



HAL
open science

Produire en groupe en arts visuels pour favoriser les apprentissages

Suzie Javoy

► **To cite this version:**

Suzie Javoy. Produire en groupe en arts visuels pour favoriser les apprentissages. Education. 2016. dumas-01368403

HAL Id: dumas-01368403

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01368403v1>

Submitted on 19 Sep 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 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

**Produire en groupe en arts visuels
pour favoriser les apprentissages.**

Présenté par Suzie Javoy

Mémoire encadré par Bertrand Mouthon

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Suzie JAVOY

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Produire en groupe en arts visuels pour favoriser les apprentissages

.....

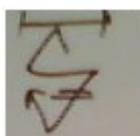
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Marignier
le 18 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Suzie Javoy.

auteure et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Produire en groupe en arts visuels pour favoriser les apprentissages.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

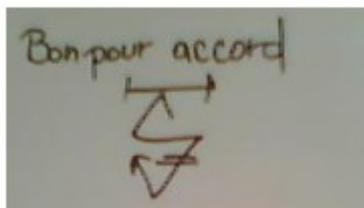
n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- ♦ Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- ♦ Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- ♦ La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- ♦ Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- ♦ Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Marignier le 18 mai 2016

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
ÉTAT DE L'ART.....	2
I. Évolution des arts visuels dans les instructions officielles et didactiques.....	2
1. Depuis leur apparition dans les programmes (1980 : arts plastiques).....	2
1.1. De la création plastique aux arts plastiques.....	2
1.2. Des arts plastiques aux arts visuels.....	3
2. Comment sont enseignés les arts visuels aujourd'hui ?.....	4
3. La place de l'oral dans les arts visuels	6
3.1. L'oral dans les phases de recherche et de production.....	6
3.2. L'oral dans les phases de verbalisation et d'analyse.....	7
3.3. L'oral au service de l'évaluation.....	8
II. Les apports d'un travail de groupe en arts visuels.....	9
1. Définition du groupe dans l'enseignement.....	9
1.1. Qu'est ce qu'un groupe ?.....	9
1.2. Comment constituer un groupe de travail ?.....	10
1.3. Les difficultés liées au travail de groupe.....	12
2. Les apports d'un travail de groupe.....	13
2.1. Pourquoi travailler en groupe ?.....	13
2.1.1. Une dynamique cognitive dans le groupe : le rôle de la métacognition.....	14
2.1.2. Une dynamique sociale dans le groupe : la création d'un conflit socio-cognitif.....	14
2.2. Les spécificités du travail collectif en arts visuels.....	15
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	16
MÉTHODOLOGIE.....	17
I. Participants.....	17
1.1. Contexte de l'école.....	17
1.2. Contexte de la classe des CE1-CE2.....	17
II. Procédures et protocole.....	18
2.1. Présentation de la séquence mise en place.....	18
2.1.1. Séance 1 : phase de recherche (sollicitation puis expérimentation).....	18
2.1.2. Séance 2 : phase d'observation et d'analyse des productions.....	18
2.1.3. Séance 3 : phase de production et d'expression.....	19
2.1.4. Séance 4 : phase d'observation et d'analyse.....	19
2.2. Organisation matérielle et spatiale.....	20
III. Variables et indicateurs.....	21

RÉSULTATS.....	22
I. Résultats issus de la séance de production expression.....	23
1.1. Résultats liés à la dimension des tours.....	23
1.2. Résultats liés à la réponse de l'élève ou du groupe à la problématique artistique.....	24
II. Résultats issus de la séance de verbalisation.....	25
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	27
I. Re-contextualisation.....	27
II. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
2.1. Hypothèse 1 : le travail de groupe permet-il de produire d'une manière moins personnelle mais plus riche en réflexion ?.....	27
2.2. Hypothèse 2 : une production collective, lieu d'une première phase d'interaction pour nourrir la phase orale ?	29
2.3. Hypothèse 3 : l'affect influence-t-il beaucoup les phases de production et de verbalisation..	30
III. Limites et perspectives.....	31
BIBLIOGRAPHIE.....	33
ANNEXES.....	35
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS.....	43

INTRODUCTION

Dans petites recettes et GRAND DESS(E)INS, Corinne Barthélemy & Al. (2009) lancent, à propos de l'enseignement des arts plastiques au collège : « Cela peut sembler paradoxal, mais dans un cours d'arts plastiques, on ne peut pas faire l'économie de la parole ». On peut inscrire de la même façon cette réflexion dans l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire.

En effet, l'oral tient une place prépondérante dans l'enseignement et en particulier de celui des arts visuels, en ce sens qu'il est vecteur de construction et de partage des connaissances. Il est alors intéressant de se demander si les modes de travail favorisant les interactions orales, comme le travail de groupe, ne seraient pas une manière de favoriser ces apprentissages.

Ainsi, la présente recherche se propose-t-elle de répondre à la problématique suivante « En quoi une production collective permet-elle l'enrichissement de la phase de verbalisation en arts visuels ? ».

Afin de traiter ce sujet, il sera proposé, dans un premier temps, un état des lieux de l'évolution des arts visuels dans les instructions officielles et des recherches en didactique afin de mieux saisir les enjeux, pour ensuite préciser les apports que pourrait avoir le travail de groupe en arts visuels. À la lumière de ce contexte théorique, la problématique et les trois hypothèses qui en résultent seront exposées.

Dans un second temps, une expérimentation menée dans une classe de CE1-CE2 sera présentée et l'analyse des résultats qui en découlent permettra la validation des hypothèses.

ÉTAT DE L'ART

L'enseignement des arts visuels n'a pas toujours eu les mêmes enjeux que ceux décrits actuellement par les programmes de 2008.

Sous la dénomination « créations plastiques » en 1978, « arts plastiques » en 1980, ou « arts visuels » en 2002, quelles ont été les évolutions de cette matière sur le plan des objectifs et des enjeux ? La réponse à cette question sera développée dans une première partie, à la suite de quoi il sera détaillé dans une deuxième partie les caractéristiques d'un travail de groupe, en particulier en arts visuels.

I. Évolution des arts visuels dans les instructions officielles et didactiques.

1. Depuis leur apparition dans les programmes (1980 : arts plastiques).

1.1. De la création plastique aux arts plastiques.

Pour Daniel Lagoutte (2002), avant les années 1980, les arts ne sont abordés qu'à travers des dessins ou des activités d'ordre artistique. Même si la part production est très importante, il note que déjà dans les années 1970, « l'expression plastique de l'enfant était considéré comme assez proche de la démarche langagière », car c'est un outil de communication.

Les programmes du cycle moyen de l'Arrêté du 16 juillet 1980 introduisent pour la première fois le terme « Arts plastiques », la discipline est incluse dans les activités d'éveil, à raison d'une heure par semaine. Les programmes précédents (ceux de 1978 pour le cycle élémentaire), utilisaient le terme de « créations plastiques ». Ces programmes mettent l'accent sur la qualité de productions plastiques, ces productions devant rester « prioritaires ». Ainsi, en 1978, dans les objectifs pédagogiques nouveaux, s'il y a « plus de lucidité dans les productions », l'analyse des productions doit être faite de « façon très occasionnelle », afin de pas détourner les élèves de la production et de ne pas couper la spontanéité de leurs élans. Les programmes du CM de 1980 vont dans le même sens, insistant sur les activités de production et de réception des images (développer le plaisir esthétique), sans aborder l'analyse des productions des élèves.

Les programmes de 1985 intègrent les arts plastiques non plus dans le domaine des activités d'éveil comme auparavant, mais dans celui de l'éducation artistique (comprenant arts plastiques et éducation musicale). L'objectif affirmé des arts plastiques est « d'accéder à une perception esthétique de l'univers ». L'élève apprend à regarder et se constitue « une première

culture artistique ». Il prend conscience « de ses possibilités d'expression », afin « de développer le désir et la capacité de créer. ».

Si, comme indiqué dans le document d'application des programmes de 2002, l'enseignement artistique a longtemps été seulement une pratique du dessin d'observation ou de la copie de belles images, une transformation de cet enseignement s'est effectuée, vers la créativité, en mettant l'accent sur la démarche et l'expérience de l'enfant dans les années 1970, puis sur la démarche d'action sur des matières, afin de changer sa manière de voir dans les années 1980. En 2002, cet enseignement prend un nouveau tournant.

1.2. Des arts plastiques aux arts visuels

Dans les programmes de 2002, le terme d'arts plastiques est changé en celui d'arts visuels. Avec ce changement de dénomination, c'est aussi la vision de l'enseignement artistique qui est modifié. Les documents d'application des programmes (2002) relayés par Daniel Lagoutte (2002), indiquent que la discipline a pour vocation d'intégrer « toutes les dimensions de l'image (photographique, cinématographique, télévisuelle et technologique) » et d'ouvrir ainsi le champ de référence artistique. Il estime que si les arts visuels utilisent les mêmes techniques que celles des arts plastiques, le but n'est plus celui de l'élaboration des formes mais celui de la communication. Il réaffirme que les arts visuels montrent une conception de l'art comme un langage qu'il serait possible d'apprendre.

De plus, le document d'application envisage le travail sur l'image comme un outil pour développer un regard averti sur le monde chez les élèves.

Ces nouveaux programmes répondent au besoin de prendre en compte les changements culturels, et « d'éviter que s'instaure un décalage entre les moyens de production visuelle et d'expression sensible dont ils disposent et ceux qu'utilisent les producteurs d'images et les artistes de leur époque. ». Ce que traduit Daniel Lagoutte (2002), pour qui les arts visuels ont maintenant un rôle formatif, permettant de doter le futur citoyen de capacités d'innovation, d'intégration à un groupe et de prises de responsabilités, afin de faire face aux changements de situations dans le monde du travail.

Les programmes de 2008, reprennent les orientations des programmes de 2002, et garde le terme d'arts visuels pour décrire l'enseignement artistique. Avec l'histoire des arts, les élèves sont munis de références culturelles qui permettent de développer leurs « capacités artistiques et d'expressions ». Ces programmes insistent sur le fait que les pratiques artistiques conduisent à l'expression des perceptions, des sensations et des préférences des élèves face

aux réalisations de la classe, à l'aide d'un vocabulaire précis.

La créativité et l'expression prennent une part importante dans les pratiques artistiques, ce qui mène les enseignants à adapter l'enseignement des arts visuels.

2. Comment sont enseignés les arts visuels aujourd'hui ?

Même s'il est relatif aux programmes de 2002, le document d'application de ceux-ci détaille une démarche en arts visuels encore pratiquée aujourd'hui. Il y est précisé que l'enseignement artistique comprend deux enjeux principaux :

- la culture de la sensibilité, portant sur « l'expérience émotionnelle rencontrée dans les situations de création », afin d'aider l'élève à faire mûrir leur point de vue.
- La formation de la personne, de la citoyenneté. Ceci pousse l'enseignant à bien réfléchir ses choix pédagogiques, le but étant que les situations proposées soient des moments d'échange, permettant la confrontation des expériences entre les élèves et avec les artistes.

Ces deux grands enjeux intègrent quatre compétences fondamentales décrites dans Petites Recettes et Grands Dess(e)ins (2009, p.6), document élaboré par l'académie de la Réunion à destination des néo-enseignants du secondaire, mais également intéressant pour l'école élémentaire, à savoir :

- « Savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d'invention pour la résolution de problèmes ;
- avoir une pratique plastique, sensible, poétique et artistique ;
- rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines ;
- construire un discours analytique et argumenter sur le fait artistique ; »

La démarche de mise en œuvre, en six phases, proposée par Eléna Mahé (2009), conseillère pédagogique de l'académie de Poitiers, intègre ces compétences. Elle complète la démarche décrite dans le document d'application des programmes de 2002.

Lors de chaque nouvelle situation, un temps de découverte doit être envisagé, où l'on laisse faire l'enfant. On peut y intégrer trois phases de la démarche de E. Mahé :

- 1- Phase de sollicitation, permettant de lancer l'élève dans l'activité.
- 2- Phase de production, mettant en relief les premiers essais des élèves.

3- Phase d'observation et d'analyse, où l'on observe certaines productions, où l'on confronte les points de vue afin de valider ou non les réponses et de prendre conscience des effets produits, qu'ils soient volontaire ou non.

Dans le DVD Artpla école (2003), la phase 2 est appelée « recherche exploratoire ». Ce terme met en avant la démarche que prend l'élève à ce moment, adoptant une « attitude proche de celle des sciences expérimentales, consistant à émettre des hypothèses et à les soumettre à l'expérience, qui suppose l'interaction de manipulations concrètes et de spéculations intellectuelles. ». Autrement dit, les élèves, en situation d'exploration, vont devoir penser, agir et constater les effets de leur action. Cette première sollicitation change leur regard et leur permettent d'acquérir les attitudes et les savoirs des arts visuels.

