



**HAL**  
open science

# L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle

Maëlle Pesenti

► **To cite this version:**

Maëlle Pesenti. L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle. Education. 2017. dumas-01753337

**HAL Id: dumas-01753337**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753337v1>**

Submitted on 29 Mar 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***

# **L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle**

**Présenté par Maëlle PESENTI**

**Mémoire de M2 encadré par Bertrand MOUTHON**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Maëlle PESENTI

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)

L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle

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 Faucigny  
le 04/05/2017

Signature de l'étudiant(e)

## 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) Maëlle Pesenti  
 auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle

, 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 Faucigny le 04.10.2017

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

bon pour accord



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

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

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Etat de l'art.....</b>	<b>2</b>
1. Didactique des arts visuels .....	3
1.1. Enseigner les arts visuels.....	3
1.2. Rôle de professeur .....	6
2. L'oral en arts visuels .....	8
2.1. Les différents moments de l'oral.....	8
2.2. Deux moments privilégiés pour fixer le vocabulaire .....	10
3. Les spécificités de la maternelle.....	11
3.1. Développement de l'enfant .....	11
3.2. Ce que disent les instructions officielles .....	13
<b>Problématique et hypothèses .....</b>	<b>16</b>
<b>Méthode.....</b>	<b>17</b>
1. Participants .....	17
1.1. Présentation du contexte.....	17
1.2. Constitution des groupes .....	17
2. Séquence mise en place .....	18
2.1. Séance 1 – phase de sollicitation.....	19
2.2. Séance 2 – phase de production/expérimentation .....	19
2.3. Séance 3 – phase d'observation/analyse .....	19
2.4. Séance 4 – phase d'expression/création .....	20
2.5. Séance 5 – phase d'observation/analyse .....	20
2.6. Séance 6 – apports culturels .....	21
3. Protocole de recueil des données.....	21
3.1. Recueil des données .....	21
3.2. Variables et indicateurs .....	22
<b>Résultats .....</b>	<b>23</b>

1. Hypothèse 1 .....	23
1.1. Première variable : vocabulaire plastique utilisé.....	23
1.2. Deuxième variable : aisance dans la parole .....	24
2. Hypothèse 2.....	27
2.1. Première variable : vocabulaire utilisé pendant la séance de lecture d'œuvre .....	28
2.2. Deuxième variable : interprétation de l'œuvre.....	23
<b>Discussion .....</b>	<b>30</b>
1. Re-contextualisation.....	30
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	31
2.1. Première hypothèse .....	31
2.2. Seconde hypothèse .....	32
3. Limites et perspectives .....	33
3.1. Limites de l'expérience .....	33
3.2. Perspectives .....	34
3.3. Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant.....	34
<b>Bibliographie.....</b>	<b>35</b>

## **Annexes**

# Introduction

En prenant du recul sur ma pratique enseignante, je me rends compte qu'à l'école maternelle, les arts visuels sont souvent utilisés, voire même instrumentalisés, pour enseigner le graphisme. Les élèves doivent, la plupart du temps, reproduire un modèle ou suivre une « consigne-recette ». La créativité n'est donc pas mise en avant et toutes les productions d'élèves sont identiques.

De plus, on ne permet que rarement aux élèves de revenir sur leurs productions à l'oral. Or c'est en ayant une posture réflexive sur sa pratique et celle des autres qu'ils peuvent acquérir des connaissances plastiques et du vocabulaire spécifique.

La verbalisation permet également le réinvestissement de ce vocabulaire et sa mémorisation à long terme. Ce point m'a d'autant plus interrogé que, dans l'école où j'enseigne, l'acquisition du vocabulaire est un des axes principaux du projet d'école. J'ai donc choisi d'axer ce mémoire sur la problématique suivante : en quoi l'articulation entre la pratique plastique et la réflexion favorise-t-elle l'acquisition d'un vocabulaire spécifique en maternelle ?

Nous allons, dans un premier temps, faire une revue de la littérature. Cela permettra de faire le point sur la didactique des arts visuels, la place de l'oral et la spécificité de la maternelle. De cet état de l'art découlera la problématique pour laquelle deux hypothèses seront dégagées. Dans un second temps, l'expérimentation mise en place dans ma classe sera décrite et les résultats seront présentés. Enfin, ces derniers seront analysés afin de valider ou invalider les hypothèses et de proposer une réponse à la problématique.

## Etat de l'art

Selon Daniel Lagoutte, dans *Enseigner les arts plastiques* (1994, p. 10), « est plastique tout ce qui est malléable. Les arts plastiques donnent forme aux pensées, actes et choses. L'enseignement des arts plastiques inculque des principes de conduite permettant de produire des agencements de formes originaux (individuels et authentiques) à partir d'éléments déjà existants ou plus généralement d'inscrire une forme dans une matière ». L'enseignement des arts plastiques se distingue donc de celui du dessin dans le cadre duquel était privilégiée la technique pour reproduire des images. Faire des arts plastiques impliquent bien sûr l'apprentissage de savoirs faire mais ce n'est pas suffisant. Dans *Arts plastiques – éléments d'une didactique critique* (1997, p.7), Bernard-André Gaillot explique que si l'on ne faisait que pratiquer, les connaissances, savoirs et expériences que l'on retiendrait de cette pratique seraient « fragiles, aléatoires, certainement pas permanents mais circonstanciels ». L'enseignement des arts plastiques articule pratiques et échanges oraux dans un objectif d'expression. Toujours selon Bernard-André Gaillot dans le même ouvrage (1997, p. 19), « enseigner les arts plastiques c'est installer une situation pratique qui soulève une question » et « assumer le caractère non universel de ce qui pourra être constaté en montrant que les œuvres ne peuvent être réduites à un seul point de vue et en favorisant donc les approches différentes ».

