

DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES

LES FORMES DES VERBALISATIONS



Gilbert & George, *The Singing Sculpture*, 1969-1973, performance.

SOMMAIRE

<i>Dire/penser le faire : enjeux et approches de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques</i>	2
Des formes étymologiques de la verbalisation.....	3
Un récit de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques.....	7
Exposer la pratique plastique : un métalangage.....	10
S'exprimer sur l'expérience sensible de la création et des œuvres	11
Le temps du <i>dire</i>	13
Partager l'expérience du <i>dire</i>	15
Habiter l'espace du <i>dire</i>	17
Explicitier, analyser, énoncer, valoriser	20
L'entretien d'explicitation en arts plastiques.....	23
Discours théorique et approche critique : des paroles sensibles et des valeurs.....	25
Réiterer, projeter : verbalisations, apprentissages, compétences et progressivité.....	26
Glossaire	32
Ressources nationales	41
Ressources dans les académies.....	42
Bibliographie.....	43

Dire/Penser le faire : enjeux et approches de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques

User du verbe, c'est également utiliser le mode de communication qui solidarise les humains : par le verbe, l'élucidation des questions se fait collective.¹

Dire/Penser le faire. La verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques permet de faire prendre conscience ce qui s'apprend par le dialogue des pratiques, qu'elles soient plastiques, orales ou conceptuelles. Les arts plastiques constituent une discipline paradigmique de la création, de la place dédiée à la liberté d'expression, car le geste artistique permet de faire et de révéler le faire dans un processus réflexif engagé et critique. En tant que discipline, les arts plastiques mobilisent des apprentissages et des compétences nécessaires qui participent de la formation globale de l'élève dans une temporalité progressive et structurante tout en entrant en résonance avec les autres champs disciplinaires. Dans une dynamique inhérente au projet d'enseignement, la verbalisation vise à donner du sens au sensible, au faire, à l'expérience. L'art comme expérience traduit l'approche cognitive et réfléchie de la pratique.

Par l'explicitation au travail dans la verbalisation, il est ici bien question de rappeler comment peut s'accompagner le mouvement formateur qui va du passage des expériences aux connaissances. Il est également question d'apprendre aux élèves à aller au-delà des intuitions pour se donner les moyens d'avoir des intentions, donc de s'exprimer et de prendre position, de penser et de communiquer avec des langages plastiques.²

La dénomination *verbalisation* s'appuie sur le *verbe* en tant qu'il se définit par Etienne Souriau dans le *Vocabulaire d'esthétique* comme étant une « parole. [...] on emploie parfois *verbe* en esthétique pour désigner le langage ou la parole en lui attribuant une puissance ou une dignité spirituelle particulière, surtout quand il s'agit du langage poétique. *Verbal* est synonyme d'oral en tant qu'opposé à l'écrit ; c'est un terme neutre, constatant seulement un fait. »³

L'enseignement des arts plastiques tient à préserver cette place essentielle de l'oral. Si la pratique artistique est principale (centrale), elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation. La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique.⁴

Il serait néanmoins pertinent de parler de *verbalisations* au pluriel au sens où, leurs formes, leurs modalités, leurs natures, leurs pratiques, leurs mises en œuvre sont variées et protéiformes. Si les pratiques plastiques sont plurielles, les formes verbales de la pratique le sont tout autant. Il apparaît ainsi essentiel de créer les conditions favorisant le développement du langage et de l'espace du *dire*. Engager l'élève dans une approche active et dynamique de l'oral, pour révéler ce qui est sous-jacent, ce dont il n'avait pas pris conscience et au-delà les intentions premières qu'il avait. Cet écart significatif et sensible se matérialise par le prisme de la verbalisation et des modalités d'explicitation de la démarche, de la pratique, de l'œuvre.

¹ Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Éducation et formation, Presses Universitaires de France, Édition de 2013.

² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

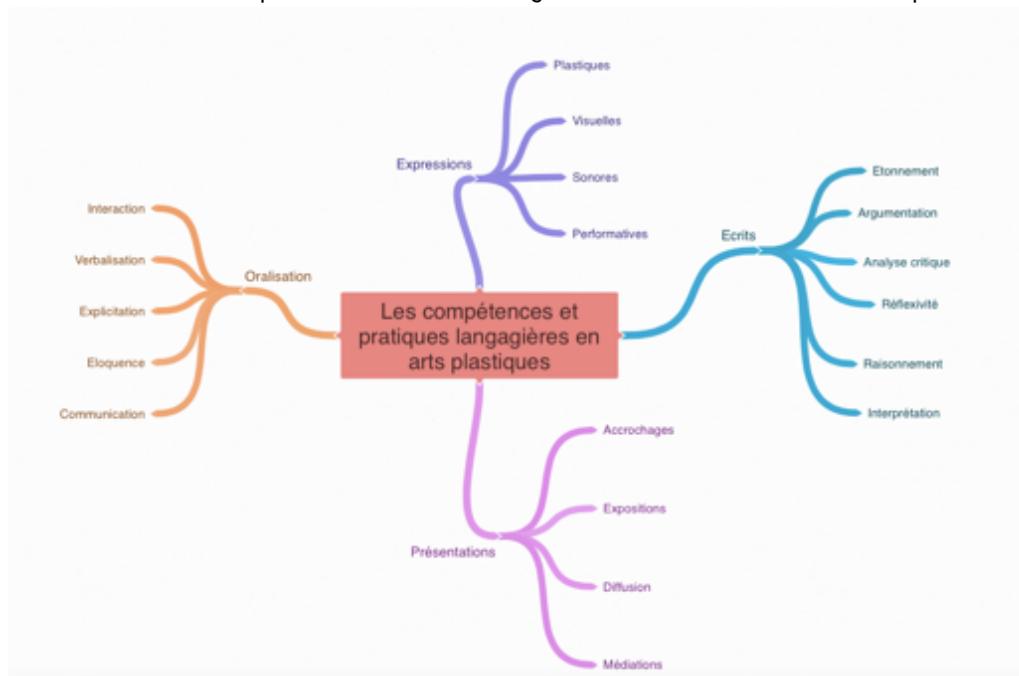
³ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

Des formes étymologiques de la verbalisation

C'est ici que le Vouloir-dire revêt, en vérité, la plénitude de son sens, car nul ne dit jamais ce qu'il veut dire, non par oubli ni dissimulation, mais parce que le moindre discours est au moins aussi lourd de ce qu'il cache que de ce qu'il révèle [...]. Ce qu'il énonce n'est pas ce qu'il annonce : bref, le non-dit fonde notre éloquence qu'il charge d'intention et transforme en propos. [...] Passer donc, comme nous allons faire, au discours, c'est passer du sens au sens du message [...]. Si dire peut, par ailleurs, être faire ou ne pas faire, ce sera, dans la suite, exclusivement ne pas dire ou plutôt dire sans dire, en d'autres termes, s'exprimer.⁵

Le schéma heuristique ci-dessous, permet de saisir les formes variées et possibles des compétences langagières en arts plastiques. Il importe de rappeler que celle-ci est plastique par essence, et propose ici de circonscrire les différents champs et domaines d'investigations dans limiter ou fermer les possibles.



Il convient, par ailleurs, de spécifier des éléments terminologiques liés aux concepts de la verbalisation et, à un certain niveau, de l'éloquence : convaincre, exposer, valoriser, oraliser, discourir à partir des sens premiers que sont l'invention, la disposition, l'élocution, la diction et la mémorisation.

<i>inventio</i> Invention	<i>dispositio</i> Disposition	<i>elocutio</i> Élocution	<i>actio</i> Diction	<i>memoria</i> Mémorisation
Argumenter, procéder	Ordonner, structurer	Dire, analyser	Mettre en gestes, verbaliser	S'approprier, réitérer
Convaincre	Exposer	Valoriser	Oraliser	Discourir

⁵ Jean GAGNEPAIN, *Du Vouloir-dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, Tome II, « De la personne. De la norme », Livre et Communication éditions, 1991.

L'oralisation est un « procédé de composition » qui utilise « l'oral, pour *composer en parlant*. »⁶ C'est donc la voix qui est mobilisée pour mettre en mots, pour verbaliser.

Le **discours** est « l'usage du langage, les paroles prononcées ou écrites [...] ce qui en esthétique s'appelle la *diégèse*. » Créé par Anne Souriau, le terme de diégèse « désigne un récit ou le contenu d'un récit. [...] La *diégèse* est *l'univers de l'œuvre, le monde posé par une œuvre d'art* qui en représente une partie. »⁷

L'**exposition** est ce qui est destinée à être montré, vue, expérimenté. Dans l'exposition, il y a nécessairement une mise à distance, un recul critique, une conscientisation. Dans le cadre du langage oral ou écrit, un exposé traduit un temps de préparation, d'organisation, de composition du discours. L'exposition dans le cadre de la verbalisation en arts plastiques est double : elle vise à montrer la réalisation plastique et à exposer le sens produit.

La **conviction** s'appuie sur la capacité de l'orateur à prouver ou persuader de la véracité de son propos. De manière apodictique, l'orateur va ainsi démontrer de l'évidence de son propos ou de son raisonnement. Il y a donc une « relation de conformité entre une pensée, un discours, une représentation [...] » « La recherche de la vérité devient donc la critique et le travail de correction des erreurs premières [...] il ne peut y avoir erreur que relativement à une vérité. »⁸

L'**éloquence** se caractérise par la qualité du discours, la qualité de l'orateur et l'art de la parole. Un discours est éloquent quand « il est frappant et détermine une impression vive et profonde chez l'auditoire ; [...] quand il a des aspects formels artistiques [...] est éloquent lorsqu'il sait parler en public, avec aisance et même abondance, de manière persuasive [...] En fait, il s'agit, dans tous ces domaines, de savoir s'adapter à son public, et de traiter les questions spécialisées avec les connaissances nécessaires et dans un style qui convienne [...] »⁹

Dépassant le jugement de valeur, la **valorisation** permet, par le discours, de donner de la valeur en « apportant une connaissance et non de simples impressions subjectives [...]. Pour atteindre « une valeur de savoir et d'objectivité, le discours doit veiller à la précision et à la cohérence de ses analyses, à la logique de ses raisonnements [...], à la vérification de ses hypothèses par le contrôle des faits. »¹⁰

Les formes verbales sont donc multiples et développent de nombreuses compétences langagières. La verbalisation en arts plastiques vise à expliciter « la démarche, la pratique, l'œuvre. » Elle propose d'énoncer les perceptions, les ressentis et les intentions plastiques inhérentes au processus et de création, de définir les gestes, les supports, les techniques, les moyens mobilisés pour en donner une valeur signifiante. La verbalisation est un médium en tant qu'intermédiaire entre le faire et le dire, le pensé et l'impensé, la conscience de soi et autrui. Elle constitue un prisme essentiel pour révéler et donner du sens aux apprentissages.

⁶ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

Une œuvre d'art est une tautologie en ce qu'elle représente l'intention de l'artiste, c'est-à-dire le fait qu'il déclare que cette œuvre-là est de l'art, ce qui veut dire qu'elle en est une définition.¹¹

Parler de la pratique, du projet, de la démarche nécessite de prendre la distance nécessaire pour énoncer et dépasser la description ou la tautologie et ainsi donner du sens au sensible. C'est cette inscription engagée et réflexive qui permet de soutenir, expliciter et développer des apprentissages en arts plastiques car il place l'élève en tant qu'être au monde et être pensant le monde.

La valeur que l'objet esthétique révèle, et qu'il vaut en révélant, c'est une qualité affective par quoi se dévoile un monde. Quel monde ? [...] Il s'agit donc d'un être du monde pour un être au monde : non point pour une subjectivité transcendantale, mais pour une personne singulière. C'est en quoi la révélation esthétique diffère de l'évidence rationnelle : le monde que suggère l'idée kantienne, c'est un monde impersonnel et objectif comme la raison elle-même, c'est la promesse ou le vœu d'une totalité intelligible enfin conquise par l'entendement. Le monde que suggère l'objet esthétique, c'est l'irradiation d'une qualité affective, l'expérience pressante et précaire où l'homme découvre un instant le sens de son destin, lorsqu'il est tout entier engagé dans cette épreuve.¹²

La pratique plastique, réfléchie par la verbalisation, contribue au développement de l'esprit critique, construit le rapport à autrui, permet la conscientisation de l'œuvre. Il s'agit d' « être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celle-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.¹³ » L'élève en tant que sujet se réfléchit lui-même et prend conscience de gestes artistiques. Les langages plastiques liés à l'expression artistique, leur verbalisation, permettent d'exister au monde, de créer un mode d'existence.

Par le langage, ces artistes vont renaître dans un mode d'existence autre et effectuer conjointement un travail de mise en œuvre de la peinture et de l'écriture. Par le langage, le sujet-artiste retrouve un lien avec lui-même.¹⁴

La verbalisation révèle les intentions qui sont par essence plastiques mais opère une transformation : « *on prend la mesure de la plasticité « in-tensionnelle » si on déloge l'intention de l'amont pour la placer en aval, quitte à donner crédit au paradoxe d'une intentionnalité a posteriori, ou du moins concomitante au procès et aux opérations qu'elle induit.* »¹⁵ Exprimer les intentions avant, pendant et après la pratique est ainsi révélatrice du faire et du sensible.

Or, dès que la question de la compréhension est pertinente, celle de l'intentionnalité au sens de la relation qui existe entre ce qu'une personne veut dire, faire, exprimer, représenter, etc., et ce qui est dit, fait,

¹¹ Joseph KOSUTH, « L'art après la philosophie » [1969], in Gauthier Herrmann, Fabrice Reymond et Fabien Vallos, *Art conceptuel. Une entologie*, Paris, mix, 2008, p.431.

¹² Michel DUFRENNE, *Esthétique et philosophie*, t. I, 1967.

¹³ Programme de spécialité d'arts plastiques, première enseignement général :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/84/6/spe567_annexe_22-1_1063846.pdf

¹⁴ Christophe VIART (sous la direction), *Les Mots de la pratique. Dits et écrits d'artistes*, Le mot et le reste, 2018.

¹⁵ Michel GUERIN, *Expérience et intention*, Arts, Presses Universitaires de Provence, 2020.

exprimé, représenté, etc., par la parole, l'action, le geste, le tableau produits, etc., se pose immédiatement.¹⁶

L'oral et les verbalisations conduisent l'élève en tant que sujet « créateur » et sujet « spectateur » vers la construction de commentaires critiques et réflexifs pour saisir la portée artistique à l'œuvre dans le faire ou celle de l'œuvre d'art. Pour parler d'art, en arts plastiques, l'expérience pratique est nécessaire. Pour dire la pratique, les formes orales nécessitent des compositions verbales qui dépassent une lecture narrative.

[...] le principe d'un rapport de nécessité entre l'art et le commentaire. [...] Cette dialectique du « voir » et du « comprendre », du sensible et de l'intelligible, traverse les pratiques artistiques et toute rencontre avec l'œuvre d'art, la mobilise. C'est sur elle que repose l'enseignement des arts plastiques tels qu'ils se présente à l'école. Centrée sur la pratique, cette discipline donne en effet une place essentielle aux verbalisations, aux commentaires et aux remarques qui sont source de réflexion et permettent d'interroger les réalisations des élèves à l'horizon du champ artistique.¹⁷

Les modalités d'épreuves terminales au baccalauréat proposent notamment à l'élève et candidat de s'interroger et de réaliser un commentaire critique à partir d'un document sur l'art. Dans la partie écrite, il est invité à la rédaction d'un :

commentaire critique d'une à deux pages à partir d'un document (textuel, visuel ou combinant les deux aspects) relatif à l'art et accompagné d'une consigne reliée plus particulièrement à l'un des questionnements artistiques transversaux du programme précisé dans les questions limitatives de terminale. Mobilisant ses connaissances et compétences comme ses expériences sensibles, le candidat développe un propos personnel, argumenté et étayé afin d'attester d'un recul critique.¹⁸

Cette partie de l'épreuve nécessite naturellement une acculturation du commentaire critique et de ses formes artistiques.

A propos de la façon dont un texte verbal fait voir quelque chose, on ne peut ignorer le problème de l'*ekphrasis*, ou description d'une œuvre visuelle, qu'il s'agisse d'un tableau ou d'une sculpture.¹⁹

Les connaissances, les compétences et les expériences sensibles peuvent apparaître non seulement en terminale mais doivent bien être travaillées sur l'ensemble du parcours de l'élève en arts plastiques. Le travail saisi au collège et au lycée permet ainsi de développer une approche globale structurante et structurée de l'art.

Nous entendons parler des œuvres, nous lisons de la critique d'art, notre regard est tout entouré, tout préparé par un halo de commentaires, même pour la production la plus récente.²⁰

Favorisant une recherche par l'ensemble des professeurs, la question des langages en arts plastiques détermine une réflexion enrichie par le concours et l'expertise de tous les acteurs.

¹⁶ Jean-Marie SCHAEFFER, préface, in *L'œuvre d'art et ses intentions* d'Alessandro Pignocchi, Éditions Odile Jacob, 2012.

