



HAL
open science

Le langage en arts visuels : une médiation entre le geste et l'intentionnalité expressive chez l'élève de Petite Section

Julia Berthélémy

► To cite this version:

Julia Berthélémy. Le langage en arts visuels : une médiation entre le geste et l'intentionnalité expressive chez l'élève de Petite Section. Education. 2015. dumas-01253851

HAL Id: dumas-01253851

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253851>

Submitted on 11 Jan 2016

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

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

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Professeur des écoles
2^e année**

**Le langage en arts visuels :
une médiation entre le geste et l'intentionnalité expressive
chez l'élève de Petite Section**

Présenté par BERTHELEMY Julia

Mémoire encadré par MOUTHON Bertrand

Sommaire

Partie théorique

1. Introduction	P1.
2. Etat de l'art	P2.
2.1 Le langage à la maternelle – « le langage au cœur de tous les apprentissages »	P2.
2.2 Art et intentions de l'artiste	P5.
2.3 Développements psycho cognitif et moteur de l'enfant de 3 à 4 ans	P8.
2.4 Le langage en arts visuels en maternelle : la verbalisation	P10.
3. Problématique	P15.

Méthode

4. Participants	P16.
5. Matériel et procédure	P17.
5.1 Les séquences et séances	P17.
5.2 Quels types de verbalisations pour quels effets ?	P19.
5.3 Les mesures prises afin de vérifier les hypothèses	P21.

Résultats

6. Relevés des résultats de la séquence sur le dessin	P22.
6.1 Les progressions entre la première et la dernière production du groupe bénéficiant des verbalisations	P22.
6.2 La comparaison des justifications des réalisations finales du groupe témoin et du groupe bénéficiant de la verbalisation	P22.
6.3 La comparaison des progressions du groupe témoin et du groupe bénéficiant des verbalisations	P25.

7.	Relevé des résultats de la séquence sur l'image	P26.
7.1	Les progressions entre la première et la dernière production du groupe bénéficiant des verbalisations	P26.
7.2	La comparaison des justifications des réalisations finales du groupe témoin et du groupe bénéficiant de la verbalisation	P26.
7.3	La comparaison des progressions du groupe témoin et du groupe bénéficiant des verbalisations	P27.

Discussion et conclusion

8.	Re-contextualisation	P29.
9.	Mise en lien avec les recherches antérieures	P29.
9.1	Résultats et conclusion de la première hypothèse : la verbalisation par le développement du lexique en cours de production permet à l'élève de mieux appréhender les choix qui s'offrent à lui	P29.
9.2	Résultats et conclusion de la deuxième hypothèse : les échanges entre pairs lors des verbalisations collectives permettent à l'élève de conscientiser son projet et de questionner les moyens mis en œuvre	P31.
9.3	Résultats et conclusion de la troisième hypothèse : le développement du vocabulaire et l'activité métacognitive favorisent le développement de l'expression intentionnelle	P32.
10.	Limites et perspectives	P33.
10.1	Les limites de l'expérimentation	P33.
10.2	Les perspectives possibles	P34.
10.3	Un enrichissement dans la didactique des arts visuels ainsi que dans d'autres domaines	P35.
11.	Conclusion générale	P35.
12.	Bibliographie	P36.
13.	Annexes	P37.

Partie théorique

1. Introduction

La réflexion qui va être menée dans ce mémoire est partie d'une observation : lors de temps d'accueil et de dessin libre, des élèves de Petites Section réalisent des productions sans intentionnalité de départ n'y de sens à la fin, ou la production finale ne ressemble pas à l'idée de départ. La constatation est que ces élèves éprouvent des difficultés à lier le geste à l'intentionnalité. Lorsqu'il est amené à réaliser des séquences en arts visuels en Petite Section, le professeur des écoles est confronté à cet obstacle majeur dès que des activités de production sont introduites. L'enseignant doit donc trouver un moyen de dépasser cette difficulté.

Dans notre réflexion, le langage est cette solution. Et le fil directeur du mémoire est celui-ci : le langage est une médiation entre le geste et l'intentionnalité de l'élève. Mettre en lien langage et arts visuels est une idée qui m'est venue après avoir souvent entendu les instructions officielles insister sur la priorité donnée au langage en école maternelle. Ainsi, la réflexion qui va suivre cherchera à montrer en quoi le langage a une influence concrète dans le geste de l'élève et le dirige vers une expression intentionnelle en arts visuels.

Nous analyserons alors dans un premier temps à travers l'état de l'art la complémentarité qu'il peut y avoir entre les deux disciplines que sont les arts visuels et le langage. A partir de la problématique du mémoire trois hypothèses sur les fonctions du langage en arts visuels et ses effets chez les élèves guideront notre questionnement et nos observations. Une expérimentation est ensuite mise en place en vue de vérifier les hypothèses dans ma classe de Petite Section. Au terme de l'expérimentation, les résultats obtenus seront analysés au regard des hypothèses.

2. Etat de l'art

Lorsque nous pensons au langage à l'école maternelle, nous pouvons nous représenter des activités qui développent les capacités de communication. Les arts visuels développent quant à eux des compétences artistiques. Imaginons alors mettre ces deux disciplines en correspondance. Nous pouvons penser que les compétences que chacune développe peuvent servir l'autre. Que ce soit en langage ou en art visuel, chaque activité dans ces disciplines demande aux élèves un réinvestissement de certaines compétences. Ainsi, nous allons nous interroger dans cette partie sur les compétences en jeu dans ces deux disciplines chez des élèves de Petite Section. Pour commencer, le langage apparaît comme le « cœur de tous les apprentissages ». Ensuite, il s'avèrera que l'art s'apparente au langage sur de nombreux points. Les compétences en langage et en arts visuels seront alors étudiées au regard de l'âge des élèves et de leur développement psychomoteur et psycho-cognitif. Enfin, nous nous interrogerons sur un aspect particulier du langage en art visuel : la verbalisation.

2.1 Le langage à la maternelle – « le langage au cœur de tous les apprentissages »

A la lecture des programmes actuels de l'école maternelle et des documents pédagogiques du cycle 1, on ne peut manquer de retenir cette phrase: « le langage est au cœur de tous les apprentissages ». Ainsi, chaque apprentissage ne peut se concevoir sans l'apport du langage. Tout d'abord, le langage est étudié pour lui-même. Un domaine spécifique dans les programmes de 2008 lui est réservé : S'approprier le langage. Mais le rôle du langage dans les apprentissages des élèves ne se résume pas à cela. Quand il n'est pas visé comme un objectif en soi, il permet de développer la pensée de l'élève et son rapport au monde.

2.1.1 Les programmes de 2008

L'enseignement du langage est un axe majeur de l'école maternelle et le premier domaine dans les programmes du 19 juin 2008. Le domaine « s'approprier le langage » vise à développer différentes compétences : échanger et s'exprimer, comprendre, progresser vers la maîtrise de la langue française. La compétence qui va nous intéresser dans notre réflexion sera en particulier celle de la communication. Une place importante sera également faite à l'apprentissage du lexique.

Nous pouvons lire dans les programmes de 2008 que « le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. [...] / Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu»¹. Cette compétence d'abstraction s'acquière petit à petit et demande un effort de représentation mentale important. Cela permettra aux élèves de passer du langage en situation au langage d'évocation. Les propos ne seront plus exclusivement centrés sur le temps présent et l'espace habité. Les échanges entre pairs se verront également développés car ils pourront partager de plus en plus de sujets, notamment ceux plus abstraits – comme les émotions.

De plus, au cours de sa scolarité à l'école maternelle, l'élève développera son vocabulaire comme expliqué dans les mêmes programmes : « La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue »². Mais ce travail d'acquisition de vocabulaire ne doit pas se résumer à connaître une liste de mots. L'élève devra réinvestir le lexique appris dans différentes situations concrètes de la vie quotidienne. Pour cela des séances de langage spécifiques peuvent être mises en place pour développer explicitement cette compétence. Mais cette dernière devra également pouvoir être réinvestie dans différentes situations, dans d'autres séances d'apprentissage, qu'ils relèvent du domaine langagier, mathématique, ou artistique.

Ainsi, le langage à l'école maternelle peut prendre différentes formes, qu'il soit présent dans des activités spécifiques ou dans d'autres domaines d'apprentissage. Mais il est également intéressant de s'interroger plus précisément sur la nature du langage et ses fonctionnalités.

2.1.2 Qu'est-ce que le langage ?

Le langage est propre au genre humain et ne se résume pas à l'apprentissage d'une langue. Sa complexité réside dans les nombreuses compétences nécessaires à son existence et celles-ci sont majoritairement cognitives. Afin de mieux cerner les enjeux du langage, deux de ces fonctions seront mises en avant : l'expression et la communication.

¹Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programme de l'école. *Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008*.

² Ibid.

2.1.2.1 *S'exprimer*

Étymologiquement, le verbe « exprimer » vient du latin *exprimere* et met en avant l'idée de « faire sortir en pressant³ ». L'essentiel à retenir est que l'expression consiste en l'action de mettre « hors de ». Comprendons alors que l'expression du sujet est la mise en forme – dans le cas du langage oral, la mise en mot – d'une intériorité. S'exprimer devient ainsi pour l'individu le moyen de s'extérioriser, de rendre commun et objectivable un état auparavant interne.

Le document d'accompagnement du langage à l'école maternelle expose cette idée et la développe par rapport aux élèves de maternelle : « Dans sa dimension psychoaffective, le développement tire en effet parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. Il se renforce au fur et à mesure que l'enfant peut mieux exercer un contrôle personnel de ses comportements grâce à l'appropriation des moyens d'autopilotage (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage)⁴ ». Ainsi, au cycle 1, l'expression d'un élève révèle de nombreux processus psychologiques, mais également cognitifs dans sa connaissance et représentation du monde. L'enseignant doit donc tirer parti des nombreuses situations propices à l'expression de l'élève et analyser les compétences en jeu dans son discours. En petite section par exemple, l'enseignant veillera à développer l'usage du pronom personnel « je » chez l'élève car il est un premier témoin de la construction de son identité. Il lui permet également de s'inscrire dans le monde comme un individu unique. Par le langage, l'enfant se réalise donc petit à petit. Il prend également conscience qu'il est un être pensant et agissant et que ces deux caractéristiques peuvent être étroitement liées. De ce fait, l'enfant aura de plus en plus prise, de plus en plus de contrôle, sur le monde et sur lui-même.

2.1.2.2 *Communiquer*

S'interroger là encore sur l'étymologie et la définition de ce verbe apporte encore une fois un éclaircissement dans l'entendement que l'on peut se faire de la communication.

³ Le Trésor de la Langue Française Informatisé. ATILF. Repéré : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement.

En effet, venant du latin *communicare*⁵, ce verbe signifie « entrer en relation avec ». Ainsi, la communication se différencie de l'expression en ce qu'elle inclue un deuxième sujet dans le trajet du langage. Le langage est désormais une médiation entre le sujet s'exprimant et le sujet recevant l'information donnée par le premier. Le langage véhicule une information, il a donc un sens puisqu'il a un destinataire.

L'élève qui entre donc dans la communication doit alors prendre en compte cet aspect de cette fonction langagière. En émettant une volonté de communiquer, l'élève inclut un tiers qui prendra en charge la réception de ce message et devra donc le comprendre. Le document d'accompagnement du langage à l'école maternelle traite de cet aspect au regard de la compétence sociale : « [L'élève] va devoir apprendre à s'exprimer pour être compris, chercher à mieux comprendre les personnes de son nouvel entourage. [...] De la même façon, le sentiment d'altérité naît des interactions développées au sein d'un groupe ; le langage apparaît rapidement comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui. Ce qui rassemble, ce qui lie la communauté, ce qu'elle partage et valorise sera régulièrement exprimé à l'école, lui permettant d'identifier et de reconnaître des repères signifiants⁶ ». En effet, par la communication, l'élève développe un comportement social car il prend également conscience de l'altérité chez ses pairs. La communication est l'interaction de deux individus au moyen du langage car ces deux individus s'expriment par cette base commune, les signifiés sont les mêmes.

En conclusion, le langage est bien au centre des préoccupations à l'école maternelle car il est la clé de voûte de tous les apprentissages. Il permet de travailler des autres domaines ainsi que les compétences sociales. Seulement, jusqu'à maintenant, nous avons envisagé le langage en tant que communication orale. Or, il peut prendre différentes formes. Nous allons alors examiner en quoi l'art est également une forme de langage.

2.2 Art et intentions de l'artiste

Dès lors que l'on s'interroge sur l'enseignement des arts à l'école, il convient de mener avant toute chose une réflexion sur la notion d'« art ». Il ne s'agira pas de formuler une définition fermée de l'art mais de cerner quelques-unes de ses caractéristiques afin de les utiliser comme appuis dans la construction de séquence. En partant du postulat que l'art est

⁵ Le Trésor de la Langue Française Informatisé. ATILF. Repéré : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement.

lui-même un langage, nous mènerons notre réflexion sur certaines fonctions de ce langage si particulier qui pourront par la suite être réinvesties dans l'enseignement des arts.