Il existe une distinction entre arts plastiques et arts visuels. Dans le dictionnaire (larousse.fr), on y trouve la définition de l'art : « Création d'objets ou de mises en scène spécifiques destinées à produire chez l'homme un état particulier de sensibilité, plus ou moins lié au plaisir esthétique », ainsi que la définition de plastique : « Se dit de toute substance pouvant être mise en œuvre par modelage ou par moulage ». Les arts plastiques sont donc un ensemble d'œuvres créées par modelage afin de leur donner un esthétisme. Ils regroupent donc le dessin, la peinture, l'assemblage, le collage, le modelage et la sculpture. Les arts visuels englobent les arts plastiques auxquels s'ajoutent la vidéo, la photographie, le design, l'architecture, les arts décoratifs, les arts numériques et le patrimoine. Dans ce mémoire, j'ai fait le choix d'utiliser l'expression *arts visuels*.



# **1. Didactique des arts visuels**

## **1.1. Enseigner les arts visuels**

Après avoir défini les termes d'arts visuels, il est intéressant de s'interroger sur la didactique de cette discipline. Dans cette partie nous nous pencherons sur la démarche de création, la pratique plastique, la construction d'une culture artistique, ainsi que sur la constitution d'une séquence en arts visuels.

### **1.1.1. La démarche de création**

Dans *Petites recettes et grands dess(e)ins – manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques* (groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, 2009), il est précisé qu'enseigner les arts visuels c'est « permettre à l'élève d'accéder à l'art par une pratique de création ». Il faut donc installer l'enfant dans une démarche de création, c'est-à-dire dans une démarche active de recherche. Cela permet l'expression et la structuration d'une pensée singulière et divergente. Le manuel explique que pour cela, il faut le mettre face à un problème, où une multitude de réponses peut apporter une solution, auquel il devra répondre par une production plastique. Ceci permet aux élèves de chercher, de questionner ou de se questionner. Ils tâtonnent, expérimentent, se confrontent à la matière et aux formes. C'est lorsque l'élève est invité à créer, inventer, s'exprimer plastiquement dans des situations complexes, dans lesquelles il doit résoudre un problème que ses compétences vont se construire. Savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d'invention pour la résolution de problèmes est une des compétences fondamentales que vise à développer l'enseignement des arts visuels. Ceci est confirmé par les programmes d'enseignement pour la maternelle de 2016 (BO n°2 du 26 mars 2015), où il est attendu de l'élève qu'il soit capable de « proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes ».

Dans les deux paragraphes suivants, nous nous intéresserons aux objectifs des arts visuels, c'est-à-dire la pratique plastique et la construction d'une culture artistique.

### **1.1.2. Un enseignement basé sur les pratiques plastiques**

Un des objectifs essentiels des arts visuels est de développer une pratique plastique « sensible, poétique et artistique » toujours selon *Petites recettes et grands dess(e)ins* (Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, 2009). L'apprentissage dans le cadre

des arts visuels ne se fait pas uniquement en discutant et en observant des œuvres d'art. La pratique plastique est donc primordiale car c'est dans les expérimentations des élèves, qui relèvent souvent de l'inconscient, grâce à leurs cheminements et leurs productions, que vont s'exprimer les propositions de réponses au problème posé. De plus, c'est en s'appuyant sur sa production personnelle que l'enfant mémorise et comprend. Les programmes (BO n°2 du 26 mars 2015) précisent que « L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges ».

### **1.1.3. Construction d'une culture artistique**

L'enseignement des arts visuels à l'école primaire permet d'enrichir le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) de tous les enfants. « Il vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique » (Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturel). Ceci concerne donc l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts, « que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ». Il répond à trois objectifs :

- « permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire »
- « développer et renforcer leur pratique artistique »
- « permettre la rencontre des artistes et des œuvres, la fréquentation de lieux culturels »

(Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2015).

Le PEAC a été rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

Maintenant que les objectifs des arts visuels ont été définis, nous passons ensuite à la démarche de l'enseignement de cette matière.

