



**HAL**  
open science

## Un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle par la verbalisation en arts visuels

Camille Jullien

► **To cite this version:**

Camille Jullien. Un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle par la verbalisation en arts visuels. Education. 2017. dumas-01698378

**HAL Id: dumas-01698378**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698378v1>**

Submitted on 1 Feb 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***

# **Un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle par la verbalisation en arts visuels**

**Présenté par Camille JULLIEN**

Première partie rédigée en collaboration avec Camille GONZALEZ

**Mémoire de M2 encadré par Bertrand MOUTHON**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..Camille JULIEN.....  
.....

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)

..Un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle  
par la verbalisation en arts visuels ?!.....

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 ..... BONNEVILLE.....  
le ..... 26 avril 2017.....

Signature de l'étudiant(e)

*Julien*



## 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) Camille JULIEN  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
« un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle  
par la verbalisation en arts visuels »

, 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 BONNEVILLE le 26 avril 2017

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

« bon pour accord »

*Julien*

<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

INTRODUCTION.....	- 1 -
ETAT DE L'ART.....	- 2 -
1 Le développement de l'enfant au Cycle 1 .....	- 2 -
1.1 Le développement moteur en lien avec les arts visuels.....	- 2 -
1.2 Le développement langagier : oser entrer en communication.....	- 4 -
2 Arts visuels et langage : un regard sur les instructions officielles .....	- 6 -
2.1 Les arts visuels.....	- 6 -
2.2 Le langage « pivot des apprentissages ».....	- 9 -
3 Les lectures d'œuvre : approche didactique .....	- 11 -
3.1 La verbalisation aide à la construction des savoirs.....	- 11 -
3.2 Les différentes approches en étude d'œuvre .....	- 12 -
3.3 Le lien entre pratique plastique et références culturelles .....	- 13 -
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHESES.....	- 15 -
MÉTHODE .....	- 16 -
1 Participants .....	- 16 -
2 Matériel et Procédures.....	- 17 -
2.1 Les différentes phases de la séquence .....	- 17 -
2.2 Les verbalisations individuelles réalisées pendant la production des élèves.....	- 19 -
2.3 Les verbalisations collectives réalisées pendant les phases de retours sur les productions des élèves et de lecture d'œuvres .....	- 20 -
2.4 Vérifier nos hypothèses : quelles sont les données recueillies ? .....	- 21 -

RESULTATS .....	- 22 -
1 Verbalisation individuelle et prise de parole des élèves .....	- 22 -
1.1 Nombre d'interventions spontanées des élèves lors des phases de verbalisation collective.....	- 22 -
1.2 Nature des interventions des élèves.....	- 23 -
1.3 Comparaison entre les phases de mises en commun sur les productions et de lecture d'œuvres .....	- 24 -
2 Acquisition de vocabulaire spécifique et prise de parole des élèves.....	- 25 -
2.1 Nombre de mots spécifiques employés par les élèves.....	- 25 -
2.2 Nature des mots employés.....	- 26 -
2.3 Distinction entre les phases de mises en commun et de lecture d'œuvres .....	- 27 -
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	- 28 -
1 Re-contextualisation.....	- 28 -
2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	- 29 -
2.1 La verbalisation individuelle lors de la production favorise la prise de parole et l'expression des élèves lors de la verbalisation collective.....	- 29 -
2.2 La verbalisation collective, si elle est enrichie par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, valorise la production des élèves et lui permet de s'impliquer dans la lecture d'œuvres. ....	- 30 -
2.3 Pour répondre à notre problématique .....	- 31 -
3 Limites et perspectives .....	- 32 -
BIBLIOGRAPHIE .....	- 34 -
ANNEXE .....	

## INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi d'interroger deux domaines des programmes de l'école maternelle, que sont les arts visuels et le langage, afin d'analyser quels pouvaient être leurs liens et leurs interactions lors d'une phase de lecture d'œuvres. Nous nous sommes intéressés à la lecture d'œuvres au Cycle 1, puisque c'est une étape qui peut inquiéter certains enseignants dans des classes avec de très jeunes élèves.

Par ailleurs, le point central de notre étude est l'analyse de la confiance en soi des élèves, et comment elle peut être accrue grâce aux arts visuels par le biais de la verbalisation. La question de la confiance en soi, de la prise de parole et de l'implication des élèves dans le milieu scolaire est aujourd'hui une préoccupation majeure, et ce, dès le Cycle 1 où les jeunes enfants apprennent à devenir des élèves et à s'affirmer en tant que tel. La problématique mise à l'étude dans ce mémoire est donc : dans quelle mesure les verbalisations des productions stimulent-elle la confiance en soi des élèves de maternelle dans la lecture d'œuvre ? Cette problématique prend tout son sens dans un contexte où nombre d'élèves peuvent être considérés comme de « petits parleurs », ou découvrent la vie en collectivité.

Afin de mener cette étude, nous allons tout d'abord nous intéresser aux propos de différents auteurs qui ont conduit une réflexion sur les éléments de ce sujet. Nous étudierons le développement de l'enfant au Cycle 1, ainsi que les demandes officielles des programmes de l'Education Nationale autour du langage et des arts visuels en maternelle, et enfin, nous nous pencherons sur les lectures d'œuvres et l'approche didactique qui peut en être faite.

Par la suite, nous reviendrons en détail sur le protocole expérimental mis en place pour répondre à notre problématique et aux hypothèses qui découlent de cet état de l'art. L'ensemble des données qui en résultent seront présentées puis enfin analysées pour nous permettre de conclure ce mémoire.

# ETAT DE L'ART

## 1 Le développement de l'enfant au Cycle 1

Nous allons nous intéresser dans cette première partie à une spécificité de la maternelle : l'importance du développement de l'enfant, notamment le développement moteur et langagier. En effet, les arts visuels s'appuient sur des gestes moteurs et d'importantes phases langagières, d'où l'intérêt que nous portons à cet élément.

### 1.1 Le développement moteur en lien avec les arts visuels

#### 1.1.1 Les premières étapes du dessin : gestes moteurs et découverte des tracés

En maternelle, il est important de respecter le développement graphique des élèves lors de ses premiers dessins ou réalisations graphiques. Comme le précisent les Conseillers Pédagogiques Départementaux de l'Académie de Strasbourg<sup>1</sup>, le développement est tout d'abord moteur. Lorsque l'enfant débute ses premiers dessins, et qu'il « gribouille », il ne le fait pas pour laisser une trace, mais pour le plaisir du mouvement. Il ne se préoccupe pas du support, mais de sa main : d'où les déchirures, les trous ou encore le fait de tracer à côté du support.

Il existe différents types de mouvements, régis par le corps de l'enfant. Par exemple les mouvements verticaux et horizontaux (les gestes homolatéraux), qui créent des balayages de traits sur le support, sont régis par la colonne vertébrale. Les traces présentes sur la droite du support sont effectuées avec la main droite, et inversement. Lorsque le poignet commence à être mobile, on observe une apparition de courbes dans les dessins. L'œil commence à être attentif à la main, il la suit du regard sans pour autant la « commander ». Ces différentes observations sont généralement faites en début et en milieu de petite section de maternelle. Par la suite, on constate une évolution qui tend vers la tenue de l'outil avec la « pince » ou encore une pression de la main.

---

<sup>1</sup> Conseillers Pédagogiques Départementaux (CPD) de l'Académie de Strasbourg. (2015). Le développement graphique de l'enfant. Consulté en décembre 2016 sur [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/arts\\_visuels/?page\\_id=70](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/arts_visuels/?page_id=70).

### 1.1.2 Le contrôle de soi : du niveau moteur au niveau perceptif

Toujours d'après *Le développement graphique de l'enfant*, on constate que rapidement, l'enfant commence à prendre conscience qu'il effectue un tracé. Il laisse une marque avec son outil sur le support. Au niveau perceptif, il peut commencer à contrôler son geste : accélérer, freiner la cadence. Cependant, il s'applique dans un premier temps à repasser sur les tracés qu'il a auparavant effectué et guide sa main dans ce but. L'œil suit la main, et suit le tracé. L'élève observe ce qu'il fait. Il contrôle son poignet et son geste, afin de combiner plusieurs formes (traits verticaux, horizontaux, arrondis...). Les premières représentations apparaissent : bonhommes, soleils, etc.

Les documents fournis par les Conseillers Pédagogiques Départementaux de l'Académie de Strasbourg précisent que l'enfant n'est alors pas conscient qu'il dessine pour représenter. Ce sont les adultes qui mettent du sens sur le dessin, en verbalisant et exprimant à l'oral ce qu'ils voient ; d'où l'importance de demander aux élèves ce qu'ils ont voulu dessiner, et de le noter sur le dessin. On situe ces étapes, selon les élèves, en milieu ou en fin de petite section de maternelle.

Ces différentes étapes nous amènent à un niveau représentatif, généralement présent en moyenne et grande section, où l'élève donne du sens à ses productions ; c'est ce que Daniel Lagoutte décrit dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels*<sup>2</sup>. L'enfant découvre des gestes graphiques, des formes. Il se découvre aussi une aisance pour le côté droit ou le côté gauche sur son support, et va tenir son outil de la main qui correspond à ce côté. L'élève entre dans la symbolique du dessin, et des traces. Il développe également des projets graphiques, il sait ce qu'il dessine : les représentations sont liées généralement à sa vie affective, familiale (environnement proche).

En arts visuels, l'élève se « spécialise » dans les tracés. Il combine l'ensemble des techniques qu'il connaît pour représenter son monde environnant, ce qui lui est proche (zone proximale) et ce, à travers différents supports et outils que l'enseignant lui propose. Il découvre les possibilités de ces outils et supports, il explore les effets produits, notamment à travers l'activité plastique. Il entre de plus en plus dans le symbolique, avec des gestes graphiques pour représenter (une croix, un cercle, un bonhomme, une maison...) ainsi que les premières tentatives d'écriture (les signes, les nombres, les lettres).

---

<sup>2</sup> Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*, Hachette édition.

Les élèves de maternelle abordent donc les arts visuels à travers leur propre perception du geste, qui est dans un premier temps hésitant et qui prend du sens au fil du temps, avec le développement du contrôle de soi. Il s'agit désormais de s'intéresser au développement langagier de l'enfant, qui lui permet d'entrer véritablement dans les arts visuels.

## **1.2 Le développement langagier : oser entrer en communication**

### **1.2.1 L'évolution du langage oral en maternelle**

On considère actuellement plusieurs étapes dans le développement langagier de l'enfant. Marc Delahaie<sup>3</sup> par exemple, décrit un apprentissage des phonèmes, c'est-à-dire la reconnaissance des contrastes entre les sons, qui se fait avant l'entrée à l'école et qui précède logiquement l'apprentissage des mots. A l'école, l'enrichissement du vocabulaire est très important. L'enfant dispose alors d'une compréhension à dominance lexicale : il identifie un mot ou un groupe de mots pour comprendre une phrase. Il développe par la suite cette stratégie pour mettre le mot ou les mots compris dans un contexte propre à la situation vécue.

Toujours d'après Marc Delahaie, les aspects sociaux, affectifs et pédagogiques ont un impact essentiel sur l'évolution du langage. Il explique que « l'évolution du langage chez l'enfant est la résultante des interactions entre des capacités innées et l'influence de l'environnement. »<sup>4</sup> De même, Delahaie constate que le langage permet le développement de la personnalité, comme le démontre le passage du « moi » au « je » dans le discours des enfants.

Par ailleurs, le langage est à la source du développement de l'imagination et de la sociabilisation des élèves, notamment à travers les jeux de rôles (poupées, dinette...). Dominique Bucheton<sup>5</sup> explique que « l'enfant qui a peur d'apprendre, et ce pour des raisons multiples, peut tout petit déjà développer, à l'oral comme dans ses comportements physiques, une grande violence ou un grand silence ».

---

<sup>3</sup> Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble*. Paris : éditions INPES.

<sup>4</sup> Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble*. Paris : éditions INPES.

<sup>5</sup> Bucheton, D. (2004). Parler pour apprendre à penser en maternelle. Consulté en décembre 2016 sur [www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/firminy/IMG/doc/article\\_D-Bucheton.doc](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/firminy/IMG/doc/article_D-Bucheton.doc).

## 1.2.2 Les difficultés langagières rencontrées par les élèves de maternelle

Il s'agit tout d'abord de préciser que les élèves qui connaissent des difficultés dans la prise de parole, ceux qu'on nomme « petits parleurs », ou chez qui on observe des problèmes de confiance en soi ne présentent pas nécessairement de troubles du langage oral. Même si certaines conséquences sont similaires, notamment comportementales. Les troubles du langage oral sont définis et dépistés par les orthophonistes et les professionnels de la santé.

