



HAL
open science

Développer les apprentissages et la créativité en arts visuels par la verbalisation en phase de sollicitation

Chloé Carrasco

► **To cite this version:**

Chloé Carrasco. Développer les apprentissages et la créativité en arts visuels par la verbalisation en phase de sollicitation. Education. 2016. dumas-01370781

HAL Id: dumas-01370781

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01370781>

Submitted on 23 Sep 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

**Développer les apprentissages et la
créativité en arts visuels par la
verbalisation en phase de
sollicitation.**

Présenté par Mlle CARRASCO Chloé

Mémoire encadré par M. MOUTHON Bertrand

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

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Mlle CARRASCO Chloé

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : **Développer les apprentissages et la créativité en arts visuels par la verbalisation en phase de sollicitation.**

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 Jovernaisnaz, le 17 mai 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

Attestation de non-plagiat

Je soussignée
Mlle CARRASCO Chloé

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE :

Développer les apprentissages et la créativité en arts visuels par la verbalisation en phase de sollicitation.

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

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

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

Fait à Jovernaisinaz (74550),
Le 17 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e)



SOMMAIRE

Introduction	1
Etat de l'art	2
1.1. Histoire du dialogue pédagogique.....	2
1.1.1. Pédagogie traditionnelle.....	2
1.1.2. Pédagogie nouvelle	3
1.1.3. La métacommunication.....	5
1.2. Place des interactions orales dans les enseignements	6
1.2.1. Interactions entre enseignant et élèves.....	6
1.2.2. Interactions entre pairs	7
1.2.3. Autres types d'interactions.....	9
1.3. Application aux arts visuels	9
1.3.1. Didactique des arts visuels d'aujourd'hui.....	10
1.3.2. La question de la créativité	11
1.3.3. Place de l'oral en arts visuels.....	12
Problématique et hypothèse.....	14
Méthodologie.....	15
3.1. Participants.....	15
3.1.1. Situation de l'école.....	15
3.1.2. Description de la classe.....	15
3.2. Matériel	16
3.2.1. Organisation spatiale.....	16
3.2.2. Organisation matérielle	16
3.3. Procédure.....	17
3.3.1. Description globale de la séance	17
3.3.2. Déroulement de la séance	19
Résultats	21
4.1. Durée de réalisation de la production.....	21
4.2. Taux de satisfaction des élèves	22
4.3. Diversité des techniques, matériaux, médiums et outils utilisés par les élèves	22
4.4. Représentation de la mer « stéréotypée ».....	25
4.5. Réalisation d'une production en volume.....	27
Discussion	29
5.1. Re-contextualisation.....	29
5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	29
5.2.1. Analyse des critères de créativité.....	29
5.2.2. Analyse des apprentissages plastiques engagés	30
5.2.3. Analyse de la motivation des élèves à la réalisation de la tâche.....	32
5.3. Limites et perspectives	32
Conclusion.....	35

Introduction

Préoccupation majeure des recherches pédagogiques actuelles, le langage est particulièrement mis en avant dans les textes des nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle et élémentaire.

Comment peut-on, en effet, penser aujourd'hui enseigner sans le recours au langage ? C'est dans cet axe de réflexion que s'inscrit la présente étude. Cette recherche se propose de s'intéresser plus particulièrement au domaine des arts visuels et aux indispensables phases de verbalisation. En effet, en partant du postulat que l'on ne peut enseigner les arts visuels sans le recours au langage, ce mémoire interroge la place de l'oral dans l'enseignement artistique. Nous avons décidé de centrer plus spécifiquement notre recherche sur la phase de sollicitation et ses effets sur les apprentissages et la créativité des élèves. Aussi nous tenterons de répondre à la question suivante : En quoi mener une verbalisation au cours de la phase de sollicitation impacte la pratique des élèves ?

Pour répondre à cette problématique, nous allons tout d'abord faire un parcours de l'état des recherches actuelles sur le sujet. Ensuite, au regard de ces apports théoriques, nous proposerons une expérimentation en seconde partie. Après l'avoir décrite, nous exposerons les différents résultats obtenus. Enfin, nous mènerons une discussion de ces résultats afin de les analyser mais également pour en donner quelques limites et perspectives.

Etat de l'art

Cet état de l'art abordera tout d'abord l'aspect historique de la pédagogie de l'oral avant d'étudier la place des interactions dans les enseignements. Enfin, une dernière partie sera consacrée au questionnement de ces deux axes appliqués aux arts visuels.

1.1. Histoire du dialogue pédagogique

Commençons tout d'abord par dresser un rapide historique de l'évolution de la pédagogie, du Moyen-âge où la place à l'expression orale laissée aux enfants est presque inexistante, à nos jours où l'on souligne l'importance de la métacommunication.

1.1.1. Pédagogie traditionnelle

Difficile à définir, la pédagogie traditionnelle semble servir de socle aux différents courants qui en émanent et par lesquels elle se voit régulièrement modifiée au cours de l'Histoire par diverses recherches. Après avoir développé de nombreux reproches qui sont faits à cette pédagogie dite « traditionnelle », Jean Houssaye conclut par « Force est de constater que les reproches ont beau être nombreux, que les insuffisances ont beau être dénoncées, que les impasses ont beau être soulignées, il reste que la pédagogie traditionnelle ne vacille pas ; elle se porte bien. » (2014, p. 282).

Pour souligner ses dires, son livre dresse un panorama antéchronologique des moments clés de la construction de la pédagogie traditionnelle, du Moyen-Âge jusqu'au débat sur les « compétences » en 2010. D'après son historique, au Moyen-Âge semblaient triompher le « proférer » et le « réciter ». Le métier d'élève s'y résumait donc par écouter attentivement, apprendre par cœur et réciter sa leçon (communication directe de la connaissance). Dans les années 1400, la philosophie théologisante est progressivement remplacée par une scolastique¹ de l'humanisme, la classe devient le lieu d'application des exercices et des examens. C'est en 1500 que l'on sépare les matières et que l'on commence à évaluer par la réussite et l'échec. La mémoire et la répétition restent les méthodes d'apprentissage privilégiées. En 1600 l'école quitte les murs des cloîtres et s'établit comme un lieu différent de la famille et de l'église. C'est seulement en 1700 que l'Etat entendra à se

¹ Enseignement de la théologie et de la philosophie au Moyen-Age.

² Pédagogie active et basée sur la coopération : un maître unique supervise jusqu'à 800 élèves,

substituer à l'Eglise et en 1800 que l'on vivra l'introduction du mode mutuel² dans le primaire. Ce n'est qu'au cours des années Guizot (1830) que l'on donnera pleinement le pouvoir à l'Etat et à l'instituteur, en le retirant à l'Eglise. Le mode simultané³ est rendu possible dans ces années, entre autre, grâce à la généralisation du tableau noir et de fiches basées sur la leçon du maître. C'est d'ailleurs à ce même moment que vont s'imposer les exercices et les devoirs à la maison. L'école deviendra laïque, gratuite et obligatoire grâce aux lois Ferry (1881-82) mais la transmission du savoir restera uniquement frontale. Lors des cours dit « magistraux », le maître parle, interroge, raconte tandis que les élèves écoutent et répondent aux questions du maître ou du manuel. Les années passant, les devoirs reculent et le cours magistral devient le moment des apprentissages, ainsi la fonction de « répétiteur » du professeur se transforme doucement en « enseignant ». De plus, le français prenant le pas sur le latin dans ces mêmes années, l'explication française et la dissertation française prennent une place essentielle dans les enseignements. Les changements en 1900 se ressentent principalement dans l'organisation de la classe plutôt que dans la pédagogie : emploi du temps précis, classes homogènes par niveau et par âge, introduction de la notation de 0 à 20 et des livrets scolaires. Depuis 1970, la didactique est mise en avant de manière plus soutenue dans les écoles et lieux de formation. Aussi, les formations pour adultes s'orientent en opposition avec la pédagogie traditionnelle de l'école.

Cet inventaire nous a permis de nous rendre compte qu'en effet, malgré les nombreuses modifications au cours des années dans le but de dépasser ces méthodes, la pédagogie traditionnelle persiste. Le nombre impressionnant de travaux en sciences de l'éducation traitant ce sujet en atteste. On aura pu constater que dans cette pédagogie traditionnelle la place de l'oral reste réduite. Il est essentiellement limité à un rôle de restitution et de répétition. Nous allons maintenant essayer de cerner sa place dans la pédagogie dite « nouvelle ».

2.1.1. Pédagogie nouvelle

L'opposition traditionnelle et « nouvelle » semble inévitable dès lors que l'on se questionne à propos de la pédagogie. Il est bon de préciser ici que le terme « nouvelle » ne signifie en rien que ce mouvement soit apparu postérieurement à la pédagogie traditionnelle.

² Pédagogie active et basée sur la coopération : un maître unique supervise jusqu'à 800 élèves, organisés par groupes de niveaux ; chacun apprend dans son niveau et enseigne au niveau inférieur.

³ Un professeur enseigne à tous les élèves en même temps.

On a plutôt observé une coexistence des deux types de pédagogie avec prédominance de l'une ou de l'autre selon les époques.

Cette seconde philosophie se donne comme principe d'élaborer une autre manière d'enseigner. En effet, la pédagogie traditionnelle tente d'inculquer un savoir à l'enfant passif. Or, selon Houssaye, « il n'est d'apprentissage efficace que venant du sujet lui-même » (2014, p. 94). Kessler (1964), en opposant « corruption de la fonction éducative par la pédagogie traditionnelle » à « restauration de la fonction éducative par la pédagogie nouvelle », maintient également que la première ignore la psychologie alors que la seconde s'adapte à l'enfant. Concernant les modalités de transmission des connaissances, il souligne que la pédagogie traditionnelle sombre dans le verbalisme contrairement à la pédagogie nouvelle qui s'appuie sur l'enseignement concret.

Cependant d'après Dewey (2014), philosophe et psychologue américain, cette pédagogie nouvelle serait fondée sur l'idée illusoire qu'un nouveau né possède, dès sa naissance, des instincts ou potentiels dont il suffirait de permettre le libre développement. Il ajoute que malgré les tendances natives des enfants, en l'absence de guide ou de structuration elles ne peuvent pas permettre la construction d'une histoire cohérente de corrélations avec le milieu. Ainsi, Dewey positionne évidemment sa pensée contre la pédagogie traditionnelle, mais également contre une pédagogie du « libéralisme ». Il veut signifier ainsi qu'il s'oppose à une attitude privilégiant le laisser-faire et l'individualisme de l'enfant.

Perrenoud (1992) souligne que les pédagogies traditionnelles n'ont en aucun cas pour objectif que les enfants s'expriment, contrairement aux pédagogies nouvelles qui selon lui, concrétise le rapport sociétal entre personne et environnement. Ainsi, il voit une différence majeure entre pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle dans l'utilisation de la communication en classe, lors de l'explicitation et de la mise en place de règles de vie collective qui sont désormais « des objets de concertation, d'argumentation et de décision ».

Enfin, Bain (1991) quant à lui s'oppose à la pédagogie nouvelle en prenant le parti des élèves qui sont les plus en difficulté lors de prises de paroles devant un public. Selon les élèves et les sujets traités, ils peuvent avoir envie de garder leurs pensées pour eux ou au contraire, d'en dire beaucoup. Et Perrenoud (1992) de conclure qu'en demandant aux enfants de prendre la parole sur des sujets très personnels qui ne regardent pas l'école, la pédagogie nouvelle qui se veut « active » voire « interactive » peut donc, à l'extrême, déséquilibrer une partie des élèves.

Ces différentes analyses nous ont permis de nous rendre compte à quel point la pédagogie nouvelle est elle aussi controversée par nombre de pédagogues. Dans l'ensemble,

ils semblent tout de même s'accorder à dire que la communication est désormais essentielle au sein de la classe. Nous allons maintenant tenter brièvement de définir sa place, en tant que « métacommunication ». Autrement dit, la communication sur la communication.

2.1.2. La métacommunication

Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson (2014) ont établi au cours de leurs recherches 5 axiomes de la communication. Le premier d'entre eux se définit ainsi : « On ne peut pas ne pas communiquer ». En effet, en adoptant des comportements quotidiennement différents, chaque être humain au cours de sa journée véhicule de nombreux messages. Autrement dit, même lorsque nous n'avons pas l'intention ni l'impression de communiquer, notre seule présence (voire même notre absence dans certains groupes !) est porteuse d'informations.

Comme le pense Perrenoud (1994), communiquer est aujourd'hui considéré comme un outil indispensable voire un enjeu dans de nombreuses situations de la vie sociale, professionnelle ou personnelle. L'essor actuel des médias et surtout, des réseaux sociaux, témoignent de la place que la culture contemporaine donne à la communication. De plus, dans nombres de métiers de l'humain (soins infirmiers, psychologie, animation, etc.) dont celui d'enseignant, la communication est à la fois *l'objet* et *l'outil* de la pratique. Dans cet article, Perrenoud (1994) rappelle que l'on a tendance, en classe, à ne pas assez métacommuniquer, « on n'y prend pas en général le temps de s'arrêter pour comprendre ce qu'on est en train de faire, pour construire du sens ».

Toujours selon Perrenoud (1992), il est essentiel de prendre le temps dans les classes de « communiquer sur la communication », de se questionner sur ce qui se passe et sur le sens de ce que l'on fait, comment l'on vit la situation chaque jour, s'interroger sur les normes, les habitudes, les stratégies, les dits et non-dits qui structurent la communication. Il affirme que par la force des choses, les élèves étant baignés chaque jour dans un grand groupe d'une trentaine d'individus depuis leur troisième année, deviennent très rapidement des experts en communication. Que si on leur en laissait l'occasion, chacun d'eux aurait à s'exprimer « sur les registres de langue, les tabous, les prises de parole et de pouvoir, les normes, les stratégies des uns et des autres pour se faire remarquer, obéir, admirer ... ».

Malgré les difficultés de la mise en place de cette métacommunication répertoriées par Perrenoud dans l'article (1994) « La communication en classe : onze dilemmes », cette démarche semble essentielle et constructive pour l'insertion sociale des enfants. Encore en marge, elle est appliquée dans peu d'école mais permet une réflexion primordiale sur une dimension essentielle de toutes les situations d'apprentissage en classe.

Après avoir discuté de l'évolution importante de la pédagogie et de la place que l'on accorde désormais à l'oral en classe, étudions à présent les différents types interactions orales dans les enseignements.