C'est ce premier temps qui va nourrir la phase d'observation et d'analyse. Les élèves racontent leur expérience, constatent et mettent en relation en remarquant des analogies ou des différences.

Le DVD Artpla école (2003) précise les enjeux de cette première phase d'échange, où les élèves prennent conscience que :

- les mots prononcés spontanément peuvent désigner des moyens matériels, des éléments, des moyens ou des opérations plastiques, etc.
- les effets découverts lors de la recherche tâtonnante peuvent produire du sens et être réinvestis dans d'autres contextes.

Le document d'application des programmes de 2002 évoque ensuite un temps de pratique, où l'action est maintenant le résultat d'une intention. Ce temps doit toujours prendre en compte la dimension réflexive et expérimentale de l'activité. E. Mahé (2009) propose trois phases dans ce temps :

4- Phase d'apprentissage et d'entraînement, où l'on peut exercer son geste à ce qui a été découvert dans les phases précédentes.

5- Phase de production et d'expression. Une nouvelle sollicitation va permettre aux élèves de mener un projet de création, réinvestissant les expérimentations précédentes. Le projet doit être réfléchi, sur l'effet à produire, sur le sens et la forme.

6- Phase d'observation et d'analyse, permettant de mettre en lumière toutes les créations de la classe, et permettant de les confronter, de percevoir « l'adéquation ou non entre le visible créé et le lisible perçu », de justifier les choix et les intentions.

Comme l'indique le document d'application des programmes de 2002, la phase de production sert à la phase d'analyse, permettant aux élèves de mieux percevoir dans les productions des autres des façons de faire, des qualités qu'ils ont peut être eux-même expérimentés. L'intérêt du groupe classe est affirmé, l'élève apprenant et analysant grâce à lui même, mais aussi grâce aux autres. Les réalisations seront ensuite exposées à la vue d'autres, de la classe, de l'école, de spectateurs extérieurs...

La démarche de E. Mahé (2009) comprend aussi un moment d'apports culturels, le plus souvent en fin de séquence, permettant aux élèves d'étudier des démarches d'artistes, et de faire le lien avec leur propre pratique.

Cette démarche met en exergue l'importance, dans les programmes récents, des phases d'analyse, de comparaison des productions par les élèves, ce que ne demandaient pas les programmes précédents. Cette démarche implique donc une part importante d'oral en arts visuels.

3. La place de l'oral dans les arts visuels

Les propos de Patricia Berdyski (2005), enseignante dans le secondaire, "En s'appuyant sur sa production personnelle, l'élève aura vraisemblablement quelque chose à dire et sur ce dire il y aura matière à apprendre.", expriment l'importance de l'oral dans les arts visuels , support principal de l'apprentissage.

Du point de vue de l'élève comme du point de vue de l'enseignant, l'oral prend une place importante en arts visuels. Le document d'application des programmes de 2002 exprime l'idée que « Le langage oral soutient l'action et la pensée. ». Ceci s'applique pour toutes les phases de la démarche de création.

3.1. L'oral dans les phases de recherche et de production

En effet, ce document d'application (2002) précise que les moments de recherche et de production sont l'occasion d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève prenant de multiples facettes : en sollicitations, reformulations, encouragements, questionnements, relances permettant de favoriser pour l'élève de mettre des mots sur ses choix, pour l'enseignant de fournir de l'aide en cas de blocage. Le DVD Artpla école (2003) abonde dans ce sens, rajoutant que les échanges élève-enseignant ou élève-élève « favorisent le cheminement de la pensée, facilitent la prise de décision. ». Il met aussi en relief la nécessité d'instaurer des temps de silence, afin de permettre concentration et réflexion personnelle.

Mais comme l'indiquent Corinne Barthélemy & Al. (2009), la pratique plastique est souvent inconsciente lors de l'expérimentation, et les élèves produisent avec ce qu'ils connaissent déjà. Il est donc nécessaire de confronter les pratiques de tous les élèves pour qu'ils structurent et élargissent leurs connaissances, d'où l'importance des phases de verbalisation et d'analyse.

3.2. L'oral dans les phases de verbalisation et d'analyse

Corinne Barthélemy & Al. (2009) mettent en avant « l'importance de la *confrontation* des travaux pour une *mise en mots* des solutions plastiques. », et donc l'importance des phases orales, celles de verbalisation et d'analyse. Chacun des élèves est donc porteur de connaissances enfouies en eux, et la mise en commun des solutions de chacun, par la verbalisation à l'aide d'un vocabulaire précis, dans une argumentation construite, deviennent des « connaissances partagées, mises à la disposition de tous. »

Le document d'application (2002) réaffirme l'utilité des verbalisations, à savoir celle de mettre des mots afin de qualifier les démarches et les actions. Ces discussions ont une influence bénéfique sur les productions individuelles et permettent à l'élève de prendre en considération d'autres manières de faire.

Si ce sont les élèves, par leurs productions, qui sont le contenant de la base des connaissances, l'enseignant va les mettre en lumière, en apportant des « précisions lexicales sur les outils, les gestes, les actions, les techniques utilisés. ».

Corinne Barthélemy & Al. (2009) proposent de multiples questions pouvant guider la verbalisation et l'analyse, que Patricia Berdyski (2005) organise autour de six tâches que l'on peut faire travailler lors de ces phases :

- « **reformuler** le sujet et préciser quelle a été son intention personnelle.
- **décrire** sa production plastique ou sa pratique ou celles d'un autre.
- **justifier** l'adéquation ou non au problème posé.
- **analyser, interpréter** sa production plastique ou celle d'un autre.
- **comparer** sa production plastique et sa démarche avec d'autres dans la classe.
- **faire des liens** avec les œuvres, les pratiques et les démarches des artistes »

Selon elle, ces tâches permettent aux élèves d'être plus actifs dans la construction de leurs savoirs. Elle insiste sur la nécessité de construire un cadre permettant une prise de parole sécurisée par tous les élèves.

Ces phases de verbalisation et d'analyse permettent donc pour l'élève de construire ses savoirs, mais aussi, selon Corinne Barthélemy & Al. (2009), de participer « à la construction de l'individu dans ce passage du *sensible à l'intelligible* ». Pour l'enseignant, ces phases ont aussi un autre rôle : celui de l'évaluation.

3.3. L'oral au service de l'évaluation.

Le document d'application des programmes (2002) indique clairement que les phases de verbalisation et d'analyse « *constituent un moment déterminant pour l'évaluation.* », qui peut être conduite à trois niveaux :

- **Les acquis**, en référence aux programmes et aux objectifs de l'enseignant, en observant à la fois les processus mobilisés et les productions. L'enseignant mesure l'efficacité de la réponse de l'élève face à la situation problème.
- **L'implication dans le projet**, où l'enseignant évalue « le niveau d'appropriation du projet par les élèves, leur intérêt et les progrès réalisés dans le recours à des moyens et des techniques. »
- **Les attitudes, le jugement**, qui permet d'évaluer la participation dans le travail et dans les échanges au sein du groupe, la capacité de l'élève à modifier ses actions suite aux phases de verbalisation pour faire aboutir son travail.

Toutefois, même si l'évaluation est un outil d'apprentissage essentiel, le DVD Artpla école (2003) souligne l'importance de ne pas « transformer l'attitude créatrice vivante, animée par le plaisir, le désir de faire et par la gratuité de l'acte, en exercice scolaire desséchant et stérile, vidé de sa dynamique interne. ». Il est donc essentiel de trouver un juste équilibre entre "affranchir et encadrer".

L'importance de l'oral en arts visuels, vecteur des apprentissages, met aussi en relief l'importance du groupe dans l'acquisition de ces connaissances. Sans les autres, l'élève serait cantonné à ne produire qu'à partir de ce qu'il possède déjà.

Dès 1990, la loi d'orientation pour l'école élémentaire pointe l'importance de mettre l'enfant au centre du système et recommande vivement l'organisation de la classe en groupe.

Pour profiter de la "richesse du conflit socio-cognitif" défini par Piaget, un travail de groupe en arts visuels, si il est effectué de façon efficace, peut être riche en apports pour les élèves.

II. Les apports d'un travail de groupe en arts visuels.

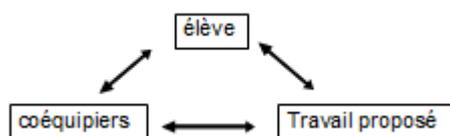
Au XX^{ème} siècle se développe un courant pédagogique appelé « Éducation Nouvelle ». Celui-ci propose de privilégier la participation des individus dans leurs apprentissages, les élèves seraient alors de véritables acteurs dans la construction de leurs connaissances. Ainsi, comme l'a écrit Philippe Meirieu (1984, p9), la pédagogie de groupe est perçue comme « la méthode privilégiée pour permettre aux enfants de construire leur savoir à travers une activité commune » .

1. Définition du groupe dans l'enseignement.

1.1. Qu'est ce qu'un groupe ?

Philippe Meirieu (2016) donne une définition plutôt large du groupe, comme étant un « terme utilisé communément pour désigner un ensemble d'individus. ». Jean Maisonneuve (2004) apporte des précisions à celle-ci, le groupe enveloppant « des ensembles sociaux de taille et de structure très variée. ». Il associe le groupe à l'idée de force, puisque l'expression se grouper est liée « à l'intention de renforcement mutuel d'individus qui se sentent isolément impuissant. »

Michel Barlow (1993) propose la relation triangulaire suivante afin de caractériser les trois acteurs du travail en groupe :



Au sein d'un groupe, il existe une dynamique inhérente à celui-ci. Cette dynamique est caractérisée par Jean Maisonneuve (2004, p.21) comme étant « l'ensemble des composantes et des processus qui interviennent dans la vie des groupes. ». En effet, les individus au sein d'un groupe sont en situation d'interdépendance et d'interaction potentielle.

Il n'y a pas une façon unique d'être en groupe, mais il existe bien plusieurs types de groupe que Jean Maisonneuve qualifie à l'aide de quatre critères :

- **le rapport avec l'organisation sociale**, le groupe pouvant dépendre directement de l'organisation sociale (c'est le groupe institutionnel) ou de la concordance de projet particuliers (c'est alors un groupe informel, la « bande d'amis »).

- **les normes admises**, il existe des groupes au sein desquels les règles seront implicites ou explicites.
- **les buts collectifs**, selon si le groupe est considéré comme une fin ou comme un moyen. Si le but est d'être ensemble, les membres sont centrés sur le groupe et ce sont les facteurs affectifs qui prédominent, c'est le groupe de base. S'il s'agit de réaliser une action, les membres sont centrés sur la tâche et les facteurs opératoires l'emportent, comme c'est le cas dans un groupe de travail.
- **le projet de recherche éventuel**, où lorsque les sujets sont réunis dans le but d'une expérience, on parle de groupe de laboratoire.

Mais comme le précise J. Maisonneuve (2004), l'appartenance un type de groupe n'est pas figé mais au contraire, il peut y avoir des changements de "type" de groupe, avec le temps.

Pour Barrington Kaye et Irving Rogers (1973, p.32), une des caractéristiques communes à tous ces groupes est que « ce sont essentiellement les membres du groupe qui décident du plan d'exécution du travail et qui ensuite sont responsables de sa réalisation concrète ». Ainsi, c'est le groupe lui-même qui « critique et qui juge de l'avancement de son travail. ». Dans le cadre du travail de groupe à l'école, ils rappellent que l'enseignant a beaucoup moins de contrôle sur ce qui se passe que dans une autre forme de travail.

Dans la dynamique des groupes, on s'attache aux interactions entre pairs. Plus particulièrement, il est intéressant de s'intéresser, comme le fait Michel Barlow (1993), à la question « De quoi est faite la parole au sein du groupe ? ». En effet, le contenu et le rythme de discussion, le savoir qui s'exprime, le langage verbal utilisé mais aussi le langage non verbal (geste, regard, mimiques), la structure du débat, les modes d'intervention et les rôles dans le groupe nous aident à mieux comprendre ce qui peut se passer en son sein. À la vue de tous les facteurs influençant la dynamique d'un groupe, on comprend qu'il est important de bien réfléchir la constitution de ce groupe.

1.2. Comment constituer un groupe de travail ?

En premier lieu, Michel Barlow (1993) rappelle que le travail de groupe ne doit être proposé que si le travail individuel ne donnerait pas un travail mieux fait ou aussi bien.

Il faut donc voir en quoi cela peut « enrichir son expérience, élargir sa réflexion, stimuler sa créativité. ».

Ceci dit, plusieurs facteurs doivent être pris en compte lorsque l'on réfléchit la constitution de groupes de travail.