A l'école, le langage participe à la socialisation. Dans un premier temps pour dire « non », l'enfant va repousser gestuellement, par exemple. L'enfant régule son comportement en passant par le langage. Il apprend à verbaliser ses émotions, autrement que par le geste. Le rôle de l'enseignant, d'après un document de l'Inspection de l'Education Nationale de la Circonscription de Saverne (Bas-Rhin)<sup>6</sup>, est alors de créer un climat propice aux échanges oraux : en organisant des séances de langage, en parallèle des activités langagières quotidiennes (lors de l'accueil, du regroupement, de l'habillage, de la passation des consignes, etc.), et en repérant les difficultés.

Ces difficultés prennent plusieurs formes. Tout d'abord, il est question des difficultés rencontrées par l'élève pour se « décentrer » de soi. Il s'agit pour l'élève de mettre de côté ses intérêts personnels pour entrer dans une activité proposée par l'enseignant, ou un jeu proposé par ses camarades. De même, il faut réagir aux consignes collectives, prendre conscience que l'on appartient au groupe classe et commencer à accepter la parole des autres, le regard des autres et l'aide des autres.

Toujours d'après le document précité<sup>7</sup>, les élèves seraient confrontés à des difficultés pour se prendre en charge. A l'école, il faut exprimer ses besoins pour aller aux toilettes, pour demander à boire, ou se couvrir etc. Certains élèves ont l'habitude de recevoir de l'adulte sans sollicitations de leur part, plutôt que de formuler des demandes. Les difficultés se manifestent également dans le respect des règles, notamment les règles collectives : faire silence, attendre son tour, lever le doigt, écouter les autres.

L'ensemble de ces difficultés ont des conséquences sur le comportement des élèves concernés, comme une tendance au repli sur soi, un refus des exigences scolaires quand elles sont liées à l'usage de la parole, une anxiété voire une angoisse à l'idée de devoir parler en public, en groupe ou même à un pair ou à un adulte. Ces angoisses sont parfois ancrées dans

---

<sup>6</sup> Inspection de l'Education Nationale, Circonscription de Saverne, Bas-Rhin. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner\\_la\\_langue\\_orale\\_-\\_final.pdf](http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner_la_langue_orale_-_final.pdf).

<sup>7</sup> Inspection de l'Education Nationale, Circonscription de Saverne, Bas-Rhin. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner\\_la\\_langue\\_orale\\_-\\_final.pdf](http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner_la_langue_orale_-_final.pdf).

les esprits des élèves, par peur de se tromper, de mal faire, de mal dire. D'après une étude d'Agnès Florin (Chercheur à l'Université de Nantes)<sup>8</sup>, « les prises de parole sont très inégales (30 à 40 % des enfants ne participent guère ou jamais à la conversation scolaire, la plupart des énoncés étant produits par trois enfants). »

Ces difficultés langagières doivent être prises en compte dans l'ensemble des domaines à l'école. Cependant, il faut noter que les arts visuels –comme d'autres disciplines, peuvent être le moyen pour palier à certains obstacles langagiers envisagés dans cette partie.

## **2 Arts visuels et langage : un regard sur les instructions officielles**

Nous allons désormais nous intéresser aux programmes de l'école concernant les arts visuels : leur évolution ou encore les spécifiés de la maternelle. Dans un second temps, il sera question du langage, qui est au cœur des apprentissages et de notre propos.

### **2.1 Les arts visuels**

#### **2.1.1 Evolution des programmes jusqu'en 2016**

Daniel Lagoutte<sup>9</sup> a particulièrement étudié les appellations qui ont été donnés aux « arts » à l'école. En effet, en 2002 les arts plastiques deviennent les arts visuels. Selon lui, cela rompt définitivement avec la vision des années 1980 qui consistaient principalement à faire dessiner les élèves, voire à leur faire « recopier » des dessins. On étudie les arts dans des champs plus larges, qui englobent les arts de l'image, du son ou du spectacle vivant. On constate une volonté au fil des années de développer un parcours culturel de l'élève. Désormais, on considère que l'art n'est pas seulement l'affaire d'un corps de métier. C'est un moyen d'expression comme le langage oral. Dès 2002, on établit d'ailleurs un lien très net dans les programmes entre l'enseignement des arts visuels et le langage oral.

En 2008, c'est apparition de l'histoire des arts dans les instructions officielles (BO du 28 août 2008), qui articule repères historiques (périodes de la préhistoire à l'époque

---

<sup>8</sup> Gasser, A., Prévost, L. & Tournier, T. (2013). S'approprier le langage : Échanger, s'exprimer TPS, PS, MS. Consulté en décembre 2016 sur <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/12/Extraits-diaporama-Echanger-s'exprimer.-TPS-PS-et-MS-Illfurth.pdf>.

<sup>9</sup> Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*, Hachette édition.

contemporaine) et les six grands domaines artistiques. L'histoire des arts renforce l'aspect culturel des arts à l'école. On s'intéresse à l'art dans le temps, et à l'art dans l'espace ; une décentralisation par rapport à la France s'opère.

De plus, au fil des réformes se renforcent les aspects langagiers de l'art, qu'ils soient oral ou écrit. On étudie le vocabulaire et le lexique spécifique aux arts visuels ; et c'est par le langage qu'on communique sur les arts : on exprime des émotions, des impressions, des avis.

C'est ainsi, par l'ensemble de ces changements au fil du temps, que l'enseignement des arts visuels a évolué vers un enseignement culturel. Les nouveaux programmes pour l'école maternelle de 2015 le confirment.

### **2.1.2 Les nouvelles orientations**

Les nouveaux programmes de l'école maternelle, du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015<sup>10</sup> précisent trois grands objectifs aux activités artistiques que sont : « développer du goût pour les pratiques artistiques », « découvrir différentes formes d'expression artistique » ainsi que « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix ».

Pour l'enseignant, concernant les arts visuels, il s'agit maintenant de développer la créativité et l'imagination de l'élève, mais également d'éveiller leur curiosité en leur proposant des situations d'apprentissage diverses et variées comme le précise Christian Brison<sup>11</sup>. Pour cela, il insiste sur la nécessité de construire des séquences logiques, autour de thèmes, d'artistes, de méthodes, etc. et sur l'importance de la sollicitation de l'élève, de le faire verbaliser et s'exprimer sur sa propre production et celle d'autrui.

L'apprentissage des arts visuels est désormais organisé dans une logique de cycle, et tend vers une interdisciplinarité grandissante. Les ressources d'accompagnement fournis par Eduscol<sup>12</sup> précisent que « sont toujours tenus ensemble faire, éprouver et réfléchir ». L'accent est mis sur l'importance du langage et des projets d'élève, de classe ou d'école pour se questionner et réfléchir autour des arts visuels.

---

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programmes d'enseignant de l'école maternelle*. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole).

<sup>11</sup> Brison, C. (1994). *Clefs pour l'art*. Nathan pédagogie.

<sup>12</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3*. Consulté en décembre 2016 sur <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles.html>.

### 2.1.3 Spécificité de la maternelle

Les programmes de la maternelle consacrent un domaine aux activités artistiques, intitulé « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques »<sup>13</sup>. Dans ce domaine sont compris les productions plastiques et visuelles, c'est-à-dire les graphismes décoratifs, les compositions en 2D et en volume, mais aussi l'univers et le spectacle. Les programmes sont très précis quant au rôle décisif de l'école maternelle, qui pourrait se résumer ainsi : donner l'accès à tous les enfants aux univers artistiques.

C'est le premier contact pour les élèves avec le Parcours d'éducation artistique et culturelle<sup>14</sup>, qui sera ensuite poursuivi durant toute l'école et les études secondaires. Ce parcours vise l'acquisition de repères culturels communs à tous, ainsi qu'une culture artistique personnelle. Il est nécessaire, dès l'école maternelle, de faire découvrir l'ensemble des domaines artistiques, des formes d'expression aux élèves. Pour cela, il est nécessaire de les confronter à des œuvres d'artiste originales ou sous forme de reproduction, vidéos, enregistrements... Il s'agit de familiariser les élèves avec une première approche des champs artistiques, qui sera ensuite renforcée (Culture artistique de référence).

Les élèves découvrent le plaisir de créer, produire, construire mais aussi celui d'être spectateur lors de sorties aux cinémas, dans des expositions ou lors de venues d'artistes dans les classes. Les ressources d'accompagnement d'Eduscol démontrent également l'importance de l'exploration en arts visuels pour les élèves de maternelle, et l'intérêt de diversifier les pratiques (en collectif, individuel) avec des situations et des objectifs divers et variés. On s'intéresse aux effets produits par différents outils, aux résultats d'action et les programmes précisent que « les élèves situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient »<sup>15</sup>. Il s'agit aussi pour l'enseignant de créer des situations favorables pour permettre aux élèves de mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments. Une telle démarche permet aux élèves de s'exprimer librement par rapport à un travail personnel, mais il permet aussi de créer des liens entre sa propre production et celle d'un artiste, à travers la lecture

---

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programmes d'enseignant de l'école maternelle*. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole).

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3*. Consulté en décembre 2016 sur <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles.html>.

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3*. Consulté en décembre 2016 sur <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles.html>.

d'œuvres<sup>16</sup>. Les programmes de l'école maternelle<sup>17</sup> précisent que « L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges ».

Intéressons-nous donc maintenant à cet aspect langagier et voyons comment le langage est présenté dans les programmes.

## **2.2 Le langage « pivot des apprentissages »<sup>18</sup>**

L'école maternelle a toujours eu la volonté de mettre le « langage au cœur des apprentissages »<sup>19</sup>. En 2008 et 2015, cette volonté est toujours marquée notamment par le fait que le langage reste le premier domaine d'apprentissage dans les instructions officielles. Il comprend deux sous domaines : le langage oral et le langage écrit. Ici nous nous concentrons sur l'oral et remarquons qu'il existe trois grandes entrées de l'oral en maternelle : la communication, « comprendre et apprendre » et la maîtrise de la langue. En effet, l'enfant entre à l'école avec comme seule façon de s'exprimer oralement; même s'il peut accompagner ses propos par la gestuelle car il n'a pas le vocabulaire nécessaire.

### **2.2.1 La place du langage à l'école<sup>20</sup>**

Dans les programmes de 2015, on retrouve la communication comme premier objectif d'apprentissage. Ensuite, nous retrouvons les objectifs comprendre et apprendre, et enfin maîtrise de la langue. En résumé, il s'agit d'amener l'enfant à dire, à s'exprimer sur un fait, un événement,... Pour cela, l'enseignant est donc la personne référente pour les élèves. Et c'est dans les échanges que l'enfant enrichira son vocabulaire, la complexité de ses propos. Mais il est aussi amené à comprendre l'importance et la portée de la parole. Il est donc nécessaire que l'enseignant mette en place des situations propices à l'échange. Les enfants apprennent et

---

<sup>16</sup> Reyt, C. (2002). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Bordas pédagogie.

<sup>17</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programmes d'enseignant de l'école maternelle*. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole).

<sup>18</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, (2008), Programme de l'école, BO Hors-série n3 du 19 juin 2008

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, (2002), Programme de l'école, BO Hors-série n1 du 14 février 2002

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, (2015), Programme de l'école, BO Spécial n2 du 26 mars 2015

Ministère de l'Éducation Nationale et Scérén-CNDP (2011), Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement eduscol de mai 2011. p4-13

Lien : [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)

retiennent mieux si les situations renvoient à des expériences personnelles précises. Par la suite, il faudra se détacher de ces moments liés à l'affectif pour pouvoir entrer dans la communication et avoir une prise de recul, une réflexion sur les propos tenus par les autres.

Le langage est donc, au sein de l'école, à la fois un objet d'apprentissage mais également un outil. Le langage correspond à une fonction humaine qui implique trois dimensions : psychologique, sociale et cognitive. Cependant, il en ressort que pour le jeune enfant, l'expression se fait par des processus psychologiques mais aussi cognitifs complexes. Il s'agit donc pour l'enseignant de tirer profit des différentes situations d'expression pour le développement de celle-ci chez l'enfant. Il doit amener à faire prendre conscience à l'élève qu'il est un individu à part entière ayant sa propre identité. Pour cela, il faut tout d'abord mettre en avant le « je » car c'est lui qui se construit à travers ses expériences quotidiennes. L'enfant réalise alors qu'il peut agir et avoir du contrôle sur le monde qui l'entoure et sur lui-même.

### **2.2.2 Quel(s) langage(s) : pour qui, pour quoi ?**

Le langage est propre à l'humain qui produit une activité langagière. En effet, le langage est un mélange de processus complexes et multiples. A l'école, nous retrouvons deux formes de langages qu'il faut distinguer comme le précise le document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle* (2011)<sup>21</sup>.

