives et créatives avec les autres afin de mesurer la qualité de l'explicitation du vécu de l'action
Diagnostic	Prise d'informations, évaluation des difficultés grâce à l'entretien	Pourcentage de diagnostics effectués sur la totalité des entretiens	<i>Faire apparaître</i> l'efficacité diagnostique des entretiens
		Progression des diagnostics : - auto-évaluation initiale de l'élève - évaluation initiale de l'enseignant - diagnostic enseignant permis par l'explicitation - auto-évaluation finale de l'élève	<i>Comparer</i> l'explicitation avec le diagnostic initial de l'enseignant pour comprendre les écarts s'il y en a.
		Tableau de synthèse des bilans d'entretiens pour chaque élève.	<i>Faire apparaître</i> les difficultés évoquées lors des entretiens afin de voir le type d'informations portées à la connaissance de l'enseignant.
Prise de conscience de	Prise de conscience	Pourcentage de prise de conscience sur l'intégralité	<i>Constater</i> l'efficacité de l'explicitation en terme de

Domaine de recherche	Indicateurs	Expression des données	Lecture des résultats
l'élève	permise grâce aux entretiens.	des entretiens. - pour tous les élèves	prise de conscience.
	Prise de conscience guidée par l'enseignant ou induite par l'explicitation.	Pourcentage de prises de conscience guidée ou non.	<i>Comprendre</i> si l'élève arrive seul à prendre conscience et la place de l'enseignant dans cette analyse.
Régulations informelles	Quantité de régulations informelles mises en place.	Nombre de régulations en fonction du nombre d'entretiens. - sur la totalité des entretiens et des élèves	<i>Constater</i> le pourcentage de régulations informelles permises grâce aux entretiens.
	Efficacité des régulations informelles	Nombre de prise en compte des informations (observées, en cours d'observation ou non observées)	Constater le pourcentage de régulations informelles efficaces sur la totalité de celles mises en place.
Remédiations	Quantité de remédiations mises en place grâce aux entretiens	Nombre remédiations en fonction du nombre d'entretiens. - sur la totalité des entretiens et des élèves	<i>Constater</i> le pourcentage de remédiations permises grâce aux entretiens.
	Efficacité des remédiation mises en place	Nombre d'applications en classe (observées, en cours d'observation ou non observées)	Constater le pourcentage de remédiations efficaces sur la totalité de celles mises en place.
	Formulation des remédiations guidée ou non	Pourcentage de remédiations formulées par les élèves ou par l'enseignant. - sur la totalité des entretiens	<i>Constater</i> l'efficacité de l'explicitation dans la mise en place de remédiations.

3. RÉSULTATS

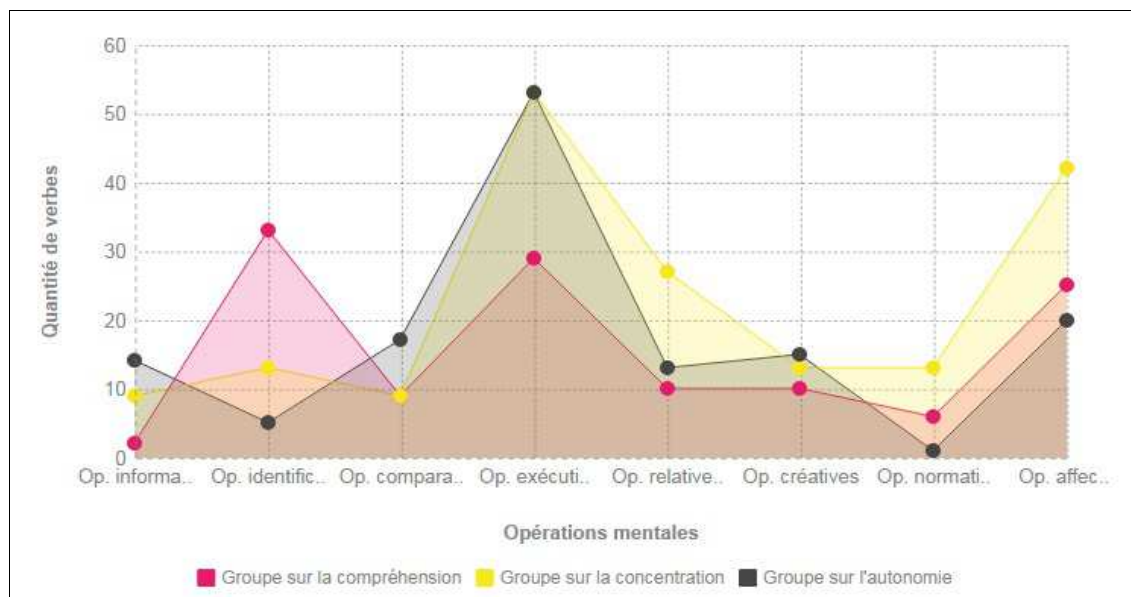
Figure n°6 : Quantités d'opérations mentales



Sur la totalité des élèves, le premier entretien a permis avant tout l'évocation d'opérations exécutives. Nous constatons par ailleurs l'importance donnée aux opérations affectives, qui devancent les opérations créatives. Le constat reste stable lorsque l'on visualise ci-dessous les quantités d'opérations mentales sur la totalité des entretiens menés.

Figure n°7 : Quantités d'opérations mentales par groupes de difficulté

Pour les entretiens menés avec les élèves en difficulté de compréhension, l'explicitation repose en majorité à la fois sur de l'exécutif, de l'affectif et de l'identification. Les élèves ciblés pour leurs difficultés de concentration se sont appuyés, quant à eux, à la fois sur des



verbes d'exécution et des évocations affectives. Enfin, le contenu des entretiens relatifs aux difficultés d'autonomie étaient majoritairement basé sur les opérations exécutives.

COMPRÉHENSION

Figure n°8 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 1



Figure n°9 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 2



Figure n°10 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 3

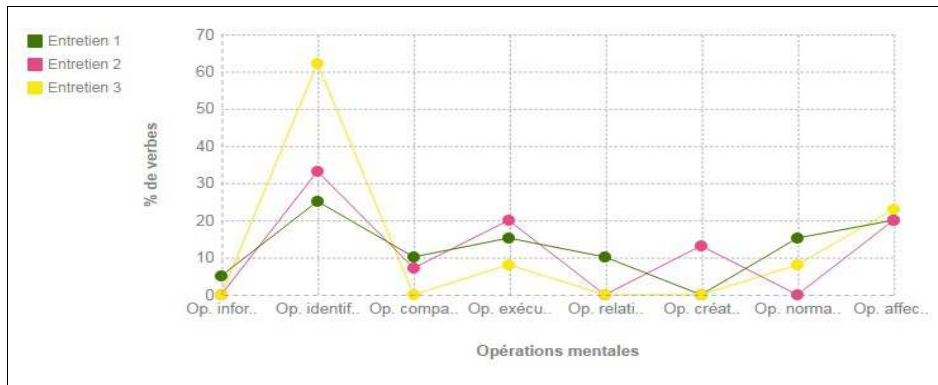
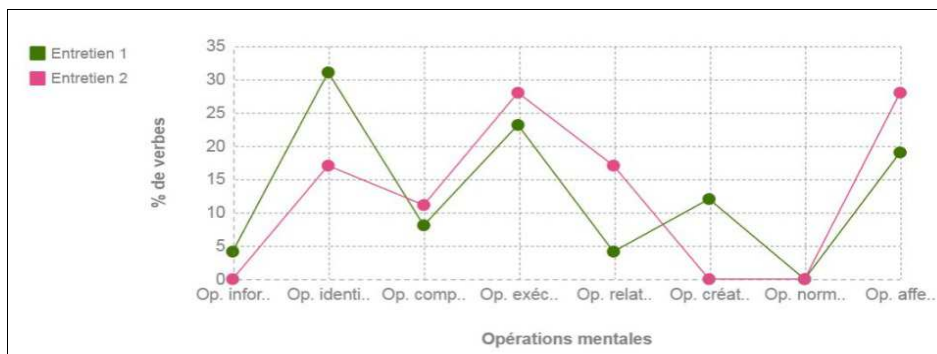