2.2. Place des interactions orales dans les enseignements

Selon Piaton (1985), il n'y a pas d'acte pédagogique sans établissement de relation. Nous formulerons donc l'hypothèse que lors de cette relation les protagonistes sont inéluctablement soumis à une influence réciproque qui modifie perceptiblement, ou non, leur comportement (actes, attitudes, etc.). Bien entendu ces interactions ne sont jamais reproduites à l'identique d'une personne à l'autre. Nous les distinguerons toutefois ici en trois catégories. Les interactions verbales directes professeur-élèves, les interactions verbales entres pairs et enfin les autres types d'interactions, non verbales, existantes.

2.2.1. Interactions entre enseignant et élèves

L'abondance des travaux traitant des interactions entre professeur et élèves dans le domaine des sciences de l'éducation souligne l'importante diversité des méthodes existantes.

D'après Racle, l'enseignant exerce sur l'apprenant « une influence qui peut être décisive sur son apprentissage et sur son développement actuel et futur » (1983, p.95), qu'ils en soient, l'un ou l'autre, conscient ou non. Racle explique ensuite que tout enseignant est un « émetteur » à la fois sur le plan conscient et inconscient et que chacun de ses actes est perçu à ces deux niveaux par l'apprenant.

Racle est rejoint par Illich qui explique également qu'« il apparaît que les enseignants font parfois obstacle à l'acquisition des matières enseignées » (1971, p.57). Illich, lui, s'oppose même au système éducatif qu'il assimile soit à du « gavage » soit à de la « manipulation technocratique ». Il estime que pendant le temps scolaire, les élèves sont tenus à l'écart du monde réel qu'est la société adulte alors que, finalement, celle-ci leur enseigne plus que leurs propres enseignants. Illich s'insurge contre le fait que les interactions entre enseignant et élèves relèvent plus d'une action conjointe entre instruction et autorité que d'un quelconque échange ou réel enseignement.

Plus récemment et concernant plus particulièrement l'enseignement des arts visuels, Lagoutte (2015) explique que le rôle de l'enseignant devrait être uniquement de révéler l'enfant à lui-même en le poussant le plus loin possible. Il souligne l'immense potentiel créatif inné de chaque enfant. Selon lui, le professeur ne doit en rien interférer dans la

pratique de l'élève mis à part pour lui apporter de l'aide matérielle, lui poser des questions qui lui permettront de découvrir le sens de ce qu'il fait et lui apporter des éléments de culture. Pour toutes ces raisons et dans l'optique de permettre à l'élève de s'épanouir au maximum, « l'enseignant est là pour inciter, stimuler, impulser, susciter des actions » (2015, p.260).

Ces nombreuses relations interpersonnelles ont été représentées à l'aide d'un modèle circulaire nommé « circomplexe » (cf. annexe I) par Guttman (1954), traduit et adapté par Genoud (2003). Associé à un questionnaire de 40 items appelé « Questionnaire on Teacher Interaction », ce modèle de forme octogonale permet d'évaluer le profil des interactions enseignant-élève selon deux axes : de l'opposition à la coopération sur le plan horizontal et de l'autorité à la subordination sur le plan vertical. Pour ce faire, le questionnaire est renseigné d'abord par l'enseignant en indiquant ce qu'il considère comme pratique idéale, ensuite toujours par l'enseignant en tant qu'auto-perception, et enfin par les élèves. Il peut éventuellement être utilisé par le maître formateur.

A minima, l'évaluation de toute pratique didactique devrait comporter des éléments s'inscrivant dans cette démarche :

- Attente de l'enseignant si tout se déroulait idéalement ;
- Evaluation « objective » du résultat obtenu quantitativement et qualitativement à l'aide de critères adaptés ;
- Evaluation de la situation proposée par les élèves, y compris en terme d'estime d'eux-mêmes.

Nous reviendrons sur cet aspect lors de la description de la séquence mise en place en classe dans la seconde partie de ce mémoire.

Nous remarquons bien ici la difficulté d'inscrire son enseignement dans cette problématique. L'idée sur laquelle tous les auteurs cités semblent néanmoins s'accorder reste que chaque professeur se doit d'orienter ses interactions avec la plus grande prudence afin de ne pas entraver les apprentissages ni provoquer de blocages. D'autre part, il veillera à orienter ses interactions dans le sens du soutien, de l'empathie et de la responsabilisation des élèves. A contrario, il évitera donc d'enseigner sous le ton de l'injonction, de l'incertitude, de l'insatisfaction voire même de la réprimande.

Intéressons-nous maintenant aux interactions existantes entre pairs eux-mêmes.

2.2.2. Interactions entre pairs

Bien que les interactions régies par l'enseignant jouent un rôle essentiel dans les apprentissages des élèves, les interactions entre élèves eux-mêmes constituent selon les

méthodes nouvelles d'enseignement une part non négligeable voire même plus importante que celles avec le maître et doivent par conséquent être mentionnées dans ce mémoire. Étonnamment, elles semblent moins faire l'objet de recherches dans le domaine des sciences de l'éducation.

Les recherches de Baillon, Baudelot, Bréauté, Rayna et Stambak, chercheurs au CRESAS⁴, ont permis de mettre en évidence le rôle essentiel que jouent les interactions sociales « dans la structuration des moyens intellectuels et dans la construction des connaissances » (1991, p. 29). Ces chercheurs expliquent être partis du postulat qu'il n'y avait que très peu d'échanges entre les enfants en bas âge et que les quelques rares existant restaient pauvres et sans intérêt pour leur développement. C'est en analysant leurs enregistrements vidéos qu'ils se sont aperçus que bien au contraire, il existe un réel besoin de communiquer entre les enfants dès leur première année de vie. Ils ont également mis en relief que les situations les plus constructives se situent lors des moments conflictuels. Ceux-ci permettent en effet aux enfants, soit de s'engager dans un véritable processus de négociation, soit d'élaborer des stratégies afin de contourner les obstacles auxquels ils sont confrontés.

Arripe-Longueville et al. expliquent que « les apprentissages sont facilités par la richesse des relations qui se développent entre les élèves » (2010, p.37). Ils soulignent que les programmes eux-mêmes encouragent ouvertement « les confrontations d'idées dans des discussions collectives ». Pour eux, les interactions scolaires doivent être au service de la pédagogie menée, devenant de réelles ressources essentielles de l'efficacité de l'enseignement. Cependant, ils tempèrent leurs propos en ajoutant que toute confrontation au sein de la classe n'est pas obligatoirement synonyme de progrès. Bien que les affinités entre élèves jouent un rôle non négligeable dans les interactions coopératives, l'acquisition des compétences coopératives ne peut être considérée comme un développement inévitable. Selon les auteurs, il faudra donc veiller à mener « un apprentissage spécifique dans lequel le rôle de l'enseignant est déterminant » (2010, p.39).

Nous soulignons dans cette partie l'importance des interactions entre pairs et les nombreux effets positifs dans les enseignements qu'elles peuvent engendrer. Voyons à présent quels autres types d'interactions, non verbales, existe-t-il.

⁴ Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

2.2.3. Autres types d'interactions

L'objet de ce mémoire porte sur les interactions orales, néanmoins, les interactions sociales qui prennent effet dans la classe ne peuvent être uniquement résumées au côté verbal. Par conséquent, nous allons tenter maintenant de développer succinctement ces interactions non-verbales.

Qu'ils soient réalisés sciemment ou non, de nombreux processus de communication entrent en jeu dès lors que deux individus communiquent. Ainsi, même s'ils ne communiquent pas mais sont dans un espace relativement réduit qui induit une communication corporelle, des interactions semblent manifestement entrer en jeu. Pujade-Renaud et Zimmermann en listent quelques unes : « occupation de l'espace, régulation de la distance, gestualité, variations de l'état tonique, orientation du corps, regards, mimiques, contacts, odeurs » (1976, p.11) Etant inévitables lors d'un quelconque échange entre deux individus, ces variables s'appliquent autant dans les rapports enseignants-élèves que élèves-élèves. Malgré cela, elles restent trop peu l'objet d'analyse dans les pratiques pédagogiques.

Un aspect de ces interactions semble important à aborder dans le cadre de l'analyse de la séance proposée aux élèves. Il s'agit du phénomène d'imitation entre pairs. En effet, selon Arripe-Longueville et al. (2010) de fortes influences s'exercent entre apprenants lors d'une situation de recherche. Ces imitations peuvent être effectuées dans différentes optiques dans le domaine qui nous intéresse : notamment organisation matérielle (matériaux utilisés, etc.) et enrichissement des gestes techniques.

Il me semble essentiel de préciser que la nature et l'intensité de chaque type d'interactions non-verbales peut être influencé par la culture individuelle des apprenants, ce qui complexifie encore l'analyse de ces données.

Cette seconde partie avait pour but de cerner le plus exhaustivement possible les différentes interactions existantes au sein d'une classe lors de séances d'apprentissages. Voyons maintenant ce qu'il en est de nos jours quant à l'enseignement des arts visuels, au regard de ces premiers apports théoriques.

2.3. Application aux arts visuels

Cette troisième et dernière partie de l'état de l'art va permettre de définir les attentes institutionnelles en terme d'enseignement des arts visuels. Ensuite, nous nous arrêterons sur la question de la créativité, puis avant de définir notre problématique, nous questionnerons la place de l'oral dans les arts visuels.

2.3.1. Didactique des arts visuels d'aujourd'hui

Voyons tout d'abord ce que préconise le Ministère de l'Education Nationale dans les instructions officielles de 2002 et 2007 puis 2015, concernant l'enseignement des arts visuels.

Tout d'abord, le bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002 marque un tournant dans l'enseignement des arts visuels puisqu'il déclare que malgré la part importante laissée à la pratique du dessin, cet enseignement « s'ouvre à la photographie et au cinéma » (p.98). Dans ces programmes, la pratique est mise en avant dans le but de développer l'intelligence sensible des enfants. Les connaissances sont axées sur les œuvres majeures afin de constituer une culture de référence commune à tous. Les arts visuels ont vocation à « développer l'aptitude à l'expression et le goût de la création » (2007, p. 98) mais également à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'élève. Comme dans toutes les disciplines, les liens interdisciplinaires sont fortement encouragés, notamment en Histoire en resituant les œuvres étudiées dans leur contexte.

L'enseignement des arts visuels s'organise selon trois axes :

- la pratique en elle-même où l'élève est amené à faire preuve de créativité pour donner corps à un projet personnel ;
- l'étude d'œuvres relevant du patrimoine ou contemporaines permettant la diffusion de la culture commune ;
- et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiques par la familiarisation d'outils, techniques et méthodes de travail.

Il s'agit ici d'éduquer et d'affiner le regard de l'élève sur son environnement, en concevant des situations de classe variées. Eveiller l'intérêt et la curiosité des élèves reste l'un des objectifs primordiaux de l'école où les arts visuels jouent un rôle essentiel.

Aussi, le bulletin officiel hors-série n°5 du 12 avril 2007 réaffirme ces objectifs, sans apporter de véritables changements.

Enfin, le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 rappelle l'objectif essentiel de cette enseignement : amener les élèves à une pratique sensible et à l'analyse de celle-ci. La créativité de chaque élève ainsi que son potentiel d'invention visent à être développés, toujours dans une démarche favorisant le plaisir à la tâche.

Un point est explicitement mis en exergue dans ces nouveaux programmes alors qu'il était plutôt sous-entendu dans les précédents, il s'agit de l'« attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés »

(2015, p. 136). De plus, ce bulletin met l'accent sur l'importance du questionnement par les élèves quant à « l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet. » En effet, « Ils sont incités à tirer parti de leurs expériences, à identifier, nommer et choisir les moyens qu'ils s'inventent ou qu'ils maîtrisent. » (2015, p. 136) La verbalisation par les élèves de leurs réponses plastiques est désormais considérée pleinement comme le cœur des apprentissages.

D'après ce rapide balayage des attentes institutionnelles de 2002 à 2015 quant aux arts visuels, nous percevons bien l'importance que prend le langage. Il devient, en plus d'un objectif à part entière de connaissance, un outil permettant la compréhension et l'appropriation de compétences. Le second aspect qui est mis en relief dans ces programmes semble conditionner l'accès des élèves à la créativité, c'est pourquoi nous allons à présent aborder la question de la créativité.

2.3.2. La question de la créativité

Lorsque l'on parle d'Art, l'aspect de la créativité n'est jamais loin. Comme il a été précisé précédemment, les programmes demandent aux professeurs des écoles de viser à développer la créativité des élèves.

Filiod est un enseignant-chercheur, sociologue et anthropologue à l'ESPE de Lyon 1. En 2011, il expliquait qu'étymologiquement, la suffixation du mot « créativité » renvoie à la seule *potentialité* de créer. Il l'opposait alors au mot « création », dont le suffixe renvoie cette fois au processus concret, au fait de *réellement* créer. Il dit alors que la démarche des enfants se situe plutôt dans la *créativité* alors que la *création* se réfère plutôt aux artistes, même si tous demeurent finalement *créatifs*.

Le dispositif « Enfance Art et Langages » a été créé en 2002 à Lyon en vue d'expérimenter des interventions d'artistes dans les lieux destinés à l'accueil des jeunes enfants. Il a été mis en place deux fois durant trois années scolaires, de 2002 à 2005 puis de 2005 à 2008, dans des établissements scolaires. Pour exemples, les écoles maternelles Les Eglantines, Victor Hugo, Les Fougères et Les Tables Claudiennes ont travaillé respectivement avec les artistes Laurence Verrier (photographe), Awena Cozannet (sculpteur), Xavier Kim (circassien) et Camille Llobet (plasticienne). Par la suite, d'autres recherches ont été menées visant à définir si les enfants ayant expérimentés ce dispositif l'avaient intégré ou non dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'art. Un rapport final concluant toutes ces recherches a été rédigé par Jean Paul Filiod en 2014. Dans ce rapport,

l'auteur évoque la créativité comme compétence artistique et propose un certain nombre de critères permettant de l'évaluer. Parmi ceux-ci, nous retiendrons particulièrement :

- la concentration, l'attention (temps passé à la tâche) ;
- la construction d'une démarche, le cheminement du projet et l'argumentation ;
- le rapport individuel-collectif ;
- les compétences techniques utilisées (outils, matériaux, médiums et techniques) ;
- la motivation (plaisir à la tâche) ;
- la confiance en soi, l'estime de soi (auto-évaluation de son travail) ;
- le rapport au monde : l'observation,
- l'autonomie.

Ces huit critères permettent de procéder à une estimation de l'investissement de la part de l'élève dans la création de son projet. Selon les besoins d'évaluation et l'ampleur du dispositif que l'enseignant souhaite mettre en place, ils peuvent être utilisés séparément ou ensemble. L'ensemble des caractéristiques critérisées reflètent la construction de sa réflexion, visant à aboutir à une production réfléchie et donneront ainsi dans leur globalité une image de ce que l'on peut nommer *créativité*.