En premier lieu, le langage de situation, est celui qui correspond à une expression de l'action qui se déroule simultanément. Dans ce cas, l'activité langagière correspond à ce que vit l'élève et c'est la première entrée de travail pour l'acquisition du langage. Nous sommes donc en présence d'un langage factuel qui pose une limite au sens du discours fait par l'élève ou l'enseignant. C'est dans cette configuration que l'élève acquiert le vocabulaire qu'il n'a pas ou qu'il ne maîtrise pas par le biais de l'étayage de l'enseignant. Et c'est par la multiplicité des situations que l'enfant va mieux comprendre la signification des mots. Il aura alors dans son vécu diverses expériences pour l'action menée, il se crée son lexique. Par opposition, coexistent des situations qui appellent la seconde forme de langage. Il ne s'agit pas seulement pour l'élève de parler de son « instant T ». Il faut aussi qu'il arrive à parler de ce qu'il a vécu.

---

<sup>21</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et Scéren CNDP (2011), le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement éducol de mai 2011. p6-8

En second lieu, nous évoquerons donc le langage d'évocation qui sert à raconter à posteriori une situation. Dans ce cas, il s'agit d'un langage précis et structuré, il est décontextualisé et normé. Cependant, ce langage ne peut se faire par l'élève que si la situation relève du connu pour lui. En effet, il n'est pas encore possible pour lui d'analyser si la situation donnée n'est pas dans son répertoire d'expérience. Et c'est dans le temps que les élèves apprennent « peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates : ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ils évoquent des événements à venir, racontent des histoires [...] » nous le précisent les programmes de 2008<sup>22</sup>. Dans cet exercice, l'élève peut alors exploiter et réinvestir le vocabulaire appris lors de son expérience (feedback), toujours avec le soutien de l'enseignant. Ce qui permet de renforcer la conscience d'existence de l'enfant comme individu, il pourra réinvestir dans de nouvelles expériences ses acquis.

### **3 Les lectures d'œuvre : approche didactique**

Avant de se concentrer sur le lien entre la pratique plastique et la lecture d'œuvres, il est important de revenir ici sur le rôle de la verbalisation dans la construction des savoirs.

#### **3.1 La verbalisation aide à la construction des savoirs**

La lecture d'œuvre est une partie de ce qui s'enseigne à l'école. Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, le domaine « agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques »<sup>23</sup> concerne les arts visuels et vise quatre attendus de fin cycle. Ces attendus regroupent aussi bien des compétences langagières (vocabulaire spécifique) que des compétences relatives à la pratiques des arts visuels (réalisation de production, s'exprimer sur une œuvre). Pour l'enseignant, il s'agit donc d'amener l'élève à une production réfléchie, c'est-à-dire de favoriser le choix support, médium, outil et geste en fonction d'une intention ; cela nécessite du temps. L'une des premières étapes est l'acquisition de compétences langagières par le biais de la pratique. En effet l'élève s'approprie des savoirs dans la création.

Comme vu précédemment, le langage d'action permet de rendre explicite l'apprentissage auprès des élèves dans tous les domaines. Lors des séances en arts visuels,

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, (2008), Programme de l'école, BO Hors-série n3 du 19 juin 2008. p12

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, (2015), Programme de l'école, BO Spécial n2 du 26 mars 2015. p12-15

l'élève acquiert des savoirs propres à la création artistique, notamment l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et pourra avoir du recul sur sa pratique mais aussi nous le verrons dans la lecture d'œuvres. Isabelle Poussier le souligne dans l'introduction d'un colloque en 2003 « Dans la discipline des arts visuels, qui vise une pratique artistique associée à l'acquisition d'une culture commune, parler, verbaliser permet de construire une pensée, d'explicitier une démarche, de justifier des choix, d'accéder à une lecture sensible des œuvres <sup>24</sup> ». Finalement, le langage permet de dépasser l'acquisition simple d'habiletés manipulatoires: l'école n'enseigne pas que des techniques mais mène l'élève vers une réflexion artistique. Cette réflexion sera au service de ce qui nous intéresse dans ce mémoire : la lecture d'œuvre.

### **3.2 Les différentes approches en étude d'œuvre**

L'enseignement des arts visuels comprend trois finalités : un développement moteur, un développement cognitif mais aussi une ouverture culturelle. Et ce dernier point se développe par la découverte d'œuvres et leur étude. En prenant appui sur le document « arts visuels, étude d'œuvres, comment ? » <sup>25</sup> proposé par Elena Mahé, conseillère pédagogique, on peut envisager quatre approches possibles : sensible, descriptive, interprétative et informative. Chacune d'elle comporte des objectifs précis et permet l'acquisition ainsi que le réinvestissement de notions spécifiques.

L'approche sensible correspond au ressenti. L'impression que l'œuvre a sur soi. L'élève apprend à exprimer ses émotions, ses goûts tout en les justifiant (utilisation de vocabulaire plastique). L'approche descriptive ou ce que l'on voit permet d'aborder les différents éléments plastiques de l'œuvre : le support, le(s) médium(s), les couleurs, les éléments représentés,... Cette approche favorise la découverte de l'œuvre mais n'offre pas plusieurs lectures. L'approche interprétative, elle, permet de croiser les regards. Qu'il s'agisse d'entrer par le thème, le sujet ou par l'analyse des composantes plastiques, il s'agit d'exprimer ce que l'on pense avoir compris de l'œuvre et de l'intention de l'artiste. Enfin, l'approche informative se base sur les connaissances encyclopédiques autour de l'œuvre. Dans ce cadre, l'enseignant cherche à approfondir la connaissance ou la compréhension de l'œuvre. La mise en réseau avec d'autres œuvres et d'autres artistes permet d'enrichir les savoirs.

---

<sup>24</sup> Poussier Isabelle, (2003), La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir. Colloque IUFM d'Arras

<sup>25</sup> Mahé Eléna, Arts visuels, études d'œuvres, comment ?, document fourni par la CPC sur le site de l'IA17  
Lien : [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/24\\_-\\_lecture\\_d\\_une\\_oeuvre\\_doc\\_enseignants-2.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/24_-_lecture_d_une_oeuvre_doc_enseignants-2.pdf)

A l'école maternelle, l'approche informative constitue les premiers éléments d'une culture artistique en devenir. Les trois autres approches sont tout aussi importantes à développer car elles participent tout autant à la découverte de l'univers artistique. Elles sont notamment à mettre fortement en lien avec la pratique des élèves.

### **3.3 Le lien entre pratique plastique et références culturelles**

La lecture d'œuvre peut, dans la conception de la séquence, intervenir à tout moment. Cependant, il serait risqué de présenter des œuvres en début de séquence car elle pourrait être modélisant d'une part, et d'autre part il est préférable de faire se confronter les élèves aux problématiques plastiques par la pratique pour mieux les appréhender lors de la rencontre de l'œuvre. En effet, pour faire entrer les élèves dans une démarche de création, il s'agit de leur proposer une consigne qui pose un problème plastique auquel ils devront répondre en pratiquant. De ce fait, proposer des œuvres avant d'entreprendre cette démarche revient à donner des exemples de réponses. L'expérimentation par la pratique permet d'obtenir une divergence des réponses possibles pour enrichir les connaissances par la confrontation. Il ne doit pas y avoir une réponse modélisant en arts visuels, ce que souligne d'ailleurs les auteurs de *Petites recettes et grands dess(e)ins*<sup>26</sup>, guide destiné à l'enseignement des arts visuels.

La confrontation des réponses dans la phase de verbalisation autour des productions offre une étape intermédiaire entre la pratique et la lecture d'œuvres. Ainsi, « ce temps d'échange entre les élèves pour une mutualisation des solutions expérimentées. » permet « aux élèves de "nommer" les solutions plastiques pour qu'elles existent comme des concepts et non plus comme des formes. »<sup>27</sup> Tout au long de cette phase, les élèves acquièrent le vocabulaire par la mise en mot de leur action : il y a donc appropriation des connaissances.

La dernière étape est donc la lecture d'œuvre en elle-même, il s'agit de la rencontre culturelle au regard, pour les élèves, de leurs propres productions. Tout au long de la démarche de création, ils ont rencontré des problèmes qu'ils ont dus résoudre. Ils ont confronté leurs réponses par la verbalisation collective et vont avoir une occasion de réinvestir les connaissances acquises par la rencontre d'une œuvre. Selon les différentes approches proposées par Isabelle Poussier, cette construction de séquence prend tout son sens. Les

---

<sup>26</sup> Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, (2012), *Petites recettes et grands dess(e)ins* manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques, Académie de Nouvelle-Calédonie. p 1-17

<sup>27</sup> Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, (2012), *Petites recettes et grands dess(e)ins* manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques, Académie de Nouvelle-Calédonie. p 10

élèves rencontrent une première fois le vocabulaire plastique avec l'aide de l'enseignant lorsqu'ils expérimentent des actions lors de la phase de pratique. La confrontation des solutions possibles lors de la phase de verbalisation permet d'enrichir ce langage plastique. La rencontre avec une œuvre d'artiste, grâce aux liens établis avec les productions des élèves, ouvre sur la dimension artistique et culturelle. Les élèves sont plus à même de comprendre l'œuvre. Notamment le vocabulaire plastique acquis est support de justification dans l'analyse de l'œuvre.

## PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHESES

L'état de l'art nous a permis de mettre en évidence le rôle primordial du langage oral en maternelle, mais également sa place essentielle en arts visuels. En effet, il s'agit pour l'enseignant de respecter et de favoriser le développement moteur et langagier de ses jeunes élèves afin de leur proposer des activités adaptées d'une part et de les engager dans les apprentissages d'autre part.

Les programmes de l'école maternelle précisent que ces premières années de scolarisation sont les premières de leur « parcours d'éducation artistique et culturelle », qui durera tout au long de leur scolarité. Les enjeux de l'enseignement des arts, tels que développer l'imagination et la créativité des élèves tout en leur faisant découvrir des référents dans le domaine artistique, sont donc à prendre en considération dès l'école maternelle.

Par ailleurs, le langage oral qui est au cœur de la démarche en arts visuels, de la pratique plastique à la lecture d'œuvres en passant par la verbalisation des productions nous intéresse particulièrement dans le cadre de l'école maternelle, où l'on se doit de développer les capacités de communication. Ces compétences dans le domaine de la langue, développée par les arts plastiques, visent également à permettre aux élèves de s'exprimer, de s'affirmer et de prendre confiance. Ces réflexions nous ont amené à retenir la problématique suivante :

« Dans quelle mesure les verbalisations des productions stimulent-elles la confiance en soi des élèves de maternelle dans la lecture d'œuvre ? »

Aussi nous émettront les hypothèses suivantes :

- La verbalisation individuelle lors de la production favorise la prise de parole et l'expression des élèves lors de la verbalisation collective.
- La verbalisation collective, si elle est enrichie par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, valorise la production des élèves et lui permet de s'impliquer dans la lecture d'œuvres.

## MÉTHODE

Notre étude est menée en école maternelle et s'appuie sur une séquence d'arts visuels, où nous cherchons à établir un lien entre la pratique plastique et la confiance en soi des élèves. Il s'agit là d'un aspect difficilement quantifiable dans le domaine du langage, qui peut tout de même être abordé de plusieurs façons. Nous allons détailler ici les aspects de cette étude, autant dans sa réalisation et sa mise en œuvre, que dans le protocole de recherche pour nous permettre de répondre à notre problématique.

### 1 Participants

Cette étude est réalisée dans une école primaire publique en Haute-Savoie dans une commune de près de 5000 habitants qui se situe non loin de Thonon-les-Bains dans une partie du Chablais proche de la frontière suisse et de la région lémanique. Les familles qui fréquentent l'école sont issues d'un milieu social aisé, voire très aisé.

La classe de Petite et Moyenne Section, dans laquelle est réalisée l'étude, est l'une des dix-huit classes qui composent l'école, dont six en maternelle et douze en élémentaire. L'école dispose depuis cette année d'une classe ULIS. Cette année, 448 élèves sont inscrits à l'école. En moyenne, il y a plus de 24 élèves par classe. Au moment de l'étude, notre classe de PS/MS comporte 29 élèves. Il est intéressant de noter que parmi ces 29 élèves, deux parlent couramment russe et deux autres anglais. En Petite section, il y a dix-sept élèves dont cinq filles et douze garçons. En Moyenne Section, il y a six filles pour six garçons, soit douze élèves.

Pour réaliser cette étude, nous mettons en place une séquence en arts visuels. Les différentes séances et les différentes phases proposées dans le cadre de la séquence sont effectuées par deux groupes distincts au sein de la classe. Ces deux groupes ont été conçus de façon hétérogène, de manière à ce que chaque groupe comporte à la fois des élèves de Petites et de Moyennes Sections, mais également des filles et des garçons, des élèves bilingues ou non. De plus, et en lien direct avec notre sujet, les groupes sont composés d'élèves très à l'aise à l'oral, en petits ou grands groupes, et de « petits parleurs », pour lequel s'exprimer en grand groupe est moins évident.