Figure n°11 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 4



CONCENTRATION

Figure n°12 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 5

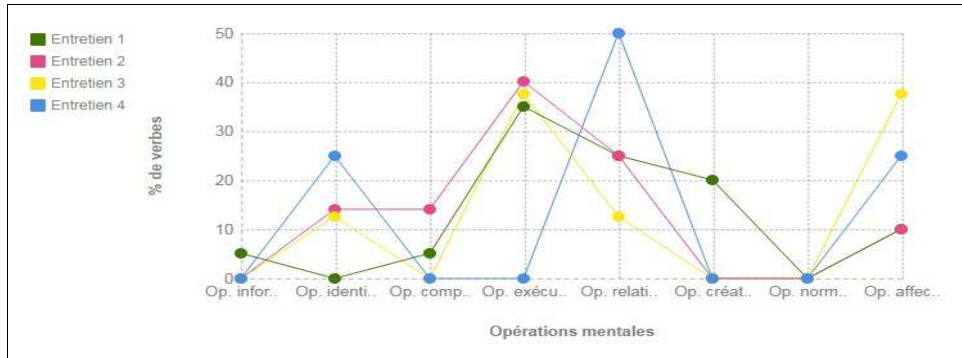


Figure n°13 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 6

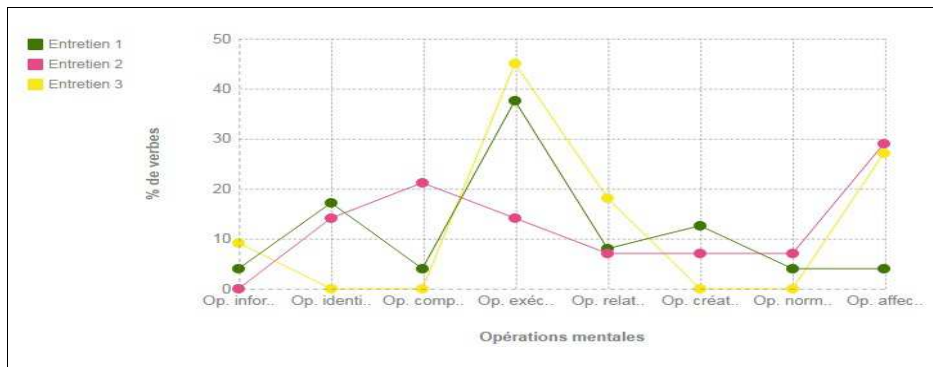


Figure n°14 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 7

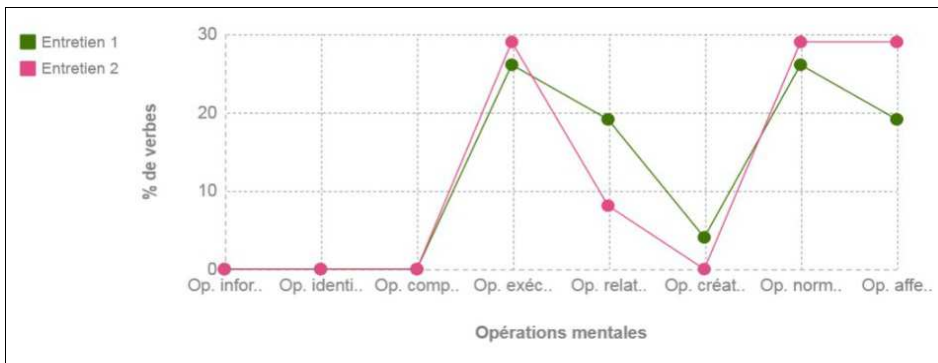


Figure n°15 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 8



AUTONOMIE

Figure n°16 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 9

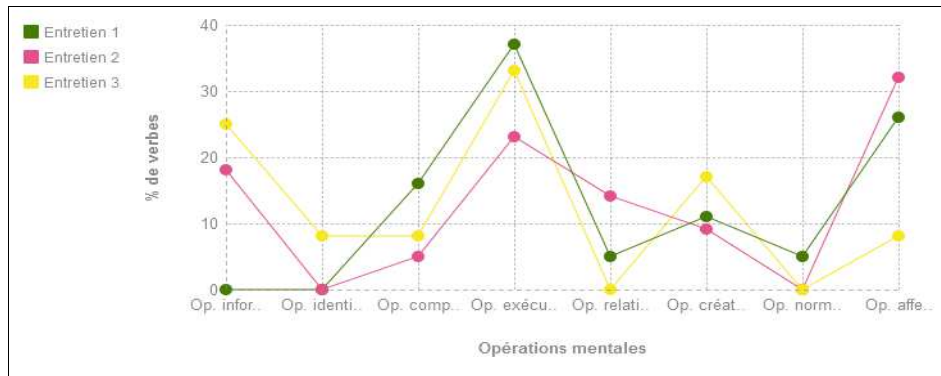
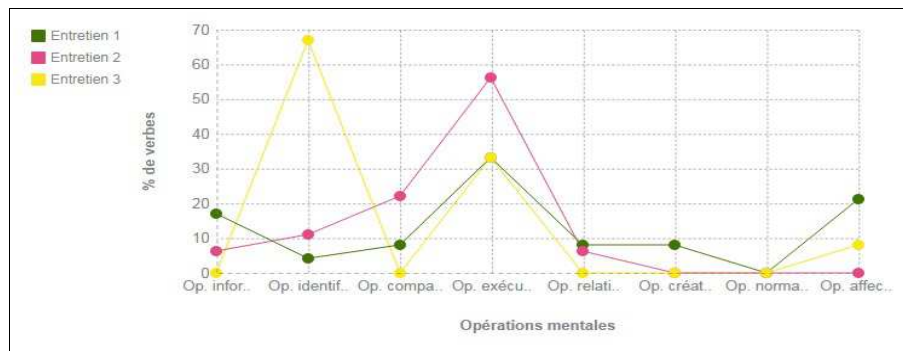