2.2.1 L'art est expressif : expression personnelle

Pour commencer, à l'image du langage oral, l'art est expression d'un sujet. En effet, l'œuvre d'art est en partie reflet de l'intériorité de l'artiste. Ce dernier, en donnant forme à une idée intérieure, met en route un processus de création qui s'apparente à l'expression langagière. Tout d'abord, il y a l'envie, l'intention de mettre hors de soi une idée, de la rendre observable et concrète. Ensuite, l'artiste s'interroge sur les moyens de donner forme à cette idée. *Le Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, dirigé par Morizot et Pouivet, formule l'expression dans l'art de la manière suivante : « L'expression est pensée en terme de reproduction ou de transmission d'idées et de sentiments préexistants [...] L'expression se donne [...] comme pulsion créatrice, pouvoir constructif, production nouvelle⁷ ». Il est intéressant de noter que dans la première phrase de l'extrait, la définition de l'expression peut concerner à la fois le langage oral et le langage artistique. Mais le développement de cette réflexion conduit alors à donner une fonction spécifique à l'art : la « création ». Il ne s'agit plus de « reproduction » ; la création se caractérise par le fait qu'elle est originale, c'est-à-dire que personne n'avait produit cela avant. Ainsi, l'art utilise l'expression dans une fin créatrice car la production de l'œuvre d'art sera personnelle à l'artiste.

Sherri Irvin, enseignante à l'Université de Princeton et spécialiste de l'esthétique et de la philosophie de l'art, reprend l'idée de donner corps à l'idée et la développe dans l'article « L'œuvre d'art et l'intention de l'artiste » : « Créer une œuvre, ce n'est pas simplement entretenir une idée, mais agir de manière à donner forme à celle-ci. Pour établir l'orientation correcte d'un tableau ou donner un titre à l'œuvre, il ne suffit pas de former une intention à cet égard ; il faut communiquer cette intention de manière efficace⁸ ». Lorsque l'on met en relation le texte précédent et celui-ci, nous pouvons remarquer un point commun dans la fonctionnalité de l'expression. En effet, dans *le Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, il est dit : « l'expression est pensée en terme de [...] transmission d'idées et de sentiments ». Quant à Sherri Irvin, elle met en relation la forme de l'œuvre et la communication de l'intention. Dans ces deux optiques, l'expression artistique n'est jamais

⁷ Morizot, J. & Pouivet, R. (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.

⁸ Irving, S. (2007). L'œuvre d'art et l'intention de l'artiste. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. 251-254.

une fin en soi. Elle semble intégrer, de par sa nature, un tiers qui aurait pour fonction de réceptionner l'œuvre.

Ainsi, tout comme le langage, l'art est expression de soi. Pouvons-nous alors penser que, tout comme le langage oral, l'art permet la communication entre différentes individualités ?

2.2.2 L'art est communication : vers autrui, une volonté de se faire comprendre

Parce qu'elle est réceptionnée par d'autres sujets, l'œuvre d'art n'a pas uniquement l'expression pour fin. Il y a un échange qui se réalise dans l'observation d'une œuvre. L'œuvre peut être perçue comme une médiation entre l'artiste et l'individu qui l'a rencontrée. L'artiste avait d'abord une volonté de s'exprimer, mais en rendant la production intentionnellement publique, il a également envisagé un récepteur. Et tout comme le langage oral, la compréhension d'une œuvre est possible dès lors que l'émetteur et le récepteur partagent la même « langue ». Sherri Irvin explique le phénomène ainsi : « Selon l'intentionnalisme modeste, l'intention de l'artiste détermine l'interprétation de l'œuvre d'art, pourvu que l'intention fasse appel à un sens compatible avec les conventions linguistiques ou représentationnelles⁹ ». Propos renforcés par Morizot et Pouivet, en ces termes : « La communication, d'après son étymologie, indique une opération de construction commune de la part d'au moins deux actants qui prennent en partage la responsabilité sémantique d'un contenu qu'ils contribuent à former ensemble¹⁰ ».

Tout comme le fondement de la communication orale, la communication par l'art passe par une certaine compréhension qui peut alors prendre forme grâce au symbole, qui est porteur de sens. Mais pour cela, les deux actants dans la communication doivent avoir les mêmes références en termes de représentation conventionnelle. Nous pouvons rajouter que c'est parce que l'art rassemble les individus qu'il rentre dans la culture, puisqu'il est partagé entre l'artiste et les récepteurs.

Ainsi, plus la représentation est conforme à la réalité, plus elle est compréhensible par l'autre et sujette à moins d'interprétations différentes. Mais à partir de là, plusieurs questions

⁹ Irving, S. (2007). L'œuvre d'art et l'intention de l'artiste. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. 251-254.

¹⁰ Morizot, J. & Pouivet, R. (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.

se posent, tant sur l'art que sur l'enseignement des arts visuels. L'art n'est-il utile que pour véhiculer une information ? Est-ce parce qu'un tableau représente exactement la réalité, donc est compréhensible pour chacun, qu'on peut le caractériser comme une œuvre d'art ? Veut-on par conséquent que les élèves développent seulement leur capacité de représentation du réel ?

Ces questions sont rhétoriques, et il est évident que l'œuvre d'art aspire à une portée plus spirituelle. Mais il faut tout de même prendre en compte le fait qu'une œuvre d'art aspire aussi à être regardée et interprétée par d'autres. Ainsi, la représentation du réel peut être utilisée comme un moyen pratique pour établir un lien avec le récepteur.

Donc, l'art et le langage oral partagent bien ces points communs, qui sont l'expression et la communication. A partir de cette affirmation, nous pourrions alors envisager de mettre en œuvre une séquence en art visuels qui inclut le langage oral. Mais auparavant, il convient d'attirer l'attention sur les particularités des élèves de Petite Section liées à leur jeune âge. Ainsi, certains obstacles psycho-cognitifs et psychomoteurs sont à anticiper.

2.3 Développements psycho cognitif et moteur de l'enfant de 3 à 4 ans

Attardons-nous maintenant sur quelques éléments du développement de l'enfant. Les activités langagières et artistiques requièrent des compétences pré-requises pour mettre en marche un processus de production de langage. De cette façon nous pouvons anticiper les difficultés et les besoins des élèves. Dans un premier temps, ce sera le développement cognitif qui sera interrogé afin de voir son impact dans les représentations mentales de l'élève de petite section. Ensuite, nous étudierons le développement psychomoteur de cet élève et son influence dans le geste en production plastique.

2.3.1 Développement des concepts et représentations mentales

Le langage fait appel à un processus de représentation mentale. C'est particulièrement le cas pour le lexique. Le développement du lexique chez l'enfant lui permet un élargissement de sa représentation du monde. Ainsi, plus il connaît de mots, plus il est capable de déduire des propriétés, de caractériser les objets. Le développement du langage affine la taxonomie du monde et l'élève se rapproche ainsi d'une réalité plus précise. Le document d'accompagnement du langage à l'école maternelle explique ce processus : « Dans sa dimension cognitive, le développement doit beaucoup au langage qui constitue un véritable outil pour apprendre. Quand il offre à l'enfant la possibilité de nommer des objets et d'en

définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation, il aide puissamment à la formation des concepts. Quand il lui permet de dire ses représentations du monde, ses interprétations ou ses questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, il joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à celui qui l'accompagne dans la situation d'apprentissage. Le langage donne forme à du «pensé»; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser.[...] Le langage apparaît comme un outil de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif qu'il structure et allège grâce aux possibilités qu'il offre d'organiser la réalité et de lui donner du sens ¹¹».

« Le langage donne forme à du « pensé » » : cette citation doit être soulignée. Ce « pensé » se caractérise en termes de représentation mentale. Ainsi, sans langage, il ne peut y avoir de représentation mentale et par conséquent de concept puisque le langage définit « les caractéristiques dans une activité de catégorisation ». Cela fonctionne ainsi lors d'une communication entre pairs : un élève parle de la voiture de son père à un autre élève, ce dernier peut tout de même comprendre sans avoir vu cette voiture, il s'imagine seulement le concept « voiture » qui est plus large que la catégorie « voiture de papa ».

En conclusion, le langage est un point essentiel du développement cognitif. Il permet de se représenter le monde et donc d'agir en conséquence. Mais cette action peut alors être confrontée à un obstacle d'ordre moteur. Les capacités d'un élève de 3 à 4 ans peuvent s'avérer insuffisantes à la réalisation de certaines tâches malgré une bonne représentation mentale.

2.3.2 Développement psychomoteur

La pratique des arts visuels demande des compétences en termes de développement psychomoteur. L'élève doit donc développer différentes compétences afin de maîtriser au mieux ses gestes. Richard Roux évoque ces compétences dans un dossier pédagogique et souligne l'importance de leur complémentarité lors d'une production en arts visuels¹².

La première compétence est la perception sensorielle, et plus particulièrement le repérage dans l'espace – dans le cas du dessin ou de la peinture par exemple ce sera le repérage dans l'espace de la feuille. Afin de mettre en forme (visuelle) une idée sur un plan

¹¹Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement.

¹²Roux, R. (2010). Gestes et traces ou traces de gestes. Dossier pédagogique de l'Inspection Académique 06.

(en deux dimensions), l'élève doit savoir se repérer sur la feuille, par exemple situer le haut du bas et la droite et la gauche. Cela évitera, pour le dessin du bonhomme par exemple, de dessiner un ventre sur une tête et deux bras du même côté.

L'apprentissage du contrôle du geste moteur est ensuite nécessaire pour mettre en forme sa pensée. Ce contrôle se développe lentement selon deux facteurs. Le premier est lié à l'âge de l'enfant ; certains gestes sont trop compliqués à réaliser à un certain stade du développement physique. Mais en tant qu'enseignant nous pouvons tout de même agir pour développer le contrôle du geste moteur de l'élève, et ce, à travers les activités de grande motricité et de graphisme. Ainsi, grâce à des séances spécifiques de graphisme et la mise en place de nombreuses phases d'entraînement, l'élève apprendra à contrôler son geste en vue d'une représentation bien précise. Notons que l'anticipation visuelle découle de cette phase d'entraînement mais qu'elle concerne plus particulièrement la perception sensorielle. Ainsi, ces deux compétences, la perception visuelle et le contrôle du geste moteur, sont intrinsèques au développement psychomoteur chez l'élève de petite section.

L'état des compétences psycho-cognitives et psychomotrices des élèves de Petite Section doit donc être pris en compte dans l'établissement des objectifs de la séquence. Par ailleurs, il convient de souligner que l'expression plastique ne se réduit pas au simple geste graphique. Ce dernier correspond plus particulièrement au dessin et à la peinture, mais d'autres gestes moteurs peuvent être développés dans d'autres pratiques artistiques comme le collage ou la sculpture. Après avoir mis à jour tous ces obstacles, nous pouvons alors réfléchir au moyen de les dépasser. Il apparaît alors que le langage à partir de verbalisations lors des séances d'arts visuels est un moyen de contourner ou même de supprimer ces obstacles.

2.4 Le langage en arts visuels en maternelle : la verbalisation

Après avoir cerné les questions portant sur le langage, les arts visuels et le développement psycho-cognitif de l'enfant, nous pouvons maintenant nous interroger sur l'enseignement des arts visuels et plus particulièrement sur l'importance de la verbalisation dans une séquence d'art visuel.

2.4.1 Le langage au service des arts visuels

Pour commencer, le langage oral dans une séquence d'art visuel permet de développer de nombreuses compétences, qu'elles soient d'ordre artistique, langagier ou culturel. Le

langage passe de moyen d'enseignement à une fin en soi. Nous nous appuyerons pour justifier cela sur deux écrits principaux, le document d'accompagnement des arts visuels à l'école primaire de la DGESCO et l'article d'Isabelle Poussier, « la verbalisation en art visuel : du sens au savoir ».

2.4.1.1 *Le langage permet la construction de savoirs*

En tout premier lieu, les programmes de 2008 incluent des compétences langagières dans le domaine Sentir Percevoir Imaginer Créer. Ces compétences concernent à la fois un apprentissage de savoirs, notamment le vocabulaire, et des savoir-être face à un objet culturel, c'est-à-dire, s'exprimer sur une œuvre : « adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ; utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ; réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ; observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections ¹³». Bien entendu, ces compétences ne doivent être acquises qu'en fin de cycle 1. Cependant, elles nécessitent du temps et de l'exercice.

C'est pourquoi il est nécessaire de commencer à les développer dès la Petite Section. En prenant en compte l'âge des élèves, l'enseignant peut déjà veiller à faire acquérir un vocabulaire propre à l'art visuel, par exemple concernant le matériel. Dans son ouvrage *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, B.-A. Gaillot écrit : « Nommer c'est avoir prise sur les choses, utiliser l'outillage d'un vocabulaire qui contribuera à la compréhension des faits¹⁴ ». Ainsi, l'effort d'acquisition d'un vocabulaire spécifique et précis de l'élève pourra être réinvesti pour développer d'autres compétences. Comme nous l'avons précédemment dit, l'acquisition du vocabulaire permet à chaque individu de développer sa représentation du monde. Comme le précise Gaillot, le lexique permet « la compréhension des faits ». On peut entendre le « fait » comme œuvre, mais plus précisément processus créatif de cette œuvre. Ainsi, plus l'élève connaît de choses sur les techniques de création, plus il peut s'interroger sur le fondement de leur utilisation. Nous en revenons donc à la question qui sous-tend la suite notre réflexion : comment développer l'expression intentionnelle de l'élève par le langage ?