¹⁷ Philippe SABOURDIN, *Le commentaire à l'école : les différentes approches disciplinaires des œuvres d'art*, in « L'art peut-il se passer de commentaire (s) ? », Colloque, MAC/VAL, 2006.

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo30/MENE2121271N.htm>

¹⁹ Umberto ECO, *Dire Presque la même chose*, Le Livre de poche, édition 2010.

²⁰ Michel BUTOR, *Les Mots dans la peinture*, Champs arts, Éditions Flammarion, 2019.

Un récit de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques

Les recherches dédiées à la verbalisation sont nombreuses et permettent de circonscrire ce pilier essentiel de l'enseignement des arts plastiques. La verbalisation se fonde sur une pratique plastique par essence qui nécessite une documentation étayée riche d'expériences et de vécus.

Il apparaît un champ de croisements des pratiques pédagogiques et didactiques qui vise à créer une synthèse étayée de ces regards complémentaires. Les réflexions conduites jalonnent et structurent la formation des enseignants en arts plastiques et permettent de donner du sens à la discipline tout en écrivant son histoire.

La verbalisation reste l'un des enjeux majeurs de l'enseignement des arts plastiques. Profondément sociologique et anthropologique, la verbalisation en arts plastiques conduit à un engagement constant et réfléchi de la part des élèves et du professeur.

Le mot « verbalisation » est abondamment présent dans l'enseignement des arts plastiques. Il s'est progressivement inscrit dans le lexique commun des professeurs. Apparu au détour de précédents programmes du collège, publiés entre 1996 et 1997, il était inséré dans la partie évaluation des cahiers d'accompagnement. La lecture du passage dédié, dans le cahier d'accompagnement de la classe de 5^e, éclaire les intentions de ses réacteurs : poser une vision formative de l'évaluation dans l'enseignement des arts plastiques, enracer les opérations métacognitives visées pour la classe dans ce qui s'exerce et dans ce qui est repérable dans la pratique, enrichir la maîtrise du langage et travailler le lexique, situer l'action du professeur dans un accompagnement à la prise de conscience des élèves de ce qui est fait et découvert.²¹

Les textes « Verbalisation / explicitation / entretien d'explicitation. Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation »²² de Christian Vieaux et « L'oral en arts plastiques »²³ de Gilbert Pélissier, constituent des réflexions significatives et essentielles des enjeux inhérents à l'enseignement des arts plastiques. Leur connaissance est nécessaire et incontournable pour toute formation d'un enseignant en arts plastiques qu'elle soit initiale ou continue.

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

Ce qui signifie que l'oral, le fait de parler pour l'élève, n'est pas un élément à considérer en soi hors d'un dispositif d'ensemble [...].

Cet acte ne peut se concevoir qu'en prise avec ce qui a été fait plastiquement, il n'amoindrit pas ce visible il le promeut, il lui donne un sens.²⁴

²¹ https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/wp-content/uploads/sites/26/2018/09/la_verbalisation_c-vieaux_10-2012.pdf

²² https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/wp-content/uploads/sites/26/2018/09/la_verbalisation_c-vieaux_10-2012.pdf

²³ https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/l_oral_en_arts_plastiques_1417257337915.pdf

²⁴ https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/l_oral_en_arts_plastiques_1417257337915.pdf

La verbalisation nécessite une situation d'apprentissages qui place l'élève en situation de découverte et de curiosité, de rencontre avec des enjeux plasticiens, de stimulation d'un désir de pratiquer, de questionnement. La didactique des arts plastiques se construit, notamment, par la problématique, une question d'enseignement élaborée à partir du programme et qui peut prendre des formes variées : un syntagme ou une expérience, un paradoxe ou une situation-problème, une citation ou un extrait d'œuvre, de vidéo, de texte, une analyse ou une explicitation d'un fait plastique,... en l'occurrence tout contexte d'apprentissage qui incite à pratiquer, dans une approche ouverte des savoirs, avec une plus ou moins grande divergence des pratiques au départ d'une « question » partagée par tous.

Si l'on pose la question de l'originaire au fondement même de toute interrogation, la réponse première qui est le seul possible, qui résulte apodictiquement, est l'affirmation du questionnement comme originaire. Toute autre réponse se détruirait d'elle-même. Par le fait de questionner le questionnement surgit la hors-question qui déclare ce questionnement pour ce qu'il est. Le fait de poser la question explicitement nous donne accès à son dépassement, à ce qui la supprime. En conséquence, nous progressons. Cette méthode pour passer de la question au hors-question, comme la réflexion explicitante de la question instaure la réponse [...].²⁵

La pratique plastique conduit à la création et à la mise en œuvre d'un processus artistique sensible, intuitif, réfléchi. Dans l'enseignement, la démarche implique une objectivation pour pouvoir évaluer et donner du sens.

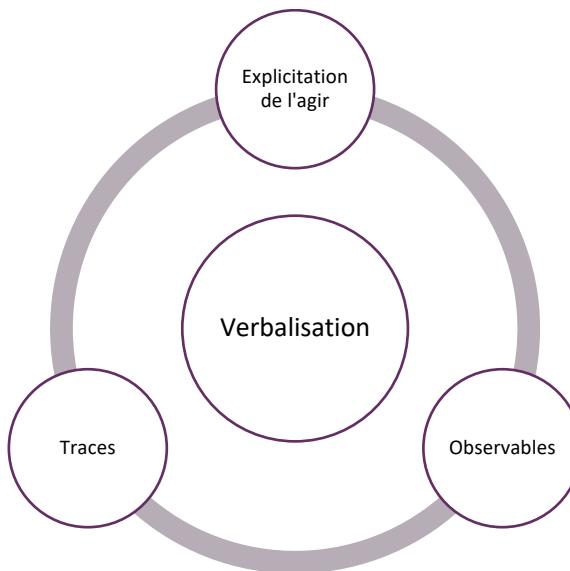
La seule source d'informations disponible est alors la verbalisation.

Observables, traces et verbalisations n'ont pas de valeur de vérité en eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a un pouvoir de preuve intrinsèque. Les traces et les observables ont le mérite de relever de l'observation publique (plusieurs observateurs peuvent faire le même constat), leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne, de leur sens. Et ce qui reste toujours délicat c'est de valider le cadre interprétatif, c'est-à-dire d'établir la validité du cadre théorique sur lequel repose le sens. [...] Les données de la verbalisation, pour être validées, doivent être mises en relation avec d'autres qui pourront corroborer ou non, mais de plus, [...] elles peuvent être sollicitées et recueillies d'une manière qui accroisse leur validité *a priori* (qui augmente la probabilité qu'elles relatent bien la réalité de ce qui s'est passé).²⁶

L'observable, en tant que vécu, et la trace en tant qu'existant du faire, c'est-à-dire la réalisation ou la production de l'élève en arts plastiques témoignent du processus didactique et cognitif mis en œuvre dans les apprentissages. Ils constituent des éléments indicels qui sont révélés par le prime de la verbalisation et qui concourent à une approche globale sensible et réflexive de la pratique plastique de l'élève, de ce qu'il a fait et de ce qu'il en pense.

²⁵ Michel MEYER, *De la problématologie*, Presses Universitaires de France, Éditions Quadrige édition 2009.

²⁶ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, édition 2011.



Les compétences orales se construisent progressivement et dans la durée. Le travail engagé par les différentes équipes de professeurs dans les académies traduit cette réflexion constante et progressive.

Encouragée et cultivée en arts plastiques, la pratique de l'écrit et de l'oral n'y contribue pas à une finalité strictement scolaire. Dans la discipline, l'écrit et l'oral renvoient aussi à des formes et des pratiques poétiques, professionnelles, sociales. Pour l'élève, ils constituent également des traces, notamment sur des supports numériques, sur lesquelles – futur étudiant – il peut s'appuyer pour développer une démarche, construire un discours, déployer un propos, se projeter. Le carnet de travail en est un des lieux privilégiés.

Pour être opérantes, ces traces de l'écrit et de l'oral doivent faire l'objet d'aller-retours avec la pratique au cœur des situations d'apprentissage construites par l'enseignant.²⁷

Conduire une verbalisation mobilise de ce fait une formation continue tout en gardant l'idée que, parce qu'elle s'appuie sur de l'humain, elle évolue constamment et nécessite de penser les modalités de mise en œuvre dans la durée. Verbaliser et expliciter donnent ainsi du sens à la pratique et permettent une appréhension et une compréhension des apprentissages.

L'histoire de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques projette des évolutions et des modalités variées. La verbalisation fait partie intégrante de la didactique des arts plastiques, il convient ainsi de réaffirmer son sens et son approche sensible. Dépassant l'anecdotique, le décoratif ou l'obligatoire, la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques est incontournable mais doit être comprise et appréhendée. C'est ainsi, par la pratique réflexive de la verbalisation, que celle-ci trouve son sens et détermine sa logique. Les modalités réflexives sont variées : transcriptions, enregistrements, interviews, photographies, débats, ... et permettent de mettre en synergie sa réflexivité. Il importe également de mutualiser les pratiques de la verbalisation et des formes possibles. Le travail entre pairs mobilise cette richesse des partages et des échanges, et permet de donner des exemples non des modèles. La verbalisation ne peut en soi, se modéliser. La verbalisation en arts plastiques est constitutive de l'évaluation des apprentissages par la pratique sensible des élèves.

²⁷ Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/57/8/RA19_Lycee_GT_2nde1reTle_AP_Oral_et_ecrit_1223578.pdf

Exposer la pratique plastique : un métalangage

La verbalisation met en perspective l'action vécue et l'expérience de cette action vécue. Il y a donc deux formes de langage qui font de la verbalisation un geste à part entière, procédant d'un métalangage. Il est entendu que le terme de métalangage vient ici regrouper ou envelopper les différentes formes de langage, mais également se donne à penser, et se réfléchit lui-même.

Une démarche de mise en mots et en voix contributive à une acculturation progressive et continue

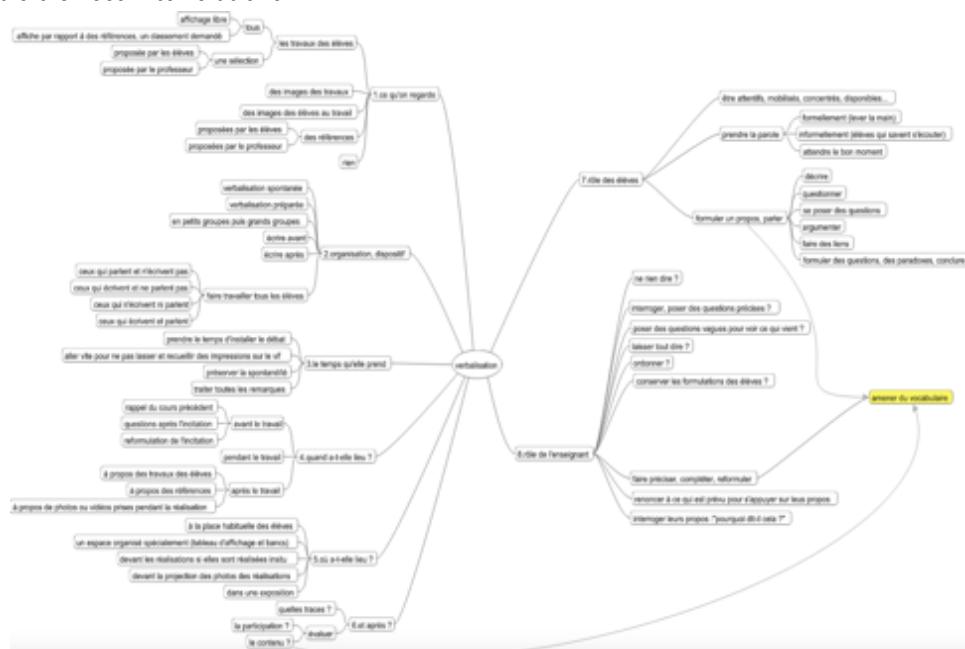
À cette régularité s'ajoute une variété d'approches pouvant se caractériser par une démarche d'acculturation qu'il convient d'adapter en fonction des enseignements suivis par les élèves.²⁸

En tant que métalangage, la verbalisation s'organise pour P. Vermersch en trois domaines :

- la verbalisation *descriptive* qui peut expliciter le *vécu émotionnel*, le *vécu sensoriel* ou le *vécu de la pensée* (aperception) ;
- la verbalisation du *domaine conceptuel* ;
- la verbalisation de l'*imaginaire*.²⁹

Établir ainsi les formes possibles de la verbalisation permet de mettre en perspective le sens dans le cadre de la didactique des arts plastiques. En résonance avec les enjeux inhérents et métacognitifs de la verbalisation, il apparaît que la conduite d'une verbalisation, pour qu'elle soit efficiente et participe de l'évaluation, nécessite des compétences relatives aux champs et aux domaines d'investigation.

La carte, ci-dessous, élaborée dans l'académie de Nantes permet ainsi de visualiser les constituants intrinsèques de la verbalisation. Sa forme crée des rhizomes sensibles qui n'engagent pas une réflexion linéaire mais bien ses interrelations.



²⁸ Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/57/8/RA19_Lycee_GT_2nde1reTle_AP_Oral_et_ecrit_1223578.pdf

²⁹ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explication*, ESF éditeur, édition 2011.

S'exprimer sur l'expérience sensible de la création et des œuvres

Toute expérience, quelle que soit sa portée, commence par une impulsion, ou plutôt comme une impulsion. J'utilise le terme « impulsion » plutôt que « réflexe ». Un réflexe est spécialisé et particulier ; il ne constitue qu'une partie, même lorsqu'il est instinctif, du mécanisme d'une action accrue à l'environnement. « L'impulsion » désigne un mouvement vers l'extérieur et vers l'avant de tout l'organisme, mouvement auquel sont subordonnés des réflexes spécifiques. [...] Le remodelage du matériau de l'expérience lors de l'acte d'expression n'est pas un phénomène isolé limité à l'artiste et à d'éventuelles personnes qui se trouvent apprécier l'œuvre. Dans la mesure où l'art exerce sa fonction, il contribue également à refaçonner l'expérience de la communauté dans le sens d'un ordre et d'une unité plus grands.³⁰

L'expérience des œuvres d'art permet aux élèves d'exprimer leurs ressentis et leurs émotions au travers des temps dédiés à la verbalisation. Cette approche essentielle permet de mettre en synergie la connaissance des œuvres, de leur contexte et de leur histoire ; avec une approche critique et distanciée de l'art. Dans l'enseignement des arts plastiques, ces temps dédiés à la rencontre et à l'expérience des œuvres prennent des formes variées récurrentes. Les corpus des œuvres peuvent être constitués par le prisme des galeries d'établissements, ou bien à distance par la vidéoprojection sur écran ou la reproduction imprimée des œuvres, des musées imaginaires, des frises chronologiques, des cartes mentales, des livres... Il convient ainsi de créer, de concevoir ces espaces de paroles et de rencontres, des lieux de passages et d'échanges ouvrant aux débats et aux dialogues. Les élèves sont amenés également à se rendre dans les institutions artistiques et patrimoniales dans le cadre des partenariats. Des résidences sont également proposées afin de permettre aux élèves de co-concevoir et de co-réaliser les œuvres dans l'établissement avec l'artiste. L'expérience sensible des œuvres est récurrente et propose des approches très diverses.

Le professeur favorise une rencontre régulière, directe ou médiatisée, avec des œuvres d'art de référence, contemporaines et passées, occidentales et extra occidentales, pour nourrir la sensibilité et l'imaginaire des élèves, enrichir leurs capacités d'expression et construire leur jugement.³¹

La place du dire dans le champ des arts plastiques, qu'il soit oral ou écrit est abondamment interrogé et questionné par les artistes. Les mots, les écrits, les paroles dialoguent dans les œuvres d'art.

Le dossier « Dire le faire : les œuvres et les artistes »³² propose de découvrir un corpus mettant en avant les relations des artistes avec l'énonciation de leurs intentions dans les démarches plastiques engagées. Dans ce dossier, les œuvres proposées permettent d'énoncer comment et pourquoi les artistes ont-ils intégrés des mots dans leurs œuvres et quel sens cela porte et apporte. Le dialogue entre les mots, les écrits et les paroles vient conférer une dimension sensible et globale de l'œuvre, une cohérence plastique.

³⁰ John DEWEY, *L'art comme expérience*, Folio essais, édition 2010.

³¹ Programmes du Cycle 3 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

³² « Dire le faire : les œuvres et les artistes », académie de Nancy-Metz :

<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Ressources-verbalisation-2-1.pdf>

Les artistes expriment par ailleurs leurs difficultés ou les impossibilités à énoncer les intentions de leurs œuvres. Tacita Dean, souligne cette difficulté en spécifiant qu'elle peut avec aisance être dans la narration et ainsi dire le comment et le quoi, mais qu'il est beaucoup plus difficile d'exprimer le pourquoi.