Figure n°17 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 10

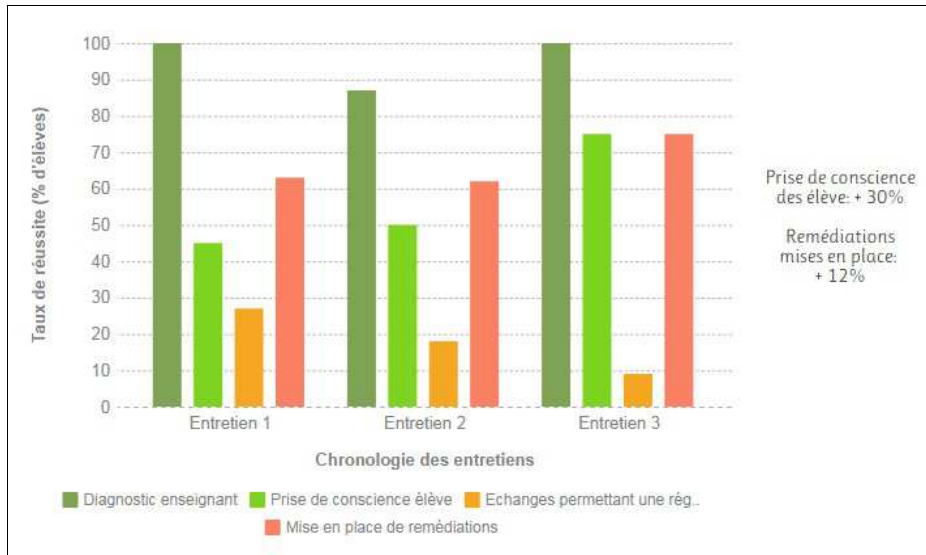


Figure n°18 : Progression de l'évocation des verbes de l'élève 11



Nous observons que pour certains élèves ayant participé à plusieurs entretiens les opérations majoritaires se sont inversées : pour l'élève 5, les opérations exécutives baissent au profit des opérations affectives lors du troisième entretien ; pour l'élève 11, les quantités d'opérations exécutives sont en légère baisse alors que les opérations informatives sont en hausse lors de la dernière entrevue. Pour d'autres, les évocations respectent des proportions semblables, comme pour l'élève 7 et 10. Le seul élève pour qui nous observons une baisse des évocations exécutives au fil des entretiens est l'élève 3. Cependant, le contenu de ses évocations est très varié, l'explicitation semble moins ciblée, plus globale.

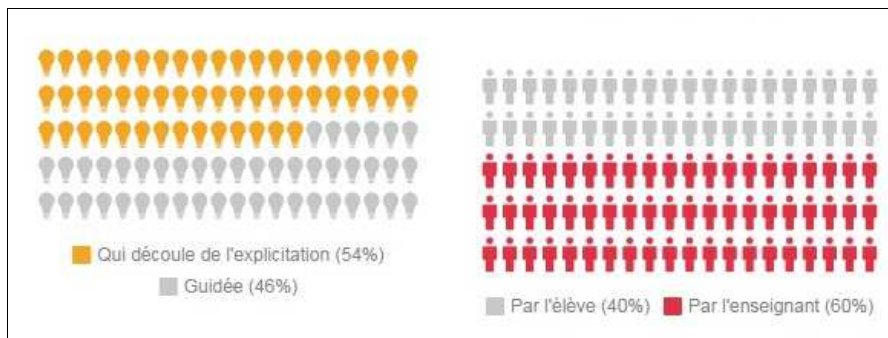
Figure n°19 : Pourcentage de réussite en fonction des objectifs pédagogiques ciblés.



Le diagramme ci-après nous montre que pour chaque entretien, l'enseignant a pu le plus souvent dégager un diagnostic de ses élèves, surtout lors du premier et du dernier entretien. Au moins la moitié des élèves ont pu aboutir à une prise de conscience de leurs fonctionnements. Nous constatons d'ailleurs qu'au fil des entretiens cette prise de conscience est grandissante, elle progresse de 30 %. Le nombre de régulation est peu important et dégressif, il baisse de moitié entre le premier et le dernier entretien. Enfin, il a été possible de mettre en place des remédiations à chaque entretien pour plus de la moitié des élèves. Nous constatons une augmentation générale de 12 % entre les trois entretiens.

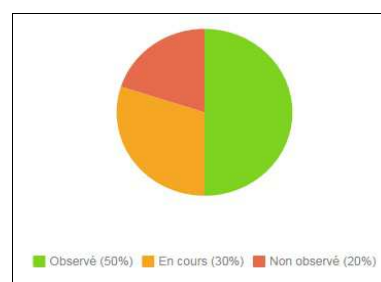
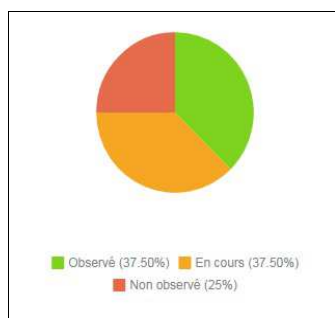
Figure n°20: Prise de conscience des élèves

Figure n°21 : Formulation des remédiations



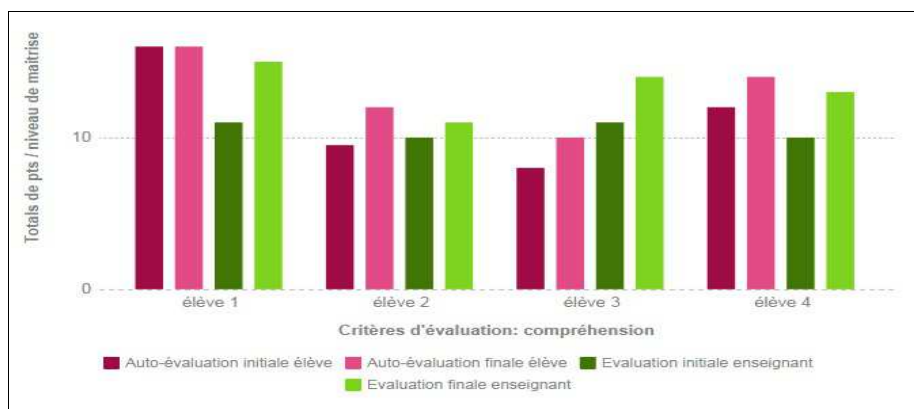
Sur la totalité des entretiens, plus de la moitié on permis des prises de consciences inhérentes à l'explicitation mais plus de la majorité des remédiations ont été initiées par l'enseignant.

Figure n°22 : Efficacité des régulations Figure n°23 : Efficacité des remédiations



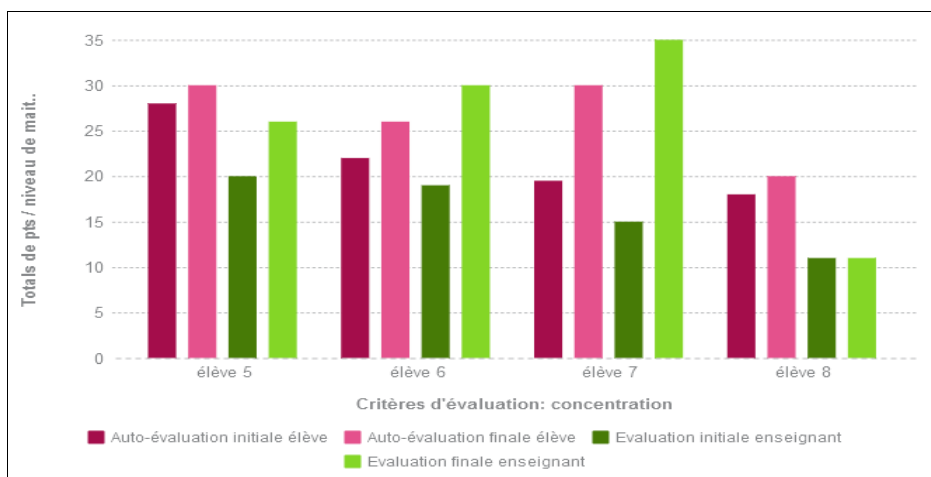
Malgré leur faible nombre, plus d'un tiers des régulations ont portées leurs fruits dans le mois suivant l'expérimentation. La moitié des remédiations mises en place ont été appliquées alors qu'un tiers restant se mesurera dans la temps.