#### **1.1.4. Structuration d'une séquence d'arts visuels**

Philippe Thémiot, dans *Étapes de la séquence en arts visuels* (2010, p.1), donne les différentes étapes d'une séquence en arts visuels que l'on peut aménager en fonction de l'âge et du niveau des élèves :

- Phase de sollicitation : Engager les élèves dans une démarche de création. On débute une séquence par une demande accompagnée de conditions matérielles, de contraintes qui inciteront à s'engager dans une démarche de création (la consigne-contrainte). Il s'agira d'une invitation à la résolution d'un problème ouvert où les différentes productions plastiques constituent autant de solutions possibles au problème posé. Le but de cette phase est de donner envie aux élèves de créer.
- Essais multiples : les élèves cherchent les solutions possibles pour résoudre le problème en utilisant ce qu'ils savent déjà faire.
- Phase de mise en commun : les élèves confrontent leurs travaux pour une verbalisation des solutions plastiques et discutent des démarches de chacun. Lors de cette phase, un vocabulaire précis est utilisé, mémorisé et réutilisé à d'autres moments.
- Réinvestissement : on relance le problème pour chercher d'autres solutions en prenant en compte les solutions plastiques apportées par les autres élèves de la classe. L'élève va chercher à améliorer et faire évoluer sa réalisation en prenant en compte ce qui a été dit lors de la phase précédente.
- Apport culturel : présentation d'une œuvre d'art : présenter les œuvres en fin de séquence permet d'éviter le côté modélisant, mais il est possible d'en présenter en début de séquence pour solliciter les élèves.

Eléna Mahé (*Arts visuels – pratiques artistiques démarche de mise en œuvre*, 2009) propose également des étapes similaires pour la construction d'une séquence d'arts visuels. En effet, elle propose une phase de sollicitation, une phase de production, une phase d'observations et d'analyse, une phase d'apprentissage et d'entraînement, une phase de production et d'expression et une deuxième phase d'observation et d'analyse. Elle propose également que les apports culturels soient en fin de séquence mais ils peuvent parfois être présentés lors de la phase d'apprentissage.

Les objectifs des arts visuels sont donc la pratique plastique régulière et l'apport d'une culture artistique. Il faut donc structurer une séquence d'arts visuels qui vise ces objectifs tout en mettant les élèves dans une démarche de création. Nous allons, dans la partie suivante, nous intéresser au rôle de l'enseignant.

## **1.2. Rôle du professeur**

Quel est donc le rôle de l'enseignant dans la mise en place d'une séquence en arts visuels ? Nous aborderons dans cette partie la notion de consigne contrainte, la verbalisation en action ainsi que l'apport des éléments culturels.

### **1.2.1. La consigne-contrainte**

Selon Daniel Lagoutte dans *Enseigner les arts plastiques* (1994, p. 147), le professeur est là pour « inciter, stimuler, impulser, susciter des actions ». La consigne a donc une grande importance en arts visuels. En effet, pour stimuler les élèves et obtenir de multiples explorations plastiques, la consigne doit être ouverte mais pas complètement libre. L'enfant n'ayant pas assez de références artistiques, une consigne trop libre risque de l'amener à un travail pauvre, stéréotypé ou bien cela peut entraîner un blocage. Il sera donc dans l'embarras, nous précise Daniel Lagoutte. A l'inverse, une consigne trop fermée du type « consigne-recette » ou « consigne-mode d'emploi » risque d'enfermer les élèves dans l'exécution simple et toutes les productions seront identiques, il n'y aura donc pas d'expression personnelle ni de créativité. C'est donc la contrainte qui va susciter l'imaginaire. Les contraintes permettent aux enfants de « connaître le but à atteindre, les critères à respecter mais surtout de se questionner pour résoudre un problème qui a une multitude de solutions », selon Patrick Duckler, *Consignes et contraintes dans le dispositif du cours d'arts plastiques* (1993). Comme le dit André Gide, « L'art naît de contrainte, vit de lutte et meurt de liberté ».

### **1.2.2. La verbalisation**

La verbalisation a une place primordiale dans l'enseignement des arts visuels. Elle permet de favoriser la construction du sens et d'accompagner l'élève dans sa démarche pour qu'il la pousse le plus loin possible. Pendant la phase de production, l'enseignant a donc un rôle important car les élèves agissent et il leur fait mettre des mots sur les gestes qu'ils effectuent. Pendant la production la verbalisation est donc individuelle. L'enseignant circule et observe les élèves pour anticiper la mise en commun des productions. Selon Isabelle Poussier (*La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*, 2003, p.2), la verbalisation individuelle est capitale car elle permet à l'enseignant de « soupeser la démarche de chaque élève, ses progrès, de le suivre dans ses choix aux paliers de décision » et de « se souvenir des notions déjà étudiées et ainsi, de nourrir le travail en cours ». Ce moment de production est également intéressant car la verbalisation en action c'est « transformer l'événement, la trouvaille, en

vécu enseignable pour toute la classe, par la verbalisation des enjeux, des savoirs, d'un vocabulaire », toujours selon Isabelle Poussier (2003, p.2).

Le maître a également un rôle dans l'impulsion de la verbalisation collective (le temps de verbalisation qui vient après celui des productions) ne serait-ce que dans la mise en place de celle-ci. En effet, il doit créer des conditions favorables aux échanges afin que les élèves puissent s'exprimer sereinement sans crainte du jugement des autres, il doit donc animer le débat, comme l'explique Isabelle Poussier (*La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*, 2003, p.2).