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programme de l'école. *Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008*.

¹⁴ Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. P.139

2.4.1.2 *Le langage en arts visuels développe une pensée métacognitive et méta-artistique*

Comme nous venons de le dire, avoir une pratique langagière lors de séances en arts visuels permet à l'élève de s'appropriier les composants de la création artistique. Et ces savoirs mènent à certaines interrogations d'ordre artistique. Grâce au langage oral, l'élève apprend progressivement et de façon explicite le fonctionnement d'une œuvre d'art. C'est ainsi que l'élève se voit mener une réflexion méta-artistique. La pratique sans verbalisation ne permettrait pas cette prise de recul. Comme le souligne Isabelle Poussier lors d'un colloque à l'IUFM d'Arras en 2003, le langage en art visuel est cette prise de recul car il est alors la médiation entre l'artiste (ou l'élève producteur) et l'œuvre : « Dans la discipline des arts visuels, qui vise une pratique artistique associée à l'acquisition d'une culture commune, parler, verbaliser permet de construire une pensée, d'explicitier une démarche, de justifier des choix, d'accéder à une lecture sensible des œuvres¹⁵ ».

Mettre des mots sur un rendu permet de découvrir, ou s'interroger sur les intentions de l'artiste car on retourne à l'origine de la création de l'œuvre ou de la production. Mais le langage peut aller encore plus loin en rendant explicite l'interrogation méta-artistique elle-même. C'est ce qu'explique Gaillot lorsqu'il évoque le langage dans les arts : « La conscience métacognitive est essentielle car elle témoigne que les élèves ont prise sur leurs propres opérations mentales et, de la sorte, progressent en direction de l'autonomie¹⁶ ». Cette citation résume le véritable enseignement des arts. Il ne s'agit pas en effet d'enseigner des techniques artistiques sans but mais de mener l'élève vers la réflexion artistique, c'est-à-dire les enjeux de l'art et son fonctionnement. Il a besoin d'un enseignement explicite pour développer toutes les compétences nécessaires à cette réflexion. La métacognition permet alors à l'élève de parler et de s'approprier le questionnement méta-artistique.

Ainsi, construction de savoir et métacognition des arts visuels sont possibles grâce au langage. Afin de les rendre efficaces de manière optimale, différentes formes de verbalisation doivent être utilisées.

2.4.2 Les formes que la verbalisation peut prendre dans une séquence en arts visuels

¹⁵ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir. Colloque IUFM d'Arras.

¹⁶ Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. P.139

Après avoir pu voir les enjeux du langage en arts visuels, il convient dorénavant de s'interroger sur les modalités d'introduction du langage oral dans la séquence ainsi que dans la séance. La verbalisation en arts visuels peut être individuelle, entre l'élève et l'enseignant, ou collective, les élèves entre eux.

2.4.2.1 *La verbalisation individuelle en situation*

La verbalisation peut, tout d'abord, être individuelle et consister en des échanges entre élève et enseignant. Elle aura un rapport pratique et concret avec la production en cours de l'élève. Rappelons que s'agissant d'élèves en classe de Petite Section, leur rapport au temps est par conséquent moins construit que celui d'un adulte. La mémoire et le langage d'évocation ne doivent pas être des obstacles si l'on veut favoriser des échanges efficaces. Pour Isabelle Poussier, cette démarche a plusieurs objectifs : « Ces situations individualisées l'emmènent [l'enseignant] à soupeser la démarche de chaque élève, ses progrès, à le suivre dans ses choix aux paliers de décision, à choisir d'intervenir ou non, isolément ou collectivement, et dans ce dernier cas à faire émerger de l'enseignable par la parole de l'élève. Celle-ci permet aussi de se souvenir des notions déjà étudiées et ainsi, de nourrir le travail en cours¹⁷ ». Ainsi, la verbalisation durant la réalisation permet à l'enseignant d'observer les mécanismes mis en jeu par l'élève. Dans ce cas-là, le langage est témoin du fonctionnement artistique et cognitif de l'élève, et il est utile à l'enseignant pour évaluer les progrès et besoins de chaque élève. L'enseignant peut alors mettre en place une remédiation immédiate pour l'élève. Ensuite, l'élève développe sa propre réflexion sur sa production grâce aux échanges et questionnement avec l'enseignant qui a un rôle de guide. Notons qu'Isabelle Poussier souligne l'importance de la parole de l'élève (« l'enseignable par la parole de l'élève »). Nous ne sommes alors plus dans le schéma traditionnel de l'enseignement par transmission. Le langage structure ici le questionnement relatif à l'art, ce qui est le véritable objectif d'enseignement tout au long de la scolarisation de l'élève.

2.4.2.2 *La verbalisation collective lors de retours sur les productions*

La verbalisation collective sous forme d'échanges entre élèves à partir des productions permet ensuite une décentration et une réflexion comme nous avons vu pour le voir. Le document d'accompagnement des arts visuels à l'école primaire évoque le langage oral lors d'une phase d'affichage collective : « Le travail du groupe s'appuie sur des échanges qui

¹⁷Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir. Colloque IUFM d'Arras.

soutiennent l'intérêt, mettent en évidence la découverte de nouveaux moyens ou les trouvailles. Les discussions ont souvent une influence positive sur les productions individuelles¹⁸ ». Il y a donc un rapport direct entre les échanges communs et les productions individuelles. Grâce à la verbalisation, les élèves peuvent effectuer de nombreuses opérations mentales et développements réflexifs qui seront réinvestis lors de productions à venir. L'enrichissement de ces productions est l'objectif de ces échanges.

Lors de la verbalisation, l'enseignant peut faire varier les tâches proposées aux élèves afin d'orienter une réflexion ou développer une compétence langagière particulière. Patricia Berynski¹⁹, professeur d'arts plastiques dans le second degré, développe une réflexion didactique sur les formes de verbalisation en arts visuels. Parmi les six tâches de verbalisation qu'elle propose, nous en retiendrons seulement quatre, car certaines tâches nécessitent des compétences que des élèves de petite section n'ont pas encore acquises. Ces quatre tâches sont donc décrire, justifier, comparer, analyser/interpréter. La description et la comparaison permettent à l'élève de mettre l'accent sur les composants des productions. Elles demandent de mettre des mots sur des notions artistiques, par exemple la couleur. La justification permet d'expliquer l'intention première de l'élève et donc de voir s'il était dans une démarche de réponse à la consigne proposée. Enfin, en allant plus loin que la justification, l'analyse et l'interprétation, même si elles sont encore compliquées en Petite Section, permettent à l'élève de faire un lien entre l'intention d'un élève et les moyens mis en œuvre pour réaliser cette intention. Si l'on veut guider l'élève vers une réalisation intentionnelle, il est donc important de développer ces compétences dès le début de la maternelle.

En conclusion, l'ensemble de la littérature scientifique concernant le langage et les arts tend à mettre en valeur l'apport bénéfique de l'un sur l'autre. D'après tous ces auteurs, l'introduction de verbalisations dans les séquences favorise le développement des compétences nécessaires à l'élève pour lier geste et intentionnalité lors de la réalisation de ses productions. Il s'agit maintenant d'analyser plus en détail l'influence du langage en arts visuels chez les élèves de Petite Section en observant certains de ses effets.

¹⁸ DGESCO. (2002). *Les arts visuels à l'école primaire*. Document d'application des nouveaux programmes.

¹⁹ Berdinsky, P. Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves. Repéré à <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf>

3. Problématique

Comme nous venons de le développer dans la partie état de l'art, le langage à l'école maternelle est une discipline qui concerne tous les domaines d'apprentissages. Il permet également le développement personnel de l'élève ainsi que celui des compétences sociales. Il est à la fois une fin et un moyen. Le langage « au cœur de tous les apprentissages » est une complexe ramification de diverses compétences. C'est pourquoi il est important d'explicitier ses différentes fonctions, afin de mieux cerner ses enjeux et sa portée.

De plus en s'interrogeant sur la nature du langage, oral notamment, nous nous sommes aperçus que l'art partage avec lui certaines caractéristiques, l'expression et la communication. Il apparaît alors intéressant de faire se rencontrer ces deux domaines : ces deux formes de langage entrant en interaction pour construire les connaissances et les compétences.

Les obstacles psycho-cognitifs et psychomoteurs auxquels ces élèves vont être confrontés en raison du stade de leur développement nous ont également éclairé. Et c'est ainsi qu'il nous est apparu que la verbalisation est indispensable à la pratique des arts visuels, particulièrement parce qu'elle développe la réflexion de l'élève et ses productions.

Aussi, nous pouvons nous demander :

En quoi le langage a une influence concrète dans le geste de l'élève et le dirige vers une expression intentionnelle en arts visuels ?

Cette interrogation sur l'influence du langage dans le geste de l'élève nous mène alors à émettre plusieurs hypothèses suivantes :

- concernant le développement du lexique, la verbalisation en cours de production permet à l'élève de mieux appréhender les choix qui s'offrent à lui ;

- concernant l'aspect communicationnel, les échanges entre pairs lors des verbalisations collectives permettent à l'élève de conscientiser son projet et de questionner les moyens mis en œuvre ;

- ces deux aspects, développement du vocabulaire et activité métacognitive, favorisent ainsi le développement de l'expression intentionnelle en arts visuels.

Méthode

En maternelle et plus particulièrement en Petite Section, il serait naïf de penser que lors des productions plastiques les élèves mettent toujours en œuvre des actions motivées par une réelle intention. Lorsque l'on regarde les élèves en action durant les séances d'arts visuels, nous pouvons nous apercevoir qu'ils laissent une part importante au hasard dans leur production. Et quand nous observons certains choix, dans l'outil par exemple, ceux-ci peuvent s'expliquer par le fait qu'il semble plus attractif pour l'élève et non qu'il permette de répondre le plus justement à la question artistique posée. Pourtant, il est de notre devoir de faire progresser les élèves dans leur parcours artistique, et le rôle de l'école est de favoriser le développement de l'élève. Nous devons mettre en œuvre des situations qui le guident et l'étayent, et ce dès la Petite Section.

4. Participants

L'étude mise en place dans ce mémoire est effectuée dans une classe de Petite Section d'une école maternelle qui sera officiellement en situation de Réseau d'Education Prioritaire (REP) l'an prochain. Un grand nombre de ces élèves sont d'origine étrangère (même si de nationalité française), parmi ceux-ci certains sont bilingues. Cette situation pourra constituer un obstacle dans la réalisation de notre étude car la place du langage oral est conséquente. La majorité des parents d'élèves est dans la catégorie « employé » ou « ouvrier » et très peu sont cadres ou autre. Le milieu socioculturel des élèves et de leur famille ne peut être qualifié de favorisé.

La classe dans laquelle l'étude est faite est constituée de 28 Petites Sections, âgées par conséquent de 3 à 4 ans. Dans chacune des séquences menées, un groupe de 7 élèves bénéficiera des verbalisations. Ce groupe rassemblera des élèves de niveau hétérogène, tant dans leurs capacités langagières que dans leurs compétences en arts visuels. Ainsi, le groupe expérimental comportera des élèves qui maîtrisent la langue française, d'autres qui parlent peu ou pour lesquels le français est leur seconde langue. Certains élèves ont une maîtrise plus fine du geste graphique, d'autres ont plus de facilité dans l'expression de leur imagination. Le tableau figurant en annexe 3 précise les élèves participant aux séances dans laquelle les verbalisations auront lieu ainsi que leurs caractéristiques personnelles.

5. Matériel et procédure

5.1 Les séquences et séances

5.1.1 La démarche de l'expérience

Afin de pouvoir évaluer les effets de la verbalisation dans une séquence d'arts visuels, la classe sera divisée en deux groupes. Un groupe de sept élèves bénéficiera des verbalisations durant leur séquence. Le restant de la classe, qui aura la même consigne et le même matériel, n'aura pas ces verbalisations ; ce sera le groupe témoin. A la fin de la séquence, nous pourrons alors évaluer chaque groupe et comparer les résultats obtenus. Deux séquences seront mises en place pour être voir si les résultats obtenus concordent. J'ai choisi de mettre en place deux séquences d'arts visuels *lambda* car je cherche à vérifier que la verbalisation est un moyen efficace que l'on peut mettre en place dans chaque situation proposée. Elle ne sera donc pas l'objectif des séquences, mais participera à sa réalisation.

5.1.2 Les séquences

Le déroulement des séquences est le même pour l'une et l'autre. Le groupe témoin et le groupe des sept élèves ont les mêmes consignes et mêmes matériels ; ils suivent la même progression. Le groupe témoin, puisqu'il n'a pas de verbalisation, ni personnelle ni commune, répète la même séance de production plusieurs fois. Alors que l'autre groupe bénéficie des séances intermédiaires de verbalisation commune. Le détail des séquences figure en annexes 1 et 2.

La première séquence porte sur le dessin et a pour objectif de mener les élèves vers un choix éclairé de l'outil dans une situation de production. La deuxième a pour thème l'image et a pour objectif de créer une nouvelle image à partir d'une image donnée. Ces deux séquences ont été choisies pour la variété des compétences à mettre en œuvre par les élèves. La séquence sur le dessin demande des compétences graphiques et d'organisation de l'espace de la feuille. Elle peut également, selon le choix de l'élève, requérir des compétences de représentation figurative. De plus son objectif est de développer l'intention dans le choix de l'outil. La deuxième séquence, quant à elle, porte sur l'imagination et est plus ouverte à l'expression personnelle des élèves.