Figure n°24 : Écarts entre les évaluations initiales et finales (**Compréhension**)



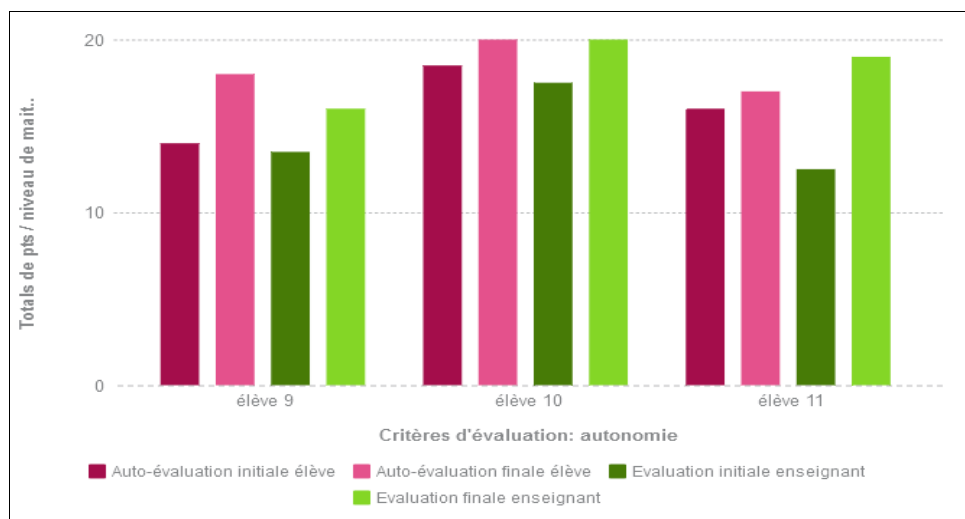
Trois élèves, comme l'enseignant, ont notés une progression de la compréhension après l'expérimentation. Cependant, ce n'est pas le cas de l'élève 1 qui ne considère pas avoir progressé. Nous remarquons également que l'élève 3 à tendance à se sous-évaluer par rapport à l'enseignant.

Figure n°25 : Écarts entre les évaluations initiales et finales (**Concentration**)



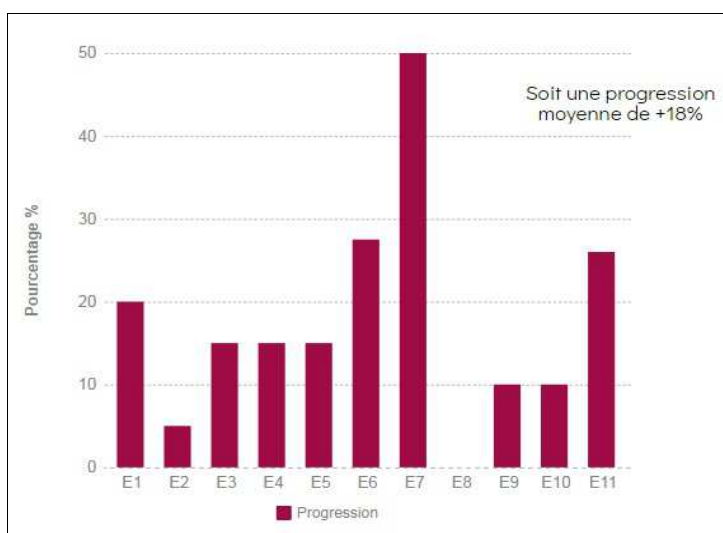
Tous les élèves considèrent avoir progressé. Cependant l'enseignant ne constate pas d'évolution de la concentration pour l'élève 8. L'élève 6 et 7 ont significativement progressé. L'élève 7 a doublé ses résultats. Les élèves 5 et 8 ont tendance à se sur-évaluer par rapport à l'enseignant : La prise de conscience est-elle suffisante ? Efficace ?

Figure n°26 : Écarts entre les évaluations initiales et finales (**Autonomie**)



Les progression des élèves du point de vue de l'autonomie est assez équilibrée et nous ne notons pas d'écarts importants entre les évaluations des élèves et celles de l'enseignant. Cependant, l'élève 11 est celui qui a le plus progressé ici.

Figure n°24 : Progression des élèves à partir des évaluations de l'enseignant



Sur la totalité des résultats, l'élève qui a le plus progressé est l'élève 7, avec une progression à hauteur de 50 %. A contrario, les entretiens d'explicitation n'ont pas permis à

l'élève 8 de progresser. Nous constatons toutefois une progression générale de 18 % sur l'ensemble des entretiens menés.

Tableau n° 5 : Récapitulatif des synthèses d'entretiens

Compréhension	E1	E1 a des difficultés à soulever les questions mais comprend en partie ce qui est attendu d'elle. Elle construit ses idées à partir d'images mentales mais ne réussit pas à définir leur forme finale. Les idées sont pertinentes mais elle est bloquée quand il s'agit de faire des choix plastiques pour mener à bien son projet.
	E2	E2 a de grandes difficultés à soulever des questions et faire des choix plastiques en conséquence. Cette élève n'arrive pas à comprendre tout ce qui est en jeu dans la problématique proposée : différents sens des termes et diversité des propositions. Elle se contente d'une compréhension approximative pour lancer sa pratique. Elle ne semble pas se rendre compte des différents enjeux à soulever mais s'engage avec assurance sur les chemins qui sont les siens. Nous avons vu ensemble les complexités de chaque sujet vu depuis le début de l'année. Elle doit davantage faire appel à moi quand elle se pose des questions.
	E3	E3 est une élève qui remet facilement en doute le contenu des séquences que je propose et nous nous en sommes servi comme une richesse pour aller plus loin. Elle ne comprenait pas et ne voulait pas comprendre. Elle ressentait le besoin d'identifier plus explicitement les tenants et les aboutissants des séquences et je lui ai rappelé l'importance des objectifs d'apprentissages et des critères évoqués lors des séances. Elle s'en servira dorénavant davantage comme point d'ancrage. L'ouverture de la communication a permis à cette élève de se révéler, de prendre confiance et l'implication dans le travail a significativement augmenté.
	E4	E4 est une élève que je pensais plus en difficulté. Elle a certes quelques problèmes de compréhension mais le manque d'assurance en est la cause. Elle croit souvent avoir mal compris alors que les reformulations sont correctes. Nous avons évoqué ensemble le contrat didactique et la possibilité de tâtonnements, les doutes inhérents à la pratique. La communication avec elle reste fragile.
Concentration	E5	E5 ne se voit pas en difficulté. Il perçoit son manque de concentration mais rejette la faute sur les autres. Son rapport aux autres est très conflictuel et l'entraîne à se déconcentrer en permanence. Nous tentons encore des changements de place, des temps d'échanges et de respect dans l'îlot. L'aide est davantage individualisée mais il reste beaucoup de progrès à faire.
	E6	E6 est un élève joueur qui a su prendre conscience de son attitude en classe et des raisons de cette perte d'attention. Cet élève en section ski aime l'action et a besoin de nouveaux défis. Je le suis et le guide avec fermeté pour l'aider à se reconcentrer. Il se fatigue vite. Les entretiens lui ont donné de l'assurance, peut-être trop...
	E7	E7 a pris conscience de ses sauts d'humeur. Il se sentait mal à l'aise avec des adultes qu'il voyait comme des personnes qui ne pouvaient pas le comprendre. Cet élève a compris le rôle de l'enseignant, compris l'impact de ses actes et nous avons trouvé ensemble des stratégies de bonne entente. La confiance une fois renforcée, E7 a fait l'effort de doser ses paroles et ses actes. Il a fait d'énormes progrès.
	E8	E8 ne s'est pas prêté à l'explicitation. Cet élève formulait des réponses fuyantes, des justifications sans fondement. Il est en total rejet de l'adulte. L'explicitation

