



HAL
open science

Interactions orales en phases de sollicitation et de production en arts visuels au cycle 2/3

Aurélie Pasqualon

► **To cite this version:**

Aurélie Pasqualon. Interactions orales en phases de sollicitation et de production en arts visuels au cycle 2/3. Education. 2016. dumas-01369227

HAL Id: dumas-01369227

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369227>

Submitted on 20 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

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Interactions orales en phases de
sollicitation et de production en arts
visuels au cycle 2/3**

Présenté par Aurélie PASQUALON

Écrit scientifique réflexif encadré par Bertrand MOUTHON

Attestation de non-plagiat

Je soussignée **Aurélie PASQUALON**

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)

Interactions orales en phases de sollicitation et de production en arts visuels au cycle 2/3

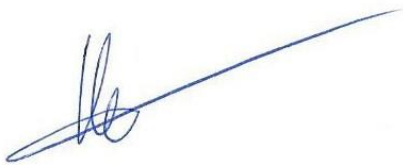
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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

Je suis consciente 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 Faverges,
Le 13/05/2016

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée **Aurélie PASQUALON**

auteur et signataire de l'écrit scientifique et réflexif MEEF-PE, intitulé :

Interactions orales en phases de sollicitation et de production en arts visuels au cycle 2/3

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

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 Faverges, le 13/05/2016

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »

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	p. 1
État de l'art	p. 2
1 Enseigner les arts à l'école, de quelle manière ?	p. 2
1.1 Les instructions officielles	p. 2
1.1.1 Evolution des conceptions de l'enseignement artistique avant 2002	p. 2
1.1.2 Nouvelle conception de l'enseignement artistique à partir de 2002	p. 3
1.1.3 Les orientations des programmes de 2015	p. 4
1.2 Eléments de didactique	p. 5
1.2.1 Etat des lieux de la didactique des arts	p. 5
1.2.2 Pour un enseignement efficient des arts	p. 6
1.2.3 Une démarche de mise en œuvre de l'enseignement des arts à l'école	p. 8
2 Le langage au cœur de la construction des apprentissages dans l'enseignement des arts	p. 10
2.1 Ce que disent les textes officiels à propos du langage	p. 10
2.2 Les notions de métalangage et de métacognition	p. 11
2.3 Quelle place pour l'oral dans l'enseignement des arts ?	p. 12
3 Enjeux de la verbalisation dans l'enseignement des arts	p. 12
3.1 Incidence des consignes et des contraintes	p. 12
3.2 Rôle du maître dans les verbalisations	p. 13
3.3 Verbalisation des élèves et acquisition des savoirs et des savoir-faire	p. 14
Problématique et hypothèses	p. 15

Méthode **p. 16**

1 Participants **p. 16**

2 Procédure **p. 16**

2.1 Objectif expérimental p. 16

2.2 Corps des séquences et des séances p. 17

2.2.1 Séquence 1 – Séance 1 : Créer un monstre par la technique du collage p. 17

2.2.2 Séquence 1 – Séance 2 : Verbalisation et découverte des œuvres p. 18

2.2.3 Séquence 2 – Séance 1 : Créer un animal étrange en photomontage p. 18

2.2.4 Séquence 2 – Séance 2 : Verbalisation et découverte des œuvres p. 19

2.3 Organisation p. 19

2.3.1 Favoriser la neutralité dans les résultats p. 19

2.3.2 L'oral : typologie des interventions du maître et paroles d'élèves p. 19

2.4 Observations menées pour vérifier les hypothèses p. 20

2.4.1 Variables p. 20

2.4.2 Indicateurs p. 20

Résultats **p. 21**

1 La compréhension et le respect de la consigne **p. 21**

2 Les productions des élèves **p. 23**

2.1 Les éléments représentés p. 23

2.2 Les composantes du langage plastique p. 24

2.3 Les procédés plastiques mis en œuvre p. 24

2.4 Les effets produits p. 25

2.5 Synthèse des résultats p. 26

3 Nombre de différences relevées dans les productions p. 27

Discussion et conclusion p. 29

1 Re-contextualisation p. 29

2 Mise en lien avec les recherches antérieures p. 29

2.1 Conclusions au regard de la première hypothèse : la formulation de la problématique artistique influe sur les réponses plastiques p. 29

2.2 Conclusions au regard de la deuxième hypothèse : l'étayage du maître influe sur le processus d'expression et de production des élèves p. 32

3 Limites et perspectives p. 33

3.1 Analyse critique de la recherche menée p. 33

3.1.1 Un effectif réduit et des élèves absents p. 33

3.1.2 Des élèves non confrontés à l'art p. 34

3.1.3 Degré de fermeture et d'ouverture de la consigne p. 34

3.1.4 Une neutralité limitée p. 34

3.2 Proposition de perspectives p. 35

3.2.1 Renforcer la neutralité des résultats p. 35

3.2.2 Pour aller plus loin dans l'expérimentation p. 35

Bibliographie p. 36

Annexes p. 38

Introduction

La réflexion qui a été menée à travers ce mémoire trouve son origine dans le questionnement de la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement des arts visuels. En effet, le langage constitue un des éléments fondamentaux des nouveaux textes officiels pour l'école primaire. Ces derniers insistent largement sur l'importance de la maîtrise du langage pour pouvoir accéder aux connaissances et aux compétences dans toutes les disciplines. J'ai ainsi donc été amenée à m'interroger sur l'incidence du langage oral dans l'accès aux connaissances et aux compétences dans le domaine des arts visuels. Plus particulièrement, je me suis questionnée sur les interactions entre maître et élèves et sur leur incidence sur les réponses plastiques dans les productions.

Dans un premier temps, il s'agit à travers un état de l'art, de mettre en lumière les recherches relatives au langage oral, et plus particulièrement en arts visuels la verbalisation de l'élève et la posture du maître. Cette partie théorique aboutie à la formulation de la problématique et de deux hypothèses. Une expérimentation en classe a été menée afin de répondre à ces hypothèses centrées autour de la formulation de la consigne, de l'étayage du maître et de la verbalisation des élèves, sa description et son analyse fait l'objet d'une seconde partie. Les résultats obtenus suite à sa mise en œuvre dans une classe de CE1 CE2 seront ainsi discutés et mis en perspective au regard de la problématique.

État de l'art

Les évolutions sociales et culturelles ont conduit, dans l'enseignement artistique, au passage des arts plastiques vers les arts visuels dans les instructions officielles. Cette rupture est marquée par les programmes de l'Education nationale de 2002 pour l'école primaire. Dès lors on ne parle plus d'enseignement des arts plastiques mais plutôt des arts visuels. Ce changement marque une nouvelle conception de l'enseignement artistique à l'école qui implique de nouveaux enjeux didactiques et pédagogiques.

1 Enseigner les arts à l'école, de quelle manière ?

1.1 Les instructions officielles

1.1.1 Evolution des conceptions de l'enseignement artistique avant 2002

Pour comprendre ce qui change fondamentalement dans la manière d'appréhender l'enseignement artistique à l'école à partir de 2002, il est intéressant de retracer, dans les grandes lignes, les contenus ainsi que les finalités de cet enseignement à diverses époques marquantes, antérieures à cette date.

Selon Daniel Lagoutte (2002, pp. 117-163), jusqu'en 1968, c'est la leçon de dessin qui est conduite dans les classes. Par ailleurs, Martine Terville Colboc, professeur d'arts plastiques, soutient que l'enseignement artistique est fondé sur une vision académique des arts dans laquelle « les apprentissages passaient surtout par l'assimilation de codes culturels et de savoir-faire » (date non communiquée, p. 1). Elle ajoute dans le même article que la maîtrise de la technique ainsi que la virtuosité de l'élève sont les éléments prépondérants à la réussite de celui-ci, qui doit copier des dessins ou représenter le plus habilement possible des sujets choisis par l'institution, à l'image des grands maîtres en devenir de la Renaissance qui reproduisaient des modèles d'inspiration. Si le dessin d'observation ou la reproduction à l'identique permet, pour reprendre les mots d'Alberto Giacometti, de « copier pour mieux voir », jusqu'en 1878, la finalité de l'enseignement artistique repose sur la formation d'artisans et d'ouvriers, puis en 1909 sur la formation d'artistes dont la perception s'est aiguisée par l'imitation. La notion de référence à l'art repose, selon elle, sur ces modèles à imiter, choisis pour leurs qualités et leur perfection.

En 1968, le colloque d'Amiens sur l'éducation remet en question la conception de l'enseignement artistique. Daniel Lagoutte parle à ce sujet d'une évolution majeure qui consiste dans l'enseignement, non plus du dessin, mais des arts plastiques. De plus, les documents d'accompagnement des programmes de 2002 en arts visuels disent que « la «créativité » des années 1970 a mis l'accent sur la démarche et l'expérience de l'enfant » (2003, p. 8). Les finalités de cet enseignement artistique, c'est-à-dire accompagner l'élève pour qu'il comprenne l'art, et les œuvres d'art, reposent alors sur la créativité de celui-ci et le questionnement qu'induit sa pratique. Le champ référentiel s'élargit, et prend en considération l'art contemporain.

Puis, à partir de 1985, et ce jusqu'en 2002, comme l'évoque ce dernier, l'enseignement des arts plastiques devient un atout pour former les élèves à l'adaptabilité dans un monde en pleine mutation. L'élève devient alors acteur de sa démarche qui est « susceptible de modifier progressivement ses intentions et sa manière de voir » (2003, p. 8) comme l'indiquent ces documents d'accompagnement.

En 2002, les arts plastiques deviennent les arts visuels, ce qui change fondamentalement la manière d'enseigner les arts.

1.1.2 Nouvelle conception de l'enseignement artistique à partir de 2002

Selon les documents d'accompagnement des programmes de 2002, l'évolution des réflexions autour de l'enseignement artistique ainsi que les évolutions culturelles ont conduit à remplacer, dans les instructions officielles en 2002, les arts visuels par les arts plastiques en élargissant le champ de références. Ces mêmes documents incluent dans les arts visuels, les arts plastiques traditionnels – peinture, dessin, sculpture, modelage..., auxquels viennent s'ajouter la photographie, les arts numériques, la vidéo, le design, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. A ce titre, Daniel Lagoutte évoque l'apprentissage d'un langage visuel : « cette diversification s'exprime en terme d'*ouverture* et d'*apprentissage de l'image* compris comme apprentissage d'un « langage visuel » » (2003, pp. 167-168).

Cette distinction, dans les textes de 2002, implique également une nouvelle conception de l'enseignement artistique et de nouveaux enjeux. En effet, l'évolution des conceptions de l'enseignement artistique depuis le XIX^{ème} siècle témoigne de la tendance à centrer peu à peu l'élève au cœur de la question des apprentissages artistiques. A partir de 2002, l'élève ne reçoit plus un savoir-faire à travers une démarche systématique, mais au contraire, s'exprime dans l'action, vit des expériences qui sont le support de ses apprentissages, apprend à

raisonner en réseau en développant, comme l'expliquent les documents d'accompagnement des programmes de 2002, « une pensée complexe » (2002, p. 8). La démarche est donc radicalement inversée : l'élève ne reçoit plus le savoir, il le construit.

L'évolution des pratiques d'enseignement des arts à l'école met donc l'élève au centre des apprentissages, tant sur le plan de la pratique artistique que sur la construction d'une culture artistique. Cette complémentarité vise à développer le regard de l'élève et un esprit d'analyse. Selon les documents d'accompagnement des programmes de 2002, leur pratique artistique, nourrie par des références culturelles, les pousse à des questionnements, des interrogations qui modifient le regard qu'ils portent sur le monde. La référence devient un élément fondamental et un point d'appui dans la construction des savoirs dans le sens. Elle vient nourrir la pratique et la réflexion de l'élève dans la singularité de son cheminement. Inversement, les problématiques plastiques de la référence deviendront facilement lisibles par les élèves qui s'y seront confrontés par la pratique.

A ce titre, Isabelle Poussier, docteur en arts plastiques, plasticienne et enseignante, parle de pédagogie du projet de l'élève, fondée sur une pratique des arts visuels « à caractère exploratoire, à la mesure des démarches d'artistes » (2003, p. 1). Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 mettent en relief cette démarche : « Les artistes sont aujourd'hui plus que jamais des « inventeurs visuels ». Ils ont intégré les savoir-faire traditionnels et les ont décroisonnés. Ils interrogent le visible, l'inventent, le détournent, le transforment. Le domaine « arts visuels » offre à l'élève la possibilité de faire des expériences en relation avec ces pratiques contemporaines. » (2003, p. 8). Cette démarche se fonde donc sur une pédagogie de la découverte, dont les concepts émergent à partir d'une situation singulière vécue et conçue.

Par ailleurs, les enjeux dépassent largement le champ disciplinaire artistique, puisqu'ils tendent non seulement à permettre à l'élève de développer une intelligence sensible propre au domaine des arts mais aussi de se construire un esprit critique nécessaire pour devenir citoyen. En effet, comme le dit Daniel Lagoutte, « la culture à l'école permet aux élèves d'apprendre à exercer librement les conditions de leur rapport au monde » (2002, p. 175). Ce qui, déjà en 2002, sous-tend les perspectives des nouveaux programmes de 2015 à propos de l'éducation artistique.

1.1.3 Les orientations des programmes de 2015

Les programmes de 2008 n'ont sensiblement pas remis en question ceux de 2002 dans les

principales orientations données aux pratiques artistiques. La refonte des programmes de l'éducation nationale applicables à la rentrée de 2016, déjà applicables à la rentrée 2015 en ce qui concerne le cycle 1, remettent en jeu la notion d'arts visuels pour revenir aux termes d'arts plastiques. Toutefois, les grands axes de réflexion impulsés par les programmes de 2002 sont toujours présents, à travers quatre grandes compétences référencées dans le domaine des arts plastiques. Ces nouveaux programmes mettent en perspective les notions :

- de démarche d'exploration, de recherche et de création, à travers la compétence : « *Expérimenter, produire, créer* » (2015, pp. 40, 137, 264),
- de projet de l'élève, à travers la compétence : « *mettre en œuvre un projet artistique* » (2015, pp. 40, 137, 264),
- de rapport à soi, aux autres et aux références artistiques, à travers la compétence : « *s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité* » (2015, pp. 40, 137, 264),
- de culture artistique, à travers la compétence : « *se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art* » (2015, pp. 40, 137, 264).

En cycle 2, il est précisé que « la sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques » (2015, p. 38). A ce titre, les programmes préconisent que les élèves « développent [...], un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité » (2015, p. 135).

Le même texte indique que le cycle 3 « marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique » (2015, p. 89).