Je suis très bonne pour la narration, mais beaucoup moins pour expliquer pourquoi je fais les choses. Je me demande si quelqu'un sait vraiment pourquoi il fait les choses. Parler de ses motivations est quelque chose de très compliqué pour les artistes.³³

Si, à l'aune de leur expérience et de leur expertise, les artistes reconnaissent les blocages qui émergent lorsqu'ils doivent verbaliser et expliciter leurs démarches ; les élèves, dans le cadre de leur formation, doivent pouvoir développer ces compétences de manière progressive et dans un cadre serein et bienveillant.

« Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre » est constitutif de l'enseignement des arts plastiques. Cela crée des dialogues et des résonances entre *faire œuvre* et *l'œuvre*, une démarche sensible et sensée, engageante et réflexive qui permet de prendre pour comprendre et apprendre. La mise en synergie des concepts cognitifs est donc essentielle pour donner du sens à l'art et ses formes plastiques.

Ces modalités nécessitent des conditions temporelles et spatiales qui facilitent le travail du dire et de l'éloquence. Dans l'approche didactique, ces conditions doivent être pensées, et agencées afin de créer les lieux de la parole de l'art.

L'élève se place à distance de ce qu'il vient de réaliser : il accroche son travail au mur et on cherche à le mettre en mots [...] Verbaliser c'est savoir ce que l'on sait. Tout éclaircissement vient de l'élève de lui-même dans la mesure où celui-ci se sera approprié les remarques de chacun et aura produit sur ce point une image mentale sur laquelle il aura prise. A la question « qu'a-t-on appris la semaine dernière ? » [...] c'est la verbalisation qui permet l'accès aux questions notionnelles. C'est bien encore par le commentaire comparatif qu'on fera saisir à l'élève que la présence d'un objet plastique ne se résume pas à la réponse à la question posée, qu'il y a aussi un « ailleurs » et un « autrement » qui ne rentre pas exactement [...] mais qui vit tout autant, « *hic et nunc* », de par sa logique singulière. Le dire, c'est aussi le mode qui fait passer au quotidien le regard des autres [...].³⁴

Au-delà des questions notionnelles, la verbalisation permet de mettre en perspective les champs artistiques et plastiques. Les questions techniques, plastiques et esthétiques dialoguent en continuité et en résonance abordées de manière collective, divergente, dialectique, singulière. Elles permettent à chacun d'interroger le faire et de lui donner du sens, de porter l'attention et le regard sur un objet commun et sensible.

Pratique

- Regards des élèves et de l'enseignant sur les productions/réalisations plastiques
- Variété des réponses permet de construire les échanges et d'appréhender le questionnement.

Oeuvres

- Questionner la pertinence de la place de l'œuvre avec la question
- Pertinence et articulation en lien avec la production/réalisation plastique

³³ Tacita DEAN, entretien avec Hans Ulrich OBRIST, Conversations, Paris, Manuella, 2008 : <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Ressources-verbalisation-2-1.pdf>

³⁴ Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Éducation et formation, Presses Universitaires de France, Édition de 2013.

Le temps du dire

La verbalisation est un temps de régulation, formatif et d'évaluation, au sens de donner de la valeur. Elle participe de la pratique sans dissociation ou de découpage en « phases » ou « temps » séparés d'elle. Elle s'inscrit pendant le faire : des intentions au processus de réalisation et aux modalités de présentation et d'exposition. Il est donc important de ne pas limiter la verbalisation seulement lors de l'accrochage des productions mais bien la penser dans un flux continu et progressif du cours d'arts plastiques.

En effet, la verbalisation n'est pas l'aboutissement du processus de l'apprentissage. Elle en est un jalon.³⁵

Par les itérations et les réitérations, les occurrences et les récurrences, les verbalisations sont plastiques, c'est-à-dire qu'elles se transforment et se forment dans l'ensemble de la formation artistique de l'élève. Les verbalisations sont conduites à différents temps et temporalités des situations d'apprentissages : elles peuvent intervenir en début de séance ou de projet d'enseignement, en milieu ou en fin, une ou plusieurs fois, avec des étendues différentes, mobilisant l'écrit ou l'oral, de manière individuelle ou collective.

Les modalités sont variées et se déploient dans des temps relatifs à l'interrogation, à l'exploration, à la pratique-critique, à donner à voir et à vivre et à construire une conscience commune riche d'une histoire du monde, des cultures et des civilisations.

La compréhension des intentions qui se jouent dans les réalisations permet aux élèves de découvrir et de comprendre les enjeux artistiques de leurs réalisations par les échanges collectifs, la verbalisation orale et/ou écrite et les modalités de mise en œuvre et de regards croisés avec les œuvres.

Faut-il attendre la fin d'une production, si tant est qu'elle puisse être définie ainsi, pour engager les verbalisations ? De quelle fin est-il question ? Celle du temps dédié par le professeur ? par l'élève ? par le projet ? Le temps dédié à la verbalisation réitère les questions intrinsèques aux arts plastiques que sont les dichotomies entre fini et non fini, achevé et inachevé, abouti ou non abouti, ...

Il convient de proposer des temps de dialogue valorisant la mise en tension de l'intention et de la réalisation afin de reprendre un projet et de lui permettre d'être plus fort plastiquement ou de prendre une nouvelle direction au regard de la lecture qu'en ont donné les autres élèves.



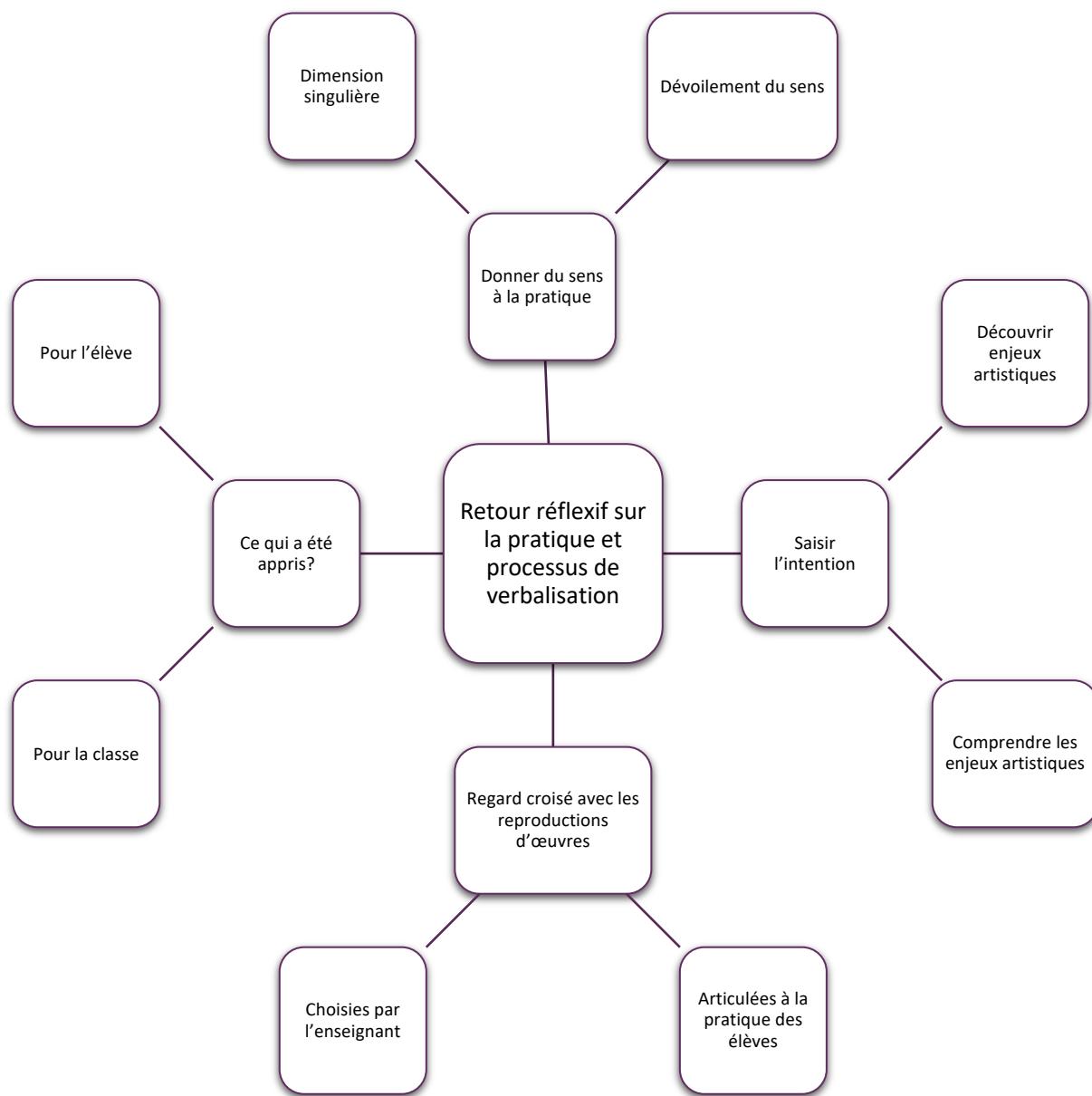
36

³⁵ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

³⁶ <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/lecons/la-parole-de-l-eleve--682543.jsp?RH=PER>

Le temps de dialogue dédié à l'analyse des réalisations permet de les rendre visibles et susceptibles d'être mises en rapport avec des reproductions d'œuvres ou des œuvres de manière simultanée ou différée afin de réaffirmer la dimension singulière de la pratique de l'élève ou des élèves et de créer ainsi le dévoilement du sens : entre l'interprétation de la demande professorale, le projet de l'élève ou du groupe, et la compréhension des enjeux artistiques.

La verbalisation est un processus sensible et réflexif permettant aux élèves de comprendre pourquoi il y a divergence des réponses à une même problématique, car la polysémie est contenue dans la question ouverte sur laquelle se recentre progressivement le questionnement.



Partager l'expérience du *dire*

Dans un groupe, la possibilité d'une pensée divergente, même modeste, permet de construire et de partager le sensible. La verbalisation, par sa dimension collective et l'interaction permettent aux élèves de faire dialoguer les points de vue, les confronter et en faire émerger un sens commun. La stratégie de l'approche divergente permet de créer et de réaliser l'idée tout en mobilisant des moyens, matériaux, médiums, techniques, supports diversifiés. L'art est aussi vecteur ou moteur d'une recherche liée aux innovations techniques et technologiques. Il mobilise une capacité à créer et ainsi donner du sens à une recherche qui sait faire écho au principe de sérendipité, qui est une forme d'« intelligence accidentelle ». Théorisée par Walpole en 1754, elle désigne une découverte révélée par le hasard et l'imprévu de ce que l'on ne cherchait pas et qui se donne à voir. Elle invite l'élève à accepter de découvrir qu'il y aussi dans ses productions ce qui était là sans le savoir, à en prendre conscience, à réfléchir ce geste d'apparition et d'émergence de ce qui va aussi au-delà de ce que l'on a intentionnellement disposé.

Elle favorise l'émulation et l'appétence par une approche singulière dans un dépassement de soi pour considérer autrui et le regard pluriel autour de questions communes. La curiosité de découvrir les pratiques de chacun, « l'idée » au sens d'originalité et de singularité vient ainsi valoriser le travail effectué. Ce principe de conscientisation s'opère dans deux temporalités. Tout d'abord, pendant la pratique ; le déplacement et la mobilité de chacun permet de découvrir en arpantant et en déambulant, de « marcher, créer »³⁷. L'observation et la découverte place l'élève en tant que chercheur : il identifie, explore, expérimente, trouve des stratégies, structure, élabore, agence, ajuste, concerte, échange, partage, construit, fabrique... pour faire émerger son idée et son projet de création.

Dans une perspective ouverte, le professeur *fait l'hypothèse* que la situation créée soulèvera des questions dont il pourra tirer enseignement. Généralement, la verbalisation des élèves permet de confronter les points de vue et de dégager les termes d'un débat qui prendra de l'épaisseur par référence aux démarches et aux œuvres des artistes. Le questionnement suscité par une situation de pratique peut être comparé à une fusée à trois étages [...]

1/ [...] questionnement *technique*, celui qui appelle des réponses simples [...]

2/ [...] questionnement *plastique* est celui qui appelle des réponses plurielles [...]

3/ [...] questions *esthétiques* [...] restent des questions ouvertes au débat philosophique [...].³⁸

L'évaluation en arts plastiques est valorisation car il y a une visibilité immédiate et une conscientisation, une réflexivité de la démarche permettant de structurer les apprentissages. L'expertise de l'enseignant en arts plastiques est que tout en étant « sachant », il « n'apprend pas à ses élèves [que³⁹] son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier. »⁴⁰

L'évaluation se construit ainsi autour de trois piliers interactifs :

³⁷ Thierry DAVILA, *Marcher, créer : déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXe siècle*, Éditions du Regard, 2007.

³⁸ Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Éducation et formation, Presses Universitaires de France, édition de 2013.

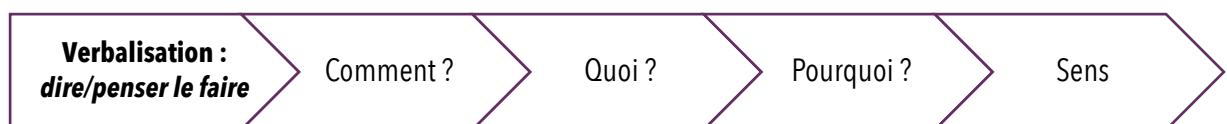
³⁹ Ajout des rédacteurs.

⁴⁰ Jacques RANCIÈRE, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique éditions, 2009, P.17.

- la réalisation plastique, le faire artistique, le temps où l'élève « fait œuvre » au regard d'une question, d'une problématique plastique proposée dans la visée des apprentissages ;
- le regard réflexif quant à la démarche engagée et l'articulation ou l'inscription dans un champ artistique d'œuvres ou de démarches d'artistes ;
- les gestes artistiques mobilisés, développés ou mis en œuvre, les postures et dispositifs de travail.

Les gestes portent des informations nécessaires à la valorisation, à l'évaluation. Pierre Vermersch propose, à ce titre, une « typologie des gestes » qui portent les idées « que le corps exprime et communique », « que le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet », et que « l'observation de ces gestes » permettent de « mettre en mots ses savoirs implicites. Le geste lui donne une information plus ou moins précise sur le fait que le sujet sait ce qu'il a fait, et comment il a fait alors même qu'il verbalise qu'il ne sait pas. »⁴¹

Ce que révèle la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques, ce n'est pas seulement le « quoi » ni le « comment » de la pratique mais aussi le « pourquoi ». C'est vers cette question, cet étonnement que tend l'explicitation et la verbalisation de la pratique plastique qui vise ainsi à donner du sens au faire. Ce n'est donc pas un repli sur *comment* ni *quoi* est appris mais un accès au *pourquoi* cela a-t-il été appris. L'objet didactique en se déplaçant, réfléchi l'ensemble mais tend vers la visée du sens tout en prenant en compte le processus, les conditions et la démarche.



Cette dynamique est propice à l'auto-évaluation ou la co-évaluation. Fondée sur le sens, elle croise ainsi le visible (la production) avec le dicible (la réflexivité du processus). Elle permet à l'élève d'expliquer⁴² sa démarche tout en mettant en relation les traces, les observables et les verbalisations.

Il s'agit bien de la conduite d'un apprentissage « explicité », dans une alliance subtile - nécessaire dans un enseignement artistique -, entre invention/création/sensibilité et savoirs de référence/compétences enseignés autant que découverts.

Par l'auto-évaluation et la co-évaluation, la pratique de l'élève « semblable à la démarche singulière de l'artiste qui obstinément se pose toujours la question de ce qu'il fait, et pour répondre à cet objectif qui est de combattre *l'a priori* du rejet, l'élève est conduit lui aussi, à faire, à s'interroger sur ce qu'il a effectué, à le situer et à construire sa culture artistique tout au long d'un parcours [...]. »⁴³ Par l'expérience et donc par l'articulation du « faire » : « prendre, comprendre, apprendre » et du « sensible », de l'émotion esthétique,

⁴¹ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 2011.

⁴² Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 2011.

⁴³ Gilbert PÉLISSIER, « Apprendre à travers ce que l'on fait », in *L'artistique : arts plastiques, art et enseignement*, Actes du colloque de Saint-Denis, CRDP Éditions, 1997, p.36-37.

l'élève peut ainsi dire le faire. La verbalisation travaille donc de cette approche sans comparer les productions entre elles, sans *a priori*, mais en soulignant leur complémentarité, leur réunion.

*La notion d'« a priori », que la perception est à considérer comme étant « plus qu'un mode particulier de l'intentionnalité, elle tient en puissance tous les modes »*⁴⁴

Habiter l'espace du *dire*

Il importe de réaffirmer l'importance de la place de l'expression et de la verbalisation par les élèves de l'expérience sensible et esthétique. L'enseignement des arts plastiques laisse une place attentive au dire, aux débats, à l'expression sensible et réflexive. Il permet d'apprendre à faire l'expérience de l'altérité, de prendre en compte et de comprendre des points de vue et des regards différents voire opposés. C'est dans un dialogue, une verbalisation, que se construit cette approche émancipatrice et autonome, contributive à l'esprit critique, au développement d'aptitudes citoyennes.