Après avoir tenté d'exposer brièvement ce que représentait la créativité dans une démarche de production artistique, nous allons achever cet état de l'art par l'étude de la place de l'oral au sein de l'enseignement des arts visuels.

2.3.3. Place de l'oral en arts visuels

Nous avons jusqu'à présent évoqué le fait qu'il est essentiel pour les enfants de passer par le langage dans tous les domaines pour construire les connaissances. Voyons ce qu'il en est, plus précisément, pour l'enseignement des arts visuels.

Selon Lagoutte (2015), c'est uniquement par le langage que l'enseignant peut apprendre à l'élève à « exercer un contrôle intellectuel », autrement dit à faire des choix plastiques en fonction de ce qu'il veut produire comme effet. L'auteur souligne que ce sont « Les échanges verbaux de l'élèves avec l'enseignant et avec ses camarades [qui] permettent, dans une certaine mesure, une prise de conscience par lui de ses propre préoccupations. » (2015, p.84)

Cet aller-retour entre pratique et réflexion s'exerce non seulement dans les phases de verbalisations mais aussi au cours de la production des élèves. Toujours d'après Lagoutte, « L'art est entièrement discours, il naît comme discours, il invite au discours, il se déploie dans le discours. » (2015, p.214)

Lors de la phase de présentation d'œuvres d'artistes, Lagoutte (2015) insiste également sur le fait de laisser les élèves s'exprimer. D'après lui, le rôle de l'enseignant est de réussir à toucher les enfants en provoquant étonnement et intérêt. En règle générale, ils sont captivés par tout ce qui dépasse leur entendement, provoquant un sentiment de crainte ou de démesure. Des questions leur viennent alors, révélatrices de leurs préoccupations. Elles peuvent être d'ordre affectives (souvenirs, impressions), opérationnelles (techniques plastiques) ou cognitives (signification). Lagoutte rappelle ensuite que les œuvres d'art ont longtemps été « à regarder » mais que désormais l'art ne peut se passer du langage, « certains en arrivant même à affirmer que l'œuvre n'existe que par ce qu'on en dit » (2015, p.168). Il semble essentiel de procéder de la même manière avec les productions des élèves lorsqu'on les expose aux yeux de tous pour en discuter librement. C'est dans cette phase que se mutualisent les découvertes et que se structurent les savoirs propres aux arts visuels.

Lagoutte nous permet d'appréhender la place de l'oral dans l'enseignement des arts visuels. Nous pouvons donc affirmer que le langage est omni présent au cours des séances d'arts visuels et que sans lui, les apprentissages spécifiques ne pourraient se construire.

Problématique et hypothèse

La pédagogie dite « traditionnelle » persiste, nous l'avons vu, bien trop encore aujourd'hui malgré la place très réduite qu'elle accorde à l'oral. Les pédagogies « nouvelles » quant à elles en soulignent l'importance mais sont parfois accusées de dévaloriser les élèves réservés. Elles ont tout de même permis l'introduction de temps de classe consacrés à de la métacommunication, essentiels pour développer l'esprit critique des élèves et leur apprendre à débattre (construction d'une réflexion, argumentation, etc.).

Nous avons également pu nous rendre compte que les interactions enseignant-élèves sont primordiales dans la réussite et l'estime de soi des élèves. Elles doivent toujours viser à soutenir, encourager et responsabiliser les élèves au risque sinon d'entraver les apprentissages. Les interactions entre pairs sont également fondamentales dans la construction des savoirs, principalement lors des conflits ou des coopérations visant à dépasser un obstacle. Les interactions non-verbales quant à elles, toujours présentes lors d'échanges, constituent une véritable communication corporelle. Le phénomène d'imitation souvent mis en œuvre par les enfants entre eux peut leur être très profitable en enrichissant leurs gestes techniques notamment.

Enfin, les instructions officielles place le langage comme un véritable outil permettant la compréhension et l'appropriation de compétences tout en insistant sur la notion de créativité. Cette dernière peut être évaluée à l'aide de divers critères tels que la concentration, les compétences techniques utilisées, la motivation et l'estime de soi. Pour conclure, le langage dans l'enseignement des arts visuels est omni présent et crucial dans l'appropriation des apprentissages.

La place primordiale de l'oral dans les apprentissages particulièrement en arts visuels concerne essentiellement les verbalisations dans les phases de production et d'observation, peu d'éléments nous sont en revanche donnés concernant la phase de sollicitation. C'est pourquoi, nous nous proposons de répondre à la question suivante :

En quoi mener une verbalisation au cours de la phase de sollicitation impacte la pratique des élèves ?

D'après les recherches développées précédemment, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une verbalisation menée de manière positive et permettant une confrontation d'un grand nombre d'idées aboutira à un enrichissement certain de la créativité des productions.

Méthodologie

Afin de répondre à cette problématique et de vérifier notre hypothèse de départ, nous allons mener une expérimentation très précise dont sera explicitée ci-après la méthodologie anticipée. Celle-ci comprend les caractéristiques des participants, le matériel nécessaire et les procédures prévues.

3.1. Participants

3.1.1. Situation de l'école

L'expérimentation a lieu dans une école primaire de 13 classes (dont une ULIS) d'une ville d'environ 34 000 habitants située dans une région riche à la frontière de la Suisse et sur le littoral sud du lac Léman.

L'école est située à proximité du centre ville à l'interface entre un habitat individuel de qualité et des grands ensembles. La population fréquentant l'école est très hétérogène. Cette hétérogénéité concerne aussi bien les catégories socio-professionnelles des familles que leurs origines. Cette mixité se retrouve dans la classe de CM1 où l'expérimentation est menée.

Il est à noter que nous avons été informés en cours d'année que 7 des classes devaient quitter les murs de l'école pour des raisons de travaux. Nous avons donc été transférés dans des bungalows modulaires, implantés à l'extérieur du périmètre scolaire. Cette disposition a une influence sur le déroulement de la séance et sera évoquée dans la discussion (partie 5.3.).

3.1.2. Description de la classe

La classe de CM1 dans laquelle l'expérimentation est menée est composée de 28 élèves dont 13 filles et 15 garçons. Deux enfants (garçon et fille) ont été maintenus une année au cours de leur scolarité (CE2) tandis que deux autres (garçons) ont bénéficié d'un passage anticipé. Les deux enfants ayant été maintenus bénéficient de l'accompagnement d'une AVS (l'une pour des difficultés d'apprentissage dans le cycle et le second pour des difficultés attentionnelles et comportementales). Ces éléments font parti des critères de répartition des élèves en deux groupes lors de la séance. D'autres critères entrent en ligne de compte pour constituer des groupes les plus homogènes possibles :

- Comportement : les élèves « perturbateurs » (4 garçons) de la classe sont répartis dans les deux groupes.

- Goût constaté pour la pratique des arts visuels : au vu de mes constatations lors des précédentes séquences d'arts visuels, des diverses tâches au cours de l'année et même des activités choisies spontanément lors des temps d'autonomie, certains élèves me paraissent plus enclins à s'investir dans l'activité proposée (4 filles).

La séance est donc menée avec deux groupes d'élèves homogènes de 14 enfants repartis le plus également possible selon les différents critères énoncés ci-dessus.

3.2. Matériel

3.2.1. Organisation spatiale

La séance est organisée de manière à ce que les deux groupes n'entrent jamais en relation (visuelle, orale, etc.) au cours de l'expérimentation. Les deux groupes constitués évoluent dans deux pièces distinctes, chacune disposant du même matériel installé au préalable. Ces deux pièces sont utilisées simultanément et durant toute la durée de la séance. Par ailleurs, les bureaux sont disposés de manière à ce que les élèves travaillent individuellement (tables séparées et faces au tableau).

3.2.2. Organisation matérielle

La thématique retenue pour la pratique est le paysage et plus particulièrement le milieu marin. La bande son présentée aux élèves lors de la phase de sollicitation est composée de 3 extraits superposés. Ces extraits sont des bruits enregistrés *in situ* : bruits de vagues et de vent, cris de mouettes et corne de brume de bateau. Le montage son total dure 1 minute et 24 secondes. Les éléments sélectionnés devaient être suffisamment évocateur du milieu marin pour éviter toute ambiguïté.

Le matériel laissé à disposition des élèves au cours de cette séance est le suivant, non trié et en libre accès sur un îlot de tables : polystyrène en morceaux variés, papiers (feuilles blanches A3 et A4 ; papiers de soie, calque, aluminium, canson, crépon, craft, etc.), cartons, films d'emballages plastiques de différentes épaisseurs et textures, film alimentaire, branches et tiges, laines, raphias, boîtes d'œufs, cotons, coton-tiges, cure-dents, tampons, éponges, bouchons de lièges, farine, gaines en mousse pour tuyaux, tissus divers (blanc, coloré, tulle, intissé, etc.), pinceaux de différentes tailles, rouleaux, peintures (gouache, acrylique), encres, fusain, craies grasses, crayons de couleur, palettes pour peindre, godets pour l'eau. L'essentiel pour le bon déroulement de la séance est de proposer le plus large choix possible aux élèves pour enrichir leur production. En effet, l'objet d'étude de cette séance étant de mettre en

évidence que les échanges langagiers provoquent la diversité des productions, il est essentiel de permettre aux élèves d'exprimer leurs idées en ayant recours au matériel le plus riche possible. Par conséquent, cette liste peut être modifiée en fonction des disponibilités des matériaux de chaque enseignant. Ce critère sera évalué sur les productions des élèves par le nombre de matériel utilisé par l'enfant.

Dans l'optique de récolter du matériel analysable *a posteriori*, il est prévu de filmer en continu les deux séances à l'aide d'un appareil photo numérique installé de manière fixe en fond de classe. Les images ayant comme objectif de permettre le prélèvement d'éléments concernant le comportement des élèves (interactions, implication et évolution des productions au cours de la séance).

Il est également prévu de noter le temps passé par chaque élève à la réalisation de sa production. Le temps de lancement de l'activité est pris en note par l'enseignante qui note ensuite l'heure à laquelle chaque enfant signale pour la première fois qu'il estime avoir terminé. Cette donnée entrera en ligne de compte pour estimer l'implication (et ainsi le plaisir en jeu) des élèves dans l'activité.

De surcroît, il est présenté aux élèves à la fin du temps imparti pour réaliser leur production, un questionnaire (cf. annexe II) destiné à l'auto-évaluation sur la pratique d'une part et le plaisir à la tâche d'autre part. Une photo est prise de chaque production dès que l'élève l'a rendue afin de permettre le renseignement du tableau de données brutes (cf. annexe III).

Ce document d'évaluation globale construit au préalable permet de recenser et de trier les données récoltées concernant les items retenus pour l'analyse de la séance et l'évaluation de sa réussite éventuelle.

3.3. Procédure

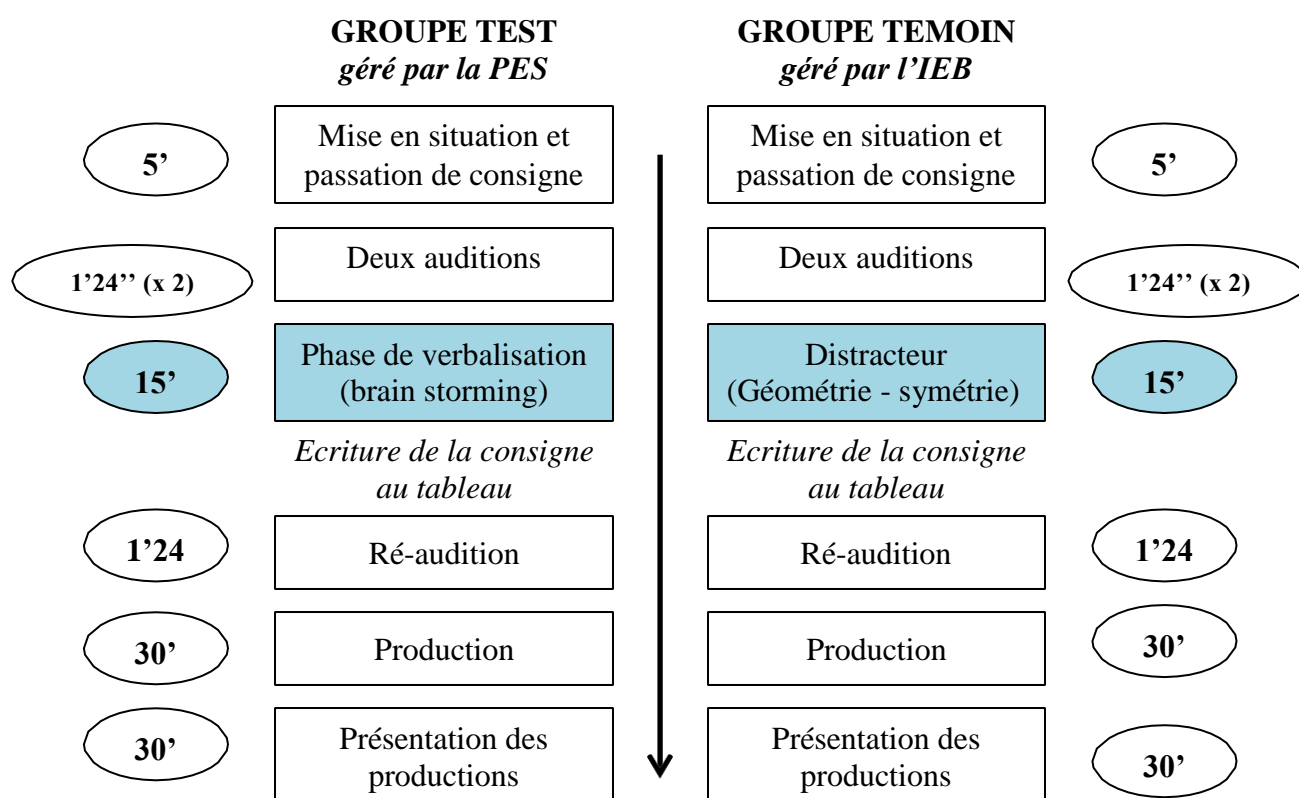
3.3.1. Description globale de la séance

La classe est divisée en deux groupes homogènes : l'un pris en charge par l'enseignante, l'autre par un intervenant (professeur des écoles retraité). Cette organisation vise à bien séparer les deux groupes afin d'éviter les influences et de pouvoir mettre en évidence le rôle de la verbalisation en début de séance. Les deux groupes doivent fonctionner en parallèle dans deux salles distinctes. Les procédures respectives ne sont présentées aux enfants qu'une fois les groupes séparés.