Les nouveaux programmes de l'éducation nationale réaffirment donc de manière explicite les enjeux des enseignements artistiques à l'école en insistant particulièrement sur la démarche de projet de l'élève qui évolue au fur et à mesure de son parcours à travers les cycles.

Ils induisent et rejoignent largement une didactique des arts efficiente dans la mesure où celle-ci prend appui sur les quatre grandes compétences énoncées ci-dessus et déjà structurantes depuis 2002.

1.2 Eléments de didactique

1.2.1 Etat des lieux de la didactique des arts

Il n'existe que peu d'ouvrages spécifiques à une didactique des arts qui soit efficiente. Selon

le Groupe Ressource et Recherche pour l'enseignement des arts plastiques de Nouvelle-Calédonie, « la documentation sur l'enseignement des arts plastiques est rare » (2009, p. 4), dans le sens où il n'existe que peu d'ouvrages de référence proposant une didactique des arts centrée sur l'acquisition de savoirs sur l'art et à travers à l'art. En effet, nombreux sont les ouvrages proposant des recettes de travaux pratiques clés en main pour les enseignants. Cependant la finalité pour les élèves se limite à l'acquisition d'une maîtrise technique d'outils ou de médiums, qui, par manque de maîtrise didactique de la part des enseignants, oriente souvent les productions des élèves vers une systématique « *A la manière de ...* », et donc une uniformité des productions. L'élève développe des compétences de « copie » de travaux d'artistes, dans lesquelles sa propre expression artistique est totalement limitée, voire inhibée. Pourtant, on l'a vu, les programmes insistent largement sur la construction des savoirs et des savoir-faire par l'élève, sur le lien qui doit se tisser au sein de la discipline pour que lui-même puisse saisir le sens de ce qu'il expérimente et donc de ce qu'il apprend. Installer l'élève dans un processus de création artistique est une perspective pédagogique qui est renforcée par les orientations des nouveaux programmes de 2015. En effet, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, précise que les arts constituent une partie intégrante de la première compétence : « les langages pour penser et communiquer » (2015, p. 3). Cette nouvelle conception renforce largement la place et l'intérêt donnés aux arts dans la construction de l'individu, et le sens que prend cette discipline dans le champ de compétences développées à l'école primaire.

Il s'agit donc de s'interroger comment rendre l'enseignement de cette discipline efficiente.

1.2.2 Pour un enseignement efficient des arts

Partir du projet de l'élève, dans chaque discipline, est vecteur d'une construction efficace de ses apprentissages. C'est en mettant l'élève en action pour résoudre une problématique que l'enseignant peut l'amener à construire des savoirs et des savoir-faire autour de celle-ci, en donnant de plus du sens à ses apprentissages.

Le Groupe Ressource et Recherche de Nouvelle Calédonie cible quatre compétences fondamentales que l'enseignement des arts doit viser pour les élèves. Elles s'apparentent largement à celles visées par les nouveaux programmes de 2015. Elles sont axées autour de : *La démarche expérimentale*, dans laquelle il s'agit, comme le dit Isabelle Poussier, de rendre l'élève chercheur à travers « une pratique des arts plastiques à caractère exploratoire, à la mesure des démarches d'artistes » (2003, p. 1), pratique qui ouvre à la diversité des

productions d'élèves. L'élève, grâce à une juste problématique plastique proposée par le maître, expérimente, tâtonne, rentre dans un processus créatif aléatoire, découvre au fur et à mesure des essais, des moyens de résoudre le problème posé. Cette démarche laisse la place à la divergence, à l'erreur, à la diversité car tout part de celui qui s'exprime à travers la pratique. Selon Tony Gragg, sculpteur britannique, « on part toujours de ce qu'on connaît, d'un vocabulaire familier. Mais ce qui est vraiment passionnant et étonnant, c'est d'aboutir à quelque chose dont on ne sait rien » (1992). Patricia Berdinsky, professeur d'arts plastiques au collège Descartes à Mons en Beroeul ajoute que l'élève est ainsi amené à « faire en apprenant et apprendre en faisant » (date non communiquée, p. 5).

L'intelligence sensible, il s'agit donc aussi de permettre à l'élève d'exprimer sa propre sensibilité créative, dont l'expression artistique est nourrie premièrement par un vécu qui est propre à chacun, en fonction de sa personnalité, de qui il est.

La référence à l'œuvre. Pratiquer les arts c'est aussi permettre à l'élève de développer une culture artistique à travers la découverte de reproduction d'œuvre ou de rencontre avec les œuvres. Celles-ci lui permettent de nourrir son imaginaire, mais aussi, par sa propre pratique, de comprendre la démarche créatrice et le cheminement intellectuel des artistes dans la prise de position, dans les choix des procédés plastiques. Cette culture peut devenir la matière première qui nourrit sa pratique par aller-retours entre ce qu'il sait de l'art et ce qu'il a l'intention de produire. En art on ne crée rien, on réinvente ce que l'on connaît déjà. Les œuvres sont choisies par le maître pour leur pertinence, dans le sens où elles font écho, questionnent ou proposent des éléments de réponse au regard des créations des élèves, permettent d'ouvrir une discussion et une mise en perspective du travail déjà établi. Ce travail, qui peut être proposé aussi lors de séances de lecture d'œuvre, permet de développer une culture et un esprit critique en histoire de l'art. Il incite les élèves à se questionner face à une œuvre :

- Qu'est-ce que je vois ? (Approche descriptive de l'œuvre),
- Comment c'est fait ? (Approche de l'œuvre par l'analyse des procédés plastiques),
- Qu'est-ce que cela raconte ? (Approche de l'œuvre par l'analyse narrative),
- Qu'est-ce que cela m'évoque ? (Interprétation de l'œuvre).

L'esprit d'analyse critique. Toute cette démarche tend à développer l'esprit d'analyse critique : ceci lors de la pratique mais surtout lors des mises en commun. Ces phases de mutualisation permettent de mettre en lumière un partage de procédés et de cheminements, elles permettent de comprendre comment l'autre a fait pour résoudre le même problème posé :

Qu'est-ce qui est semblable ? Qu'est-ce qui est différent ? Comment l'autre a-t-il raisonné pour résoudre le même problème que moi ? Et ainsi de s'en nourrir pour élargir son champ d'action, vers d'autres potentielles créations.

Par conséquent, il est fondamental de s'interroger sur la démarche à suivre pour permettre aux élèves d'atteindre les compétences citées.

1.2.3 Une démarche de mise en œuvre de l'enseignement des arts à l'école

A partir d'une problématique plastique posée, il s'agit donc d'amener l'élève à bâtir sa propre démarche artistique. Pour rendre efficient l'enseignement des pratiques artistiques, Eléna Mahé, Conseillère Pédagogique Départementale en Arts Visuels de l'académie de Poitiers, propose une démarche de mise en œuvre des pratiques artistiques à l'école (annexe 1). Celle-ci ne constitue pas un modèle absolu mais peut largement servir de support pour la conception de séquences d'arts visuels.

Cette démarche commence par **une phase de sollicitation** dans laquelle le maître propose une question artistique permettant des réponses divergentes. Celle-ci donne aux élèves matière à réfléchir pour résoudre une situation problème, par la mise en œuvre de procédés plastiques. Une consigne contrainte est alors proposée dans cette phase. Il peut s'avérer intéressant de discuter cette consigne/contrainte avec les élèves.

Suite à la sollicitation, les élèves se mettent en action pour produire. Dans cette **phase de production**, les élèves n'apprennent pas encore. Ils s'approprient le problème plastique uniquement à partir de ce qu'ils savent déjà.

Une **phase d'observation et d'analyse** vient en continuité de la phase de production. C'est à partir de ce moment, par l'intermédiaire de la verbalisation que les élèves commencent à apprendre. La confrontation et la discussion autour des productions doit permettre de faire émerger divers aspects plastiques de celles-ci. Les élèves prennent conscience de ce qu'ils ont représenté, des composantes du langage plastique qu'ils ont mis en œuvre, de leurs gestes, des effets produits, volontairement ou non. Les élèves s'expriment sur leur démarche, la comparent avec celle des autres, pour mettre en perspective et faire évoluer leur création. La verbalisation des solutions permet de passer de l'intuition à une conscientisation des apprentissages en cours.

Ensuite, **une phase d'entraînement** peut être proposée afin d'amener les élèves à approfondir leurs procédés et leur démarche initiale, exercer leur geste, acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

Une nouvelle mise en production par une nouvelle sollicitation est ensuite proposée. L'élève s'engage à ce stade dans une production réfléchie basée sur des choix opérés de manière consciente. Dans cette **phase de production expression**, les élèves se servent de ce qu'ils ont appris au cours des échanges précédents pour produire et s'exprimer. Le projet de l'élève se bâtit au fur et à mesure, par aller-retours successifs entre action et réflexion. Dans cette phase, l'étayage du maître, qui guide mais n'oriente pas est fondamental. Il constitue le levier qui permet à l'élève de préciser ses choix, d'enrichir sa démarche et par la suite de l'explicitier et de la justifier.

Suite à la réalisation des productions, une nouvelle **phase d'observation et d'analyse** a de nouveau lieu. Lors de cette mise en commun, l'objectif est de permettre à nouveau aux élèves de prendre du recul vis-à-vis de leur travail, de pouvoir développer un regard critique en confrontant et en comparant les productions.

La démarche des élèves vient s'enrichir grâce à des **apports culturels** qui nourrissent à leur culture artistique. Ils sont choisis en lien avec les productions des élèves. Il est à noter l'importance de situer les apports culturels en fin de séquence. Ceci afin de ne pas proposer aux élèves des idées préconçues sur ce qu'ils devraient produire, mais surtout pour leur permettre de réellement se trouver confrontés à un problème consistant à résoudre. La pratique ouvre le champ de compréhension des œuvres inversement, les apports culturels post production nourrissent la pratique à venir.

Valoriser et mettre en mémoire les travaux des élèves constitue l'aboutissement de cette démarche.

En soit, et comme le soutient Eléna Mahé, c'est non pas le résultat final et son aspect esthétique qui sont évalués, mais « le trajet de l'élève » (2009). Il s'agit donc pour l'enseignant de porter son regard sur la démarche de l'élève, sur sa compréhension du problème posé.

Par ailleurs, dans ce tissage, le rôle du maître, qui favorise par le langage un aller retour entre pensée et action, occupe une place essentielle. Il semblerait donc que le langage, en arts plastiques, occupe donc une place fondamentale dans la construction des savoirs et des savoir-faire.

2 Le langage au cœur de la construction des apprentissages dans l'enseignement des arts

2.1 Ce que disent les textes officiels à propos du langage

La maîtrise du langage est incontestablement la condition indispensable pour construire des connaissances et des compétences. Dans les programmes de 2002, puis de 2008, le langage est présenté comme le fil conducteur des apprentissages et placé au cœur de toutes les disciplines, ce, depuis l'école maternelle.

Les nouveaux programmes de mars 2015 pour l'école maternelle sont inscrits dans cette continuité. En effet il est stipulé qu'au cycle 1, que les élèves doivent « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (2015, p. 5), ce qui constitue le premier domaine de compétence de l'école maternelle. Au cycle 2, dans le projet de programmes pour les cycles de septembre 2015, « la langue française constitue l'objet d'apprentissage central » (2015, p. 6), et « la langue est un moyen pour donner plus de sens aux apprentissages, puisqu'elle construit du lien entre les différents enseignements et permet d'intégrer dans le langage des expériences vécues » (2015, p. 7). Enfin au cycle 3, « le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique » (2005, p. 88).

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture dont le premier domaine de compétences s'intitule « les langages pour penser et communiquer » (2015, p. 3) qui se décline en quatre types de langage dont « la langue française » (2015, p. 3), mais aussi « les langages des arts et du corps » (2015, p. 3) renforce l'idée d'une dimension élargie de la notion de langage à l'école primaire.

Il est donc important de souligner que l'intérêt de la maîtrise du langage est perçu sur deux angles distincts mais complémentaires : la maîtrise de la langue qui doit être riche et précise, pour pouvoir exprimer ses idées et écouter l'autre, comprendre ce qu'il dit, mais aussi la maîtrise de la langue qui doit servir les apprentissages des autres disciplines. A noter que les programmes de 2015 de l'école maternelle évoquent une dimension explicite du langage et l'intérêt de le maîtriser. Selon ces nouveaux programmes, le langage est ainsi perçu dans un champ élargi : « le mot « langage » désigne l'ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (2015, p. 6).

Le langage est donc présenté comme un outil réflexif, qui donne accès à la connaissance mais qui permet aussi par conséquent à l'élève de prendre conscience de sa manière d'accéder à la connaissance.

2.2 Les notions de métalangage et de métacognition

Le langage, vecteur fondamental des apprentissages, est donc la clé de l'accès à la connaissance. Il permet, outre une aisance d'expression et de compréhension, d'explicitier ce que je sais mais aussi comment je sais. On parle alors de métacognition.

La métacognition est définie par le dictionnaire Larousse comme la « connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs » (2016). Selon Nicole Delvolvé, professeur chercheur en ergonomie, elle est « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser » (2006). Par ailleurs, la métacognition et la notion de métalangage seraient liées car, Nicole Dejean précise que « le métalangage est [...] un domaine de la métacognition, qui concerne le langage. Il englobe les activités de réflexion et de connaissance sur le langage et son utilisation, et aussi les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus linguistiques » (1995). La métacognition serait donc le processus de réflexion des élèves qui prennent conscience de leur manière d'exploiter des informations pour répondre à un problème donné. Le métalangage serait plus spécifiquement un langage qui serait utilisé pour expliciter un autre langage. Dans les pratiques artistiques, le langage oral serait donc un vecteur pour construire et développer un langage plastique.

Comme l'évoque Isabelle Poussier en reprenant les mots de Bernard-André Gaillot, « la fonction métacognitive (comprendre comment on a compris) est particulièrement active en pédagogie du projet, et est incontestablement structurante » (1997, p. 191). Verbaliser et faire verbaliser les élèves constitue donc une démarche indispensable à la construction de leurs savoirs et de leur savoir-faire. Selon elle, s'ils sont capables d'explicitier leur démarche, leur raisonnement, c'est qu'ils ont compris et que les choix qu'ils ont opérés dans la résolution du problème plastique sont établis avec intention. Par conséquent, verbaliser, c'est pour l'élève conscientiser ses propres choix face à une situation problème. Martine Terville-Colbec et Sylvie Bouché disent, à propos de l'enseignement des arts, que « le fait de « mettre en mot », de faire parler l'élève, de l'aider à donner du sens à ce qu'il fait, voit, entend, pense, s'inscrit dans la continuité des méthodes actives et des thèses constructivistes... » (2001, p. 29). La verbalisation des élèves en action leur ouvre la voie vers la construction de leurs

connaissances et vers l'autonomie. En outre, selon Eléna Mahé « le langage soutient l'action et la pensée » (2009), ce qui implique que sans verbalisation, l'élève ne peut pas apprendre. Effectivement, et comme l'affirme le Groupe de Recherche de Nouvelle Calédonie, « c'est parce que les choses sont nommées qu'elles prennent une existence matérielle dans la conscience de chacun » (2009, p.7). Y compris donc dans l'enseignement des arts, l'oral semble occuper une place fondamentale.