### **1.2.3. Apporter les éléments indispensables de culture**

Dans *Petites recettes et grands dess(e)ins* (groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, 2009), il est écrit qu'une des quatre compétences fondamentales que l'enseignement des arts visuels doit développer est de « rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, moderne et contemporaines », c'est-à-dire que tout au long de sa scolarité, l'élève doit fréquenter des œuvres et des artistes diversifiés. Pour cela, l'enseignant doit être en mesure de présenter des œuvres d'art en fonction des productions des élèves. Dans *Mieux enseigner à l'école maternelle* (2005, p. 44), Joë Fesseau explique que la présentation d'œuvres d'art est le « moyen privilégié pour que l'enfant ne reste pas au niveau d'images mentales stéréotypées mais aille vers d'autres modes de représentation originaux ». En effet, lorsqu'il est face à une œuvre, l'élève s'exprime, nomme, donne son point de vue. Il éprouve et exprime également des émotions. Le but est que « l'art et l'émotion soient accessibles à tous » selon Joë Fesseau (2005, p. 44). En classe, l'auteur préconise de présenter des reproductions en format carte postale car il est plus simple de la manipuler et d'avoir une collection toujours à portée de main que les élèves peuvent aller voir à tout moment. En effet, les œuvres d'art ou du moins leur représentation doivent rester accessible pour tous les élèves, mais il existe d'autres modalités comme l'affichage ou le classeur de reproductions. De plus, la fréquentation d'œuvres d'art diversifiées enrichit l'imaginaire de l'enfant précise Daniel Lagoutte (1994, p.151) dans *Enseigner les arts plastiques*.

Le rôle de l'enseignant est donc de proposer une consigne ni trop libre, ni trop fermée pour que les élèves puissent créer. Il doit également les faire verbaliser pendant la phase de production et créer des conditions favorables aux échanges pendant la phase de verbalisation collective. Enfin, c'est lui qui apporte les éléments culturels en présentant des œuvres en d'art

qui sont évidemment en lien avec les productions des élèves. Nous pouvons donc noter que l'oral a une place importante dans l'enseignement des arts visuels. Ce sera le sujet de la deuxième partie.

## **2. L'oral en arts visuels**

Dans cette partie nous aborderons la place du langage dans l'enseignement des arts visuels. Nous verrons en premier lieu les différents moments où l'oral est présent dans une séquence d'arts visuels et nous verrons qu'il y a deux moments privilégiés pour fixer le vocabulaire plastique.

### **2.1. Les différents moments de l'oral**

Il existe quatre moments où le langage est mis à contributions dans une séquence d'arts visuels : pendant la consigne, au cours de la production, en phase de verbalisation collective et pendant la lecture d'œuvres.

#### **2.1.1. La passation de consigne et la phase de production**

Lors de la passation des consignes, il s'agit de faire reformuler par les élèves. Isabelle Poussier (*La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*, 2003, p.2) parle « de formulation enfantine » qui permet aux élèves de mieux la comprendre. Ceci permet aussi à l'enseignant de s'assurer que les enfants ont bien compris ce qui leur est demandé.

Pendant la phase de production, les élèves peuvent discuter de manière informelle en se posant des questions, en s'aidant, en parlant de leur démarche. L'enseignant peut également les encourager, les relancer s'il observe un quelconque blocage, les aider techniquement, mais son rôle est surtout de demander aux enfants d'explicitier ce qu'ils sont en train de réaliser dans le but de les préparer à la verbalisation collective. Le langage a donc une place importante même pendant la phase de production. Ici, les élèves ne travaillent pas uniquement individuellement et en silence, les échanges sont valorisés et sont bénéfiques. Et l'enseignant profite de tout ce qu'il observe pour en faire un moment de verbalisation et en faire profiter tous les élèves selon Isabelle Poussier (*La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*, 2003, p.2).

### **2.1.2. En phase de verbalisation collective**

En phase de verbalisation collective, l'enseignant affiche les productions des élèves afin de les valoriser et lance une discussion. Selon Isabelle Poussier (2003, p.3), la verbalisation dans cette phase permet aux élèves d'interroger leurs démarches, de prendre du recul et de donner du sens. Le débat permet également de reformuler les consignes, les contraintes et surtout de préciser le vocabulaire. Les élèves expriment leur point de vue tout en acceptant les différences de goût et les divergences de représentations possibles, ils s'ouvrent à autrui, aux différences et apprennent à respecter les autres. Lors de cette phase, il faut veiller à éviter les réponses du type « j'aime/j'aime pas », dépasser les jugements de valeur. Pour cela, il faut rester sur des critères objectifs d'analyse en rappelant ou en faisant répéter la consigne et les contraintes. Isabelle Poussier (2003) explique aussi que ce moment de mise en commun est primordial et permet d'évoluer. E. Mahé (*Arts visuels – pratiques artistiques démarche de mise en œuvre*, 2003) complète les propos d'Isabelle Poussier en expliquant que cette phase permet de valider les productions des élèves par rapport à la consigne donnée et d'analyser les réponses « hors sujet », mais également de prendre conscience des effets produits qu'ils soient volontaires ou pas et d'analyser les procédés utilisés.