Le premier groupe est constitué de 10 élèves ; il s'agit du groupe « Témoin » qui n'est pas soumis lors de cette étude aux éléments et aux procédures que nous mettons en place pour

valider ou invalider nos hypothèses. Le second groupe, le groupe « Test » est constitué de 9 élèves. Ce groupe sera quant à lui soumis aux variables mises en place par l'enseignant

## 2 Matériel et Procédures

### 2.1 Les différentes phases de la séquence

Afin de réaliser cette étude, nous mettons en place une séquence de deux séances, dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ». Cette séquence vise la compétence « Réaliser des compositions plastiques en volume », et notre objectif principal est le suivant : « A partir du matériel proposé, créer une cabane pour un personnage. ». Cette étude est effectuée en Période 4, et s'étend sur deux séances. Il est prévu que les élèves aient à disposition et manipulent une certaine quantité de matériel, qui a été découvert auparavant dans d'autres ateliers.

Cette séquence « Drôles de cabanes ! » débute par une première séance qui a plusieurs objectifs. Il s'agit tout d'abord pour les élèves d'entrer dans une démarche de conception et de réalisation en volume, mais aussi de mettre en jeu leur créativité pour respecter la consigne et la contrainte de matériel, de temps. Enfin, il est aussi question pour les élèves de résoudre les problèmes de verticalité, d'équilibre et de fonctionnalité de leur production.

Cette séance 1 comporte trois étapes. La première est une phase de sollicitation, où l'enseignant présente le projet aux élèves. Du matériel est mis à disposition sur les tables, notamment des objets de récupération comme des chutes de cartons et de bois, des boîtes d'œufs et de fromage... mais aussi le matériel présent en classe : de la pâte à modeler, des feutres, des outils de peinture, du papier divers, des Lego, des Kappla, des ciseaux, de la colle, etc. Par ailleurs, une boîte contenant des personnages de petite taille est également préparée ; ces personnages peuvent être des bonshommes de type Playmobil ou Lego mais aussi des animaux de la ferme. Les élèves choisissent leur personnage. L'enseignant donne alors la consigne suivante : « *Nous allons construire une cabane pour notre personnage, avec seulement le matériel sur les tables* ».

Lors de la phase de production qui suit, les élèves ont 20 minutes pour réfléchir et commencer à réaliser leur cabane. C'est au moment de cette phase que l'enseignant accompagne le groupe Test et débute un travail de verbalisation auprès de chacun des élèves. Le groupe Témoin, quant à lui, est laissé sous surveillance de l'ATSEM de la classe.

Après ces 20 minutes d'expérimentation, de manipulation, les élèves laissent leur production en l'état et s'ensuit une étape de mise en commun, d'observation et d'analyse. Nous faisons le choix d'effectuer cette étape séparément pour le groupe Test et le groupe Témoin. La première tâche pour les élèves va être d'observer le travail de leurs camarades. Suite à cette observation, ils seront invités à s'exprimer librement sur les productions des uns et des autres. L'enseignant pourra guider cette phase, puisque nous cherchons alors à mettre l'accent sur les questionnements suivants :

- Est-ce que cette production répond à la consigne ?
- Est-ce que, lors de la confrontation des productions, il est possible de dégager des ressemblances ou des différences notables entre les différents travaux ?
- Est-ce qu'une ou des productions touchent particulièrement les élèves (émotions, ressentis, ...) ?
- Est-ce qu'il est possible de mettre en évidence comment une production a été réalisée ? Quels ont été les supports, les matériaux ou les outils utilisés ? Quels gestes ont été réalisés ?
- Est-ce que le rendu d'un travail correspond au projet initial de l'élève ?
- Est-ce que des fonctions inhérentes à une maison, une cabane, un abri peuvent être repérés ? (fenêtres, portes, escaliers, cheminées, différentes pièces, etc.)

La séance 2 est une reprise de la première, ou les élèves vont avoir la possibilité de poursuivre leurs productions. L'objectif ici, en plus des objectifs déjà énumérés pour la séance 1, est de reprendre un premier travail afin de le poursuivre, de le modifier, de l'améliorer, de le complexifier, etc. en adaptant les moyens aux effets recherchés. Les élèves ont observé le travail de leurs camarades, ils ont profité de la mise en commun pour penser à des pistes, des solutions pour leur propre production. Ainsi, 15 minutes de production seront laissées aux élèves dans cette séance 2.

A nouveau, une phase de mise en commun sera proposée. Il s'agira, en plus des objectifs relatifs à la première séance, de mettre en lumière l'évolution des productions entre les deux expérimentations. Cette phase sera encore menée séparément pour les deux groupes, de même que la dernière étape : les apports culturels et la lecture d'œuvres. L'enseignant aura au préalable retenu des œuvres en relation avec des productions d'élèves. Tout comme la confrontation entre les travaux des élèves, il sera possible ici d'établir des liens, à travers les échanges oraux, entre des productions et les œuvres présentées. Les élèves seront amenés à décrire et à analyser les œuvres, ainsi qu'à les interpréter.

Dans chacune des phases de production plastique de ces deux séances, l'enseignant veillera à verbaliser uniquement avec le groupe Test sur les phases de production, afin de ne pas biaiser l'étude.

Le tableau synthétique de la séquence se trouve en Annexe 1. L'œuvre retenue pour l'apport culturel est présentée en Annexe 2.

## **2.2 Les verbalisations individuelles réalisées pendant la production des élèves (avec le groupe « Test »)**

Durant la phase de production, l'enseignant a pour objectif auprès du groupe Test de mettre en place la variable qui va différencier les deux groupes, c'est-à-dire la verbalisation pendant la production. En effet, l'enseignant doit se rendre disponible auprès de chaque élève du groupe Test et de favoriser la verbalisation en action de leur production. Ci-dessous sont précisés clairement quels sont les apports de l'enseignant à ce moment-là.

Tout d'abord, l'enseignant va questionner l'élève sur son objectif, en lui faisant reformuler la consigne. Par exemple « Qu'est-ce que tu es en train de fabriquer ? », « Et pour qui est-ce que tu fabriques cette cabane ? ». Cela permet de recontextualiser la tâche réalisée par les élèves dans un cadre précis : résoudre des problèmes plastiques à travers la réponse à une consigne. Deux productions d'élèves sont présentées en annexe 3.

Par ailleurs, l'enseignant va se renseigner quant à la démarche de l'élève « Pourquoi utilises-tu une boîte d'œufs ? Comment vas-tu la faire tenir ? ». L'élève explique alors ses choix et ses idées oralement, tout en formulant également la finalité de son projet. Il met en évidence les techniques et les astuces qu'il trouve au fur et à mesure de son expérimentation.

L'enseignant peut d'ores et déjà apporter des compléments sur le plan langagier en précisant si nécessaire des mots de vocabulaire simples en rapport avec les gestes et les opérations plastiques des élèves : coller, découper, déplacer, scotcher, déchirer, enlever, empiler, froisser, etc. L'élève va aussi utiliser différents outils, supports, médiums et matériaux qu'il pourra nommer avec l'aide l'enseignant lors de son passage. La verbalisation avec l'enseignant lui permettra de différencier, distinguer et nommer tout ce matériel.

A différentes étapes lors de la production, l'enseignant peut aussi amener les élèves à s'exprimer sur leur ressenti par rapport à leur réalisation : est-ce que ça leur plaît ? Est-ce que ça ressemble à ce qu'ils voulaient faire ? Est-ce qu'ils pourraient le changer, l'améliorer,

comment et pourquoi ? Les élèves pourront mettre des mots sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent et exprimer une opinion, un avis.

L'ensemble de ces moments de verbalisations nous conduit aux échanges oraux effectués collectivement, lors des phases de retours sur les productions des élèves et de lectures d'œuvres.

### **2.3 Les verbalisations collectives réalisées pendant les phases de retours sur les productions des élèves et de lecture d'œuvres**

Lors des échanges oraux collectifs, l'objectif de l'enseignant est de recueillir les données de l'étude. Dans la séquence, son rôle est plus précisément de favoriser et d'organiser les échanges, l'objectif étant de laisser les élèves s'exprimer librement. Il peut alors intervenir pour distribuer la parole (afin de s'assurer que tous les élèves qui souhaitaient parler puissent le faire) ou recentrer la discussion, sans donner d'avis ou émettre de jugement.

L'attitude et les propos de l'enseignant peuvent avoir une influence sur le comportement des élèves. Si l'enseignant doit relancer la discussion en attirant l'attention des élèves sur certains aspects d'une production ou d'une œuvre, il ne doit pas orienter les prises de parole pour favoriser volontairement le groupe Test par rapport au groupe Témoin. L'enseignant peut aider les élèves pour élargir la nature de leurs prises de parole, comme par exemple proposer (si cela ne vient pas d'eux) une mise en relation de productions et d'œuvres : « Quelles sont les ressemblances, les différences ? ».

Pour s'assurer du bon déroulement de la phase de mise en commun, l'enseignant peut questionner les élèves, une fois encore, s'ils n'abordent pas le sujet d'eux-mêmes. Ainsi, il peut par exemple s'interroger sur une technique utilisée par un élève « Comment a-t-il fait ? Comment est-ce que ça tient debout ? » ou encore « Qu'est-ce qu'il a mis pour que ce soit de cette couleur ? Et pourquoi est-ce qu'il a fait ça ? ». De fait, les différents aspects : langage plastique, émotions ressenties par les élèves, respect ou non de la consigne et description analytique, interprétation des productions ou de l'œuvre pourront être abordées.

## **2.4 Vérifier nos hypothèses : quelles sont les données recueillies ?**

Nous avons établi des hypothèses par rapport à notre questionnaire initial, à partir desquelles nous allons maintenant préciser les variables que nous souhaitons observés au cours de l'étude. Des indicateurs pour chacune de ces variables vont nous permettre de comparer les résultats entre nos deux groupes. Nous avons donc choisi au cours de cette étude d'observer le comportement des élèves à deux moments différents de notre séquence, que sont la phase de verbalisation collective lors du retour sur les productions, et la phase de lecture d'œuvres.

Pour chacune de ces phases, nous avons opté pour une observation des élèves sur trois variables observables : la prise de parole, la nature de celle-ci ainsi que le vocabulaire plastique utilisé. Cette observation se fera naturellement au sein des deux groupes : le groupe « témoin » et le groupe « test ».

Le premier indicateur que nous mesurons est le nombre de prises de parole spontanées des élèves, en partant du postulat que plus un élève prend la parole, plus il a confiance en lui et ose s'exprimer devant ses camarades. Le deuxième indicateur concerne les propos des élèves. Si l'élève exprime une simple remarque (par exemple ce qu'il voit), son implication personnelle ne sera pas la même que lorsqu'il exprime une critique (ce qu'il pense) ou encore une émotion (ce qu'il a ressenti, ce que ça lui fait, si ça le touche ou non, etc.). Lorsque l'élève exprime quelque chose de personnel, d'« intime », il est davantage en situation de confiance que lorsqu'il émet un simple constat. Le dernier indicateur que nous avons choisi est le relevé du nombre de mots de vocabulaire spécifiques utilisés par les élèves. Les élèves peuvent s'appuyer sur ce vocabulaire pour parler de productions ou d'une œuvre, qui peut leur permettre de davantage s'exprimer en ayant confiance en leur propos.

Le tableau synthétisant ces indicateurs et nous permettant de relever les données se trouve en annexe 4.

Toutes les données recueillies sont des données chiffrées afin de faciliter la comparaison entre les éléments des deux groupes. Afin de recueillir l'ensemble de ces données, nous allons enregistrer chaque séance pour nous permettre de réaliser une observation précise et une transcription fidèle.

## RESULTATS

Nous allons à présent nous intéresser aux résultats de cette étude, réalisée en Mars 2017. Les données chiffrées sont présentées ci-dessous sous forme graphique, elles sont organisées suivant nos trois variables : la prise de parole, la nature de celle-ci et le vocabulaire plastique utilisé. Les tableaux de données brutes sont présentées en annexe 5 en annexe 6.