La verbalisation, c'est ce moment où la résolution de certaines questions se fait collective. Un instant, à la fois sérieux et généreux, structuré-et poétique, où les productions des élèves par le prisme de l'accrochage ou de l'exposition virtuelle dialoguent pour aider à construire des compétences communes, articulées aux champs des problématiques soulevées et où les réponses des élèves permettent de révéler la pluralité des approches pour s'élever.

Valoriser le projet personnel, « permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner du sens à [ses] travaux », plaide également en faveur de démarches plus systémiques centrées non sur une question mais sur une volonté d'expression qui engendrera ensuite des questions. [...]

Le procédé est, dans un sens, *a-didactique* car il ne guide pas nécessairement l'élève vers un apprentissage défini *a priori*, il est en revanche éminemment formateur en AP puisqu'il place l'élève dans une posture d'expression plus authentique et qu'il développe chez lui les seules dispositions qui vaillent, celles qui rendent capable de « *conduire un questionnement par rapport à une production plastique ou artistique* » tout en confortant sa « *capacité d'élaborer ses propres projets* ».⁴⁵

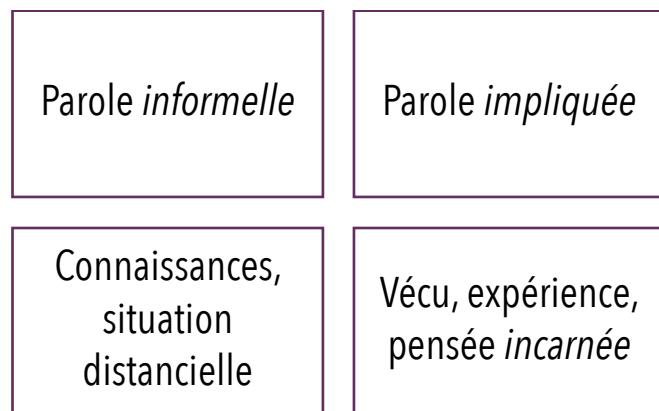
Il émerge une poétique du *dire* plastique mettant en valeur les divergences des réponses apportées par les élèves et questionnant les enjeux artistiques ambitieux et structurants, cœur des apprentissages de l'enseignement des arts plastiques. Il s'en dégage alors un sentiment d'efficacité collective.

Souvent, il apparaît que c'est au professeur d'impulser la verbalisation, de la guider, voire de l'orienter. S'il est concepteur de la situation d'apprentissages et de questionnement, la verbalisation est efficiente lorsque le sentiment d'une parole libre et respectueuse est instauré. Au-delà d'un cadre, il est engagé de manière préférable un climat, un environnement, un milieu. Une posture très descendante desservira et ne fera apparaître que ce que le professeur lui-même aurait dit. Les élèves ne sont pas des répétiteurs mais font, au contraire, acte de pensée.

⁴⁴ Mikel DUFRENNE, *La Notion d'« a priori »*, Paris, PUF, 1959.

⁴⁵ Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Éducation et formation, Presses Universitaires de France, édition de 2013.

Les positions de parole⁴⁶ sont révélatrices des modalités et des conditions d'apprentissages. Pour P.Vermersch, il existe deux paroles : *informelle* et *impliquée*. La première prend appui sur les connaissances, la seconde sur l'expérience, le vécu. En ce sens, la parole *impliquée* fait naître une pensée *incarnée*.



Cette position éducative induit aussitôt une situation spatiale dans la classe (« afficher », se regrouper). Elle n'est pas sans lien avec un geste artistique majeur : exposer (s'exposer). S'il y a donc un espace pour regarder, il se forme alors aussi un espace pour dire. Espace où, précisément, doit se tisser un réseau de paroles : les mots des élèves et ceux du professeur. Cela ne va pas de soi. Il s'agit d'un contrat pédagogique original entre la classe et l'enseignant, où chacun à sa place va travailler à construire et cultiver un mode d'enseignement dialogué.⁴⁷

L'affichage des travaux réalisés par les élèves est l'occasion d'un bilan oral, un temps de travail et de réflexion appelé la verbalisation. Il est collectif, mais fonctionne sur la synergie des interventions individuelles des élèves, qui réagissent en découvrant les travaux de leurs camarades, la diversité des compréhensions et des expressions qui s'en dégagent. Le professeur accompagne et anime ces échanges, il les structure et fait converger les apports des élèves autour de notions d'apprentissages communes, mises en œuvre dans le/les dispositif(s) de sa séquence.⁴⁸

Les travaux sont soigneusement affichés, exposés, les élèves les découvrent. Ainsi chacun situe sa pratique en apprenant de celle des autres. Si les réactions sont immédiates et les commentaires abondent, le professeur réclame alors le silence, et l'échange peut commencer. L'enseignant en est l'initiateur, l'animateur et le fédérateur. Il distribue la parole et anime le débat en laissant toute sa place à la parole de l'élève. En cela, il s'oblige à l'exercice socratique du dialogue. Exercice difficile qui réclame de l'attention, de l'autorité et de la modestie.⁴⁹

Pour la lisibilité et l'expérience sensible des travaux, il est préférable de laisser les élèves accrocher eux-mêmes leurs productions, déterminer ainsi les conditions de présentation de leurs productions et travailler la compétence « exposer ». Un accrochage simultané des productions et des œuvres permettant un regroupement rapide de tous les élèves et l'accès aux réalisations et aux projections.

⁴⁶ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 2011.

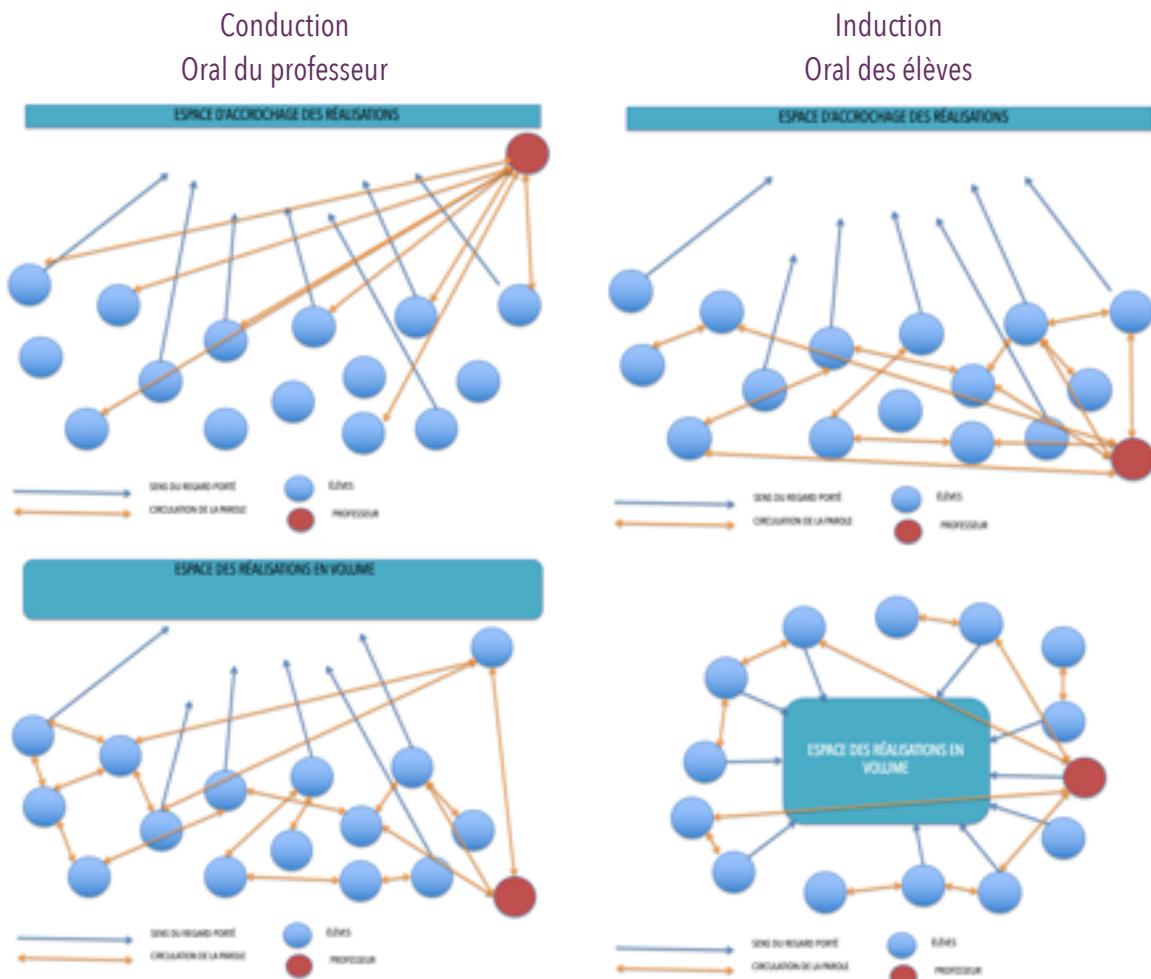
⁴⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

⁴⁸ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

⁴⁹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

La présence d'une galerie d'établissement est une valeur ajoutée car, elle constitue un nouvel espace proposant des modalités et des conditions d'exposition au regard, notamment, des enjeux des pratiques contemporaines de l'art comme de la diffusion des connaissances. L'accès à l'espace extérieur ou aux tiers-lieux de l'établissement (escaliers, couloirs, forum, ...) sont également des possibles de monstration des pratiques plastiques des élèves tout en veillant à la sécurisation.

Il importe de réfléchir ces espaces afin de permettre à la parole et à l'oral de s'étendre. La position du professeur est également déterminante car elle va mobiliser ou non les compétences langagières des élèves. La verbalisation orale va ainsi créer des formes conduites ou induites. En se décentrant, le professeur va ainsi créer les conditions favorisant des pratiques inductives et non conductrices. En laissant la place aux élèves, il les rend acteurs de la verbalisation et de leurs apprentissages tout en favorisant une réelle interaction, une conversation dialoguée et sensible.



Explicitier, analyser, énoncer, valoriser

Exprimer quelque chose, c'est le rendre *explicite*. Ce qui est explicite, au sens fondamental, est doté d'un contenu *propositionnel* – le contenu d'une affirmation, d'un jugement, d'une croyance (contenus que l'on peut affirmer, juger, croire). C'est-à-dire que rendre explicite quelque chose, c'est le *dire* : le mettre sous une forme en laquelle il puisse être donné comme une raison, et que des raisons puissent être demandées à son propos.⁵⁰

Rendre explicite nécessite de *dire* et plus spécifiquement en arts plastiques de *dire le faire*. Il convient ainsi de créer les modalités, les formes permettant au sujet-élève d'exprimer, d'explicitier, d'analyser, d'énoncer, de valoriser : de conscientiser. Cette caractéristique ontologique et métaphysique nécessite d'opérer les conditions idoines à la conduite de la verbalisation par le prisme notamment de l'entretien d'explicitation. Celui-ci, s'il n'est pas le seul support, affirme néanmoins une efficience dans la capacité à prendre conscience de ce qui a été appris, de ce qui a été résolu ou élucidé.

L'élucidation est le but de la technique de l'entretien d'explicitation. C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète », et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien mettre en évidence ce qui en fait l'efficience.⁵¹

Pour comprendre et saisir ce passage du faire au dire ou « l'implicite immanent à l'action »⁵², il importe de se référencer à l'écrit « Repères sur l'entretien d'explicitation *in Verbalisation / explicitation / entretien d'explicitation : Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation*. L'entretien d'explicitation de Pierre VERMERSCH ». ⁵³ Celui-ci permet de saisir l'ensemble des piliers de la démarche à engager pour conduire un entretien d'explicitation articulant verbalisations, traces et observables. La technique d'explicitation permet d'aider l'élève à formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée et ainsi mettre en perspective les étapes visant à : initialiser - focaliser - élucider - réguler.

La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et, d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui doit être apprise [...]: s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer.⁵⁴

La synthèse suivante est extraite du document spécifique à la verbalisation et propose une approche globale, un processus englobant permettant de saisir les enjeux de l'entretien d'explicitation dans l'enseignement des arts plastiques.

⁵⁰ Robert BRANDON, *Rendre explicite. Raisonnement, représentation et engagement discursif*, Éditions du Cerf, 2010.

⁵¹ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, édition 2011.

⁵² Pierre VERMERSCH, *L'explication de l'action* : https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/explicitation_linguistique.pdf

⁵³ https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/wp-content/uploads/sites/26/2018/09/la_verbalisation_c-vieaux_10-2012.pdf

⁵⁴ Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, édition 2011.

Proposer un contrat de communication.

Tourner l'attention de la personne vers une situation singulière qui s'est effectivement déroulée. La verbalisation ne porte pas sur une classe d'actions, mais concerne une tâche réelle, spécifiée dans le temps et dans l'espace.

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

Guider vers l'évocation sensorielle, de manière à solliciter la mémoire concrète.³ Cette mémoire se déclenche par l'activation d'un élément sensoriel qui fonctionne de manière involontaire, ce qui conduit à éviter toute volonté de recherche du contenu à rappeler.

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

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

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

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

Dans les programmes d'enseignement, il est d'intérêt de prendre en compte celui du niveau terminal en enseignement de spécialité. En effet, il développe les enjeux de l'oral en arts plastiques afin de construire notamment les compétences permettant d'expliciter et de questionner le fait artistique ; et les modalités favorisant l'exposition de la démarche, de la pratique, de l'œuvre.

La place de l'explicitation comme compétence spécifique à développer dans l'enseignement des arts plastiques jalonne l'ensemble des programmes. La visée induite par ces enjeux définit également le travail à engager dès le cycle 3 et ainsi permettre de développer progressivement les compétences motivant l'excellence et l'expertise disciplinaire. Il s'agit ainsi de réaffirmer la place des compétences et non des performances au regard d'un parcours de formation.

Programmes d'enseignement de terminale enseignement de spécialité :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/02/6/spe245_annexe_1159026.pdf

Compétence : « Questionner le fait artistique » : Expliciter

L'élève est capable :

- de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre, d'identifier ses constituants plastiques en utilisant un vocabulaire descriptif précis et approprié ;
- d'analyser une œuvre, en utilisant un vocabulaire précis et approprié, pour identifier composition, structure matérielle et constituants plastiques ;
- d'interpréter d'une manière sensible et réflexive à partir d'une analyse préalable ;
- d'exposer oralement ou dans un texte, construit et argumenté en utilisant un vocabulaire approprié, ses réflexions et analyses en réponse à une question ou un sujet donné.

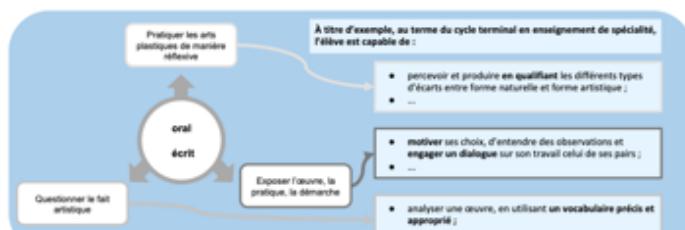
Compétence : « Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique »

L'élève est capable :

- de présenter sa démarche par différents moyens, oralement et à l'écrit, en choisissant des langages et techniques permettant de donner à voir avec efficacité un projet, une démarche, une réalisation ;
- d'engager un dialogue sur son travail et celui de ses pairs en motivant des choix et écoutant des observations ;
- d'envisager et mettre en œuvre une présentation de sa production plastique ;
- de créer, individuellement ou collectivement, les conditions d'un projet d'exposition pour un public.



55



56

⁵⁵ Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/57/8/RA19_Lycee_GT_2nde1reTle_AP_Oral_et_ecrit_1223578.pdf

⁵⁶ Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/57/8/RA19_Lycee_GT_2nde1reTle_AP_Oral_et_ecrit_1223578.pdf

L'entretien d'explicitation en arts plastiques

Les documents des deux pages suivantes proposent une réflexion sur la place de l'entretien d'explicitation en arts plastiques en abordant les questions possibles permettent d'expliquer les démarches et de lever les implicites.

Les deux regards complémentaires permettent l'analyse des pratiques : des réalisations des élèves et du projet d'enseignement du professeur qui a légitimé le travail.

Sans être exhaustives, elles sont un processus de questionnements complémentaires.

L'entretien d'explicitation en arts plastiques : regards de l'élève

Le projet plastique :

- Quelles étaient les idées et les intentions pour créer la production, la réalisation plastique ?
- Comment a été pensé, conçu le projet artistique ?
- Quelles sont les étapes qui ont été nécessaires pour la production plastique ?
- En quoi une démarche de création artistique a-t-elle été engagée ?
- Y-a-t-il eu des modifications entre les intentions et la réalisation ?
- Quelle est la place de l'erreur, de l'accident, du hasard dans le projet plastique proposé ?
- Est-ce que les difficultés ou les aléas ont pu être résolus ? Comment ? Pourquoi ?
- Quelles sont les stratégies plastiques, techniques, sémantiques, conceptuelles, artistiques qui ont été mises en œuvre ?
- Avez-vous eu besoin de documentation sur l'art : livres, recherches sur Internet, ... pour élaborer votre production ?
- Quel titre peut être donné à la réalisation ?