		n'étant pas possible, nous avons décidé d'arrêter les entretiens.
Autonomie	E9	E9 est une élève qui a le souci de bien faire. Très perfectionniste, elle élabore des stratégies de création qui ne sont pas toujours réalisables. Au lieu d'ajuster ses idées lorsqu'elle s'en rend compte, elle compte sur l'enseignant pour inventer la technique qui rendra tout possible. E9 est très créative et j'ai su mettre en valeur ses atouts. Elle doit maintenant davantage prendre en considération le facteur temps et matériau pour faire ses projets.
	E10	E10 semble ne pas trouver ses repères en cours d'arts plastiques. La configuration de la classe et les conditions d'expérimentation le déstabilise. Nous avons constaté ensemble que des progrès avaient été faits depuis le début de l'année. Il a fallu revoir avec lui les règles du cours, ce qu'il pouvait faire et ne pas faire. E10 est toutefois régulièrement en retard, dans la lune mais il ne semble pas du tout en avoir conscience cette fois.
	E11	E11 est créatif et plein d'idées. Contrairement à ce que je pensais avoir observé, cet élève est organisé et sûr de lui. Il est conscient qu'au début de l'année il avait du mal à se prendre en main en arts plastiques. Il était dans la lune. Il est dans la lune quand il s'ennuie mais il considère qu'à présent il est plus actif, il comprend ce qui est attendu de lui. Il semble prendre du plaisir à créer.

4. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Re-contextualisation

La genèse de cette expérimentation repose sur un fait : tout ce qui se joue pour l'élève en terme d'apprentissage n'est pas donné à voir par l'enseignant et les mécanismes d'apprentissage des élèves ne sont pas lisibles par eux-mêmes. L'objectif était de trouver un outil qui permette d'offrir une vision plus juste de leurs difficultés en permettant aux deux parties un état des lieux clair et affiné permettant l'élaboration d'un diagnostic. L'entretien d'explicitation portait également la promesse d'une évaluation formative : la possibilité de remédier aux lacunes, aux erreurs, en concertation, dans le but de faire progresser les élèves. Les recherches menées sont à la croisée de problématiques pédagogiques disciplinaires (tâches complexes et démarche exploratoire), de considérations marquées par la pédagogie différenciée (cheminements d'apprentissages individuels, évaluation comme levier) et des recherches méta-cognitives (rôle de la mémoire, vécu de l'action). Nous aborderons successivement les deux hypothèses évoquées et détaillerons au regard des résultats les réussites et les failles de l'entretien d'explicitation.

4.2 Hypothèse n°1 : *L'entretien d'explicitation permet à l'élève d'explicitier ses opérations mentales et de prendre conscience de ses erreurs.*

Les premiers résultats, visibles sur la figure n°6, attestent du contenu des entretiens menés. J'ai pu relever et trier les verbes utilisés par les élèves lors de l'explicitation. Premier constat : sur la totalité des entretiens, toutes les opérations mentales ont été évoquées, signe de la richesse et la diversité des entretiens en terme de contenu. Deuxième constat : comme le confirme la figure n°6, leur utilisation est inégale.

Les opérations exécutives tiennent cependant une place prépondérante tout au long de l'expérimentation. Cette observation confirme l'efficacité des questions amenées par l'enseignant dans la lignée des techniques d'explicitation citées précédemment. L'action, la mémoire du vécu était bien au centre des échanges car comme le dit Pierre Vermersch « Ce qui est fondamental c'est que l'entretien d'explicitation va sans cesse privilégier l'acte d'évocation » (2015, p. 37)

Au fil des entretiens, la quantité de prise de conscience augmente (figure n°19). Pour la totalité des élèves, presque la moitié des premiers entretiens ont déjà permis aux élèves de prendre conscience de leur fonctionnements, de pointer des difficultés. Elle progresse ensuite

de 30% entre le premier et le dernier entretien pour arriver en fin d'expérimentation à un taux de réussite de 73%. Les résultats sont concluant sur ce point.

La figure n° 20 nous indique que plus de 50% des élèves ont pu prendre conscience, seuls, de leur difficultés pendant l'explicitation et grâce à elle. Cela signifie que le principe d'échange basé sur l'explicitation déclenche à lui seul une première avancée pour l'élève. Plus de la moitié des élèves sont capables d'identifier leurs difficultés.

Si l'on regarde les résultats plus en détails (graphiques individuels p. 26-28), les verbes d'exécution sont parfois devancés par d'autres opérations. Apparaissent clairement des évocations « satellites » autour du « faire ». Rappelons que le contenu de l'action évoqué est celui du temps de la pratique plastique, de la démarche exploratoire (*cf Annexe 2*). Ce que je nomme, par ailleurs, les informations « satellites » sont les paramètres affectifs, relationnels ou informels par exemple, qui impactent également directement les apprentissages.

Je ne m'attendais pas à obtenir une telle diversité d'opérations. Les résultats confirment ce que nous avons évoqué plus tôt : les situations problème et la démarche exploratoire demandent à l'élève de faire appel aux différents domaines d'opérations mentales citées. Elles révèlent que les situations problèmes et la démarche exploratoire relèvent de tâches complexes qui requièrent simultanément des opérations mentales nombreuses et variées chez les élèves. Il est donc normal qu'elles apparaissent lors de l'entretien d'explicitation.

Si l'on se réfère au tableau n°4, nous constatons pour chaque élève, une correspondance entre le type d'opérations mentales principales et les difficultés trouvées lors des entretiens. Prenons l'exemple de l'élève 5 : Il semble s'être passé un basculement lors de l'entretien 4. Si l'on lit la synthèse de cette élève on constate que c'est un élève a beaucoup de mal dans sa relation aux autres. Tout peut être source de conflit. Après trois entretiens basés sur l'explicitation, l'enseignant à guidé l'élève sur l'identification des causes et des conséquences affectives lors du quatrième entretien.

4.3 Hypothèse n°2 : *L'entretien d'explicitation permet au professeur d'identifier les difficultés des élèves et de réguler les apprentissages ou de procéder à des remédiations dans le travail de l'élève.*

Selon la figure n°19, la quasi majorité des entretiens a permis une évaluation diagnostique. J'ai donc pu récolter les informations nécessaires à l'identification des difficultés des élèves. Cependant, les résultats ne mentionnent pas la complétude des diagnostics. Il s'avère que la qualité des échanges varie d'un élève à l'autre. Certains

entretiens ont amené un diagnostic précis qui a permis des régulations ou remédiations ciblées et efficaces. Prenons l'exemple de l'élève 1 en comparant la figure n°8 à le tableau n°4. Une entrevue a suffi pour identifier qu'il s'agissait d'une confusion dans la compréhension des consignes et des attentes propres à la matière. Nous avons clarifié ensemble le contrat didactique.

La configuration est un peu différente pour l'élève 3 par exemple, si l'on compare la figure n°10 à le tableau n°4. L'explicitation a été plus difficile. Cet élève avait besoin de réponses et il s'agissait donc essentiellement de régulations préalablement choisies par l'élève plus que d'une identification des difficultés par le biais de l'explicitation.