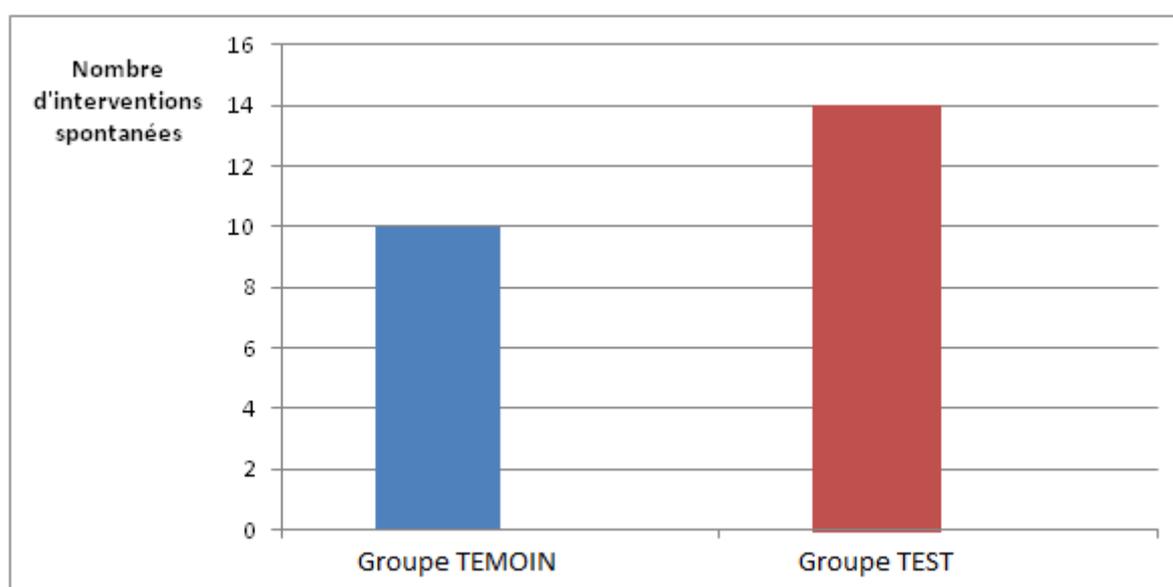
### 1 Verbalisation individuelle et prise de parole des élèves

Rappelons que lors des phases de production, le groupe Test a bénéficié de verbalisations individuelles que le groupe Témoin n'a pas eues. Il s'agit de mesurer l'incidence de ces verbalisations individuelles sur la prise de parole des élèves lors de la verbalisation collective. Nous allons donc nous attacher dans cette partie à présenter les données liées à la prise de parole des élèves au cours de ces verbalisations collectives.

#### 1.1 Nombre d'interventions spontanées des élèves lors des phases de verbalisation collective

Le premier indicateur retenu est celui du nombre d'interventions total des élèves au cours des phases de verbalisation collectives sur les productions faisant suite à la pratique.

**Figure 1 : Nombre d'interventions spontanées lors des phases de mises en commun**

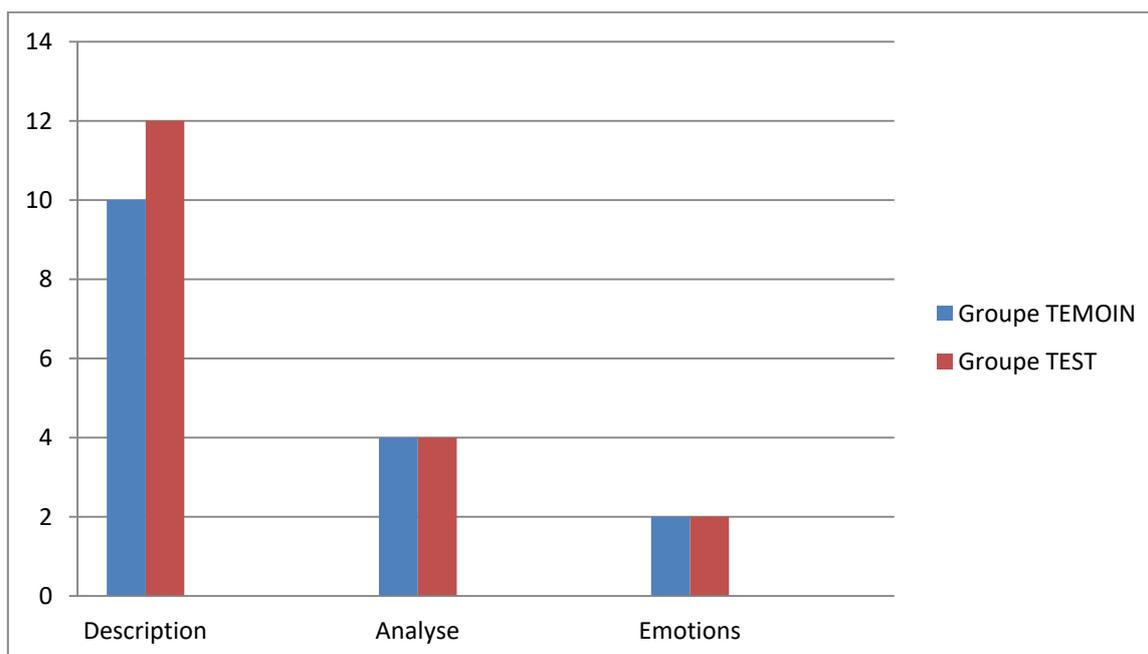


Ce graphique permet de mettre en évidence que les élèves du groupe Test ont davantage pris la parole que ceux du groupe Témoin, : 10 prises de parole spontanées en tout, sur les moments de mises en commun pour le groupe Témoin contre 14 pour le groupe Test. Les élèves du groupe Test se sont donc exprimés près d'une fois et demi plus que les élèves du groupe Témoin.

## 1.2 Nature des interventions des élèves

Notre deuxième indicateur affine le résultat précédent puisqu'il s'agit de distinguer dans ces prises de parole celles relatives à description, celles relevant de l'analyse et celles exprimant les émotions. Concernant la description, les élèves s'expriment sur ce qu'ils voient notamment la forme plastique que prend la production mais aussi ce qui la constitue : matériaux utilisés et éléments du langage plastique. L'analyse relève de l'appréciation critique des productions mais porte également sur la manière dont elles ont été réalisées (support, outils, opérations plastiques). Enfin, l'expression des émotions concerne le ressenti verbalisé des élèves sur les productions, les élèves peuvent également par ce biais faire des associations avec leur vécu.

**Figure 2 : Nature des interventions des élèves**

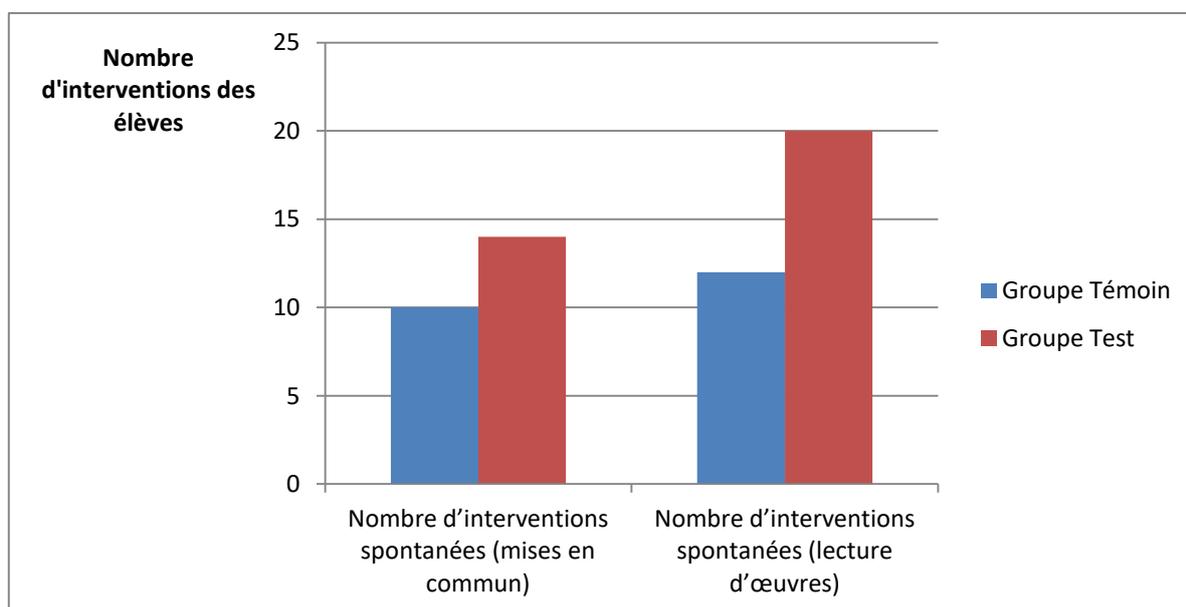


Nous remarquons à l'aide de ce graphique que les élèves des deux groupes ont pour la plupart décrit ce qu'ils voyaient : 10 descriptions ont été faites pour le groupe Témoin et 12 pour le groupe Test. 4 interventions dans chaque groupe ont portées sur une analyse des productions des élèves. Seulement deux élèves dans chaque groupe ont exprimé ce qu'ils ressentaient, leurs émotions.

### 1.3 Comparaison entre les phases de mises en commun sur les productions et de lecture d'œuvres

Notre séquence comportait deux temps de verbalisation collective distincts : les deux phases de mise en commun, qui faisaient suite aux deux phases de productions des élèves, et une lecture d'œuvre finale, pour clore la séquence. Le graphique ci-dessous distingue donc les interventions au cours de la verbalisation sur les productions.

**Figure 3 : Comparaison du nombre d'interventions par élève entre les phases de mises en commun et de lecture d'œuvres**



Nous remarquons dans ce graphique que les élèves ont davantage pris la parole spontanément lorsque nous avons observé et analysé une œuvre que lors des mises en commun et cela s'observe pour les deux groupes. Pour le groupe Test cependant, il ne s'agit que de quelques interventions de plus alors que pour le groupe Témoin, cela est beaucoup plus significatif. En effet, les élèves du groupe Test ont parlé 1,5 fois plus lors de la lecture

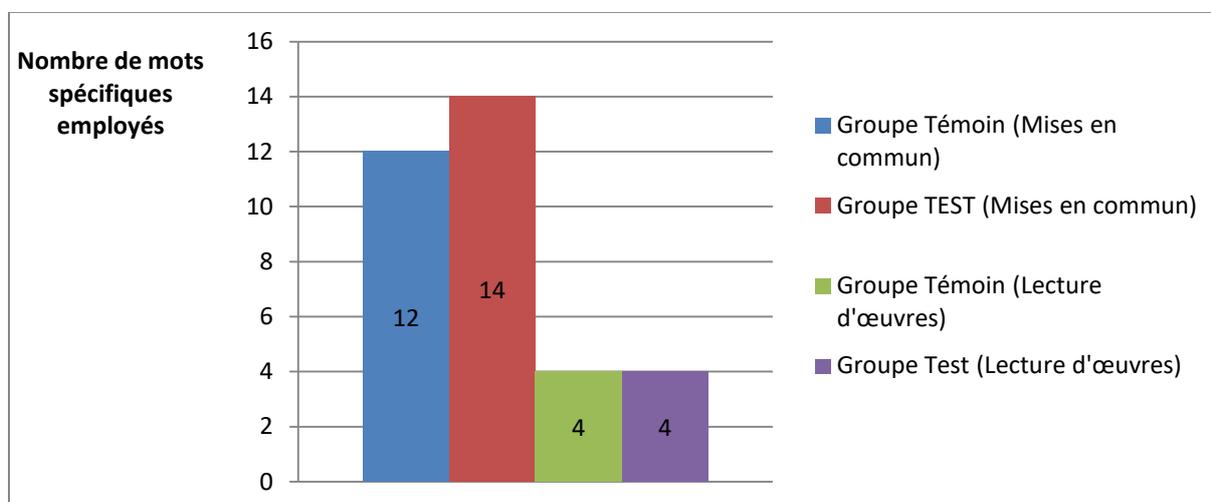
d'œuvres que lors des phases de mise en commun, ce qui laisse à penser que le vocabulaire dont ils ont disposé lors de leur production individuelle leur a permis de s'impliquer davantage dans la lecture d'œuvres.

## 2 Acquisition de vocabulaire spécifique et prise de parole des élèves

Au-delà du nombre et de la nature des interventions des élèves, il faut également s'intéresser au vocabulaire qui a été utilisé par les élèves lors de ces moments d'échanges. Pour cela, nous allons d'abord donner le nombre de mots spécifiques qui ont été employés par les élèves. Puis nous nous intéresserons à la nature de ces mots, en distinguant les phases de mises en commun de celles de lecture d'œuvres.