5.1.3 Les séances

Nous allons maintenant détailler les différentes séances mises en place dans la séquence en fonction de la place dans la production et de leurs fonctions.

La première séance met en place une **phase de sollicitation**, elle est une incitation à la production. L'enseignant veille à énoncer le sujet et la consigne. Il s'assure que tous les élèves l'aient comprise. Cette séance est également une présentation des ressources à disposition des élèves : le matériel qu'ils peuvent utiliser, les supports proposés ou imposés. Cette séance est mise en place pour les deux groupes. A la différence que pour le groupe expérimental, l'enseignant fait reformuler la proposition par un autre élève volontaire. Pour l'élève qui reformule, cela peut lui permettre de rendre ses idées plus claires ; pour les autres élèves du groupe, cette nouvelle reformulation enfantine peut leur permettre de mieux comprendre la proposition ; pour l'enseignant, cette reformulation sera un indicateur quant à la compréhension des enjeux de la consigne. Tous les élèves passent alors à la **phase de production**. Le groupe témoin est laissé en autonomie pendant la réalisation alors que le groupe expérimental bénéficie de la présence de l'enseignant qui circule entre eux pour effectuer les premières verbalisations individuelles. Il veille cependant à ne pas trop en dire car l'objectif de cette séance est d'interroger la consigne donnée et de proposer une solution. Le rôle de l'enseignant est de rassurer les élèves dans les choix qu'ils font et de les inviter à donner une réponse à la question posée par la consigne en l'essayant dans leur production et non de répondre lui-même. Pour l'enseignant, cette première phase de production est le moment où il repère les notions qui sont travaillées ; durant les verbalisations individuelles, il observe le niveau de compréhension des élèves et leur démarche de production ; à partir de toutes ces observations, il anticipe les verbalisations qui auront lieu dans la prochaine séance.

La deuxième séance est une **séance d'observation et d'analyse** des sept productions de la séance précédente. Les productions sont affichées et les élèves peuvent alors échanger dessus. La verbalisation commune met les élèves dans une situation d'échanges entre pairs. L'enseignant n'est plus l'interlocuteur privilégié. Son rôle est de lancer la verbalisation, de guider les élèves si besoin. Ce temps d'échanges met en avant la description des productions, leurs comparaisons. Cette activité permet aux élèves de savoir s'ils ont répondu à la consigne ou non, il s'agit d'une évaluation formative. Mais plus encore, la mise en évidence des ressemblances et des différences permet aux élèves de souligner la diversité des solutions possibles. Chaque élève est enrichi des propositions de ses pairs et pourra alors peut-être les

réinvestir dans sa prochaine production. Certaines notions évoquées par les élèves sont mises en avant et donneront lieu à une séance d'entraînement.

La troisième séance est donc une **séance d'entraînement**. Elle s'appuie sur les retours qui ont été faits dans la précédente séance et développe un point précis, une notion particulière, qui aide l'élève dans la réflexion de son projet. L'enseignant propose alors des exercices pour explorer des procédés techniques. Les élèves sont invités à mettre en mots leurs gestes et leurs démarches. Cette séance ne demande pas aux élèves d'expression personnelle ou de développement de l'imagination. Mais elle fournit un matériau concret que l'élève pourra réinvestir lors d'une prochaine production.

La quatrième séance est une nouvelle **séance de production et d'expression**. Les conditions sont les mêmes que celles de la première séance, que soit dans la consigne donnée ou le matériel mis à disposition. Mais à la différence de la première séance, les élèves auront développé leur réflexion et leur connaissance de procédés techniques grâce aux verbalisations mises en œuvre dans les précédentes séances. De plus, lors de la production, l'enseignant se déplace encore entre les élèves pour effectuer des verbalisations personnelles et guider l'élève dans son projet. Si les hypothèses que l'on a formulées se vérifient, nous devrions observer une progression entre la première et la deuxième production.

Une cinquième séance de production est mise en place. Je pense que les élèves ont besoin de cette nouvelle production, car deux productions me semblent trop peu ; les élèves sont encore dans le tâtonnement. Cette dernière séance de production leur est présentée comme finalisation de leur projet. Les verbalisations qui ont été émises sont rappelées et les anciennes productions sont à nouveau présentées aux élèves.

5.2 Quels types de verbalisations pour quels effets ?

Comme nous venons de le voir, les verbalisations prennent plusieurs formes et interviennent à de nombreuses reprises dans la séquence.

Types de verbalisation	Exemples	Effets envisagés
Des verbalisations qui questionnent l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Comment peux-tu arriver à un tel résultat? - De quel moyen est requis ? De quoi as-tu besoin ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichissement des essais et tâtonnements - Développe la représentation mentale par anticipation des besoins et des effets attendus

	- Pourquoi est-ce que tu réalises telle action ?	- On amène l'élève à réfléchir avant d'agir. On le questionne sur le lien entre intention et action.
Des verbalisations qui guident l'élève	- Rappel de consigne, reformulations par l'élève - Rappel d'anciennes verbalisations ou d'anciennes productions.	- L'élève peut s'approprier la consigne en la reformulant lui-même. En cas de blocage, cela permet de lancer l'élève. - Réinvestir certaines compétences et savoir-faire.
Des verbalisations qui affirment et commentent (de la part des élèves lors des observations)	- Quand on réalise tel geste, on obtient tel effet. Quand on utilise tel outil, on obtient tel effet. - Telle production me fait penser à ... - Découverte et utilisation du lexique adéquat	- Enrichissement des productions et appropriation des effets en vue d'une anticipation dans les prochaines productions. - Ouverture vers l'interprétation. - Améliore l'emprise que l'élève a sur le milieu, sur la situation qui lui est présentée.

Ainsi, au cours de la séquence, les élèves sont confrontés à diverses questions qui les amènent à développer différentes compétences. Il est important de noter que ces verbalisations et ces questions ne doivent pas requérir une réponse absolue. Il ne s'agit pas aux élèves de donner la bonne réponse. Dans le domaine artistique, il n'y a pas de solution universelle à un problème, mais des propositions. Et à travers leurs tâtonnements, leurs échecs et leurs réussites, chaque élève aboutira à sa solution. L'objectif n'est pas tant le résultat que le cheminement effectué par l'élève. C'est pourquoi la formulation des verbalisations revêt une importance particulière et détermine si l'élève pénètre réellement dans une réflexion artistique.

De plus, lorsque je posais certaines questions, je ne m'attendais pas obligatoirement à une réponse immédiate, ni même à une réponse orale. Pour certains élèves, il était plus facile de répondre en montrant qu'en parlant, que ce soit pour des raisons de non maîtrise du langage oral ou parce qu'ils ne trouvaient pas les mots adéquats. Il est également intéressant d'observer des réponses en acte à une question orale. Cela démontre une compréhension des enjeux de la verbalisation qui est présente pour renforcer les productions.

5.3 Les mesures prises afin de vérifier les hypothèses

A l'aboutissement de chaque séquence, des évaluations ont été faites dans l'objectif d'observer les différentes répercussions de la verbalisation dans le groupe qui en bénéficiait. Ces observations nous serviront à valider ou invalider nos trois hypothèses. Pour cela, nous devons séparer les critères d'observation afin qu'un de ces critères n'en influence pas un autre.

5.3.1 Les progressions entre la première et la dernière production du groupe bénéficiant des verbalisations

Afin de savoir si les verbalisations au cours des séances de production et les séances spécifiques ont eu un impact, nous devons évaluer les progressions de chaque élève du groupe. Si la majorité du groupe a réellement progressé, nous pourrions en conclure que le langage s'avère réellement efficace. La progression quantitative met en avant le nombre de procédés utilisés dans la production. Elle est un indicateur de l'enrichissement des techniques des élèves. Nous comparerons donc le nombre de procédés utilisés dans la première et dernière production de chaque élève.

5.3.2 La comparaison des justifications au sujet des réalisations finales du groupe témoin et du groupe bénéficiant de la verbalisation

Pour vérifier l'influence réelle du langage dans l'acte intentionnel des élèves nous devons également comparer les justifications de chaque groupe. Si l'on veut vérifier les hypothèses qui supposent que le langage favorise le développement de l'expression intentionnelle des élèves et qu'il permet de conscientiser son projet et de questionner les moyens mis en œuvre, alors nous devons interroger tous les élèves sur leur production. Leurs retours nous indiqueront s'ils ont fait preuve d'acte intentionnels ou non.

5.3.3 La comparaison des progressions du groupe témoin et du groupe bénéficiant des verbalisations

Afin de vérifier que la progression du groupe bénéficiant du langage tient de la verbalisation, nous devons comparer les progressions des deux groupes. Si le taux de progression est le même dans les deux groupes, alors les progressions observées ne proviendront pas des verbalisations. Ces comparaisons s'effectueront quantitativement.

Résultats

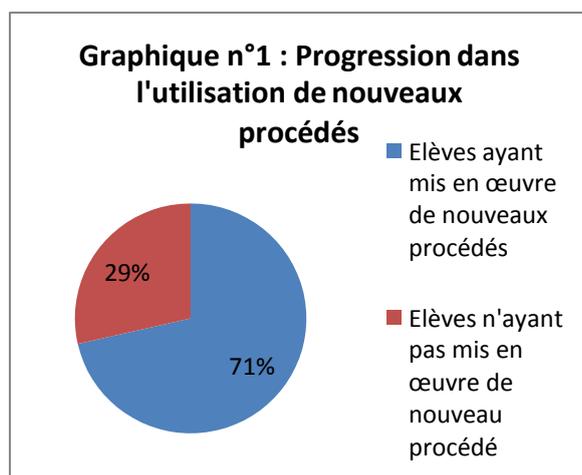
Nous allons maintenant procéder à un relevé des résultats de chaque séquence. Ils seront détaillés et comparés dans le temps (entre la première et la dernière production) ou entre les deux groupes (le groupe bénéficiant de la verbalisation et le groupe témoin).

6. Relevés des résultats de la séquence sur le dessin

Les résultats obtenus au terme de la séquence seront évalués en fonction de la grille d'évaluation qui figure en annexe 4. Celle-ci regroupe les compétences mises en œuvre à travers la séquence qui nous aideront à valider ou invalider nos hypothèses.

6.1 Les progressions entre la première et la dernière production du groupe bénéficiant des verbalisations

Ce graphique n°1 met en avant la mise en œuvre de nouveaux procédés techniques du groupe bénéficiant des verbalisations tout au long de la séquence. Deux résultats sont possibles : l'élève n'a pas utilisé de nouvelle technique entre sa première et dernière production, ou l'élève en a utilisé. Un exemple de progression est fourni en annexe 7.



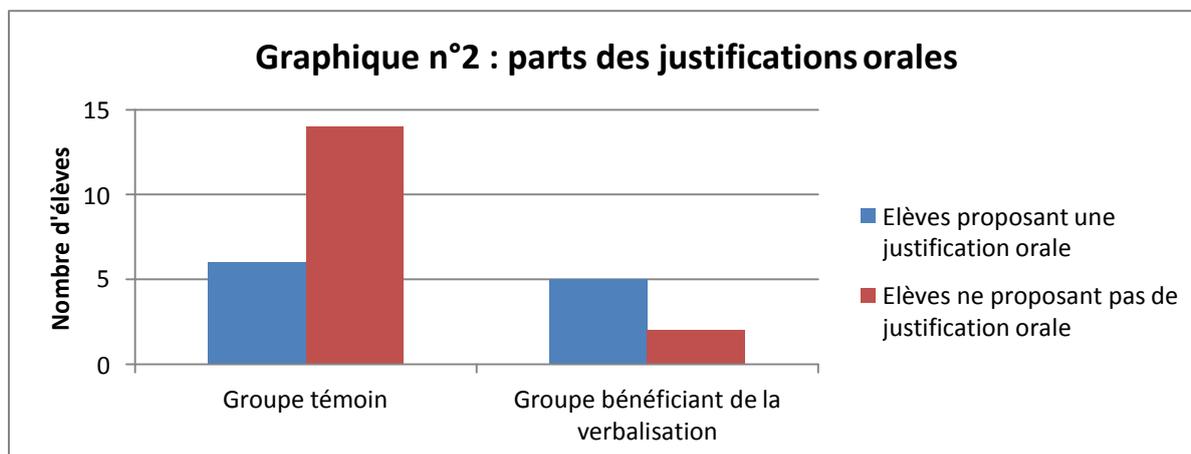
En termes chiffrés, cinq élèves sur sept ont progressé dans l'utilisation de nouveaux procédés, ce qui représente en pourcentage : 71,4%. Le pourcentage d'élèves de ce groupe n'ayant pas progressé est de 28,6%.

6.2 La comparaison des dernières réalisations des deux groupes

6.2.1 Les parts des justifications orales dans les deux groupes

Dans un premier temps, nous allons relever le nombre d'élèves qui propose une justification verbale de sa production au terme de sa dernière production. Nous comparerons

les résultats obtenus pour chaque groupe. A travers le graphique n°2, nous voyons que pour le groupe témoin, 6 élèves ont proposé une justification, 12 n'en ont pas produit. Cela représente 30% d'élèves ayant justifié contre 70% ne l'ayant pas fait. Pour le deuxième groupe, deux élèves sur les sept n'y sont pas parvenus. Cela représente 71,4% de réussite contre 28,6% d'absence de justification.



