



**HAL**  
open science

# Enrichir les échanges oraux en arts visuels au cycle 1

Élodie Brantus

► **To cite this version:**

Élodie Brantus. Enrichir les échanges oraux en arts visuels au cycle 1. Education. 2017. dumas-01693600

**HAL Id: dumas-01693600**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693600v1>**

Submitted on 26 Jan 2018

**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 2016-2017**

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

***Mention Premier degré***

# **Enrichir les échanges oraux en arts visuels au cycle 1**

**Présenté par Elodie BRANTUS**

**Mémoire de M2 encadré par Bertrand Mouthon**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Elodie BRANTUS.....  
.....

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

Enrichir les échanges entre arts visuels au cycle 1.....  
.....

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 La Roche sur Foron.....  
le 08/05/2013.....

Signature de l'étudiant(e)

*Brantus*

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Flodie BRANTUS  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
Enrichir les échanges oraux en arts visuels au cycle 1

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas <sup>2</sup>

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](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à La Roche-sur-Fon le 08.05.2017

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

" Bon pour accord "

Brantus

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Etat de l'art</b> .....	2
1. L'enseignement des arts visuels .....	2
1.1. L'évolution des programmes jusqu'en 2015 .....	2
1.1.1. De l'enseignement du dessin aux arts plastiques .....	2
1.1.2. Des arts plastiques aux arts visuels.....	3
1.2. Les nouveaux programmes de 2015.....	4
1.3. Didactique des arts visuels .....	4
1.3.1. Les variables didactiques .....	5
1.3.2. La démarche de créativité.....	6
2. La place du langage à l'école maternelle .....	7
2.1. Le développement du langage à l'école maternelle.....	7
2.1.1. Chez l'enfant de 3 à 6 ans .....	7
2.1.2. La notion de métacognition .....	8
2.2. Le langage à la maternelle .....	8
2.2.1. Ce que nous disent les programmes.....	8
2.2.2. Les fonctions du langage.....	9
2.3. La place du langage dans les arts.....	10
<b>Problématique et hypothèses</b> .....	13
<b>Méthode</b> .....	14
1. Participants .....	14
2. Organisation.....	15
2.1. La démarche .....	15
2.2. Les séances .....	15
2.3. Organisation spatiale et temporelle des séances.....	16
2.4. Quel type de verbalisation ? .....	17
3. Observations menées pour vérifier les hypothèses .....	17
3.1. Variables et indicateurs pour vérifier les hypothèses 1 et 2 .....	17
3.2. Variables et indicateurs pour vérifier l'hypothèse 3 .....	18
<b>Résultats</b> .....	19
1. Hypothèses 1 et 2 .....	19
1.1. Vocabulaire utilisé .....	19

1.2. Vocabulaire réinvesti .....	20
2. Hypothèse 3 .....	21
2.1. Nombres d'interventions par élève .....	21
2.2. Nombre d'interventions par groupe.....	22
2.3. Types d'interventions .....	23
2.3.1. Résultats par groupe .....	23
2.3.2. Comparaison entre les 2 groupes .....	23
2.4. Relances.....	24
<b>Discussion</b> .....	25
1. Re-contextualisation .....	25
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	26
2.1. Analyse des résultats pour la première hypothèse.....	26
2.2. Analyse des résultats pour la deuxième hypothèse.....	27
2.3. Analyse des résultats pour la troisième hypothèse .....	28
3. Limites, perspectives et conclusion générale .....	29
3.1. Analyse critique de la recherche menée.....	29
3.1.1. Effectif limité.....	29
3.1.2. Des élèves peu confrontés à la démarche de créativité.....	30
3.1.3. Des facteurs extérieurs au groupe.....	30
3.2. Les perspectives possibles .....	30
3.2.1. Une expérience à renouveler .....	30
3.2.2. Ma perception des arts visuels .....	30
3.3. Conclusion générale.....	31
<b>Bibliographie</b> .....	32
<b>Annexes</b>	

## Introduction

Les programmes de 2015 mettent l'accent sur l'acquisition et le développement du langage à l'école maternelle. En effet, une place très importante est donnée au langage, il fait partie intégrante de la réussite des élèves. Le langage oral est privilégié à l'école maternelle et tous les moyens sont mis en place afin d'aider les élèves à développer leur langage. Il fait partie du quotidien des élèves, il est utilisé en permanence dans les situations vécues à l'école. L'acquisition du langage est un des objectifs essentiels de l'école maternelle. Toutes les séquences d'apprentissage à l'école ont un objectif langagier, c'est principalement grâce aux échanges oraux avec les autres que se construit le savoir et s'acquiert les connaissances. Le langage permet l'acquisition des connaissances dans tous les domaines.

Le langage oral a donc aussi sa place dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » au même titre que dans tous les autres domaines. C'est pourquoi nous allons nous interroger sur la place que le langage peut avoir dans les arts plastiques en maternelle.

La réflexion qui va être menée dans ce mémoire est partie d'un questionnement sur la place du langage dans les arts visuels notamment sur la place de la verbalisation dans cet enseignement. En effet, peut-on enseigner sans aider les élèves à verbaliser lors de leurs productions et quelles en sont les impacts. Ce questionnement nous a amené à nous interroger plus particulièrement sur l'incidence de la verbalisation en phase de production sur la phase de mise en commun.

Dans un premier temps nous allons nous intéresser aux recherches actuelles concernant la place du langage dans l'enseignement des arts visuels. Cet état de l'art nous permettra de mettre en lumière une problématique et d'aboutir à la formulation de trois hypothèses. Afin de répondre à notre problématique une expérimentation sera menée en classe, nous décrirons ce protocole dans la deuxième partie. Nous exposerons ensuite les différents résultats obtenus. Enfin nous les analyserons afin de pouvoir valider ou non nos hypothèses de départ.

# Etat de l'art

Cet état de l'art abordera tout d'abord l'évolution des arts plastiques dans les programmes de l'école primaire ainsi que l'état actuel des recherches en didactique de la discipline. Nous nous intéresserons dans un second temps au langage, à sa place à l'école maternelle et à son importance dans la démarche en arts visuels.

## 1. L'enseignement des arts visuels

### 1.1. L'évolution des programmes jusqu'en 2015

Pour comprendre ce qui a changé dans l'enseignement des arts visuels et la place que tiennent désormais les arts au sein des programmes, il est intéressant de se pencher sur l'évolution de ces derniers. En effet, cette discipline, dans les programmes, a été soumise à d'importantes mutations. Nous pourrions également voir que chaque nouveau programme se nourrit des textes des programmes précédents.

#### 1.1.1. De l'enseignement du dessin aux arts plastiques

Selon Daniel Lagoutte, dans *Enseigner les arts visuels à l'école primaire* (2002, p.117-210), jusqu'en 1968, l'enseignement des arts à l'école primaire était principalement basé sur une pratique du dessin d'observation et la représentation à l'identique d'œuvres étudiées en classe. En effet, jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'enseignement du dessin et des arts est soutenu par une nécessité socio-économique car il permet de former des artisans et des ouvriers, le dessin étant la base de toute industrie. En 1909, une réforme de l'enseignement du dessin favorise une plus grande liberté d'expression et une place à l'imaginaire. Cette évolution entraîne la diversification des techniques notamment par l'introduction de la pratique de la couleur et du modelage. Lors du colloque d'Amiens en 1968 « pour une nouvelle école », la question de l'éducation artistique est au cœur du débat. Ce colloque marque une rupture dans l'enseignement artistique, les programmes passent du cours de dessin aux cours d'Arts plastiques. Désormais une place plus grande est laissée à la créativité des élèves pour leurs permettre de s'ouvrir au monde extérieur.

A partir des années 80, l'enseignement artistique se démocratise sous l'impulsion de Jack Lang alors ministre de la culture (1981-1986 puis 1988-1992). Il est nommé Ministre de l'éducation nationale en 1999 et propose en 2000 le plan de développement des arts et de la culture à l'école. Chaque enfant pourra ainsi passer deux fois durant sa scolarité à l'école



primaire par une classe PAC et bénéficier ainsi d'un projet artistique élaboré sur toute l'année scolaire. Les objectifs de ce plan étaient de généraliser la pratique des arts à l'école, de diversifier les domaines artistiques abordés ainsi que de faire acquérir aux enfants une véritable culture artistique.

### **1.1.2. Des arts plastiques aux arts visuels**

Dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 (vus sur le site de l'académie d'Aix-Marseille<sup>1</sup>) les enseignements des arts plastiques à l'école primaire sont remplacés par l'enseignement des arts visuels. Pour Daniel Lagoutte (2009 p10), ce changement d'appellation aurait pour objectif « d'intégrer sous ce terme toutes les dimensions de l'image (...) Par-là, ce serait une éducation à l'image qui serait prioritairement visée ». En effet, l'enseignement des arts évolue avec la société contemporaine où l'importance de consommation télévisuelle et technologique rend nécessaire une éducation à l'image. Les arts visuels englobent désormais les arts plastiques traditionnels mais également la photographie, les arts décoratifs, la vidéo, le numérique...

Daniel Lagoutte, évoque l'apprentissage d'un langage visuel : « cette diversification s'exprime en termes d'ouverture et d'apprentissage de l'imaginaire compris comme apprentissage d'un langage visuel » (2002, p167-168). L'élève doit désormais apprendre à avoir un regard critique sur le monde et celui-ci se construit dans l'observation des productions lors des mises en commun des réalisations de la classe mais également grâce à la lecture et l'analyse d'œuvres d'arts. Les programmes de 2008 n'ont pas remis en cause les orientations des programmes de 2002 et insistent sur les compétences lexicales développées à partir d'image, et ce, dès la maternelle.

L'enseignement des arts à l'école est passé d'un accent mis sur les productions et notamment sur l'expertise technique à un véritable enseignement en termes de connaissances artistiques : vocabulaire plastique et références culturelles. Les nouveaux programmes de 2015 réaffirment et précisent les orientations des programmes de 2002 et 2008, comme nous allons le voir maintenant.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation de la jeunesse et de la recherche, (2010), *Les arts à l'école primaire*, Repéré à : [http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/Arts-visuels\\_%20ecole.pdf](http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/Arts-visuels_%20ecole.pdf)

## **1.2. Les nouveaux programmes de 2015**

Dans le bulletin officiel du 26 mars 2015 concernant les nouveaux programmes, les arts ont une grande place puisqu'ils constituent à eux-seuls l'un des cinq domaines de l'école maternelle. Il s'intitule : « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », il est divisé en trois sous-domaines : les productions plastiques et visuelles, les univers sonores ainsi que le spectacle vivant. Les objectifs sont de développer le goût pour les pratiques artistiques, de découvrir différentes formes d'expressions artistiques, de vivre et d'exprimer des émotions mais également de formuler des choix.