2.3 Quelle place pour l'oral dans l'enseignement des arts ?

Selon le Groupe Ressource et Recherche pour l'enseignement des arts plastiques de Nouvelle-Calédonie (2009, p. 7), la pratique plastique, sollicitant plutôt une réflexion « avec les mains », s'effectue de manière spontanée chez les élèves. Il ajoute que cette pratique, guidée par l'étayage du maître, est la condition de l'accès à la connaissance. Pour cela il soutient donc qu'en arts, « on ne peut pas faire l'économie de la parole » (2009, p.7) et affirme que verbaliser, à tout moment de la pratique, c'est révéler un processus de création, c'est passer du monde sensible au monde intelligible. L'oral se situe donc bien au cœur de la construction des connaissances et des compétences en arts.

Cette affirmation par conséquent, invite à s'interroger sur les interactions entre le maître et ses élèves, comme moyen de construction des connaissances et des compétences en arts.

3. Enjeux de la verbalisation dans l'enseignement des arts

3.1. Incidence des consignes et des contraintes

Dans la démarche didactique que propose Elena Mahé (2009), la verbalisation commence lors de la phase de sollicitation, quand le maître formule la consigne à ses élèves. En amont de cette formulation, le maître a pris parti pour une question artistique. Le problème plastique posé doit permettre à l'élève, par son cheminement personnel, de trouver une réponse singulière, parmi une multitude de réponses possibles.

Dans les cours qu'a dispensés Isabelle Poussier à l'IUFM de Bonneville de 2006 à 2009, celle-ci définit la consigne comme étant le « cadre dans lequel l'enseignant amène l'enfant à agir, à faire ». Pour elle, « elle circonscrit le travail à accomplir sans le définir strictement ». Elle ajoute que sa « formulation doit être précise car elle conditionne le parti-pris de l'élève ». Au sujet de la contrainte, qu'elle définit comme « élément qui guide vers le problème à se poser », elle dit de celle-ci qu'elle « empêche de faire ce qu'on a l'habitude de faire, crée un

contexte favorable à la pratique, et oblige l'élève à faire des choix, des inventions, à trouver des stratégies nouvelles ».

A ce titre Jean-Michel Zakhartchouk (1987, p. 28) en établit une typologie. Plus particulièrement il parle de « consignes à guidage très fort » (1987, p. 28) autrement dit de consignes fermées qui orientent fortement l'élève dans sa démarche, favorisant une uniformité dans les réponses, par opposition à des « consignes à guidage très faible » (1987, p. 28) ou consignes ouvertes qui permettent aux élèves de mettre en œuvre des démarches divergentes pour atteindre un même but. Dans la préface de l'ouvrage de ce dernier, Philippe Mérieu dit des consignes qu'elles sont « le moyen privilégié de mettre l'intelligence en projet » (1987, p. 10). Dans sa démarche de mise en œuvre en arts, Elena Mahé, insiste sur le fait que la consigne doit « poser un problème plastique, comporter une ou des contraintes, et permettre des réponses divergentes » (2009). Afin de privilégier ces réponses divergentes, il serait donc indispensable de proposer aux élèves des consignes ouvertes. Au contraire, des consignes fermées tendraient à induire une uniformité dans les productions des élèves.

Il est donc important de la part du maître proposer une incitation qui permette à l'élève de s'engager dans une recherche : proscrire les modèles, le guidage, et surtout proposer un problème plastique qui favorise le cheminement personnel de l'élève. Cheminement qui se révèle par la verbalisation en action grâce à l'étayage du maître.

3.2 Rôle du maître dans les verbalisations

Faire verbaliser les élèves, c'est les accompagner pour leur permettre d'accéder aux connaissances et aux compétences en arts. Selon Isabelle Poussier (2006 à 2009), **cette verbalisation commence avant l'action** en phase de sollicitation : reformulation de la consigne contrainte par les élèves et discussion autour de celle-ci pour l'explicitier. **Ensuite, le maître fait verbaliser les élèves en action**, en phase de production. Le maître effectue un étayage, il guide mais n'oriente pas. Isabelle Poussier précise que celui-ci est amené à rassurer et à encourager les élèves par exemple en leur disant que l'idée est bonne et qu'il faut la prolonger, à faire rappeler la consigne et la contrainte si besoin, et à faire verbaliser les élèves en action sur ce qu'ils sont en train de faire par des questions ouvertes. Pour elle, il s'agit d'inviter l'élève à répondre lui-même à ses propres questionnements du point de vue de la représentation, des actions plastiques mises en œuvre (procédés plastiques), de l'intention (les effets produits). En dernier lieu, il précise le vocabulaire plastique. **Enfin, le maître favorise la verbalisation après l'action** lors des phases d'observation et d'analyse et lors des apports

culturels. Toujours selon Isabelle Poussier, le maître fait alors émerger par les élèves les idées abordées, les opérations techniques utilisées, les partis pris, les trouvailles, les typologies de réponses, le vocabulaire plastique. Il anime le débat, guide la réflexion, fait le lien avec les œuvres, les pratiques, les démarches d'artistes (différences, similitudes). Pour Isabelle Poussier, la verbalisation est fondamentale pour permettre aux élèves d'accéder aux savoirs. En effet, comme le dit Bernard-André Gaillot : « Nommer c'est avoir prise sur les choses, utiliser l'outillage d'un vocabulaire qui contribuera à la compréhension des faits » (1997, p. 256).

3.3 Verbalisation des élèves et acquisition des savoirs et des savoir-faire

« 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 » (date non communiquée, p. 5). En partant de ce postulat énoncé par Patricia Berdinsky, l'élève apprend en verbalisant ce qu'il fait, d'où la nécessité de lui faire oraliser sa pensée.

Isabelle Poussier (2006 à 2009) explicite qu'en **phase de sollicitation, les élèves verbalisent avant l'action**. Ils reformulent la consigne avec leurs mots afin de se l'approprier. **En phase de production, ils verbalisent pendant l'action**. Ils peuvent alors s'entraider sans se copier, verbaliser individuellement avec le maître pour enrichir leur production, faire part de leur démarche, conscientiser ce qu'ils font et quels en sont les effets produits, relancer leur production si des difficultés sont rencontrées. Enfin, toujours selon elle, **les élèves verbalisent après l'action, en phase d'observation et d'analyse et lors des apports culturels**. A ce stade ils sont amenés à reformuler le sujet ou la proposition de manière générale (une expérience, un parcours, des opérations, des hésitations) et préciser quelle a été son intention personnelle. Puis ils sont invités à décrire leur production plastique ou leur pratique ou celles d'un autre, à justifier au sens d'expliquer à quoi l'on voit, à quoi l'on sait que la production plastique répond au problème posé ou ouvre à des notions en travail dans l'apprentissage en cours. Comme le précise Isabelle Poussier, ils sont aussi amenés à analyser et interpréter leur production plastique ou celle d'un autre élève en faisant des liens entre moyens et intention, explicites ou implicites, pour dégager le sens que prend le travail. Ils relèvent les différences, les ressemblances, les écarts entre les productions ou avec les œuvres. Enfin ils découvrent le vocabulaire qui émerge des pratiques.

Du point de vue de l'élève, la verbalisation constitue donc un point d'appui pour enrichir son travail, sa démarche et surtout pour construire des savoirs et des savoirs faire en arts.

Problématique et hypothèses

Ainsi on l'a vu, dès lors où l'enseignement des arts a mis l'élève au centre de ses apprentissages, la question de l'oral est fondamentale. Les propos des auteurs convergent vers le même constat : le langage est le vecteur du processus d'apprentissage, et la démarche créative, s'enrichit par l'oral. L'objectif de l'enseignant est donc de proposer, d'une part, aux élèves des situations propices à la production de réponses divergentes. A ce titre le type de consigne formulée par le maître est de première importance. D'autre part, la nature de l'étayage du maître dans les phases de verbalisation est le second facteur favorable à la construction des connaissances en arts.

C'est dans cette perspective que nous pouvons émettre la problématique suivante :

Dans quelles mesures les interactions entre le maître et les élèves influent-elles sur la part créative des productions ?

Au regard de cette problématique, nous formulerons ces hypothèses :

- **Hypothèse 1** : La formulation de la problématique artistique influe sur les réponses plastiques.

Une consigne contrainte fermée émise lors de la phase de sollicitation contraint l'élève. Il en résulte une uniformité des productions.

Une consigne contrainte ouverte émise lors de la phase de sollicitation élargit pour l'élève un champ des possibles. Elle engendre une divergence de réponses dans le groupe.

- **Hypothèse 2** : L'étayage du maître influe sur le processus d'expression et de production des élèves.

L'étayage du maître, qui guide mais n'oriente pas, lors de la phase de production favorise une meilleure appropriation de la consigne contrainte par les élèves et donc un enrichissement de leurs productions.

L'absence de verbalisation en action prive les élèves de cet aller-retour entre action et réflexion et donc contribue à une moindre richesse de la production de l'élève.

Méthode

1 Participants

L'étude est menée dans une classe de double niveau CE1/CE2 d'une école primaire de quatre classes située dans une commune au bord du lac d'Annecy. De manière générale, les élèves sont issus d'un milieu socio-culturel relativement favorisé. Une minorité d'élèves sont des enfants dont les parents sont ouvriers, employés ou de condition très modeste. La plupart d'entre eux ont potentiellement accès à la culture, seul quelques élèves vivent dans un milieu précaire.

La classe est constituée de vingt-six élèves, seize en CE1, dix en CE2. Les élèves, treize filles et treize garçons, sont âgés de sept à dix ans. Dans la classe, le groupe de CE1 est séparé spatialement des CE2 par une allée centrale, espace qui permet au maître de déambuler dans les rangs. Au fond de la classe, une table permet d'accueillir un groupe de besoin de six élèves.

Les principales caractéristiques de la classe sont :

- un profil général d'enfants qui ont de la difficulté à adopter une posture d'élèves, et donc à travailler en autonomie,
- l'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves au sein des deux niveaux de la classe,
- six élèves en grande difficulté,
- un petit groupe moteur d'élèves de bon niveau (cinq élèves en CE1, deux élèves en CE2).

Au cours de leur parcours scolaire, ces élèves ont été très peu confrontés à la démarche de projet et de création en arts visuels, et leur culture artistique semble assez restreinte.

2 Procédure

2.1 Objectif expérimental

Afin de vérifier les deux hypothèses formulées précédemment, l'expérimentation s'opère le temps de deux séquences composées essentiellement chacune d'une phase de sollicitation et d'une phase de production. L'étude ne prend pas en compte les phases de verbalisation et de découverte des œuvres. A l'issue des deux séquences mises en œuvre, l'objectif de l'expérimentation est de pouvoir établir une analyse comparative des résultats :

- résultats obtenus à l'issu de la formulation d'une consigne contrainte fermée versus résultats obtenus à l'issu de la formulation d'une consigne ouverte,
- puis, résultats obtenus par les élèves ayant reçu un accompagnement du maître versus résultats obtenus par les élèves n'ayant pas obtenu d'accompagnement du maître.

Un tableau récapitulatif de la procédure est fourni en annexe 2. Le détail des séquences 1 et 2 figurent en annexes 3a et b.

2.2 Corps des séquences et des séances

2.2.1 Séquence 1 – Séance 1 : Créer un monstre - technique du collage

La séance dure une heure. Les élèves sont répartis en deux groupes distincts A et B, scindés spatialement dans la classe, de part et d'autre de l'allée centrale. Les élèves du groupe A travaillent côte à côte sur leur table individuelle, quatre élèves travaillent sur la grande table au fond de la classe. Les élèves du groupe B travaillent côte à côte sur leur table individuelle.

La phase de sollicitation commence par la formulation orale de l'enseignante d'une consigne fermée : « Créez un monstre ». La consigne est écrite au tableau par la maîtresse qui expose ensuite la contrainte aux élèves. Ils doivent, pour répondre au problème plastique proposé, créer une composition à partir de collage de papier couleur sur un support de papier blanc de format 24x32cm. Ils n'ont pour outil uniquement une paire de ciseau et de la colle. Tout autre outil ou médium est explicitement proscrit. Pour s'assurer de la bonne compréhension de la consigne, la maîtresse la fait reformuler par un ou plusieurs élèves et laisse un temps pour leur permettre de poser des questions. Une phase d'échange autour de leur représentation mentale du monstre a lieu avant la mise en production. La maîtresse demande donc aux élèves du groupe classe ce que représente pour eux un monstre. Elle note au tableau toutes les réponses engendrées par la question. Les élèves peuvent s'y référer lors de leur production (annexe 4).

La phase de production démarre par la découverte de papier de différentes couleurs laissé en quantité suffisante à la portée des élèves qui viennent se servir. La couleur du papier destinée à créer le monstre est laissée au libre choix des élèves qui peuvent utiliser une ou plusieurs couleurs, selon leur projet. Les élèves démarrent leur production. Les élèves du groupe B travaillent seuls. La maîtresse circule dans les rangs du groupe A. Son rôle est de plusieurs ordres, son but étant d'inciter l'élève à affirmer ses choix. Tout d'abord elle rassure, encourage et fait rappeler la consigne. Puis dans un deuxième temps elle fait verbaliser en action les élèves, c'est-à-dire qu'elle les sollicite afin de leur permettre d'établir un aller-retour entre leur réflexion et leur production, et ceci sans les guider ou leur proposer d'idées

préconçues. A ce stade, l'enseignante permet aux élèves de prendre conscience des effets produits résultant de leurs propres choix. Enfin elle permet aux élèves de préciser le vocabulaire des opérations plastiques mises en œuvre *déchirer, coller, découper, assembler...* Enfin, elle leur fait constater les effets produits : « *ton animal est féroce parce qu'il a de nombreuses dents acérées...* ».

L'enseignante peut aussi être amenée à fournir une aide technique. Elle peut également repérer les trouvailles qui, à titre d'exemple, peuvent servir d'aide aux élèves ayant des difficultés à se lancer.

Les élèves terminent la séance en spécifiant le groupe auquel ils appartiennent en le notant au dos de leur feuille. Ils nettoient et rangent la classe. Les élèves de service ramassent les productions.