6.2.2 Les types de verbalisation des élèves

Il est ensuite intéressant de relever les justifications que les élèves de chaque groupe ont pu fournir et d'établir un tableau qui regroupe les différents types de verbalisations. Les productions des justifications figurent en annexe 6.

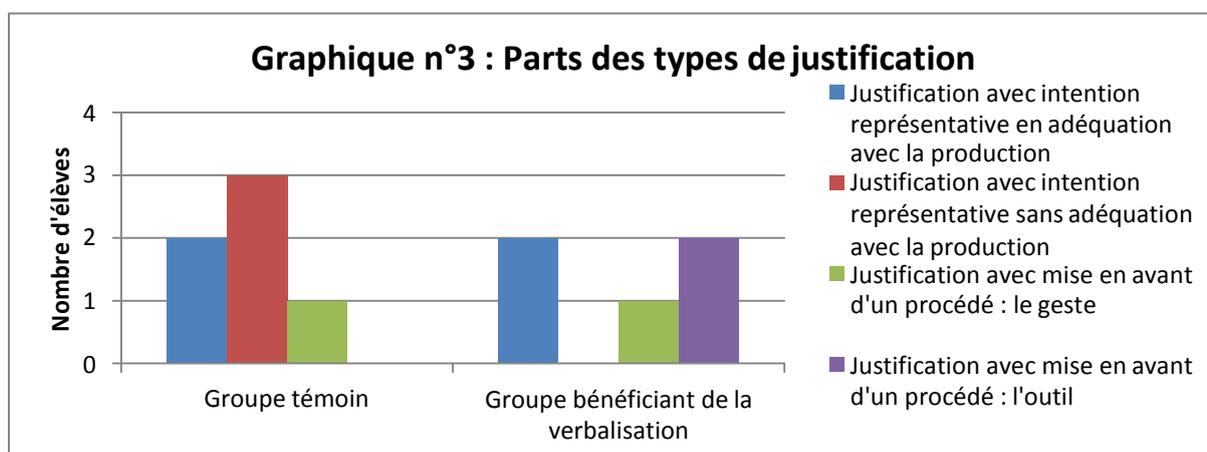
Le tableau n°1 regroupe les justifications du groupe témoin.

Type de verbalisation	Exemple	Adéquation ou non avec la réalisation
Une justification qui met en avant une intention représentative.	« J'ai fait une maison » (Aaron)	Non adéquation.
	« Le lapin va manger la carotte » (Aélia)	Adéquation
Une justification qui met en avant les procédés utilisés	Sur le geste : « J'ai fait des ronds » (Izhak)	Adéquation
	Sur l'outil : Aucune	

Le tableau n°2 regroupe les justifications du groupe bénéficiant des verbalisations.

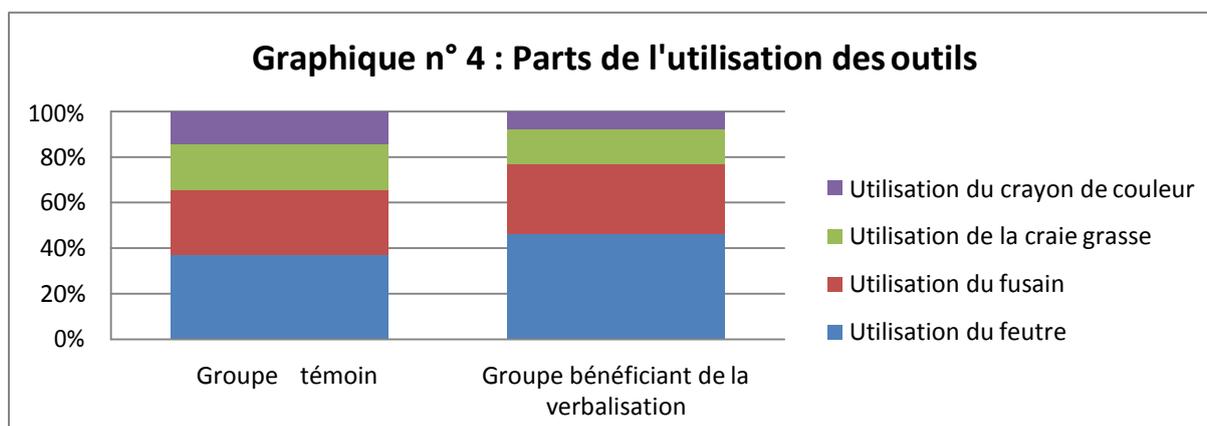
Type de verbalisation	Exemple	Adéquation ou non avec la réalisation
Une justification qui met en avant une intention représentative.	« J'ai fait des fées et des princesses » (Razane)	Adéquation
Une justification qui met en avant les procédés utilisés	Sur le geste : « J'ai colorié dedans le rond » (Eva)	Adéquation
	Sur l'outil : « J'ai pris du fusain et après j'ai frotté pour étaler » (Charlie)	Adéquation

Le graphique n°3 synthétise les différents types de justifications fournis par les élèves à l'issue de la dernière production.



6.2.3 Comparaison des utilisations des outils dans les deux groupes

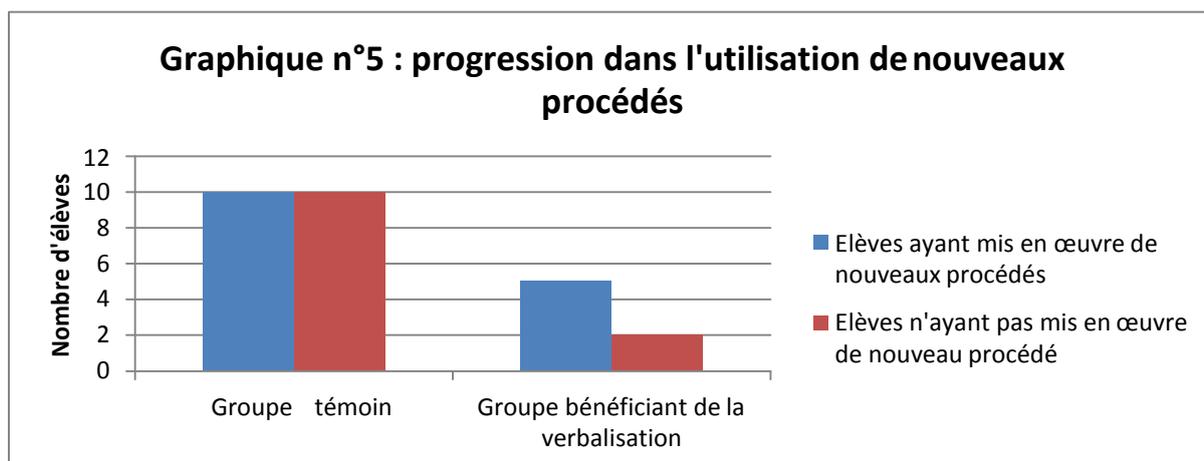
Enfin, afin de voir l'influence des verbalisations sur le lexique propre aux arts visuels, nous allons comparer les utilisations des différents outils proposés chez les deux groupes à travers le graphique n°4.



6.3 La comparaison des progressions du groupe témoin et du groupe bénéficiant des verbalisations

6.3.1 Comparaison des progressions dans l'utilisation de nouveaux procédés

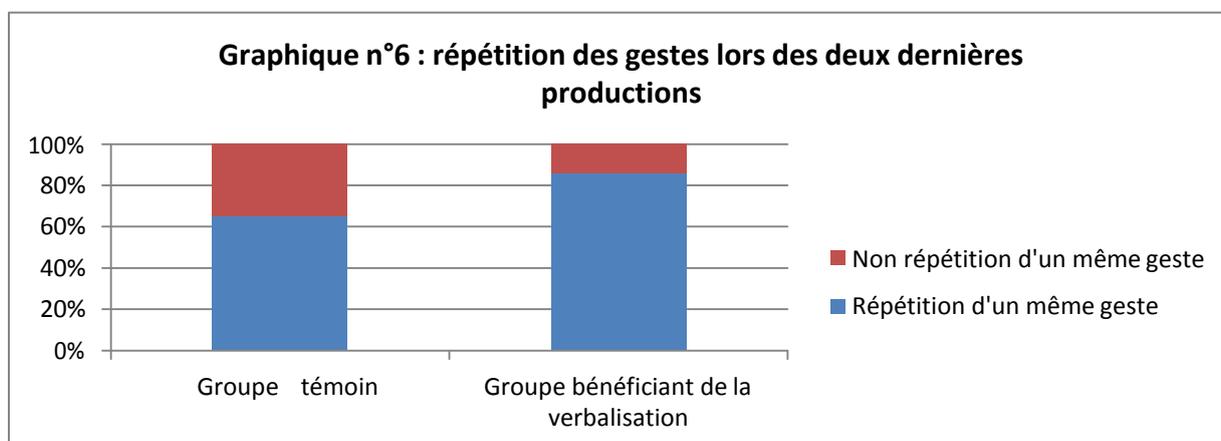
Nous allons maintenant comparer les deux groupes en fonction de leur progression entre la première et la dernière séance dans le graphique n°5. Les critères retenus sont l'utilisation de nouveaux procédés.



La part des élèves ayant progressé dans l'utilisation de nouveaux procédés est de 71,4% pour le groupe bénéficiant de verbalisation contre 50% pour le groupe témoin.

6.3.2 Comparaison de la répétition des gestes lors des deux dernières productions

Enfin, nous allons relever et comparer les résultats des répétitions des gestes de chaque élève de chaque groupe dans leurs productions. Le graphique n°6 synthétise ces résultats.



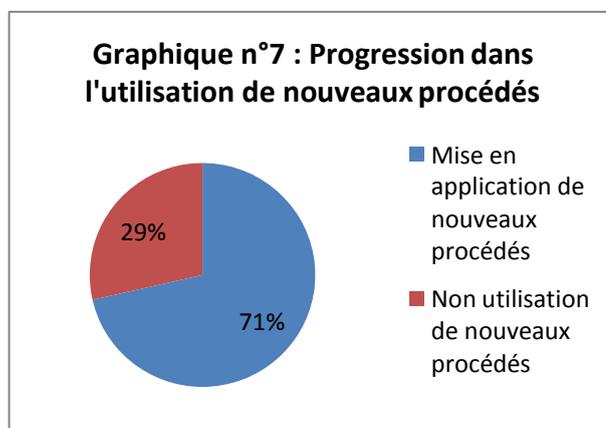
En termes chiffrés, six élèves sur sept du groupe bénéficiant du langage ont répété les mêmes gestes dans leurs deux dernières productions. 13 élèves sur 20 l'ont fait dans le groupe témoin.

7. Relevé des résultats de la séquence sur l'image

Les résultats obtenus au terme de la séquence sont évalués en fonction de la grille d'évaluation qui figure en annexe 5.

7.1 Les progressions entre la première et la dernière production du groupe bénéficiant des verbalisations

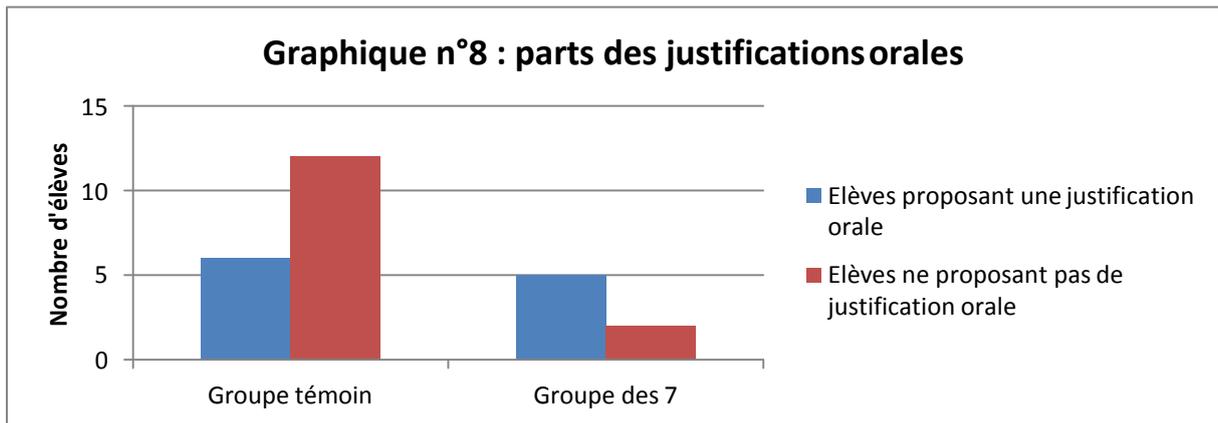
Le graphique n°7 met en avant la part des élèves du groupe bénéficiant des verbalisations qui ont mis en place de nouveaux procédés. Cinq élèves sur sept ont mis en application de nouveaux procédés. Un exemple de progression est fourni en annexe 8.