D'abord, la taille du groupe est à penser. Pour Michel Barlow (1993), s'il n'y a pas assez de membres, cela peut provoquer un manque de dynamisme. À l'inverse, si le groupe est trop grand, il y aura sûrement trop de dynamisme et certains membres laisseront les autres parler, car tous ne peuvent donner leur avis.

La taille du groupe est donc idéal lorsqu'un petit nombre de participants permet une bonne redistribution de la parole, donc où tous les membres sont ainsi actifs.

Il faut ensuite penser aux facteurs de cohésion qui lie le groupe. Jean Maisonneuve (2004, p.33) en donne la définition suivante : ce sont « la totalité du champ des forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister au forces de désintégration; de l'attrait global du groupe pour tous ses membres. ». Il faut, selon lui, que l'ensemble de ces facteurs, qui déterminent le processus d'identification des membres à leur groupe, explique le « sacrifice personnel pour le groupe ».

Ces facteurs de cohésion peuvent être un attrait au but commun, un attrait de l'action collective, un attrait de l'appartenance au groupe, le jeu d'affinités interpersonnelles ou la satisfaction de certains besoins personnels (besoin d'autrui).

Pour M. Barlow (1993), on propose la constitution des petits groupes selon deux aspects : le but recherché et la manière de le mettre en œuvre.

Les groupes peuvent alors être aléatoire, imposée, ou libre, selon l'objectif choisi :

- **libre** : c'est agréable pour le groupe affectivement mais il y a risque important de parler d'autre chose et ne pas faire la tâche.
- **aléatoire** : permet de diversifier les rencontres mais il faut veiller aux blocages s'il n'y a pas d'affinité.
- **décidé** : homogène ou hétérogène, en réfléchissant à l'affect, permet de répondre à un objectif.

La présence de nombreux facteurs à prendre en compte lorsqu'il y a « travail de groupe » peut alors être responsable de nombreuses difficultés si l'on n'est pas vigilant.

1.3. Les difficultés liées au travail de groupe.

Le travail en groupe n'est pas inné, mais comme le précise Michel Barlow (1993), il s'apprend. Dans le chapitre précédent sont décrits des facteurs propres au travail de groupe. Ceux-ci, s'ils sont mal considérés, peuvent entraîner des difficultés (comme la taille du groupe, ou une mauvaise cohésion du groupe).

Mais Michel Barlow (1993) énonce d'autres éléments qui peuvent ne pas faciliter cette forme de travail, en particulier à l'école élémentaire :

- des rôles entre les membres non définis .
- une mauvaise disposition géographique des membres du groupe qui peut nuire à la communication dans le groupe.
- lors des phases de mise en commun, les groupes peuvent se désintéresser si l'apport des différentes équipes n'est pas diversifié ou complémentaire.

Enfin, Barrington Kaye et Irving Rogers (1973) mettent en exergue l'importance du rôle du maître, dont l'attitude est liée à la réussite du travail de groupe. Il faudra qu'il veuille à ne pas trop guider pour que la méthode ne perde pas de sa valeur, et renvoyer les questions au groupe.

Philippe Meirieu (2005) donne une autre cause qui pourrait compromettre l'efficacité du travail en équipe : la confusion entre tâche et objectif, que reprend Michel Barlow (1993), en mettant en relief des dérives auxquelles peuvent mener le travail de groupe :

- La dérive économique : c'est lorsque le groupe « privilégie la tâche » selon les propos de P. Meirieu, en confiant des parties de cette tâche aux membres du groupe qui savent déjà faire, afin de ne pas compromettre la qualité du résultat collectif. Cette dérive ne favorise pas l'apprentissage de nouvelles connaissances.
- Selon P. Meirieu (2005), le groupe veut parfois « permettre à ceux qui ne savent pas faire quelque chose d'apprendre à le faire et, alors, ils sont amenés [...] à sacrifier la qualité du résultat final. »
- La dérive fusionnelle : selon M. Barlow (1993), c'est le fait d'être fasciné par son vécu affectif, et donc ne plus se préoccuper de la tâche à accomplir.

Enfin, liée à cette dérive fusionnelle, il faut prendre conscience que « pour beaucoup, ceux avec qui ils vont travailler compte autant que ce qu'ils vont faire. », comme l'écrivent Barrington Kaye et Irving Rogers (1973, p.30).

Pour faire face à ces difficultés, il faut garder en tête les propos de Michel Barlow (1993), « faire du groupe un moteur du développement cognitif de chacun. ».

Pour cela, deux choses sont nécessaires selon lui : une tâche assez complexe pour être faite en groupe afin de permettre la confrontation avec autrui, et l'implication de tous dans la tâche.

Si la mise en place de cette méthode de travail a été réfléchi afin de minimiser les difficultés qui pourraient être rencontrées, le travail en groupe peut être riche en apport pour des élèves.

2. Les apports d'un travail de groupe.

2.1. Pourquoi travailler en groupe ?

Selon Philippe Meirieu (2005), le travail de groupe a cinq objectifs :

- la finalisation, faire accéder à un besoin de savoir.
- la socialisation, apprendre à travailler en groupe, à planifier un travail.
- le monitorat, apprendre des autres
- la confrontation, créer des conflits socio-cognitifs favorables aux apprentissages
- l'apprentissage, l'acquisition par tous les membres du groupe de nouvelles connaissances.

Ces cinq objectifs sont une part des raisons de l'intérêt du travail de groupe.

L'analyse que fait Michel Barlow (1993) de la relation triangulaire entre l'élève, ses coéquipiers et le travail proposé permet de définir d'autres apports possibles du travail en groupe :

- avoir une multitude de point de vue sur l'objet d'étude (sensoriel, méthode de travail, raisonnement)
- ce travail nécessitant une formulation à haute voix, il amène à éprouver la cohérence de son idée ; sous le regard de ses pairs, on perçoit mieux ce que l'on fait où que l'on compte faire.
- apprendre en raisonnant, puisque pour convaincre les autres, il faut aussi se convaincre soi même.
- les membres du groupe sont le relais de l'enseignant, dans le rappel des consignes qui auraient pu être oublié pour d'autres.

Ces premières réponses sont en lien avec deux grandes théories de l'apprentissage, que sont le cognitivisme et le socio-constructivisme.

2.1.1. Une dynamique cognitive dans le groupe : le rôle de la métacognition

À propos des arts plastiques, Bernard -André Gaillot (1997, p.139) pense que « la conscience métacognitive (comprendre comment on a compris) est essentielle car elle témoigne que les élèves ont prise sur leurs propres opérations mentales et, de la sorte, progressent en direction de l'autonomie »

Pour lui, la fonction cognitive est particulièrement mise en jeu dans la pédagogie de projet, donc dans le travail de groupe en arts visuels.

Comme l'explique Elise Bompas (2015), la métacognition est importante car pour l'élève, réfléchir sur ses connaissances et comprendre ce qu'il a mis en place lui permettra de construire de nouvelles connaissances.

2.1.2. Une dynamique sociale dans le groupe : la création d'un conflit socio-cognitif

Comme les cite Philippe Meirieu, Mugny G., Doise W., Perret-Clermont A.N. (1976, cité par Meirieu, 1991, p17) pensent que « l'individu se construit seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centration entre son propre point de vue et celui d'autrui. »

Or pour R. Cousinet, le travail de groupe est « un lieu où l'on parle, un lieu où chacun confronte sa façon de voir à celle d'autrui, où l'autre le contraint par ses interpellations, voire par sa seule présence, à passer à un degré supérieur d'explication, de compréhension, donc d'abstraction » (Cousinet, 1950, cité par Meirieu, 1991, p.46).

Un lien peut être fait là avec les théories socio-constructivistes. Elise Bompas (2015, p.7) en donne la définition suivante, qu'elle adapte au travail de groupe : « Il s'agit d'une théorie de l'apprentissage mettant en évidence le fait que les connaissances apparaissent grâce à un cadre social et donc grâce aux interactions entre les membres d'un groupe. »

Philippe Meirieu (2005) montre le rôle que peut avoir la confrontation entre des élèves dans leurs apprentissages : « un élève accorde du crédit à un pair et intègre d'autant mieux ses objections qu'il peut discuter avec lui de manière assez libre. ». Dans un travail de groupe, les débats qui peuvent subvenir peuvent créer un conflit socio-cognitif, élément primordiaux du socio-constructivisme. Il met en mot le fait que la confrontation entre des membres d'un groupe va leur permettre de réfléchir individuellement, ce qui pourra l'autoriser à modifier ses propres représentations pour en construire de nouvelles, à un niveau supérieur.

Le travail en groupe est donc favorable à la construction de nouveaux savoirs chez l'élève. En arts visuels, il y joue un rôle particulier, lié à la façon dont on enseigne cette matière.

2.2. Les spécificités du travail collectif en arts visuels.

Dans sa catégorisation des types de groupe, Philippe Meirieu (2005) en décrit un qui s'applique à ce que l'on pourrait mettre en place en arts visuels : Le « groupe de création ».

Dans celui-ci, « la créativité peut être stimulée par des rencontres imprévues. A ce titre, le travail de groupe peut jouer un rôle important dès lors que des élèves ont travaillé antérieurement dans des registres différents et qu'il faut mobiliser ensemble pour créer une œuvre collective. ». Le travail de groupe favoriserait la création.

Pour Albert Jacquard (2003, p.118), ce que des individus peuvent créer en groupe est d'une nature différente des réalisations que l'individu ferait seul, et permettrait une conscience de soi de façon importante.

De plus, pour Isabelle Poussier (2003), c'est la confrontation de l'ensemble de ces productions lors de la phase de verbalisation dans l'enseignement des arts visuels qui serait « le lieu enfin, de la confrontation des points de vue, de l'ouverture à autrui, au différent, et du respect. Mettre en commun est primordiale et permet d'évoluer. ». Cette phase, propre aux arts visuels, permet donc la construction de soi et la construction du rapport aux autres.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Aujourd'hui, l'enseignement des arts visuels a pour objectif essentiel de développer la créativité des élèves, mais également de construire des apprentissages à partir de leurs productions, par la mise en mots lors des phases de verbalisation. En effet, en arts visuels, ce qui est vécu lors de la phase de production est à la base de ce qui pourra être dit lors de la phase de verbalisation, et donc des connaissances artistiques apportées.

En mettant les élèves en groupe lors de la phase de production, on provoque la nécessité de communiquer afin d'obtenir une réalisation commune. Ces groupes sont alors lieu de conflits socio-cognitifs permettant de faire avancer leurs réflexions et ainsi de participer à la construction de nouvelles connaissances.

Il est alors judicieux de se demander :

En quoi une production collective permet-elle l'enrichissement de la phase de verbalisation en arts visuels ?

Pour répondre à cette problématique, trois hypothèses peuvent être émises:

- les élèves menant une production collective auraient une première phase d'interaction orale que n'auraient pas les élèves produisant individuellement, favorisant ainsi leur réflexion et nourrissant la phase orale ;
- le travail de groupe donnerait une production finale moins personnelle mais plus riche en réflexion et donc d'apprentissages potentiels ;
- la part affective induite par le groupe influencerait pour beaucoup la phase de production et la richesse des échanges (dans le groupe et en collectif) et donc la phase de verbalisation.

MÉTHODOLOGIE

I. Participants

1.1. Contexte de l'école

Le lieu de l'expérimentation est une école élémentaire de la circonscription de Bonneville 1. Elle est située dans une ville de 6.000 habitants comprenant deux autres écoles, en milieu semi urbain. L'école comprend neuf classes, dont deux doubles niveaux (CE1-CE2 et CE2-CM1). Du point de vue socio-culturel, le public fréquentant l'école est mixte.

L'expérimentation de ce mémoire a été menée dans la classe de CE1-CE2.

1.2. Contexte de la classe des CE1-CE2

Dans cette école, la constitution d'une classe à double niveau se fait selon trois critères :

- les élèves en double niveau une année ne seront pas en double niveau l'année suivante (sauf cas exceptionnel). En conséquence, dans ce CE1-CE2, les élèves n'ont jamais travaillé dans un double niveau, excepté un élève.
- les élèves les plus autonomes sont choisis pour le double niveau. Il n'y a pas dans cette classe d'élèves en grande difficulté scolaire.
- l'effectif est réduit par rapport à un niveau simple : la classe comprend vingt-deux élèves, treize CE1 (7 filles et 6 garçons) et neuf CE2 (4 filles et 5 garçons).

Globalement, les élèves de CE1 s'entendent bien, alors qu'il y a plus de tension entre les CE2. Au moment de l'expérimentation, il y a peu d'interaction entre les CE1 et les CE2.