Les apprentissages :

- Qu'est-ce qui a été appris pendant cette situation de travail ? Comment ? Pourquoi ?
- Quel était l'environnement de travail ? Pourquoi la salle spécifique aux arts plastiques a-t-elle été essentielle dans la démarche ?
- Quels sont les matériels, outils, techniques, logiciels, matériaux, produits, supports qui ont été utilisés ? De manière satisfaisante par rapport à l'intention ?
- Quels sont les postures et gestes artistiques qui ont été acquis, mis en œuvre, découverts ou développés ?
- Comment a été comprise la demande de travail plastique proposée par le professeur ? Est-ce qu'il y a eu des écarts dans les réponses proposées ?
- Que pensez-vous de votre création ? Qu'avez-vous appris en la réalisant ?
- Avez-vous trouvé ce travail difficile, exigeant, simple, complexe ?
- En quoi ce travail vous semble important pour vous ? pour la classe ?
- Avez-vous travaillé seul ou à plusieurs ? Si à plusieurs, comment les tâches étaient-elles réparties ?

L'évaluation :

- Quelles propositions d'améliorations pouvez-vous faire ? Pourquoi ?
- Avez-vous pensé aux conditions d'exposition de votre production ? à la place du spectateur ? aux modalités de présentation ?
- La demande en arts plastiques vous paraissait-elle simple ou complexe au début ? pendant la pratique ? à la fin ? Pourquoi ?
- Les temps de verbalisation vous ont-ils permis d'apprendre ou de révéler ce dont vous n'aviez pas conscience dans votre production ? Quoi ? Pourquoi ?
- Les temps de verbalisation vous ont-ils permis d'apprendre ou de révéler ce dont vous n'aviez pas conscience dans les productions des autres ? Quoi ? Pourquoi ?
- Pourquoi est-ce important d'avoir un accrochage collectif et de voir ensemble les productions ?
- Pourquoi est-ce important de dédier des temps pour « dire le faire » ?
- La pratique plastique a-t-elle permis de réfléchir individuellement et de penser collectivement, de partager ses idées et de prendre conscience de celles des autres ? de débattre ? de faire preuve d'esprit critique ?

L'entretien d'explicitation en arts plastiques : regards du professeur

Le projet d'enseignement

- Quelle était la question travaillée ? Quels champs du domaine des arts plastiques étaient-ils interrogés ? Pourquoi ?
- Quelles sont les intentions didactiques développées ?
- Quelles étaient les contraintes de temps ? Comment avez-vous su en tirer parti dans la dynamique de la pratique des arts plastiques ?
- Quelles étaient les contraintes spatiales ? Quel environnement, espace, lieu, milieu, a été privilégié et pourquoi est-ce nécessaire pour les apprentissages en arts plastiques ?
- Quels sont les supports, outils, médias utilisés ? Pourquoi ? Dans quelles finalités ?
- Quelle était votre motivation pour développer ce projet d'enseignement ?
- Avez-vous dû faire des recherches, pour quelles connaissances ?
- Quelles sont les compétences en arts plastiques qui vous ont été nécessaires pour élaborer, concevoir, conceptualiser le projet d'enseignement ? Pourquoi ?
- Quelles sont les connaissances en arts plastiques qui vous ont été nécessaires pour élaborer, concevoir, conceptualiser le projet d'enseignement ? Pourquoi ?
- Dans quels autres domaines des connaissances ou des compétences avez-vous mobilisé ? Pourquoi ?

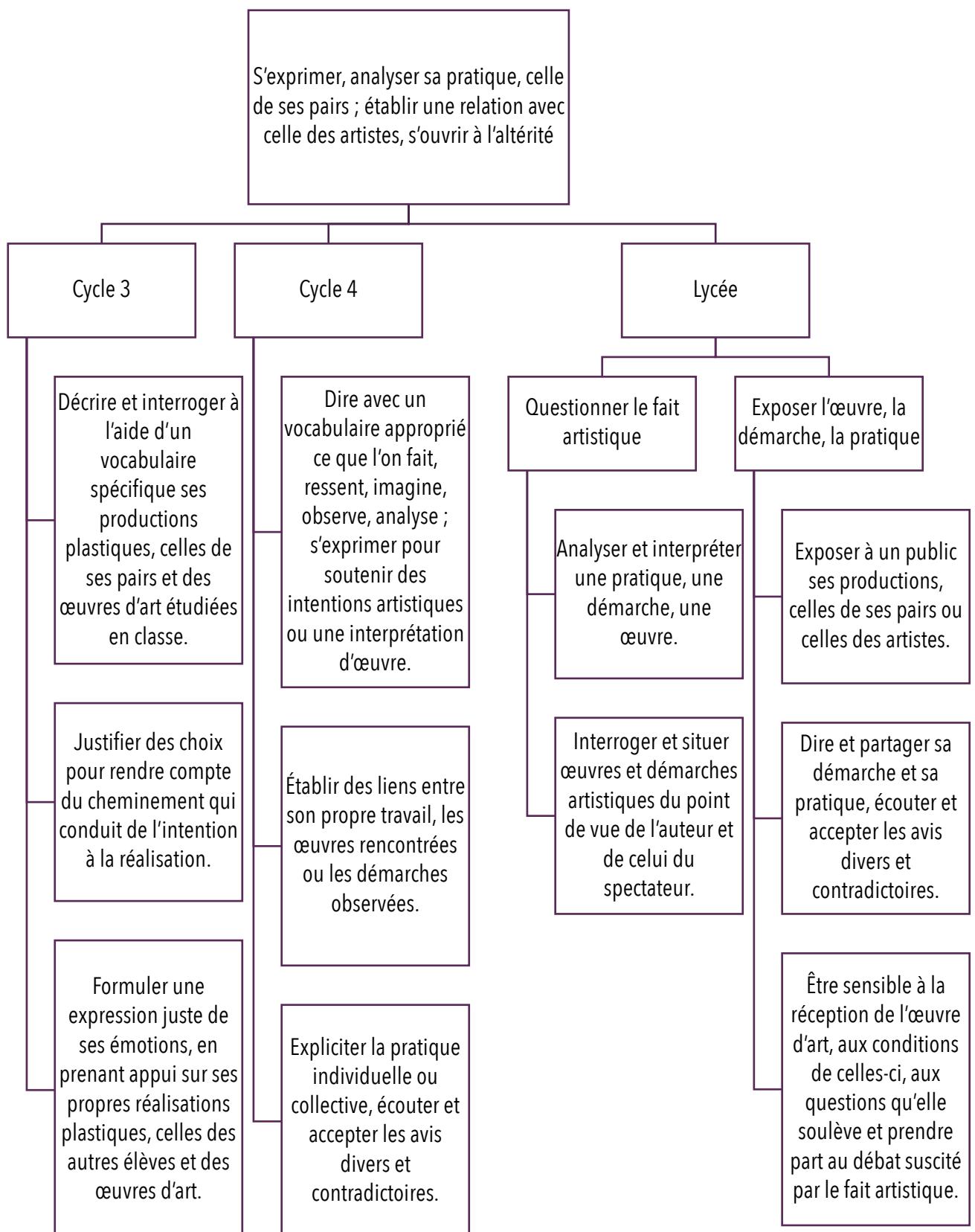
Les apprentissages

- Quelles sont les différentes étapes du processus d'apprentissages en arts plastiques proposé ?
- Quelles sont les différentes tâches du processus d'apprentissages en arts plastiques mis en œuvre : principales et secondaires ?
- L'élève avait-il besoin de connaissances, de compétences particulières ou préalables en arts plastiques pour réaliser le travail ? Les étapes du travail que vous aviez planifiées étaient-elles nécessaires ?
- Avez-vous transmis des informations ? A qui ? Comment ? Pourquoi ?
- Avez-vous rencontré des difficultés inattendues, imprévues ? Comment en avez-vous tirer parti ?
- Avez-vous eu besoin de travailler en partenariat, de solliciter des acteurs pour créer ou construire le projet d'enseignement en arts plastiques ? Quels ont été leurs apports ? Quelles ont été les difficultés éventuelles ?

L'évaluation

- Quelles ont été les modalités d'évaluation proposées ? Sur quels enjeux ? Pourquoi ? Comment ?
- L'évaluation a-t-elle permis de développer, d'acquérir et de mobiliser les compétences disciplinaires et transversales ?
- Pensez-vous avoir été efficace ? efficient ? Quelle analyse en faites-vous ? Auriez-vous pu faire mieux ?
- Quels sont les pratiques, postures et gestes professionnels développés ? mis en œuvre ? acquis ?
- Quels sont ceux qu'il vous est nécessaire d'acquérir ou de consolider ?
- Un ou plusieurs temps de verbalisation ont-ils été mis en œuvre ? Comment ? A quelles fins ?
- La verbalisation a-t-elle permis de prendre conscience de la divergence des réponses proposées par les élèves ?
- Cette divergence des pratiques dépassait-elle l'aspect formel ?
- Quelles propositions de remédiation sont apparues, ont été nécessaires ou sont à envisager ?
- Quelle analyse faites-vous entre les intentions didactiques choisies, les processus pédagogiques mises en œuvre et les modalités docimologiques proposées ?
- Quelles perspectives sont à construire au regard de l'analyse réflexive conduite ?

Réitérer, projeter : verbalisations, apprentissages, compétences et progressivité



Repères de progressivité

Ces repères sont issus d'un groupe de travail constitué d'enseignants d'arts plastiques de l'académie de Nancy-Metz, sous le pilotage de l'IA-IPR. Ils ne constituent pas une norme mais une contribution à la réflexion nationale sur l'enseignement de la discipline portant sur la démarche de positionnement des acquis des élèves dans une approche formative de l'évaluation.

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁵⁸ Cycle 3

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	Le propos ne traduit pas suffisamment la capacité à s'exprimer et à analyser de manière sensible sa pratique et celle de ses pairs, à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit la capacité à s'exprimer et à analyser de manière sensible sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit la capacité à s'exprimer et à analyser de manière sensible et poétique sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit la capacité experte à s'exprimer et à analyser de manière sensible et poétique sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.
Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.	Le propos traduit une capacité partielle à décrire et à interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe,	Le propos traduit la capacité à décrire et à interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe de manière sensible.	Le propos traduit la capacité à décrire et à interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe de manière sensible et pertinente.	Le propos traduit la capacité à décrire et à interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe de manière sensible et argumentée.
Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.	Le propos permet d'attester que la capacité à justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation est peu observable	Le propos permet d'attester de la capacité à expliquer des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.	Le propos permet d'attester de la capacité à expliciter des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.	Le propos permet d'attester de la capacité à justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.
Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.	Le propos traduit la capacité partielle à formuler une expression de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.	Le propos traduit la capacité à formuler une expression de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.	Le propos traduit la capacité à formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.	Le propos traduit la capacité à formuler une expression fine de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁵⁹ Cycle 4

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	Le propos ne traduit pas de façon suffisamment observable la capacité à s'exprimer et à analyser de manière sensible sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit la capacité à s'exprimer et à analyser de manière sensible sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit la maîtrise à s'exprimer et à analyser de manière sensible et poétique sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.	Le propos traduit l'expertise à s'exprimer et à analyser de manière sensible et poétique sa pratique et celle de ses pairs ; à établir une relation avec celle des artistes et à s'ouvrir à l'altérité.
Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.	L'étayage du propos n'est pas suffisamment observable. Il ne permet pas encore de dire avec un vocabulaire approprié ce qui est fait, ressent, imaginé, observé, analysé.	Le propos permet de dire avec un vocabulaire approprié ce qui est fait, ressent, imaginé, observé, analysé. Il permet d'attester d'une capacité sensible et expressive pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.	Le propos est étayé et permet de dire avec un vocabulaire approprié ce qui est fait, ressent, imaginé, observé, analysé. Il permet d'attester d'une capacité sensible et expressive pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.	Le propos est argumenté et permet de dire avec un vocabulaire approprié ce qui est fait, ressent, imaginé, observé, analysé. Il permet d'attester d'une capacité sensible et expressive pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.	Le propos rend peu observable la mise en lien pertinente entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.	Le propos permet d'établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.	Le propos permet d'établir avec maîtrise des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.	Le propos permet d'établir avec pertinence des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
Explicitier la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Le propos ne permet pas encore l'observation d'arguments et d'explicitations de la pratique individuelle ou collective. La capacité d'écoute et d'acceptation des avis divers et contradictoires est à développer. Elle traduit la difficulté à développer les compétences d'esprit critique et d'analyse réflexive.	Le propos permet d'explicitier la pratique individuelle ou collective. La capacité d'écoute et d'acceptation des avis divers et contradictoires traduit l'acquisition des compétences d'esprit critique et d'analyse réflexive	Le propos est étayé et permet d'explicitier la pratique individuelle ou collective. La capacité d'écoute et d'acceptation des avis divers et contradictoires traduit l'acquisition des compétences d'esprit critique et d'analyse réflexive.	Le propos est argumenté et permet d'explicitier la pratique individuelle ou collective. La capacité d'écoute et d'acceptation des avis divers et contradictoires traduit le développement des compétences d'esprit critique et d'analyse réflexive.

⁵⁸ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-COLLEGE-.pdf>

⁵⁹ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-COLLEGE-.pdf>

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁶⁰

SECONDE enseignement optionnel

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
QUESTIONNER LE FAIT ARTISTIQUE	Le questionnement du fait artistique permettant l'appréciation et l'appropriation des œuvres d'art n'est pas suffisamment observable.	Le questionnement du fait artistique permet de décrire les œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique permet d'observer une appropriation des œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation efficiente et sensible des œuvres d'art.
Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre.	Des compétences permettant l'analyse et l'interprétation d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre sont encore peu observables.	Des compétences permettent l'analyse et l'interprétation d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre.	Des compétences permettant l'analyse et l'interprétation d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre sont maîtrisées.	Des compétences expertes permettent l'analyse et l'interprétation sensible d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre.
Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Les compétences permettant d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques ne sont pas suffisamment observables.	Des compétences permettent d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences manifestes permettent d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences permettent, avec expertise, d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques.
EXPOSER L'ŒUVRE, LA DÉMARCHE, LA PRATIQUE	L'exposition de la démarche et de la pratique n'interroge pas suffisamment les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique interroge les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend pleinement en compte les conditions de la présentation.
Exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	Les conditions d'exposition de ses productions ne prennent pas suffisamment en compte le public.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public avec efficacité.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public avec pertinence.
Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Les compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont encore peu observables.	Les compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont opérantes mais à renforcer.	Des compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont observables.	Des compétences significatives pour dire et partager sa démarche et sa pratique avec sensibilité sont attestées.
Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, de la démarche et de la pratique ne sont pas suffisamment observables.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, de la démarche et de la pratique sont prises en compte.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, de la démarche et de la pratique sont prises en compte de manière sensible et opérante.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, de la démarche et de la pratique traduisent une approche sensible et singulière.

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁶¹

PREMIÈRE enseignement optionnel

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
QUESTIONNER LE FAIT ARTISTIQUE	Le questionnement du fait artistique permet de décrire les œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation des œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation efficiente et sensible des œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique traduit une appropriation personnelle et contextualisée dans l'espace et le temps, et permet le dialogue des œuvres et des pratiques de manière sensible.
Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre.	Les compétences permettant de décrire une pratique, une démarche, une œuvre sont observables.	Des compétences permettant d'analyser une pratique, une démarche, une œuvre sont opérantes.	Des compétences expertes permettent l'analyse et l'interprétation sensible d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre.	L'analyse, d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre est menée avec pertinence et sensibilité.
Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Des compétences permettant d'interroger, et situer les œuvres et les démarches artistiques sont partiellement observables.	Des compétences permettent d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences permettent, avec expertise, d'interroger, situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences manifestes permettent avec acuité d'interroger situer les œuvres et les démarches artistiques en prenant en compte le point de vue de l'auteur.
EXPOSER L'ŒUVRE, LA DÉMARCHE, LA PRATIQUE	L'exposition de la démarche et de la pratique prend partiellement en compte les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend pleinement en compte les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation avec pertinence, le propos est structuré et cohérent.
Exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	Les conditions d'exposition de ses productions ne prennent pas pleinement en compte le public.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public avec pertinence.	Les conditions d'exposition de ses productions et de celles de ses pairs prennent en compte le public avec pertinence et efficience.
Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Les compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont à renforcer.	Des compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont observables.	Des compétences significatives pour dire et partager sa démarche et sa pratique avec sensibilité sont attestées.	Des compétences expertes pour dire et partager sa démarche et sa pratique et écouter les avis divers et contradictoires sont manifestes.
Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	Les modalités d'exposition de l'œuvre sont prises en compte.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique traduisent une approche sensible.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique traduisent une approche sensible et singulière.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique traduisent une approche sensible et permettent de prendre en compte les questions qu'elles soulèvent.