### 2.1 Nombre de mots spécifiques employés par les élèves

**Figure 4 : Nombre de mots spécifiques employés par les élèves lors des phases de verbalisation collective et lors de la phase de lecture d'œuvre**



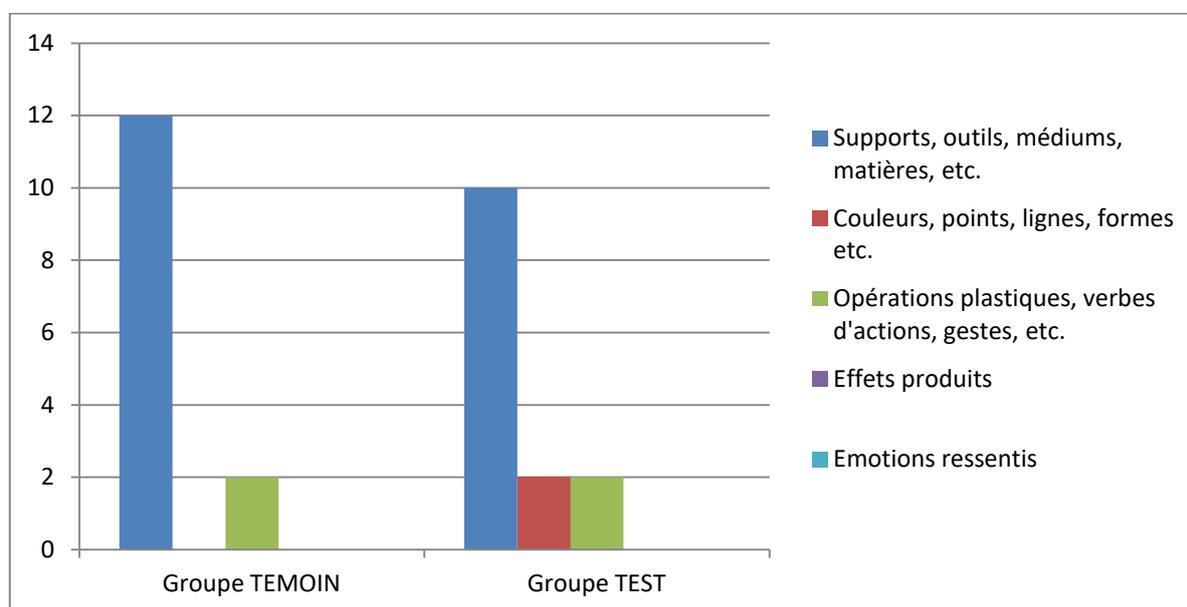
La distinction entre les différentes phases d'échanges permet de mettre en évidence que les élèves ont davantage utilisé de mots spécifiques lorsqu'ils ont parlé des productions de leurs camarades que lorsqu'ils se sont exprimés sur des œuvres d'art.

## 2.2 Nature des mots employés

Le groupe Test, lors de cette étude, a bénéficié de moments de verbalisation avec l'enseignant pendant qu'il produisait. C'est lors de ces phases que les mots spécifiques aux arts visuels ont été donnés aux élèves, relatifs aux :

- supports, outils, médiums ou matière ;
- éléments du langage plastiques : formes, couleurs, lignes...;
- opérations plastiques-: verbes d'actions et gestes ;
- effets produits et émotions ressentis.

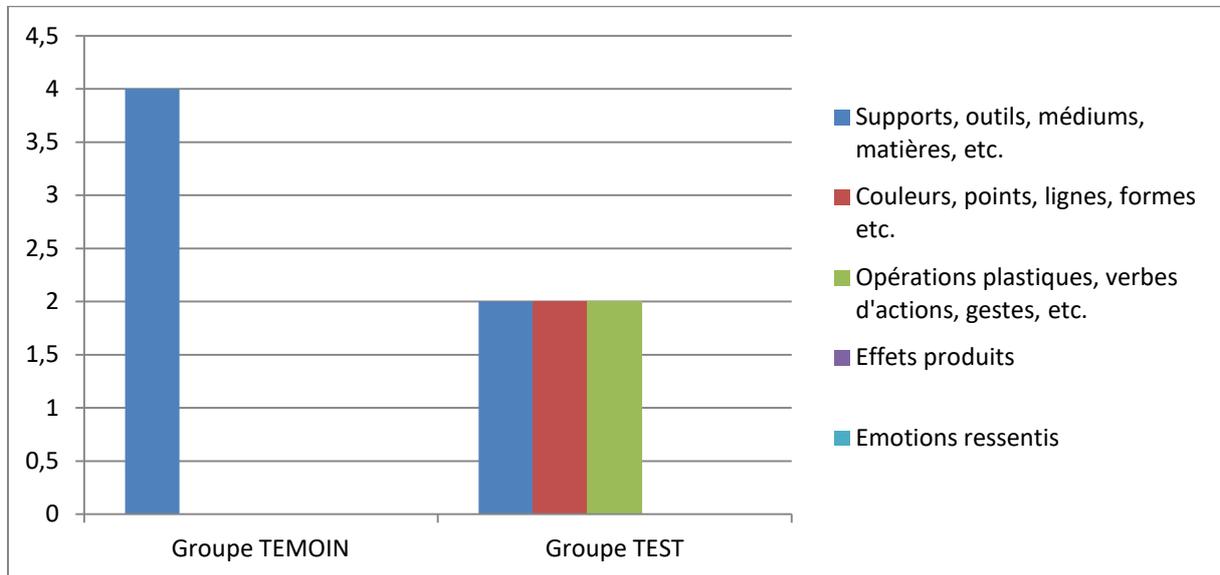
**Figure 5 : Nature des mots employés lors de la mise en commun des productions**



Parmi l'ensemble des mots spécifiques employés, nous constatons que le groupe Témoin a uniquement utilisé des mots se rapportant aux supports, aux outils, aux médiums ou encore aux matières. 72% du vocabulaire utilisé par le groupe test se réfère également aux supports, aux outils, aux médiums et aux matières mais 14% des mots spécifiques employés font référence aux composantes du langage plastique (couleurs, formes, lignes, etc.) On retrouve également 14% de mots en rapport avec les opérations plastiques réalisées, (verbes d'actions et gestes).

### 2.3 Distinction entre les phases de mises en commun et de lecture d'œuvres

Figure 6 : Nature de mots spécifiques employés dans la lecture d'œuvre



Nous constatons, lors de la phase de lecture d'œuvres, que les deux groupes ont largement moins utilisés de mots spécifiques que lors des phases de mises en commun. En effet, seulement 4 mots spécifiques ont été prononcés par chacun des deux groupes lors de la lecture d'œuvres. 2 mots concernaient des remarques sur les couleurs et 2 autres sur la matière utilisée, pour le groupe Test. Et les 4 mots spécifiques utilisés par le groupe Témoin concernaient la matière.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

### 1 Re-contextualisation

Notre étude réalisée dans une classe de Petite et Moyenne Section en classe de maternelle avait pour but de répondre à une problématique : « Dans quelle mesure les verbalisations des productions stimulent-elle la confiance en soi des élèves de maternelle dans la lecture d'œuvre ? »

Cette interrogation autour de la confiance en soi des élèves et de la lecture d'œuvres soulève plusieurs points. Tout d'abord, il est possible de mettre en lien l'œuvre d'un artiste et la production d'un élève pour permettre à l'élève de se valoriser, et donc de prendre confiance en lui. Sa production est un travail personnel, qui le touche et qui le concerne, qui peut même être le fruit d'un projet de sa part, et qui peut donc permettre à l'élève de prendre la parole plus aisément tout d'abord lors de la verbalisation collective puis ensuite dans la lecture d'œuvre.

Par ailleurs, la confiance en soi des élèves peut être facilitée avec une meilleure connaissance et utilisation du vocabulaire adapté, vocabulaire qui s'acquière dans des phases de production et de verbalisation, et qui est réinvesti lors de la lecture d'œuvres.

Telles étaient nos hypothèses de départ.

Afin de répondre à cette problématique et de valider ou non nos hypothèses, nous avons choisi de mener une séquence en arts visuels autour de la réalisation, par les élèves, d'une cabane. Durant cette séquence, nous avons choisi de créer deux groupes homogènes (un groupe test et un groupe témoin) et de proposer seulement au groupe test une verbalisation individuelle lors de la phase de production. Le bénéfice attendu de cette phase de verbalisation est la motivation des élèves pour prendre spontanément la parole à l'oral, lors d'échanges oraux. Elle doit aussi inciter les élèves à utiliser du vocabulaire spécifique, les impliquant davantage dans la phase de lecture d'œuvres. Pour cela, nous avons observé 3 éléments lors de la séquence :

- La quantité de prises de parole spontanées des élèves
- La nature des ces prises de parole
- Le nombre de mots spécifiques employés

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

Analysons maintenant les résultats présentés précédemment au regard de nos deux hypothèses.

### **2.1 La verbalisation individuelle lors de la production favorise la prise de parole et l'expression des élèves lors de la verbalisation collective.**

Notre première hypothèse concernait la prise de parole et l'expression des élèves, qui seraient favorisées lors des échanges collectifs grâce à une verbalisation individuelle lors de la phase de la production. Il est intéressant de constater, et les résultats de la figure 1 le démontrent, que les élèves du groupe Test, ayant bénéficié de cette verbalisation, ont en effet davantage pris la parole. Comme cela a été dit précédemment, les deux groupes constitués pour cette étude étaient homogènes au niveau de l'aptitude des élèves à prendre spontanément la parole. Il ne s'agit donc pas d'un facteur qui aurait pu déterminer cette différence dans les prises de parole entre les deux groupes. Dans les faits, il est donc possible que ce soit cette verbalisation qui ait permis au groupe Test de s'affirmer au moment des échanges collectifs, et de prendre la parole spontanément de manière significative.

Par ailleurs, les résultats présentés dans la figure 2 s'intéressaient à la nature des propos tenus par les élèves. Malgré une verbalisation individuelle, les élèves du groupe test n'ont pas exprimé plus d'émotions ou de ressentis que le groupe témoin, lors de la phase de mises en commun. Ces moments d'échanges oraux ont davantage été orientés, pour les deux groupes, sur la description que les élèves faisaient de leurs propres productions ou de celles de leurs camarades. Rappelons que nous avons envisagé que si des élèves prennent la parole pour décrire, leur implication personnelle pouvait être considérée comme plutôt faible alors que s'ils donnaient leur avis ou exprimaient une émotion, leur implication personnelle pouvait être traduite comme plus importante. L'implication personnelle de l'élève induit une meilleure aisance, qui caractérise une plus grande confiance en soi. Ces résultats ne sont donc peu probants même si les élèves du groupe test se sont tout de même plus exprimés que ceux du groupe témoin en termes de description.

Cependant, nous avons tout de même envisagé que si les élèves osent s'impliquer davantage lors de ces phases collectives, nous pouvions en déduire qu'ils étaient plus à l'aise. Les résultats de la figure 3 démontrent que les élèves du groupe test se sont largement plus

exprimés lors de la lecture d'œuvre et donc qu'ils ont beaucoup gagné en confiance grâce à la verbalisation collective. Donc si la verbalisation en action n'a pas eu un impact direct sur la verbalisation collective de par la nature des interventions, elle a eu tout de même une forte répercussion sur la lecture d'œuvres.

Pour cette raison, nous validons notre première hypothèse.

## **2.2 La verbalisation collective, si elle est enrichie par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, valorise la production des élèves et lui permet de s'impliquer dans la lecture d'œuvres.**

Notre seconde hypothèse s'intéressait à l'implication des élèves lors de la phase de lecture d'œuvres, en lien avec l'acquisition d'un vocabulaire spécifique au préalable et avec une valorisation de leurs productions. Il se trouve que dans les deux groupes, selon la figure 3, nous avons constaté une plus forte prise de parole au moment de la lecture d'œuvres que lors des verbalisations collectives. Cela nous indique, dans le cadre de cette étude, que l'ensemble des élèves étaient plus disponibles à parler en groupe au moment de la lecture d'œuvres. Les élèves ont donc tous réussi, au-delà de la timidité de certains, à prendre la parole spontanément pour parler d'une œuvre en la mettant en lien avec leur propre production. La phase de verbalisation collective est donc importante pour permettre d'émanciper la parole des élèves sur les œuvres. Nous constatons par ailleurs qu'elle a largement plus bénéficié aux élèves du groupe test qui avaient également pu s'exprimer individuellement lors de la production car ils se sont exprimés 1,5 fois de plus sur l'œuvre que les élèves du groupe Témoin.

Par ailleurs, nous constatons également les effets positifs de la verbalisation individuelle sur le groupe test au moment de cette lecture d'œuvres, puisque le vocabulaire s'est diversifié par rapport à celui du groupe témoin (figure 6). En effet, le groupe Témoin s'est contenté d'utiliser uniquement des mots se rapportant à la description de l'œuvre, et notamment, ce qu'ils voyaient en terme de matériaux utilisés. Le groupe Test a, quant à lui, également utilisé du vocabulaire plastique pour décrire les matériaux utilisés, mais également les couleurs dominantes de l'œuvre ainsi les gestes réalisés par l'artiste (opérations plastiques). Ces élèves ont donc su s'approprier des mots et des expressions entendus lors de la verbalisation individuelle, qu'ils ont pu à leur tour dire lors de la lecture d'œuvres.

L'ensemble de ces éléments concordent pour nous laisser penser que la verbalisation avec les élèves en cours de production leur permet s'assimiler du vocabulaire spécifique, qu'il est alors plus simple de réutiliser lors d'échanges collectifs. Notons, comme nous l'avons déjà remarqué lors de l'analyse de notre première hypothèse, que la répercussion se fait de manière plus significative sur la lecture d'œuvre (figure 6) que sur la verbalisation collective (figures 4 et 5). Notre seconde hypothèse est donc validée.