Au niveau langagier, si mes élèves n'ont dans l'ensemble pas de crainte à s'exprimer, certains participent plus que d'autres à l'oral. Ces informations sont récapitulées dans le tableau suivant :

	CE1		CE2		Total
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Nombre d'élèves	7	6	4	5	22
Nombre d'élèves grands parleurs / petits parleurs	4 / 3	4 / 2	3 / 1	3 / 2	14 / 8

II. Procédures et protocole

2.1. Présentation de la séquence mise en place

La séquence est basée sur le travail en volume, plus particulièrement dans le domaine de l'architecture. Il s'agit de travailler le papier afin de construire des maquettes de tours. Elle a été menée sur cinq séances. Le tableau de séquence se trouve en annexe 1.

2.1.1. Séance 1 : phase de recherche (sollicitation puis expérimentation)

Lors de cette première séance, la consigne « Construire une tour faite uniquement de papier, mais qui tienne debout. Celle-ci doit faire au minimum la hauteur d'une règle (20cm). » est donnée aux élèves.

L'objectif spécifique de cette séance est d'inciter les élèves à produire en volume, à partir de ce qu'ils connaissent. L'enseignante viendra en étayage, afin de pousser les élèves dans leurs recherches.

Les élèves sont répartis dans la salle d'arts visuels librement, et ont à leur disposition tout le matériel qu'ils souhaitent (différents papiers (canson, journal...), des magazines, de la colle, des bandelettes de papier ou de grandes feuilles, ce qu'il y a dans leurs trousseaux ...). Du carton se trouve aussi dans la salle d'art, l'utilisation de celui-ci par certains élèves sera discuté en phase d'observation et d'analyse. Les élèves travaillent individuellement dans cette phase.

2.1.2. Séance 2 : phase d'observation et d'analyse des productions.

Il s'agit, dans cette séance d'engager les élèves dans un échange critique des productions au regard de la consigne.

Les productions sont toutes présentées aux élèves, installées de façon à ce que chacun puisse les voir. Il est donné à tous la possibilité de s'exprimer.

Durant cette phase, une affiche est créée, elle regroupe les différents procédés plastiques mis en œuvre par les élèves pour construire une tour de papier qui tienne debout. Par exemple, la réalisation d'un socle, l'ajout d'ailettes, de boules de papier pour "faire du poids", la construction d'une tour large, l'utilisation de papier épais, l'allègement du haut de la tour... sont des trouvailles qui seront ainsi mutualisées.

2.1.3. Séance 3 : phase de production et d'expression.

Lors de cette séance, les élèves vont devoir de nouveau réaliser une tour. La consigne « À partir de deux feuilles de papier canson épais, réaliser la tour la plus haute possible. » est donnée, avec la contrainte de ne pouvoir utiliser qu'une paire de ciseaux, de la colle et du scotch pour construire cette tour.

Afin d'inciter les élèves à rechercher une manière efficace de faire la tour la plus haute possible, il est autorisé de recommencer le travail, d'autres feuilles peuvent être données par l'enseignante (avec la consigne de ne pas réutiliser celles de l'essai précédent).

La classe est partagée en deux catégories d'élèves. Quatre groupes de trois ou quatre élèves sont constitués et dits « en groupe » (trois groupes de trois et un groupe de quatre). Les neuf autres élèves sont dits « individuels ». Le choix de travailler en groupe ou non, ainsi que la constitution des groupes de trois ou quatre est laissé à la discrétion des élèves. Les élèves sont répartis dans la salle de manière à limiter les interactions inter-groupes et entre les élèves « individuels ».

Les élèves se lancent dans la production avec le seul matériel précisé lors de la consigne.

Un pot de colle est donné à chaque groupe ou élève, quatre rouleaux de scotch sont à partager entre tous.

Lors de cette phase, l'enseignante va :

- faire rappeler la consigne au besoin ;
- encourager en proposant de faire des essais ;
- faire verbaliser les actions, au besoin en apportant le vocabulaire plastique.

Dans cette phase, les élèves sont filmés par l'enseignant qui se déplace pour voir les élèves, afin de comparer ce qui est dit lors de la phase de production et celle de verbalisation.

2.1.4. Séance 4 : phase d'observation et d'analyse

Cette séance est menée en deux moments distincts selon les groupes. Pendant que l'un des groupes est en autonomie devant une vidéo de sciences, l'autre groupe est en phase d'observation et d'analyse avec l'enseignante. Puis les groupes sont inversés. Cette organisation permet de s'assurer que les échanges entre les élèves soient vraiment basés sur leurs productions, et non influencés par les réponses de l'autre groupe.

Cette séance est conduite de la même façon pour les deux groupes, afin que les comparaisons soient les plus justes possibles. Elle est enregistrée et les paroles sont retranscrites pour être au plus proche des dires des élèves (le détail peut être lu en annexe 2)

L'objectif de cette séance est l'analyse des réussites, des difficultés rencontrées, et la comparaison des procédés plastiques choisis pour répondre à la problématique. L'enregistrement permettra de mettre en relief les éventuels apports des discussions au sein du groupe, lors de la production, par rapport à ceux ayant travaillé seuls.

Les élèves sont réunis autour d'une grande table où les tours sont disposées les unes à côtés des autres.

Un premier temps permet à chacun de décrire précisément la façon dont ils ont construit leur tour, et il leur est demandé s'ils n'auraient pas pu faire une tour plus haute. Dans un deuxième temps, il leur est demandé de comparer les tours entre elles. L'utilisation des ciseaux est alors discutée. Un troisième temps permet de discuter des apports ou points négatifs qu'ils ont pu avoir à travailler seul ou en groupe.

Pour conclure la séquence, une cinquième séance est menée sur la découverte d'artistes en lien avec le sujet des tours dans l'architecture, notamment La tour sans fin de Jean Nouvel (projet pour la Défense) et de tours construites à Dubaï.

2.2. Organisation matérielle et spatiale

L'école dispose d'une salle d'arts visuels équipée de tables en îlots de quatre personnes. L'expérimentation nécessite de limiter au maximum les interactions des élèves dit « individuels », cette salle, en conséquence, n'a pas été utilisée.

L'expérimentation a été menée dans deux salles, selon les phases de travail :

- lors de la phase de production, la salle de classe a été aménagée de façon à ce que les élèves « individuels » soient à leur bureau, sans voisin. Les élèves « en groupe » ont formé des îlots de deux tables par groupe, et chacun s'est réuni autour de son îlot.
- lors de la phase de verbalisation, une salle plus grande a été utilisée, de manière à faire deux espaces. Un premier espace, à l'extrémité de la salle, est constitué d'une grande table et de chaises autour, afin que tous les élèves, soit « individuels », soit « en groupe » puissent s'y retrouver et échanger. Un deuxième espace, à l'autre extrémité, est le lieu de la projection d'une vidéo de sciences.

Il est important que les deux espaces soient suffisamment éloignés afin qu'un groupe ne puisse pas entendre ce qui est dit dans l'autre, et ne pas être influencé dans leur verbalisation.

Peu de matériel est nécessaire pour réaliser cette séquence, sont simplement mis à disposition des feuilles de papier (plusieurs types pour la phase de recherche exploratrice, un seul type pour la phase de production), de la colle, du scotch, des paires de ciseaux. Il suffit de veiller, lors de la phase de production-expression, à ce que chacun ait exactement les mêmes feuilles de papier afin que les comparaisons soient possibles.

III. Variables et indicateurs

Un certain nombre de variables et indicateurs ont été établis et pris en compte afin de répondre à la problématique de ce mémoire. Ceux-ci se retrouvent dans le tableau suivant :

Variables	Indicateurs		
Réponse de l'élève ou du groupe à la problématique artistique	<ul style="list-style-type: none"> - réponse spontanée (avec le moins d'actions plastiques mises en œuvre) - réponse trouvée par plusieurs individus - réponse originale (être le seul à avoir proposé cette action plastique) 	<ul style="list-style-type: none"> - reprise des procédures explicitée lors de la séance précédente - invention d'une nouvelle procédure en lien avec la nouvelle problématique 	<ul style="list-style-type: none"> - respect des consignes - non respect des consignes
Utilisation de vocabulaire précis lors de la phase orale.	- le nombre de mots de vocabulaire relatifs aux opérations plastiques utilisées.		
Justification de la réponse à la problématique.	<ul style="list-style-type: none"> - justification de la réponse à l'aide de mots précis - pas de justification 		
Mode d'organisation « par groupe » ou « individuel »	<ul style="list-style-type: none"> - « en groupe » par affinité - « individuel » par volonté de l'être - « individuel » sans volonté de l'être 		

Des données supplémentaires ont été recueillies, à propos de la vision des élèves sur les modes de travail, en groupe ou individuel. Ces données appuieront l'analyse des résultats.

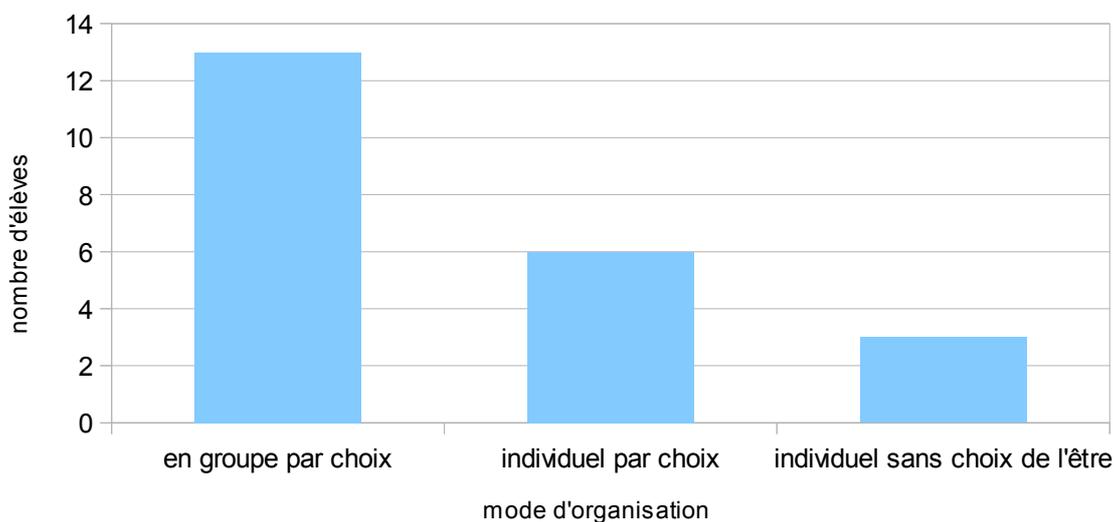
RÉSULTATS

Les résultats qui vont suivre ont été recueillis lors des séances d'expérimentation et de verbalisation. Le détail de la séance de verbalisation apparaît dans l'annexe 2. L'annexe 3 présente les photographies des productions à l'issue de la séance 3. Deux cohortes sont étudiées, la cohorte des élèves « individuels » et celle des élèves « en groupe ». Le tableau suivant récapitule la composition de ces cohortes :

Ensemble	Classe de 22 élèves de CE1-CE2	
Cohorte	individuels	en groupe
Nombre d'individus	9	13 3 groupes de 3 1 groupe de 4
dont	2 CE2 7 CE1	7 CE2 6 CE1

L'organisation des élèves « en groupe » ou « individuels » a été laissée à la discrétion des élèves, le diagramme suivant résume la nature de la constitution des cohortes :

Diagramme 1 : organisation des cohortes



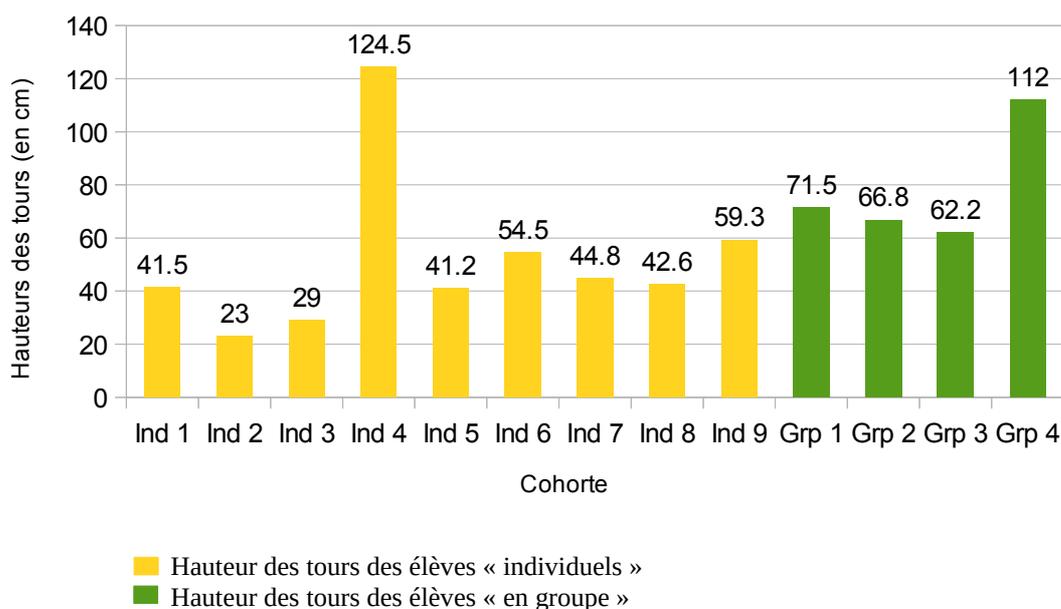
Tous les élèves en groupe le sont par choix et par affinité. Les élèves « individuels » le sont soit par choix, soit parce qu'il n'y avait plus la possibilité d'être en groupe.