En ce qui concerne plus particulièrement les productions plastiques et visuelles, les enfants doivent pouvoir dessiner librement sans contrainte en expérimentant différents outils afin d'ensuite pouvoir comparer les effets, échanger sur les différentes représentations d'un même objet et aussi comparer leurs productions dans la durée afin de percevoir leurs progrès. Tout au long du cycle 1, les élèves vont pouvoir également s'exercer aux graphismes décoratifs, ils réaliseront des compositions plastiques planes et en volume et seront amenés à observer et transformer des images fixes ou animées.

Outre les attendus en termes de productions plastiques tels que le choix et l'utilisation de différents outils, médiums en fonction de la consigne, la réalisation d'une composition plastique seul ou en petits groupes, les élèves doivent être également capable à la fin de la maternelle de décrire une image, de proposer des solutions dans des situations de projet, de création et de résolution de problèmes. Les références culturelles ne sont pas oubliées et les programmes de 2015 (B.O du 26 mars 2015) précisent d'ailleurs que « L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges. » Le dernier terme nous indique clairement que le langage a donc désormais une place très importante dans l'enseignement des arts plastiques.

C'est en effet ce que nous allons confirmer en relatant maintenant l'état des recherches actuelles en didactique des art plastiques. Nous y reviendrons également en fin de seconde partie de cet état de l'art.

## **1.3. Didactique des arts visuels**

Il existe quelques ouvrages didactiques relatif à la pratique des arts visuels pour le secondaire mais quasiment aucun spécifiquement dédié à l'école primaire. De plus les documents disponibles, notamment sur Internet, sont très peu centrés sur l'acquisition des

savoirs sur l'art, ce qui conduit encore trop souvent l'école primaire, les enseignants à proposer des situations très éloignées de la démarche de création recommandée par les programmes, notamment l'invitation à travailler « à la manière de... ». Les élèves sont plutôt, dans cette modalité, orienté vers un travail d'imitation plutôt que sur une recherche personnelle dans leurs productions et vers la démarche de création. Les enseignants peuvent, néanmoins, s'appuyer sur quelques ouvrages en didactiques des arts ainsi que sur des ouvrages du secondaire applicable à l'école primaire.

### **1.3.1. Les variables didactiques**

Tout d'abord, nous nous appuyons sur les travaux de Christian Louis, *Place des artistes*, (1992) qui a élaboré le concept de SMOG (support, médium, outil, geste), outil composé de quatre variables didactiques à combiner dans les situations pédagogiques en arts plastiques :

- Les supports : Le format et la forme des supports encouragent l'enfant à s'adapter à certaines contraintes et à ajuster ses actions.
- Les médiums : Ils permettent aux enfants d'appréhender la matière et de prendre conscience de l'impact de leurs choix sur les effets produits.
- Les outils : tout au long de la maternelle les outils évoluent et deviennent de plus en plus diversifiés. Il est, d'autre part, intéressant d'explorer les possibilités offertes par ces différents outils notamment la trace laissée.
- Les gestes : Les enfants de maternelle développent petit à petit leur habileté et l'ajuste au fur et à mesure de leur développement des actions plastiques en fonction de leurs intentions.

Ces quatre variables sont combinables à l'infini et permettent d'ouvrir les possibilités d'action de chaque élève. Elles peuvent être mises en place, dans un premier temps, lors de situations d'expérimentation ou d'entraînement sans nécessairement faire l'objet d'une production et être ensuite réinvesties lors d'un projet. Les élèves se créent alors un répertoire d'effets produits par l'exploration et la combinaison de ces supports, outils, médiums, gestes.

### **1.3.2. La démarche de créativité**

Daniel Lagoutte dans son ouvrage dans *Enseigner les arts visuels* (2002), présente un schéma de la démarche de création afin de développer la créativité des élèves. Elle se déroule en 5 étapes :

La première étape est une étape de sollicitation des élèves qui a pour but de les intéresser en mettant en place une situation qui les incitera à se lancer dans la production plastique. A cette étape l'élève répond à la consigne assortie de contraintes, elles-mêmes liées aux quatre variables précédemment décrites.

La seconde étape est la confrontation des réalisations des élèves ; les productions sont mises en commun et analysées par les élèves. Le questionnement peut concerner l'expression plastique, l'organisation des éléments, les techniques utilisées, tout ceci au regard de la consigne-contrainte. Ce débat permet d'évoquer les trouvailles des élèves et de faire appel au vocabulaire plastique pour citer les moyens mis en œuvre et les effets produits.

La troisième étape est une découverte des procédés utilisés par les artistes. L'enseignant peut alors à ce moment-là présenter des œuvres afin que les élèves observent les différents moyens en liaison avec leurs propres productions, trouver d'autres possibilités de répondre à la consigne et ainsi élargissent leurs références culturelles.

Puis vient la quatrième étape qui correspond au travail d'approfondissement, elle a pour but d'acquérir des capacités, les consignes sont plus précises. C'est un travail de recherche et d'essai afin d'améliorer sa production.

Enfin la dernière étape est une phase d'expression personnelle, elle permet aux élèves de réinvestir librement leurs acquisitions et de faire appel à leur créativité.

E. Mahé, conseillère pédagogique, présente la démarche de créativité de manière similaire dans un tableau<sup>2</sup> qui a l'avantage de rendre plus lisible encore la place du langage dans les différentes phases de la démarche de création. Les élèves peuvent avoir recours au langage oral pour décrire une expérimentation, évoquer leur cheminement, des sensations, présenter et

---

<sup>2</sup> Mahé E., (2009), Arts visuels pratiques artistiques, Repéré à : [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10 - arts visuels demarche-2.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf)

parler de leur production mais aussi d'exprimer leur ressenti devant une œuvre. Intéressons-nous donc à cette importante du langage

## **2. La place du langage à l'école maternelle**

Nous allons donc, ici, nous intéresser à la place du langage à l'école maternelle. Tout d'abord un regard sur le développement du langage entre 3 et 6 ans nous permettra, ensuite, de mieux comprendre sa place dans les programmes notamment dans le domaine des arts visuels.

### **2.1. Le développement du langage**

#### **2.1.1. Chez l'enfant de 3 à 6 ans**

Tout d'abord nous allons définir ce qu'est le langage. Le langage est « la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes », selon J-A Rondal (1985) alors que la parole est la production de signification sous forme de sons articulés.

D'après le document de l'académie de Reims<sup>3</sup>, l'enfant vers 2 ans possède environ 300 mots, c'est entre 3 ans et 4 ans qu'il développe le plus son vocabulaire (1000 mots environ) pour atteindre 2500 mots vers 6 ans. Il acquiert du vocabulaire en mettant un nom à chaque objet qu'il rencontre ou à chaque évènement qu'il peut vivre. Ce n'est pas parce qu'un enfant a acquis un « quota » de mots qu'il les comprend, le vocabulaire est véritablement acquis que lorsqu'il est compris et que l'enfant utilise le mot dans le bon contexte en comprenant ce qu'il veut dire. La syntaxe évolue également, plus l'enfant évolue plus ses phrases ont un nombre important de mots, un enfant de 5 ans fait des phrases d'environ 5, 6 mots.

Le langage est donc très important à l'école maternelle car c'est précisément à ce moment que les élèves acquièrent le plus rapidement du vocabulaire et enrichissent leur syntaxe. Mais au-delà de l'aspect communicationnel, le langage revêt également une fonction métacognitive.

---

<sup>3</sup> Académie de Reims, (date non communiquée) *Le langage de 0 à 6 ans*, repéré à : <http://web.ac-reims.fr/dsden10/ien.romilly/site-mat/developpement-langage-0-6ans.pdf>

### **2.1.2. La notion de métacognition**

La métacognition est définie par le Larousse comme la « connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs ». C'est-à-dire que la métacognition recouvre ce que nous sommes capables d'explicitier ce que nous savons et à quel point nous le savons.

D'après André-Jean Ragot (1997) repris par Isabelle Poussier, dans son article *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir* (2003, p1), la métacognition serait l'identification des processus réflexifs qui ont permis aux élèves de traiter une question posée. « La conscience métacognitive est essentielle car elle témoigne que les élèves ont pris sur leurs propres opérations mentales et, de la sorte, progressent en direction de l'autonomie » nous dit Bernard André Gaillot repris par Isabelle Poussier (2003, p1). En effet, Martine Terville-Colboc et Sylvie Bouché dans le document de l'Agrégation interne en Arts plastiques (2001, p29) expliquent que « Le fait de « mettre en mots », de faire parler l'élève, de l'aider à donner du sens à ce qu'il fait, voit, entend et pense, s'inscrit dans la continuité des méthodes actives et des thèses constructivistes qui considèrent que l'élève est le principal acteur de la construction de ses savoirs. ». Il est donc important de faire verbaliser les élèves afin qu'ils puissent construire leur savoir ainsi que leur savoir-faire.

Nous reviendrons donc sur cet aspect mais pour l'heure précisons les attendus de l'école maternelle dans le domaine du langage oral.

## **2.2. Le langage à la maternelle**

« Si la maternelle n'apprend pas à parler avec aisance aux enfants les plus défavorisés, ils ont très peu de chances de réussir leur scolarité, à peu près aucune d'occuper un jour leur juste place dans ce monde. » nous alerte P. Boisseau dans l'article *Parler simplement ne veut rien dire – La maternelle, la lecture et le langage* (2010).

### **2.2.1. Ce que nous disent les programmes**

Déjà dans les programmes de 2002, puis de 2008 une place importante est faite au langage à l'école primaire, il est le fil conducteur de toutes les disciplines. Les programmes de 2015, mettent de nouveau l'accent sur la maîtrise du langage à l'école maternelle qui est une condition essentielle à la réussite des élèves. En effet, l'un des cinq domaines d'apprentissage en maternelle est « mobiliser le langage dans toutes les dimensions » dans les programmes de

l'école maternelle (Bulletin officiel de 2015, p6), c'est le premier domaine de compétence ce qui montre son importance. Ce domaine est divisé en deux sous-domaines : l'oral et l'écrit. Nous nous intéresserons uniquement au langage oral, cité p11 du B.O de 2015, quatre objectifs sont visés :

- Oser entrer en communication : chaque enfant doit être capable à la fin de la maternelle de « communiquer avec les autres adultes et les autres enfants par le langage en se faisant comprendre », « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre »
- Comprendre et apprendre grâce à diverses situations conduites par l'enseignant
- Echanger et réfléchir avec les autres à travers des situations d'évocation, des résolutions des problèmes, des mises en commun etc.
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

### **2.2.2. Les fonctions du langage**

Il existe deux types de langage : le langage de situation et le langage d'évocation. Le document d'application des programmes de 2015 nous explique que les jeunes enfants parlent d'abord en situation, c'est-à-dire qu'ils parlent lorsqu'ils sont en train de faire une action. Il est limité à la situation puisque sans voir l'action on ne peut pas forcément comprendre ce qui est dit par l'enfant. Sans l'action le propos perd de son sens. Au contraire le langage d'évocation qui est nommé par ce document comme « langage décontextualisé » est nécessairement plus précis et plus structuré car l'action n'a pas lieu dans le même temps. L'enfant doit avoir appris à décrire la scène, en d'autres termes à contextualiser pour que ce langage soit compris.