L'objectif de la séance sur laquelle s'appuie ce travail est de réaliser la représentation plastique d'un paysage sonore, cette situation étant propice à la verbalisation des sensations, des souvenirs, des émotions en utilisant le champ lexical lié à la mer. Nous sommes donc partis de l'écoute du paysage sonore décrit dans la partie précédente.

Concernant les items retenus, l'enseignante s'attache pendant la séance et avec le groupe qu'elle encadre à observer la diversité des matériaux, techniques et outils utilisés, le temps passé à la tâche et le plaisir énoncé par les élèves lors de la tâche, et les critères retenus pour estimer l'appropriation de la consigne. Ces critères sont : « représentation conventionnelle et stéréotypée de la mer par du bleu uniforme en bas de feuille » et « travail en 2 ou 3 dimensions ». Par ailleurs, grâce au document d'auto-évaluation renseigné par les élèves en fin de travail et les photos des productions, l'enseignante complète le tableau pour les élèves qu'elle n'avait pas en charge (groupe témoin).

Les procédures des deux groupes menées en parallèles sont les suivantes :



3.3.2. Déroulement de la séance

- Mise en situation et passation de la consigne : les élèves sont assis individuellement et face au tableau. L'adulte en charge du groupe explique le déroulement de la séance puis enchaîne par les deux auditions.
- Phase de sollicitation : deux auditions de l'extrait sonore de 01m24s sans discussion ni commentaires entre les deux. Le choix de deux auditions est destiné à laisser aux enfants le temps de gérer l'effet possible de surprise lors de la première écoute et d'être pleinement disponibles à la seconde.
- Phase de verbalisation de 15min pour le groupe test. Cette phase est le moment privilégié dans le dispositif pour permettre aux enfants d'exprimer ce que leur évoque le paysage sonore. Les interventions prises en compte peuvent concerner la mémoire personnelle d'un événement, l'imaginaire pur, la description ou l'évocation du milieu marin. Pour débiter cette phase, l'enseignante dessine une bulle centrale au tableau et demande aux élèves ce qu'ils ont entendu afin de l'y noter. Par la suite, les interventions des élèves permettent de constituer un « brainstorming » (cf. annexes IV et V). L'interaction entre enseignante et élèves se situe à deux niveaux : relances envisagées (cf. fiche de préparation de la séance, annexe VI) et gestion de la trace écrite au tableau. Ce brainstorming reste au tableau durant toute la phase de production ce qui permet aux élèves d'avoir recours au champ lexical abordé et de faire des choix réfléchis.
- Distracteur de 15 min pour le groupe témoin. C'est une activité sans rapport avec le dispositif proposé aux enfants du groupe témoin, elle est destinée à équilibrer le temps d'activité parallèlement à la verbalisation effectuée avec le groupe test sans apporter aucune information supplémentaire. Ici, l'activité choisie est un travail d'entraînement à la symétrie sur quadrillage cohérent avec la progression. Il peut aussi servir aux élèves des deux groupes qui auraient terminé en avance lors de la phase de production.
- Phase de passation de la consigne-contrainte : A la suite de cette phase de verbalisation ou de distraction, l'adulte écrit la consigne au tableau « Montre-nous TA mer » puis relance une dernière fois l'extrait sonore. Dès que l'extrait est terminé et que les élèves se lancent dans la phase de production, l'adulte note l'heure de départ.

- Phase de production : pour lancer la production, la sollicitation de l'adulte pour la mise en activité est différente selon le groupe. Du côté du groupe test l'adulte reprecise aux élèves qu'ils doivent s'aider du brainstorming et faire des choix tandis que pour le groupe témoin, aucune précision supplémentaire n'est apportée. Cette phase dure 30 minutes et les adultes responsables des groupes circulent en posant des questions aux élèves afin de les faire verbaliser sur leur production sans les orienter. Lorsque les élèves pensent avoir terminés leur production l'adulte note l'heure puis leur donne une fiche d'auto-évaluation à remplir (annexe II).
- Phase de verbalisation sur les productions : toutes les productions des élèves sont affichées au tableau et les élèves réunis autour afin d'en discuter librement durant 30 minutes. Les élèves sont assis en demi cercle, face au tableau puis après un rappel de la consigne ils décrivent ce qu'ils voient dans les productions des autres, relèvent les procédés mis en œuvre et tentent de les mettre en relation et de faire ressortir les effets produits.
- Lorsque la séance est terminée et que les deux groupes sont de nouveaux rassemblés, une rapide explication du protocole auquel ils ont participés leur est donné.

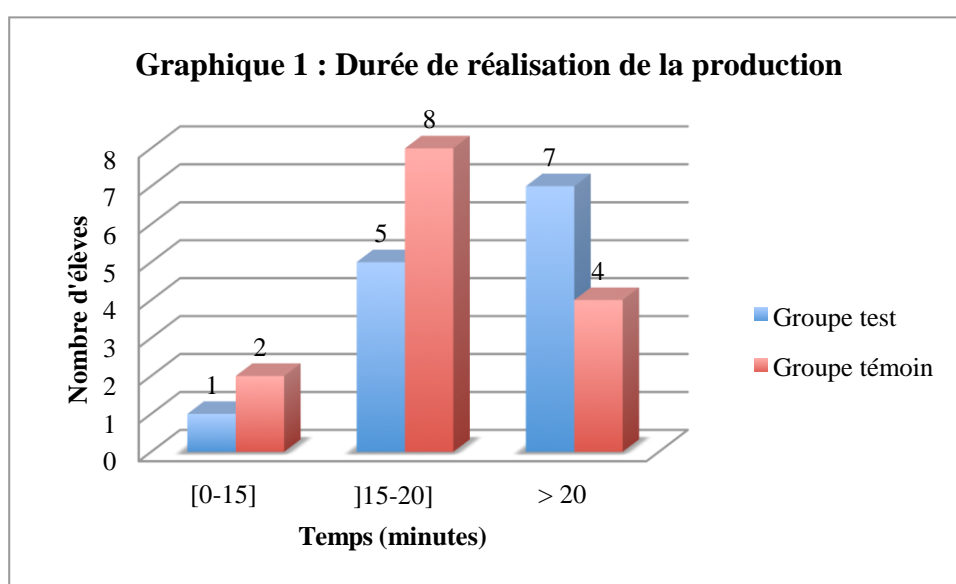
Résultats

L'ensemble des résultats consignés sur le tableau d'annexe III est traité sur la base des critères sélectionnés pour évaluer l'expérimentation. Ces critères sont : temps passé à la tâche, satisfaction et estime de soi, diversité des techniques, matériaux, médiums et outils. Ont été rajoutés pour tenter d'estimer l'appropriation de la consigne deux critères supplémentaires : l'écart éventuel par rapport à une représentation stéréotypée de la mer et le travail en volume.

Dans tous les histogrammes qui suivent, le groupe test est représenté par la couleur bleue et le groupe témoin par la couleur rouge.

4.1. Durée de réalisation de la production

Le premier critère présenté ici est le temps qu'ont passé les élèves à réaliser leur production. Pour présenter cette donnée, trois catégories ont été créées : de 0 à 15 minutes comprises ; de 15 à 20 minutes comprises et temps supérieur à 20 minutes (ou production non achevée selon l'élève).



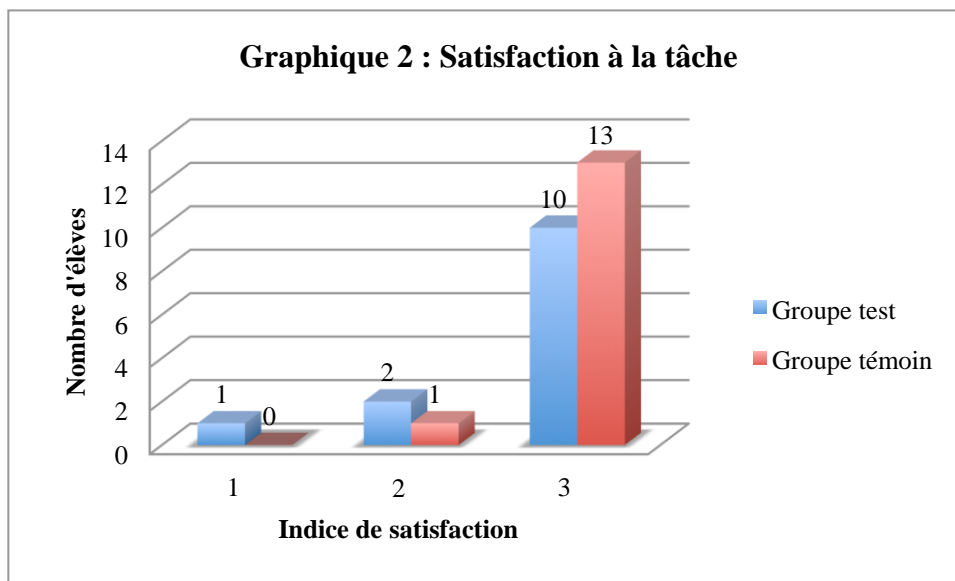
Le graphique n°1 permet de constater que peu d'élèves sur l'ensemble de la classe ont rendu leur travail dans les 15 premières minutes. Le nombre d'élève ayant rendu leur travail dans un temps moyen (15 à 20 minutes) est beaucoup plus élevé dans le groupe témoin.

Le graphique permet aussi de constater que au delà de 20 minutes, les élèves du groupe test sont beaucoup plus nombreux : seuls 4 élèves sur 14 du groupe témoin ont prolongé leur travail au-delà des 20 minutes alors que plus de la moitié des élèves du groupe test se sont engagés sur un temps conséquent.

Il faudra comme pour les histogrammes suivants pondérer les observations et les analyses par le très faible effectif considéré (28 sujets).

4.2. Taux de satisfaction des élèves

Le critère présenté maintenant est le degré de plaisir qu'ont ressenti les élèves à effectuer le travail demandé. Cet indice pouvant être noté de 1 à 3, nous avons ici encore trois catégories afin d'illustrer le taux d'élèves pour chaque possibilité.



En effet, le document d'auto-évaluation (annexe II) comportait trois questions concernant la satisfaction et l'estime de soi (items 7). L'indice de satisfaction a été renseigné en fonction du nombre de réponses positives à ces trois questions. Ainsi, 3 réponses positives notent un indice de 3.

Le graphique n°2 montre clairement que la grande majorité des élèves a été très satisfaite de cette séance du point de vue de l'auto-évaluation du rendu final de leur travail ainsi que de la qualité de la situation proposée. Les élèves du groupe test semblent cependant moins satisfaits : un élève avec un indice de 1 et 2 élèves avec un indice de 2.

4.3. Diversité des techniques, matériaux, médiums et outils utilisés par les élèves

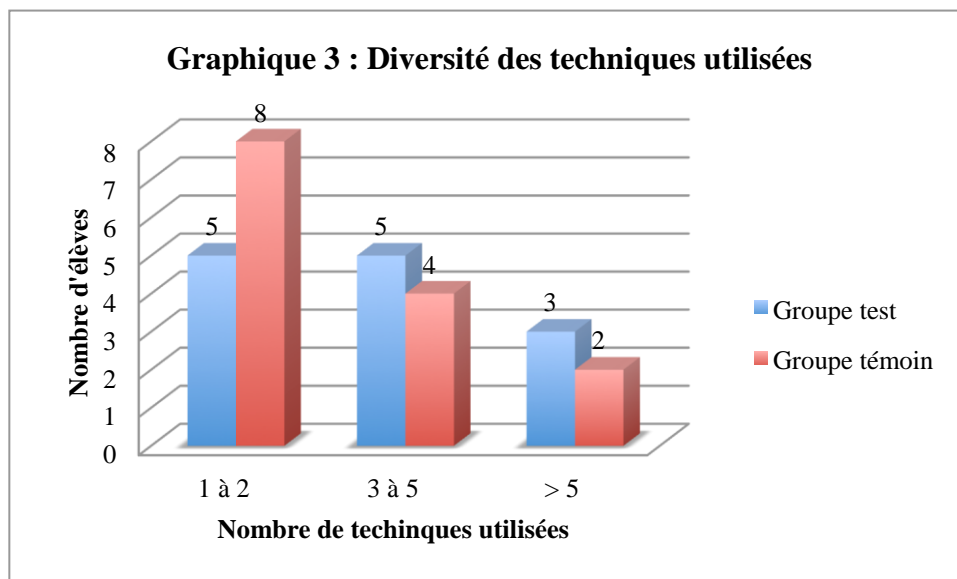
Les trois indicateurs présentés ci-après relèvent purement du domaine des apprentissages en arts visuels. En effet, nous avons choisi de comptabiliser le nombre de techniques, de matériaux, de médiums et d'outils utilisés par chaque élève afin de pouvoir constater la part de l'apprentissage développée par leur utilisation.

Dans l'ordre, nous allons tout d'abord présenter les résultats quant à la diversité des techniques utilisées par les élèves, puis nous exposerons la diversité des matériaux et médiums, classés ensemble. Enfin, nous aborderons le nombre d'outils utilisés.

Les techniques utilisées et les opérations plastiques mis en œuvre par les élèves pouvaient être très diverses : coller, assembler, déchirer, dessiner, peindre, tamponner, éclaircir, assombrir, étirer, superposer, découper, froisser, froter, gratter, rouler, mélanger, cacher, épaissir, enlever. Cette liste non exhaustive leur était proposée dans le document d'auto-évaluation qu'ils devaient remplir après avoir rendu leur production (item 1 de l'annexe II). Chacun avait la possibilité de proposer autant de techniques qu'il désirait.

Consternant ce critère, une analyse des productions a été réalisée pour dénombrer les techniques mises en œuvre chez les élèves pour réaliser leur production. Afin de compléter l'observation, le document d'auto-évaluation ainsi qu'une prise de notes lors de la verbalisation des présentations des productions (phase terminale de la séance) ont également été utilisés. L'ensemble du détail de ces résultats, soit le nombre de techniques utilisées par élève, est présenté en annexe III.