I. Résultats issus de la séance de production expression

1.1. Résultats liés à la dimension des tours.

À l'issue de la séance de production-expression, treize tours ont été produites. Les caractéristiques dimensionnelles sont représentées par le diagramme 2 :

Diagramme 2 : Hauteurs des tours en fonction des cohortes



Le diagramme 2 présente la hauteur des tours des élèves « individuels » et « en groupe ». Parmi les treize tours, neuf proviennent des élèves « individuels » et quatre des élèves « en groupe ». La plus haute tour mesure 124.5 cm et a été produite par un élève « individuel ». La plus basse mesure 23cm et a été conçue par un élève « individuel ».

Le tableau suivant présente des valeurs statistiques des tours en fonction des cohortes :

	Cohorte « individuels »	Cohorte « en groupe »
Hauteur de la tour la plus haute (en cm)	124.5	112
Hauteur de la tour la plus basse (en cm)	23	62.2
Étendue (en cm)	101.5	49.8
Hauteur médiane des tours de la cohorte (en cm)	42.6	69.15

Tableau 1

La cohorte « en groupe » a produit des tours avec une gamme de hauteurs moins étendues que la cohorte « individuels ». La hauteur médiane des tours est plus haute dans la cohorte « groupe » que la cohorte « individuels ».

1.2. Résultats liés à la réponse de l'élève ou du groupe à la problématique artistique.

Diagramme 3a : Répartition des individus au regard du respect de la consigne

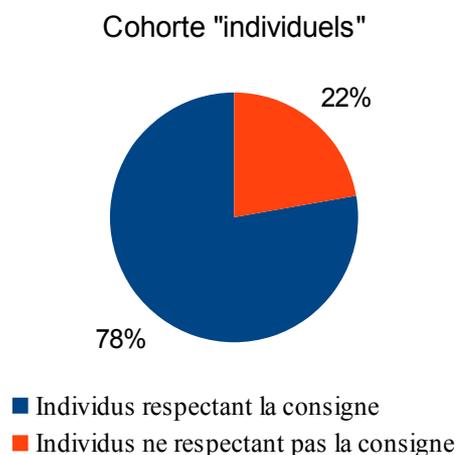


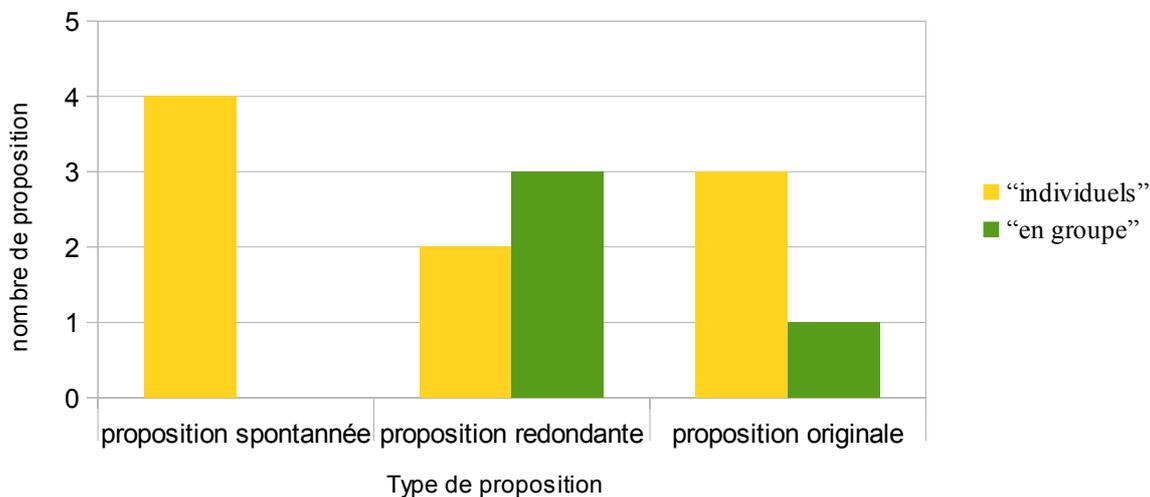
Diagramme 3b : Répartition des individus au regard du respect de la consigne



Les diagrammes 3a et 3b présentent le respect de la consigne et des contraintes en fonction des cohortes. On peut noter que les individus « en groupe » ont tous respecté la consigne. Pour les élèves « individuels », 22% ne la respectent pas.

Le diagramme suivant représente la manière dont les élèves « individuels » ou « en groupe » ont répondu à la problématique :

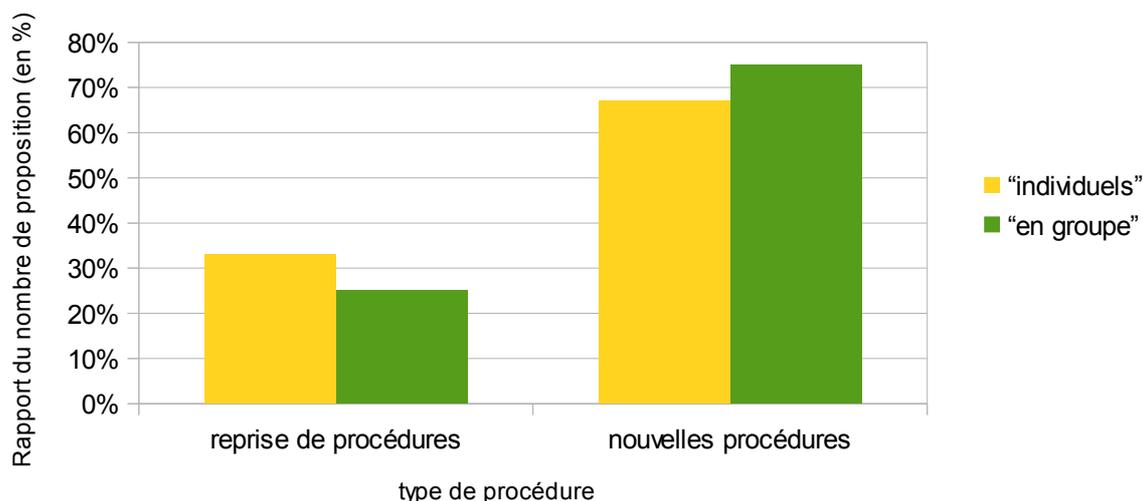
Diagramme 4 : Répartition des types de proposition selon les cohortes



On peut noter que quatre élèves « individuels » ont produit une réponse spontanée, c'est à dire avec un minimum d'actions plastiques, et qu'aucun groupe n'a eu ce genre de proposition. Les réponses originales, celles qui n'ont été proposées qu'une seule fois, ainsi que les réponses redondantes, celles proposées par au moins deux groupes ou élèves individuels, sont des réponses proposées par les deux cohortes.

Au sein de ces propositions, certaines productions font état de l'invention d'une nouvelle procédure, en lien avec la nouvelle problématique. D'autres reprennent des procédures explicitées lors de la séance 2, sans adaptation à la nouvelle situation. C'est ce que présente le diagramme 5 :

Diagramme 5 : Représentation des types de procédures utilisées en fonction des cohortes

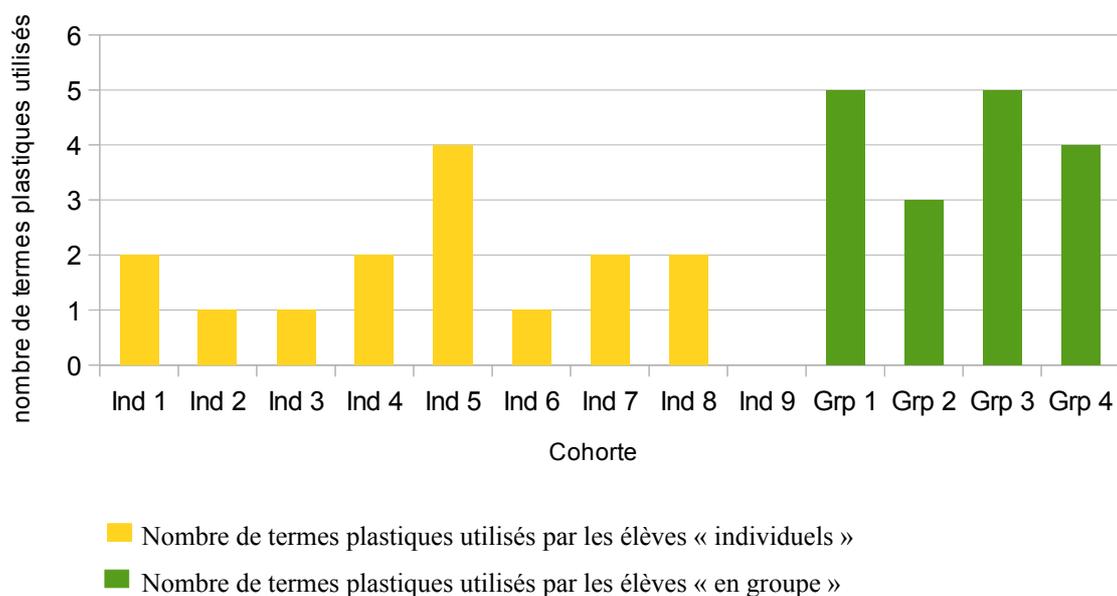


Pour les deux cohortes, les élèves ont plus proposé des nouvelles procédures à la nouvelle problématique qu'ils n'ont repris de procédures précédemment utilisées. Cependant, la proportion de nouvelles procédures est sensiblement plus élevée chez les élèves travaillant en groupe.

II. Résultats issus de la séance de verbalisation

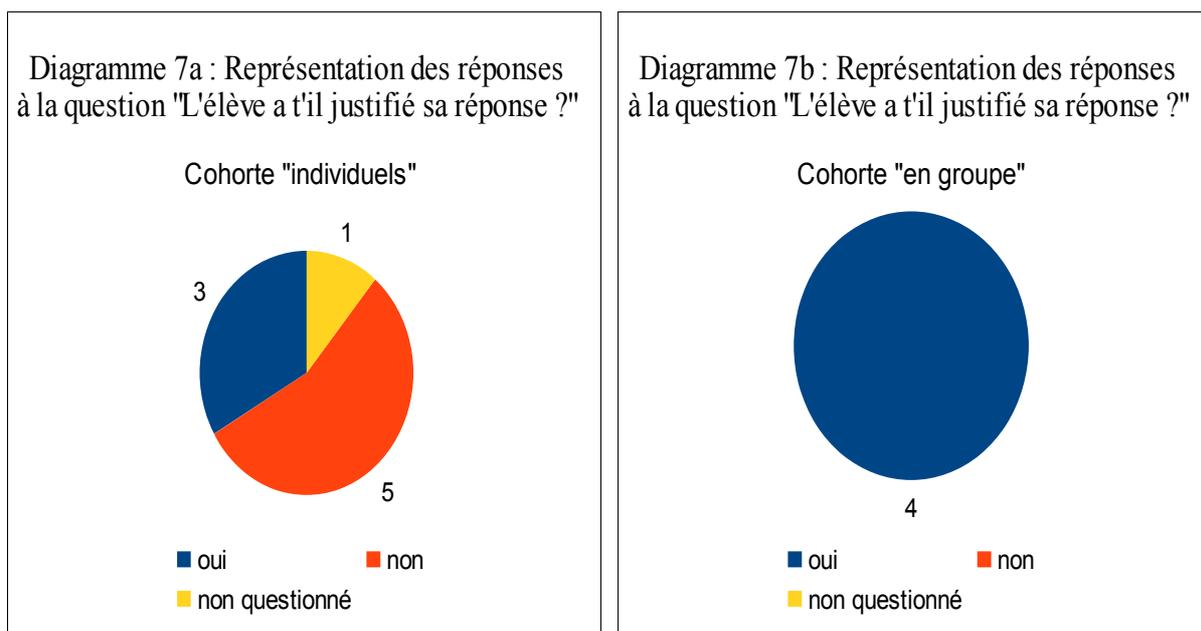
Lors de cette séance, le nombre d'élèves « individuels » reste le même, soit neuf élèves. Deux élèves « en groupe » étaient absents, cette cohorte est maintenant composée d'un groupe de deux et de trois groupes de trois élèves. Le diagramme 6 présente l'utilisation selon les cohortes, de vocabulaire précis lors de la description des tours de chacun :

Diagramme 6 : Représentation du nombre de termes plastiques utilisés par les élèves pour décrire sa tour



On peut noter que quatre élèves « individuels » ont utilisé zéro ou un mot de vocabulaire lié aux opérations plastiques utilisées. Au sein des « groupes », trois ont utilisé quatre ou cinq mots de vocabulaires liés aux opérations plastiques utilisées.