### **2.1.3. La lecture d'œuvre**

Enfin, lors de la lecture d'œuvre, l'enseignant présente une ou plusieurs reproductions d'œuvre d'art en rapport avec la proposition et en fonction des procédés plastiques employés par la classe. Les élèves observent et donnent leur point de vue. Isabelle Poussier (2003) déconseille de faire de la lecture d'œuvre une simple « analyse magistrale des images » mais préconise « une approche orale personnelle et peu à peu plus argumentée ». La lecture d'œuvre doit donc rester spontanée, on ne fait pas une analyse traditionnelle de l'image mais on recherche une parole singulière au regard de ce que les élèves ont produit. L'enseignant peut reformuler et guider la classe par des questions ouvertes ou des relances. Il y a deux types d'analyse d'une œuvre art : l'analyse iconographique (analyse descriptive) et l'analyse interprétative (le ressenti, chacun est touché à sa manière, il y a donc plusieurs analyses interprétatives possibles). Sachant qu'il n'y a pas une seule lecture de l'œuvre mais plusieurs, il n'existe donc pas de bonne ou mauvaise réponse, ce qui libère l'élève et lui permet de s'exprimer plus facilement.

La passation de consigne, la production, la mise en commun et la lecture d'œuvre sont donc des moments où le langage est mis à contribution, mais il existe des moments privilégiés qui permettent l'acquisition du vocabulaire.

## **2.2. Les moments privilégiés pour fixer le vocabulaire**

Parmi ces quatre temps où le langage est mis à contribution, il y en a sont privilégiés pour fixer le vocabulaire et acquérir les connaissances notamment lexicales : la verbalisation en action et la verbalisation des démarches. La lecture d'œuvre permet le réinvestissement du vocabulaire acquis pendant les deux phases de verbalisation.

### **2.2.1. Les deux phases de verbalisation**

Pendant le moment de verbalisation des démarches, l'enseignant expose les productions que les élèves ont réalisées et les invite à s'exprimer dessus. Ainsi les élèves observent et nomment les solutions plastiques apportées au problème posé et l'enseignant les invite à argumenter et utiliser un vocabulaire précis. Comme dit plus haut, la manipulation plastique relève souvent de l'inconscient, l'enfant ne se rend pas tout de suite compte de ce qu'il fait. C'est en prenant de la distance pendant la phase de mise en commun, grâce à la verbalisation, que les solutions plastiques qu'il a donné vont devenir conscientes nous disent les auteurs de *Petites recettes et grands desseins* (Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, 2009). La verbalisation individuelle en action permet de préparer les élèves à cette verbalisation collective et de donner déjà un premier lexique.

### **2.2.2. La lecture d'œuvre**

Nous avons vu que la verbalisation des productions était essentielle pour l'acquisition d'un vocabulaire plastique. Mais selon Daniel Lagoutte (1994), il ne suffit pas de constater, il faut aussi se confronter aux artistes. Pour cela, il faut prévoir des moments de lecture d'œuvres qui permettent de relier l'expérience pratique vécue en classe et d'apporter d'autres réponses au problème posé. Dans *Enseigner les arts plastiques* (1994, p.159), Daniel Lagoutte écrit que « ce regard sur l'œuvre des artistes permet à l'élève de se distancier par rapport au problème posé et de se situer par rapport à lui. Il l'invite en outre à adopter une attitude réflexive de retour sur son propre travail. »

Isabelle Poussier dans *Arts visuels et culture à l'école primaire* (2003) ajoute que « les élèves auront d'abord produit un travail, une recherche plastique en relation avec la problématique choisie dans des œuvres, puis les résultats, les « réponses » des élèves, seront mises en



parallèle avec ces œuvres d'artistes, ceci dans le but de sensibiliser par la proximité des approches, de dégager des notions et un vocabulaire spécifique, indispensable à la lecture de ces œuvres, et c'est bien dans cette phase de verbalisation que se situe le moment de l'acquisition de savoirs. »

Comme nous l'avons vu, ce sont donc bien les échanges oraux qui permettent de donner du sens à ce que font les élèves et donc de fixer les connaissances. Ces échanges se font entre le maître et l'élève mais surtout entre les élèves eux-mêmes. La pratique s'enrichit beaucoup par la discussion. L'enseignant doit donc prévoir des temps qui permettent une relance de l'intérêt et la découverte de nouveaux moyens mais qui permettent aussi d'argumenter, donner son point de vue, s'ouvrir aux autres et accepter la différence.

Le sujet du mémoire étant l'acquisition d'un vocabulaire plastique en maternelle, nous nous intéresserons, dans la troisième partie, aux spécificités de la maternelle.

### **3. Les spécificités de la maternelle**

Dans cette troisième partie, nous verrons dans un premier temps le développement normal du langage chez le bébé et l'enfant, puis dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux programmes de l'école maternelle dans le domaine du langage et des arts visuels.

#### **3.1. Développement de l'enfant**

La place du langage oral est primordiale à l'école maternelle. Il est donc intéressant, en premier lieu, de connaître les étapes de l'acquisition du langage. Selon Agnes Florin, (*Le développement du langage*, 2016, p.25) l'acquisition du langage est quelque chose d'inné au départ ; tous les enfants exempts de pathologie apprennent à parler (et ce, dès la vie fœtale) grâce à l'interaction permanente avec son entourage.