Le nombre maximum de techniques utilisées étant de 8, trois catégories ont été créées afin de présenter cette donnée : de 1 à 2 techniques utilisées ; de 3 à 5 comprises ; plus de 5. Voici le graphique obtenu :

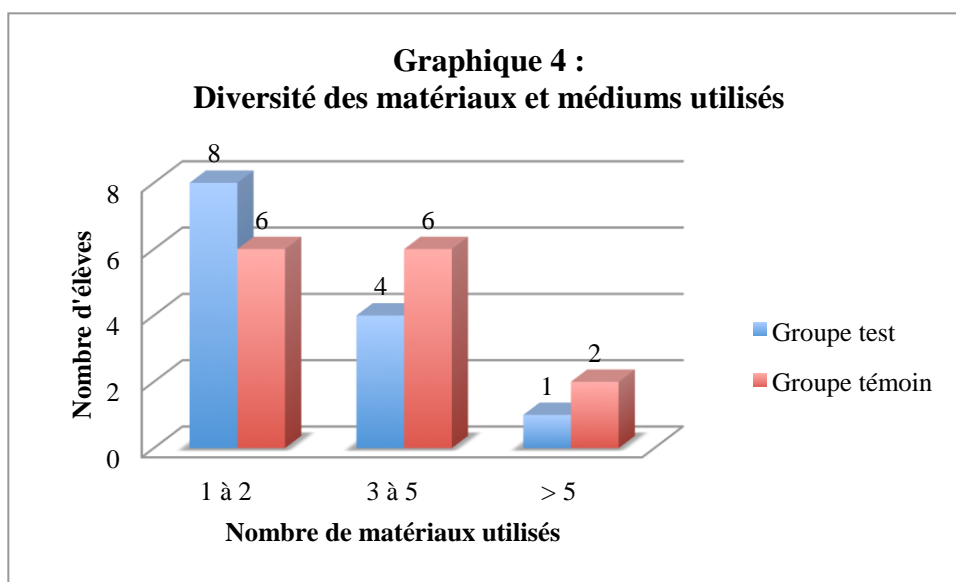


D'après le graphique n°3 sur l'ensemble de la classe la différence entre les deux groupes n'est pas très significative au premier abord. Cependant en regroupant les résultats, on remarque que 8 élèves sur 13, soit une majorité, ont utilisé au moins 3 techniques alors que la même proportion, 8 élèves sur 14 du groupe témoin n'ont utilisé que 1 à 2 techniques.

Les matériaux et médiums proposés aux élèves étaient très variés (liste dans la partie 3.2.2. Organisation matérielle). Comme pour les techniques, chaque élève devait, après avoir rendu sa production, remplir le questionnaire d'auto-évaluation où il leur été demandé de lister les matériaux et médiums qu'ils avaient utilisés (item 1 de l'annexe II).

La même remarque que précédemment peut être faite pour ce graphique et celui qui suit (graph n°5) pour la procédure ayant permis de renseigner le tableau : les résultats de l'observation ont été complétés par les données recueillies dans les items 4 et 5 du document en annexe II. Le détail des résultats, soit le nombre de matériaux et de médiums utilisés par élève, est présenté en annexe III.

Le nombre maximum de matériaux et de médiums utilisés étant de 10, trois catégories ont été créées afin de présenter cette donnée : de 1 à 2 matériaux et médiums utilisés ; de 3 à 5 compris ; plus de 5. Voici le graphique obtenu :

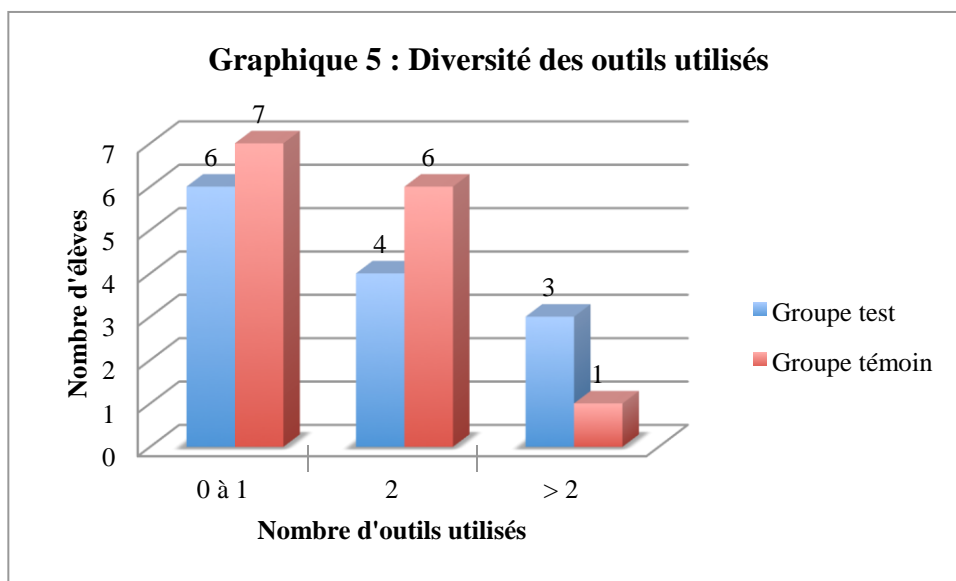


Le graphique n°4 montre que c'est le groupe témoin qui a cette fois utilisé un nombre de matériaux et de médium plus important. Le groupe test a préféré utiliser de un à deux matériaux, pour plus de la moitié des élèves de ce groupe.

Les outils utilisés par les élèves pouvaient être les suivants : pinceaux, rouleaux, doigt, fourchette, tampons, éponge. Cette liste est une fois de plus non exhaustive et ils pouvaient utiliser autant d'outils qu'ils le désiraient.

Le détail des résultats, soit le nombre d'outils utilisés par élève, est présenté en annexe III. Comme pour les deux critères précédents, les résultats de l'observation ont été complétés par les données recueillies dans l'item 3 du document en annexe II.

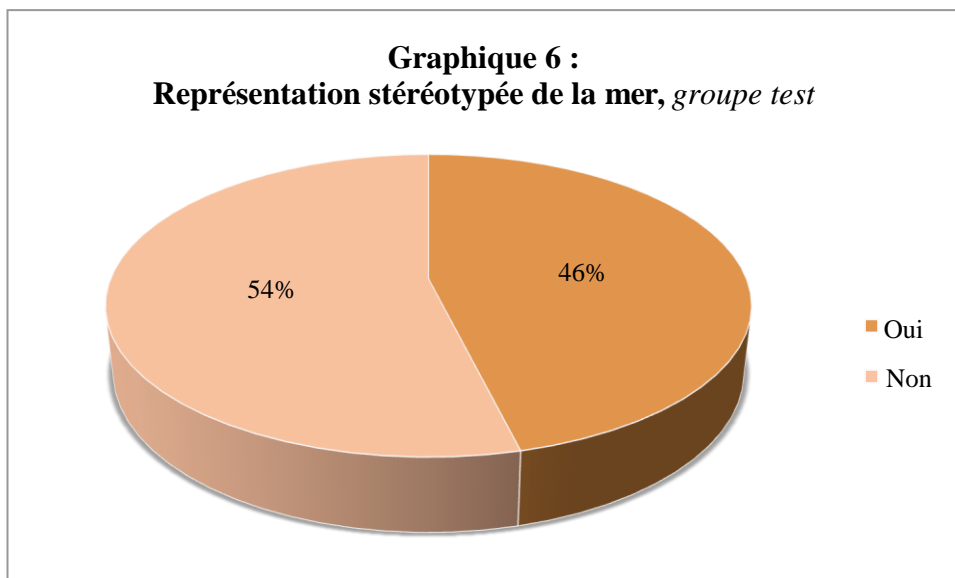
Le nombre maximum d'outils utilisés étant de 4 et le minimum de 0, trois catégories ont été créées afin d'exposer clairement cette donnée : de 0 à 1 outils utilisés ; 2 outils ; plus de 2. Voici le graphique obtenu :



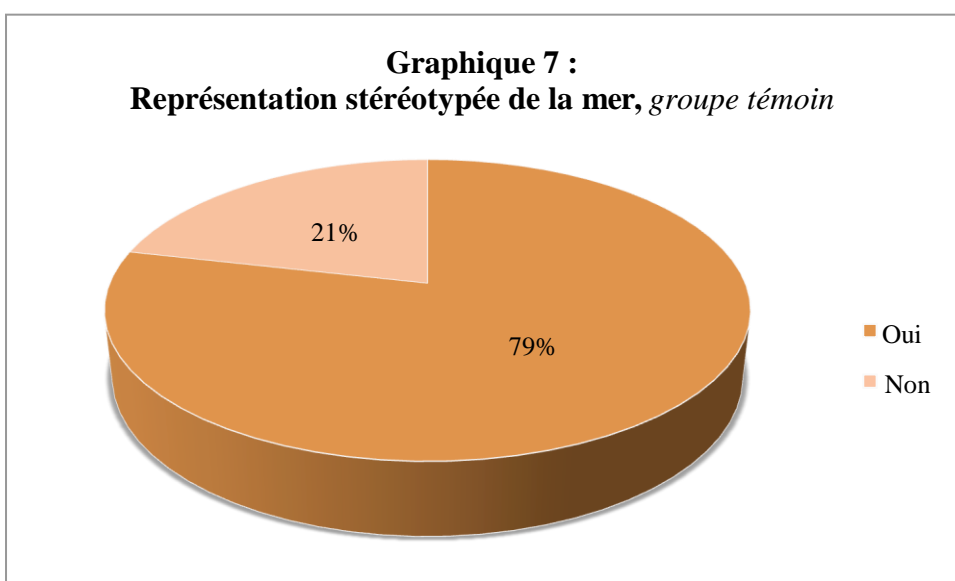
Le graphique n°5 montre que pour les catégories « 0 à 1 » et « 2 » outils utilisés, le groupe témoin est légèrement mieux représenté. En revanche, pour le groupe recensant les élèves ayant utilisé de nombreux outils le groupe test prend nettement l'avantage. Globalement si la moitié des élèves du groupe test n'a utilisé qu'un seul outil, plus de la moitié du groupe test a utilisé au moins deux outils pour réaliser sa production.

4.4. Représentation de la mer « stéréotypée »

Pour tenter d'évaluer l'appropriation de la consigne par les élèves (« Montre-nous TA mer ») j'ai choisi de prendre en compte le critère suivant : « représentation stéréotypée de la mer ». Partant du postulat que tous les enfants possèdent une représentation « symbolique » de la mer (bleue, horizontale, uniforme, strate en bas de page) j'ai classé les productions en fonction de leur éloignement éventuel par rapport à cette représentation symbolique.



D'après le diagramme n°6 au sein du groupe test même si une majorité des élèves reste attachée à la représentation stéréotypée, une partie significative d'entre eux a proposé une réponse plus personnelle.



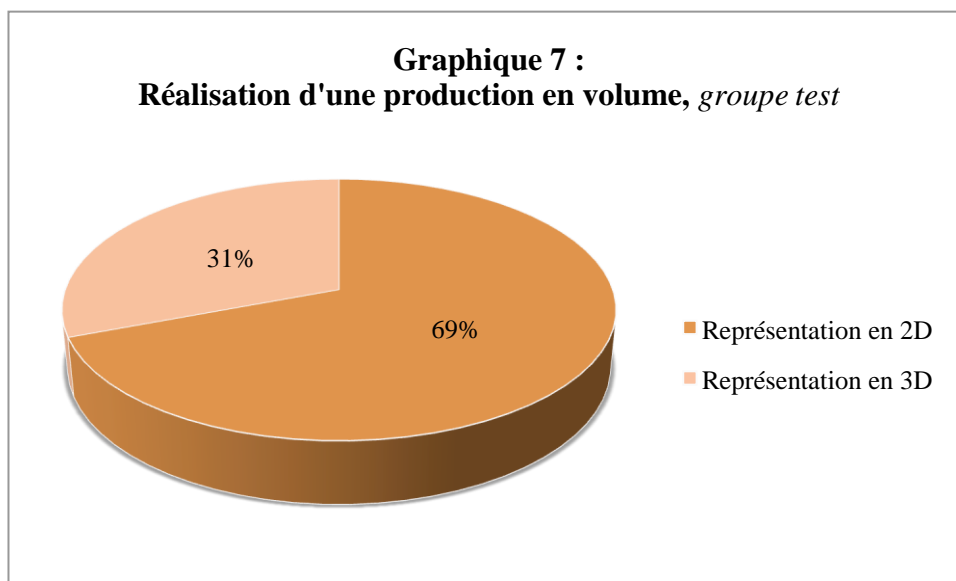
Le diagramme n°7 montre a contrario du précédent que le groupe témoin a été bien plus tranché. 80% des enfants sont ici restés ancrés dans leurs représentations classiques de la mer.

En comparant les deux graphiques entre eux, on constate que le pourcentage d'élèves ayant proposé une représentation plus créative passe de 21 % pour le groupe test à 54% pour le groupe témoin soit une différence très significative puisque la proportion est multipliée par plus de 2,5.

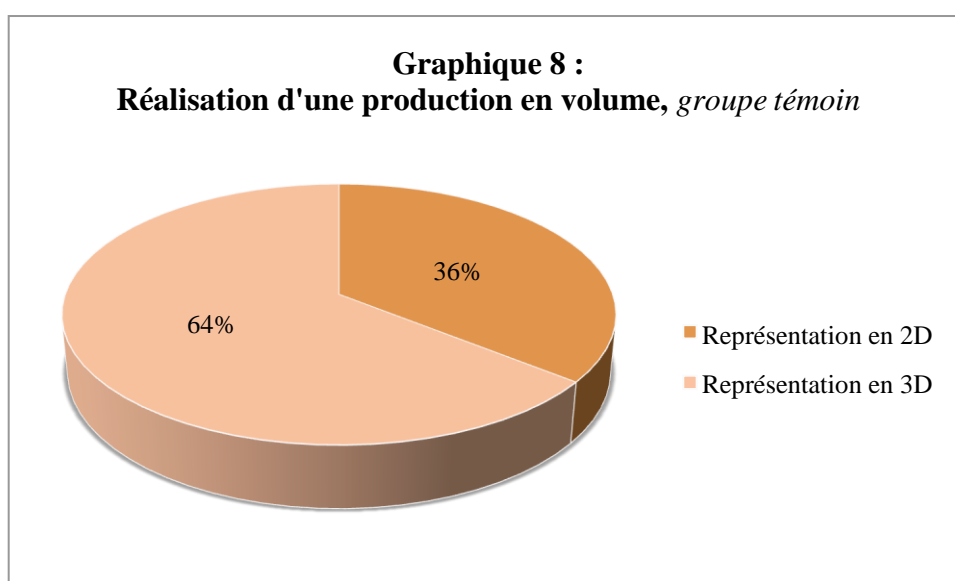
4.5. Réalisation d'une production en volume

La distinction entre production en deux dimensions et trois dimensions est le dernier critère pris en compte. Nous avons fait le choix de ce critère afin de pouvoir analyser le lien entre utilisation de matériaux (graph 4) et travail en volume.

Le choix a été ici de considérer la production comme étant en trois dimensions dès lors qu'une quelconque recherche de relief a été mise en œuvre par l'élève. A ce titre, même un simple ajout de farine destiné à procurer une certaine texture a été considéré comme recherche de volume.



D'après le diagramme n°7, on remarque que près de 70% des élèves du groupe test ont opté pour une production en deux dimensions.