⁶⁰ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-LYCEE-1.pdf>

⁶¹ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-LYCEE-1.pdf>

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁶²
TERMINALE enseignement optionnel

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
QUESTIONNER LE FAIT ARTISTIQUE	Le questionnement du fait artistique permet de questionner les œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation des œuvres d'art.	Le questionnement du fait artistique traduit une appropriation personnelle et contextualisée dans l'espace et le temps, et permet le dialogue des œuvres et des pratiques de manière sensible.	Un questionnement du fait artistique poétique et sensible et traduisant une réelle appropriation contextualisée dans l'espace et le temps, permettant des dialogues des œuvres et des pratiques et prenant en compte les regards de l'auteur et du spectateur.
Analysier et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre.	La pratique, la démarche et l'œuvre de l'artiste traduisent une analyse et une interprétation.	La pratique, la démarche et l'œuvre de l'artiste traduisent une analyse et une interprétation sensible.	L'analyse, d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre est menée avec pertinence et sensibilité.	La pratique, la démarche et l'œuvre de l'artiste traduisent une analyse et une interprétation sensible, pertinente et argumentée.
Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Des compétences permettent d'interroger et situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences manifestes permettent d'interroger et situer les œuvres et les démarches artistiques.	Des compétences manifestes permettent avec acuité d'interroger situer les œuvres et les démarches artistiques en prenant en compte le point de vue de l'auteur.	Des compétences manifestes permettent d'interroger situer les œuvres et les démarches artistiques en prenant en compte le point de vue de l'auteur et du spectateur.
EXPOSER L'ŒUVRE, LA DÉMARCHE, LA PRATIQUE	L'exposition de la démarche et de la pratique interroge les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation avec pertinence, le propos est structuré et cohérent.	Les modalités d'exposition sont pensées en cohérence avec la démarche et la pratique, le propos explicite avec finesse et pertinence les enjeux et les modalités du dispositif proposé tout en rendant compte de l'engagement sensible de la réception de l'œuvre d'art.
Exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public.	Les conditions d'exposition de ses productions prennent en compte le public avec pertinence.	Les conditions d'exposition de ses productions et de celles de ses pairs prennent en compte le public avec pertinence et efficience.	Les conditions d'exposition de ses productions, de celles de ses pairs ou celles des artistes prennent en compte le public avec pertinence et singularité.
Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Les compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique ne sont pas toujours observables	Des compétences pour dire et partager sa démarche et sa pratique sont affichées.	Des compétences expertes pour dire et partager sa démarche et sa pratique et écouter les avis divers et contradictoires sont manifestes.	Des compétences significatives pour dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires sont attestées.
Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique sont prises en compte.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique traduisent une approche sensible.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, la démarche et la pratique traduisent une approche sensible et permettent de prendre en compte les questions qu'elles soulèvent.	Les modalités d'exposition de l'œuvre, de la démarche et de la pratique traduisent une approche sensible et permettent de prendre en compte les questions qu'elles soulèvent tout en prenant part au débat suscité par le fait artistique.

⁶² <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-LYCEE-1.pdf>

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁶³
PREMIÈRE enseignement de spécialité

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
QUESTIONNER LE FAIT ARTISTIQUE	Le questionnement du fait artistique est peu mobilisé, manque de cohérence et de structuration d'une réelle appropriation des œuvres d'art contextualisée dans l'espace et le temps.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation des œuvres d'art mais qui restent à contextualiser l'espace et le temps.	Le questionnement du fait artistique traduit une appropriation contextualisée dans l'espace et le temps, et permet des dialogues des œuvres et des pratiques.	Un questionnement du fait artistique poétique et sensible qui traduit une réelle appropriation contextualisée dans l'espace et le temps, et qui permet des dialogues des œuvres et des pratiques tout en prenant en compte les regards de l'auteur et du spectateur.
Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre.	Le propos ne soutient pas encore suffisamment l'analyse et l'interprétation par des arguments et des exemples pertinents.	Le propos soutient l'analyse et l'interprétation d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre.	Le propos soutient avec maîtrise l'analyse et l'interprétation d'une pratique, d'une démarche, d'une œuvre.	Le propos soutient l'analyse et l'interprétation par des arguments et des exemples pertinents.
Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Le projet ne s'appuie pas suffisamment sur un propos qui permet d'interroger et de situer les œuvres et les démarches artistiques.	Le projet s'appuie sur un propos qui permet de décrire les œuvres et les démarches artistiques.	Le projet s'appuie sur un propos qui permet d'interroger les œuvres et les démarches artistiques.	Le propos soutenant le projet permet d'interroger et de situer les œuvres et les démarches artistiques dans l'espace et le temps du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
EXPOSER L'ŒUVRE, LA DÉMARCHE, LA PRATIQUE	Une prise en compte des modalités d'exposition partielle qui manque d'investigation et d'appropriation au regard d'enjeux artistiques passés et contemporains.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation. Le propos manque de structuration et de cohérence.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation, le propos est structuré et cohérent.	Les modalités d'exposition sont pensées en cohérence avec la démarche et la pratique, le propos explicite avec finesse et pertinence les enjeux et les modalités du dispositif proposé tout en rendant compte de l'engagement sensible de la réception de l'œuvre d'art.
Exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	La prise en compte des modalités d'exposition du projet est partielle, Les modalités de mise en œuvre au regard du dialogue avec ceux de ses pairs ou celles des artistes manque d'investigation.	L'exposition du projet artistique et plastique atteste des modalités de mise en œuvre pour présenter ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	L'exposition du projet artistique et plastique à un public est efficient, tant dans ses modalités de mise en œuvre que dans leur dialogue avec celles de ses pairs ou celles des artistes.	L'exposition du projet artistique et plastique à un public est maîtrisée tant dans ses modalités de mise en œuvre que dans leur dialogue avec celles de ses pairs ou celles des artistes.
Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Le propos soutenu ne permet pas encore suffisamment de dire et de partager la démarche engagée tout en prenant en compte les débats suscités par le fait artistique et les avis divers.	Le propos soutenu permet de dire et de partager la démarche engagée, il est encore à étayer.	Le propos soutenu permet de dire et de partager la démarche engagée.	Le propos soutenu permet de dire et de partager la démarche engagée tout en prenant en compte les débats suscités par le fait artistique et les avis divers.
Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	L'exposition rend compte partiellement de la démarche engagée au regard des conditions mises en œuvre et devra être davantage investiguée pour permettre d'apprécier la capacité à prendre part au débat suscité par le fait artistique.	L'exposition rend compte de la démarche engagée au regard des conditions mises en œuvre	L'exposition rend compte de la démarche engagée au regard des conditions mises en œuvre, de la capacité à prendre part au débat suscité par le fait artistique.	L'exposition rend compte de la démarche engagée au regard des conditions mises en œuvre et permet d'apprécier la capacité à être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.

⁶³ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-LYCEE-1.pdf>

Qualités et maîtrises des compétences, des connaissances, de la culture mobilisées en arts plastiques⁶⁴

TERMINALE enseignement de spécialité

	Insuffisantes	Satisfaisantes	Très satisfaisantes	Expertes
QUESTIONNER LE FAIT ARTISTIQUE	Le questionnement du fait artistique est peu mobilisé, manque de cohérence et de structuration ainsi que d'une réelle appropriation des œuvres d'art contextualisée dans l'espace et le temps.	Le questionnement du fait artistique permet d'apprécier l'appropriation des œuvres d'art mais elles restent à contextualiser dans l'espace et le temps.	Un questionnement du fait artistique poétique et sensible qui traduit une appropriation contextualisée dans l'espace et le temps, permettant des dialogues des œuvres et des pratiques tout en prenant en compte les regards de l'auteur et du spectateur.	Un questionnement du fait artistique pertinent, poétique et sensible qui traduit une appropriation contextualisée dans l'espace et le temps, tout en permettant des dialogues des œuvres et des pratiques et prenant en compte les regards de l'auteur et du spectateur.
Analyser et interpréter une pratique, une démarche, une œuvre.	L'analyse et l'interprétation conduites manquent d'argumentation et d'étayage pour soutenir le propos.	L'analyse et l'interprétation conduites sont argumentées mais manquent d'étayage par des exemples pour soutenir le propos.	Le propos soutient l'analyse et l'interprétation par des arguments et des exemples pertinents.	Le propos soutient l'analyse et l'interprétation avec finesse et pertinence, il est éclairé par des arguments et des exemples sensibles.
Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Le propos soutenant le projet plastique ne situe pas suffisamment les œuvres et n'interroge pas suffisamment du point de vue de l'auteur et du spectateur.	Le propos soutenant le projet plastique permet de situer les œuvres et mais manque de contextualisation du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Le propos soutenant le projet permet d'interroger et de situer les œuvres et les démarches artistiques dans l'espace et le temps du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	Le propos permet d'interroger et de situer les œuvres et les démarches artistiques de manière contextualisée dans l'espace et le temps du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
EXPOSER L'ŒUVRE, LA DÉMARCHE, LA PRATIQUE	Une prise en compte des modalités d'exposition partielle qui manque d'investigation et d'appropriation au regard d'enjeux artistiques passés et contemporains.	L'exposition de la démarche et de la pratique prend en compte les conditions de la présentation, le propos manque de structuration et de cohérence.	Les modalités d'exposition sont pensées en cohérence avec la démarche et la pratique, le propos explicite avec finesse et pertinence les enjeux et les modalités du dispositif proposé tout en rendant compte de l'engagement sensible de la réception de l'œuvre d'art.	Les modalités d'exposition sont pertinentes au regard de la démarche et de la pratique. Le propos explicite avec finesse et pertinence les enjeux et les modalités du dispositif proposé tout en rendant compte de l'engagement sensible de la réception de l'œuvre d'art dans des enjeux artistiques passés et contemporains.
Exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes.	L'exposition du projet artistique et plastique manque de prise en compte de la réception par un public et d'analyse dans les modalités mises en œuvre.	L'exposition du projet artistique et plastique à un public permet d'en saisir les enjeux mais manque d'analyse et d'argumentation dans les modalités mises en œuvre.	L'exposition du projet artistique et plastique à un public est maîtrisée tant dans ses modalités de mise en œuvre que dans leur dialogue avec celles de ses pairs ou celles des artistes.	L'exposition du projet artistique et plastique à un public est parfaitement maîtrisée tant dans ses modalités de mise en œuvre que dans l'analyse conduite.
Dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.	Le propos soutenant l'exposition du projet artistique et plastique manque de structuration et ne permet pas suffisamment de dire et de partager la démarche engagée.	Le propos soutenu permet de dire et de partager la démarche engagée mais manque de prise en compte des débats suscités par le fait artistique et des avis divers.	Le propos soutenu permet de dire et de partager la démarche engagée tout en prenant en compte les débats suscités par le fait artistique et les avis divers.	Le propos soutenu permet de dire et de partager de manière sensible la démarche engagée, de manière efficiente et argumentée tout en prenant en compte les débats suscités par le fait artistique et les avis divers.
Être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.	Le propos soutenant l'exposition du projet ne permet pas suffisamment d'observer la capacité à être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève.	Les modalités d'exposition du projet permettent d'apprécier la capacité à être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci mais manquent d'appropriation dans les questions qu'elle soulève.	L'exposition rend compte de la démarche engagée au regard des conditions mises en œuvre et permet d'apprécier la capacité à être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et de prendre part au débat suscité par le fait artistique.	L'exposition rend compte de la démarche sensible, poétique et artistique engagée au regard des conditions mises en œuvre et permet d'apprécier la capacité à être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celles-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.

⁶⁴ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Evaluation-explicite-LYCEE-1.pdf>

Glossaire

Ce glossaire dialogue et prend appui avec celui dédié à l'entretien d'explicitation⁶⁵ en plaçant la focale sur les terminologies liées à la question de la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques.

Acte réfléchissant : « Vocabulaire issu de la théorie de la prise de conscience de Piaget (1974 a, b) dérivé de la distinction entre abstraction empirique (Piaget 1977) et abstraction réfléchissante. L'acte réfléchissant est un acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif* sur un vécu passé, de manière à en opérer le réfléchissement*. »⁶⁶

Action : « Le primat de la référence à l'action : l'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle. Ceci entraîne une centration sur l'expérience vécue par la personne, de son propre point de vue, c'est-à-dire un point de vue en première ou en seconde personne*. »⁶⁷

Analyse de pratique : « Situation sociale dans laquelle un individu ou un groupe composé de professionnels à parité de statut (en formation initiale, formation continue, régulation), aidé par un animateur qualifié non impliqué dans le cadre institutionnel habituel des participants (principe de neutralité institutionnelle), opère un retour réflexif* et réfléchissant* sur des situations professionnelles effectivement vécues. Dans cette perspective, les techniques d'aide à l'explicitation constituent un des outils pertinents pour conduire ces ateliers, mais il ne saurait être le seul. Les buts de l'analyse de pratique sont de mieux s'approprier les vécus professionnels, de les comprendre, de partager des exemples de difficultés et de solutions afin de se réguler dans l'accomplissement de son métier, de se perfectionner, de prendre conscience des limites personnelles non conscientes qui peuvent constituer une source renouvelée de difficultés, et d'acquérir et approfondir son identité professionnelle. Une analyse de pratique peut se dérouler aussi en séance individuelle. Dans tous les cas elle est conduite par un animateur qualifié qui n'est pas impliqué dans le cadre institutionnel habituel des participants (principe de neutralité institutionnelle). Ces analyses sont protégées par un engagement de confidentialité y compris vis-à-vis des institutions qui les commandent (quand c'est le cas). Elles peuvent être conduites avec une grande variété de moyens : exercices thématiques, parole libre, engagement de prise de parole, travail écrit, expression non verbale etc. Ce n'est pas la technique ou le référentiel théorique interprétatif qui fait l'analyse des pratiques, c'est le cadre et le projet.

L'analyse de pratique est une nécessité dans tous les métiers de la relation où une partie de la compétence professionnelle est portée par le savoir-être du professionnel lui-même. De plus, ces métiers (enseignant, formateur, éducateur, orthophoniste, consultant, psychologue etc.) se pratiquent la plupart du temps seul et il est très difficile pour un jeune professionnel de construire son identité professionnelle sans socialisation de ses difficultés, et de la prise de connaissance des difficultés et ressources de ses pairs. »⁶⁸

Aperception : « Vocabulaire philosophique qui s'oppose à perception, l'aperception est l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques, dialogues internes, actes mentaux). Alors que la perception est basée sur la mise en œuvre d'organes sensoriels (oreille, œil, récepteur proprioceptif etc.), l'aperception ne mobilise pas d'organes sensoriels, par contre elle semble utiliser les mêmes ressources neuronales que la perception. Ainsi on a pu mettre en évidence que la perception d'une image et l'évocation (donc l'aperception) de cette même image sous forme d'image mentale rendaient actives les mêmes zones du cortex primaire visuel. Le terme « aperception » met en évidence les difficultés pour utiliser un langage qui discrimine commodément entre les actes se rapportant à la « réalité » matérielle et ceux se rapportant à la « réalité » mentale. »⁶⁹

Attention : L'attention se définit comme « *la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet* » (Buisson, 1880). L'attention est ce moment où l'esprit converge vers l'objet de la réflexion, sur lequel il se concentre. L'étymologie de l'attention vient de *ad-tendere*, et a un double sens : l'attention portée à un objet : le fait de tendre vers quelque chose de nouveau ; et l'attention à un sujet : l'empathie et la sollicitude à l'autre. La définition donnée par Paul Valéry de l'attention et citée par Yves Citton entre en résonance avec cette approche car « *il s'agit de voir plus « nettement » ce qu'il y a à voir, mais qu'on ne voyait pas – ce à quoi l'on arrive en partageant les regards : on voit mieux parce qu'on s'efforce de voir avec.* » (Citton, 2014)

⁶⁵ https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/wp-content/uploads/sites/26/2018/09/la_verbalisation_c-vieaux_10-2012.pdf

⁶⁶ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁶⁷ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁶⁸ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁶⁹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

C

Commentaire critique en art : Étymologiquement, le commentaire signifie ce qui est joint à l'histoire. Le commentaire devient ainsi un complément de l'existant historique, une approche analytique et critique, distanciée.

Conscience : « L'entretien d'explicitation en mobilise deux facettes :

. la conscience a une propriété fondamentale de réflexivité : en tant que s'ignorant soi-même elle est conscience irréfléchie ou, comme nous l'utilisons, pré réfléchie* (cf Husserl, Sartre) ; en tant que conscience du fait d'être conscience de quelque chose, elle est conscience réfléchie*; enfin, en tant que conscience réfléchie de la conscience, elle est conscience surréfléchie* (cf Misrahi). D'autres propriétés de la conscience sont importantes comme l'intentionnalité (toute conscience est conscience de quelque chose cf. Brentano, Husserl, Sartre) et la vigilance (toute conscience suppose un niveau d'éveil et d'attention). L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience pré réfléchie et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser comme « prise de conscience ».