Comme précisé dans le document « le langage à l'école maternelle », le terme langage, à l'école, comprend deux réalités inséparables. Tout d'abord, il « est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition de l'acquisition de nombreuses compétences ». [...] « il est aussi permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation »<sup>4</sup>. Comme nous l'évoquions précédemment, au cours de sa scolarité, l'élève sera amené à développer son vocabulaire mais cela ne doit pas de limiter à apprendre une liste de

---

<sup>4</sup> Ministère de l'éducation nationale, (2011), *le langage à l'école maternelle*, repéré à : [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle\\_web\\_182488.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf)

mots, ce lexique devra être réinvesti dans différentes situations et différents domaines, ce vocabulaire devra donc être compris par l'élève.

Ainsi, chaque apprentissage ne peut donc se concevoir sans le support du langage. Lorsque le langage n'est pas l'objet principale de l'apprentissage, il permet aux élèves de s'exprimer, de se représenter le monde, de développer leur pensée et de d'acquérir des connaissances. Qu'en est-il dans le domaine des arts visuels ?

### **2.3. La place du langage dans les arts**

Nous avons pu voir précédemment que le langage a une place importante à l'école maternelle. Son aspect transversal a également été souligné, il n'est pas seulement enseigné comme tel mais soutient également les apprentissages dans tous les domaines. Il a donc toute sa place dans l'enseignement des arts visuels.

#### **3.1. Les différents temps de langage dans une séquence d'arts visuels**

Dans le document de l'académie de Grenoble, langage et arts visuels à la maternelle (2013) nous pouvons apprendre qu'il existe plusieurs moments de langage dans une séquence d'arts visuels.

Lors de la passation de la consigne : L'enseignant expose oralement une consigne ouverte qui permet d'explorer la sollicitation avec des réponses divergentes et laisse donc l'élève libre de ses choix pour répondre au problème plastique posé. C'est à ce moment-là que sont énoncés les différentes contraintes liées au SMOG (support, médium, outil, geste). La consigne peut être reformuler par les élèves afin d'en saisir tout le sens.

Durant la production : Les élèves répondent à la consigne par une production plastique et lors de cette étape l'enseignant favorise le langage en action en posant des questions ouvertes, il peut également apporter ou préciser le vocabulaire plastique en fonction de l'activité et des réponses de l'élève. C'est une phase de verbalisation individuelle qui a lieu durant cette étape, entre l'enseignant et l'élève. Selon Isabelle Poussier dans l'article *la verbalisation en arts visuels : du sens au savoir* (2001, p2) cette verbalisation à plusieurs objectifs puisqu'elle permet à l'enseignant « d'évaluer » la démarche de chaque élève, de voir leur progrès. Au colloque de l'IUFM d'Arras en 2003 elle évoque également que la verbalisation permet de conforter et d'encourager les élèves dans leurs choix, « d'intervenir ou non, isolément ou collectivement et



dans ce dernier cas à faire émerger de l'enseignable par la parole de l'élève. Celle-ci permet aussi de se souvenir des notions déjà étudiées et ainsi, de nourrir le travail en cours ».

La verbalisation après la production : en collectif les élèves analysent leurs productions en les comparant. L'enseignant favorise la verbalisation et les moyens mis en œuvre, il fait constater les effets et invite à faire le lien. Il est précisé dans *la verbalisation en arts visuels : du sens au savoir* que « la mise en commun par l'affichage des réalisations valorise chaque élève et les « nourrit » ». L'enseignant peut également amener les élèves à s'exprimer sur leur goût tout en le justifiant. La mise en commun et la confrontation permettent d'acquérir un langage plastique qui sera ensuite réinvesti dans la lecture d'œuvre, nous dit Isabelle Poussier.

Enfin, la lecture d'œuvres est également un moment de langage. L'élève met des mots sur ce qu'il découvre, sur ce qu'il voit et ce qu'il ressent face à une œuvre. Il est surtout invité à faire des liens avec les productions de la classe et à réinvestir le vocabulaire plastique acquis lors des phases précédentes. Le recours au lexique spécifique permet notamment de décrire, d'analyser, d'interpréter ainsi que d'accéder au sens de l'œuvre.

### **3.2. Le vocabulaire plastique**

Le lexique développé en arts visuels est très vaste. Voici les différentes catégories de vocabulaire utilisées en arts plastiques :

- Les moyens d'expressions : le dessin, la peinture, ...
- Les formes, genres et thèmes de l'art : l'art abstrait, l'art figuratif, le portrait, le paysage...
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : Les actions plastiques peuvent se regrouper en quatre familles<sup>5</sup> : isoler (supprimer, séparer, montrer, révéler...), reproduire (copier, photographier, dessiner...), transformer (changer, modifier, ajouter, cacher...) ainsi qu'associer (rapprocher, juxtaposer, relier, intégrer...).

---

<sup>5</sup> Delamotte, T. Académie de Caen, (date non communiquée), repéré à : <https://www.ac-caen.fr/dsden61/ress/portail/culture/public/artspla/programmes-et-textes/Les-operations-plastiques-synthese.pdf>

- Selon le document de l'académie de Grenoble Le lexique du SMOG<sup>6</sup> : le support (papier kraft, papier cartonné, coton, cuir, plâtre...), le médium (gouache, encre, pastels, craies grasses...), l'outil (main, pinceau, bouchon, feutre, stylo...) et le geste (doux, en zigzag, gribouillage, de haut en bas...).
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : le point, la ligne (droite, brisée, courbe...), les matières, les formes...

Le langage a donc une place importante au sein des arts plastiques puisque comme on a pu le voir non seulement il est le vecteur de l'acquisition des connaissances artistiques mais il les constitue par le vocabulaire plastique.

---

<sup>6</sup> Laurin, S. et Valegeas, A. Académie de Grenoble, (2009), *Le SMOG Support, Médium, Outil, Geste*, repéré à : [http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire\\_art/file/SMOG.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire_art/file/SMOG.pdf),

## **Problématique et hypothèses**

Nous avons pu voir que la démarche de création dans l'enseignement des arts a pris une place de plus en plus importante au fil des années notamment à l'école maternelle. Le langage fait partie intégrante de cet enseignement. En effet, il existe plusieurs moments de langage dans une séquence d'arts visuels : la passation de consigne, durant la production, lors de la confrontation des productions ainsi que pendant la lecture d'œuvres. Nous pouvons retenir que la verbalisation favorise l'acquisition du vocabulaire plastiques et donc des apprentissages. Nous nous intéresserons plus précisément à l'interaction entre la phase de verbalisation lors des productions et la phase de mise en commun en maternelle. Ces deux phases permettent-elles d'enrichir le langage des élèves ?

Nous retiendrons donc la problématique suivante :

**En quoi la verbalisation en action a-t-elle un impact sur la phase de mutualisation collective en maternelle ?**

Les hypothèses que nous retiendrons pour répondre à cette problématique sont les suivantes :

- La verbalisation en action permet aux élèves d'utiliser un vocabulaire adapté lors de la verbalisation collective.
- La verbalisation lors de la production permet d'enrichir le vocabulaire plastique des élèves.
- La verbalisation en action permet d'enrichir la phase de mise en commun.

## Méthode

Afin de répondre à cette problématique et vérifier les hypothèses, une expérience en classe sera menée. La méthodologie de cette expérience est développée ci-dessous. Elle décrits les participants, l'organisation de l'expérience et les observations menées afin de vérifier les hypothèses.

### 1. Participants

L'étude mise en place dans le cadre de ce mémoire, se déroule dans une classe de PS-MS-GS dans une école maternelle de 6 classes à proximité de la frontière suisse. Il y a 152 élèves dans l'école, les six classes sont composées d'environ 25 élèves. De manière générale les élèves sont issus d'un milieu social favorisé, quelques élèves sont issus de familles plus modestes.

La classe est composé de 26 élèves, 10 petites sections, 7 moyennes sections et 9 grandes sections, les élèves sont donc âgés de 3 à 6 ans. Il y a 4 garçons et 3 filles en MS et 4 garçons et 5 filles en GS. Deux élèves (une élève de MS et un élève de GS) ont comme langue maternelle le turc et ne maîtrise pas encore très bien le français. L'une des élèves de GS bénéficie d'une AVS à mi-temps pour des troubles du comportement et des difficultés de concentration, l'AVS ne sera pas forcément présente lors des séances. L'étude se portera sur les MS-GS car les petites sections ne viennent que peu nombreux l'après-midi. Celle-ci sera plus simple à mettre en place, à ce moment-là, car il n'y aura que deux niveaux.

Deux groupes hétérogènes de MS-GS seront composés, tant dans leurs niveaux langagiers que dans leurs compétences en arts visuels. Il y a aura un groupe témoin (de 8 élèves) pour lequel l'enseignante n'interviendra pas durant la phase de production et un groupe test (de 8 élèves) pour lequel l'enseignante favorisera la verbalisation durant cette même phase. Les consignes seront données séparément afin de ne pas « influencer » un des deux groupes.

## **2. Organisation**

### **2.1. La démarche**

Afin de pouvoir évaluer les effets de la verbalisation en arts visuels, deux groupes de MS-GS seront composés afin de mener une analyse comparative. Les deux groupes disposeront du même matériel. Le groupe témoin, ne bénéficiera pas de la verbalisation durant la réalisation alors que dans le groupe test, l'enseignante favorisera la verbalisation pendant l'action. L'objectif principal de la séquence n'est pas le développement du langage mais il contribuera à la réalisation de cette séquence.

### **2.2. Les séances**

Comme expliqué précédemment, le déroulement de la séquence est le même pour les deux groupes, ils auront la même consigne ainsi que le même matériel. Le détail de la séquence se trouve dans l'annexe 1.

Les objectifs de cette séquence sont de faire réaliser aux élèves une composition plastique plane ainsi que de découvrir, enrichir et explorer un répertoire de traces. Seules les séances 1 et 2 seront détaillées ici puisque les autres ne seront pas utiles à l'expérience. En effet, on cherche à vérifier l'impact de la verbalisation en action (qui se déroule dans la séance 1) sur la phase de mutualisation collective (qui se déroule en séance 2).

La première séance a pour objectif de favoriser l'expérimentation de gestes plastiques : les élèves vont devoir peindre sans pinceaux. L'objectif est également de faire découvrir de nouveaux outils pour peindre. C'est une première séance de sollicitation et de production. Les élèves auront comme matériel : une feuille A3, de la peinture et divers instruments (fourchette, éponge, bouchons, brosse à dent, perles, lego). La consigne donnée aux groupes sera de faire une peinture sur la feuille en utilisant le matériel qui est mis à disposition sur les tables. Les élèves produisent pendant environ 20 minutes, dans le groupe témoin, l'enseignante n'interviendra donc pas alors que dans le groupe test, l'enseignante favorisera la verbalisation des opérations plastiques notamment. Dans la phase de production du groupe test, l'enseignante tentera de faire émerger également le vocabulaire plastique : les SMOG (support, médium, outil, geste), les composantes du langage plastique (points, lignes, formes... couleurs) et elle attirera l'attention des élèves sur les effets produits (les différentes traces). Les élèves verbaliseront durant l'action. A la fin de la séance une mise en commun aura lieu par groupe, l'enseignante demandera aux élèves de donner leur ressenti, d'évoquer en quelques mots ce

qu'ils ont faits durant la phase de production. Cette séance sera enregistrée afin de pouvoir noter différents indicateurs qui pourront nous aider dans notre recherche.