À la suite de la description des tours, il leur a été demandé de justifier leur production au regard de la problématique, notamment à travers la question « Auriez-vous pu faire une tour plus grande et comment ? ». Les diagrammes 7a et 7b présentent ces résultats :



Parmi les élèves « individuels », cinq sur neuf n'ont pas justifié leur réponse. Dans le cas des élèves « en groupe », tous les élèves l'ont justifiée.

DISCUSSION ET CONCLUSION

I. Re-contextualisation

Afin d'étudier les éventuels apports d'une production collective dans la phase de verbalisation, une expérimentation en deux temps a été menée. Ainsi, la comparaison de deux cohortes d'étude, celle des élèves « individuels » et celle des élèves « en groupe », sur les temps de production-expérimentation et de verbalisation, pourrait permettre de valider ou d'infirmer ces hypothèses :

- le travail de groupe donnerait une production finale moins personnelle mais plus riche en réflexion et donc d'apprentissages potentiels ;
- les élèves menant une production collective auraient une première phase d'interaction orale que n'auraient pas les élèves produisant individuellement favorisant ainsi leur réflexion et nourrissant la phase orale ;
- la part affective induite par le groupe influencerait pour beaucoup le phase de production et la richesse des échanges (dans le groupe et en collectif) et donc la phase de verbalisation.

II. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Hypothèse 1 : le travail de groupe permet-il de produire d'une manière moins personnelle mais plus riche en réflexion ?

L'analyse des productions fait état des différences de pratiques entre les élèves « individuels » et ceux « en groupe ». Les diagrammes 3a et 3b montrent que toutes les productions « en groupe » respectent la consigne, ce qui n'est pas le cas de celles des « individuels ». D'une certaine manière, il est probable que la mise en groupe a permis de rester au plus proche de la consigne. Pour illustrer cela, une élève individuelle à qui j'ai demandé, lors de la phase de production « Qu'est ce que tu fais comme tour ? » m'a répondu, « Je fais une petite tour ». Alors que je lui ai fait remarquer que le but était de faire la tour la plus haute possible, celle-ci est restée sur son idée de départ et a donc fait une petite tour. Si cette élève avait été en groupe, ses camarades auraient sûrement réagit afin de respecter la consigne.

Sur le plan des caractéristiques dimensionnelles, le tableau 1 et le diagramme 2 présentent la cohorte « individuels » comme étant celle possédant les valeurs extrêmes des hauteurs de

tours. En écartant l'élève « Ind 4 » qui a fait la tour la plus haute, on peut observer que les élèves « en groupe » ont tous produit des tours plus hautes que les élèves « individuels ». On peut ici en déduire que si l'élève ayant le mieux répondu à la consigne « Faire la tour la plus haute » est un élève individuel, globalement, les élèves « en groupe » ont su mieux répondre à la consigne que ceux individuels. Être en groupe a été ici profitable quant au respect de la consigne au regard du résultat final.

Le diagramme 5 permet une analyse plus profonde des productions. Si dans l'ensemble, les élèves ont privilégié l'usage de nouvelles procédures pour répondre à la consigne, les élèves « en groupe » ont été plus nombreux que les « individuels » à proposer des procédures adaptées à la nouvelle situation problème. La mise en groupe semble être bénéfique à la réflexion et l'adaptation face à une nouvelle situation. Le diagramme 4 complète ces résultats, à travers le type de proposition qui a été fait. Seuls des élèves « individuels » ont proposé des productions « spontanées », c'est à dire d'enrouler les deux feuilles de papier et de les coller ensemble. Il semblerait que la mise en groupe a permis de dépasser ce type de proposition, pour produire une réalisation plus réfléchie. On remarque aussi, à l'aide de ce diagramme 4, que les élèves « individuels » sont plus nombreux à avoir proposés des productions originales, alors que la tendance pour les élèves « en groupe » donnerait une production redondante, moins originale. Mais moins originale ne signifie pas pour autant moins pertinent par rapport à la consigne, si l'on en croit les résultats du diagramme 1.

Au regard de ces résultats, on voit que les élèves « en groupe » ont su dépasser les problèmes liés à ce mode d'organisation afin de produire une tour répondant au mieux à la consigne. Si les procédures utilisées sont moins originales que s'ils avaient été en individuel, elles ont été réfléchies ensemble afin de s'adapter à une situation de manière efficace.

Tous ces résultats vont dans le sens de la première hypothèse et la valide, donc le travail en groupe, s'il ne permet pas de produire de manière personnelle, favorise une production plus riche en réflexion.

2.2. Hypothèse 2 : une production collective, lieu d'une première phase d'interaction pour nourrir la phase orale ?

Si la mise en groupe a une influence sur la production finale, elle aurait aussi une influence sur la phase de verbalisation. Le diagramme 6 permet de mettre en image le fait qu'en moyenne, les élèves « en groupe » utilisent plus de termes plastiques pour décrire leurs tours que les élèves « individuels ». La phase de production pour les élèves « en groupe » a de différent pour ceux « individuels », qu'elle nécessite de mettre en mot ses idées afin de les expliquer aux autres, et développe alors la métacognition. Ainsi, cette première interaction permet aux élèves « en groupe » l'utilisation de vocabulaire en contexte qui est réinvesti lors de la phase de verbalisation.

En plus de la nécessité d'utiliser un vocabulaire précis, la phase de verbalisation est aussi un moment où l'élève va justifier sa proposition. Les diagrammes 7a et 7b montrent que si les groupes ont toujours justifié leurs réponses, la moitié des élèves « individuels » n'en ont pas été capables. Cela confirme que les productions en groupe sont le résultat d'échanges dont en découle un choix d'actions plastiques précis. Les élèves « individuels » font, semble-t-il, plus facilement des productions instinctives, moins réflexives, et certains ont alors du mal à justifier leur choix.

Les paroles des élèves « en groupe » à propos de ce qu'ils pensent du travail de groupe témoignent d'une réflexion commune lors de ce travail : « On réfléchit tous ensemble, on a pleins d'idées, et après on recoupe les idées », « On a eu des idées ensemble, on les a regroupées pour faire une seule idées entière ». Pour ces élèves, ce sont ces réflexions et ces mises en commun lors de la phase de production qui sont à la base de leur production. Ces réflexions en commun ont des répercussions positives sur l'apprentissage. Ainsi, comme le précisait L., et que la cohorte « en groupe » a approuvé, « Quand on est en groupe, y a plus de choses qu'on retient. »

Les élèves « en groupe » paraissent avoir eu, dans l'ensemble, un travail réflexif plus important que les élèves « individuels », ce qui a entraîné une phase de verbalisation plus riche en échanges et justifications. La deuxième hypothèse est donc validée.

2.3. Hypothèse 3 : l'affect influence-t-il beaucoup les phases de production et de verbalisation ?

Le fait d'être en groupe ou non a été choisi par les élèves, dans une certaine limite. En effet, le diagramme 1 montre que si tous les groupes ont été formés par affinité, certains élèves se sont retrouvés seuls (pour des raisons d'équilibre des cohortes) alors qu'ils auraient préféré être en groupe. Ces répartitions peuvent influencer le résultat final.

Sans pouvoir affirmer que la répartition en « individuel sans choix de l'être » en est la raison principale, le fait que les trois tours les plus petites proviennent des trois élèves « individuels sans choix de l'être » du diagramme 1 interpelle. L'exemple de E., un des élèves individuels, permet d'étayer ce propos. Celui-ci a été très affecté de se retrouver seul, et j'ai dû l'assurer qu'il serait en groupe dans une prochaine séquence afin qu'il se mette à travailler.

L'analyse de la transcription orale des séances permet d'identifier l'impact de l'affectif dans les groupes. Pour V., élève de la cohorte « en groupe », le choix des groupes par affinité lui convient car « lorsqu'on est en groupe, avec des amis, on peut vraiment discuter de nos idées ». Cela met en avant l'impact positif de bonnes relations affectives au sein du groupe, qui permet de profiter des conflits socio-cognitifs pour mieux apprendre. À l'inverse, les conflits au sein d'un groupe peuvent influencer négativement la production s'ils ne sont pas traités. En effet, dans le cas du groupe de L., K., M, une dispute a éclaté car selon M. « Elles disent que je fais tout tout le temps alors que c'est pas vrai » et selon L. « On a pas décidé ensemble ce qu'on allait faire, c'est M. qui a décidé ». À ce moment, ces élèves ont perdu de vue le but commun au groupe, en étant centrées sur la tâche individuelle. La discussion les a alors aidées à se recentrer et continuer à avancer.

Enfin, des raisons affectives ont parfois un poids plus importants pour les élèves que des raisons d'apprentissage. Dès lors, lorsqu'En. a choisi de ne pas être en groupe car il « n'aime pas partager ses idées » et que « dans les équipes, il y a toujours un leader et j'aime pas ça », il se prive alors de ce qu'aurait pu lui apporter le groupe.

L'affect, s'il est bien géré, peut donc être un vecteur positif lors des phases de production, ce qui valide le fait que l'affect dans le groupe influence pour beaucoup la phase de production. L'expérimentation menée ne permet pas d'affirmer avec certitude que cette part affective influence énormément la phase de verbalisation, mais une piste de réponse sera donnée dans les limites et perspectives. L'hypothèse trois n'est pas totalement validée.

III. Limites et perspectives.

À l'issue de cette expérimentation, certaines limites sont apparues et vont maintenant être discutées.

Une première séance de production et d'expression avait été menée, avec la consigne « Construire la tour la plus haute possible, avec seulement deux feuilles canson et une paire de ciseaux. ». La contrainte était alors très forte du fait de l'impossibilité d'utiliser le matériel de fixation. J'avais moi même constitués les groupes au lieu de les laisser au choix de mes élèves, pour des raisons d'organisation. Cette séance a mis en lumière deux principales limites dans cette expérimentation :

- La consigne proposée était probablement trop difficile, et a bloqué la plupart des élèves qu'ils soient en groupe ou non. Si la consigne de départ ne permet pas à chacun d'imaginer une réponse possible, les élèves en groupe n'auront rien à débattre, et donc rien à produire de plus que s'ils avaient été seuls.
- Je pensais avoir constitué les groupes par affinité. Il s'est avéré que certains ne désiraient pas être en groupe, même s'ils étaient avec leurs amis (comme En. Par exemple). D'autres n'étaient en fait pas dans le groupe qu'ils souhaitaient, ce qui a créé des tensions.

J'ai ressenti, à l'issue de cette séance, la nécessité de la refaire, avec certaines modifications, sur la consigne et la mise en groupe, car la verbalisation n'aurait pas été source d'apprentissage. Je relie cette séance à ma troisième hypothèse, à savoir que l'affect joue un rôle très importants dans les groupes. Tout en connaissant ses élèves, j'ai réalisé qu'on peut être ignorant de beaucoup de détails jouant sur la qualité du travail.

De plus, s'agissant de la première expérience de travail de groupe en classe, je pense que ce mode de fonctionnement demande un apprentissage et que c'est seulement à l'issue d'un long travail qu'on peut exiger à nos élèves de mettre de côté l'affect pour se concentrer sur le travail uniquement.

Le fait que la troisième hypothèse n'ait pas été totalement validée est liée au mode de mise en groupe. Il aurait fallu mettre en comparaison des groupes formés par affinités et d'autres groupes formés sans prendre en compte l'affect afin de vérifier l'influence de l'affectif dans un groupe.

De plus, afin d'assurer la validation de toutes les hypothèses, il faudrait s'assurer que les résultats soient :

- Représentatifs, en prenant un échantillon d'étude bien plus grand qu'une classe.
- Reproductibles, en vérifiant que la validation de ces hypothèses l'est aussi dans des conditions différentes, notamment en inversant les cohortes « individuels » et « en groupe ».
- Répétables, en vérifiant qu'avec les mêmes cohortes, les résultats sont toujours les mêmes.