2.2.2 Séquence 1 – Séance 2 : Verbalisation et découverte des œuvres

Ces phases étant hors cadre de la présente étude, elles ne seront donc pas décrites ici.

2.2.3 Séquence 2 – Séance 1 : Créer un animal étrange - technique du photomontage

La séance dure une heure. Les élèves sont répartis en deux groupes A et B selon des modalités identiques à la séance 1 de la première séquence.

Les élèves ont au préalable réuni une collection d'images d'animaux, de personnages, d'objets divers (éléments mécaniques, ustensiles, outils, etc...), issus de magazine ou de journaux.

La phase de sollicitation commence par la formulation orale par l'enseignante d'une consigne ouverte : « Créez un animal étrange ». La consigne est écrite au tableau par la maîtresse qui expose ensuite la contrainte aux élèves. Ils doivent, pour répondre au problème plastique proposé, créer une composition à partir de collage d'images qu'ils ont réunies et qu'ils choisissent sur un support de papier de couleur de leur choix de format 24 x 32cm. Ils n'ont pour outil uniquement une paire de ciseau et de la colle. Tout autre outil ou médium est explicitement proscrit. La maîtresse fait reformuler la consigne à un élève pour s'assurer de sa bonne compréhension. Si besoin elle reformule autrement la consigne en portant une attention particulière sur les mots employés afin de ne pas induire les élèves dans une piste préconçue.

La phase de production démarre sans discussion autre que la reformulation de la consigne. Cette fois, ce sont les élèves du groupe A qui travaillent seuls. La maîtresse circule dans les rangs du groupe B. Son rôle est identique à la première séance de la séquence 1 : rassurer, encourager, faire verbaliser en action, faire constater les effets produits. Toutefois, la

maîtresse ne met pas en avant pas de trouvailles qui, à titre d'exemple, peuvent influencer les autres élèves.

2.2.4 Séquence 2 – Séance 2 : Verbalisation et découverte des œuvres

Ces phases étant hors cadre de la présente étude, elles ne seront donc pas décrites ici.

2.3 Organisation

2.3.1 Favoriser la neutralité dans les résultats

L'école ne dispose pas de salle dédiée aux arts visuels. La possibilité de pouvoir investir une salle supplémentaire pour pouvoir séparer les deux groupes n'est pas envisagée car l'école n'en dispose pas. Cependant, afin de favoriser la neutralité dans les résultats de l'hypothèse 2 qui porte sur l'étayage du maître, et donc sa verbalisation, le groupe classe est scindé en deux groupes A et B. En effet, l'intervention orale du maître est susceptible d'influencer l'ensemble des élèves de la classe. C'est pourquoi, lors de son intervention avec les élèves soit du groupe A (séquence 1), soit du groupe B (séquence 2), la maîtresse chuchote pour ne pas faire profiter de ses interventions au groupe témoin travaillant seul. C'est également la raison pour laquelle à l'issue des deux séquences les groupes A et B bénéficient une fois chacun de son accompagnement.

Par ailleurs, la classe étant constituée d'élèves à niveau scolaire très hétérogène, ceux-ci sont répartis de manière à produire deux groupes d'hétérogénéité équivalente, dans le but d'obtenir une homogénéité d'ensemble des deux groupes et ainsi des résultats. La maîtresse constitue les groupes en les composant d'un nombre égal de CE1 et CE2, elle répartit équitablement les élèves selon leur niveau de difficulté dans chaque groupe.

2.3.2 La verbalisation : typologie des interventions du maître et paroles d'élèves

Pendant la phase de sollicitation, le maître formule la consigne et de la contrainte afin de mettre les élèves en production et de leur donner le cadre matériel. Puis, les élèves sont invités à reformuler cette consigne afin que le maître s'assure de la bonne compréhension de celle-ci par tous.

Pendant la phase de production, d'une part le maître sollicite les élèves pour les mettre en action : il les rassure, les encourage, leur fait rappeler la consigne. D'autre part il interagit avec eux en les incitant à verbaliser leurs actions et leurs intentions par des questions ouvertes. En réagissant ainsi à l'étayage du maître, les élèves enrichissent leur vocabulaire autour de la représentation, des émotions, et du vocabulaire plastique.

A noter que la principale différence entre les deux séquences réside :

- dans la mise en place d'une discussion autour de la consigne en phase de sollicitation en séquence 1. Cette discussion n'a pas lieu dans la séquence 2.
- dans la formulation d'une consigne pour faire produire en séquence 1 et d'une consigne sous forme de situation problème pour faire apprendre en séquence 2.

On peut faire ici référence au tableau de l'annexe 4 qui précise la nature des verbalisations, leurs objectifs ainsi que des exemples illustrant les propos relevés pendant les séances mises en œuvre.

2.4 Observations menées pour vérifier les hypothèses

2.4.1 Variables

A l'issue des deux séquences mises en œuvre dans la classe les productions des élèves sont observées. Elles constituent le support de l'analyse qui permet de valider ou d'invalider les deux hypothèses émises.

Au regard des deux hypothèses émises, on cherche donc à observer :

- Le degré de compréhension de la consigne contrainte,
- Le degré de créativité des productions : éloignement plus ou moins grand des stéréotypes,
- Le degré d'uniformité des réponses : divergence ou non des productions des élèves,
- La diversité des moyens plastiques et les effets produits.

Ces variables prennent appui sur des indicateurs précis qui sont référencés ci-après.

2.4.2 Indicateurs

Les éléments ci-après constituent des indicateurs permettant de catégoriser les productions des élèves. Sont donc analysés dans les productions :

- La compréhension ou non et le respect ou non, de la consigne,
- Les éléments représentés (explicites ou implicites et suggérés),
- Les composantes du langage plastique : les couleurs utilisées (ternes, vives, sombres, claires...), la forme des éléments (arrondis, anguleux...), la nature des éléments utilisés (types d'objets dans la séquence 2...), la composition, le rapport de dimension entre les éléments...
- Les procédés plastiques mis en œuvre (déformer, multiplier, agrandir, chevaucher, superposer...),
- Les effets produits (drôle, effrayant, étrange...),
- Le nombre de différences relevées dans les productions.

Résultats

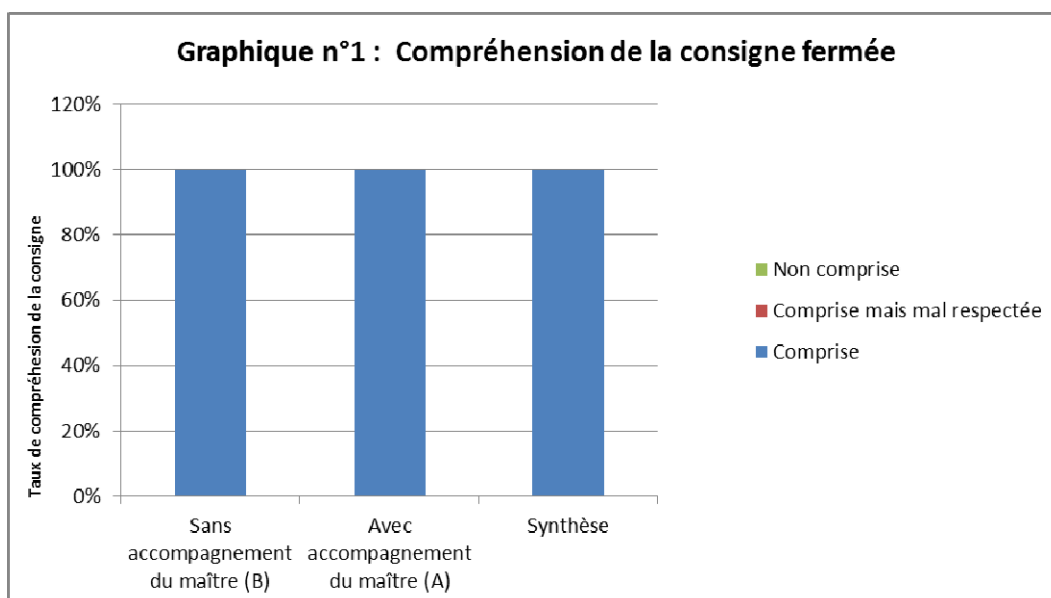
A partir de l'expérimentation qui a été menée en classe, il s'agit maintenant de présenter les résultats en s'appuyant sur les variables et les indicateurs précédemment cités.

Le protocole et les indicateurs choisis permettent de vérifier simultanément les deux hypothèses émises.

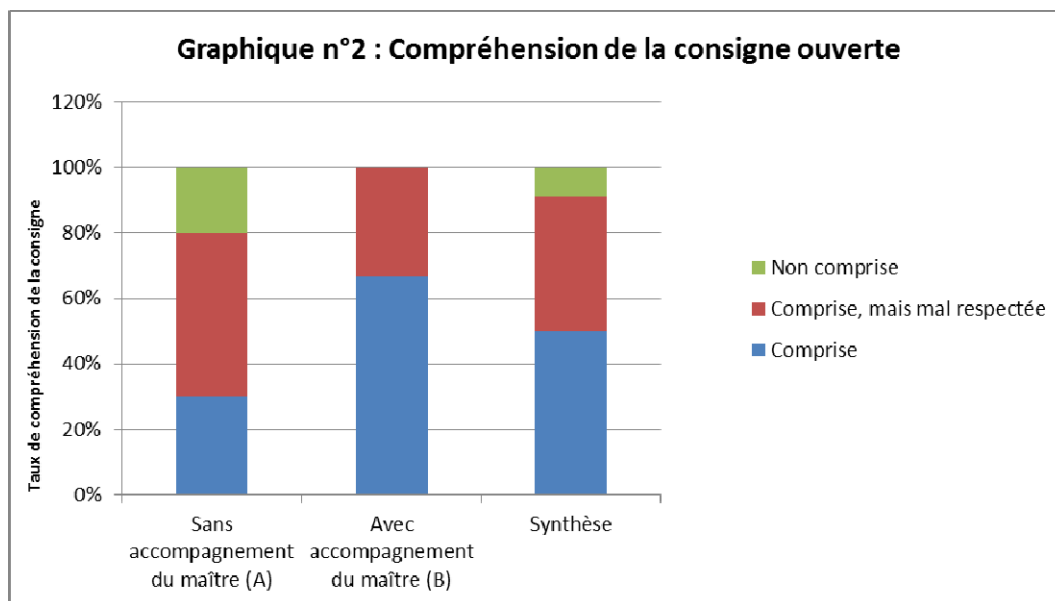
1 La compréhension et le respect de la consigne

Le **graphique n° 1** met en évidence le taux de compréhension de la consigne fermée par les élèves lors de la séquence 1 : « créez un monstre ». Le **graphique n°2** met en évidence le taux de compréhension de la consigne ouverte par les élèves lors de la séquence 2 : « créez un animal étrange ». Ces deux graphiques donnent des indications sur le taux de compréhension de la consigne pour les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement du maître et ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Trois types de résultats sont pris en compte :

- La consigne est comprise et respectée lors de la production,
- La consigne est comprise, cependant elle est mal respectée (la mise en œuvre de la résolution du problème posé est très maladroite ce qui questionne sur la compréhension fine de celle-ci).
- La consigne n'est pas comprise.



Dans le cas de la consigne fermée, il apparaît que l'ensemble des élèves de la classe, accompagnés ou non par le maître a compris la consigne. Le taux de compréhension est de 100% pour les deux groupes.



Dans le cas de la consigne ouverte, on constate que 30% des élèves du groupe A ne bénéficiant pas de l'accompagnement du maître ont compris la consigne. 50% d'entre eux l'ont comprise mais mal respectée. Et enfin 20% ne l'ont pas comprise du tout.

En ce qui concerne le groupe B bénéficiant de l'accompagnement du maître, 67% des élèves ont tout à fait compris la consigne, 33% l'ont comprise mais mal respectée.

La comparaison des résultats du graphique n°1 avec ceux du graphique n°2 permet de rendre compte de l'incidence de l'accompagnement ou du non accompagnement du maître sur la compréhension de toutes consignes confondues.

Quand les élèves sont accompagnés : 100% des élèves comprennent la consigne fermée, 67% des élèves comprennent la consigne ouverte.

Quand les élèves ne sont pas accompagnés : 100% des élèves comprennent la consigne fermée mais seulement 30 % des élèves comprennent la consigne ouverte, ce qui correspond à moins d'un tiers de l'effectif.

Enfin, la comparaison des résultats de synthèse de la compréhension de la consigne fermée avec ceux de la consigne ouverte permet par ailleurs de mettre en évidence l'incidence de la formulation du type de consigne. En effet, pour la consigne fermée, l'ensemble des élèves du groupe classe a compris ce qui est demandé. En revanche, pour la consigne ouverte les résultats sont plus mitigés, seulement la moitié des élèves de la classe ont compris parfaitement la consigne, 41% l'ont mal comprise et 9% de l'ont pas comprise du tout.

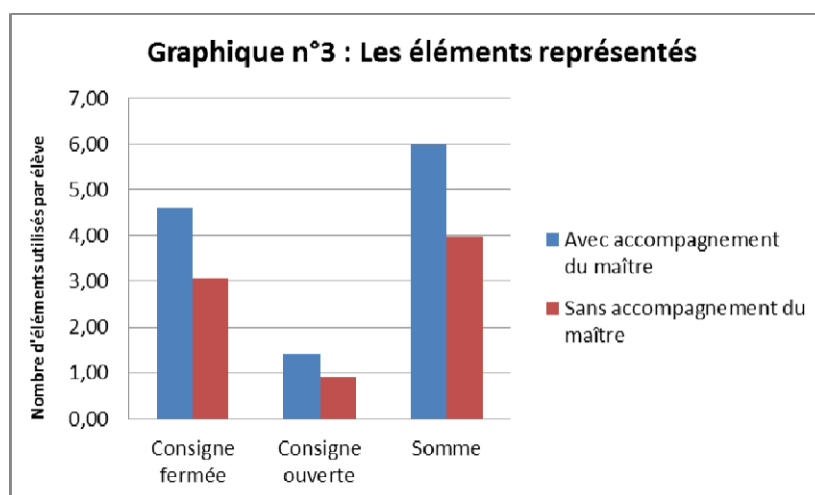
Pour illustrer ces résultats, des productions d'élèves sont présentées en annexe 5.

2 Les productions des élèves

Les graphiques n°3, 4, 5 et 6 indiquent le nombre d'éléments mis en œuvre par élève, ceci dans le cas de la consigne fermée puis de la consigne ouverte. Dans les deux situations on distingue les résultats issus du groupe bénéficiant de l'accompagnement du maître ainsi que ceux issus du groupe ne bénéficiant pas de cet accompagnement.

2.1 Les éléments représentés

Le graphique n°3 indique le nombre d'éléments explicites ou implicites représentés dans les productions des élèves.