L'entretien d'explicitation fonctionne vraiment lorsque l'enseignant peut opérer un guidage. Même si le point d'ancrage est personnalisé, si l'élève n'accepte pas complètement le principe, les résultats ne sont pas probants. Cela confirme l'importance d'une présentation claire et explicite du contrat de communication qui va lier l'enseignant et l'élève lors des entretiens. Cependant, toute opportunité de régulation, et par là même de progression, est une chance. Les échanges ont été bénéfiques pour l'élève 3 qui en dehors de ce contexte n'aurait certainement pas osé poser ses questions. L'ouverture de la communication à servit de levier pour la motivation, l'engagement dans le travail.

A partir de cette expérience je distingue deux sortes de conséquences propices aux élèves : la régulation et la remédiation. Ces deux moyens font partie du concept d'évaluation formative évoqué au début de ce mémoire.

- La régulation porte sur les opérations mentales. Elle consiste à s'interroger sur les procédures employées, à vérifier si elles sont conformes et appropriées à la situation. Elle peut-être interactive (aménagement en classe), proactive (orientation après évaluation des élèves) ou rétro-active (retravailler une notion pour certains).(cf annexes). (cf *Annexe 3 et 6*)
- La remédiation se caractérise en actes, en prises de décisions. Elle initie un changement des comportements d'apprentissages par une correction, un soutien, une réorganisation spatiale par exemple suivant les nécessités des élèves et sous différentes formes. (cf *Annexe 4*)

L'enseignant doit exploiter les données contenues dans les échanges. Grâce à une lecture à la fois linéaire et transversale, il formule des ouvertures, des solutions en concertation avec l'élève. Cette question de la lisibilité du contenu est primordiale. Elle suppose, et ce n'est pas aisé lorsque l'on débute, une prise de recul suffisante et une analyse inter-active et pluri-directionnelle des échanges. Les régulation et les remédiations sont

mieux acceptées par l'élève lorsqu'elle découlent des échanges. On constate par ailleurs, lorsque l'on observe les résultats de la figure n°21, que l'enseignant est plus à même que l'élève pour formuler des remédiations adaptées aux difficultés ciblées. Le pourcentage de remédiation permises par les entretiens d'explicitation est significatif et progressif. Le bilan opérationnel en terme de résolution est positif.

Une solution apportée par l'élève n'est-elle pas mieux intégrée ? Si comme l'indiquent les recherches sur la mémoire à long terme, une expérience ou interaction personnelle a plus de chance d'être stockées dans la mémoire à long terme, alors, les 40% de remédiations formulées par l'élève (figure n°21) ne seront-elles pas plus efficaces ?

Posons nous ensuite la question de la qualité de ces adaptations personnalisées ? Nous constatons à la lecture des résultats des figures n°22 et 23 qu'un tiers des régulations et la moitié des remédiations ont porté leurs fruits le mois suivant. Il est intéressant de remarquer encore une fois que leur mise en place peut prendre du temps. Une bonne partie des aménagements, des adaptations est en cours d'appropriation par les élèves. Cela pose la question de la récurrence des entretiens. Il serait bon d'effectuer plus tard dans l'année, ou à plusieurs reprises, des entretiens « bilans » pour certains. Ils serviraient à réactiver, faire le point ou modifier de façon à prendre en compte l'évolution de l'élève et diagnostiquer plus précisément l'efficacité de tel ou tel type de remédiation.

4.3 Limites et perspectives

Tentons à présent de mettre en lumière les biais qui peuvent survenir lorsque l'on met en place des entretiens d'explicitation.

Plusieurs facteurs peuvent rendre nécessaire la mise en place d'un entretien d'explicitation : une difficulté particulière, ponctuelle ou non, identifiée par l'enseignant ; la demande d'un élève. Cette dernière possibilité suppose que les élèves soient informés en début d'année de la possibilité de tels échanges.

Le premier point à soulever est celui du choix du créneau par rapport au référentiel « temps vécu ». Je pense notamment à l'espacement entre l'heure de cours et le temps de l'explicitation. Il faut pour cela bien savoir ce que l'on attend des élèves. Pour une explicitation de la pratique, des comportements en classe, par exemple, il est préférable de ne pas trop espacer l'entretien de l'heure de cours en question. Il est important de ne pas rajouter une difficulté supplémentaire à l'élève et ne pas prendre le risque d'appauvrir le contenu faute de mémoire suffisante.

L'enseignant doit veiller dans un second temps à ne pas altérer l'implication des élèves en proposant trop d'entretiens. Il est possible que cela produise l'inverse de l'effet recherché. Comme le souligne Pierre Vermersch dans ses conseils de mise en place, il est parfois plus judicieux de stopper les entretiens si l'élève ne veut plus continuer plutôt que de persévérer. Il nous dit que « Du point de vue éthique le contrat de communication manifeste à l'autre qu'il est respecté dans les limites qu'il souhaite poser, sans qu'il lui soit demandé de justification. La contrepartie de cette demande est que s'il y a refus, il soit effectivement respecté. Il y va de la responsabilité déontologique de l'intervieweur » (1999, p. 9). Les attitudes des élèves peuvent sembler parfois exaspérantes : « Ça ne m'intéresse pas de progresser en arts plastiques ! » ou encore « J'en ai assez, je préfère arrêter pour pouvoir manger prioritaire. ». Pourtant toutes ces raisons sont suffisamment valables pour faire une pause ou arrêter. Il ne sortira rien de fructueux d'échanges forcés. C'est un paramètre important, parfois difficile à suivre, pour cause de professionnalisme et de bonne volonté de la part de l'enseignant.

A contrario, j'ai rencontré le cas lors des derniers échanges avec l'élève 6 (cf tableau recap annexes), d'entretiens qui devaient servir, j'imagine, selon lui, à justifier ses comportements gênants en classe. Plein d'assurance suite aux premiers entretiens et pensant peut-être entretenir une relation privilégiée avec son enseignante, il pouvait se permettre de déranger la classe. Nous avons tout de suite éclairci la situation et replacé les objectifs des entretiens dans leur contexte.

Ce type de mise en place peut aussi demander beaucoup d'investissement et de temps à l'enseignant. C'est pourquoi, le choix des élèves et le protocole doit être bien cadré. Il est primordial d'être soutenu par une hiérarchie préalablement informée et de construire le suivi des élèves en concertation avec l'équipe pédagogique.

D'un point de vue technique maintenant, il faudrait trouver une technique de prise de note ou d'enregistrement qui ne parasite pas la parole. La retranscription écrite, même courte et efficace, nécessite un détournement d'attention, du regard, de l'enseignant qui perturbe la communication. Nous retrouvons toujours ici cette nécessité d'optimisation du temps pour l'enseignant. Quelles solutions ? Un dictaphone ?

Par ailleurs, il serait intéressant d'inclure au protocole la possibilité de s'appuyer sur des enregistrements filmés des élèves. Je pense notamment à ceux concernés par des difficultés de concentration. Des méthodes pédagogiques telles que « Apprenance » en font l'usage. Lenoir, enseignant/chercheur à Paris X en parle ainsi : « Très utilisée en éducation des adultes, la pratique de l'autoscopie ou de la vidéoscopie est irremplaçable comme outil de mise à jour et de diagnostic de ce qui intervient dans le rapport à l'autre. Sa pertinence et sa

force dépassent de très loin tout travail d'observation critique par un tiers. » (2006, p. 22). Ces techniques d'observation de la classe pourraient être ré-exploitées dans le cadre des entretiens d'explicitation. L'enregistrement ne pourrait-il pas servir d'aide à la réactivation du vécu ?