La séance 2 est une séance d'observation et d'analyse, ses objectifs sont de favoriser la verbalisation des productions, de favoriser le réinvestissement du vocabulaire acquis pendant la pratique ainsi que de réaliser un répertoire de traces. Pour chaque groupe, les productions seront affichées et l'enseignante demandera aux élèves de rappeler la consigne de la séance précédente. L'enseignante demandera aux élèves d'expliquer ce qu'ils observent. S'il y a des blancs, elle posera des questions telles que : Comment as tu fais pour réaliser cette trace ? Qui a fait autrement ? Qui a fait pareil ? Elle invitera les élèves à expliquer au maximum les différentes opérations plastiques, les outils utilisés, les composantes du langage plastique. On s'attend ici à ce que les élèves expliquent avec quels outils ils ont laissé telle ou telle trace, qu'ils comparent certaines traces (ex : elles se ressemblent, elles sont fines, elles prennent plus de place). Ils peuvent également expliquer les différentes opérations plastiques (ex : pour faire la trace de la perle, je l'ai faite rouler). Ils constatent également les types de trace laissée (traces, lignes, points, formes...) et les effets produits (mouvement, recouvrement, répétition... représentation évoquée par certaine trace). Dans cette phase de mise en commun, un enregistrement sera réalisé afin de noter le vocabulaire que les élèves ont utilisé. Ensuite un répertoire de traces sera réalisé avec les élèves. L'enseignante demandera aux élèves de rassembler chaque photo d'outils avec les traces qui lui correspondent, les élèves collent sur une affiche les différentes traces. Le nom de chaque outil sera écrit à côté de chaque trace. Ce répertoire de traces sera réinvesti dans les séances suivantes.

### **2.3. Organisation spatiale et temporelle des séances**

Etant donné qu'il n'est pas possible de faire travailler les groupes dans deux salles différentes, pour ne pas que le groupe test soit « aidé » par la verbalisation faite au groupe témoin, les séances ne se dérouleront pas le même jour. L'enseignante fera en sorte que les élèves du groupe qui ne fait pas la séance ce jour-là soient à un atelier avec l'ATSEM afin qu'ils ne puissent pas intervenir ou entendre ce qu'il se passe dans ce groupe.

Les deux séances du groupe témoin se dérouleront la même semaine et celles du groupe test suivante.

## **2.4. Quel type de verbalisation ?**

Durant la phase de sollicitation les élèves seront invités à reformuler la consigne afin que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension de celle-ci par tous les élèves.

Lors de la phase de production, l'enseignante encourage les élèves, leur fait rappeler la consigne si besoin mais elle les encouragera également à verbaliser pendant l'action grâce à des questions ouvertes telles que : « Qu'es-tu en train de faire ? », « Comment fais-tu pour faire ça ? » afin de faire verbaliser les élèves et de faire émerger le vocabulaire plastique spécifique à cette séquence qu'elle pourra alors préciser.

## **3. Observations menées pour vérifier les hypothèses**

Les 4 séances seront enregistrées afin que l'enseignante soit pleinement disponible lors de la mise en œuvre et de pouvoir obtenir le maximum de données qui seront nécessaires pour vérifier les hypothèses.

### **3.3. Variables et indicateurs pour les hypothèses 1 et 2**

Afin de valider ou invalider les hypothèses 1 et 2, les variables observées seront le réinvestissement du vocabulaire plastique utilisé durant la séance 1. Les indicateurs que nous retiendrons sont les suivants :

- Les moyens d'expressions : la peinture
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : étaler, griffer, gratter, tamponner, tapoter, faire glisser, frotter, répéter, superposer, apposer...
- Le lexique du SMOG : le support (papier, feuille) le médium (la peinture) les outils (fourchette, éponge, bouchons, brosse à dent, perles, lego) et les geste (la trace, de gauche à droite, de haut en bas...).
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : les couleurs, les points, lignes, formes... leurs caractéristiques : épais/fins pour les traits, petit/gros pour les points, noms des formes... et leur utilisation notamment pour les couleurs : mélange, monochromie, claire/foncée...

Après la première séance, l'enregistrement sera réécouté pour pouvoir noter par catégorie le vocabulaire qui a été utilisé durant la séance afin que l'enseignante ne demande pas du vocabulaire qui n'aurait pas été évoqué pendant la phase de production.

Puis avec l'enregistrement de la séance 2 nous pourrons observer ce qui a été réinvesti ou non durant cette phase de mise en commun. La même procédure sera suivie pour les 2 groupes. Enfin nous pourrons comparer ces 2 groupes pour voir si les deux premières hypothèses sont validées ou invalidées. En effet, si lors de la phase de mise en commun les élèves du groupe test ont davantage réinvesti le vocabulaire utilisé durant la première séance, les hypothèses seront validées.

### 3.4. Variables et indicateurs pour l'hypothèse 3

Afin de vérifier l'hypothèse 3, la variable observée est l'enrichissement de l'échange. En écoutant l'enregistrement des séances 1 et 2 nous pourrons observer les interventions des élèves durant la séance de mise en commun qui seront notées dans le tableau ci-dessous.

	Nombre d'interventions	Nature des interventions : Description, analyse, interprétation
Nom de l'élève		
Nb total d'élèves	Nb total d'intervention	Interventions dominantes

La nature de l'intervention est catégorisée selon trois orientations :

- description : l'élève dit ce qu'il voit en nommant les composantes du langage plastique (couleurs, formes, lignes, traits, empreintes...);
- analyse : l'élève dit comment cela a été fait en nommant les supports, médiums, outils et gestes mis en œuvre (SMOG) et en les associant aux opérations plastiques repérées (verbes d'action);
- interprétation : l'élève dit ce que cela lui évoque (il peut voir dans l'agencement des traces des représentations : « ça ressemble à... », « On dirait... ») ou fait des associations (« C'est comme... », « ça me rappelle... »)

Ce tableau sera complété pour les deux groupes et les données obtenues pourront ainsi être comparées, en fonction des résultats nous pourrons infirmer ou confirmer l'hypothèse 3. Par exemple, si la nature des interventions du groupe test est à dominante descriptive, la verbalisation en action n'aura pas forcément eu d'impact significatif sur la phase de mise en commun.



# Résultats

Suite à l'expérimentation, nous allons présenter les résultats. Les données brutes sont consignées par catégories et dans un tableau (annexe 2). Quelques productions d'élèves sont également présentées en annexe 3. Les résultats du groupe test et du groupe témoin seront comparés pour chacun des indicateurs retenus.

## 1. Hypothèses 1 et 2

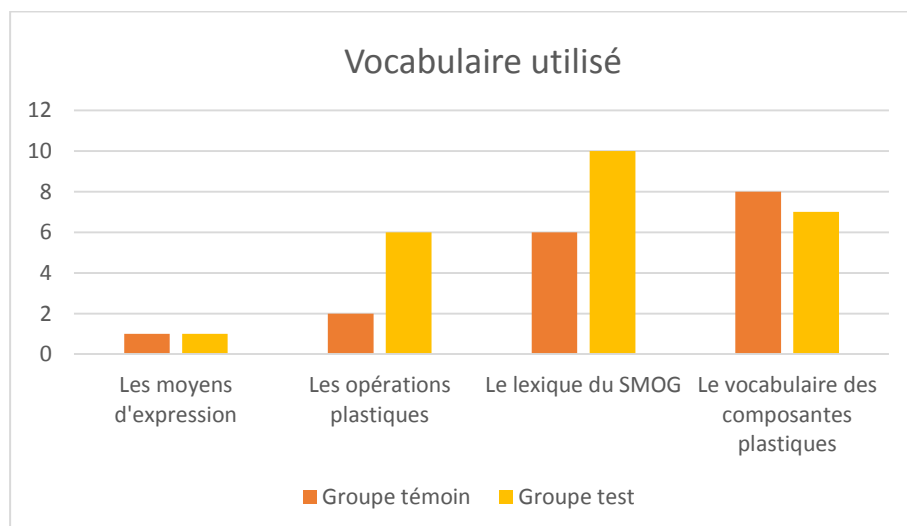
Afin de vérifier les hypothèses 1 et 2 concernant l'utilisation d'un vocabulaire adapté lors de la phase de mise en commun et l'enrichissement de celle-ci grâce à la verbalisation durant l'action. Nous avons relevé le vocabulaire utilisé en phase de production (séance 1) ainsi que le vocabulaire réinvesti en phase de verbalisation (séance 2).

### 1.1. Vocabulaire utilisé

Nous allons tout d'abord voir quel type de vocabulaire a été utilisé dans la phase de production (séance 1). La variable observée était l'enrichissement du vocabulaire qui se traduit par l'utilisation d'un vocabulaire adapté aux arts plastiques. Le vocabulaire utilisé est classé en 4 catégories : Les moyens d'expressions (ex : la peinture, la trace...), les opérations plastiques (ex : étaler, griffer, tamponner...), le lexique du SMOG (papier, peinture, fourchette, éponge...) ainsi que le vocabulaire des composantes du langage plastique (les couleurs, les points, les lignes, le mélange...).

Le graphique n°1 présente le nombre global de mots utilisés et classés par type pour chacun des groupes.

**Graphique  
n°1 :  
Vocabulaire  
utilisé :**

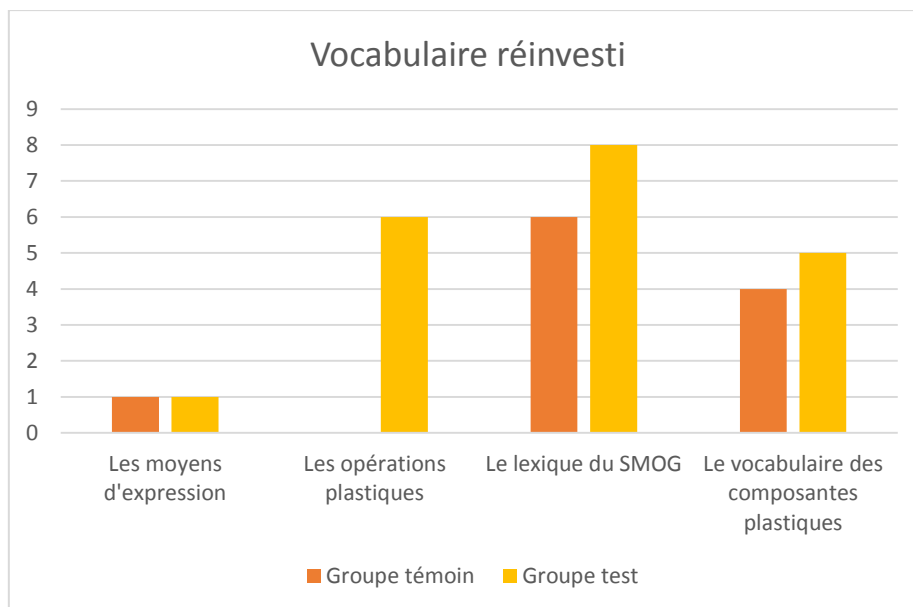


Nous pouvons constater que le vocabulaire utilisé par le groupe test est globalement plus varié que celui utilisé par le groupe témoin à part pour le vocabulaire des composantes plastiques. En effet, nous pouvons observer que pour les opérations plastiques seulement deux mots ont été utilisés par les élèves du groupe témoin alors que 6 mots ont été utilisés par le groupe test. En ce qui concerne le lexique du SMOG, 6 mots ont été utilisés par le groupe témoin et 10 par le groupe test. Les résultats concernant l'utilisation du vocabulaire plastique et celui des moyens d'expression sont sensiblement les mêmes. De plus nous pouvons constater que le groupe témoin a utilisé 17 mots adaptés aux arts visuels puisqu'ils rentrent dans les catégories que nous avons proposés dans la partie méthode alors que le groupe test en a utilisé 24.