##### **3.1.1. Etapes de l'acquisition du langage**

Cet apprentissage se fait en deux étapes : la réception (compréhension) et la production. Les étapes de la compréhension du langage sont les suivantes :

- Dès la vie fœtale : le bébé entend les particularités phonétiques de la langue
- Après 6 mois : il préfère les sons de sa langue maternelle
- 8 mois : il distingue les mots qu'il connaît au sein d'une histoire
- 10 mois : le bébé accède au sens à partir d'indices visuels et contextuels

- 1 an : il comprend 20 à 30 mots
- 18 mois : il comprend 50 à 80 mots
- 3 ans : l'enfant comprend une phrase avec la relative « qui »

Concernant les étapes de la production du langage, elles sont les suivantes:

- Entre 1 et 2 mois : le bébé commence à produire volontairement (vocalises)
- Vers 6 mois : c'est le babillage (il est rudimentaire, canonique et spécifique à la langue)
- 1 an: le bébé produit 1 à 2 mots
- 18 mois: il produit 30 mots
- 3 ans: l'enfant produit 600 mots (c'est l'explosion lexicale)

Les enfants arrivent donc à l'école maternelle avec un bagage lexical plus ou moins important qui ne demande qu'à s'étoffer. L'acquisition est quelque chose d'inné, cependant l'enfant doit se trouver dans un environnement stimulant pour étoffer son bagage lexical.

### **3.1.2. Modalités d'acquisition du langage**

Les programmes de maternelle (bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) soulignent que pour que l'enfant apprenne, et donc développe son langage, l'enseignant doit stimuler sa curiosité et répondre à ses besoins de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes. Ils soulignent également qu'il existe différentes modalités d'apprentissage (du langage entre autre) :

- Apprendre en jouant : le jeu permet aux enfants « d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. » Le jeu favorise également « la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. »
- Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes : mettre les enfants face à des problèmes à leur portée. Les cheminements mentaux des enfants se manifestent par le langage.
- Apprendre en s'exerçant : il est important de reprendre des processus connus afin de les automatiser.
- Apprendre en se remémorant et en mémorisant : le jeune enfant a besoin de se remémorer mais il ne le fait pas encore par le langage. Il faut donc l'aider en s'appuyant « sur ce qu'il perçoit visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire. »

Le langage se développe donc assez rapidement et intensément de 0 à 3 ans et, pour qu'il continue à se développer, l'enfant doit être dans un environnement stimulant. Nous allons maintenant nous pencher sur ce que disent les instructions officielles dans les domaines de l'art et du langage.

### **3.2. Ce que disent les instructions officielles**

Dans *Enseigner les arts plastiques* (1994, p. 109), Daniel Lagoutte souligne que l'enseignement des arts visuels a connu une évolution depuis 1985.

#### **3.2.1. Evolution des programmes en art**

En effet, avant 1985, l'enseignement des arts plastiques relevait surtout du dessin d'imitation. La réalisation de l'élève devait ressembler le plus possible à l'original. La finalité était de former des artisans.

Avec l'évolution de la société, l'enseignement a, lui aussi, évolué. Le but n'est plus de former des artisans mais de former des individus capables de se questionner. L'art prend donc de plus en plus de place à l'école. Selon Daniel Lagoutte (1994, p. 10), « face à la mutation du monde du travail, on avait pris conscience que l'individu aura sans cesse besoin, au cours de sa vie de s'adapter à de nouvelles situations, et pour cela de disposer de capacités d'innovation, d'intégration à un groupe et de prises de responsabilités. L'enseignement des arts plastiques était à même de remplir cette mission de formation ».

A partir de 2002, l'appellation *arts plastiques* a été remplacée par *arts visuels* dans les programmes de l'école élémentaire, afin de prendre en compte toutes les dimensions de l'image. Puis en 2015 on retrouve cette dénomination *d'arts plastiques* dans un but d'harmonisation avec les programmes du collège.

#### **3.2.2 Programmes 2015 dans le domaine artistique**

Dans les nouveaux programmes de l'école maternelle (BO n°2 du 26 mars 2015), les arts visuels font partie du domaine d'apprentissage : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques. L'objectif premier est de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée et de permettre à tous les enfants d'accéder aux différents univers artistiques.

L'école maternelle est la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs. Les élèves réalisent des productions plastiques et visuelles : ils dessinent, s'exercent au

graphisme décoratif, réalisent des compositions plastiques planes et en volume, observent et transforment des images.

Les objectifs visés dans ce domaine d'apprentissage sont le développement du goût pour les pratiques artistiques (pratiquer individuellement et collectivement, explorations libres, découverte de matériaux), la découverte de différentes formes d'expression artistiques (reproduction, enregistrements, films, construire des connaissances pour constituer une culture artistique de référence), de permettre aux élèves de vivre et exprimer des émotions, de formuler des choix (mettre des mots sur ses émotions, sentiments, impressions, exprimer ses intentions, expliciter ses choix, justifier). Les attendus en fin de maternelle sont donc les suivants :

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.
- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux.
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant, combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.
- Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté (importance du langage et donc de l'interdisciplinarité).