4.4 Conclusion

Je me suis souvent demandé cette année comment exploiter au mieux ces évaluations par compétences, ces diagnostics que j'accumulais avec frénésie. L'entretien d'explicitation réunit à la fois un diagnostic efficient, des solutions et de l'humain. Les contenus prennent du sens et ce sens est activé de la façon la plus directe qui soit. L'élève apprend sur lui et progresse, pendant que l'enseignant analyse et adapte. Cette technique formative et formatrice a contribué à faire progresser 90% des élèves peu importe leur domaine de difficulté. L'entretien d'explicitation a permis de mettre en place une différenciation individualisée avec les avantages et les inconvénients que cela comporte. Maintenant, nous pouvons nous demander comment l'explicitation pourrait s'appliquer à l'échelle de la classe ? Comment intégrer davantage d'échanges dans une discipline de faible volume horaire ? Et à quelles proportions ? Faut-il former les enseignants d'arts plastiques aux techniques d'entretien ?

5. BIBLIOGRAPHIE

- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. Repéré à <https://rechercheseducations.revues.org/159>
- Gaillot, B.-A. (2002). La docimologie et après ? Note sur l'évaluation des acquis en arts-plastique. Repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/docim.pdf>
- Gaillot, B.-A. (2004). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : éditions PUF.
- Gaillot, B.-A. (2007). Évaluer en arts plastiques: quelles perspectives?. Repéré à <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/pages/pagesTIC/BAG.htm>
- Gaillot, B.-A. (2001-02). Arts plastiques l'évaluation des acquis. Repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/EVALACQUIS-1Mo.pdf>
- Gaillot, B.-A. (2009). L'approche par compétences en arts plastiques. Repéré à http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/gaillot_competerences.pdf.
- Gilbert, P. (1991). Arts plastiques et culture métisse. Repéré à <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/metisse-pelissier-pdf>
- Hollingsworth, J., Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite, une pratique efficace*. Paris : éditions Chenelière éducation.
- Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. Repéré à www.hugueslenoir.fr/uploads/docs/De%20la%20pedagogie%20a%20l-andragogie.doc
- Martinez, R. (2008). Compétences, opérations mentales complexes et activités observables en milieu scolaire. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/Exemple_Op_mentales_complexes_et_activites_observables_en_milieu_scolaire_R_Martinez_doc_de_travail.pdf
- Médioni, M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage, des outils pour la classe et pour la formation*. Paris : éditions Chronique sociale.
- Meirieu, P., Develey, M. (1994). *Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris : éditions ESF.
- Meirieu, P. (1994). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. Repéré à <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>.
- Meirieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi*. Paris : éditions ESF.

- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?. Repéré à <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages. Repéré à <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Artsplastiques/29/9/12RAC4APLaverbalisation567299.pdf>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. Repéré à <http://web.ac-grenoble.fr/automnmodulesfiles/pDocs/public/r710261nunziati.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : éditions ESF.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : éditions ESF.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : éditions Hachette éducation.
- Rapport IGEN, Inspection générale de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement scolaire. (1999). La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves. Repéré à <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/reussidoc-pdf>.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Colombus : éditions Charles E.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : éditions Armand Colin.
- Thabuy, A. (1997). Apprendre à se mettre « entre parenthèses »: l'exemple de l'AIS. Repéré à https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/chap3_thabuy.pdf.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : éditions ESF.
- Vermersch, P. (1995). *Explicititer n°107*. Repéré à <https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/vermersch%20memoire%202%20107.pdf>.
- Vermersch, P. (1999). Glossaire de l'explicitation. Repéré à http://tutofop.ressources.educagri.fr/fileadmin/ressources/Entretiens/Glossaire_Explicitation.pdf.
- Vieaux, C. (2012). Comprendre et situer la «verbalisation» en arts plastiques au regard de l'explicitation, l'entretien d'explicitation de Pierre VERMERSCH : Un glossaire des termes de l'explicitation. Repéré à https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-10/verbalisation_explicitation_entretien_dexplicitation.pdf

6 – ANNEXES

Annexe 1 : Lettre de communication aux parents

Annexe 2 : Auto-évaluation de la compréhension

Annexe 3 : Extrait d'entretien n°1

Annexe 4 : Extrait d'entretien n°2

Annexe 5. Extrait d'entretien n°3

Annexe 6. Contenu des régulations et remédiations

Annexe 1 : Lettre de communication aux parents

« Chers parents,

Je propose à votre enfant de mener avec lui des entretiens d'une quinzaine de minutes sur quelques semaines. Ces entretiens ont pour but d'identifier avec eux des difficultés potentielles et de trouver ensemble des moyens d'y remédier. Je me chargerai de planifier avec eux les meilleurs créneaux pour ne pas alourdir leur semaine déjà bien chargée. Je vous prie d'agréer mes sincères salutations, Mme Grosvalet

Annexe 2 : Auto-évaluation de la compréhension

OBJECTIF GENERAL : Améliorer la compréhension des consignes.		Nom :	Prénom :	date :	
Objectifs intermédiaires		RESULTATS			
INDICATEURS	1	2	3	4	5
Prendre connaissance de la consigne	Je ne pense pas à relire la consigne qui est affichée ou collée dans mon cahier	J'identifie la consigne mais ne la comprend pas.	Je relie la consigne pour essayer de mieux la comprendre.	Je relie régulièrement la consigne pour me rappeler les consignes.	Je relie régulièrement la consigne et arrive à la mémoriser.
Reformuler	Je n'arrive pas à reformuler la consigne parce que je ne l'ai pas comprise.	J'ai des difficultés à reformuler la consigne parce que je ne l'ai pas comprise.	J'arrive à reformuler mais cela montre que je n'ai pas tout compris	J'arrive à reformuler et j'ai presque tout compris.	J'arrive à reformuler et j'ai tout compris.
Developper	Savoir expliquer comment je peux répondre à cette consigne	J'arrive à donner des éléments de réponses mais cela ne correspond pas à la consigne.	J'arrive à donner une idée mais elle n'est pas tout à fait appropriée à la demande.	J'arrive à donner une idée ou plusieurs idées mais j'ai un doute sur la correspondance avec la consigne.	J'ai une ou plusieurs idées que j'arrive bien à expliquer et qui répondent parfaitement à la consigne.
Appliquer	Faire des choix qui montrent que j'ai compris	Je fais des choix qui ne répondent pas à la consigne.	Je fais des choix qui répondent en partie à la consigne mais qui ne sont pas forcément pertinents.	Je fais des choix qui répondent parfaitement à la consigne.	Mes choix correspondent parfaitement et sont particulièrement pertinents.

Annexe 3 : Extrait d'entretien n°1

Entretien n°1 avec l'élève 9 (autonomie)

P1: Qu'as tu commencé par faire ?

E1: Je suis allée sortir mon sac, j'ai un peu réfléchi comment faire ma marionnette.

P2 : Tu étais rendue où ?

E2 : Je voulais la peindre mais en fait non parce qu'elle est déjà unie. Je n'arrivais pas à faire les jambes.

P3 : d'accord...

E3 : Je voulais faire les bras en fil de fer mais ça ne tenait pas debout.

P4 : Du coup ensuite ?

E4 : Je vous ai demandé de l'aide pour savoir faire les jambes.

P5 : oui je me souviens, qu'as-tu fais du coup ?