A contrario, ce sont 64 % des élèves du groupe témoin qui ont préféré travailler en trois dimensions.

Par comparaison de ces deux graphiques, on note que les résultats du groupe témoin sont pratiquement l'exactement opposé du groupe test. Autrement dit, autant d'élèves du groupe témoin ont représenté leur paysage en 3D que d'élèves du groupe test en 2D : entre 64 et 69%.

Discussion

5.1. Re-contextualisation

Il s'agissait dans cette étude de comparer les effets éventuels d'une phase de verbalisation préalable à une activité de production en arts visuels. Afin de mettre en évidence ces effets un dispositif expérimental visant à comparer la richesse et l'expressivité des productions plastiques de deux groupes d'élèves a été mis en œuvre. L'un des deux groupes bénéficiait avec l'enseignante d'un dispositif particulier de verbalisation après la phase de sollicitation. Cette expérimentation, sous la forme d'un brainstorming visait à permettre aux élèves d'élaborer un vocabulaire lié au champ syntaxique de la mer et à faire des choix réfléchis et motivés personnellement avant d'entamer la production.

5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

5.2.1. Analyse des critères de créativité

En partant de l'analyse des diagrammes n°6 et 7, nous pouvons constater une différence significative des résultats obtenus. En s'appuyant sur ces résultats et sur les énonciations proposées par les enfants (items 6 de l'annexe II, paroles des élèves) on peut penser que la phase de verbalisation a eu un effet significatif sur la manière de représenter la mer. Même si l'effectif comme nous l'avons signalé reste très faible, les élèves semblent s'être autorisés beaucoup plus facilement à sortir des sentiers battus et des représentations stéréotypées. Du côté du groupe test, la mer est aisément représentée par des couleurs originales, différentes de la couleur bleue conventionnelle. Elle est également représentée sous différents points de vues et dans des conditions climatiques non ordinaires. Plusieurs élèves ont mentionné avoir fait appel à un souvenir personnel ou être entré dans l'imaginaire. Par exemple, l'élève H raconte dans sa représentation un souvenir de vacances en Bretagne. L'élève K a choisi de représenter un détail marquant qui ne peut venir que d'une expérience personnelle. La remarque peut être étendue à la majorité des élèves du groupe test. A contrario, dans la description de leur production beaucoup d'élèves du groupe témoin donnent plutôt une liste des éléments constitutifs « classiques » d'une plage ordinaire par exemple l'élève W décrit une plage avec une mer et un soleil.

On peut penser dans le même sens que la phase de verbalisation a influé sur le choix de travailler en deux ou en trois dimensions. En effet les deux diagrammes n°8 et 9 montrent

bien une différence de choix significative entre les deux groupes : le groupe test a opté pour un travail en 2D tandis que le groupe témoin a principalement choisi la 3D. Il faut préciser que nous avons choisi de catégoriser comme « œuvre en volume » toutes celles comportant de la matière (autre que peinture, feutre, encre, fusain) y compris de simples ajouts de farine ou coton. Si on affine l'analyse de cette donnée sur le plan qualitatif il apparaît que le passage en 3D correspond à un projet différent dans les deux groupes : dans le groupe témoin la profusion de matériaux à disposition a amené de nombreux élèves à coller de petits éléments tels que coton, farine, branches ou billes de polystyrène sur une réalisation 2D. A l'inverse, les 4 enfants ayant choisi de travailler en 3D dans le groupe test ont proposé une production finale où l'utilisation du volume est clairement recherchée. On peut donc penser que dans ce cas la verbalisation a conduit l'enfant à mettre en œuvre plus de créativité pour répondre à la situation problème et s'inscrire donc dans un véritable projet d'expression personnelle. Pour illustrer ces propos, quelques photos de certaines productions caractéristiques sont présentées en annexe VII.

Au vu des résultats des différents graphiques et des observations précédentes, nous pouvons avancer l'hypothèse que les deux groupes ont adoptés des stratégies sensiblement différentes face à une situation de départ (consigne et matériel) identique. Le temps passé par le groupe témoin étant inférieur au temps passé par l'autre groupe. On peut penser que les enfants de ce deuxième groupe ont élaboré des projets individuels plus complexes nécessitant un temps de réalisation plus long. Il serait intéressant dans une séance ultérieure de vérifier si le temps de mise en activité est différent entre les deux groupes. Il est à noter ici que les élèves ayant rendu leur travail à partir de 20 minutes n'ont en réalité pas tous terminés. Il leur aurait été nécessaire de bénéficier de plus de temps pour réaliser leur production.

5.2.2. Analyse des apprentissages plastiques engagés

Si l'on croise les résultats des trois graphiques n°3, 4 et 5 on peut émettre l'hypothèse que les deux groupes ont adopté des stratégies différentes face à la situation proposée. On peut donc penser que la verbalisation aura eu une influence sur le comportement des enfants. Le groupe test pour sa part a visiblement opté pour une diversité plus importante de techniques et d'outils quant au groupe témoin il s'est plus orienté vers le choix de matériaux. Nous pouvons dire que sans la verbalisation le groupe témoin s'est spontanément dirigé vers l'exploitation des nombreux matériaux mis à leur disposition. On peut penser que cette profusion de matériaux a eu comme effet de mettre en valeur le côté ludique de l'activité.

Cette exploitation ludique semble s'être faite de manière assez spontanée comme en témoigne le temps plus court passé à la réalisation de la tâche par les élèves de ce groupe. L'observation du groupe dans son fonctionnement a montré que l'effet d'imitation a eu un impact plus fort dans ce groupe. Certains élèves ayant commencés à accumuler les matériaux sur leur production, ont été rapidement imités par leurs voisins. A l'inverse, les élèves de l'autre groupe montrent des résultats différents sans processus d'imitation entre pairs. Les productions et le rendu des élèves montre que moins de matériaux différents ont été utilisés mais que les outils et les techniques sont plus variés (cf graphiques n°3 et 5). Ce résultat est à mettre en relation avec ce qui a été dit précédemment concernant le temps et l'appropriation du thème. On peut penser que ces élèves ont pris le temps de la réflexion et de l'approfondissement afin d'utiliser les quelques matériaux qu'ils avaient choisis grâce à des outils et des techniques plus complexes et plus variées.

Les lectures résumées dans la première partie de ce mémoire liaient échanges langagiers et construction des savoirs. En effet, l'hypothèse qui présidait à la mise en place du dispositif était que les échanges préalables à l'activité devaient permettre une meilleure appropriation de la tâche grâce à plusieurs facteurs :

- élaboration collective d'un vocabulaire riche et motivé autour du thème (enrichissement lexical) ;

- évocation de situations personnelles permettant de lier perception subjective des enfants (souvenirs, pseudo-savoirs préalables...) et connaissances afin de préciser son projet personnel de réalisation.

Les choix des élèves du groupe test, précis et réfléchis, semblent indiquer une plus grande implication dans leur projet personnel et un aller-retour régulier au cours de la séance entre les temps de production et les connaissances acquises dans la phase de verbalisation. Ils traduisent ainsi une véritable intention par des moyens plastiques plus variés et surtout par une exploration plus approfondie de leur idée initiale. La stratégie des enfants du groupe témoin laissés sans accompagnement préalable de la part de l'enseignante est différente : ils paraissent s'engager dans une réponse à la question sans savoir où aller. Une possibilité rassurante s'offre alors à eux : utiliser les matériaux proposés au maximum ou imiter les camarades.

Concernant la dynamique du groupe, le choix semble aussi être différent : Le groupe témoin se rassemble et commence l'activité en suivant les individus les plus décidés qui vont être copiés (exemple : élève J qui semble d'emblée à l'aise dans l'activité). Le groupe test à

l'inverse fonctionne de manière plus individuelle, sans crainte de « se tromper » ou de se lancer dans des essais. Les opérations plastiques engagées ici définissent des apprentissages sensiblement différents.

Le groupe témoin apprend par imitation et en se contentant d'accumuler des matériaux sur un fond stéréotypé d'une plage, sans apporter de réelle réflexion sur sa pratique. Le groupe test, par l'utilisation de techniques et d'outils plus complexes augmente le nombre d'opérations plastiques entreprises et ainsi, enrichi son lexique des arts visuels, son répertoire d'actions plastiques et par conséquent, sa créativité. Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse que les apprentissages ont été plus riches et plus complets dans le groupe test.

Il semble aussi pertinent de dire que les apprentissages préalables réalisés en phase de verbalisation ont permis un étayage solide de ceux concrétisés au cours de phase de production.

5.2.3. Analyse de la motivation des élèves à la réalisation de la tâche

Si l'on analyse le graphique n°2 on constate que les résultats obtenus sont sensiblement identiques entre les deux groupes. Tous les enfants de la classe ont manifestement pris du plaisir à réaliser cette activité. Les rares élèves ayant eu un indice de « 2 » sont trois enfants ayant chacun des raisons spécifiques : l'élève G en plus de son manque d'assurance n'est jamais allée à la mer ; l'élève W manque fortement de confiance en lui et l'élève B, très bon scolairement, perd ses moyens lors des arts visuels. Néanmoins, la satisfaction pourrait avoir des origines différentes dans les deux groupes, il serait intéressant lors d'une reprise ultérieure d'affiner le questionnaire afin de comprendre ces raisons. Nous faisons l'hypothèse que dans le groupe test le plaisir prit à l'activité réside dans la réflexion sur sa propre activité et la recherche d'une réalisation personnelle. Dans le groupe témoin nous pensons que le plaisir a été plus instinctif, spontané et lié à l'abondance du matériel mis à la disposition des enfants.

Concernant les résultats extrêmes (ex : indice de satisfaction = 1), ils relèvent pour la plupart de l'élève D qui de manière générale est en opposition systématique avec les demandes des adultes et de ses camarades.

5.3. Limites et perspectives

Les limites de l'expérimentation sont de plusieurs ordres :

- Essentiellement cette expérience devrait pouvoir être répétée et étendue à un échantillonnage de sujets plus importants afin de répondre à de véritables attentes scientifiques.
- L'expérimentation s'est déroulée dans des conditions matérielles difficiles. Le déménagement d'une partie de l'école a perturbé grandement le dispositif. En particulier il a fallu faire travailler les deux groupes l'un après l'autre et non en parallèle ce qui peut avoir provoqué, malgré ma vigilance, des interactions entre les groupes. Par ailleurs, ces conditions matérielles m'ont empêché de disposer de la plage horaire initialement prévue d'une heure et demie pour chacun des deux groupes. Cette plage horaire a due être réduite à une heure. Ceci implique que la phase de production a due être interrompue avant son terme et que la phase de présentation des productions finales a été elle aussi très réduite.
- Même si dans le cadre de ce mémoire l'analyse de pratique n'est pas prioritaire il semble essentiel de préciser que de nombreux axes seront à modifier dans l'avenir. Si cette expérience sur la verbalisation m'a paru extrêmement enrichissante pour la pratique des arts visuels il convient de réfléchir sur les points suivants :
 - La séance étant déjà longue et demandant aux enfants un investissement important (notamment pendant la phase de verbalisation) il serait intéressant de différer la phase de présentation des productions finales à une séance postérieure.
 - Afin que les réponses de l'item 7 du questionnaire d'auto-évaluation des élèves soient plus libres, il serait pertinent de distribuer ces questionnements sous forme de coupons anonymes.
 - Pour permettre une meilleure gestion de la récolte de la donnée « durée » il serait judicieux de mettre à disposition pour les élèves une horloge analogique afin qu'ils notent eux-mêmes l'heure à laquelle ils rendent leur production.

Pour compléter ce travail, il serait bon d'envisager plusieurs séances permettant de mettre en évidence le poids de l'abondance du matériel sur la pratique des élèves. L'objectif serait d'analyser si les réactions des deux groupes quant à l'utilisation du matériel sont sensiblement influencées par la verbalisation lorsque ce matériel au lieu d'être abondant est proposé de manière restreinte. Il serait notamment intéressant de comparer la satisfaction prise à l'activité entre les deux groupes. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé il faudrait répéter le premier dispositif pour avoir un échantillonnage suffisant.

Cette recherche menée tout au long de cette année m'a permis de prendre conscience de l'importance de la constante réflexion sur sa pratique. La pédagogie et les méthodes d'enseignement sont en perpétuelle remise en question, toujours dans l'objectif d'être améliorées. Des apprentissages plus riches, durables, rapidement assimilés et utiles dans la vie des futurs citoyens que sont nos élèves, doivent être la priorité de tout enseignant. Bien que nous ayons certaines fois l'impression d'avoir enfin trouvé la bonne modalité, il est nécessaire de poursuivre les recherches et les expérimentations afin de réaffirmer ou d'infirmer les croyances. Il ne faut jamais perdre de vue que ce qui peut sembler être « une évidence » peut s'avérer n'être en réalité qu'une erreur.

Avant de démarrer ce mémoire, je ne percevais pas la place de l'oral dans les arts visuels, ni ses enjeux. De formation initiale très différente de l'éducation, je n'avais par ailleurs jamais eu recours à des écrits de chercheurs en science de l'éducation. Je peux désormais affirmer que ma vision et ma pratique de l'enseignement de cette discipline (et de l'enseignement en général) ont grandement évoluées, éveillant par la même occasion mon attrait pour la recherche en didactique. J'aspire à présent à continuer de me former tout au long de ma carrière, afin d'améliorer au mieux mes compétences de professeure des écoles.

Conclusion

Ce travail réflexif permet d'aboutir à la conclusion que la phase de verbalisation menée avec les élèves accompagnant la consigne semble bien influencer positivement leurs productions finales. Elle a été enrichissante d'un point de vue culturel pour les enfants qui se sont véritablement engagés dans un projet de création personnelle et elle a permis d'enrichir, d'autre part, le champ lexical relatif au sujet mais surtout les connaissances liées aux arts visuels. Elle a permis aussi aux élèves de se placer en situation d'évocation de souvenirs ou d'émotions, vecteur de créativité et de développement émotionnel.

Par ailleurs, ce dispositif expérimental a montré l'importance de l'abondance de matériaux pour soutenir la créativité des élèves lors d'une activité de production artistique de ce type mais que la notion de choix, développée par la phase de verbalisation, est un indice de véritable créativité. Enfin, il nous a semblé que démarrer la séance avec un élément inducteur original (ici un document sonore) était profitable aux élèves ce qui donne toute son importance à la phase de sollicitation en arts visuels pour proposer des situations problèmes.

En terme d'expérience personnelle ce dispositif m'a convaincu de l'intérêt pour les élèves et pour l'enseignant de mener des activités d'Arts Visuels, en particulier de manière interdisciplinaire au regard de l'importance des apprentissages langagiers et plastiques en jeu.