On note également l'importance du langage en arts visuels dans les programmes car on peut y lire que « l'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges. »

### **3.2.2. Le langage oral dans les programmes**

Au niveau du langage oral, appartenant au domaine d'apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, les programmes (BO n°2 du 26 mars 2015) soulignent que le langage à l'école maternelle est une priorité, il y tient une place primordiale, il est une condition essentielle à la réussite de tous les élèves car il permet aux enfants de communiquer, comprendre, apprendre et réfléchir.

Les objectifs visés dans ce domaine d'apprentissage sont que les enfants osent entrer en communication, comprennent et apprennent, échangent et réfléchissent avec les autres,

commencent à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique. Les attendus en fin de maternelle sont les suivants :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

En étudiant les nouveaux programmes, on peut observer que l'interdisciplinarité a une place importante. En effet il est écrit que chacun des cinq domaines d'apprentissages est « essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien » (BO n°2 du 26 mars 2015). Il est également précisé que toute situation pédagogique relève souvent de plusieurs domaines d'apprentissage. C'est ce qui fait qu'elles sont riches de multiples possibilités d'interprétations et d'actions.

## Problématique et hypothèses

L'enseignement des arts visuels repose donc sur une pratique plastique régulière qui vise le-développement d'une pensée singulière et divergente. Pour cela la mise en œuvre de la démarche de création est essentielle. Il s'agit également de favoriser la construction d'une culture artistique par la découverte et la lecture d'œuvres d'art. L'articulation entre pratique et référents culturels en arts passent par la verbalisation pendant et après l'action.

L'articulation entre la pratique plastique et le langage oral permet en outre l'acquisition des connaissances.

En maternelle, le langage est, d'autre part, primordial pour la réussite des élèves et donc l'acquisition d'un vocabulaire plastique par l'enseignement des arts visuels participe à ce développement langagier.

Aussi, nous retiendrons la problématique suivante :

**En quoi l'articulation entre la pratique plastique et la réflexion favorise-t-elle l'acquisition d'un vocabulaire spécifique en maternelle ?**

Cette question de l'articulation entre la pratique et le langage nous amène à émettre plusieurs hypothèses :

**Première hypothèse** : la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective.

**Seconde hypothèse** : cette articulation entre la pratique et la réflexion permet à l'élève de réinvestir le vocabulaire plastique ainsi acquis lors de la phase de lecture d'œuvre.

# Méthode

## 1. Participants

### 1.1. Présentation du contexte

Pour répondre à la problématique énoncée précédemment, j'ai mis en place une expérimentation dans une classe de moyenne section d'une école maternelle à Annemasse. Cette école compte 11 classes et environ 300 élèves, elle est située en zone urbaine et accueille un public issu de familles pluriculturelles.

La classe est composée de 27 enfants (10 filles et 17 garçons) âgés de 4 à 5 ans, d'origine sociale très diverse. Pour au moins 12 élèves de cette classe, le français est une langue seconde. Travailler le vocabulaire est donc primordial et est un axe du projet d'école. De plus, comme le public de cette école est hétérogène, la construction d'une culture commune permettrait de réduire les inégalités entre les élèves, c'est un deuxième axe du projet d'école. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de rédiger ce mémoire sur l'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels.

### 1.2. Constitution des groupes

Pour vérifier la première hypothèse - la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective - la classe sera séparée en 2 groupes de 10/11 élèves (le taux d'absentéisme étant important dans cette classe, c'est une variable à prendre en compte) pour une première phase de pratique : un groupe « avec verbalisation en action » (groupe test) et un groupe « sans verbalisation en action » (groupe témoin). Pendant la production, dans le groupe « avec verbalisation en action », l'enseignant invite les élèves à échanger pendant la production, valorise les échanges, fait verbaliser ce qu'ils font, insiste sur l'utilisation du vocabulaire spécifique, apporte son aide pour le préciser si nécessaire et relance les élèves qui ont un blocage en les encourageant dans leur démarche. Pour le groupe « sans verbalisation en action », l'enseignant demande le silence pendant la production, apporte une aide technique aux élèves si besoin mais sans les faire verbaliser.

Pour vérifier la seconde hypothèse – le vocabulaire plastique acquis lors de la phase de retour sur les productions est réinvestissable dans la lecture d'œuvre - la classe sera également séparée en 2 groupes de 10/11 élèves pour une seconde phase de production : un groupe

« avec retour sur les productions » (groupe test) et un groupe « sans retour sur les productions » (groupe témoin). Pour le groupe « avec retour sur les productions », les élèves seront amenés à décrire ce qu'ils voient, à expliquer leurs stratégies pour en arriver à leur production, à exprimer leur ressenti. Pourquoi ils ont choisi telle ou telle couleur, quel(s) outil(s) ont-ils utilisé, qu'est-ce qu'ils voulaient représenter... Pour le groupe « sans retour sur les productions », il n'y aura pas de phase de verbalisation des productions, ils effectueront d'autres activités en rapport avec des apprentissages différents. Dans un souci d'éthique, ce groupe effectuera une séance de retour sur les productions après l'expérimentation.

Les groupes seront constitués d'élèves de niveau hétérogène tant au niveau de leurs capacités langagières qu'au niveau de leurs compétences en arts visuels. Ils comporteront donc des élèves qui maîtrisent bien la langue française, des petits parleurs et des élèves dont la langue française est une langue seconde. Ils comporteront également des élèves qui ont une bonne maîtrise du geste graphique, une facilité dans l'expression de leur imagination, d'autres qui ont plus de difficultés au niveau de la motricité fine. Le but étant de constituer des groupes d'un niveau moyen homogène. La répartition des élèves dans les groupes est présente dans l'annexe 1.