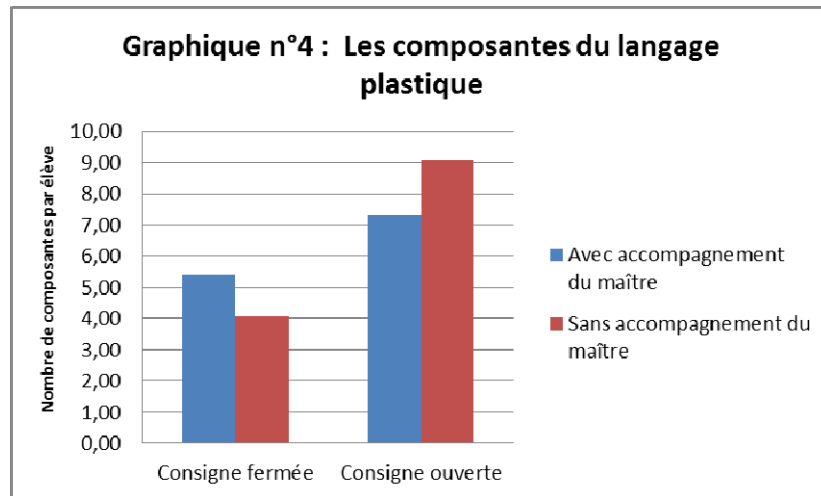
On remarque que dans la situation de la consigne fermée, 4.48 éléments par élève sont représentés dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 3.08 éléments par élève pour ceux qui n'ont pas bénéficié de cet accompagnement. Soit une diminution de 31% du nombre d'éléments représentés lorsque les élèves travaillent seuls.

Dans la situation de la consigne ouverte, 1.42 éléments par élève sont représentés dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 0.90 éléments par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 36% du nombre d'éléments représentés lorsque les élèves travaillent seuls.

La tendance générale donnée par la synthèse permet ainsi de rendre compte de l'incidence de l'accompagnement du maître sur le processus d'expression et de production élèves : 6.00 éléments représentés par élève pour ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement, contre 3.98 éléments représentés par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 33% du nombre d'éléments représentés pour ceux qui n'ont pas bénéficié de l'accompagnement du maître quelque soit le type de consigne.

2.2 Les composantes du langage plastique

Le graphique n°4 rend compte du nombre de composantes du langage plastique utilisé par les élèves.

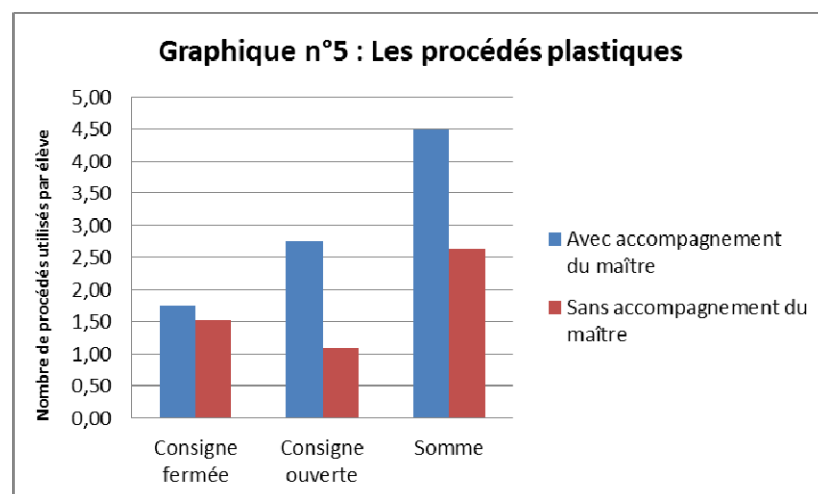


On remarque que dans la situation de la consigne fermée, 5.42 composantes par élève sont utilisées dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 4.08 par élève pour ceux qui n'ont pas bénéficié de cet accompagnement. Soit une diminution de 24 % du nombre de composantes du langage plastique utilisées lorsque les élèves travaillent seuls.

Dans la situation de la consigne ouverte, 7.33 composantes par élève sont utilisées dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 9.10 par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une augmentation de 24% du nombre de composantes du langage plastique utilisées lorsque les élèves travaillent seuls.

2.3 Les procédés plastiques mis en œuvre

Le graphique n°5 rend compte du nombre de procédés plastiques utilisés par les élèves.



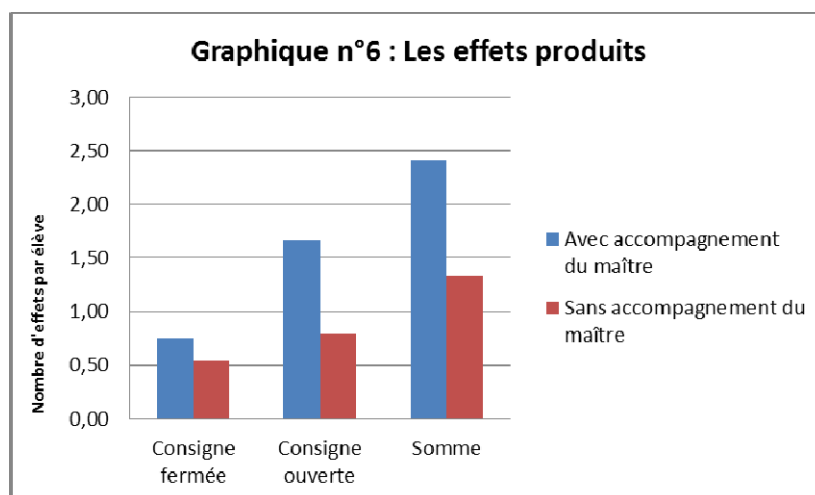
On remarque que dans la situation de la consigne fermée, 1.75 procédés plastiques par élève sont utilisés dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 1.54 par élève pour ceux qui n'ont pas bénéficié de cet accompagnement. Soit une diminution de 12% du nombre de procédés plastiques utilisés lorsque les élèves travaillent seuls.

Dans la situation de la consigne ouverte, 2.75 procédés plastiques par élève sont utilisés dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 1.10 par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 60% du nombre de procédés plastiques utilisés quand les élèves travaillent seuls.

La tendance générale donnée par la synthèse rend compte de l'incidence de l'accompagnement du maître sur le processus d'expression et de production des élèves. : 4.50 éléments représentés par élève pour ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement, contre 2.64 éléments représentés par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 41% du nombre de procédés plastiques utilisés lorsque les élèves travaillent seuls.

2.4 Les effets produits

Le graphique n°6 rend compte du nombre d'effets produits dans les productions des élèves.



On remarque que dans la situation de la consigne fermée, 0.76 effets par élève sont produits dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 0.54 par élève pour ceux qui n'ont pas bénéficié de cet accompagnement. Soit une diminution de 28% des effets produits lorsque les élèves travaillent seuls.

Dans la situation de la consigne ouverte, 1.67 effets par élève sont produits dans le cas d'un accompagnement du maître, contre 0.80 par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 52% d'effets produits dans les productions des élèves ayant travaillé seuls.

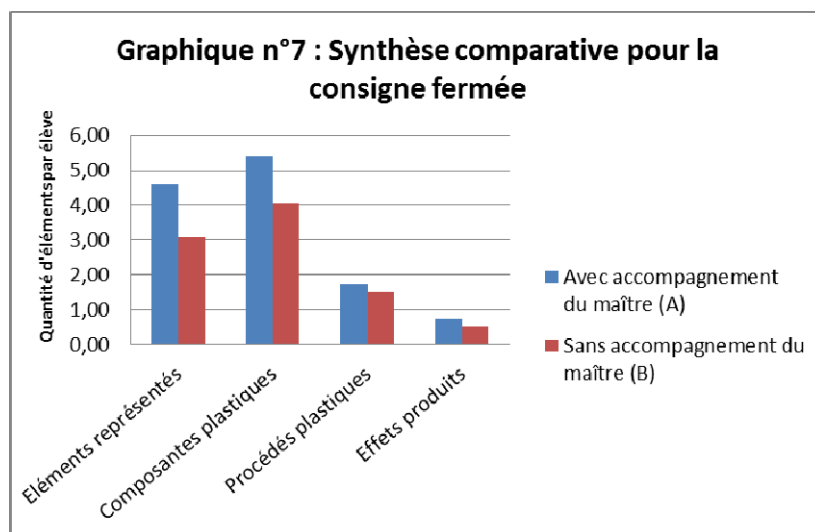
La tendance générale donnée par la synthèse rend compte de l'incidence de l'accompagnement du maître sur le processus d'expression et de production des élèves. : 2.42 effets produits par élève pour ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement, contre 1.34 éléments représentés par élève pour ceux qui n'en n'ont pas bénéficié. Soit une diminution de 44% d'effets produits dans les productions des élèves n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement du maître.

Pour illustrer les résultats, les tableaux de relevé des résultats pour chaque consigne est fourni en annexes 6 a et b.

2.5 Synthèse des résultats

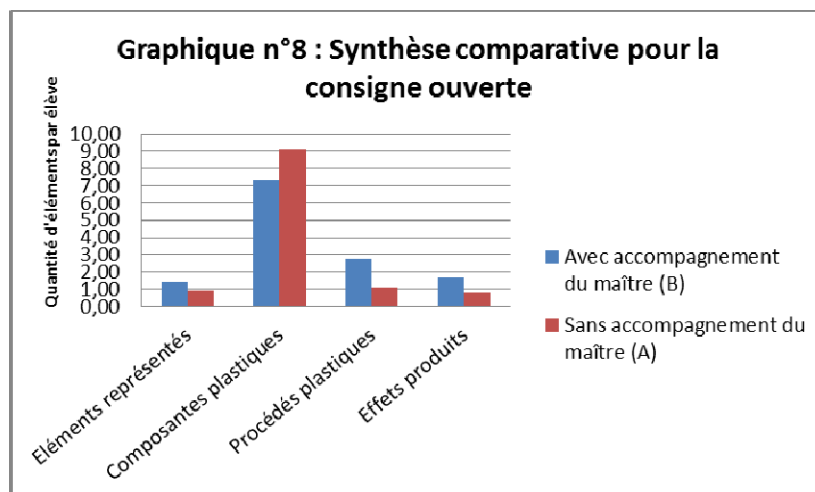
Le graphique n° 7 et le graphique n° 8 présentent une synthèse des résultats du relevé des indicateurs présentés indépendamment précédemment. Chaque indicateur est mesuré en nombre par élève.

Dans le **graphique n°7**, il s'agit d'une comparaison des résultats des élèves accompagnés par le maître avec ceux des élèves n'en ayant pas bénéficié, dans la cadre de la consigne fermée.



On remarque que pour l'ensemble des indicateurs, les résultats sont plus importants pour les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement du maître : + 48% d'éléments représentés, + 13% de composantes du langage plastique mises en œuvre, + 38% de procédés plastiques utilisés, et enfin + 32% d'effets produits.

Dans le **graphique n°8**, il s'agit d'une comparaison des résultats des élèves accompagnés par le maître avec ceux des élèves n'en ayant pas bénéficié, dans la cadre de la consigne ouverte.

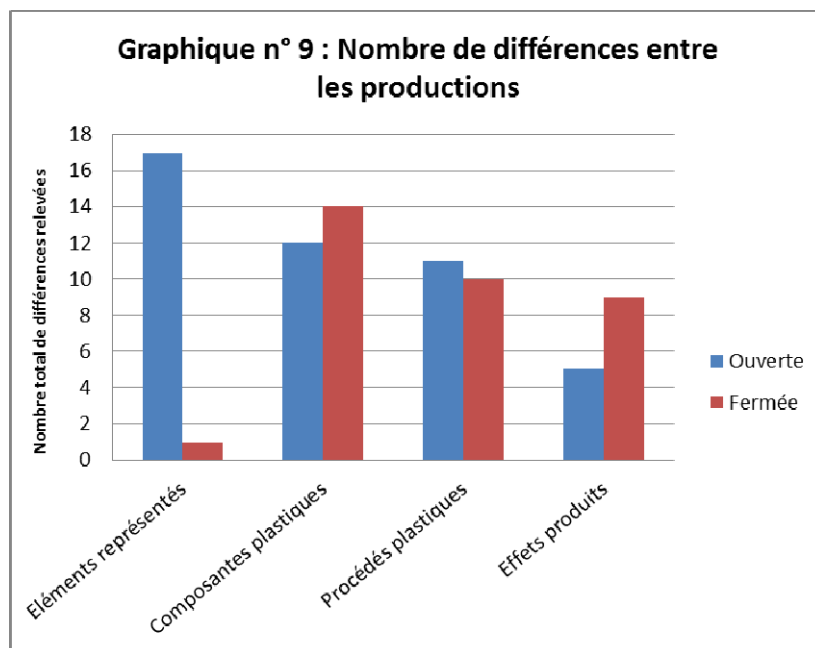


On remarque que pour l'ensemble des indicateurs, hormis celui des composantes du langage plastique, les résultats sont plus fructueux pour les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement du maître en comparaison de ceux qui n'en n'ont pas bénéficié : + 57% d'éléments représentés, + 150% de procédés plastiques utilisés, + 108% pour les effets produits. En ce qui concerne les composantes du langage plastique, les résultats sont inversés : une diminution de 19% de composantes plastiques mises en œuvre au regard de celles des élèves qui travaillent seuls.

3 Nombre de différences relevées dans les productions

Le graphique n°9 indique le nombre de différences relevées dans les productions des élèves. On compare ici le nombre de différences relevées dans les productions issues de la consigne fermée, pour l'ensemble du groupe classe, avec le nombre de différences relevées dans les productions issues de la consigne ouverte, pour l'ensemble du groupe classe également, et ceci pour chaque indicateur.

Cette comparaison permet de rendre compte de l'incidence de la formulation du type de consigne sur les réponses plastiques des élèves.



On remarque des résultats mitigés. En effet le nombre total de différences relevées dans les productions issues de la consigne ouverte sont en nombre supérieur : 17 éléments représentés contre 1 pour la consigne fermée soit une chute de 94%, 11 procédés plastiques utilisés contre 10 pour la consigne fermée soit une diminution de 9%.

La tendance s'inverse en ce qui concerne les composantes du langage plastique utilisées : 12 composantes différentes utilisées pour la consigne ouverte contre 14 pour la consigne fermée. Soit une augmentation de 16%. Ainsi que 5 effets produits différents pour la consigne ouverte contre 9 pour la consigne fermée. Soit une augmentation de 180%.

Discussion et conclusion

L'ensemble des résultats présentés ci-dessus vont maintenant faire l'objet d'une analyse qui va permettre de valider ou d'invalider les hypothèses émises au regard de la problématique de départ.