Plusieurs facteurs extérieurs à l'expérimentation peuvent venir influencer celle-ci : lors de la phase de verbalisation, la fatigue des élèves (elle avait été faite un vendredi après-midi), l'humeur de chacun, l'absence de certains qui n'ont pu s'exprimer, le bruit provenant du groupe en autonomie ... sont d'autant de paramètres pouvant influencer les résultats. Dans l'enseignement en général, ce sont autant de questions qu'il faut prendre en compte dans le déroulement de la journée, et qui font prendre conscience de la nécessité d'accepter une part d'aléa dans ce que l'on a préparé et prévu, afin d'être prêt à s'adapter.

Cette expérience a été pour moi riche en apprentissages et en découvertes. En apprentissages car le travail de groupe demande une réflexion que les années me permettront d'approfondir. Je perçois ce travail collectif en arts visuels comme étant d'une nature différente que lorsque je le mets en place dans d'autres matières, mes élèves semblant avoir plus de facilité à le pratiquer dans cette matière.

En découverte, car j'ai perçu mes élèves sous un jour nouveau, en particulier lorsqu'ils se sont engagés dans la démarche de création artistique.

Suite à ce travail, certains liens se sont tissés entre certains CE1 et CE2 ayant produits ensemble. Je me demande désormais si la pratique récurrente du travail de groupe en arts visuels ne pourrait pas avoir une influence positive sur le climat scolaire.

À la lumière de cette expérimentation, le postulat de Burns « Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière » prend tout son sens, et je pense que c'est en en ayant conscience et en multipliant les modalités d'apprentissage que je permettrais à tous mes élèves d'apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Collin.

Berdynski, P. (2005). 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>

Bompas, E. (2015). En quoi le travail collaboratif des élèves pourrait-il être source de créativité ? Repéré à <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/le-travail-de-groupe-elise-bompas--902080.kjsp?RH=1417345336720>

Barthélemy, C. & Al. (2009). *petites recettes & GRANDS DESS(E)INS: manuel pratique à l'enseignement des ARTS PLASTIQUES*. Repéré à http://artspla-site-austral.ac-reunion.fr/IMG/pdf/petites-recettes-grands_dess-e-ins.pdf

Jacquard, A. (2003). *Dieu ?* Paris, Stock/Bayard.

Kaye, B & Rogers, I. (1973). *pédagogie de groupe*. Dunod

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette Education.

Mahé, E. (2009). ARTS VISUELS - Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre. Académie de Poitiers. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf

Maisonneuve, J. (2004). *La dynamique des groupes: «Que sais-je?» n° 1306*. Presses universitaires de France.

Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe. 1. : Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre en groupe. 2. : Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (2005). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

Meirieu, P. (consulté en février 2016). Petit dictionnaire de pédagogie. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (1978). *Horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire*. Centre national de documentation pédagogique.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (1980). *Horaires, objectifs et programmes du cycle moyen*. Centre national de documentation pédagogique.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (1985). *Programmes et instructions pour l'école élémentaire*. Centre national de documentation pédagogique.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Documents d'application des programmes: Éducation artistique*. Centre national de documentation pédagogique.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire : cycle des approfondissements*. Bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 Juin 2008.

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

Wild, France (producteur), Reiss, E. (réalisateur), Carrier, C. (auteure), Fournier, B. (auteur), Carrier, E. (éditeur scientifique). (2003). *Artpla école: Les arts visuels à l'école*. Grenoble : CRDP Grenoble.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche de séquence

Domaine : Arts Visuels
INTITULE DE LA SEQUENCE : Le travail en volume dans l'architecture.
Nombre de séances : 5

Niveau :
CE1-CE2

<p>Compétences des programmes – Socle commun</p> <p>Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétence 5 - La culture humaniste</p> <ul style="list-style-type: none"> – inventer et réaliser des œuvres plastiques à visée artistique ou expressive. – distinguer les grandes catégories de la création artistique : architecture . <p>Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative.</p> <ul style="list-style-type: none"> – écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; – échanger, questionner, justifier un point de vue ; – travailler en groupe, s'engager dans un projet. 	<p>Œuvres en lien :</p> <p>La tour sans fin – Jean Nouvel (projet pour la Défense) Des tours construites à Dubaï</p>
--	---

PROGRESSION					
Séance sn°	Intitulé séance	Objectifs spécifiques séance	Modalité de travail	Matériel	Observation
1	Phase de recherche : sollicitation puis expérimentation	inciter les élèves à produire en volume, à partir de ce qu'ils connaissent	<ul style="list-style-type: none"> <u>Consigne</u> : Construire une tour faite uniquement de papier, mais qui tienne debout. Celle-ci doit faire au minimum la hauteur d'une règle (20cm) <u>Contrainte</u> : La tour devra tenir debout toute seule et rester debout tant qu'on ne la bouscule pas. <u>Répartition</u> : libre dans la salle d'arts visuels Travail individuel <u>Déroulement</u> : Après l'exposé de la consigne/ contrainte, les élèves se lancent dans la production. Ils se déplacent dans la salle pour sélectionner les papiers qu'ils désirent. 	différents papiers (canson, journal...), des magazines, de la colle, des bandelettes de papier ou de grandes feuilles, ce qu'il y a dans leurs trousse	Laisser le carton dans la salle pour en discuter l'utilisation en séance 2. Inciter les élèves à explorer leurs idées.

2	phase d'observation et d'analyse des productions	engager les élèves dans un échange critique des productions au regard de la consigne.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Répartition</u> : libre dans la salle de discussion, devant toutes les productions • <u>Déroulement</u> : Discussion autour des productions Création d'une affiche regroupant les différents procédés plastiques mis en œuvre (faire un socle – faire des ailettes – faire des boules de papier pour “faire du poids” - faire une tour large – utiliser du papier épais – alléger le haut de la tour) 	Affiche A3 Toutes les tours	
3	phase de production et d'expression	Produire une tour en réfléchissant à comment s'adapter à une nouvelle consigne	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Consigne</u> : A partir de deux feuilles de papier canson épais, réaliser la tour la plus haute possible • <u>Contrainte</u> : Vous ne pouvez utiliser qu'une paire de ciseaux, de la colle et du scotch • <u>Répartition</u> : autour de 2 bureaux en 4 groupes de 3 ou 4 – le reste en individuel à leur bureau • Travail individuel ou en groupe • <u>Déroulement</u> : Les élèves se lancent dans la production avec le seul matériel précisé dans la consigne/contrainte. S'ils ont besoin de recommencer leur travail, une autre feuille est donnée (avec la consigne de ne pas réutiliser celle de l'essai précédent). 	2 feuilles canson A4 par groupe scotch 10 pots de colle + pinceaux Matériel pour filmer les élèves	Inciter les élèves à faire des essais (redonner deux autres feuilles)
4 + 4'	Phase d'observation et d'analyse	Analyse des réussites, des difficultés rencontrées, et la comparaison procédés plastiques choisis pour répondre à la problématique	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Répartition</u> : séparation des 2 cohortes, une en autonomie en sciences, une avec l'enseignante, autour des tours, puis les cohortes sont inversées. • <u>Déroulement</u> : Discussion et comparaisons des productions en 3 temps : - description de sa tour + « auriez vous plus la faire plus grande ? » - comparaison des tours entre elles - donner son avis sur les travail de groupe ou individuel 	Les tours des groupes Matériel pour filmer les élèves	S'assurer du même temps de discussion entre les deux cohortes L'utilisation des ciseaux sera discutée
5	découverte d'artiste en lien avec le sujet	Faire le lien entre sa propre pratique et celle d'artistes	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Répartition</u> : libre dans la salle de discussion. • <u>Déroulement</u> : Présentation des œuvres Discussion et mise en lien avec le travail personnel 	Projection : La tour sans fin – Jean Nouvel (projet pour la Défense) Des tours construites à Dubaï	
PROLONGEMENTS POSSIBLES : Faire une production collective en classe entière					

ANNEXE 2 : Transcription orale de la séance de verbalisation

I. Phase de verbalisation pour la cohorte “en groupe”

Onze élèves sur treize étaient présents : L-K, E-Mat-V, Ch-Mé-C, R-Ma-N

Phase 1 : Description des tours et analyse

Ch. Nous on a pris les deux feuilles, collées ensemble, mis debout.

Moi : Cl. M. comment faire pour qu'elle soit plus haute ?

Ch: Découper beaucoup plus de bandes pour faire très haut.

Moi : Pourquoi pas fait ?

Mé : On a pas eu le temps

V : On a pas eu le temps de mettre du scotch pour tout faire tenir. On voulait faire socle.

Moi : Pourquoi ? C'était utile ?

V : Non, on aurait perdu du papier, comme c'est plat, un socle, ça n'aurait pas fait encore plus haut.

Moi : Et pourquoi elle ne tient pas bien ?

V : Parce qu'elle est haute et légère ! En fait on a découpé les feuilles et pour faire des bandes et scotchée. On a essayé de mettre des pansement pour faire tenir.

R : On a fait un peu comme V, M et E. On a découpé des papiers, on a enroulé et découpé comme ça.

Au début, on a un gros rouleau, et en haut, les rouleaux sont plus petits. On a mis beaucoup de scotch .

En bas, c'est gros et plus on va en haut, plus c'est petit, pour que ça tienne et ça aille haut.

N : On a enroulé de plus en plus petit pour que ça rentre dedans.

L : On a mis beaucoup de scotch [...], on en a mis beaucoup en bas, comme R.

Moi : Comment avez vous fait pour qu'elle soit la plus haute possible ?

K : on a collé des petits bouts les uns sur les autres. Au début, on a enroulé les feuilles, et après ça devient fin, notre tour est plate.

Phase 2 : Comparaison des tailles des tours

N (à propos de la tour de Ch.Mé C) : mais ils ont gaspillé du papier

Ma. : le papier dedans, ça sert à rien. Il fallait moins enrouler pour moins gâcher de papier.

Ch. : on a pas eu l'idée de moins enrouler, on n'avait qu'une seule idée.

L (à propos de la tour de V Mat E.) : Cette tour là, ils n'ont pas enroulé le papier, ils n'ont fait que des tranches.

V. : Notre tour et celle de M, on a utilisé beaucoup de colle et moins de scotch que L.

M (à propos de celle de R Ma N) : Ils ont fait un peu comme nous, de plus en plus petit.

Moi : Quelles techniques étaient efficaces ou non pour faire la tour la plus haute possible ?

M- R-N : D'enrouler de plus en plus petit pour ne pas gaspiller de papier.

E (à propos de celle de M K L): Celle là elle est bien, mais je pense qu'elles auraient pu mettre moins de scotch et elle aurait tenue.

M-K : Non elle ne tenait pas.

E : Mais quand même, c'est une bonne idée

L : M ne voulait pas mettre le scotch et le socle car la tour aurait pu être plus haute des petits morceaux,. Et c'est vrai, je le reconnais, elle aurait été de taille égale avec celle de Mé.

K : Oui, l'important c'est d'être la plus haute, et celle là c'est la plus efficace (en montrant celle de R, Ma, N)

E : c'est efficace car c'est de plus en plus fin.

Phase 3 : Donner son avis sur le travail de groupe :

L : On réfléchit tous ensemble, on a pleins d'idées, et après on recoupe les idées.

K+M : On avait pleins d'idées, on n'arrivait pas à se décider, on les a regroupée et on a choisi cette idée là.

R : Si on était pas en groupe, on n'aurait pas trouvé cette idée. C'est N. qui a eu cette idée, nous on a dit ok, car nos idées étaient moins bien que la sienne.

E : Moi c'est Mat .et V. qui m'ont donnés l'idée.

V : Lorsqu'on est en groupe, avec des amis, on peut vraiment discuter de nos idées.

Ch : J'ai bien aimé parce qu'on a eu des idées ensemble, on les a regroupées pour faire une seule idées entière.

El : J'aime bien car il y en a qui ont plus d'idées que d'autres et on peut plus facilement faire une tour.

Moi : Avez-vous rencontré des problèmes à travailler en groupe ?

E : Pas de problème.

K : M. était pas d'accord, mais après on s'est expliquée et c'était mieux.

R : C'était bien, pas de problème.

N. : Être avec des CE2, c'était bien parce que ça donne encore plus d'idées (acquiescement des autres)

L : Quand on est en groupe, il y a plus de choses qu'on retient ! (acquiescement des autres)

II. Phase de verbalisation pour la cohorte "individuels"

Neuf élèves sur neuf étaient présents : En, Em, El, Cl, O, Ca, G, F, T

Phase 1 : Description et analyse des tours

En : Au début, je voulais faire un pied, un peu comme T.