## 1.2. Vocabulaire réinvesti

Nous allons maintenant nous intéresser au vocabulaire réinvesti durant la deuxième séance, la verbalisation collective, suivant les mêmes indicateurs que précédemment en comparant les deux groupes. Le graphique donne le nombre global de mots utilisés par les groupes pour chacune des catégories retenues.

**Graphique n°2 : Vocabulaire réinvesti :**



Nous pouvons observer que le groupe test a réinvesti beaucoup plus de vocabulaire que le groupe témoin notamment pour les opérations plastiques où l'écart est le plus grand (0/2 mot réinvesti pour le groupe témoin et 6/6 mots réinvestis pour le groupe test). En ce qui concerne le lexique du SMOG 6/6 mots ont été réinvestis par le groupe témoins et 8/10 par le groupe test. Enfin pour le vocabulaire des composantes plastiques, 4/8 mots ont été réinvestis dans le groupe

témoin et 5/7 dans le groupe test. Les moyens d'expressions est la catégorie la moins réinvestie avec seulement un mot pour les deux groupes mais seulement deux mots avaient été relevés lors de la phase de production.

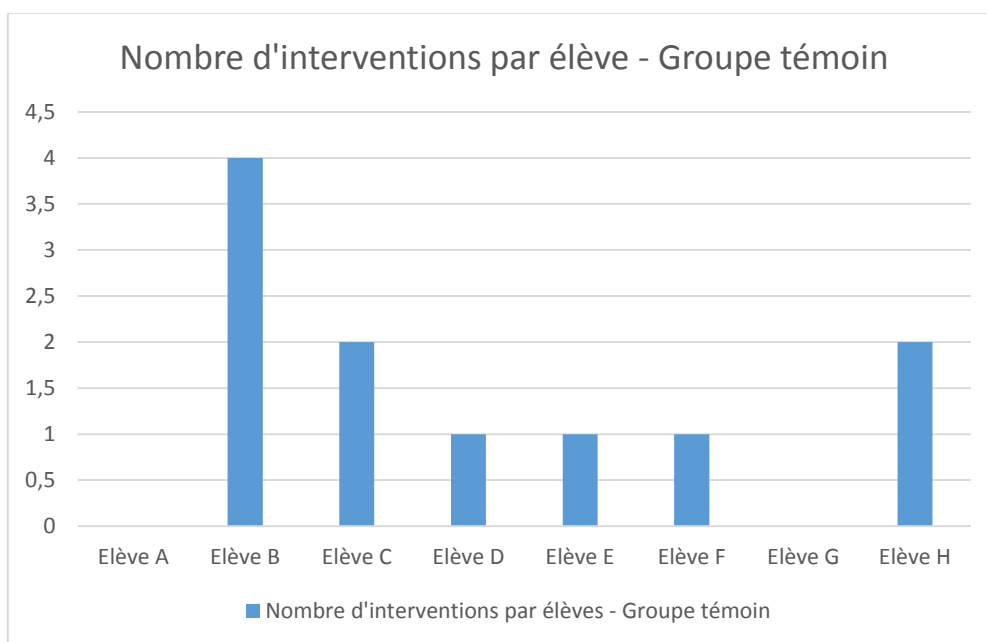
## 2. Hypothèse 3

Afin de vérifier l'hypothèse 3, la verbalisation en action permet d'enrichir la phase de mise en commun, nous avons observé pendant la séance 2 la richesse de l'échange mesurée d'une part par le nombre d'interventions et d'autre part suivant le type d'interventions dans chaque groupe.

### 2.1. Nombres d'interventions par élève

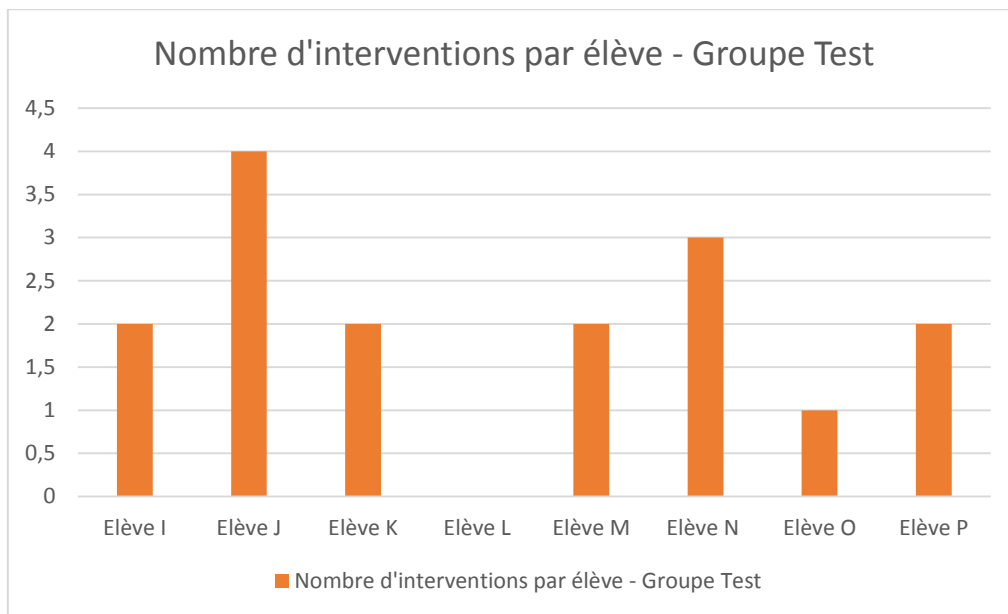
Le graphique n°3 présente le nombre d'interventions par élève dans le groupe témoin et le graphique n°4 présente le nombre d'interventions par élève du groupe test. Pour conserver l'anonymat des élèves, des lettres ont été données à chaque élève.

**Graphique n°3 : Nombre d'interventions par élève dans le groupe témoin**



Comme nous pouvons le constater deux élèves n'ont pas fait d'interventions et seuls deux élèves ont fait plus de deux interventions durant la séance de mise en commun des productions.

**Graphique n°4 : Nombre d'interventions par élève dans le groupe test**

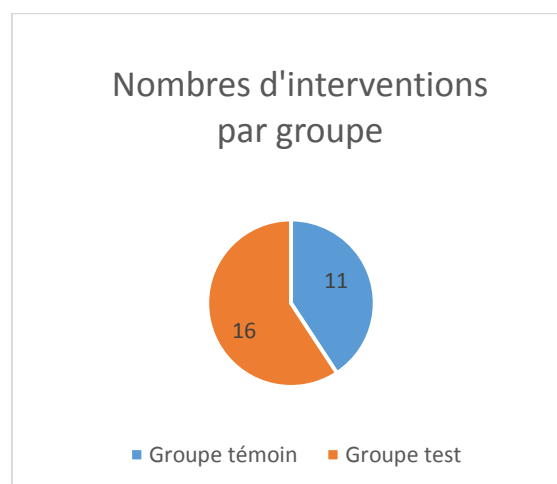


Sur ce graphisme nous pouvons observer que seul un élève n'a pas fait d'interventions dans le groupe test. 6 élèves sur 8 ont fait deux interventions ou plus.

## 2.2. Nombres d'interventions par groupe

Le graphique suivant présente le nombre total d'interventions des élèves dans chacun des groupes durant la verbalisation collective (séance 2).

**Graphique n°5 : Nombre d'interventions par groupe :**



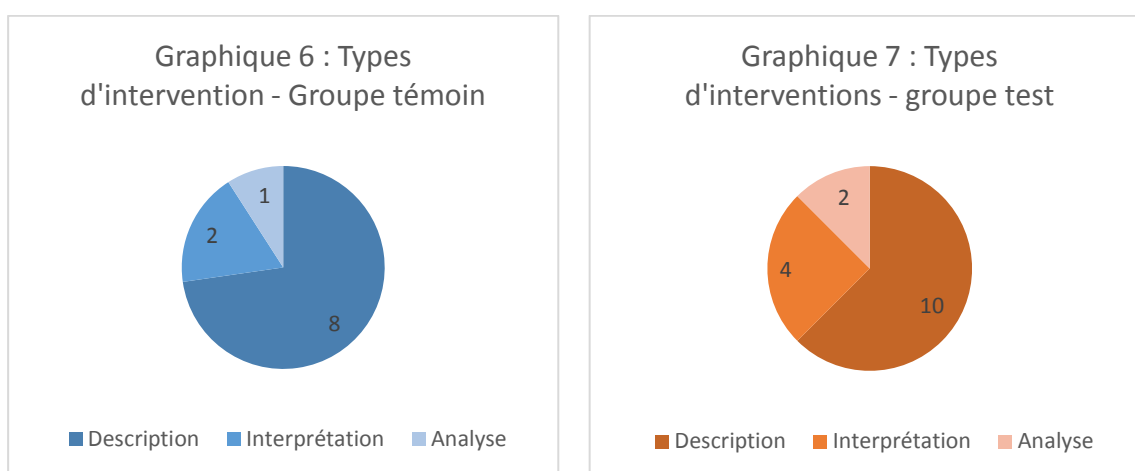
Comme nous pouvons le constater les élèves du groupe test sont intervenus un plus grand nombre de fois que les élèves du groupe témoin.

## 2.3. Types d'interventions

Le nombre d'interventions par élève est affiné dans le graphique suivant par le classement des interventions en différents types : description, analyse, interprétation, suivant le type d'intervention nous pourrions dire si la verbalisation en action aura eu un impact ou non sur l'enrichissement du vocabulaire (hypothèses 1 et 2) mais surtout sur l'enrichissement global de la verbalisation collective. En effet, on peut considérer que lorsque les élèves se détachent de la simple description des productions pour aller vers leur analyse et leur interprétation, ils progressent dans leurs observations.