. C'est donc ce second thème de la prise de conscience qui est important, en référence à la modélisation qu'en fait Piaget tout au long de son oeuvre. Si le vécu* du sujet est pour une part pré réfléchi alors, pour qu'il puisse en parler, il faut qu'il en prenne conscience, ce à quoi s'emploie l'entretien d'explicitation. Dans une approche phénoménologique plus fine il est possible de détailler ce passage comme acte réfléchissant*. »⁷⁰

Contenu : « Dans la description* d'une action mentale, il est intéressant à faire apparaître la distinction entre le contenu de cet acte, c'est-à-dire le thème auquel il se rapporte et sa texture sensorielle. Par exemple, si je forme la représentation mentale d'un mot pour savoir comment l'orthographier, le contenu de cette action est "un mot", ce pourrait être une personne, un concept, un chiffre, une musique. L'acte lui-même est l'action de se représenter, de générer une évocation*, il ne se confond pas avec le contenu puisque précisément je peux "me représenter" différents contenus. Ce contenu, je peux me le représenter suivant différentes textures sensorielles. Ce " mot ", je peux me le représenter comme une image visuelle du signifiant linguistique, le prononcer intérieurement en formant une image auditive, me représenter l'acte de l'écrire en utilisant ainsi une représentation de mouvement proprioceptif. On peut donc différencier le contenu " mot " de sa texture sensorielle qui module l'acte de se représenter. On a donc au moins trois aspects pouvant faire l'objet d'une description de mentale : son contenu, sa texture suivant laquelle elle est représentée, et l'acte lui-même dans son effectuation. »⁷¹

Contraintes : « Un des trois aspects généraux de description des déroulements de toute action. À côté des temporalités* (succession, gestalt*, TOTE*, durée) et des niveaux de fragmentation*, chaque tâche s'inscrit dans des contraintes d'ordre de succession (une opération doit être réalisée avant, après une autre, ou pas), de simultanéité (plusieurs actions doivent s'opérer en même temps (démarrer ensemble, ou s'achever ensemble par exemple). Ces contraintes peuvent être commandées par des cohérences causales matérielles de divers ordres : on ne peut pas faire chauffer de l'eau sans avoir rempli la casserole au préalable, on ne peut effectuer la soudure que quand la température est atteinte, ces cohérences matérielles peuvent se traduire par des durées imposées : pour atteindre cette température un temps de chauffage est incompressible, pour qu'une pâte puisse être travaillée, il faut un temps de repos obligatoire. On peut aussi dans le domaine des actions mentales avoir des contraintes logiques.

La connaissance de ces contraintes par l'analyse de la tâche permet, dans le déroulement de l'entretien, de repérer a priori les passages obligés, les ordres de réalisation imposés par la tâche elle-même et ainsi de détecter le degré de complétude* de la description. Au niveau de la validation, cela permettra aussi de vérifier si ce qui a été décrit est compatible avec la réalisation de la tâche dans le respect de ses contraintes. »⁷²

Conscientisation : En didactique, la conscientisation désigne le fait de prendre conscience, le geste de conscientiser. En arts plastiques, la conscientisation du geste et du faire est mobilisé par les entretiens d'explicitation et les verbalisations.

D

Description : « Le questionnement d'explicitation vise à faire décrire le déroulement de l'action et toutes les informations satellites qui s'avèrent pertinentes. Techniquelement cela suppose d'éviter les demandes d'explications (éviter les pourquoi, par exemple), de guider le sujet hors de ses rationalisations et justifications d'après coup pour le centrer sur le domaine de verbalisation* de l'action vécue. »⁷³

⁷⁰ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷¹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷² https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷³ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

Discours : Le discours est « l'usage du langage, les paroles prononcées ou écrites [...] ce qui en esthétique s'appelle la *diégèse*. » Crée par Anne Souriau, le terme de diégèse « désigne un récit ou le contenu d'un récit. [...] La *diégèse* est l'univers de l'œuvre, le monde posé par une œuvre d'art qui en représente une partie. »⁷⁴

Divergence : Principe de création, la divergence traduit une posture et une démarche singulière et engagée dans une pratique qui entre en dialogue avec celle des autres. Le rapport à l'altérité et au débat constitue un enjeu essentiel du principe de divergence dans l'enseignement des arts plastiques.

Domaines de verbalisation : « Lorsqu'on débute un questionnement d'explicitation les premières réponses, du sujet peuvent être de toutes natures et en tout cas pas nécessairement relatives à son action effective, ni même à son vécu. Il est intéressant à proposer un premier repérage de ce que dit spontanément le sujet en termes de grands domaines. Ces domaines sont délimités par quelques grandes distinctions basées sur le fait que le sujet s'exprime par rapport à son vécu ou non ; s'il se rapporte à son vécu, cela peut être sur le mode du passé, donc par rapport à un vécu qui a effectivement eu lieu ou sur le mode de l'anticipation à propos d'un vécu qui peut être imaginé. Si la verbalisation ne se rapporte pas au vécu, elle peut être sur le mode conceptuel, abstrait déconnectée de la dimension biographique (c'est le propre des savoirs déclaratifs par exemple), sur le mode de l'imaginaire ou du symbolique.

Avec l'entretien d'explicitation, nous sollicitons de façon privilégiée la verbalisation du vécu passé. Dans ce vécu, il peut y avoir différents sous domaines : par exemple il y a tout ce qui se rapporte à l'émotion, ce qui se rapporte à la sensorialité comme telle, et ce qui se rapporte à l'action. »⁷⁵ Ces différents domaines ne font pas une théorie achevée, leur vocation est d'aider le praticien à se repérer dans ce qu'il écoute et dans ce qu'il choisit d'encourager comme verbalisation. Une grille de repérage plus fine est constituée par le cadre des informations satellites de l'action*. »⁷⁶

E loquence : « L'éloquence se caractérise par la qualité du discours, la qualité de l'orateur et l'art de la parole. Un discours est éloquent quand « il est frappant et détermine une impression vive et profonde chez l'auditoire ; [...] quand il a des aspects formels artistiques [...] est éloquent lorsqu'il sait parler en public, avec aisance et même abondance, de manière persuasive [...] En fait, il s'agit, dans tous ces domaines, de savoir s'adapter à son public, et de traiter les questions spécialisées avec les connaissances nécessaires et dans un style qui convienne [...] »⁷⁷

Élucidation : Une fois les conditions permettant le déroulement d'un questionnement d'explicitation garanties (contrat de communication*, tâche ou situation spécifiée*, position de parole incarnée*), une fois la focalisation* assurée le questionnement va essayer de rendre intelligible comment l'action s'est déroulée et éventuellement tirer au clair la cohérence interne qui a générée la difficulté ou l'erreur, c'est l'étape d'élucidation.

Quand l'entretien porte sur un exercice ou une tâche délimitée l'élucidation est relativement aisée, par contre en analyse de pratique, * le champ des possibles est beaucoup plus vaste et rend cette étape délicate. Enfin, dans les entretiens de recherche la grande difficulté est de délimiter les informations que l'on recherche absolument et l'élucidation peut prendre des allures de travail sans fin. ⁷⁸

Entretien : « Le terme d'entretien est ambigu dans la mesure où il peut désigner aussi bien une méthode particulière (entretien non directif, entretien critique dans l'approche piagétienne, entretien d'explicitation etc.) qu'un objectif particulier : entretien d'embauche, de conseil, d'orientation, de bilan etc. ; qu'une situation sociale délimitée dans le temps, dans lequel les rôles sociaux sont distribués de façon asymétrique. ⁷⁹ L'entretien d'explicitation est nommé ainsi essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche), ou bien comme instrument disponible à certains moments mais pas à d'autres, par exemple l'analyse de pratique ne saurait mettre en oeuvre une seule technique (dans mon esprit l'analyse de pratique est d'abord définie par ses buts, et non par des techniques ou des cadres interprétatifs), mais aussi en dehors de toute situation d'entretien en tant que tel: par exemple un enseignant en classe peut avoir un questionnement basé sur l'entretien d'explicitation sans mener un entretien (l'échange ne va durer que quelques phrases). »

⁷⁴ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷⁵ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷⁶ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷⁷ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁷⁸ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁷⁹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

Evocation : « Le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi sensorielle. Tous les actes cognitifs ne s'accompagnent pas nécessairement d'évocation. Toute évocation peut être décrite par son contenu (qu'est-ce qui est évoqué), par la texture sensorielle en laquelle elle représente ce contenu (quelle est la ou les modalités sensorielles qui supportent cet évoqué, visuel, auditif etc.) et le déroulement de l'acte d'évoquer en tant que tel ». ⁸⁰

Expérience : « faire l'expérience de [...]. L'expérience réfère alors au vécu, elle désigne le fait même de vivre une présence [...] l'expérience esthétique est requise pour l'esthétisation de l'esthétisable. »⁸¹

Expérientier/expérimenter : « Depuis plusieurs années le thème de l'expérience (l'expérience professionnelle, la formation expérientielle) est devenu un sujet de réflexion important pourtant la langue française ne marque pas la différence entre faire l'expérience au sens général de vivre une expérience et faire une expérience au sens d'expérimenter, c'est-à-dire réaliser dans le cadre de la recherche scientifique une "manip", c'est-à-dire une expérimentation, mettant en oeuvre "la méthode expérimentale". On trouve de telles distinctions en anglais (to experience et to experiment) et en allemand (Erlebnis et Erfahren). Il a donc été nécessaire de créer un néologisme en français en distinguant entre expérientiel et expérimental. En ce qui concerne le verbe, j'ai choisi (en l'absence de décisions expertes) la forme "expérientier" qui se conjugue donc comme un verbe du premier groupe sur le modèle de 'différencier' par exemple : j'expérientie et non j'expérience (alors que pour l'autre sens c'est : j'expérimente). »⁸²

E xplicite : « À un sens générique ce qui est clairement exprimé et dit en tant que tel (s'oppose à sous-entendu ou pré supposé, ou encore à tacite). L'entretien d'explicitation tire son nom du fait qu'il vise quelque chose qui est éminemment implicite parce que pré réfléchi* c'est-à-dire le vécu de sa propre action*. Il faudrait donc pour être explicite dire : entretien d'explicitation de l'action vécue. »

Exposition : Désigne ce qui est destinée à être montré, vue, expérimenté. Dans l'exposition, il y a nécessairement une mise à distance, un recul critique, une conscientisation. Dans le cadre du langage oral ou écrit, un exposé traduit un temps de préparation, d'organisation, de composition du discours. L'exposition dans le cadre de la verbalisation en arts plastiques est double : elle vise à montrer la réalisation plastique et à exposer le sens produit.

F ocalisation : « L'entretien d'explicitation peut se rapporter à la réalisation d'une tâche bien délimitée dans le temps et dans son but, c'est le cas quand le questionnement porte sur la réalisation d'un exercice scolaire par exemple. Mais dans les analyses de pratique*, le professionnel s'exprime à propos d'un temps très long où il s'est passé beaucoup de choses différentes. La question se pose de délimiter ce dont il va être question, autrement dit avant d'entrer dans un travail d'élucidation* il est nécessaire de focaliser sur le moment, sur le point qui mérite que l'on s'y attarde. Quelquefois c'est la personne qui prend la parole qui propose cette focalisation, on peut s'en saisir sous réserve que cela fasse sens pour elle. En l'absence d'une telle proposition initiale, il peut être judicieux de proposer une consigne apparemment large comme "je vous propose de me parler d'un moment qui a été intéressant pour vous" en espérant que cette formulation visant à la fois une compréhension consciente et inconsciente générera un accès qui se révélera fructueux. La pratique montre que cette manière de procéder qui paraît peu précise produit des résultats remarquablement pertinents pour le sujet. »⁸³

G estes : « [...] Pourtant, quand le sujet met en mots son action, on voit apparaître des gestes qui expriment ce qu'il fait avant ou même à la place de sa verbalisation explicite. Ces gestes dont le sujet lui-même n'a pas conscience sont une belle démonstration du caractère pré réfléchi du vécu de l'action précisément parce qu'ils expriment à l'insu du sujet ce qu'il fait. On a distingué des gestes mimes pour les gestes reproduisant ou esquissant des gestes matériels effectivement produits dans l'action, des gestes métaphores qui miment des gestes mentaux tels que les sujets les évoquent dans la représentation quasi sensorielle de ses actions mentales (ce sont donc des métaphores dans la mesure où les mains et les bras de l'esprit ne sont que des figurations de propriétés de l'acte), des gestes critères pour cette symbolisation à nouveau quasi sensorielle qui exprime ce qui fait pour le sujet qu'une information est "palpable", "nette", "bien rangée", etc. »⁸⁴

⁸⁰ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁸¹ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁸² https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁸³ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁸⁴ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

Implicite : « L'implicite est l'ombre de l'entretien d'explicitation en quoi consiste-t-il ? L'approche la plus connue vise l'implicite linguistique lié à l'énonciation qu'il s'agisse des sous-entendus, des présupposés (voir C. Kerbrat-Orecchioni) ou de la volonté d'implicitation (créer des discours intentionnellement implicites.) Dans l'entretien d'explicitation ce repérage de l'implicite lié à l'énonciation est précieux mais limité. Par exemple, je peux entendre le non-dit d'une énonciation incomplète comme : "c'est beaucoup mieux", l'implicite, ici, est le point de comparaison non formulé : "mieux que quoi". La PNL a développée un repérage de ces structures regroupé sous le terme de métamodèle, mais les écrits des linguistes vont beaucoup plus loin. Un autre implicite, que l'entretien d'explicitation cherche à exploiter à fond, est celui lié au référent. Ici le référent c'est la tâche faite par le sujet. Si j'ai fait au préalable une analyse de la tâche, je sais quelles en sont les étapes obligées, les prises d'informations indispensables etc. J'ai ainsi la capacité d'entendre, dans ce que dit le sujet, ce dont il ne parle pas. J'ai donc dans ce cas une grille d'écoute potentielle qui me permet d'entendre ce qui n'est pas formulé, ce qui manque. [...] Enfin, l'entretien d'explicitation s'exprime sur les causes normales, habituelles de cet implicite en considérant que tout vécu (l'action effective en est un) est pour une large part pré réfléchi et donc invisible pour celui qui le vit pourtant. L'implicite ne vient pas seulement d'une insuffisance de la formulation, il est d'abord lié au statut des informations qui pourraient être décrites. Pour y accéder il faut d'abord une prise de conscience qui mobilise l'acte réfléchissant*. »

Incarné : « Terme repris de l'ouvrage de Varela et al 1993 désignant un point de vue qui prend en compte la relation vivante à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante. »⁸⁵

Inconscient : « Variété de non conscient* définie par Freud par l'hypothèse d'une censure imposant un refoulement et rendant cette forme de non conscient particulièrement difficile d'accès. à ne pas confondre avec le pré conscient* et le pré réfléchi*. »

Interprétation : « opposée à description*. La description contient toujours une interprétation véhiculée implicitement par le langage descriptif lui-même. Mais il est possible d'atténuer cette part interprétative et de reprendre les descriptions dans une logique d'amorçage. Par ailleurs dans le travail d'élucidation * il est évident que la recherche d'éléments descriptifs ne se fera pas sans des cadres d'interprétation permettant de rendre intelligible ce qui est décrit. La grande difficulté est de disposer de ces cadres interprétatifs et de ne pas s'en servir dans un premier temps.

Introspection : « L'accès à la connaissance de son propre fonctionnement cognitif peut être envisagé de manière générale comme acte d'introspection. L'explicitation vient guider, organiser cet acte. Elle en crée les conditions. »⁸⁶

Langage et compétences langagières : « Un langage est un système de signes, c'est-à-dire un ensemble de faits perceptibles, servant intentionnellement, et conventionnellement à évoquer de façon fixe des contenus de pensée, pour communiquer. »⁸⁷

Métalangage : Le métalangage réfléchit le langage lui-même, il devient objet et sujet de la réflexion. Dans une approche globale, il vient circonscrire l'ensemble des champs du langage pour leur donner du sens et faire apparaître la cohérence intrinsèque ou les écarts.

Mots : « Dans les grammaires traditionnelles, le mot est l'unité linguistique minimale douée de signification. »⁸⁸

Observables : « Tout ce qui se manifeste de façon sensorielle (opposé : inféré) et publique (opposé : privé*). Les observables peuvent être perçus et enregistrés. Ils constituent une source d'informations précieuses qui peuvent être triangulées avec les traces et les verbalisations. »⁸⁹

Oralisation : C'est un « procédé de composition » qui utilise « l'oral, pour composer en parlant. » C'est donc la voix qui est mobilisée pour mettre en mots, pour verbaliser.