De même, cette verbalisation nourrit la réflexion de l'élève, lui permettant de mettre des mots sur ce qu'il fait, ce qu'il pense, ce qu'il voit et donc de gagner en confiance en soi. C'est du moins ce qu'on peut conclure après l'analyse de nos données, qui mettent également en avant l'importance de la verbalisation pour motiver les élèves à s'exprimer oralement, pour les impliquer davantage dans des phases de lecture d'œuvres.

### **2.3 Pour répondre à notre problématique**

Nous avons observé que le langage oral était au cœur de la démarche en arts visuels, et ce, particulièrement au sein de l'école maternelle, où doivent se développer des capacités de communication. Ce sont ces compétences, clairement affirmées dans les programmes de l'Education Nationale, qui permette aux élèves de s'exprimer librement, se s'affirmer en temps qu'élève et de prendre confiance en eux. D'où l'importance de créer un climat de classe serein favorable à l'expression des élèves.

Grâce à cette étude, nous pouvons cibler une des façons possibles de permettre cette émancipation de la parole chez de jeunes élèves, et plus particulièrement dans le domaine artistique. En effet, la verbalisation en action demeure indispensable pour les élèves : elle leur donne les outils pour s'exprimer et leur permet de les rassurer quant à leur capacité d'expression lors d'échanges oraux collectifs. Grâce à des mots spécifiques donnés par l'enseignant, ou trouvés avec son aide, ils sont certains de la pertinence de leur propos et hésitent donc moins à prendre la parole. En l'occurrence, la confiance en soi lors d'échanges oraux est un élément important en climat scolaire, où le regard d'autrui prend également de l'importance.

Si les élèves deviennent de plus en plus confiants, conscients de ce qu'ils sont capables de faire, leur propre jugement sur eux s'améliorent et l'estime qu'ils pourront avoir d'eux-mêmes progressent. C'est pour l'ensemble de ces raisons qu'il est primordial de connaître, à l'école primaire en tant qu'enseignant, les clés et les outils pour libérer la parole

des élèves et leur permettre d'accéder à une meilleure confiance et une meilleure estime d'eux-mêmes.

### **3 Limites et perspectives**

Il est intéressant à présent d'analyser plus en détail les observations supplémentaires qui peuvent être faites à l'issue de cette recherche, notamment en étudiant les limites dans la démarche, et les modifications qui pourraient lui être apportées.

Notre propos est axé essentiellement autour de la confiance en soi des élèves, qui s'exprime dans nos travaux par le nombre de prises de parole des élèves. Or, il s'agit là des interventions spontanées des élèves. Nous avons pu observer lors de cette étude que certains élèves s'exprimaient davantage grâce à la sollicitation de l'enseignant ; sans pouvoir en déduire forcément que ces élèves manquaient ou non de confiance en eux. C'est un aspect qui pourrait être étudié dans le cadre de nouveaux travaux.

De plus, la principale limite à cette étude est la taille de notre échantillon test/témoin. Elle a été réalisée dans une classe, avec un nombre d'élèves restreints et il serait intéressant, pour aller plus loin, de mener cette étude à une échelle plus importante. Par ailleurs, comme cela a déjà été spécifié auparavant, l'étude ne prend pas en compte les facteurs socio-économiques liés aux familles des élèves, qui pourraient, ou non, modifier les données recueillies. En effet, l'école où cette étude a été menée se situe dans un environnement social et économique très favorisé. Dans le même esprit, l'étude devrait être réalisée plusieurs fois afin de valider durablement nos hypothèses.

Par ailleurs, une autre question se pose. Lors de la mise en place de notre séquence, le groupe test bénéficiant de verbalisation travaillait avec l'enseignant alors que le groupe témoin était avec l'ATSEM de la classe. Bien que les objectifs de cette étude aient été précisés au préalable, il est possible que l'ATSEM ait utilisé du vocabulaire spécifique, sans que cela ne soit volontaire ; ou qu'elle reprenne un élève dans une formulation, lui apportant des mots ou des expressions spécifiques. L'ATSEM répond, au moment de la production des élèves, à un besoin matériel et organisationnel : elle est indispensable aux élèves, pour les aider à manipuler certains matériaux, à coller, à couper, etc. Toutefois, sa présence a en effet pu « aider » les élèves du groupe témoin au-delà de ce qui était souhaité.

La conception et la réalisation de cette étude en classe ont permis d'éclairer plusieurs points quant à ma pratique professionnelle. Tout d'abord, l'importance de la pratique plastique dans un cadre scolaire, qui répond à la fois à des demandes institutionnelles et à des enjeux sociaux. Si les arts visuels et leur pratique permettent de développer la curiosité, la créativité, l'imagination, un certain regard sur le monde ou encore un développement moteur qu'il ne faut pas négliger en maternelle ; ils permettent tout autant de s'exprimer, de s'affirmer et de motiver les élèves à donner de leur personne et à s'impliquer dans une production.

Par ailleurs, les différentes phases d'échanges oraux et de verbalisation collective (passation des consignes, mises en commun, lecture d'œuvres) entraînent l'écoute des élèves, indispensable en milieu scolaire. L'écoute attentive et respectueuse de l'enseignant d'une part, mais aussi de ses camarades d'autre part. C'est cette écoute tolérante qui permet d'établir un climat favorable de classe.

En outre, nous avons pu constater de l'intérêt des consignes ouvertes en arts visuels. Le risque des consignes trop fermées demeure en la reproduction, par les élèves, de stéréotypes connus et qui ne permet pas de développer chez eux une imagination et une créativité propre aux arts visuels. Ces consignes donnent plutôt des productions se rapprochant à des travaux manuels, des dessins guidés ou encore des réalisations « à la manière d'artistes ». Les consignes ouvertes, quant à elles, demandent aux élèves de se projeter dans une démarche où ils doivent répondre à la consigne, tout en ayant des champs de liberté qui donnent vie à leur projet.

C'est ainsi que dans le cadre de cette étude, nous avons pu à la fois récupérer des éléments pour réfléchir sur notre pratique professionnelle au quotidien, mais aussi tirer des conclusions pour améliorer des éléments importants : le climat de classe, la confiance en soi des élèves, leur prise de parole et une écoute attentive d'autrui.

Dans une école qui se veut inclusive, où la diversité des élèves nourrit les apprentissages et les relations sociales, le bien-être de chacun passe avant tout par le respect de ses pairs et des adultes, la capacité de chacun à prendre en compte l'autre et à l'accepter. Cette acceptation, parfois douloureuse pour de jeunes enfants encore tournés autour d'eux-mêmes, passe notamment par l'écoute et le fait d'oser s'exprimer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Brisson, C. (1994). *Clefs pour l'art*. Nathan pédagogie.
- Bucheton, D. (2004). Parler pour apprendre à penser en maternelle. Consulté en décembre 2016 sur [www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/firminy/IMG/doc/article\\_D-Bucheton.doc](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/firminy/IMG/doc/article_D-Bucheton.doc).
- Conseillers Pédagogiques Départementaux (CPD) de l'Académie de Strasbourg. (2015). Le développement graphique de l'enfant. Consulté en décembre 2016 sur [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/arts\\_visuels/?page\\_id=70](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/arts_visuels/?page_id=70).
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble*. Paris : éditions INPES.
- Gasser, A., Prévost, L. & Tournier, T. (2013). S'approprier le langage : Échanger, s'exprimer TPS, PS, MS. Consulté en décembre 2016 sur <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/12/Extraits-diaporama-Echanger-sexprimer.-TPS-PS-et-MS-Illfurth.pdf>.
- Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, (2012), *Petites recettes et grands dess(e)ins manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques*, Académie de Nouvelle-Calédonie.
- Inspection de l'Education Nationale, Circonscription de Saverne, Bas-Rhin. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner\\_la\\_langue\\_orale\\_-\\_final.pdf](http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/Enseigner_la_langue_orale_-_final.pdf).
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*, Hachette édition.
- Mahé E., Arts visuels, études d'œuvres, comment ?, document fourni par la CPC sur le site de l'IA17, consulté en décembre 2016 sur : [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/24\\_-\\_lecture\\_d\\_une\\_oeuvre\\_doc\\_enseignants-2.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/24_-_lecture_d_une_oeuvre_doc_enseignants-2.pdf).
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programmes d'enseignant de l'école maternelle*. Consulté en décembre 2016 sur [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole).
- Ministère de l'Education Nationale (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3*. Consulté en décembre 2016 sur <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles.html>.

- Ministère de l'Education Nationale, (2008), Programme de l'école, BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, (2002), Programme de l'école, BO Hors-série n°1 du 14 février 2002.
- Ministère de l'Education Nationale et Scérén-CNDP (2011), Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement Eduscol, consulté en décembre 2016 sur : [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).
- Poussier I., (2003), *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*. Colloque IUFM d'Arras.
- Reyt, C. (2002). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Bordas pédagogie.

## ANNEXES

### SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Plan de séquence .....	- 1 -
Annexe 2 : Œuvre présentée aux élèves .....	- 6 -
Annexe 3 : Deux productions d'élèves .....	- 7 -
Annexe 4 : Indicateurs à observer lors de la mise en place de la séquence .....	- 8 -
Annexe 5 : Recueil des données lors des phases de mises en commun .....	- 9 -
Annexe 6 : Recueil des données lors de la phase de lecture d'œuvres .....	- 10 -

## **Annexe 1 : Plan de séquence**

<b>« DRÔLE DE CABANES ! »</b>	
<b>Domaine</b> : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques	<b>Niveau</b> : PS / MS
<b>Compétence</b> : Réaliser des compositions plastiques en volume	<b>Période</b> : 4
<b>Objectif général</b> : A partir du matériel proposé, créer une cabane pour un personnage.	<b>Nombre de séances</b> : 2
<b>Pré-requis</b> : Avoir manipulé le matériel auparavant	

<b>« Drôles de cabanes ! »</b>	<b>SEANCE 1 : Bâtir sa cabane</b>
<b>Domaine</b> : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques	
<b>Compétence</b> : Réaliser des compositions plastiques en volume	
<b>Objectifs</b> : Entrer dans une démarche de conception et de réalisation en volume. Mettre en jeu sa créativité pour respecter la consigne et la contrainte de matériel/de temps. Résoudre les problèmes de verticalité, d'équilibre, de fonctionnalité de la production.	

<p><b>Matériel - Supports de travail :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnages Playmobil/animaux de la ferme/etc.</li> <li>- Boîtes en carton</li> <li>- Kappla / Lego</li> <li>- Papier cartonné</li> <li>- Pâte à modeler</li> <li>- Rouleau de carton</li> <li>- Boîte de fromage</li> <li>- Chutes de bois</li> <li>- Matériaux variés (tissu, polystyrène en morceaux ou en feuilles, morceaux de carton...)</li> </ul>	<p><b>Modalité de travail :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Groupe 1</u> : MS 1 + PS Bleu/Jaune</li> <li>- <u>Groupe 2</u> : MS 2 + PS Rouge/Vert</li> </ul>
---	--

	Tâches du maître Consignes	Tâches des élèves et organisation	Matériel	Temps prévu	Bilan Observations
<p><b>Etape 1</b> : Sollicitation et appropriation</p>	<p>Présentation des personnages « <i>Chacun choisit un personnage</i> »</p> <p>Présentation de la tâche et du matériel à disposition des élèves</p> <p><u>Consigne</u> : « <i>Nous allons construire une cabane pour notre personnage, avec seulement le matériel sur les tables</i> »</p>	<p>Choix d'un personnage</p> <p><u>Groupe 1</u> → Tables bleues (enseignante)</p> <p><u>Groupe 2</u> → Tables violettes (Atsem)</p> <p>Ecoute de la consigne.</p> <p>Reformuler et répéter la consigne.</p>	<p>Personnages</p> <p>Matériel de fabrication</p>	<p>5 min</p> <p>5 min</p>	
<p><b>Etape 2</b> : Phase de production, d'expérimentation (recherche et manipulation)</p>	<p>Pour le <u>Groupe 1 uniquement</u> → Passage auprès de chaque élève, verbalisation (SMOG, composantes du langage plastique, opérations plastiques, éléments de la production, effets produits/effets souhaités, émotions, démarche, etc.)</p>	<p>Conception et fabrication de la cabane du personnage</p> <p><u>Groupe 1</u> → bénéficie de la présence de l'enseignante pour la gestion du matériel et de la verbalisation</p> <p><u>Groupe 2</u> → bénéficie de la présence de</p>	<p>Matériel de fabrication</p>	<p>20 min</p>	

		l'Atsem pour la gestion du matériel			
<b>Etape 3</b> : Mise en commun, observation et analyse	<p>Exposition de toutes les productions et observation (sans TOUCHER)</p> <p>Si les élèves ne s'expriment pas d'eux-mêmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontation des productions</li> <li>- Mise en relation (ressemblances, différences entre les productions ou avec d'autres éléments)</li> <li>- Respect de la consigne</li> <li>- Les émotions ressentis</li> <li>- Analyse des moyens mis en œuvre : comment a-t-il/elle fait ça ? Quels sont les SMOG utilisés ? Actions réalisées avec les matériaux ? matériaux utilisés ? différents éléments présents dans la production ? Actions réalisées avec les matériaux ?</li> <li>- Fonction (fenêtres, portes, escaliers, cheminées, différentes pièces...)</li> </ul>	<p><u>Groupe 1</u> puis <u>Groupe 2</u></p> <p>Observer</p> <p>Exprimer son opinion, son ressenti</p> <p>Formuler des hypothèses quant aux productions de camarades sur les moyens mis en œuvre (opérations plastiques, composantes du langage plastique, SMOG), sur sa fonction, sur les éléments la composant, sur les matériaux utilisés...</p> <p>Répondre à des sollicitations à propos de sa propre production ou de celles d'autrui</p>	Productions des élèves	5 min	