### 2.3.1. Résultats par groupe

**Graphiques n°6 et 7 : Types d'interventions par groupe :**



Nous pouvons constater que les interventions du groupe témoin sont à dominante descriptive, seules deux interventions sont de type interprétatif et une de type analyse.

Les interventions du groupe test sont également à dominante descriptives dans les mêmes proportions que le groupe témoin. Cependant on remarque tout de même 4 interventions interprétatives et 2 interventions analytiques.

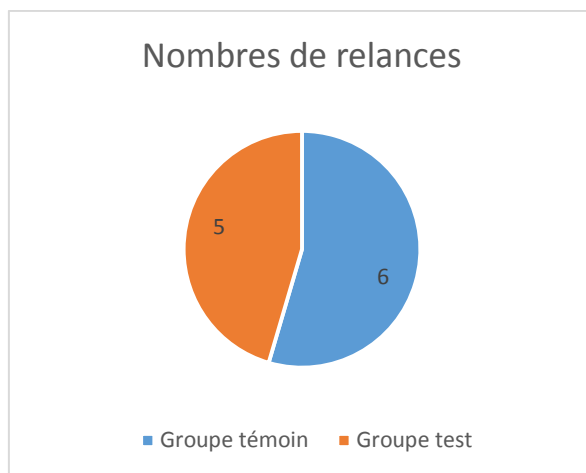
### 2.3.2. Comparaison entre les deux groupes

Comme nous pouvons le voir la plupart des élèves des deux groupes ont fait une intervention descriptive. Dans le groupe témoin, seul deux élèves ont fait une intervention interprétative alors que dans le groupe test il y a eu 4 interventions de ce type. En ce qui concerne l'intervention de type analytique, nous constatons que dans le groupe témoin qu'il y a eu une intervention alors que dans le groupe test, il y en a eu deux.

## 2.4. Relances

Les relances ont une place importante dans cette étude, elles permettent de se rendre compte si l'enseignant a invité les élèves à s'exprimer ou s'ils sont intervenus spontanément.

**Graphique n°8 : Nombres de relances**



On remarque qu'il y a une faible différence du nombre de relances entre les deux groupes, 5 relances pour le groupe témoin et 6 pour le groupe test.

Ces résultats aussi seront analysés et interprétés dans la partie « discussion » afin de valider ou non les hypothèses émises à la suite de l'état de l'art.

# Discussion

## 1. Re-contextualisation

L'objet de l'étude qui a été menée était de mesurer l'impact de la verbalisation durant la phase de production sur la phase de mise en commun en maternelle.

Les lectures effectuées dans un premier temps mettaient en avant la place du langage dans les arts visuels à la maternelle. En effet, au cours de ces recherches nous avons pu constater que le langage est le vecteur de l'acquisition des connaissances artistiques mais il les constitue également par le vocabulaire plastique.

Notre réflexion a été dirigée par la problématique suivante : En quoi la verbalisation en action a-t-elle un impact sur la phase de mutualisation collective en maternelle ?

Trois hypothèses avaient été émises :

- La verbalisation en action permet aux élèves d'utiliser un vocabulaire adapté lors de la verbalisation collective.
- La verbalisation lors de la production permet d'enrichir le vocabulaire plastique des élèves.
- La verbalisation en action permet d'enrichir la phase de mise en commun.

Afin d'affirmer ou d'infirmer ces hypothèses, une expérimentation a été mise en place en classe. Dans cette expérimentation, des outils (brosse à dent, fourchette, lego...), de la peinture et des feuilles avait été déposés sur une table et l'enseignante a donné comme consigne aux élèves : « Vous allez faire une peinture sur cette feuille, vous pouvez utiliser tout ce que vous avez sur les tables ». Deux groupes de MS- GS ont été formés afin de mener une analyse comparative. Les deux groupes ont disposé du même matériel. Le premier groupe (le groupe témoin) n'a pas bénéficié de la verbalisation durant la phase de production alors que dans le deuxième groupe (le groupe test) l'enseignante a favorisé la verbalisation pendant l'action.

Les séances 1 et 2 du groupe test et du groupe témoin ont été enregistrées et les données ont été recueillies. La variable choisie pour vérifier les hypothèses 1 et 2 était l'enrichissement du vocabulaire avec comme indicateurs : Les moyens d'expressions, les opérations plastiques, le lexique du SMOG ainsi que le vocabulaire des composantes plastiques. Pour l'hypothèse 3, la variable choisie était l'enrichissement de l'échange avec pour indicateurs : le nombre d'interventions, de relances et le type d'échange.

Grâce aux données recueillies, nous allons maintenant pouvoir analyser ces résultats.

## **2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

Grâce aux résultats présentés précédemment, nous allons pouvoir discuter chaque hypothèse les unes après les autres

### **2.1. Analyse des résultats pour la première hypothèse : La verbalisation en action permet aux élèves d'utiliser un vocabulaire adapté lors de la verbalisation collective.**

Cette première partie a pour but de démontrer que la verbalisation en action permet aux élèves d'utiliser un vocabulaire adapté lors de la verbalisation collective.

A l'aide du graphique n° 1 (vocabulaire utilisé pendant la phase de production) et du graphique n°2 (vocabulaire réinvesti durant la phase de mise en commun), nous pouvons tout d'abord nous rendre compte que le vocabulaire du groupe témoin est moins riche que celui du groupe test durant la séance de production (24 mots utilisés liés aux arts visuels pour le groupe test contre seulement 17 mots pour le groupe témoin) ce qui par conséquent est répercuté dans la phase de mise en commun où les élèves du groupe test ont utilisé un vocabulaire mieux adapté aux arts visuels que le groupe témoin pour décrire leur production (20 mots utilisés liés aux arts visuels pour le groupe test contre seulement 11 mots pour le groupe témoin) . Ceci vient du fait que les élèves du groupe test ont bénéficié de la verbalisation avec l'enseignant, ce qui leur a permis de faire émerger un vocabulaire plus adapté au contexte et donc de pouvoir plus facilement le réinvestir. En effet, si ce type vocabulaire n'apparaît pas dans la phase de production, les élèves ne pourront évidemment pas l'acquérir et donc le réinvestir en phase de mise commun. Comme nous l'avons précisé dans l'Etat de l'art en reprenant les propos d'Isabelle Poussier, la verbalisation en action permet à l'enseignant de « faire émerger l'enseignable par les propos des élèves ». Ce qui explique pourquoi les élèves qui n'ont pas bénéficié de la verbalisation en phase de production ont moins réinvesti de vocabulaire pendant la phase de mise en commun.

Au regard de cette analyse, nous pouvons donc valider cette première hypothèse. En effet, le vocabulaire est en proportion largement plus réinvesti quand les élèves bénéficient d'une verbalisation en action avec l'enseignant puisque le groupe test a réinvesti 83,3% des mots acquis en séance 1 alors que le groupe témoin en a réinvesti seulement 64,7%.



## **2.2. Analyse des résultats pour la deuxième hypothèse : La verbalisation lors de la production permet d'enrichir le vocabulaire plastique des élèves.**

L'objectif de cette deuxième partie est de démontrer que la verbalisation lors de la production permet d'enrichir le vocabulaire plastique des élèves.

Au regard des graphiques n°1 et n°2, nous pouvons d'une part constater que le vocabulaire utilisé par le groupe test est globalement plus varié que celui utilisé par le groupe témoin. En ce qui concerne le vocabulaire des composantes plastiques, le groupe témoin a effectivement utilisé plus de lexique de cette catégorie lors de la production mais il n'en a réinvesti que très peu dans la verbalisation collective (4 sur 8 soit la moitié seulement) alors que le groupe test a réinvesti dans la mise en commun 5 mots sur 7 utilisés dans la phase de production. En effet, le graphique n°1 montre que le groupe test a utilisé un vocabulaire globalement plus varié dans la première séance (phase de production) que le groupe témoin. C'est particulièrement vrai pour le lexique des opérations plastiques et celui du SMOG.

En ce qui concerne le taux de réinvestissement entre la séance de production et la séance de mise en commun, le groupe test a réinvesti 100% du lexique des opérations plastiques alors que le groupe témoin n'en a pas réinvesti. En ce qui concerne les SMOG, c'est le groupe témoin qui a le plus réinvesti de vocabulaire (100%) par rapport au groupe test (80%). Nous pouvons considérer que le groupe témoin n'a réinvesti que du vocabulaire qu'il connaissait déjà (les SMOG sont les mots les plus souvent utilisés en classe) alors que le groupe test a réellement acquis un nouveau vocabulaire qu'il a privilégié par rapport au vocabulaire déjà connu en le réinvestissant plus lors de la verbalisation collective (opération plastique, composante du langage plastique).

Concernant la forme d'expression, un seul mot (peinture) était à retenir puisque la consigne ne permettait pas d'utiliser d'autre vocabulaire en lien avec cette catégorie.

Grâce à ces résultats, nous pouvons déduire que la verbalisation en action permet de faire émerger un plus grand vocabulaire plastique car l'enseignante aide à la verbalisation et surtout qu'il est réinvesti plus aisément hors du contexte de production, ce qui est un signe du bon apprentissage de ce vocabulaire. Ce qui permet aux élèves d'acquérir du vocabulaire spécifique. La verbalisation pendant la phase de production permet donc aux élèves d'enrichir leur vocabulaire plastique.

Cette hypothèse peut donc être validée.

### **2.3. Analyse des résultats pour la troisième hypothèse : La verbalisation en action permet d'enrichir la phase de mise en commun.**

Suite à l'analyse des deux hypothèses précédentes, nous avons pu constater que la verbalisation lors de la production permet aux élèves d'utiliser un vocabulaire adapté durant la phase de mise en commun mais qu'elle permettait aussi d'enrichir le vocabulaire plastique des élèves. Nous pouvons donc déjà en partie valider cette troisième hypothèse : la verbalisation en action permet d'enrichir la phase de mise en commun du point de vue lexical. Mais d'autres éléments ont pu être vérifiés afin de conforter cette troisième hypothèse.

En ce qui concerne le nombre d'interventions, les élèves du groupe test sont intervenus plus de fois individuellement que les élèves du groupe témoin. En effet, 2 élèves sur 8 ont fait deux ou plus de deux interventions dans le groupe témoin (graphique 3) alors que 6 élèves sur 8 ont fait deux ou plus de deux interventions dans le groupe test (graphique 4). De plus un seul élève n'est pas intervenu dans le groupe test contre 2 dans le groupe témoin. Nous pouvons donc déjà penser que la verbalisation permet un enrichissement de la phase de mise en commun plus riche en quantité. Ce qui est confirmé par le graphique 5 car globalement il y a eu plus d'interventions dans le groupe test que dans le groupe témoin (16 interventions pour le groupe test contre 11 pour le groupe témoin). Suite à la verbalisation durant la phase de production du groupe test, les élèves avaient plus de choses à dire que les élèves du groupe témoin car ils ont eu une première occasion de s'exprimer de manière individuelle avec l'enseignant. Cette mise en confiance permet aux élèves de mieux s'exprimer devant le groupe même si nous ne pouvons pas affirmer que ce soit le seul facteur qui rentre en compte.