1 Re-contextualisation

La recherche menée porte sur la question de la place de l'oral dans l'enseignement des arts visuels notamment sur la nécessité de la verbalisation pour accéder aux connaissances.

La problématique suivante a donc été retenue : « Dans quelles mesures les interactions entre le maître et les élèves influent-elles sur la part créative des productions ? ». Deux hypothèses ont également été émises :

- « La formulation de la problématique artistique influe sur les réponses plastiques »,
- « L'étayage du maître influe sur le processus d'expression et de production des élèves ».

L'expérimentation qui a été menée s'est donc centrée plus particulièrement sur les interactions maître/élèves en phases de sollicitation et de production. Afin de mettre en œuvre cette expérimentation il a été formé deux groupes A et B au sein de la classe. Deux séquences se sont déroulées : une séquence autour d'une consigne fermée, l'autre autour d'une consigne ouverte. Le groupe A a bénéficié la première fois de l'accompagnement du maître, la deuxième fois il n'en n'a pas bénéficié. Inversement pour le groupe B.

Les résultats de cette expérimentation exposés précédemment, vont faire maintenant l'objet d'une discussion pour valider ou invalider ces hypothèses et ainsi répondre à la problématique.

2 Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1 Conclusions au regard de la première hypothèse : la formulation de la problématique artistique influe sur les réponses plastiques

Il s'agit donc de vérifier qu'une consigne contrainte fermée induit une uniformité des productions et qu'à contrario une consigne contrainte ouverte élargit pour l'élève un champ des possibles et engendre une divergence de réponses. Nous observons donc les résultats au

regard des productions issues de la consigne fermée puis de la consigne ouverte, en nous appuyant sur :

- le degré de compréhension de la consigne contrainte,
- le degré d'uniformité (divergence ou non des productions des élèves),
- le degré de créativité (éloignement plus ou moins grand des stéréotypes).

Au regard des résultats indiqués par les graphiques n°1 et 2, puis n°9, il semble que la formulation de la problématique artistique ait effectivement une incidence sur les réponses plastiques des élèves.

En effet dans la première séquence, pour laquelle la maîtresse formule une consigne contrainte fermée, « créer un monstre », les élèves sont orientés vers un stéréotype. Tous les élèves ont compris la consigne et ont donc produit un monstre (graphique n°1). Le graphique n°2 montre des résultats disparates lors de la deuxième séquence lorsque la maîtresse demande de « créer un animal étrange ». Effectivement, suite à la formulation de la consigne ouverte, la moitié des élèves ont compris la consigne, 41% l'ont mal comprise et 9% ne l'ont pas comprise du tout.

La consigne fermée qui guide fortement les élèves est donc mieux comprise par ceux-ci.

La bonne compréhension de la première consigne par tous les élèves peut probablement s'expliquer par le rapport affectif que peuvent entretenir des élèves âgés entre 7 et 9 ans avec le thème proposé. On peut donc supposer que les monstres « leur parlent », ils n'ont donc aucun mal à comprendre ce qui leur ait demandé et ont de la ressource pour s'exprimer. La discussion engagée autour de cette consigne a aussi probablement une incidence. Le fait de répondre à la question « qu'est-ce que c'est pour vous un monstre ? » avant la mise en production leur a permis préalablement d'avoir une image claire de ce qu'ils devaient représenter. Enfin le médium proposé a certainement eu sa part d'influence puisque qu'il s'agissait de collage de papier couleur, technique que les élèves avaient sûrement déjà expérimenté au cours de leur parcours scolaire, notamment en maternelle.

En ce qui concerne la consigne ouverte, ces résultats sont probablement dus au fait que contrairement à la première séquence, aucune discussion n'a eu lieu autour de la consigne, mais aussi que le thème proposé est moins délimité au regard des élèves. Par ailleurs, la technique du photomontage proposée pour reconstituer un animal étrange leur est moins familière et demande plus de technicité, mais aussi de faire des choix parmi les images à disposition. L'appropriation d'une consigne ouverte semble donc plus difficile pour les élèves, peut-être aussi peu familiarisés avec les situations problèmes.

Cependant, le graphique n°9 montre bien un écart significatif du nombre de différences entre les productions. Ceci est très probant en ce qui concerne les éléments représentés : 17 éléments différents pour la consigne contrainte ouverte contre 1 seul pour la consigne fermée. Les élèves ont produits une grande diversité de créatures en réponse à la consigne ouverte et se sont éloignés des stéréotypes orientés par la consigne fermée. La discussion engagée autour de la première consigne l'a d'autant plus fermée et a poussé les élèves vers la représentation de ce stéréotype. Le degré de créativité est par conséquent plus important lorsque la consigne contrainte est ouverte.

L'écart est également visible en ce qui concerne les différents procédés plastiques mis en œuvre par les élèves, avec 11 procédés par élève pour la consigne ouverte, contre 10 par élève pour la consigne fermée. Si l'écart peut sembler faible à première vue, il faut tenir compte du fait que la seconde consigne n'a pas été comprise par tous les élèves et donc qu'en proportion, la diversité des procédés plastiques mis en œuvre est plus importante en réponse à la consigne ouverte. La même prudence s'applique en ce qui concerne les composantes du langage plastique dont la diversité est plus importante en réponse à la consigne fermée. D'autre part, toujours en ce qui concerne les composantes du langage plastique, il est à signaler que la nature du médium utilisé laisse une marge d'intervention beaucoup plus grande pour l'élève ainsi qu'une appropriation plus simple pour lui. Au contraire, les images découpées dans les magazines demandent soin et réflexion. Aussi, la richesse des effets produits, qui diminue également quand la consigne s'ouvre trouvent probablement son origine dans la difficulté à faire des choix pertinents, la recherche d'effets donc est plus difficile à mettre en rapport avec ces choix.

Le degré d'uniformité est donc relativement peu significatif, ce qui ne nous permet pas de valider que très partiellement la première hypothèse. L'écart relevé entre consigne fermée et consigne ouverte est à première vue relativement faible pour au moins deux des éléments d'analyse retenus. Cependant, si l'on tient compte des difficultés de compréhension inhérentes à la consigne ouverte, et en écartant les élèves qui ne l'ont pas comprise, on peut cependant affirmer que la créativité est plus sollicitée par la formulation d'une véritable problématique artistique, en témoigne la diversité des éléments représentés dans le cadre de la consigne ouverte.

2.2 Conclusions au regard de la deuxième hypothèse : l'étayage du maître influe sur le processus d'expression et de production des élèves

Pour valider la deuxième hypothèse, l'analyse des résultats a pour but de montrer d'une part que l'étayage du maître, qui guide mais n'oriente pas, lors de la phase de production favorise une meilleure appropriation de la consigne contrainte par les élèves et donc un enrichissement de leurs productions. D'autre part que l'absence de verbalisation en action prive les élèves de cet aller-retour entre action et réflexion et donc contribue à une moindre richesse de la production de l'élève.

Ceci nous conduit à comparer les résultats des groupes qui ont été accompagnés par le maître et ceux des élèves qui n'ont pas été accompagnés par le maître.

Les graphiques n°1 et 2 nous montrent que les élèves, qu'ils soient accompagnés ou non, se sont tous appropriés la consigne fermée. Rappelons tout de même qu'un accompagnement collectif a été effectué lors de la phase de passation de consigne.

Concernant les résultats relatifs à la formulation de la consigne ouverte. Si 30% des élèves ne bénéficiant pas de l'accompagnement du maître ont compris la consigne, par contre 67% se la sont bien appropriée grâce à l'étayage du maître (graphique n°2). En outre, 20% des élèves non accompagnés ne l'ont pas comprise du tout. Par contre parmi les élèves accompagnés, aucun ne l'a pas comprise. Les élèves accompagnés comprennent et s'approprient donc visiblement mieux la consigne. Par conséquent on peut affirmer ici que l'intervention du maître a une incidence très positive sur l'appropriation de la consigne par les élèves.

Concernant l'enrichissement des productions, l'analyse des productions montre que quel que soit le type de consigne formulée, les élèves sont toujours plus créatifs lorsque le maître effectue un étayage en production. Cette tendance se confirme par l'observation des graphiques n°3, 5 et 6 concernant trois des éléments d'analyse retenus. En effet, le nombre des éléments représentés diminue de 33% lorsque les élèves ne bénéficient pas de l'étayage du maître (graphique n°3), de 41% en ce qui concerne le nombre de procédés plastiques utilisés (graphique n°5), et de 44% en ce qui concerne les effets produits (graphique n°6). Le processus est le même en ce qui concerne l'utilisation des composantes du langage plastique lors de la formulation de la consigne fermée : on remarque une perte de 24% de leur diversité (graphique n°4). Toutefois pour la consigne ouverte, on remarque une augmentation de 24% de leur diversité lorsque les élèves travaillent seuls (graphique n°4). Ce résultat peut trouver sa justification dans le fait que les élèves travaillant avec le maître ont été amenés à faire des choix alors que ceux travaillant seuls ne sont pas parvenus à en faire et ont donc « sur-

utiliser » ces composantes. Cette tendance qui peut à première vue sembler contradictoire par rapport aux autres résultats va donc bien dans le même sens, l'accompagnement du maître en phase de production favorise une plus grande gamme de solutions plastiques éprouvés ou des choix mieux réfléchis et donc plus d'apprentissages potentiels.

De plus, la synthèse comparative du graphique n°7 pour la consigne fermée fait bien apparaître l'enrichissement des productions lorsque les élèves sont accompagnés par le maître : une augmentation de 48% d'éléments représentés, de 13% de composantes du langage plastique présents, de 38 % de procédés plastiques mis en œuvre, de 32 % d'effets produits. Par conséquent et inversement, lorsque les élèves ne sont pas accompagnés, on remarque une moindre richesse dans les productions. En outre, la tendance est beaucoup plus significative pour les productions des élèves accompagnés par le maître et issues de la consigne ouverte (graphique n°8) : une augmentation de 57% d'éléments représentés, de 150% de procédés plastiques utilisés, de 108% d'effets produits malgré une diminution de 19% de composantes plastiques proposées. Ce dernier élément d'analyse est comme nous l'avons vu à prendre avec précaution, s'agissant des composantes plastiques la pertinence en termes de choix est plus significative que la mobilisation d'un grand nombre.

En conclusion on peut donc affirmer que l'étayage du maître favorise l'enrichissement des productions des élèves et plus particulièrement dans le cadre d'une consigne ouverte.

Nous pouvons donc valider notre seconde hypothèse du fait l'étayage du maître influe très positivement sur le processus d'expression et de création des élèves, et ceci d'autant plus que la consigne est problématisée.

L'analyse des résultats conduit bien à répondre positivement à notre problématique : ainsi, la formulation de la consigne, ainsi que l'étayage du maître ont bien une incidence sur ce que les élèves peuvent être amenés à produire et donc sur les apprentissages en jeu. L'accompagnement du maître dans la verbalisation en action dans le cadre d'une véritable problématique plastique est nécessaire à la construction des savoirs en arts visuels.

3 Limites et perspectives

3.1 Analyse critique de la recherche menée

3.1.1 Un effectif réduit et des élèves absents

L'expérimentation a été menée sur un nombre réduit d'élèves, ce qui n'est sûrement pas représentatif dans le cadre d'une recherche fondée sur des résultats qualitatifs. C'est d'autant

plus peu représentatif que 4 élèves étaient absents lors du déroulement de la seconde séquence. A réduction de l'effectif de 3 élèves dans un groupe, 1 dans l'autre, sur un ensemble de 26 élèves a par ailleurs contribué à réduire l'équité recherchée entre les deux groupes. On peut donc s'interroger sur la représentativité des résultats.

3.1.2 Des élèves non confrontés à l'art

Les élèves concernés par l'expérimentation semblent avoir été peu confrontés aux arts visuels et à l'art en général dans leur parcours scolaire. La part d'élèves qui n'a pas compris la consigne ouverte et la moindre richesse perçue dans leur production qui en a découlé amène à s'interroger sur la pertinence des résultats. Les résultats ne sont pas directement représentatifs car ils sont faussés par cette mauvaise compréhension ou non compréhension.

Par ailleurs, des difficultés en ce qui concerne l'habileté du découpage d'images et de la qualité du collage lors de la deuxième séquence a contribué à amoindrir la richesse des productions de la deuxième séquence.

3.1.3 Degré de fermeture et d'ouverture de la consigne

Il serait intéressant de s'interroger sur l'écart d'ouverture ou de fermeture de la consigne dite fermée : « créez un monstre », au regard de la consigne dite ouverte « créez un animal étrange ». Car effectivement, malgré la fermeture de la consigne (par sa formulation et la verbalisation qui a suivi), on peut remarquer une diversité de proposition intéressante dans les productions des élèves. Ceci questionne sur ce degré de fermeture de cette consigne « créez un monstre » puisque les élèves se sont exprimés à leur manière. Il n'en reste pas moins que ce type de consigne contribue au renforcement de stéréotypes qui doit être particulièrement évité dans l'enseignement des disciplines culturelles.

3.1.4 Une neutralité limitée

Afin de favoriser la neutralité des résultats recherchés dans l'expérimentation il serait souhaitable de pouvoir séparer physiquement les deux groupes A et B pendant les séances. En effet, malgré le soin apporté à la séparation des deux groupes au sein de la classe, le groupe ne bénéficiant pas de l'étayage du maître entend malgré tous les propos de ce dernier ainsi que les échanges menés avec les autres élèves. Ce qui a pu donc influencer sur les résultats. Il serait donc intéressant de pouvoir bénéficier d'une autre salle. Il serait également intéressant qu'au sein des deux groupes les élèves soient bien espacés pour ne pas pouvoir échanger. En effet, ils s'influencent les uns les autres, et parfois copient le voisin.

3.2 Proposition de perspectives

3.2.1 Pour aller plus loin dans l'expérimentation

Cette recherche est centrée sur la verbalisation en arts visuels. Elle repose sur la capacité du maître à formuler un problème plastique à résoudre lors de la phase de sollicitation, sur sa capacité, par la justesse des mots choisis qui guident mais n'orientent pas lors de la phase de production. Les difficultés rencontrées lors des moments de verbalisation s'atténueront à force d'expérience. Pour mener cette expérimentation il est indispensable, dans le but d'obtenir des résultats plus représentatifs, de préparer rigoureusement et précisément ces moments de verbalisation qui ne s'improvisent pas.