E5 : J'ai pris du fil de fer et j'ai fait un trou avec un cutter. J'ai mis le fil de fer dedans, j'ai fais un nœud pour que ça tienne mais ça ne tenait pas.

P6 : Du coup ensuite...

E6 : Je me suis dit qu'il fallait trouver une solution.

P7 : Tu as fais quoi pour trouver une solution ?

E7 : J'ai essayé avec une branche mais vous avez dit que c'était trop compliqué

P8 : Tu as compris pourquoi ?

E8 : Pour que ça tienne ça allait être compliqué. Du coup après je suis passée à autre chose

P9 : Tu as pensé à quoi ?

E9 : Comme ma mère allait me donner les yeux et les bâtonnets pour faire tenir, je réfléchissais pour faire tenir. J'ai eu une idée pour les sourcils : de les faire avec de la mousse et après une sorte de trait pour que ça bouge. Je fais un trou dans le sourcil, on passe un fil dedans et avec un bâtonnet on lève et on descend.

P10 : Tu vois comment le faire alors ?

E10 : Le trait avec le cutter je sais pas si je vais arriver à le faire.

Annexe 4 : Extrait d'entretien n°2

Entretien n°3 avec l'élève 3 (compréhension)

E1 : Je voulais vous voir parce que je n'ai pas compris l'évaluation de la dernière séance.

P1 : OK, revoyons ensemble le contenu des questions.

Question 1 : Décrivez l'œuvre. (Michel Blazy, Pull over time)

E2 : Ba il a mis de la terre et des plantes.

P2 : Qu'est ce qu'on peut dire de plus ?

E3 : Il a fait des trous, il a fait pousser, dans la chaussure...

P3 : C'est déjà mieux !

Question 2 : Quel est le message de l'artiste ?

E4 : Une chaussure n'a pas trop rapport avec la nature. Donc ça n'a rien à voir avec la nature.

P4 : L'artiste a voulu envahir la chaussure avec la nature et montrer un contraste (opposition)

mais pourquoi il a fait ça à ton avis?

E5 : Pour montrer l'importance et la place de la nature, comment elle peut reprendre sa place...

P5 : C'est bien.

E6 : J'aime bien cette œuvre. J'aime bien quand il y a des choses bizarres. C'est surprenant et du coup ça me plaît.

Question 3 : Cette œuvre nous montre t-elle un environnement hostile ? (lien avec la séquence : « un environnement hostile »)

E7 : C'est hostile parce qu'il y a des plantes qui sortent de la chaussure et c'est bizarre.

P6 : Essai d'aller plus loin. « Hostile » c'est quoi ?

E8 : La frayeur et quand c'est gênant. C'est hostile parce que c'est gênant, on ne peut plus mettre la chaussure

E9 : Je comprend pas pourquoi on doit faire ça, à quoi ça sert ce questionnaire ?

Le prof de l'année dernière il ne faisait pas ça !

P7 : **REGULATION**

à propos de la Q1 : Décrire c'est étayer ses propos, décrire plus c'est observer avec plus de finesse.

À propos de la Q2 : Donner son avis, défendre ses opinions, avoir un esprit critique.

A propos de la Q4 : Vérifier la compréhension du vocabulaire.

J'attends de vous que vous puissiez exprimer vos émotions : pour apprendre à vous connaître, échanger sur les différents goûts et s'ouvrir aux avis des autres.

Annexe 5. Extrait d'entretien n°3

Entretien n°1 avec l'élève 7 (concentration)

P1 : Ça a bien fonctionné la semaine dernière, non ?

E1 : Oui parce que j'étais en forme, je n'avais pas de problème familial. Je voulais travailler.

P2 : Le contexte était différent lors du cours précédent ?

E2 : Oui, ça n'allait pas à la maison.

P3 : Tu te sens comment dans ces cas là en classe ?

E3 : J'ai l'impression de ne pas être aidé par les adultes. Je n'ai pas de renforts mais j'ai plutôt besoin de soutien.

P4 : **REMEDIATION** : Donc tu me préviens en rentrant en classe si ça va moins bien et je pourrai te soutenir. Comme ça je n'interprète pas cet agacement pour moi, ou pour de la mauvaise volonté.

Annexe 6. Contenu des régulations et remédiations

Nature et contenu des échanges suite à l'explicitation		Groupe concerné	Observé	En cours	Non observé
Régulations	<i>Contrat didactique</i> : l'expérimentation plastique comprend des tâtonnement, une prise de risque nécessaire	Compréh. Autonomie	2	2	0
	<i>Relation enseignant/élève</i> : bienveillance et sécurité	Concentr.	1	0	1
	<i>Comportements sociaux</i> : respecter pour être respecté	Concentr.	0	0	1
	<i>Méthode</i> : comment construire son projet plastique	Autonomie	0	1	0
Remédiations	<i>Techniques de compréhension</i> : surligner, repérer ce qui est demandé, faire attention au sens des mots.	Compréh.	1	1	0
	<i>Relation enseignant/élève</i> : - poser des questions - mettre en place un code entre enseignant et élève lors de la rentrée en classe pour indiquer l'humeur, l'état d'esprit du jour.	Compréh. Concentr.	2	0	0
	<i>Modification de plan de classe</i> : changer de place	Concentr.	1	1	0
	<i>Déplacements</i> : observer, circuler dans la classe	Compréh. Autonomie	1	0	1
	<i>Repérage</i> : prendre du recul sur son attitude en identifiant les « dérapages » avant que l'enseignant n'intervienne.	Concentr.	0	0	1
	<i>Méthode</i> : partir des matériaux à disposition pour imaginer son projet plastique	Autonomie	0	1	0

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Arts plastiques

Titre de l'écrit scientifique réflexif : « L'entretien d'explicitation : un outil pour progresser en arts plastiques »
Auteur : Chloé GROsvALET

Résumé :

Tout ce qui se joue en classe en terme d'apprentissage n'est pas directement observable par l'enseignant. Il s'agit d'avoir accès aux mécanismes individuels d'apprentissage afin de déceler là où se placent les difficultés des élèves. Il me fallait trouver un support de diagnostic suffisamment fiable qui permettrait de prendre connaissance des opérations mentales. Un diagnostic sur lequel m'appuyer pour différencier ma pédagogie. L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch en faisait la promesse, tout en permettant dans le même temps une évaluation formative. La mise en place d'entretiens d'explicitation avec onze élèves pendant deux mois m'a permis de soulever les enjeux d'un tel outil. Les entretiens ont rempli leur rôle d'information et de formation. Cependant, sa mise en application a fait apparaître quelques nuances dans ses possibles applications.

Mots clés : Enseignement des arts plastiques, collège, évaluation diagnostique, évaluation formative, pédagogie différenciée, entretien d'explicitation.

Summary :

All the learning processes that take place in the classroom cannot be observed by the teacher. The point is to have access to individual learning mechanisms to be able to pinpoint where the students have difficulties. I had to find a reliable diagnostic tool that would allow me to discover different patterns of thought. A tool I could use to differentiate my instruction. Pierre Vermersch's explicitation interviews promised to do so. They could also be used as a formative assessment simultaneously . I organised explicitation interviews with eleven students for a period of two months. I could therefore raise the issues of such a tool. The interviews permitted me to gather information about my students and to assess them ; therefore the interviews fulfilled these goals. However, the implementation of Pierre Vermersch's explicitation interviews revealed a few differences in their possible applications.

Key words : Art education, high school, diagnostic assessment, formative assessment, differentiated pedagogy, explicitation interview.