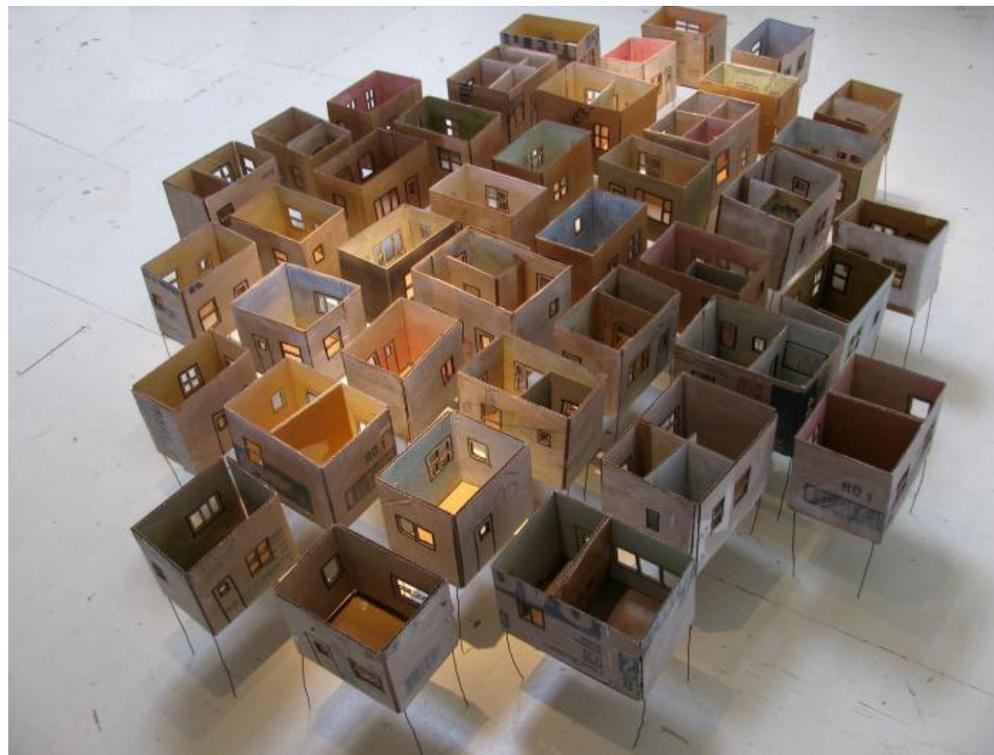
<b>« Drôles de cabanes ! »</b>	<b>SEANCE 1 : Rénover sa cabane</b>
<b>Domaine</b> : Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques	
<b>Compétence</b> : Réaliser des compositions plastiques en volume	
<b>Objectifs</b> : Entrer dans une démarche de conception et de réalisation en volume.	
Mettre en jeu sa créativité pour respecter la consigne et la contrainte de matériel/de temps.	
Résoudre les problèmes de verticalité, d'équilibre, de fonctionnalité de la production.	
Reprendre un premier travail afin de le poursuivre, de le modifier, de l'améliorer, de le complexifier, etc. en adaptant les moyens aux effets recherchés.	

<u>Matériel - Supports de travail :</u>	<u>Modalité de travail :</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Premières productions des élèves</li> <li>- Boîtes en carton                    - Boîtes d'œuf</li> <li>- Kappla / Lego                        - Ciseaux, Colle</li> <li>- Papier cartonné                      - Feutres, crayons</li> <li>- Pâte à modeler                        - Peinture, outils de peinture</li> <li>- Rouleau de carton                    - Papiers divers (bulles, calque, kraft, de soie, plastique transparent ...)</li> <li>- Boîte de fromage</li> <li>- Chutes de bois</li> <li>- Matériaux variés (tissu, polystyrène en morceaux ou en feuilles, morceaux de carton...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Groupe 1</u> : MS 1 + PS Bleu/Jaune</li> <li>- <u>Groupe 2</u> : MS 2 + PS Rouge/Vert</li> </ul>

	<b>Tâches du maître</b>	<b>Tâches des élèves et organisation</b>	<b>Matériel</b>	<b>Temps prévu</b>	<b>Bilan Observations</b>
	<b>Consignes</b>				
<b>Etape 1 :</b> Sollicitation et appropriation	Présentation de la tâche et du matériel à disposition des élèves  <u>Consigne</u> : « <i>Maintenant que nous avons observé les cabanes des copains, nous allons continuer à construire la cabane de notre personnage.</i> »	<u>Groupe 1</u> → Tables bleues (enseignante) <u>Groupe 2</u> → Tables violettes (Atsem)  Ecoute de la consigne. Reformuler et répéter la consigne		5 min	
<b>Etape 2 :</b> Phase de production, d'expérimentation (recherche et manipulation)	Pour le <u>Groupe 1 uniquement</u> → Passage auprès de chaque élève, verbalisation (SMOG, composante du langage plastique, opérations plastiques, éléments de la production effets produits/effets souhaités, émotions, démarche, etc.)	Poursuivre le projet autour de la cabane du personnage, afin de le modifier, de l'améliorer, de le complexifier, etc. en fonction d'une intention explicite  <u>Groupe 1</u> → bénéficie de la présence de l'enseignante pour la gestion du matériel et de la verbalisation	Production des élèves + Matériel de fabrication	15 min	

		<u>Groupe 2</u> → bénéficie de la présence de l'Atsem pour la gestion du matériel			
<b>Etape 3</b> : Mise en commun, observation et analyse	<p>Observation de certaines productions (sans TOUCHER)</p> <p>Si les élèves ne s'expriment pas d'eux-mêmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontation des productions</li> <li>- Mise en relation (ressemblances, différences entre les productions ou avec d'autres éléments)</li> <li>- Respect de la consigne</li> <li>- Les émotions ressentis</li> <li>- Analyse des moyens mis en œuvre: comment a-t-il/elle fait ça ? Quels sont les SMOG utilisés ? matériaux utilisés ? différents éléments présents dans la production ? Actions réalisées avec les matériaux ?</li> <li>- Fonction (fenêtres, portes, escaliers, cheminées, différentes pièces...)</li> <li>- Evolution par rapport à la première production des élèves</li> </ul>	<p><u>Groupe 1</u> puis <u>Groupe 2</u></p> <p>Observer</p> <p>Exprimer son opinion, son ressenti</p> <p>Formuler des hypothèses quant aux productions de camarades sur les moyens mis en œuvre (opérations plastiques, composantes du langage plastique, SMOG), sur sa fonction, sur les éléments la composant, sur les matériaux utilisés...</p> <p>Répondre à des sollicitations à propos de sa propre production ou de celles d'autrui</p> <p>Constater ou non de l'évolution des productions par rapport à la première phase</p>	Productions des élèves	5 min	
<b>Etape 4</b> : Phase de lecture d'œuvres, apports culturels	<p>Présenter des œuvres en lien avec des productions d'élèves</p> <p>Si les élèves ne s'expriment pas d'eux-mêmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des différences, ressemblances entre œuvres et productions d'élèves</li> <li>- Description : Quels sont les SMOG utilisés par l'artiste ?</li> <li>- Analyse : comment a-t-il procédé ?</li> <li>- Interprétation : fonction, différents éléments composant l'œuvre</li> </ul>	<p>Coin regroupement avec <u>Groupe 1</u> puis <u>Groupe 2</u></p> <p>Observer</p> <p>Exprimer son opinion, son ressenti</p> <p>Formuler des hypothèses quant aux moyens utilisés par l'artiste (description) aux effets produits (analyse) aux intentions de l'artiste (interprétation)</p> <p>Répondre à des sollicitations à propos de sa propre production ou de celles d'autrui</p>	Œuvres d'artistes	10 min	

**Annexe 2 : Œuvre présentée aux élèves**



Installation / 2014 / 38 x 213 x 213 cm / - carton

ronde-bosse *Aline Martineau*

<http://www.enoac.ca/fr>

**Annexe 3 : Deux productions d'élèves**



**Annexe 4 : Indicateurs à observer lors de la mise en place de la séquence**

	Elèves du groupe Témoin	Elèves du groupe Test
Quantité de prises de parole spontanées		
Nature de la prise de parole : <i>Quantité de remarques (implication personnelle -)</i>		
Nature de la prise de parole: <i>Quantité de critiques (implication personnelle +)</i>		
Nature de la prise de parole : <i>Quantité de propos liés aux émotions (implication personnelle ++)</i>		
Nombre de mots spécifiques employés : - le vocabulaire relatif aux SMOG ( <i>supports, outils, médium, matière</i> ) - le vocabulaire relatif aux composantes du langage plastique ( <i>couleur, point, ligne, forme...</i> ) - le vocabulaire relatif aux opérations plastiques ( <i>verbes d'actions, gestes</i> ) - le vocabulaire relatif aux effets - le vocabulaire relatif aux émotions		

**Annexe 5 : Recueil des données lors des phases de mises en commun**

NOMBRE D'INTERVENTIONS SPONTANÉES					
Groupe TEMOIN	10				
Groupe TEST	14				
	<b>Remarques</b> <i>(Ce que je vois)</i>	<b>Critiques</b> <i>(Ce que je pense)</i>		<b>Emotions</b> <i>(Ce que je ressens)</i>	
Groupe TEMOIN	10	4		2	
Groupe TEST	12	4		2	
NOMBRE DE MOTS SPECIFIQUES EMPLOYÉS					
Groupe TEMOIN	12				
Groupe TEST	14				
	<b>Supports, outils, médiuns, matière, etc.</b>	<b>Couleurs, points, lignes, formes, etc.</b>	<b>Opérations plastiques, verbes d'actions, gestes, etc.</b>	<b>Effets produits</b>	<b>Emotions ressentis</b>
Groupe TEMOIN	12	0	0	0	0
Groupe TEST	10	2	2	0	0

**Annexe 6 : Recueil des données lors de la phase de lecture d'œuvres**

NOMBRE D'INTERVENTIONS SPONTANÉES					
Groupe TEMOIN	12				
Groupe TEST	20				
	<b>Remarques</b> <i>(Ce que je vois)</i>	<b>Critiques</b> <i>(Ce que je pense)</i>	<b>Emotions</b> <i>(Ce que je ressens)</i>		
Groupe TEMOIN	8	2	2		
Groupe TEST	12	2	6		
NOMBRE DE MOTS SPECIFIQUES EMPLOYÉS					
Groupe TEMOIN	4				
Groupe TEST	4				
	<b>Supports, outils, médiums, matière, etc.</b>	<b>Couleurs, points, lignes, formes, etc.</b>	<b>Opérations plastiques, verbes d'actions, gestes, etc.</b>	<b>Effets produits</b>	<b>Emotions ressentis</b>
Groupe TEMOIN	4	0	0	0	0
Groupe TEST	2	2	0	0	0

**Année universitaire 2016-2017**

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

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : Un regard sur la confiance en soi des élèves de maternelle par la verbalisation en arts visuels**

**Auteur : Mlle Camille JULLIEN**

**Résumé :**

A partir des nombreux liens qui existent entre le langage et les arts visuels au Cycle 1, nous étudions dans ce mémoire l'impact de la verbalisation sur la confiance en soi des élèves, dans le cadre d'une pratique plastique. Ainsi, nous pourrions établir des corrélations entre le comportement des élèves lors d'échanges oraux, avec notamment leur capacité à s'exprimer, et la verbalisation qui a été réalisée auparavant avec l'enseignant. Les résultats de notre étude feront la lumière sur l'impact de cette verbalisation et en quoi elle permet d'influencer sur la confiance en soi des élèves, en maternelle.

**Mots clés : Verbalisation – Ecole Maternelle – Arts visuels – Lecture d'œuvres – Confiance en soi**

**Summary:**

From many connections between language and visual arts in nursery school, we study in this project the impact of speaking time on self-confidence of students, during a plastic practice. So, we can establish correlations between pupils behaviors during oral exchanges, in particular their capacity to express themselves, and words that were learned previously by the teacher. The results of our study will bring to light the impact of this speaking time and how it can influence the self-confidence of pupils in nursery school.

**Key words: Speaking time - Nursery School - Visual arts education – Artwork observation - Self-confidence**