Pour ce qui est du type d'interventions faites par les élèves (graphiques 6 et 7), les interventions étaient regroupées en trois catégories : descriptive, analyse et interprétation. Dans les deux groupes les interventions sont à dominante descriptive. La description a fait l'objet de plus d'intervention dans le groupe test (2 de plus). Dans le groupe test on retrouve deux fois plus d'interventions de type interprétation (2 pour le groupe témoin et 4 pour le groupe test) tout comme les interventions de type analyse (1 pour le groupe témoin et 2 pour le groupe test). La verbalisation en action a donc un fort impact sur le type de verbalisation puisque comme nous venons de le voir le nombre d'interventions de haut niveau (analyse et interprétation) a été doublé par le groupe test.

Enfin, les relances ont également été analysées (graphique 8), d'une part le nombre de relances est légèrement inférieur pour le groupe test (5 contre 6 pour le groupe témoin). D'autre

part nous pouvons constater que l'enseignant en faisant moins de relance pour le groupe test a obtenu beaucoup plus d'interventions (5 relances pour 16 interventions d'élèves) alors que pour le groupe témoin il a fallu 6 relances pour seulement 11 interventions élève.

Cette troisième hypothèse peut être validée car comme nous avons pu observer que les élèves ayant bénéficié de la verbalisation durant la phase de production ont fait plus d'interventions que les élèves n'ayant pas bénéficié de celle-ci, ceci est confirmé aussi bien par les résultats individuels que par les résultats globaux des groupes. Les élèves du groupe test ont réinvesti un vocabulaire plus difficile et moins connu, ils ont fait beaucoup plus d'intervention de haut niveau (analyse et interprétation) et ils ont également eu besoin de beaucoup moins de relances.

L'analyse des résultats nous permet de répondre très positivement à notre problématique : ainsi, la verbalisation en action a un réel impact sur la phase de mutualisation collective en maternelle. La verbalisation, en phase de production, accompagné par l'enseignant aide les élèves en maternelle à développer un vocabulaire plastique plus riche et le réinvestir de manière plus importante et plus adaptée lors de la phase de mise en commun. La diversification du lexique par la verbalisation en action favorise l'enrichissement de la verbalisation collective. Cet enrichissement est également très visible de par le nombre et surtout la qualité des interventions qui nécessite moins de relance de la part de l'enseignant.

### **3. Limites, perspectives et conclusion générale**

Dans cette dernière partie qui conclura cette étude nous allons faire une analyse critique de la recherche menée, puis nous donnerons les perspectives possibles de cette étude.

#### **3.1. Analyse critique de la recherche menée**

##### **3.1.1. Effectif limité**

L'expérimentation a été menée sur un nombre très réduit d'élèves, 8 élèves dans le groupe test et 8 élèves dans le groupe témoin. Elle n'est donc pas très représentative même si cela peut nous donner une idée relativement juste. Cette expérimentation devra être répétée et étendue à un échantillonnage plus conséquent afin d'avoir une réponse plus scientifique à notre problématique.

### **3.1.2. Des élèves peu confrontés à la démarche de créativité**

Les élèves ayant participé à l'expérimentation n'ont été confronté que peu de fois à des pratiques artistiques telles que celles proposées dans la séquence. En effet, les élèves n'avaient pas encore eu l'habitude de répondre à une consigne ouverte comme celle présentée dans l'expérimentation ce qui a certainement dû les déstabiliser. De plus les phases de mise en commun ne sont pas mises en œuvre systématiquement dans cette classe et certains élèves ont été déroutés lorsque l'enseignante leur a demandé ce qu'ils pensaient des productions ou ce qu'ils souhaitaient dire sur celles-ci.

### **3.1.3. Des facteurs extérieurs au groupe**

Le dernier point sur quel nous pouvons émettre quelques réserves et celui de la présence de l'AVS durant la phase de production des élèves dans le groupe témoin. L'AVS n'avait pas été assez préparé par l'enseignante à ne pas intervenir durant la phase de production du groupe témoin. L'expérimentation aurait pu en parti être faussée car elle est intervenue à quelques reprises pour aiguiller certains élèves et leur montrer certains gestes à faire avec les objets mis à leur disposition.

## **3.2. Les perspectives possibles**

### **3.2.1. Une expérience à renouveler**

Comme nous avons pu le voir, la verbalisation en action a un impact très positif dans les apprentissages des élèves. Seulement pour ces élèves la pratique était nouvelle, ils ne s'étaient pas familiarisé avec tous les dispositifs mis en place dans cette séance. Il faudra donc qu'elle soit renouvelée à l'avenir. La verbalisation n'est pas seulement efficace en arts visuels, il faut absolument qu'elle ait une place dans tous les domaines d'apprentissage.

### **3.2.2. Ma perception des arts visuels**

Cette expérimentation m'a permis de faire évoluer ma pratique des arts visuels qui était auparavant très limitée. J'ai pu apprendre à faire une « véritable » séquence d'arts visuels et laisser les élèves plus libres dans leurs productions que ce que je pouvais faire avant. J'ai pu constater que mes élèves avaient été très enjoués par le travail que je leur avais proposé pendant cette séquence. J'imagine que cela vient du fait que je les ai laissés plus libre que d'habitude. Je pourrai donc prendre appuis sur cette expérience pour mes futures séquences en arts visuels.

J'ai également pu me rendre compte que la présence de l'enseignante en arts plastiques était réellement bénéfique pour les élèves puisqu'elle leur permet d'acquérir un vocabulaire plus riche et d'acquérir plus facilement des connaissances et compétences.

Ce travail de recherche me permet également de transposer ce qui a été observé et expérimenté durant le mémoire à d'autres disciplines.

### **3.3. Conclusion générale**

Au terme de ce mémoire, nous pouvons retenir que le langage fait partie intégrante des apprentissages en arts plastiques. Grâce à cette expérimentation nous avons pu répondre à la problématique : « En quoi la verbalisation en action a-t-elle un impact sur la phase de mutualisation collective en maternelle ? ». Les trois hypothèses que nous avons émises ont pu être vérifiées et affirmées suite à l'expérimentation.

La verbalisation durant la phase de production permet donc aux élèves d'acquérir un langage adapté aux arts visuels et d'enrichir la phase de mise en commun ainsi que leur vocabulaire plastique. Elle est donc indispensable à la pratique des arts plastiques mais également dans les autres domaines

## Bibliographie

- Boisseau, P.**, (2012). *Parler simplement ne veut rien dire – La maternelle, la lecture et le langage*. Cahier pédagogique
- Christian, L.**, (1992), *Place des artistes*. Editions SEDRAP
- Lagoutte, D.**, (2002). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Editions Hachette Éducation
- Lagoutte, D.**, (2009). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Editions Hachette Éducation
- Ministère de l'éducation nationale**, (2008). Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- Ministère de l'éducation nationale** (2015). Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. Programmes de l'école maternelle.
- Poussier, I.**, (2003). *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*. Colloque IUFM d'Arras
- Terville-Colboc, M. et Bouché, S.**, (2001), Agrégation interne en Arts plastiques

## Sitographie

- Mahé E.**, (2009), Arts visuels pratiques artistiques, Repéré à : [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10\\_-\\_arts\\_visuels\\_demarche-2.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf)
- Ministère de l'éducation de la jeunesse et de la recherche**, (2010), *Les arts à l'école primaire*, Repéré à : [http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/Arts-visuels\\_%20ecole.pdf](http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/Arts-visuels_%20ecole.pdf)
- Académie de Reims**, (date non communiquée) *Le langage de 0 à 6 ans*, repéré à : <http://web.ac-reims.fr/dsden10/ien.romilly/site-mat/developpement-langage-0-6ans.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale**, (2011), *le langage à l'école maternelle*, repéré à : [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle\\_web\\_182488.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf)
- Delamotte, T. CPD Culture humaniste – Académie de Caen**, (date non communiquée), repéré à : <https://www.ac-caen.fr/dsden61/ress/portail/culture/public/artspla/programmes-et-textes/Les-operations-plastiques-synthese.pdf>
- Laurin, S. et Valegeas, A. CPD Arts visuels – Académie de Grenoble**, (2009), *Le SMOG Support, Médium, Outil, Geste*, repéré à : [http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire\\_art/file/SMOG.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire_art/file/SMOG.pdf),

# Annexes

## Annexe 1 : Séquence Arts visuels

Séance de sollicitation et de production		Séance n°1	
<b>Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques</b>			
MS/GS	Période 4	30-35 minutes	
Compétences visées			
→ Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste → Réaliser des compositions plastiques, seul ou en groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés			
Objectifs généraux		Objectifs spécifiques	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire réaliser une composition plastique plane</li> <li>- Faire découvrir, enrichir et explorer un répertoire de traces</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser l'expérimentation de gestes plastiques (Peindre sans pinceaux)</li> <li>- Faire expérimenter de nouveaux outils pour peindre</li> </ul>	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peinture</li> <li>- Divers instruments : fourchette, éponge, bouchons, brosse à dent, perles, lego</li> <li>- Feuille format A3</li> </ul>		
Phase <u>Durée</u>	Déroulement de la séance	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève <b>Réponses attendues</b>
Phase de sollicitation (10 min) <b>En petit groupe</b>	Création de 2 groupes (un groupe test et un groupe témoin)  Présentation de la consigne à chaque groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous allez faire une peinture sur cette feuille, vous pouvez utiliser tout ce que vous avez sur les tables.</li> </ul>	
Phase de production (20 min) <b>Individuel</b>	Production des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante favorise la verbalisation des opérations plastiques (les actions, les gestes), les SMOT (outils, médium, support) les composantes du langage plastiques (points, lignes, formes... couleurs) et attire l'attention des élèves sur les effets produits (différentes traces) avec le groupe test durant la phase de production, l'enseignante n'intervient pas dans le groupe témoin. <b>(A Enregistrer)</b></li> </ul>	Les élèves réalisent une production en utilisant les différents outils mis à leur disposition Les élèves verbalisent en action avec l'aide de l'enseignante.
Phase de mise en commun (5 min) <b>En petit groupe</b>	Mise en commun	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante demande aux élèves (par groupe) de se regrouper et demande aux élèves ce qu'ils ont fait, leurs ressentis</li> </ul>	Les élèves expliquent ce qu'ils ont fait durant la séance