Moi : As-tu respecté la consigne ?

En : Non, j'ai pris quatre feuilles , car je voulais faire un socle, mais je n'y arrivais pas.

Em :Je n'arrivais pas trop à faire un socle.

Moi : Pourquoi voulais-tu faire un socle ?

Em : Pour que ça tienne.

Moi : Tu n'aurais pas pu faire une tour plus haute ?

Em : Oui... non...

Cl : J'ai découpé et collé des petits morceaux.

Ca : J'ai pris des bouts, des bouts et après j'ai mis comme ça.

Moi : Tu n'aurais pas pu faire une tour plus haute ?

Ca : Non.

Moi : Cl l'a fait pourtant...

Ca : j'ai pas pensé à cette idée.

O : j'ai fait deux tours.

Moi : Tu n'aurais pas pu faire une tour plus haute ?

O : Si.

Moi : Et comment ?

O : Je ne sais pas.

F : j'ai fait un peu comme une couronne, des trous un peu pour que ça tienne.

Moi : Tu n'aurais pas pu faire une tour plus haute ?

F : Si.

Moi : Et comment ?

F (hausse les épaules).

T : J'ai plié les feuilles en accordéon.

Moi : Pourquoi ?

T : Pour que ça tienne debout.

Moi : Mais comment aurais tu pu l'utiliser autrement ?

T (pas de réponse)

Em : Il aurait pu mettre deux accordéons par dessus.

El : j'ai coupé comme ça, au début je l'avais enroulé. Je faisais comme ça, comme ça... Mais je n'ai pas eu le temps.

Moi : Qu'en pensez vous ?

O : C'est bien.

Moi : Pourquoi ?

O (pas de réponse)

Cl : elle n'est pas grande, mais si il avait utilisé tout le papier, elle serait plus grande que la mienne.

G : J'ai pris une feuille toute entière, j'ai enroulé, j'ai découpé la moitié, je l'ai mise ici, j'ai scotché l'autre, et j'ai mis un socle. Après j'ai mis du papier dedans mais ça n'a pas trop marché.

Moi : Qu'est ce que tu aurais pu faire pour qu'elle soit plus haute ?

G (ne répond rien)

O : il ne fallait pas mettre du papier à l'intérieur !

Phase 2 : Comparaison des tailles des tours

En : Je n'ai pas eu le temps de faire comme ça (en montrant la tour de O.), de mettre scotch entre, pour réhausser.

Cl : G c'est bien car il a utilisé un tout petit socle, donc pas beaucoup de papier.

Moi : Il est utile le socle ?

Cl : non.

Moi : Pourquoi ?

El : Parce que le but c'est de faire la tour la plus haute.

Moi : G., tu aurais pu en faire quoi du socle ?

G : pas de réponse.

Les autres : le mettre encore plus haut !

Th (à propos de celle de Cl) : Elle est haute, il a fait des petits bouts avec les ciseaux.

Phase 3 : Donner son avis sur le travail individuel :

El : Je préfère être en équipe parce que ça donne des idées.

En : Je n'aime pas partager mes idées. Mais dans les équipes, il y a toujours un leader et ça j'aime pas.

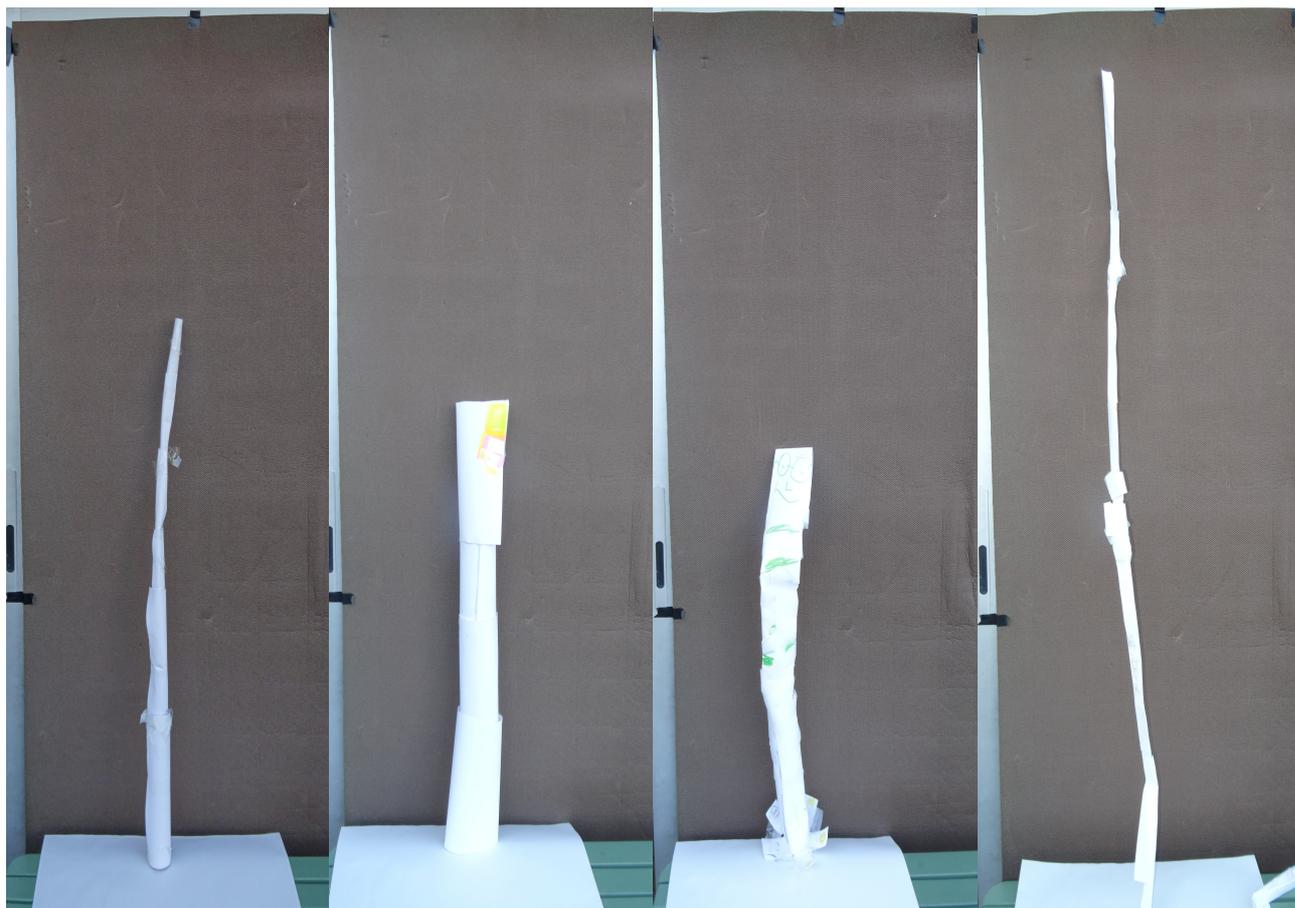
Ca : En groupe, on aurait fait plus petite tour.

Moi : Ah bon ? Regarde, je te montre les tours des groupes.

Ca : Oh, elles sont grandes !

Th : Être en groupe, ça nous donne des idées.

ANNEXE 3 : Productions des élèves à l'issue de la séance 3.



grp 1

grp 2

grp 3

grp 4

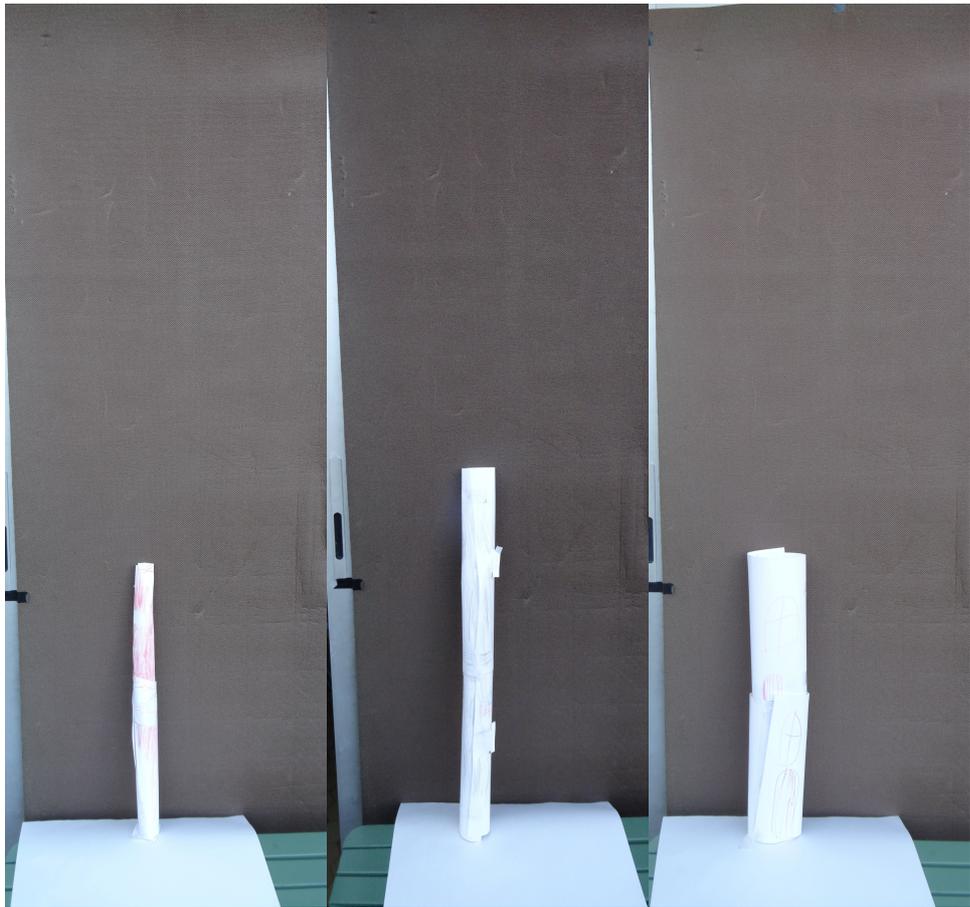


ind 1

ind 2

ind 3

ind 4



ind 5

ind 6

ind 7



ind 8

ind 9

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* Mention *Premier degré*

Titre du mémoire : Produire en groupe en arts visuels pour favoriser les apprentissages.

Auteure : Javoy Suzie

Résumé :

À l'école élémentaire, l'oral a une place très importante dans l'enseignement des arts visuels. De ce fait, le groupe a un rôle majeur à jouer dans les apprentissages. Le travail de groupe peut alors être tout indiqué afin de favoriser ces apprentissages. C'est à partir de la question: «**En quoi une production collective permet-elle l'enrichissement de la phase de verbalisation en arts visuels?**» que s'est construite l'expérimentation. La comparaison du travail de groupe face au travail individuel, dans une classe de CE1-CE2, a permis d'en vérifier l'impact. Si les élèves travaillant individuellement proposent souvent des productions plus personnelles et plus instinctives, ceux ayant travaillé en groupe dépassent ces aspects pour produire une réponse mieux adaptée au regard de la problématique plastique. Ces résultats ont une répercussion sur la phase de verbalisation. Les phases de production-expressions ayant accordées aux élèves « en groupe » une meilleure prise de conscience de leurs choix, ils justifient de façon plus précise leurs productions, en utilisant plus de termes plastiques que les élèves « individuels ». À la suite de cette expérimentation, le travail de groupe apparaît donc comme un vecteur efficace des apprentissages en arts visuels.

Mots clés :

école élémentaire, arts visuels, cycle 2 & 3, CE1, CE2, oral, travail de groupe, production-expression, verbalisation, connaissances plastiques.

Summary :

At the elementary school, oral expression play a major role in visual arts education. Therefore, interactions between the classmates are an efficient learning tool and team work may be useful to favor learning. It is from the question: “How the corporate production is a source of enrichment for the verbalization stage in visual arts ? ” that the experiment proposed here was built. The impact of the team work have been compared to individual work in a CE1-CE2 classroom. It appears that individual work leads often to a more personal and instinctive production, while the team work leads to a more complex production best suited to the plastic problematic. These results had consequences on the verbalization stage. In the groups, the production-expression stages allowed the pupils to be more aware of their choices. They give more accurate explanations on their productions, using more “plastic” terms, than the individual workers. From the results obtained from this experiment, team work appears to be an efficient learning tool in visual arts education.

Key words :

primary school, visual arts, cycle 2 & 3, CE1, CE2, oral, team work, production-expression, verbalization, plastic knowledge