Bibliographie

Arripe-Longueville, F., Berzin, C., Darnis, F., Huet, B., Lafont, L., Legrain, P., Mouchet, A., Saury, J. (2010). *Interaction et apprentissage*. Paris : Éditions EP&S.

Bain, D. (1991). Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience. In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, P. (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, (pp. 95-125). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Ballion, M., Baudelot, O., Bréauté, M., Rayna, S., Stambak, M. (1991). Dans les crèches et les jardins d'enfants, interactions sociales et construction des connaissances. In CRESAS (Eds). *Naissance d'une pédagogie interactive*, (pp. 21-37). Alençon : ESF éditeur / INRP

Dewey, J. (2014). *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir*. Paris : Editions Climats-Flammarion.

Filiod, J.P. (2011). *Trois études sur le dispositif Enfance Art et Langages*. Rapport pour le Centre de ressources Enfance Art et Langages.

Filiod, J.P. (2014). *Le sensible-comme-connaissance. Evaluer les pratiques au seuil de l'expérience*. Rapport final pour le Centre de ressources Enfance Art et Langages.

Genoud, P. (2003). *Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument* in L'orientation scolaire et professionnelle 32/3, 537-552.

Groupe Ressource et Recherche pour l'enseignement des Arts Plastiques de Nouvelle-Calédonie. (2009). *Petites recettes & grands dess(e)ins*.

Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis : The Radex. In Lazarsfeld, P.F. (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences*, (pp. 258-348). Glencoe : The Free Press.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle*. Paris : Editions Fabert.

Ivan Illich (1971). *Une société sans école*. Paris : Editions du seuil.

Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle – Ecole nouvelle*. Fribourg : Universitaires.

Lagoutte, D. (2015). *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Domont : hachette éducation.

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février.

Ministère de l'Education Nationale (2007). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n°5 du 12 avril.

Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre.

Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe in Actes du Colloque *Education et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, 37-48.

Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes, *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.

Piaton, G. (1985). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privât.

Pujade-Renaud, C., Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Aubenas : Éditions ESF.

Racle, G. (1983). *La pédagogie interactive*. Condé-sur-l'Escaut : Retz.

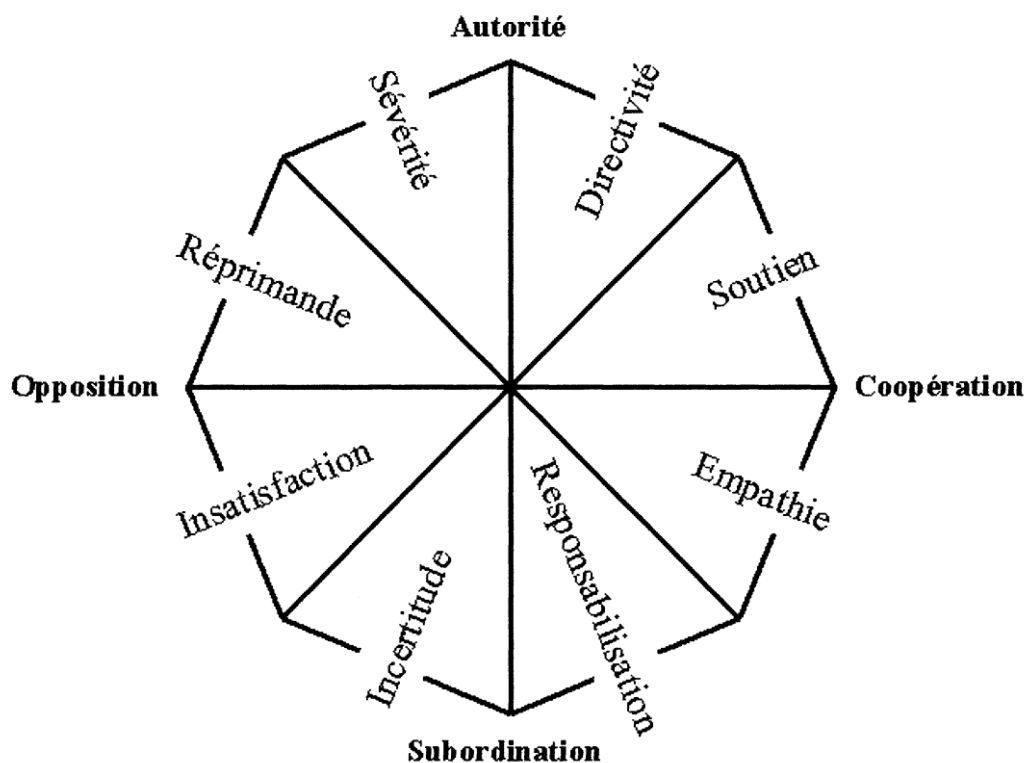
Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson Don D. (2014). *Une logique de la communication*. Paris : Editions Points.

Les bruitages compilés (mouettes, vagues, vent et corne de brume de bateau) pour l'obtention du paysage sonore complet ont été téléchargés sur le site internet suivant :
<http://www.universal-soundbank.com/>

Table des annexes

Annexe I : Le circomplexe et son tableau descriptif.....	1
Annexe II : Questionnaire d'auto-évaluation pour les élèves.....	2
Annexe III : Tableau de données brutes	3
Annexe IV : Brainstorming <i>a priori</i>	4
Annexe V : Brainstorming <i>a posteriori</i>	5
Annexe VI : Fiche de préparation de la séance d'arts visuels	6
Annexe VII : Quelques photos des productions finales des élèves	8
Annexe VIII : Exemple d'un questionnaire rempli par un élève du groupe test	9
Annexe IX : Exemple d'un questionnaire rempli par un élève du groupe témoin	10

Annexe I: Le circomplexe et son tableau descriptif



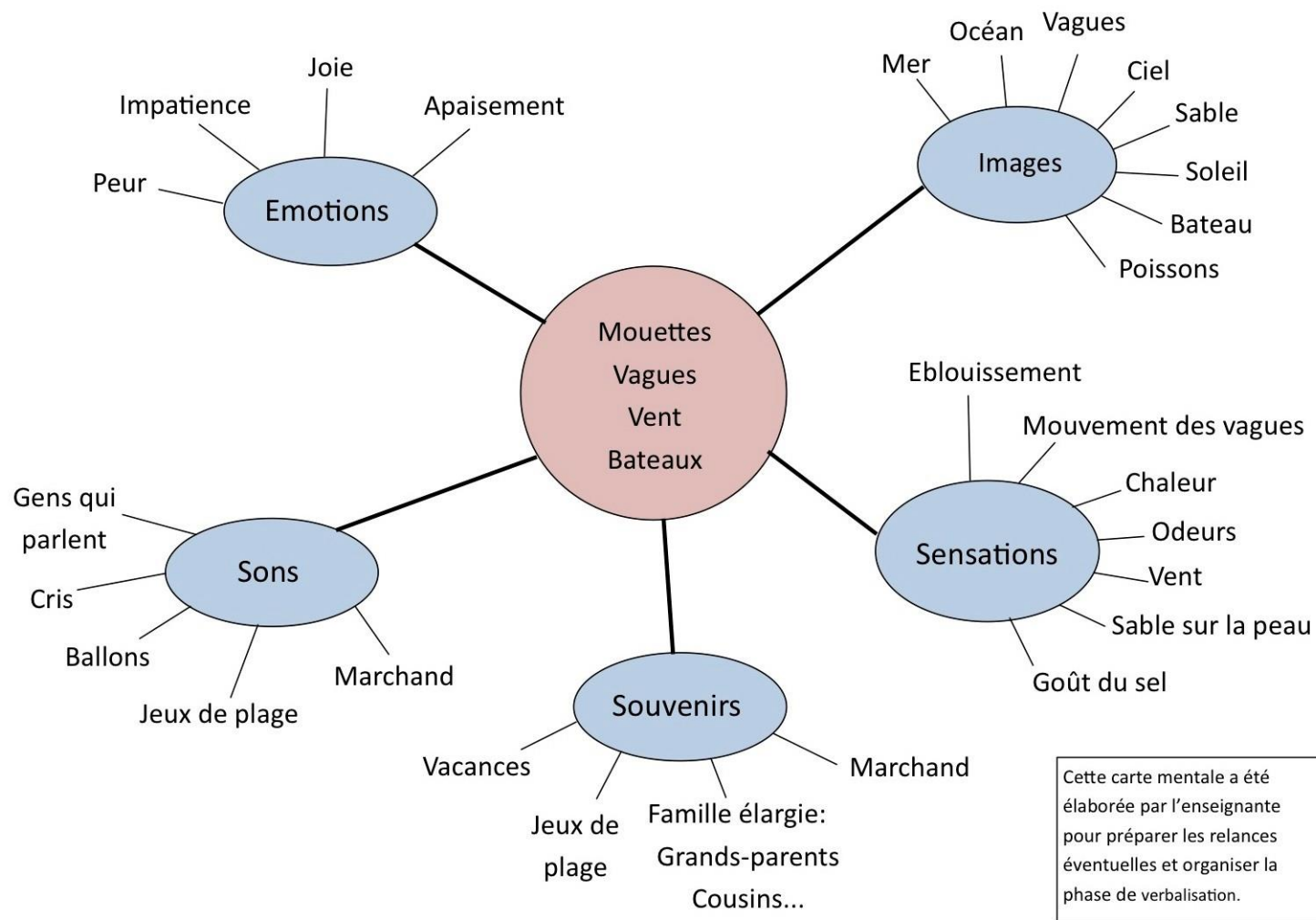
EXPLICATION

Directivité	Dirige, organise clairement, a le contrôle, stimule.
Soutien	Aide, montre de l'intérêt pour les élèves, s'occupe de chacun.
Empathie	Se met à la portée des élèves, est patient et ouvert, sait plaisanter.
Responsabilisation	Donne des opportunités d'indépendance, fait confiance.
Incertitude	Hésite, est inquiet, se fait chahuter, est désorganisé.
Insatisfaction	Est mécontent, se méfie des élèves, est de mauvaise humeur.
Réprimande	Exprime de la colère, met des interdictions, donne des punitions.
Sévérité	Tient les rênes serrées, contrôle, maintien le silence, est strict.

Annexe III: Tableau de données brutes

	"#\$%&'	(&)*'	+,-./,0-12	34 -&052.67&'	34),-89.,7:	34 17-.#'	;#&7	<=>?='
@917*& -&'-	A	3B	?	?	?	<	C	<=
	;	3B	?	<	D	E	C	<=
	F	<E	?	G	G	H	C	?=
	=	D?	D	<	D	E	3	<=
	"	3B	<	I	J	H	C	?=
	B	3B	?	G	H	D	3	?=
	@	3B	<	H	D	?	3	<=
	K	DG	?	J	<	D	3	<=
	L	<E	?	<	<	E	3	<=
	M	3B	?	<	<	D	3	<=
	N	3B	?	J	J	<	C	?=
	O	<E	?	J	<	<	C	<=
P	<E	?	<	D	<	3	<=	
@917*& -8)1.2	3	<E	?	<	?	?	C	?=
	C	DJ	?	?	D	<	C	?=
	Q	<E	?	<	H	D	C	?=
	R	<E	?	G	H	D	C	?=
	S	<E	?	J	?	<	C	?=
	+	3B	?	<	D	E	C	<=
	(<E	?	<	D	D	C	<=
	T	3B	?	D	<	<	C	<=
	U	<E	?	J	DE	D	3	?=
	V	<E	<	<	<	<	3	<=
	W	<E	?	?	?	D	C	?=
	X	3B	?	Y	G	<	3	?=
	Z	D<	?	D	D	E	C	<=
AZ	3B	?	<	?	<	C	?=	

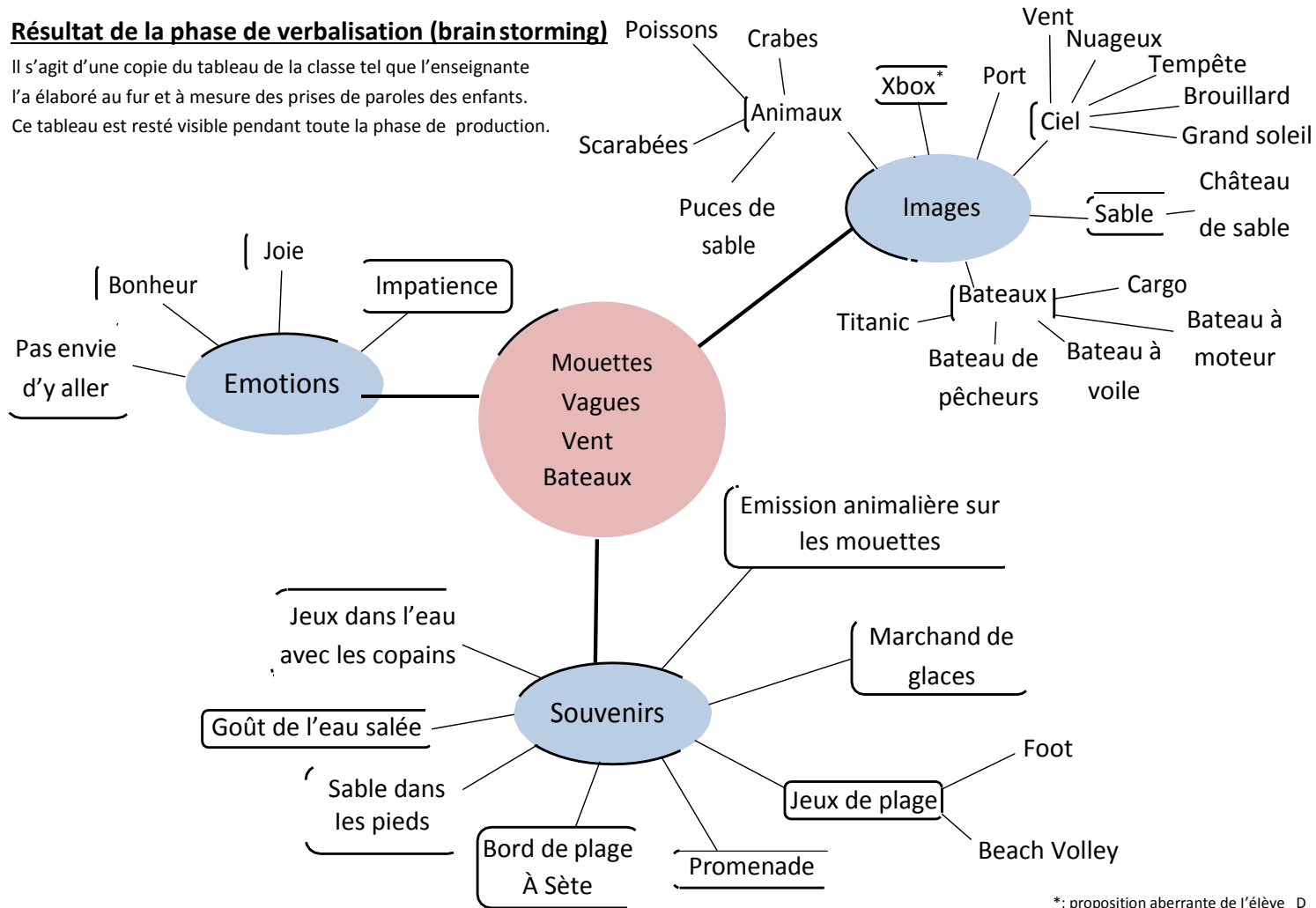
Annexe IV: Brainstorming *a priori*



Annexe V: Brainstorming *a posteriori*

Résultat de la phase de verbalisation (brain storming)

Il s'agit d'une copie du tableau de la classe tel que l'enseignante l'a élaboré au fur et à mesure des prises de paroles des enfants. Ce tableau est resté visible pendant toute la phase de production.