3.2.2 Les incidences de cette recherche sur ma manière de percevoir les apprentissages des élèves

Partir de ce que savent les élèves et de ce qu'ils ne savent pas a été le fil rouge de mon stage. La démarche de mise en œuvre des pratiques artistiques à l'école proposée par Eléna Mahé, peut être tout à fait transposable dans d'autres disciplines. Il s'agit de penser les apprentissages avec l'objectif de leur donner du sens, et que les élèves apprennent par un aller-retour réflexif entre l'action et la réflexion. La mise en situation problème applicable à toutes les disciplines peut donc largement s'inspirer de la trame qu'elle propose pour bâtir des séquences d'apprentissages adaptées à nos élèves.

Par ailleurs, cette expérimentation démontre que tout se joue lors de la formulation de la consigne, et ceci s'applique à n'importe quelle discipline. D'où la nécessité en amont, lors de la préparation, de bien la choisir et de bien être conscient de ses incidences sur le travail des élèves : vers quoi souhaite-t-on les emmener nos élèves ?

Enfin il s'est avéré qu'au cours de cette expérimentation, les arts visuels ont été un levier pour certains des élèves en difficulté dans la classe. En effet, il est apparu que 2 des élèves les plus en difficultés ont les productions les plus abouties de l'ensemble du groupe classe. Les comportements de ces élèves au regard de leur réussite leur a permis de reprendre confiance en eux, et de voir leur travail valorisé.

A travers cette expérimentation, nous pouvons retenir que l'oral dans l'enseignement des arts visuels occupe une place indispensable pour amener les élèves à construire des connaissances et des compétences en arts et autour des œuvres d'art. L'étayage du maître est la clé leur permettant d'y accéder : tout se joue donc dans l'interaction entre maître et élèves.

Bibliographie

Ouvrages

- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, (pp. -). Editions Hachette Éducation.
- Zakhartchouk, J.-M., Castincaud, F. (1987). *Lecture d'énoncés et de consignes*. CRDP de la Picardie.

Documents non publiés

- Terville Colboc, M. (date non communiquée). Le statut de la référence, une place centrale.
- Poussier, I. (2006 à 2009). Eléments de cours à l'IUFM de Bonneville.

Articles

- CNDP, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2003). La sensibilité, l'imagination, la création -**école maternelle**. Éducation artistique - **école élémentaire**. Collection École, document d'application des programmes.
- Conseil Supérieur des programmes (2015). Projet de programmes pour les cycles 2, 3, 4.
- Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques. Académie de Nouvelle Calédonie (2009). Petites recettes & Grands dess(e)ins. Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques. Ouvrage collectif.
- Ministère de l'éducation nationale (2008). Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- Ministère de l'éducation nationale (2015). Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. Programmes de l'école maternelle.
- Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir. Colloque IUFM d'Arras.

Documents internet

- Berdinsky P. .Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions des élèves.

Repéré à : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf>

- Dejean, N. (1995). Les métalangages de la classe de français. Compte rendu du colloque de la DFLM - Lyon, 20-23 septembre 1995. Didactique du français langue maternelle. IUFM de Montpellier.

Repéré à : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/frdtse31o.html>

- Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. IUFM Midi Pyrénées.

Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

- Larousse dictionnaire français (2016). Définition de la métacognition.

Repéré à :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9tacognition/50820?q=m%C3%A9tacognition#432110>

- Mahé, E. (2009). IA 17. Arts visuels - Pratiques artistiques. Démarche de mise en œuvre.

Repéré à :

http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf

- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

Repéré à :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun

- Poussier I. Site internet.

Repéré à : <http://www.isabellepoussier.net/>

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Arts visuels – Pratiques artistiques et démarche de mise en œuvre	p. 1
Annexe 2 : Protocole de l'expérimentation	p. 2
Annexe 3a : Séquence 1	p. 3
Annexe 3b : Séquence 2	p. 4
Annexe 4 : L'oral en arts visuels, typologies des interventions du maître et parole d'élèves	p. 6
Annexe 5 : Productions d'élèves	p. 8
Annexe 6a : Tableau de relevé des résultats – Séquence 1	p. 10
Annexe 6b : Tableau de relevé des résultats – Séquence 2	p. 10

Annexe 1 : Arts visuels – Pratiques artistiques et démarche de mise en œuvre

ARTS VISUELS - Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre.					
<p>phase de sollicitation</p> <p>Propositions donnant l'envie de chercher et de faire.</p> <p>Point de départ qui doit</p> <ul style="list-style-type: none"> *poser un problème planique *comporter une ou des contraintes *permettre des réponses divergentes <p><u>Des entrées possibles...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - des liens avec l'histoire des arts ; - des liens avec les autres disciplines ; - des dispositifs proposés par l'éducation nationale ; - des propositions issues de porteurs culturels ; - un événement lié à la vie de la classe, l'école, la ville, la région... - un projet de l'élève ; ... 	<p>phase de production</p> <p>Recherches Essais Tâtonnements</p> <p>Premières réponses spontanées en fonction des compétences de chacun.</p> <p><i>Il n'y a pas d'apprentissage ici, les élèves utilisent ce qu'ils savent déjà faire.</i></p> <p>Confrontation aux problèmes et questions soulevées la mise en forme visible et concrète des idées.</p> <p>Exploitation de moyens et procédés techniques.</p> <p>Réponses divergentes pertinentes ou pas</p>	<p>phase d'observation et d'analyse</p> <p>Observation de certaines productions.</p> <p>Confrontations</p> <p>Mises en relation</p> <p>Étude des ressemblances et des différences au niveau de la <u>forme</u> et du <u>sens</u></p> <p>Validation par rapport à la sollicitation et analyse des réponses « hors sujet ».</p> <p>Prise de conscience des effets produits (volontairement ou pas).</p> <p>Analyse des procédés (manière dont les effets ont été produits)</p> <p>Nouvelles sollicitations en fonction des constats établis</p>	<p>phase d'apprentissage et d'entraînement</p> <p>Propositions d'exercices en lien avec les constats établis précédemment pour permettre aux élèves de découvrir et expérimenter d'autres idées de création.</p> <p>Exploration de procédés techniques diversifiés pour enrichir les capacités d'expression et faire acquérir des savoirs et savoir-faire destinés à être réinvestis de façon intentionnelle par la suite.</p> <p><i>Découvertes de références culturelles (œuvres et artistes)</i></p> <p><i>Études des démarches, des moyens utilisés et des effets créés.</i></p>	<p>phase de production et d'expression</p> <p>Reprise de la sollicitation de départ ou nouvelle sollicitation amenant les élèves à mener un projet de création en réinvestissant les expérimentations précédentes et en faisant des choix volontaires et réfléchis au niveau de la représentation et des moyens utilisés,</p> <p>en fonction des effets souhaités aussi bien au niveau de la forme que du sens.</p>	<p>phase d'observation et d'analyse</p> <p>Confrontations - Comparaisons</p> <p>Analyse des réussites, des difficultés rencontrées et surmontées, des échecs par rapport aux intentions et aux effets recherchés</p> <p>Adequation ou non entre le visible créé et le lisible perçu</p> <p>Mise en valeur des réalisations</p> <p>Affichage et/ou exposition</p> <p>Mise en ligne sur le site de l'école</p> <p>Mise en mémoire des projets et démarches expérimentés</p> <p>Notes dans le cahier des arts de l'élève</p>
<p>Appports culturels (de préférence en fin de séquence, parfois lors de la phase d'apprentissage)</p> <p>Découverte et études d'œuvres et de démarches d'artistes.</p> <p>Analyse des similitudes et des différences entre les pratiques de la classe et celles des artistes.</p> <p>Affichage dans un musée de classe ou rangement dans un classeur collectif de reproductions.</p>					
<p>Évaluation - Compétence 5 : la culture humaniste. Menée lors des différentes phases, elle permet de viser des acquisitions au niveau des connaissances, des capacités et des attitudes.</p>					
<p>Le langage oral soutient l'action et la pensée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les échanges s'organisent autour : des questionnements issus des sollicitations, des encouragements visant à favoriser les productions, des analyses collectives des productions, des moments de recherches et d'expérimentations, des études de références culturelles. • Les verbalisations permettent : - l'évocation des projets, des démarches, des actions, des réalisations ; - l'expression des sensations, des émotions, des préférences ; - la découverte et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels. 					

E. MAVA CPD ARTS VISUELS - LA17 - juin 2009

Annexe 2 : Protocole de l'expérimentation

Séquence 1	Protocole		Variables	Indicateurs
<i>Phase de sollicitation</i>	<i>Phase de production</i>		<i>Observation des productions par le maître</i>	
<i>Consigne fermée</i>	<i>Dispositif</i>	<i>Rôle du maître</i>	<i>Résultats perçus</i>	<i>Analyse</i>
<p style="text-align: center;">« Créer un monstre »</p> <p>Composition Collage de papier couleur sur support papier.</p> <p>Discussion autour de la consigne</p>	½ groupe B en autonomie	Absence de verbalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension consigne contrainte - Créativité / stéréotypes - Uniformité / divergences plastiques / effets produits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension ou non, respect ou non, de la consigne - Les éléments représentés - Les composantes du langage plastique
	½ groupe A accompagné par le maître	Etayage du maître Verbalisation des élèves en action L'accompagnement du maître permet aux élèves de faire un aller-retour entre action et réflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension consigne contrainte - Créativité / stéréotypes - Uniformité / divergences plastiques / effets produits. 	<ul style="list-style-type: none"> - La forme des éléments - La nature des éléments utilisés - Les procédés plastiques - Les effets produits - Le nombre de différences
Séquence 2	Protocole		Variables	Indicateurs
<i>Phase de sollicitation</i>	<i>Phase de production</i>		<i>Observation des productions par le maître</i>	
<i>Consigne ouverte</i>	<i>Dispositif</i>	<i>Rôle du maître</i>	<i>Résultats perçus</i>	<i>Analyse</i>
<p style="text-align: center;">« Créer un animal étrange »</p> <p>Composition Collage à partir d'une collection d'images Photomontage</p>	½ groupe A en autonomie	Absence de verbalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension consigne contrainte - Créativité / stéréotypes - Uniformité / divergences plastiques / effets produits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension ou non, respect ou non, de la consigne - Les éléments représentés - Les composantes du langage plastique
	½ groupe B accompagné par le maître	Etayage du maître Verbalisation des élèves en action L'accompagnement du maître permet aux élèves de faire un aller-retour entre action et réflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension consigne contrainte - Créativité / stéréotypes - Uniformité / divergences plastiques / effets produits. 	<ul style="list-style-type: none"> - La forme des éléments - La nature des éléments utilisés - Les procédés plastiques - Les effets produits - Le nombre de différences

Annexe 3a : Séquence 1

SEQUENCE 1

CREER UN MONSTRE - TECHNIQUE DU COLLAGE

CE1 :

Compétences B.O 2008 - Exprimer ce qu'ils perçoivent.
- Imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié.

Compétence 1 : - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.

Compétence 5 : - S'exprimer par le dessin, la peinture, le volume.

Compétence 7 : - S'engager dans un projet.

CE2 :

Compétences B.O 2008 - Développer la sensibilité artistique et les capacités d'expression.

- Favoriser l'expression et la création.

Compétence 1 : - S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis.

Compétence 5 : - Pratiquer diverses formes d'expression visuelles et plastiques en se servant de divers matériaux, supports, instruments et techniques. Inventer et réaliser des œuvres plastiques.

Compétence 7 : - S'impliquer dans un projet individuel.

SEANCE 1 – 60 minutes

Objectifs spécifiques :

- Amener les élèves à résoudre un problème plastique : comment créer un monstre à partir de la technique du découpage / collage ?

- Amener les élèves à s'exprimer à travers leur production plastique.

Matériel :

- Papiers de différentes couleurs mis à disposition sous le tableau.

- Support au format A4 distribué à chaque élève.

- Colle, ciseaux fournis par les élèves.

- TBI pour affichage consigne / contrainte.

Durée	Etapes et situations	Dispositif
10'	<p>Phase 1 : sollicitation</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Expliciter le dispositif :</u> Répartir spatialement les deux groupes de niveaux homogènes dans la classe. CE1/CE2 mélangés (Groupes A et B). Les faire changer de place dans la classe. Expliquer que je vais travailler avec un seul groupe. Après la consigne le groupe B travaillera en autonomie.• <u>Distribuer la feuille support :</u> « Cette feuille ne doit pas être découpée ».• <u>Enoncer la consigne au groupe classe complet :</u> « Vous allez devoir créer un monstre ». <p>Contrainte : « Pour réaliser votre monstre vous devez utiliser le papier de couleur que j'ai mis à disposition et la technique du découpage / collage ».</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Noter la consigne contrainte au TBI.</u>	Groupe Classe

	<p>Consigne contrainte à faire reformuler par les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension du problème et de la technique proposée.</p> <p>Réponse aux questions des élèves par l'enseignant si besoin (sans aller plus loin que ce qui est dit dans la consigne/contrainte, sans dire que l'on peut utiliser plusieurs papiers de couleurs).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter autour de la consigne contrainte : « Qu'est-ce que cela représente pour vous un monstre ? » <p>Inscrire les qualificatifs du monstre au tableau.</p>		
40'	<p>Phase 2 : production</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent utiliser une ou plusieurs couleurs de papier. Ils vont se servir. • Étayage - Rôle de l'enseignant dans le groupe A : <p>- inciter les élèves à affirmer leurs choix (les encourager, les motiver, verbaliser ce que l'élève est en train de faire)</p> <p>- verbaliser les procédés plastiques utilisés (déchirer, coller, assembler, ...)</p> <p>- constater les effets produits (méchant ? effrayant ?, drôle ? bizarre ? féroce ?...)</p> <p>- aide technique si besoin</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer les trouvailles à titre d'exemples pour venir en aide aux élèves qui n'arrivent pas à se lancer dans la production. 	<p>½ Groupe A</p> <p>Mélanger CE1/CE2</p> <p>Former ½ groupe homogène</p> <p>Étayage du maître.</p>	<p>½ Groupe B</p> <p>Mélanger CE1/CE2</p> <p>Former ½ groupe homogène</p> <p>Sans étayage du maître.</p>
10'	<p>Ramassage des productions</p> <p>Nettoyage et rangement de la classe.</p>		

Annexe 3b : Séquence 2

SEQUENCE 2

CREER UN ANIMAL ETRANGE - TECHNIQUE DU PHOTOMONTAGE

CE1 :

Compétences B.O 2008

- Exprimer ce qu'ils perçoivent.
- Imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié.

Compétence 1 :

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.

Compétence 5 :

- S'exprimer par le dessin, la peinture, le volume.

Compétence 7 :

- S'engager dans un projet.

CE2 :

Compétences B.O 2008

- Développer la sensibilité artistique et les capacités d'expression.
- Favoriser l'expression et la création.

Compétence 1 :

- S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis.