Séance d'observation et d'analyse			Séance n°2
<b>Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques</b>			
MS/GS	Période 4		35-10 minutes
Compétences visées			
→ Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté. → Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.			
Objectifs généraux		Objectifs spécifiques	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser la verbalisation des productions</li> <li>- Favoriser le réinvestissement du vocabulaire acquis pendant la pratique</li> <li>- Réaliser un répertoire de traces</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire Observer les productions</li> <li>- Faire Analyser les productions</li> <li>- Faire Associer un outil à une trace</li> </ul>	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les productions de la séance 1</li> <li>- Le matériel utilisé avec des photos de chaque outil</li> <li>- Une affiche</li> <li>- Un exemple de traces pour chaque outil réalisé par l'enseignante</li> </ul>		
Phase Durée	Déroulement de la séance	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève <b>Réponses attendues</b>
Phase de mise en route (10 min) <b>Petit groupe</b>	Affichage de toutes les productions et rappel de la consigne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante demande aux élèves de rappeler la consigne de la séance précédente</li> </ul>	Les élèves rappellent la consigne
Phase de mise en commun avec verbalisation (15 min) <b>Petit groupe</b>	Demander aux élèves ce qu'ils observent, poser des questions, les orienter si besoins	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils observent. S'il y a des blancs, poser des questions telles que : Comment as tu fais ? Qui a fait autrement ? Qui a fait pareil ? Elle invite les élèves à expliquer au maximum les différents procédés de réalisation (opérations plastiques), les outils utilisés, les composantes du langage plastique</li> </ul>	Les élèves expliquent ce qu'ils observent. On attend ici à ce que les élèves expliquent avec quels outils ils ont laissé telle ou telle trace, qu'ils comparent certaines traces (ex : elles se ressemblent, elles sont fines, elles prennent plus de place). Ils peuvent également montrer (opérations plastiques) ce qu'ils ont fait en verbalisant (ex : pour faire la trace de la perle, je l'ai faite rouler) Ils constatent les effets produits (traces, lignes, points, formes...)
Phase de structuration (15 min) <b>En petit groupe</b>	Créer un répertoire de trace à l'aide de tout ce qui a été vu auparavant. Le répertoire sera affiché en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Enregistrer cette phase</b></li> <li>- L'enseignante demande aux élèves de rassembler chaque photo d'outils avec les traces qui lui correspondent, les élèves collent sur une affiche les différentes traces. Elle demande à chaque fois si les autres sont d'accord avec le lien fait. L'enseignante écrit à côté de chaque photo le nom de l'outil</li> </ul>	Chaque élève dispose de la photo d'un outil et doit le relier avec une trace ou plusieurs traces, ensuite chaque élève colle sur l'affiche la photo de l'outil avec les traces qui lui correspondent.

Entraînement		Séance n°3	
<b>Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques</b>			
MS/GS		Période 4	30 minutes
<b>Compétences visées</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste</li> <li>→ Réaliser des compositions plastiques, seul ou en groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés</li> </ul>			
<b>Objectifs généraux</b>		<b>Objectifs spécifiques</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer les possibilités offertes par un outil</li> <li>- Enrichir un répertoire de traces</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérimenter les traces laissées par les outils dans la séance 1 à l'aide d'un outil</li> </ul>	
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peinture</li> <li>- Répertoire des traces</li> <li>- Fourchette, éponge, bouchon, lego, brosse à dents</li> <li>- Feuille A4</li> </ul>		
<b>Phase Durée</b>	<b>Déroulement de la séance</b>	<b>Activités de l'enseignant</b>	<b>Activités de l'élève Réponses attendues</b>
Phase de mise en route (10 min) <b>Petit groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des différentes traces à l'aide du répertoire</li> <li>- Passation de la consigne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante demande aux élèves quels outils nous avons utilisés pour réaliser les traces.</li> </ul>	<p>Les élèves expliquent les traces qu'ils ont produits avec les différents outils</p> <p>Les élèves peuvent s'aider de l'affiche s'ils ne se souviennent plus.</p>
Phase de production (20 min) <b>Individuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Productions des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consigne : Laisse des traces sur toute la feuille avec UN outil. Il doit y avoir le plus possibles de traces différentes.</li> </ul>	<p>Les élèves choisissent un outil et recherchent toutes les traces différentes qu'il est possible de laisser avec cet outil.</p>
Phase de mise en commun (10 min) <b>En petit groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en commun : Est-ce que tout le monde a réussi à faire différentes traces avec un seul outil.</li> </ul> <p>Enrichissement du répertoire de traces avec les nouvelles possibilités découvertes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante demande aux élèves si tout le monde a réussi à faire différentes traces avec un seul outil</li> </ul>	<p>Les élèves comparent les productions selon les outils utilisés et nomment avec l'aide de l'enseignante les différentes opérations plastiques mises en œuvre (gratter, frotter, taper, tamponner, gicler...)</p>

Séance de production et d'expression		Séance n°4	
Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques			
MS/GS	Période 4	30 minutes	
Compétences visées			
→ Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste → Réaliser des compositions plastiques, seul ou en groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés → Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes.			
Objectifs généraux		Objectifs spécifiques	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire réaliser un composition plastique plane</li> <li>- Faire réinvestir un répertoire de traces</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer une production en faisant des choix volontaires en fonction des effets souhaités,</li> <li>- Réinvestir les notions acquises dans les séances précédentes</li> </ul>	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peinture</li> <li>- Répertoire des traces</li> <li>- Fourchette, éponge, bouchon, lego, brosse à dents</li> <li>- Feuille A3</li> </ul>		
Phase <u>Durée</u>	Déroulement de la séance	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève <b>Réponses attendues</b>
Phase de mise en route (10 min) <b>Petit groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des différentes traces à l'aide du répertoire</li> </ul>		Les élèves expliquent les traces qu'ils ont produits avec les différents outils Les élèves peuvent s'aider de l'affiche s'ils ne se souviennent plus.
Phase de production (20 min) <b>Individuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passation de la consigne</li> <li>- Production des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous allez faire une peinture sur cette feuille, vous pouvez utiliser tout ce que vous avez sur les tables. Souvenez-vous, si vous souhaitez des traces plus ou moins épaisses, des traces différentes, des gestes différents... utilisez les outils appropriés.</li> <li>- L'enseignante demande aux élèves de verbaliser pendant l'action</li> </ul>	Les élèves réalisent une production en utilisant les différents outils mis à leur disposition

Apports culturels, liens avec les productions			Séance n°5
Domaine : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques			
MS/GS	Période 4		20 minutes
Compétences visées			
→ Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté. → Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.			
Objectifs généraux		Objectifs spécifiques	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir des œuvres et des démarches d'artistes</li> <li>- Faire des liens entre les productions et les œuvres d'artistes</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réinvestir le vocabulaire plastique autour des traces</li> </ul>	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les productions choisies</li> <li>- Les différentes œuvres</li> </ul>		
Phase <u>Durée</u>	Déroulement de la séance	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève <b>Réponses attendues</b>
Phase de mise en route (5 min) <b>Petit groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affichage des productions</li> <li>- Présentation de quelques œuvres aux élèves ex : Jean MESSAGER – Mars à venir, Pierre Soulages -Composition Séoul, Wols – Buissons Ardents, Hans Hartung – ST</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignante présente les œuvres une par une et demande à chaque œuvre ce que les élèves observent et si les traces faites sur les œuvres ressemblent aux traces faites sur leurs productions</li> </ul>	Les élèves expliquent ce qu'ils observent, comparent avec les productions affichées
Phase d'approfondissement et d'analyse (15 min) <b>Individuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions posées aux élèves : Qu'observer vous ? Certaines traces ressemblent-elles à ce que vous avez fait ?</li> <li>- Affichage des productions en classe</li> </ul>		

## **Annexe 2 : RECUEIL DE DONNEES**

### **VOCABULAIRE UTILISE - GROUPE TEMOIN – SEANCE 1**

- Les moyens d'expressions : Peinture
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : peindre, mélanger
- Le lexique du SMOG : feuille, peinture, fourchette, Lego, brosse à dent, éponge
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : vert, bleu, rouge, jaune, rayures, carré, rond, rectangle

### **VOCABULAIRE UTILISE - GROUPE TEST– SEANCE 1**

- Les moyens d'expressions : Peinture
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : peindre, étaler, tamponner, mélanger, frotter, griffer, rouler
- Le lexique du SMOG : feuille, peinture, fourchette, Lego, brosse à dent, éponge, perle, pinceau, bouchon, traces
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : rayures, vert, bleu, rouge, jaune, carré, rond

### **VOCABULAIRE REINVESTI - GROUPE TEMOIN– SEANCE 2**

- Les moyens d'expressions : Peinture
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : /
- Le lexique du SMOG : feuille, peinture, fourchette, Lego, brosse à dent, éponge,
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : rayures, carré, rond, rectangle

### **VOCABULAIRE REINVESTI - GROUPE TEST– SEANCE 2**

- Les moyens d'expressions : Peinture
- Les opérations plastiques qui sont des verbes d'actions : peindre, mélanger, griffer, frotter, étaler, tamponner
- Le lexique du SMOG : feuille, peinture, fourchette, Lego, brosse à dent, éponge, bouchon, pinceau
- Le vocabulaire des composantes du langage plastique : rond, carré, bleu, vert, jaune, rayures

	NOMBRE D'INTERVENTIONS	NATURE DE L'INTERVENTION
A	0	
B	4	Description + Analyse + interprétation + Description
C	2	Description + interprétation
D	1	Description
E	1	Description
F	1	Description
G	0	
H	2	Description + interprétation
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	
I	2	Description + Description
J	4	Description + analyse + interprétation + Description
K	2	Description + interprétation
L	0	
M	2	Description + interprétation
N	3	Description + interprétation + Description
O	1	Description
P	2	Description + analyse
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	

Nombre de relances groupe témoin : 6

Nombre de relances groupe test : 5

### Annexes 3 : Productions des élèves



*Productions du groupe test*



*Productions du groupe témoin*

**Année universitaire 2016-2017**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Enrichir les échanges oraux en arts visuels au cycle 1

**Auteur :** BRANTUS Elodie

**Résumé :** La recherche menée interroge l'impact de la verbalisation, en arts visuels, en phase de production sur la phase de mise en commun au cycle 1. L'objectif est de démontrer que la verbalisation en action permet aux élèves d'acquérir un langage adapté aux arts visuels et qu'elle permet d'enrichir la phase de mise en commun ainsi que leur vocabulaire plastique. L'expérimentation menée dans une classe de maternelle en moyenne et grande section permettra de vérifier les hypothèses qui répondront aux affirmations précédentes. Les résultats aux termes de l'expérience montreront que la verbalisation durant la phase de production permet aux élèves d'acquérir un langage adapté aux arts visuels et d'enrichir la phase de mise en commun ainsi que leur vocabulaire plastique.

**Mots clés :** Arts visuels, école maternelle, verbalisation, langage, production, mise en commun

**Summary :** This research questions the impact of verbalization in the field of the visual art during the production phase on the pooling phase in preschool. The objective is to demonstrate that verbalization in action allows students to acquire a language appropriate to the visual arts and to enrich the pooling and their plastic vocabulary.

The experiment conducted in a kindergarden class, who pupils are 4 to 6 years old will verify the hypotheses that will answer in the previous affirmations. Experience results will show that verbalization during the production phase allows students to acquire language appropriate to the visual arts and to enrich the pooling and their vocabulary relative to visual arts.

**Key words :** Visual Arts, preschool, verbalization, language, pooling, production