*: proposition aberrante de l'élève D

Annexe VI: Fiche de préparation de la séance d'arts visuels

!"#

De l'oreille à main.

%&'(+,-(-

!./01',23,()*(1,("#&\$%&'()*+,-./0123456789:;<=>?@A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿
45i,3'7(812189+:	"A&B*0_-%%* 8* 5.0, /* 86 1'&6,(-+< "E1:0&' / *4 , *13+(:0*4 %&1(9:0*4 < "F6(* /*4 13.(\$ %&8&13(4 * , 8*4 6'50) *+, *'0

<'90,(>0(''-?	;<%=!<# @1&.-,/,2'	A*-92B/9'1&,-B9+'&,
"G.+4(5+* H 1.+,'6(+,*	IJ;	G.880	EOK.O'/;30(-+.04 688.+4 &1.0,*' 0+ /.1O)*+, 4.+.'* &B.:06+, 0+ %6>465*- %0(4 B.04 688*L /*B.(' 8* ' *%&4*+, *' 6B*1 B.4)6(+40 M.04 688.+4 8;&1.0,*' /*0\$ 9.(4 %0.1.)) *+1*'- %0(4 +.04 %6'8*'+4 /* .0, 1* :0* 8;.+ 6 !"#%\$%& ()\$ * #+, " -) , - / 0 & - (1) (2 1\$3& -4)*& / 0 0&5 *+, *+/- B0 /6+4 +.4 ,N,*4- ()65(+&- %*+4&- 4*+,- ' *44*+, (O E88*L .+ 9**) * 8*4 >0\$- .+ .0B* 4.+ 1C0' * , 4*4 . '*(88*4 * , .+ &1.0,*D 67\$&3%8\$& &, -&)9%83& "#1), & : 0. ()%&;	P6,&'(*8 2 %4, * / 0 %6>465* 4.+.'* * , 4>4,Q) * 4.+
"%364* /* 4.88(1,6,(-+	IJ;	G.880	ID RO;6B*L"B.04 *+, *+ / 0 S !\$"<1*(& -., &*-) & =. >) & (? 31)&, & (? /., &.)? =&* , @ 2. %& O. /) 00& #&* , \$. 0& .) , - / 0 & -) 5 G.+1*+, *L"B.04 40' 1* :0* B.04 6B*L *+, *+ / 0 M.04 688.+4 8*+ , - , *' TD P6(+,*+6+, / , *4") - (1* :0* 1*86 &B.:0* %0' B.04 !\$"<1*(& (-., &*-) & (3&\$A1#"' . *? =. #. *#& (? <0. > & (? 108&? (- / 0 & ? <1% (1* ? - 0) & (? B5 UD P6(+,*+6+, +.04 688.+4 +.04 1.+1*+, *' 40' 8*4 4*+46, (-+4 8*4 &) , (-+4 8*4 4.0B*+ ('4 :0* B.04 6B*L *44*+, (4 *+ &1.0.6+, 1* %6>465* S A;67- / ' 8*4 4*+46, (-+4 !\$"<1*(& (-., &*-) & (@ 2\$1%? #C.0&) \$? C) 3%-%, " ? > \$. , , & 3 & * , -) (/ 0 & ? / \$) % , ? (% 0 & * # & ? # 1) 0 &) \$ (? 1 - &) \$ (? B5 P6(+,*+6+, B. > . + 4 8*4 &) , (-+4 !# . 0 3 & ? & 9 # , - , 8 1 * ? . < - % (& 3 & * , ? < &) \$ B5 # , 8 * 4 4 . 0 B * + (' 4 S S V * + 4 * L @ 0 + * 9 . (4 - W B.04 N,*4 688&4 @ 86) *'D X.OB*+*L"B.04 /* 8;3*0*'- / 0) -) *+, /* 86 K.O'+&*'- /* 86) &, & . O D Y.+ - : O. (/ ; 60, ' * 4 S ! = . # . * # & (? 0 &) 9 ? B5 ZD #+9(+ .+.04 688.+4 13*13*1 *+4*) 78* 1* :0* 86) *' %0, %' .B.:0*1.1.) * 60, ' * 4 () 65*4 [,*) %N,*- '65*- %' .9.+ / * 0' /* 4 *60\$- O/- / ; 60, ' * 4 4*+46, (-+4 [9'./40\ - / ; 60, ' * 4 &) , (-+4 [%*0'O'D E& (" 0" 3 & * , ((& \$ 1 * , 3 & (- . * () * & , \$ 1 % (8 3 & F 1 * & & * < " \$ < C " \$ & - & 0. - &) 9 % 8 3 & 6 / ? * B.04 *%644* 8* %6>465* %0' 7(+ 4* *) * , *' / 6+4 8;6) 7(6+1* 6B6+, /* / &) 6'' *' D G.) * , .0, @ 8;3*0*'- .+ 9**) * 8*4 >0\$ * , .+ .0B* 4.+ 1C0' * , 4*4 . '*(88*4)	=*86+1*4 4(7*4.(+ V'+/* 0+* %3.- / 0 ,678*60 =&&1.0,* [\$ T \ 6B6+, %' . /]
"%364* /* %'./01,(-+	UJ;	^+ / 0	_.04 688*L) 6(+,*+6+, B.04 6 / *' / * , .0, 1* :0* 8;.+ B(+, /* +. *' 60 , 678*60 * , /* , .0, 8*) 6, &' * 8 : 0 * K; 6 () (4 @ B. , *' / 4% . 4, (- + % . 0' %' . / O (' * B. , *' %' . % * % 6 > 465 *) 6' (+ D F 6 (, * 4 / * 4 13. (\$ [B.04 + ; 688 * L % 6 4 , - 0 , ' * % ' & 4 * + , * ' % 6 ') (1 * : 0 * + . 0 4 6 B . 4 + . - & - 1 * 4 1 3 . (\$ / - (B * + , + . 0 4 460, * L 60\$ > * 0 \$ D H 1) , 0 & 3 . , " \$ & 0 - 4 . S . (< 0 . (M) & (& (0 . % (" : - % (< 1 () \$) * 8 0 1 , G ? ; & 1' (4 8 6 1.+4(5+* 60 , 678*60 ! J 1 * , \$ & * 1) (H K 3 & \$ 5 - B.04 .0B*L 1.)) *+1* ' D V*+ / 6 + , 8 6 %' . / 0 1 , (- + 8 ; * + 4 * (5 + 6 + , * % 6 4 4 * 6 0 % ' Q 4 / * 4 & 8 Q B * 4 % . 0' 8 * 4 9 6 (' * 4 B * ' 7 6 8 (4 * ' 4 6 + 4 8 * 4	V# 1('108* 2%'(4* /* +., * ' : 0*4, (-+*+) *+, 40' 8*4 %'.1&/0' *4 *+ 1.0'4

(Suite de l'annexe VI)

		<p>!"#\$%&'() "#\$%&'()*+,-. /:;<=>?@A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿ À Á Â Ã Ä Å Æ Ç È É Ê Ë Ì Í Î Ï Ñ Ò Ó Ô Õ Ö × Ø Ù Ú Û Ü Ý Þ ß à á â ã ä å æ ç è é ê ë ì í î ï ð ñ ò ó ô õ ö ÷ ø ù ú û ü ý þ ÿ</p>	
<p>+,-./ \$ 0\$ 1\$ "2.3#/.&#!% 0\$/,"!045&#!%/</p>	<p>678</p>	<p>9!33: ;!4&\$ / 3\$/,"!045&#!% / /!%& .<#5-=\$/ .4 &.23\$.4 \$& 3\$/ =3>1\$/ /!%& "=4%# / ,!4" =5-.%? \$" "\$3.&#1\$@\$%& 3#2"\$@\$%& .4&!4" 0\$/,"!045&#!% / (+ ". ,,\$3 0\$ 3. 5!%/#?%\$ + 0\$/5"#,&#!% (3\$/ =3>1\$/ 0=5"#1\$%& 5\$ A48#3/ 1!#\$%& 0.%/ 3\$/,"!045&#!% / 0\$/ .4&"\$/ + .%.3B/\$ (3\$/ =3>1\$/ "\$3>1\$%& 3\$/,"!5=0=/ @#/\$% C41"\$/ + #&\$", "=&. &#!% (3\$/ =3>1\$/ @#\$&\$%& \$% "\$3.&#!% 3\$/ =3=@\$%& /,"=5=0\$@@\$%& 0=5"#&/0 3\$/ ,"!5=0=/ "\$3\$1=/ \$& 3\$/ \$<<\$&/,"!04#&/: CA52,),(%,+ / 4. D#.2D#.& 50+4#)(,+/& 4\$6EF.& . (4.& .@@. (& 0.) *.0)*6& 5%0).& 62EF.&8</p>	<p>E#5-\$ 0\$ "=<3\$F#!% G 0#/&"#24\$"</p>
<p>HH3.% 5!@@\$%& .#" \$J/K /=-.%5\$ L (</p>			

Annexe VII : Quelques photos des productions finales des élèves

Groupe test



Groupe témoin



Annexe VIII : Exemple d'un questionnaire rempli par un élève du groupe test

1. Dans la liste suivante, choisis le ou les mot(s) qui correspondent à ce que tu as fait dans ta production :

Coller, peindre, dessiner, déchirer, découper, superposer, froisser, ajouter, assembler, frotter, gratter, étirer, rouler, mélanger, cacher, éclaircir, assombrir, épaissir, enlever.

Tu peux en ajouter si il en manque : étirer, étaler

2. Qu'as-tu utilisé comme support ? (ex : grande feuille, cartons, petite feuille, etc.)

grande feuille

3. Qu'as-tu utilisé comme outils ? (ex : fourchette, bâtons, pinceaux, rouleaux, etc.)

mon doigt

4. Si tu as mis de la couleur, de quoi t'es-tu servi ? (ex : fusain, craie grasse, encre, gouache, etc.)

fusain, craie, grasse

5. Qu'as-tu utilisé comme matériaux ?

rien de spécial

6. Que voulais-tu représenter ? Sois précis. Comment as-tu fait pour représenter ts choix ?

je voulais représenter le golfe du Morbihan (avec rannas sur la côte). et voulais représenter mes souvenirs (le sable, les cailloux, la mer et le vent, les îles)...

7. As-tu aimé ou non cette activité de création ?

As-tu eu la sensation de savoir faire ce qui était demandé ?

Est-ce que tu aimerais refaire ce genre de création ?

oui
oui
oui bien sûr

Annexe IX : Exemple d'un questionnaire rempli par un élève du groupe témoin

1. Dans la liste suivante, choisis le ou les mot(s) qui correspondent à ce que tu as fait dans ta production :

Coller, peindre, dessiner, déchirer, découper, superposer, froisser, ajouter, assembler, frotter, gratter, étirer, rouler, mélanger, cacher, éclaircir, assombrir, épaissir, enlever.

Tu peux en ajouter si il en manque :

2. Qu'as-tu utilisé comme support ? (ex : grande feuille, cartons, petite feuille, etc.)

..... grande feuille

3. Qu'as-tu utilisé comme outils ? (ex : fourchette, bâtons, pinceaux, rouleaux, etc.)

..... pinceaux, tampon

4. Si tu as mis de la couleur, de quoi t'es-tu servi ? (ex : fusain, craie grasse, encre, gouache, etc.)

..... encre, peinture, feutres

5. Qu'as-tu utilisé comme matériaux ?

..... une feuille, feutres, pinceaux

6. Que voulais-tu représenter ? Sois précis. Comment as-tu fait pour représenter ts choix ?

..... Une plage avec une mer et un soleil

7. As-tu aimé ou non cette activité de création ? oui As-tu eu la sensation de savoir faire ce qui était demandé ? oui Est-ce que tu aimerais refaire ce genre de création ? oui

Année universitaire 2015-2016

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Développer les apprentissages et la créativité en arts visuels par la verbalisation en phase de sollicitation.

Auteur : Mlle CARRASCO Chloé

Résumé :

De manière générale, ce travail se situe dans le cadre d'une réflexion sur le rôle et la posture de l'enseignant et des élèves dans les différentes écoles pédagogiques, traditionnelles ou novatrices. Dans un premier temps, une partie théorique sur les

recherches existantes dresse un rapide tableau historique de l'évolution de la pédagogie, aborde les différents types d'interactions existantes dans les classes puis questionne ce qu'il en est pour l'enseignement des arts visuels.

Ce mémoire part du postulat qu'une séance d'arts visuels se déroulerait différemment si la consigne donnée aux élèves était accompagnée d'une phase de verbalisation. Cette phase est destinée à permettre aux élèves de construire un projet personnel par le biais d'échanges, consignés au tableau, avec l'enseignant et entre pairs. L'ensemble du dispositif mis en œuvre vise donc à comparer un groupe test bénéficiant de cette verbalisation à un second groupe (témoin) à qui elle n'était pas proposée.

Mots clés : arts visuels, cycle 3, CM1, langage, phase de sollicitation, verbalisation, pédagogie active, interactions orales, créativité.

Summary :

Overall, this report contextualizes a reflection on the role and teacher's posture and pupils in various teaching methods, as traditional or innovative one. First, a theoretical part on existing research provides a brief history of the development of education, discusses the different types of existing interactions in classrooms and asks what it is for teaching art.

This master thesis starts with the idea that an art session would take place differently if the instruction given to pupils was accompanied by a verbalization phase. This phase is intended to allow pupils to build a personal project through exchanges, keep on board, with teacher and among peers. The entire system implemented aims to compare a test group benefiting from this verbalization to a second group (control) to which it was not proposed.

Key words : visual arts, cycle 3, CM1, language, solicitation phase, verbalization, active pedagogy, oral interactions, creativity.