⁸⁵ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁸⁶ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁸⁷ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁸⁸ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁸⁹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

Position de paroles : « Au moment où le sujet s'exprime il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné* ou au contraire non impliqué. L'entretien d'explication vise une position de parole incarnée. Pour cela des indicateurs verbaux et non verbaux sont définis de manière à diagnostiquer l'état de cette position de parole. Des techniques de guidage, qui permettent d'aider le sujet à s'exprimer de cette manière, existent. »

Praticien/Pratique : « Le praticien, celui qui pratique un certain mode d'action, s'y adonne effectivement, s'oppose au théoricien, qui constate, contemple, réfléchit, conceptualise, analyse, explique, spéculé, peut prévoir même, mais ne fait pas. La pensée théorique de l'esthéticien réfléchissant sur l'art a grand avantage à s'appuyer sur une certaine pratique. En effet, l'expérience vécue de la création ou l'exécution artistique peut révéler des faits qui auraient échappé au simple spectateur ; c'est pourquoi les témoignages d'artistes réfléchissant sur leur art sont d'un grand intérêt esthétique. »⁹⁰

Problématique : « Art, science de poser les problèmes. Voir questionnement. Ensemble de problèmes dont les éléments sont liés. La problématique du sens. In Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaire Le Robert, édit. 2000. « Ensemble des questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent » In *Théorie structurale de la communication et société*, Abraham Moles. Édit. Masson, 1986. « Problématiser ce n'est pas discuter de son opinion ; problématiser nécessite de se situer dans un champ de questions intellectuellement légitimes. Il faut avoir des connaissances pour se poser des problèmes. Il n'y a de problème que sous un horizon de savoirs, qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue. Cet ensemble on l'appellera une problématique. »⁹¹

Problématologie : Science de la problématique, qui met en « relation des réponses aux problèmes qui les font naître ou qu'elles engendrent à leur tour. »⁹²

Procédural : « La catégorie du procédural concerne tout ce qui se rapporte au faire, tout ce qui permet de décrire le déroulement de l'action*. Elle correspond à la partie oubliée des théories de l'action : en effet ces dernières ont toujours eu tendance à ce centrer sur la prise de décision, sur les conséquences ou l'éthique, ce qui fait que la partie exécution, réalisation est restée juste assez bonne pour les techniciens ou les ergonomes, alors qu'elle constitue la dimension concrète de l'action, la dimension de son inscription effective dans le corps et la cognition de la personne. En conséquence c'est la partie qui reste dans l'ombre et qui fait que les philosophes ne se rendent même pas compte de son absence dans les descriptions qu'ils opèrent en phénoménologie. »⁹³

Processus : « Comme opposé à procédure, ou comme ce qui distingue ce dont le sujet peut faire l'expérience, c'est-à-dire les procédures (la succession de ces actions mentales et matérielles telles qu'elles peuvent lui apparaître) et ce que cherche à inférer la psychologie cognitive dans les études de résolution de problèmes à partir des données : les processus cognitifs. En ce sens il serait impropre de dire que le sujet peut décrire ses processus intellectuels, il ne peut au mieux qu'en saisir les procédures, sinon il serait le psychologue de son propre fonctionnement cognitif. »⁹⁴

Protocole : « La transcription* écrite de l'enregistrement d'un entretien. Ce travail de transcription est utile pour se perfectionner, pour découvrir en les lisant à tête reposée les formulations utilisées dans les relances, les informations que l'on a laissé passé qui étaient pourtant bien présente dans ce que l'interviewé a dit. Mais pour la recherche, la production de protocole est indispensable, puisqu'ils constituent la base objectivée à partir de laquelle seront pratiquées les analyses. Cette transcription doit se faire de manière rigoureuse en suivant des règles et en s'y tenant de façon constante. »⁹⁵

⁹⁰ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

⁹¹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_difference_probleme-question_DM_625624.pdf

⁹² Michel Meyer, *Questionnement et Historicité*, Presses Universitaires de France, 2000.

⁹³ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁹⁴ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

⁹⁵ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

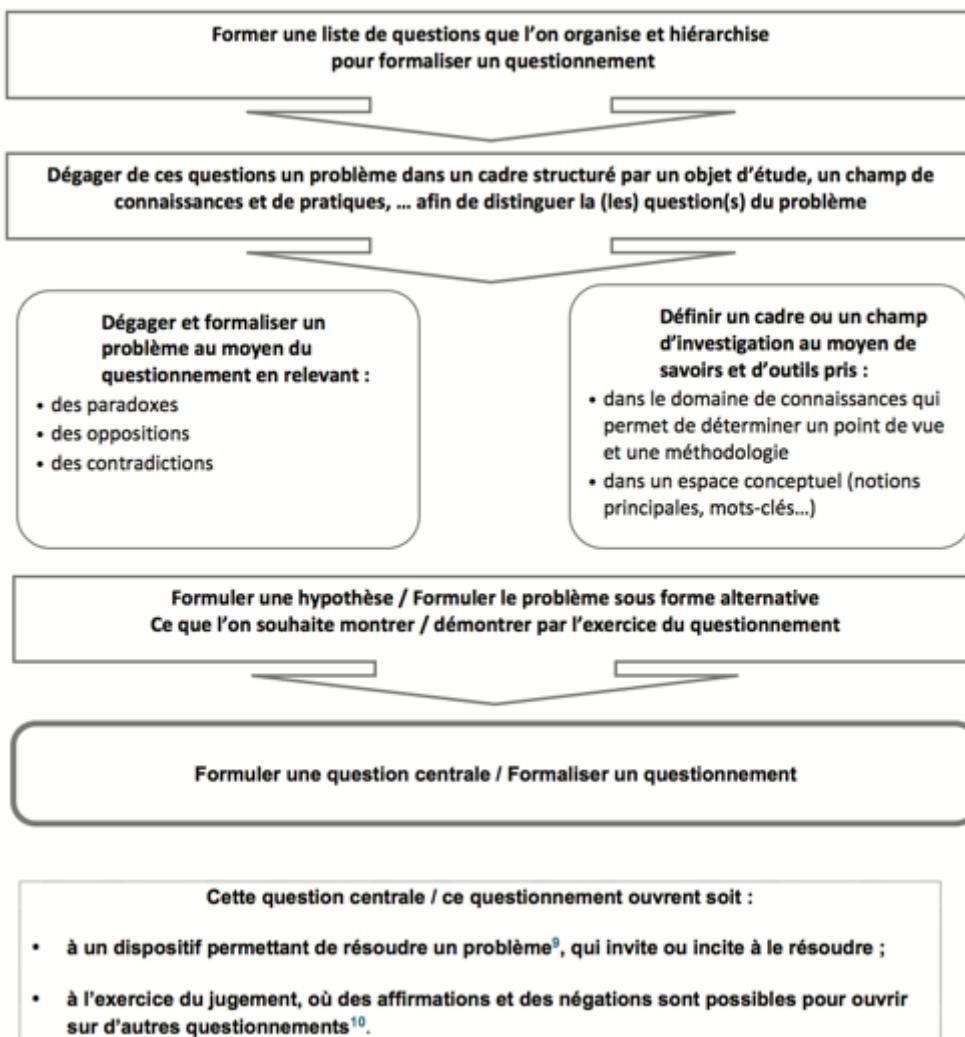
Question :

Question	1. Demande que l'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui.	2. Connaissance incomplète ou incertaine qui peut donner lieu à discussion ; sujet qui implique des difficultés à résoudre, d'ordre théorique ou pratique. Voir problème.	3. Torture infligée aux accusés ou aux condamnés pour leur arracher des aveux.
Problème	1. Question à résoudre qui prête à discussion dans une science.	2. Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision. Voir difficulté.	3. Chose, personne qui pose des problèmes. Voir énigme

96

⁹⁶ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_difference- probleme-question_DM_625624.pdf

Questionnement : Le questionnement permet de construire la problématique. Par exemple, les « questionnements artistiques transversaux engagent un travail de mise en perspective, de nuance, d’élargissement des enjeux de la création artistique, mais aussi des représentations dont les élèves peuvent être porteurs. Ils sont à envisager globalement sur la durée du cycle terminal. Dans le développement de son projet pédagogique, avec souplesse et mesure, le professeur les sollicite comme autant d’études de cas. Tirant parti de sa liberté pédagogique, il peut ponctuellement les travailler spécifiquement, les articuler avec des composantes de la culture artistique ou les mobiliser à dessein dans une démarche d’accompagnement ou d’étayage de projets ou de pratiques. »⁹⁷



Réfléchi : « L’activité de la conscience peut être décrite comme réflexive, mais il est nécessaire de distinguer l’aspect réfléchi qui porte sur des aspects qui ont déjà fait l’objet d’une prise de conscience et l’activité réfléchissante par laquelle nous prenons conscience. »⁹⁹

⁹⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/88/1/RA19_Lycee_GT_1ere2ndTer_OptSpe_AP_Pres_questionnements_artistique_1207881.pdf

⁹⁸ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/62/4/16_RA16_C4_APLA_difference-probleme-question_DM_625624.pdf

⁹⁹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

Sensible : « Est sensible ce qui provoque des sensations et peut être perçu par les sens ; on parle ainsi du « monde sensible », d'un « objet sensible » ; l'œuvre d'art est un objet sensible en tant qu'elle peut être perçue par l'intermédiaire des sens. »¹⁰⁰

Sérendipité : Forme d'« intelligence accidentelle ». Théorisée par Walpole en 1754, elle désigne une découverte révélée par le hasard et l'imprévu de ce que l'on ne cherchait pas et qui se donne à voir. Elle invite l'élève à découvrir dans ses productions ce qui était là sans le savoir, à en prendre conscience, à réfléchir le geste d'apparition et d'émergence.

Traces : « Toutes les actions sauf celles uniquement mentales génèrent des brouillons, des transformations de la matière, des résultats intermédiaires qui ont dû être notés, le produit final. Quand on n'utilise pas les verbalisations, les traces permettent d'inférer ce qui n'est pas ou plus clairement. Pour comprendre cela, la meilleure lecture est celle des aventures de Sherlock Holmes spécialiste éminent de la lecture et de l'analyse des traces de toutes sortes. Dans un but de recherche, ou pour faciliter un diagnostic il est intéressant de modifier les tâches utilisées pour qu'elles génèrent sans consignes supplémentaires des traces abondantes. »¹⁰¹

Valorisation : Elle permet, par le discours, de donner de la valeur tout en « apportant une connaissance et non de simples impressions subjectives [...]. Pour atteindre « une valeur de savoir et d'objectivité, il doit veiller à la précision et à la cohérence de ses analyses, à la logique de ses raisonnements [...], à la vérification de ses hypothèses par le contrôle des faits. »¹⁰²

Vécu : « Le terme même vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit, sans présupposer aucune conscience ou niveau de conscience particulier : le sommeil profond est aussi bien un vécu qu'un moment de conscience réfléchie. Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou de manière complémentaire on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience. »¹⁰³

Verbalisation : « La verbalisation en arts plastiques est une temporalité spécifique dans le processus d'une séquence d'enseignement. Chaque séquence comportant des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles, assurément la verbalisation s'inscrit dans un moment clé de la construction d'une distance critique et réflexive. Et ce processus rationnel n'écarte pas les voies (les voix aussi) du sensible. »¹⁰⁴

¹⁰⁰ Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

¹⁰¹ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

¹⁰² Etienne SOURIAU, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Éditions 2010.

¹⁰³ https://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf

¹⁰⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf

Ressources nationales

- Programmes d'enseignement du cycle 3 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_ obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

- Programmes d'enseignement du cycle 4 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_ obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf

- Programmes d'enseignement de seconde enseignement optionnel :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/3/spe566_annexe1CORR_1063693.pdf

- Programmes d'enseignement de première enseignement optionnel :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/5/spe566_annexe2CORR_1063695.pdf

- Programmes d'enseignement de terminale enseignement optionnel :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/15/4/spe263_annexe_1159154.pdf

- Programmes d'enseignement de première enseignement de spécialité :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/84/6/spe567_annexe_22-1_1063846.pdf

- Programmes d'enseignement de terminale enseignement de spécialité :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/02/6/spe245_annexe_1159026.pdf

- Écrire et dire la pratique, la démarche, l'œuvre :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AP/57/8/RA19_lycee_GT_2nde1reTle_AP_Oral_et_ecrit_1223578.pdf

- La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages :

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

- Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/21/0/RA16_C4_AP_eval_fiche_3_709210.pdf

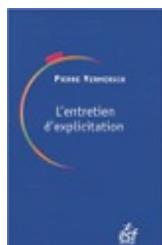
- Verbalisation / explicitation / entretien d'explicitation : Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation. L'entretien d'explicitation de Pierre VERMERSCH : Un glossaire des termes de l'explicitation :

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

Ressources dans les académies

- « Repères pour une évaluation au *fil de l'eau* » : académie d'Amiens
<http://arts-plastiques.ac-amiens.fr/608-reperes-pour-une-evaluation-au-fil-de-l-eau.html>
- « L'oral en arts plastiques » : académie de Lille
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-ressources-eduscol.pdf>
- « Lexique aide à la verbalisation » : académie de Lille
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lebrun-doc-2-lexique.pdf>
- « La restitution des projets : la verbalisation » : académie de Lyon
<https://tube.ac-lyon.fr/videos/watch/51d9c059-14f4-4dab-b96e-1b8d3720af4f>
- « Les mots, les écrits, les paroles dans les pratiques artistiques » : académie de Nancy-Metz
<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/Ressources-verbalisation-2-1.pdf>
- « Dossier : la verbalisation » : académie de Nancy-Metz
<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/la-verbalisation/>
- « La verbalisation en didactique des arts plastiques : paroles de formateurs » : académie de Nancy-Metz
<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/la-verbalisation-en-didactique-des-arts-plastiques/>
- L'entretien d'explicitation en arts plastiques : académie de Nancy-Metz
<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/le-grand-oral/>
- « La verbalisation : l'oral ou l'écrit » : académie de Nantes
<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/enseignement/lecons/la-verbalisation-683208.kjsp?RH=PER>
- Carte mentale « la verbalisation » : académie de Nantes
https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/verba2-1- 1567800180972-pdf?ID_FICHE=1296115756589&INLINE=FALSE
- « Verbaliser en arts plastiques au collège » : académie de Paris
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1360674/verbaliser-en-arts-plastiques-au-college
- « La place de l'oral en arts plastiques » : académie de Strasbourg
https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/artsplastiques/Nouveau_Site/Info_IPR/FORMATION_La_place_de_l_oral.pdf
- « L'art du peu » : académie de Rouen
<http://arts-plastiques.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article1071>

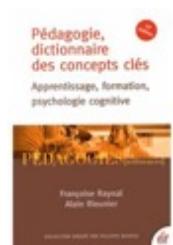
Bibliographie



Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explication*, ESF éditeur, 2011.



Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK, *Apprendre à apprendre*, CANOPE, 2017.



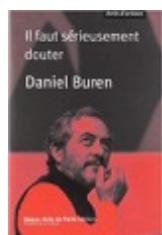
Françoise RAYNAL, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, ESF, 2014.



Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, PUF Presses Universitaires de France, 2012.



Jean DUVILLARD, *Ces gestes qui parlent, l'analyse de la pratique enseignante*, ESF, 2016.



Daniel BUREN, *Il faut sérieusement douter*, ENSBA, 2019.



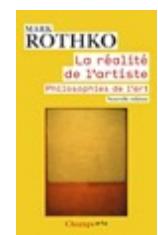
Jacques RANCIÈRE, *Le Partage du sensible*, La Fabrique éditions, 2000.



Laurence Corbel, *Le discours de l'art : écrits d'artistes 1960-1980*, PUR, 2012.



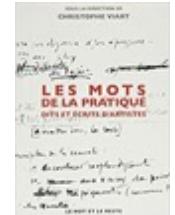
David Hockney, *Une éducation artistique*, Galerie Lelong, 1999.



Mark Rothko, *La réalité de l'artiste*, Flammarion, 2015.



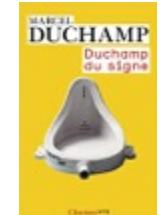
Isabelle HERBET, *Effondrer la surface. La poussée des regards dans la peinture*, Éditions de L'Harmattan, Collection : Ouverture Philosophique - Arts vivants, 2019.



Christophe Viart (sous la direction de), *Les mots de la pratique. Dits et écrits d'artistes*, Éditions Le mot et le reste, 2019.



François Morellet, *Mais comment taire mes commentaires*, ENSBA, 2010.



Marcel Duchamp, *Duchamp du signe*, Flammarion, réédition 2013.



Collectif, *L'Art peut-il se passer de commentaire(s) ?*, MAC VAL, 2006.



Collectif, *L'œuvre d'art contemporain et sa médiation : Contribution à une éducation artistique*, FRAC Bretagne, 2005.



Jacques Chapuis (sous la direction de), *L'artistique : arts plastiques, art et enseignement : colloque de Saint-Denis, mars 1994*, introduction par Gilbert Pélissier ; CRDP, 1997.



Distances dans les arts plastiques, Colloque, CRDP, 1997.



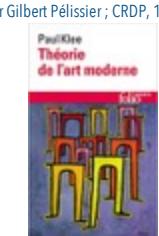
Le dire et le faire, Revue Correspondance(s) 04 UFR des Arts, Université de Strasbourg, 1992



L'analyse, Revue Correspondance(s) 02, UFR des Arts, Université de Strasbourg, 1992



Wassily Kandinsky, *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Gallimard, 1988.



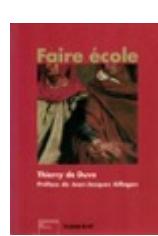
Paul Klee, *Théorie de l'art moderne*, Gallimard, 1998.



Claude Pujade-Renaud, *Le corps de l'élève dans la classe*, Éditions de L'Harmattan, 2005.



Claude Pujade-Renaud, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Éditions de L'Harmattan, 2005.



Thierry Duve, *Faire école*, Presses du réel, 1992.