7.2 La comparaison des justifications des réalisations finales du groupe témoin et du groupe bénéficiant de la verbalisation

7.2.1 Comparaison du nombre de justifications orales

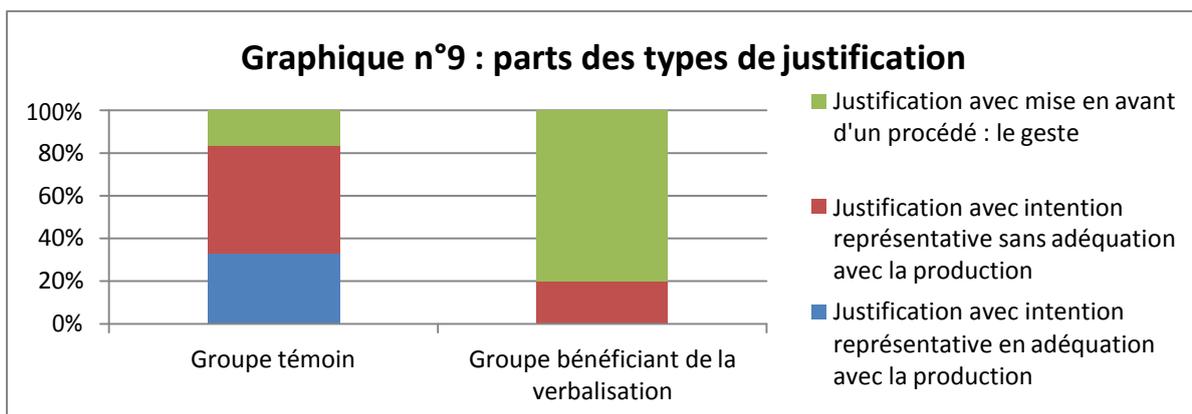
Nous allons maintenant relever les parts de justifications orales proposées par les élèves à l'issue de leur dernière réalisation. Le graphique n°8 permet la comparaison des résultats entre les deux groupes.



D'après ce graphique, dans le groupe bénéficiant du langage, 71,4% des élèves proposent une justification orale, contre 30% pour le groupe témoin.

7.2.2 Comparaison des parts des types de justifications orales

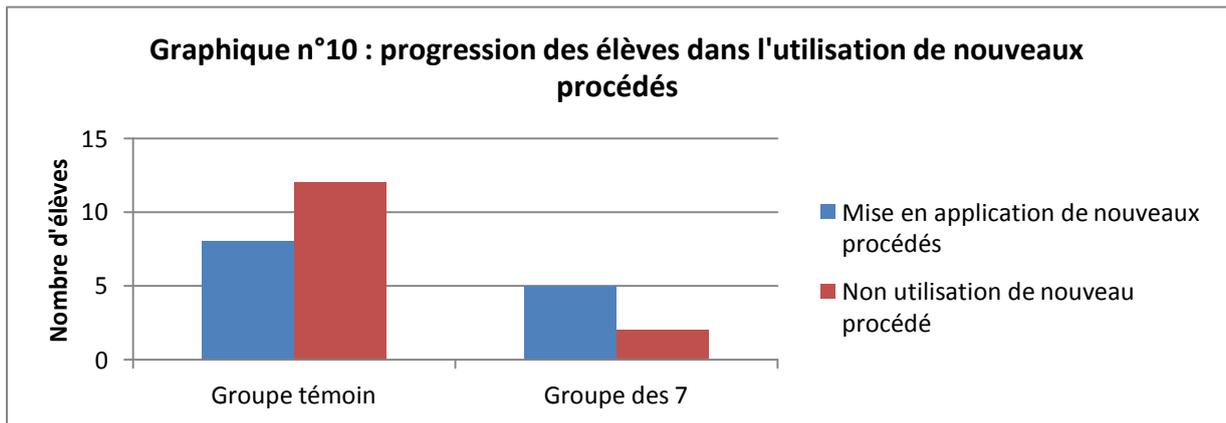
Le graphique n°9 synthétise les différents types de justifications fournis par les élèves à l'issue de la dernière production.



7.3 La comparaison des progressions du groupe témoin et du groupe bénéficiant des verbalisations

7.3.1 Comparaison des progressions dans l'utilisation de nouveaux procédés

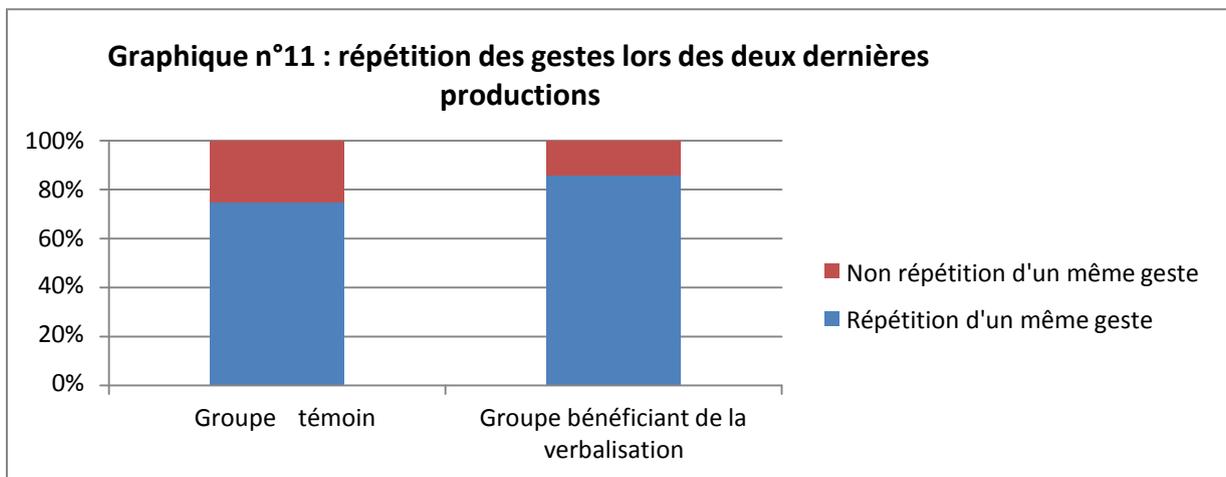
Nous allons tout d'abord comparer les deux groupes en fonction de leur progression entre la première et la dernière séance dans le graphique n°10. Les critères retenus sont l'utilisation de nouveaux procédés.



D'après ce graphique, 71.4% des élèves du groupe bénéficiant du langage ont mis en application de nouveaux procédés contre 40% pour les élèves du groupe témoin.

7.3.2 Comparaison de la répétition des gestes lors des deux dernières productions

Enfin, nous allons relever et comparer les résultats des répétitions des gestes de chaque élève de chaque groupe dans leurs productions. Le graphique n°11 synthétise ces résultats.



En termes chiffrés, six élèves sur sept du groupe bénéficiant du langage ont répété les mêmes gestes dans leurs deux dernières productions. 15 élèves sur 20 l'ont fait dans le groupe témoin.

Ces résultats seront par la suite analysés plus précisément dans la partie « discussion » et seront les critères de validation ou d'invalidation des hypothèses émises.

Discussion et conclusion

8. Re-contextualisation

L'objet de la recherche qui a été menée était le rôle du langage dans le domaine des arts visuels en Petite Section. Les recherches littéraires qui ont été faites tendaient à affirmer que le langage oral durant les séances d'arts visuels avec les élèves était bénéfique à l'enrichissement des productions de ces derniers. Ainsi, le langage serait la médiation entre l'intention de l'élève et son geste lors des séances de production en arts visuels. La problématique qui a alors dirigé notre réflexion était celle-ci : « En quoi le langage a une influence concrète dans le geste de l'élève et le dirige vers une expression intentionnelle en arts visuels ? ». Nous avons émis trois hypothèses. D'une part, le développement du lexique permet de mieux appréhender les choix qui s'offrent à l'élève. Les échanges entre pairs permettent ensuite à l'élève de conscientiser son projet et de questionner les moyens mis en œuvre. Pour finir, le langage favorise le développement de l'expression intentionnelle en arts visuels.

Afin de valider ou invalider ces hypothèses, nous avons mis en place une expérimentation en classe qui mettait en jeu la verbalisation. Deux groupes ont été formés. Un groupe a bénéficié de verbalisation durant toute la séquence. Un deuxième groupe a réalisé la même séquence mais sans les verbalisations. Cela a permis la comparaison des résultats de l'expérimentation entre le premier et le deuxième groupe. En effet, les résultats des deux groupes présentent des différences sur de nombreux critères.

Nous allons maintenant pouvoir analyser ces résultats au regard des hypothèses qui ont été émises.

9. Mise en lien avec les recherches antérieures

Grâce aux résultats obtenus au terme de l'expérimentation, nous analyserons chaque hypothèse distinctivement l'une des autres.

9.1 Résultats et conclusion de la première hypothèse : la verbalisation par le développement du lexique en cours de production permet à l'élève de mieux appréhender les choix qui s'offrent à lui

L'objectif de cette première partie est de vérifier si le développement du lexique propre au domaine des arts visuels lors des verbalisations influence les productions des élèves dans l'appréhension des choix qui s'offrent à lui. Deux observations principales dans les résultats obtenus nous éclairent sur cette influence. Tout d'abord, nous allons observer les progressions des élèves du groupe bénéficiant du langage dans les deux séquences. Ensuite, l'observation plus précise sur l'utilisation des outils de la première séquence questionnera les premiers résultats.

Le langage à travers le développement du lexique a réellement une incidence dans les productions des élèves. En effet nous observons des différences notables entre la première réalisation et la dernière. Au début de la séquence, le lexique n'est pas encore acquis ; cependant, il sera découvert et réinvesti dans le déroulement de la séquence. Dans les deux séquences mises en place, le lexique portait essentiellement sur les outils et les gestes. Une augmentation des procédés utilisés lors des réalisations apparaît effectivement dans les résultats. Dans les graphiques n°1 et n° 7 (progressions des élèves dans l'utilisation des procédés dans les deux séquences) nous pouvons voir que la majorité des élèves du groupe expérimental a mis en pratique de nouveaux procédés dans leur dernière réalisation à raison de 71% de progression contre 29% pour le groupe témoin. Cela représente plus du double. Ces nouveaux procédés techniques avaient été relevés par le groupe lors de la séance d'observation et les élèves les ont réinvestis dans les autres séances. Nous pouvons donc conclure que le développement du lexique participe effectivement à l'appréhension des choix offerts aux élèves.

Cependant, les résultats sur l'utilisation de l'outil dans la première séquence nous obligent à questionner à nouveau cette affirmation. En effet, les progressions dans l'utilisation des procédés de la séquence sur le dessin concernaient essentiellement des techniques utilisant le geste. Mais lorsque l'on compare les parts de l'utilisation de chaque outil (graphique n°4) dans les deux groupes, nous n'observons pas de nette différence. D'après ce graphique, les deux outils majoritairement utilisés sont le feutre et le fusain, que ce soit dans l'un ou l'autre groupe. Le travail sur la dénomination des outils proposés n'a donc pas eu d'incidence dans le choix des élèves. Ces résultats peuvent trouver une interprétation dans le fait que le fusain et le feutre sont deux outils plus attractifs, l'un pour sa nouveauté, l'autre pour sa trace plus voyante qu'il laisse.

En conclusion, le développement lexical a une certaine influence dans l'appréhension des choix offerts mais il a aussi ses limites. Les résultats montrent que son efficacité est plus forte lorsque les verbalisations mettent en jeu des procédés techniques gestuels. Les élèves de Petite Section n'ont en effet que peu de vocabulaire, et la catégorie de lexique la plus faible, entre les substantifs et les verbes, est de loin celle des verbes et des actions. C'est pourquoi les élèves de ce groupe se sont focalisés sur le réinvestissement du nouveau lexique des opérations plastiques découvert et l'ont mis en pratique dans leur production.

9.2 Résultats et conclusion de la deuxième hypothèse : les échanges entre pairs lors des verbalisations collectives permettent à l'élève de conscientiser son projet et de questionner les moyens mis en œuvre

Cette hypothèse met en jeu l'influence des échanges entre élèves lors des séances d'observation et d'analyse des premières productions. Lors de ces échanges, les élèves ont observé les productions des autres, les ont décrites. A partir de cela, ils ont pu mener une réflexion sur les gestes, les outils qui auraient pu conduire à tel ou tel résultat. Ainsi, si les échanges entre pairs sont réellement efficaces dans la conscientisation du projet et le questionnement des moyens mis en œuvre, alors les élèves devraient avoir une réflexion sur les actions menées et les effets produits. Afin de vérifier la présence ou non de ces réflexions, nous utiliserons les justifications orales des élèves au terme de leur dernière production. Nous observerons les types de justifications utilisées. Ensuite, nous observerons et comparerons les progressions des élèves dans l'utilisation des procédés techniques des deux groupes.