Compétence 5 :

- Pratiquer diverses formes d'expression visuelles et plastiques en se servant de divers matériaux, supports, instruments et techniques. Inventer et réaliser des œuvres plastiques.

Compétence 7 :

- S'impliquer dans un projet individuel.

SEANCE 1 – 60 minutes

Sous-objectifs :

- Amener les élèves à résoudre un problème plastique : comment, à partir d'une collection d'images, créer un animal étrange, en utilisant la technique du photomontage ?
- Amener les élèves à créer en donnant une nouvelle réalité à des images initiales.
- Amener les élèves à s'exprimer à travers leur production plastique.

Matériel :

- La collection d'images rassemblées par les élèves
- Support au format A4 distribué à chaque élève
- Colle, ciseaux fournis par les élèves
- TBI pour affichage consigne/contrainte

Durée	Etapas et situations	Dispositif	
10'	<p>Phase 1 : sollicitation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Expliciter le dispositif (idem fois précédente) :</u> Répartir spatialement les deux groupes de niveaux homogènes dans la classe. CE1/CE2 mélangés (Groupes A et B). Les faire changer de place dans la classe. Expliquer que je vais travailler avec un seul groupe. Après la consigne le groupe A travaillera en autonomie. • <u>Distribuer la feuille support :</u> « Cette feuille ne doit pas être découpée ». • <u>Enoncer la consigne au groupe classe complet :</u> « Vous allez devoir créer un animal étrange ». Contrainte : « Pour créer votre animal étrange vous devez utiliser les images de votre collection et la technique du découpage / collage. Chaque animal doit être original et différent de celui du voisin ». • <u>Noter la consigne et la contrainte au TBI.</u> Consigne et contrainte à faire reformuler par les élèves pour s'assurer de la bonne compréhension du problème et de la technique proposée. Réponse aux questions des élèves par l'enseignant si besoin (sans aller plus loin que ce qui est dit dans la consigne/contrainte). 	Groupe Classe	
40'	<p>Phase 2 : production</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent utiliser une ou plusieurs images issues de leur collection. • <u>Étayage - Rôle de l'enseignant dans le groupe B :</u> <u>favoriser la création</u> <p>- inciter les élèves à affirmer leurs choix - verbaliser les procédés plastiques utilisés (<i>déchirer, coller, assembler, déformer, hybrider, ajouter, supprimer...</i>) - constater les effets produits (<i>méchant ? effrayant ?, drôle ? bizarre ? féroce ?...</i>) - aide technique si besoin - repérer les trouvailles à titre d'exemples pour venir en aide aux élèves qui n'arrivent pas à se lancer dans la production.</p>	½ Groupe B Mélanger CE1/CE2 Former ½ groupe homogène Étayage du maître.	½ Groupe A Mélanger CE1/CE2 Former ½ groupe homogène Sans étayage du maître.
10'	Ramassage des productions Nettoyage et rangement de la classe.		

Annexe 4 : L'oral en arts visuels, typologies des interventions du maître et parole d'élèves

	<i>Nature de l'étayage (maître) et de la verbalisation (élèves)</i>	<i>Objectif spécifique</i>	<i>Exemple</i>
SEQUENCE 1 – SEANCE 1			
Phase de sollicitation			
Le maître	Formulation de la consigne fermée	Mettre les élèves en production	« Créez un monstre ».
	Formulation de la contrainte	Donner le cadre matériel	« Utiliser la technique du collage ».
	Engager la discussion autour de la consigne	Favoriser l'émergence des représentations	« Alors pour vous c'est quoi un monstre ? ».
Les élèves	Reformulation de la consigne	S'assurer de la bonne compréhension de celle-ci par tous	
	Description orale de leur représentation du monstre	Mettre des mots sur les représentations, préciser le vocabulaire	« Destructeur ; gluant ; méchant ; sang ; peur ; pas beau ; langue verte ; des pics sur le corps ; il dévore ; 6 bras ; 100 yeux ; dents pointues ; oreilles pointues ; 1 œil ; fantôme ».
Phase de production			
L'interaction maître/élève concerne uniquement le groupe accompagné par le maître (ici le groupe A)			
Le maître	Sollicitation des élèves pour les mettre en action	1- Rassurer, encourager, faire rappeler la consigne	
		Rassurer	« Il n'y a pas de réponses justes attendues » « Toutes les réponses sont admises dans le respect de la consigne »
		Encourager	« C'est une bonne idée, il faut continuer ! » « Tu as mis 3 yeux, c'est une bonne idée, tu peux continuer et en mettre encore plus ! » « Continue dans la même idée, quels autres éléments peux-tu encore multiplier ? »
		Faire rappeler la consigne pour réorienter les élèves qui s'en éloignent	« Rappelle-moi ce que tu es entrain de représenter ?... Est-ce bien ce que tu es en train de faire ? »
	Interaction avec les élèves	2- Faire verbaliser les élèves en action par des questions ouvertes	
		Faire nommer les éléments représentés	« Dis-moi ce que tu es en train de représenter ? » « Qu'as-tu voulu représenter ici ? »
		Faire verbaliser les opérations plastiques mises en œuvre (maîtrise du geste) Deux dernières lignes à inverser	« Dis-moi ce que tu es en train de faire ? » « Comment tu t'y es pris pour faire cela ? »
		Faire verbaliser l'intention et mettre en relation moyens et effets produits (approfondissement des intentions)	« Quel effet veux-tu produire ? » « Pourquoi est-ce effrayant ou drôle selon toi ? »
		3- Faire préciser le vocabulaire	
		Faire nommer sur les opérations plastiques (savoir)	« J'ai compris, tu mets plusieurs yeux, ça s'appelle multiplier ».
Faire nommer les composantes plastiques (conscientisation des actions)	« Ton monstre est effrayant car tu as collé une multitude de dents pointues »		
Les élèves	Interaction avec le maître et réaction à son étayage : verbalisation et action.	Enrichir le vocabulaire autour de la représentation	« Je veux lui faire une grande bouche » « J'ai choisi du papier rouge comme le sang » « Je lui fait des dents pointues »
		Enrichir le vocabulaire autour des émotions	« Je veux que mon monstre fasse peur »
		Enrichir le vocabulaire plastique (opérations plastiques, composantes du langage plastique...)	

SEQUENCE 2 – SEANCE 1				
Phase de sollicitation				
Le maître	Formulation de la consigne ouverte	Mettre les élèves situation problème (réponses divergentes)	« Créez un animal étrange ».	
	Formulation de la contrainte	Donner le cadre matériel	« Utiliser la technique du collage à partir d'une collection d'image confectionnée par les élèves».	
Les élèves	Reformulation de la consigne	S'assurer de la bonne compréhension de celle-ci par tous		
Phase de production				
L'interaction maître/élève concerne uniquement le groupe accompagné par le maître (ici le groupe B)				
Le maître	Sollicitation des élèves pour les mettre en action	1- Rassurer, encourager, faire rappeler la consigne		
		Rassurer	« Il n'y a pas de réponses justes attendues » « Toutes les réponses sont admises dans le respect de la consigne »	
		Encourager	« C'est une bonne idée, il faut continuer ! » « Tu as mis un balai à la place de la queue, c'est une bonne idée, tu peux continuer dans cette idée ! Détourne les parties du corps de ton animal en les remplaçant par des objets! » « Continue dans la même idée, quels autres éléments peux-tu encore multiplier ? »	
		Faire rappeler la consigne pour réorienter les élèves qui s'en éloignent	« Rappelle-moi ce que tu es entrain de représenter?... Est-ce bien ce que tu es en train de faire ? »	
	Interaction avec les élèves	2- Faire verbaliser les élèves en action par des questions ouvertes		
		Faire nommer les éléments représentés	« Dis-moi ce que tu es en train de représenter ? » « Qu'as-tu voulu représenter ici ? »	
		Faire verbaliser l'intention et mettre en relation moyens et effets produits (approfondissement des intentions)	« Quel effet veux-tu produire ? » « Pourquoi est-ce étrange ou drôle selon toi ? »	
		Faire verbaliser les opérations plastiques mises en œuvre (maîtrise du geste) Deux dernières lignes à inverser	« Dis-moi ce que tu es en train de faire ? » « Comment tu t'y es pris pour faire cela ? »	
		3- Faire préciser le vocabulaire		
		Faire nommer sur les opérations plastiques (savoir)	« Tu as mis des ailes à la vache, tu lui as ajouté des ailes». « Tu n'as pas mis de pattes à ton canard mais des roues, c'est transformer » « Tu as mélangé deux animaux, on dit hybrider »	
		Faire nommer les composantes plastiques (conscientisation des actions)	« Ton animal est étrange car tu as multiplié les têtes ». « C'est drôle en effet d'avoir supprimé la queue et de l'avoir remplacée par un balai ».	
	Les élèves	Interaction avec le maître et réaction à son étayage : verbalisation et action	Enrichir le vocabulaire autour de la représentation	« Je veux faire un cheval avec des plumes » ; « Je crée insecte géant »
			Enrichir le vocabulaire autour des émotions	« Je veux mettre une tête de chat au cheval pour qu'il soit étrange ». « Je veux allonger le corps du chat pour qu'il ait l'air bizarre». « Je veux que mon animal soit drôle alors j'ai collé des cuillères à la place des oreilles ».
Enrichir le vocabulaire plastique (opérations plastiques, composantes du langage plastique...)				

Annexe 5 : Productions d'élèves



A compris la consigne contrainte

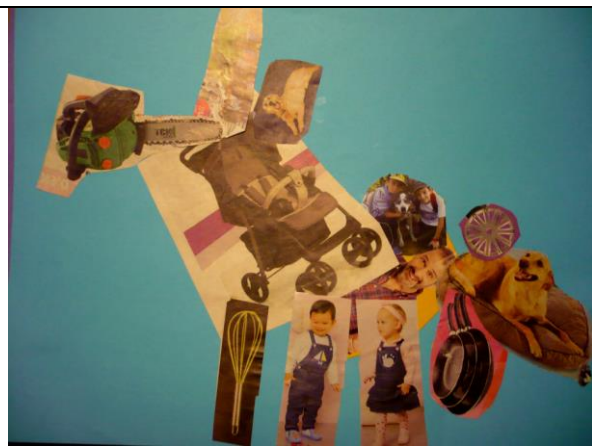
Groupe A

Groupe B

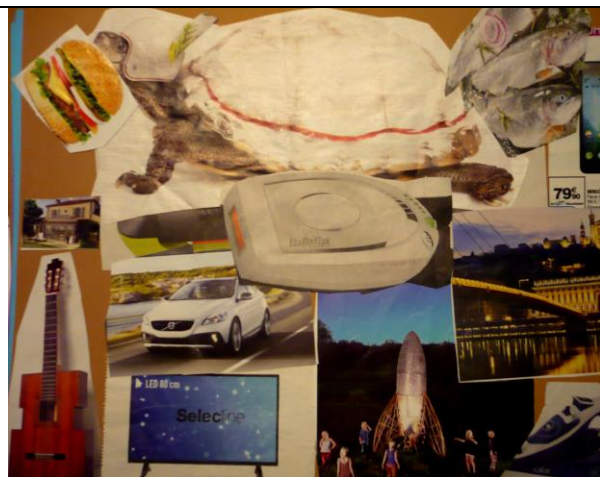
Consigne fermée : « Créez un monstre »



A compris la consigne contrainte



A compris la consigne mais l'a mal respectée



Non concerné.

N'a pas compris la consigne contrainte

Groupe A

Groupe B

Consigne ouverte : « Créez un animal étrange »

Annexe 6a : Tableaux de relevé des résultats – Séquence 1

SEQUENCE 1 - SEANCE 1 : "Créez un monstre"

ELEVES	Eléments représentés		Procédés plastiques mis en œuvre	Effets produits	Composantes du langage plastique				
	Explicites				Couleurs utilisées	Forme des éléments	Volume	Composition	Rapports de dimension entre les éléments
	Explicites	Implicites							
GROUPE A Accompagnés									
E1									
E2	X								
E3	X	X							
E4	X								
E5	X	X							
E6	X	X							
E7	X	X							
E8	X								
E9	X	X							
E10	Non								
E11	X	X							
E12	X	X							
E13	X	X							
GROUPE B Non accompagnés									
E14	X	X							
E15	X	X							
E16	X	X							
E17	X	X							
E18	X	X							
E19	X	X							
E20	X	X							
E21	X	X							
E22	X	X							
E23	X	X							
E24	X	X							
E25	X	X							
E26	X	X							

Annexe 6b : Tableaux de relevé des résultats – Séquence 2

SEQUENCE 1 - SEANCE 1 : "Créez un animal étrange"

ELEVES	Eléments représentés		Procédés plastiques mis en œuvre	Effets produits	Nombre d'éléments utilisés	Composantes plastiques					
	Explicites					Composition	Agencement circulaire	Agencement stéréotypé de l'animal	Rapport contrasté tronc/membres	Equilibré	Rapport contrasté de la tête/du corps
	Explicites	Implicites									
GROUPE A Non accompagnés											
E1											
E2											
E3	X										
E4											
E5											
E6											
E7	X										
E8											
E9											
E10	Inexploitable										
E11	ABS										
E12	ABS										
E13	ABS										
GROUPE B Accompagnés											
E14											
E15											
E16											
E17											
E18											
E19											
E20	Inexploitable										
E21	ABS										
E22											
E23											
E24											
E25											
E26											

Année universitaire 2015-2016

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

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

Interactions orales en phases de sollicitation et de production en arts visuels au cycle 2/3

Auteur : Aurélie PASQUALON

Résumé :

La recherche menée interroge la place de l'oral dans le domaine des arts visuels en tant qu'élément fondamental de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire artistiques. L'objectif est de montrer que la formulation d'une consigne contrainte par le maître ainsi que son accompagnement au cours de la production, ont une incidence sur les réponses plastiques des élèves.

L'expérimentation mise en œuvre tend à montrer qu'effectivement sans verbalisation de l'élève et sans l'étayage du maître, la construction des connaissances et des compétences en art s'avère moins efficace.

Mots clés :

Arts visuels, Cycle 2/3, Classe de CE1/CE2

Créativité, divergence, étayage, langage oral, typologie de consigne, verbalisation.

Summary :

This research questions the oral place in the field of the visual arts as fundamental element of the acquisition of artistic knowledges and know-how. The purpose is to show that the formulation of an instruction forced by the teacher as well as its support during the production, have an incidence on the pupils' plastic answers.

The led experiment seems to show that actually, without pupils' verbalization and without the teacher's propping up, construction of knowledges and skills in art is less efficient.

Key words :

Visual arts, Cycle 2/3, CE1/CE2 class

Creativity, difference, instructions, oral language, propping up, typology, verbalization.