Pour commencer, les types de justification des élèves témoigneront de la réflexion qu'ils auront menée dans la réalisation de leur production. Nous observerons alors deux types majeurs de justification : du type représentatif ou du type procédés mis en œuvre. Pour valider notre hypothèse nous voulons voir apparaître une part importante de justification de type procédés mis en œuvre car les verbalisations effectuées avaient un objectif d'ordre métacognitif. Il ne fallait en effet, pour les élèves, plus réfléchir uniquement en terme de réalisation finale mais s'interroger sur les moyens à mettre en place pour parvenir au résultat final. Observons donc les graphiques n°3 et n°9 qui reprennent les types de justification orale de chacune des séquences. Ainsi nous pouvons voir que dans les deux séquences, la part de justification de type procédurier est majoritaire dans le groupe bénéficiant des verbalisations. En effet, dans la première séquence, 60% des élèves de ce groupe proposent ce type de justification contre 16.5% pour les élèves de l'autre groupe. Dans la seconde séquence, ces

parts représentent 80% pour le groupe bénéficiant du langage contre 16.5% pour le groupe témoin. Nous pouvons expliquer la différence de 20% entre la première et la deuxième séquence chez les élèves du groupe bénéficiant du langage par le thème et la consigne donnée. En effet, le dessin induit plus facilement une réflexion de type représentative que la consigne transformation d'image.

La comparaison des progressions dans l'utilisation de nouvelles techniques nous permet d'observer si les réflexions menées dans le groupe expérimental sont réinvesties dans les productions. Pour cela, nous utiliserons les résultats des graphiques n°5 et n°10. Dans le graphique de la première séquence, les élèves du groupe témoin sont 50% à avoir utilisé de nouvelles techniques, contre 71.4% pour les élèves de l'autre groupe. Ce qui représente plus de la majorité à avoir progressé. Dans le graphique de la deuxième séquence, les résultats sont de l'ordre de 71.4% contre 40% pour les élèves du groupe témoin. Encore une fois, cela représente plus de la majorité. Nous pouvons donc conclure que les verbalisations ont réellement été bénéfiques pour ces élèves car elles leurs ont permis de développer pratiquement de nouveaux procédés.

En conclusion, nous pouvons valider cette deuxième hypothèse car nous avons effectivement pu observer les apports des échanges dans la réflexion métacognitive des élèves et son réinvestissement dans les productions notamment dans la franche progression justifications s'appuyant les procédés.

9.3 Résultats et conclusion de la troisième hypothèse : le développement du vocabulaire et l'activité métacognitive favorisent le développement de l'expression intentionnelle

Pour terminer, selon notre troisième hypothèse, le langage favorise le développement de l'expression intentionnelle en réinvestissant les compétences langagières et métacognitives. La présence d'expression intentionnelle chez l'élève sera traduite par la présence d'une justification orale. Ainsi nous pourrons observer s'il a mis du sens dans sa production ou non. Pour cela, nous nous appuierons sur les graphiques n° 2 et n°8.

A l'analyse de ces deux graphiques, l'expression intentionnelle chez les élèves du groupe bénéficiant des verbalisations se fait plus fortement ressentir que dans le deuxième groupe. En effet, les résultats des deux séquences amènent à la même conclusion. Les élèves

du groupe témoin sont une majorité à ne pas fournir de justification orale alors que les élèves du groupe bénéficiant du langage sont une majorité à proposer une justification.

Enfin, un autre indice de l'expression intentionnelle est la répétition d'un même geste lors des deux dernières productions de la séquence. Si l'élève met en œuvre les mêmes procédés alors cela peut traduire la présence d'un projet personnel. Cependant, s'il essaie différentes techniques, cela peut vouloir dire qu'il est encore dans la découverte et la recherche de procédés. Nous utilisons donc les graphiques n°6 et n°11. Au regard de ces résultats, nous observons que si la différence entre les deux groupes est plus resserrée que les résultats sur les justifications orales, elle n'en reste pas moins réelle. Par exemple, pour la première séquence, il y a une différence de 20% entre les deux groupes à l'avantage du groupe bénéficiant des verbalisations. Dans la deuxième séquence, l'écart est moins marquant mais l'ordre est le même. Il y a sans conteste plus d'élèves qui répètent les mêmes gestes lors des deux dernières productions dans le groupe bénéficiant du langage.

Donc, notre dernière hypothèse peut alors également être validée. Les verbalisations ont effectivement accru l'intentionnalité des élèves dans leur production, quantitativement tout du moins.

En conclusion, nos trois hypothèses de départ se voient validées au terme des expérimentations et l'efficacité des verbalisations lors de séances d'arts visuels, même en Petite Section, est réelle et développe diverses compétences.

10.Limites et perspectives

Maintenant que l'expérimentation et les résultats obtenus ont permis la validation des hypothèses, il reste tout de même quelques remarques sur l'expérience vécue à faire. La prise de recul permet de regarder certains résultats sous un autre point de vue.

10.1 Les limites de l'expérimentation : Difficultés notoires lors des échanges entre pairs

Je souhaite revenir sur les verbalisations qui ont eu lieu dans les séances d'observation et d'analyse des deux séquences. En effet, dans l'une ou dans l'autre, il a été difficile pour les élèves de réaliser de véritables échanges entre eux. Au début de la séance, les élèves parvenaient à décrire les productions mais avec une participation de ma part plus grande que ce que je ne l'aurai voulu. Ils avaient vraiment besoin d'être guidés par des questions plus ou

moins précises. Les paroles étaient peu spontanées. De plus, l'écoute des autres élèves était difficile quand on n'évoquait pas leur propre production. Enfin, le véritable échange entre eux, sans passer par moi a été minime. Afin d'avoir un semblant d'échanges, j'ai dû reprendre la parole d'un élève et la confronter avec un autre élève. J'étais en quelque sorte la médiation entre les élèves nécessaire tant pour l'écoute que pour le développement de leur réflexion.

10.2 Les perspectives possibles

10.2.1 Compétences à développer sur le long terme

Nous l'avons vu, d'après les expérimentations menées, les verbalisations sont efficaces dans les séances d'arts visuels. Seulement, pour ces élèves, les propositions didactiques étaient nouvelles, et ils ne s'étaient pas encore familiarisés avec les différentes phases mises en place, notamment les échanges entre pairs. C'est pourquoi nous pouvons facilement déduire qu'avec plus d'expérience, l'élève s'appropriera plus facilement répétition la méthodologie de travail et approfondira ses réflexions. En conséquent, l'apport des verbalisations n'en sera que plus efficace. De la même manière, les compétences langagières et métacognitives sont complexes et les élèves ne sont qu'en Petite Section. Il faut donc leur laisser le temps de se développer personnellement. La combinaison de l'expérience et du temps promet une progression de ces compétences très intéressante.

10.2.2 Utilisation des verbalisations orientées dans l'expression personnelle de l'élève tel que les émotions

Pour finir, si les verbalisations prévues dans les séances n'excluaient pas l'expression des émotions, des ressentis, sa présence était minime et moins soulignées par mes soins. Mais si l'objectif d'une prochaine séquence en arts visuels se rapproche de l'expression des émotions alors j'insisterai moins sur les verbalisations d'ordre procédurier pour préférer celle de l'ordre du ressenti personnel. Les questionnements en arts visuels sont nombreux, mais le langage est lui aussi très riche, et nous pouvons utiliser ses différentes fonctionnalités et s'appuyer sur lui pour mener nos réflexions.

10.3 Un enrichissement dans la didactique des arts visuels ainsi que dans d'autres domaines

10.3.1 Remise en question de mes aprioris

Lorsque j'ai débuté ma réflexion sur les arts visuels, j'avais pour première impression que la démarche artistique était beaucoup trop compliquée pour des élèves si jeunes. Seulement, au fur et à mesure, je me suis rendue compte que les élèves du groupe bénéficiaient du langage progressaient réellement. Ainsi, je vois sous un autre point de vue la place du professeur dans la mise en œuvre des séquences en arts visuels. Tout d'abord sa présence est réellement bénéfique pour les élèves, il peut leur être utile. Mais aussi, ses paroles n'ont plus la même fonction. Lors de ces séances, je peux dire que je n'ai rien transmis aux élèves dans le sens où ils ont progressé dans leur propre parcours d'apprentissage, mon utilité résidait dans le guidage que je pouvais proposer. A la différence des autres domaines, le domaine artistique permet cette plus grande liberté des élèves de créer leur propre parcours.

10.3.2 Réinvestissement de cette réflexion dans l'éducation musicale et autres domaines artistiques ainsi que dans les autres domaines d'apprentissage

Si le langage permet les réflexions sur la démarche artistique et favorise l'intentionnalité expressive de l'élève, il serait dommage alors de le restreindre aux arts visuels. Cette réflexion peut également être menée dans le deuxième domaine artistique du programme Sentir Percevoir Imaginer Créer : l'éducation musicale. Si la forme d'expression change, la démarche de création est sensiblement la même. C'est pourquoi, j'envisage de réinvestir le travail sur les verbalisations dans les séances d'éducation musicale.

Pour finir, les verbalisations favorisent le développement des compétences des domaines artistique car elles sont une mise à distance de la pratique. Cette compétence, la métacognition, est transversale à tous les apprentissages. Nous pouvons donc en déduire qu'elle est également un bon moyen pour faire progresser les élèves dans d'autres domaines d'apprentissage.

11. Conclusion générale

Au terme de ce mémoire, nous devons retenir la part essentielle que tient le langage dans les arts visuels. Le langage s'avère être réellement une médiation entre l'intentionnalité de l'élève et son geste. Il favorise sa progression dans ce domaine et lui permet de mener une réflexion personnelle. Les compétences en jeu dans ces séquences sont complexes, mais par leur complexité elles sont riches doivent être développées tout au long de la scolarité de l'élève.

12. Bibliographie

- Les ouvrages :

Morizot, J. & Pouivet, R. (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.

Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.

- Les articles :

Ministère de l'Education Nationale. (2008). Programme de l'école. *Bulletin Officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008*.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Le langage à l'école maternelle*. Document d'accompagnement.

DGESCO. (2002). *Les arts visuels à l'école primaire*. Document d'application des nouveaux programmes.

- Les chapitres :

Irving, S. (2007). L'œuvre d'art et l'intention de l'artiste. *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*.

- Les documents internet :

Le Trésor de la Langue Française Informatisé. ATILF. Repéré : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

- Les documents non publiés :

Roux, R. (2010). Gestes et traces ou traces de gestes. Dossier pédagogique de l'Inspection Académique 06.

Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir. Colloque IUFM d'Arras.

Berdinsky, P. Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves. Repéré à <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf>

13. Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Séquence 1	P1
Annexe 2 : Séquence 2	P3
Annexe 3 : Elèves participants au groupe expérimental	P5
Annexe 4 : Grille d'évaluation de la séquence 1	P5
Annexe 5 : Grille d'évaluation de la séquence 2	P5
Annexe 6 : Productions de la première séance au regard des justifications fournies	P6
Annexe 7 : Exemples de productions en progression détaillés de la séquence 1	P7
Annexe 8 : Exemples de productions en progression détaillés de la séquence 2	P8

Annexe 1 : Séquence 1

Thème : L'outil dans le dessin. Question : En quoi le choix de l'outil permet différents moyens d'expression ?

Objectifs généraux : Faire des choix dans son projet de dessin en fonction des possibilités offertes par les outils. Comparer les différentes traces laissées par les outils. Choisir deux outils et utiliser au mieux leurs possibilités. Exprimer une intention ante-production. Réaliser une production en fonction de son intention préalable.

Compétences visées :

L'élève est capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- réaliser une composition en plan selon un désir exprimé

Séance 1 : sollicitation et production

Objectifs : Interroger la consigne donnée : proposer une production en respectant la consigne.

Matériel : 1 feuille A4 trouée, des craies grasses, du fusain, des crayons de couleur, des feutres.

Consigne donnée aux élèves : La feuille a eu un accident, fais un dessin pour la réparer.

Déroulement de la séance :

- Présentation du matériel : nomination du matériel.
- Présentation de la consigne
- Production personnelle des élèves
- Mise en commun : est-ce que la consigne a été respectée par tout le monde : Qu'est-ce que tu as utilisé ? Montre-moi comment tu l'as utilisé sur ton dessin.
- Trace écrite de la séance. Photo de l'outil et la trace qu'il laisse.

Séance 2 : Observation et analyse.

Objectifs : Observer certaines productions et auto-évaluation : savoir dire si la consigne a été respectée. Décrire et comparer des productions entre elles.

Matériel : les productions de la séance 1 affichées. Le matériel utilisé.

Questions posées aux élèves : Quels outils untel a utilisé dans cette production ? comment le sais-tu ? Sur ces deux productions il y a la même couleur, mais est-ce que les outils étaient les mêmes ? Y a-t-il beaucoup de choses sur la feuille ? Comment as-tu laissé cette trace ? Et d'autres questions selon les productions des élèves.

Déroulement de la séance :

- Affichage des productions choisies et rappel de la consigne.
- Laisser les élèves s'exprimer sur ce qu'ils voient. Si il y un blanc ou que la discussion s'éloigne du sujet, poser des questions pour les guider, les orienter dans leurs propres questionnement.
- Les élèves peuvent venir montrer comment ils ont réalisé certaines traces.
Par exemple : ils ont frotté le fusain.

Séance 3 : Entraînement

Objectifs : Approfondir les utilisations de chaque outil en fonction des échanges de la séance 3. Observer les différents effets.

Matériel : Fusain, craie grasse, feutre, crayon de couleur.

Consignes données aux élèves : Comment remplir la feuille le plus efficacement possible ? Quel outil et quel geste ?

- Avec le fusain, on avait dit qu'on pouvait le frotter. Alors on va tous essayer.
- Avec le feutre on peut tracer des traits mais aussi colorier.

Déroulement de la séance :

- Rappel de la séance 2
- Passage de la consigne. Et production des élèves. Verbalisation des effets produits.
- Temps de production libre pour réinvestir les découvertes.
- Trace écrite : répertoire des différentes traces laissées par chaque outil.

Séance 4 : phase de production

Objectifs : Effectuer une production en faisant des choix volontaires. Réinvestir les expérimentations de la séance précédente. Utiliser les possibilités des outils en fonction de son projet.

Matériel : les 4 outils, des feuilles A4

Consigne donnée aux élèves : La feuille a eu un accident, fais un dessin pour la réparer.

Déroulement de la séance :

- Feedback : on revoit les traces écrites de la séance précédente.
- Passage de la consigne.
- Production. L'enseignant circule entre les élèves pour les guider dans leur projet. Il note les remarques des élèves.

Séance 5 : production et expression

Objectifs : Réaliser une production finale en élaborant des choix volontaires et mettant en avant l'expression personnelle de l'élève. Réinvestir les apports techniques, les réflexions menées dans les séances précédentes.

Matériel : les 4 outils, des feuilles A4

Consigne donnée aux élèves : La feuille a eu un accident, fais un dessin pour la réparer.

Déroulement de la séance :

- Feedback : on revoit les traces écrites de la séance précédente.
- Passage de la consigne.
- Production. L'enseignant circule entre les élèves pour les guider dans leur projet. Il note les remarques des élèves.

Annexe 2 : Séquence 2

Thème : Déconstruction de l'image

Objectifs : Faire modifier une image donnée pour lui faire dire autre chose. Créer une nouvelle image à partir d'une image donnée.

Apporter des modifications sans rien ajouter.

Compétences visées :

L'élève est capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- réaliser une composition en plan selon un désir exprimé

Séance 1 : Sollicitation + production

Objectifs : Interroger la consigne donnée : proposer une production en respectant la consigne. Explorer les possibilités offertes par la consigne.

Matériel : Une image pour chaque élève, des ciseaux, de la colle

Consigne, incitation : L'image se déforme et se transforme.

Déroulement :

- Passage de la consigne. Reformulation par un élève.
- Première production : On ne donne pas encore les ciseaux : comment peut-on déconstruire ? (trouer, déchirer). On donne les ciseaux. Que peut-on faire avec les ciseaux ? (couper des morceaux ou juste un trait). Rappel de la consigne : on déconstruit mais on reconstruit après. Comment peut-on faire ça ? Présentation de la colle

Séance 2 : Observation et analyse

Objectifs : Observer certaines productions et auto-évaluation : savoir dire si la consigne a été respectée. Décrire et comparer des productions entre elles. Relever certaines techniques : trouer, déchirer, recoller et mettre en mot les actions plastiques (assembler, enlever, ajouter, mélanger, ...)

Matériel : Les productions de la séance précédente.

Questions posées aux élèves :

- Comment est-ce que vous pensez qu'il a fait ça ?
- Comment dit-on ... ? (déchirer, couper, trouer, coller, plier, froisser, ...)
- L'image est-elle la même ? Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

Déroulement :

- Rappel de la consigne de la séance précédente et observation des productions
- Les élèves parlent sur ce qu'ils voient, non sur leur production. On peut relancer les verbalisations ou les diriger pour à voir les différents procédés mis en œuvre.
- Ensuite, les élèves s'expriment sur leur production : ce qu'ils avaient envie de produire, comment ils l'ont fait.

Séance 3 : Entraînement

Objectifs : Découvrir et réinvestir certaines opérations techniques en vue d'enrichir les productions futures.

Matériel : Des images, des ciseaux, de la colle.

Consigne :

- On a vu la dernière fois qu'on pouvait couper qu'un morceau de l'image. Choisis un petit bout d'image que tu vas découper.
- On a vu qu'on pouvait trouser les images.
- D'autres techniques en fonction de la séance précédente.

Déroulement :

- Rappel de la séance précédente. Un tel avait fait ça. C'est intéressant, on va tous essayer. On travaille une technique après l'autre, chacun montre ce qu'il a fait.
- Temps de verbalisation pendant la séance: lexique des gestes techniques utilisés + expression personnelle : « il manque une partie du visage, ca fait bizarre » « j'ai collé cette partie à un autre endroit de l'image, c'est marrant ».

Séance 4 : Production

Objectifs : Effectuer une production en faisant des choix volontaires. Réinvestir les techniques opératoires travaillées la séance précédente et les intégrer dans son projet personnel.

Matériel : Une image (cette image sera photocopiée pour la séance suivante) pour chaque élève, des ciseaux, de la colle

Consigne : L'image se déforme et se transforme.

Déroulement :

- Passage de la consigne. Reformulation par un élève. Rappel de la séance précédente grâce à la trace écrite.
- Les élèves s'engagent dans la production. L'enseignant circule entre les élèves pour effectuer une verbalisation individuelle.

Séance 5 : Production et expression

Objectifs : Finaliser la réflexion de son projet en réalisant une dernière production. Obtenir une image qui a un sens différent de sa forme initiale.

Matériel : La même image que la séance précédente. Ciseaux, colle.

Consigne : L'image se déforme et se transforme.

Déroulement :

- Passage de la consigne et reformulation par un élève.
- Distribution des réalisations de la séance précédente. L'élève reformule les gestes et les intentions (sinon les effets).
- Distribution de l'image initiale et production. L'enseignant circule en les élèves pour effectuer une verbalisation individuelle.

Annexe 3 : Elèves participants au groupe expérimental

Séquence 1	Séquence 2	Caractéristiques distinctes
Razane	Maëva	Bonne maîtrise du geste graphique
Rayan	Aaron	Motricité fine peu développée
Niels	Djedih	Bonne maîtrise de la langue française (compréhension et expression)
Morgann	Sélène	Elocution faible mais bonne compréhension
Ela	Arzu-Betul	Langue maternelle autre que le français.
Eva	Mehdi	Elève qui a l'habitude de faire preuve de beaucoup d'imagination en AV
Charlie	Léane	Elève qui ne réalise que ce qu'il sait déjà faire.

Les noms en rouge signifient que les élèves sont des filles, ceux en bleus, des garçons.

Annexe 4 : Grille d'évaluation de la séquence 1

<u>Indicateurs</u>	<u>Critères</u>
L'occupation de l'espace de la feuille est influencée par le choix de l'outil	L'utilisation de l'outil est en adéquation avec les possibilités qu'il offre (ex : pour dessiner, préférer le feutre au crayon de couleur).
Les différentes productions de l'élève dans la séquence mettent en évidence une progression dans les techniques utilisées.	Mise en œuvre de nouveaux procédés
Mise en œuvre de choix éclairés	Justification orale
	Répétition du même geste dans différentes productions

Annexe 5 : Grille d'évaluation de la séquence 2

<u>Indicateurs</u>	<u>Critères</u>
Réalise une production personnelle	La production présente une unicité (une seule réalisation)
	La réalisation présente des différences marquantes de l'image originale.
Les différentes productions de l'élève dans la séquence mettent en évidence une progression dans les techniques utilisées.	Mise en œuvre de nouveaux procédés
Mise en œuvre de choix éclairés	Justification orale
	Répétition du même geste dans différentes productions

Annexe 6 : Productions de la première séance au regard des justifications fournies.

Elèves du groupe témoin :



En haut à gauche : production d'Aaron. Sa justification orale était : « J'ai fait une maison ».

En haut à droite : production d'Aélia. Sa justification orale était : « Le lapin mange la carotte ».

En bas à gauche : production d'Izhak. Sa justification orale était : « J'ai fait des ronds ».

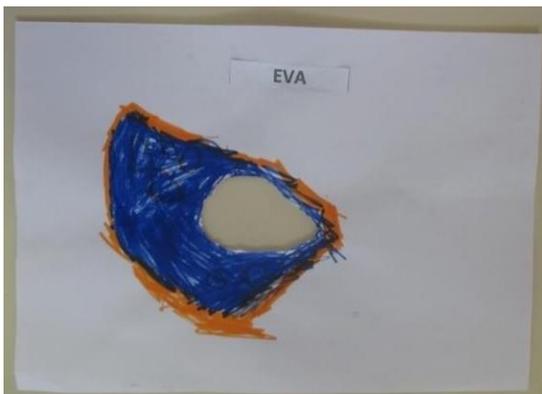


Elèves du groupe expérimental :



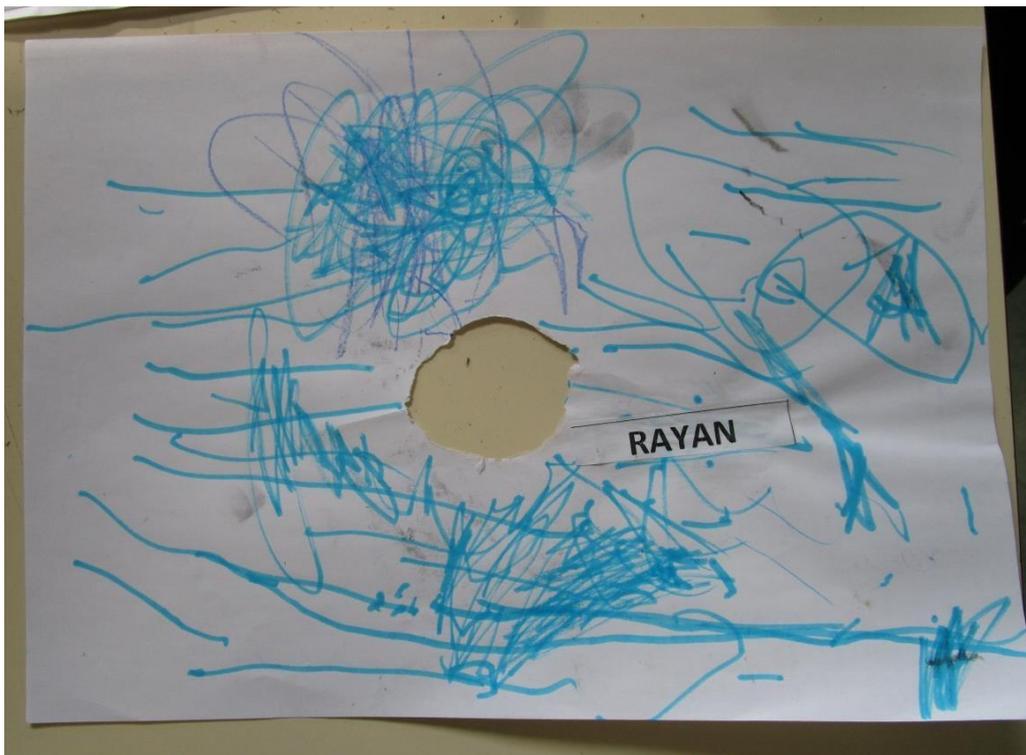
En haut à droite :
Production de Razane avec
comme justification orale :
« J'ai fait des fées et des
princesses »

En haut à gauche :
Production de Charlie avec
comme justification orale :
« J'ai pris du fusain et
après j'ai frotté pour
étaler »



En bas à gauche :
Production d'Eva avec
comme justification orale :
« J'ai colorié dedans le
rond »

Annexe 7 : Exemples de productions en progression détaillées de la séquence 1



La photo en haut : première production de Rayan. La photo du bas : dernière production de Rayan.

Nous pouvons relever dans la comparaison de ces deux productions deux progressions. La première est l'utilisation d'un nouvel outil : le fusain. La deuxième progression est dans le geste : on note des traces de frottements sur les traces de fusain.

Annexe 8 : Exemples de productions en progression détaillés de la séquence 2



Première production de Maëva



Dernière production de Maëva

Nous pouvons remarquer à travers ces deux productions les nombreuses progressions de Maëva. Pour commencer, dans la première séance, elle n'a utilisé qu'un procédé (le pliage) alors que dans sa dernière production elle en a réalisé quatre : le coupage, le déchirage en enlevant des morceaux, le déchirage sans enlever et le collage.

Résumés :

La réflexion menée lors de ce mémoire interroge le croisement de deux disciplines du programme de l'école maternelle : le langage et les arts visuels. L'objectif est de montrer l'influence du langage dans les productions d'élèves de Petites Sections. Par le biais du langage, ces derniers parviennent à accorder geste et intentionnalité expressive. La démarche intellectuelle qui est étudiée chez ces élèves est essentiellement la métacognition. L'expérimentation menée dans une classe de Petite Section permet de vérifier les hypothèses fondées sur l'affirmation précédente. Les résultats au terme de l'expérimentation montreront l'impact fondamental du langage dans le processus créatif. Le développement du lexique et les échanges entre pairs sont les aspects du langage qui permettent la progression des élèves dans leur démarche artistique.

In this dissertation, we study the language in plastic art unit. In this school subject, very young pupils can be faced to the intentionality problem when they are in practice activity. We think the language can help these pupils. The objective is to show how the language can combine intentionality and gesture. We made an experimentation in class with language activities into art lessons. Finally, we learnt that the language guide pupil's gesture thanks to vocabulary and communication between them.

Mots-clés :

Enseignement des arts visuels – Cycle 1 (P.S.) école maternelle – Verbalisation – Intention expressive – Démarche métacognitive.

Visual arts education - Nursery School - Speaking time – Meaning intention – Metacognition initiative.