## **2. Séquence mise en place**

Pour mener cette expérimentation j'ai mis en place une séquence intitulée : les contraires. La fiche de préparation relative à cette séquence est présentée en annexe 2. Les domaines d'apprentissage associés sont : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique ». Les compétences visées au regard des programmes sont les suivantes :

Langage oral :

- communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire comprendre
- pratiquer divers usages du langage oral : décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue

Arts visuels :

- choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste



- réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés
- décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté

### **2.1. Séance 1 – phase de sollicitation**

L'objectif de cette première séance est de découvrir la notion de contraires par la lecture de l'album *Faut pas confondre* d'Hervé Tullet. Un temps de langage autour de cet album est conduit avec les élèves pour favoriser l'explication de la notion de contraires et prolongé par la recherche d'autres contraires. Lors de cette séance, la page « ordre/désordre » n'est pas présentée aux enfants pour éviter un effet trop modélisant.

### **2.2. Séance 2 – phase de production / expérimentation**

Le but de cette séance est d'expérimenter les techniques déjà connues pour répondre à un problème posé.

La consigne est la suivante : « Vous allez réaliser une peinture soit en ordre, soit en désordre, c'est vous qui choisissez ». Pour cela différents outils sont proposés aux enfants : pinceaux, coton-tige, bouchons de liège, éponges, tampons, brosse à dents, bâtons. Et également diverses couleurs de gouache. Les élèves travaillent individuellement et en semi-dirigé sur une feuille A3, ils choisissent les outils et les couleurs. La feuille est posée horizontalement sur la table, ils peuvent choisir de travailler debout ou assis.

L'enseignant mène cette séance différemment en fonction des groupes. Pour le groupe « avec verbalisation en action » : il pousse les élèves à échanger pendant la production, valorise les échanges, fait verbaliser ce qu'ils font, insiste sur l'utilisation du vocabulaire spécifique, apporte son aide si nécessaire et relance les élèves qui ont un blocage. Pour le groupe « sans verbalisation en action » : il demande le silence pendant la production, aide techniquement les élèves si besoin mais sans les faire verbaliser.

### **2.3. Séance 3 – Phase d'observation / analyse**

Cette séance a pour objectifs la confrontation des productions de chacun, la mise en mot, la discussion des démarches et l'utilisation et l'acquisition du vocabulaire plastique.

En demi-classe, l'enseignant affiche les productions des élèves et lance la discussion. Il donne la parole et veille à ce que les élèves s'écoutent, à ce qu'ils évitent de porter un

jugement sans argumentation (« pourquoi tu n'aime pas ? »). Les élèves doivent décrire ce qu'ils voient, expliquer leurs stratégies pour en arriver à leur production ou émettent des hypothèses sur celles de leurs camarades, exprimer leur ressenti. Pourquoi ils ont choisi telle ou telle couleur, quel(s) outil(s) ont-ils utilisé, qu'est-ce qu'ils voulaient représenter... La séance se termine par un tri des productions en fonction de la couleur, de l'outil utilisé, des différentes traces... la consigne étant la suivante : « si on devait trier ces peintures, comment ferait-on ? »

Il y aura deux verbalisations collectives distinctes qui seront mises en place. Une pour le groupe « avec verbalisation en action », et l'autre pour le groupe « sans verbalisation en action » afin de procéder à une analyse comparative des données prélevées durant cette phase.

#### **2.4. Séance 4 – phase d'expression / création**

L'intérêt de cette séance est d'améliorer ou faire évoluer sa première production en prenant en compte les solutions que les autres élèves ont apportées pendant la séance 3.

Le consigne est la suivante : « Sur une grande feuille, vous allez réaliser une peinture en ordre d'un côté et en désordre de l'autre côté. ». Les élèves travaillent sur une feuille A3 sur laquelle un trait est tracé au milieu pour démarquer l'ordre et le désordre. Les enfants disposent du même matériel qu'à la séance 2.

Pour tous les élèves de la classe, la verbalisation en action est valorisée. L'enseignant pousse les élèves à échanger pendant la production, valorise les échanges, fait verbaliser ce qu'ils font, insiste sur l'utilisation du vocabulaire spécifique, apporte son aide si nécessaire et relance les élèves qui ont un blocage.

#### **2.5. Séance 5 – phase d'observation / analyse**

Comme pour la séance 3, en demi-classe, les élèves confrontent leur production avec celles des autres. Ils doivent en plus expliquer comment ils ont fait évoluer leur production, pourquoi ils ont changé leur manière de faire ou pourquoi ils ne l'ont pas fait. Les objectifs sont donc les mêmes que la séance 3.

Cette séance est mise en place seulement pour le groupe « avec retour sur les productions ».

## **2.6. Séance 6 – apports culturels**

Les objectifs de cette séance sont la construction d'une culture artistique, la découverte d'une nouvelles œuvre d'art, donner son avis, argumenter, prendre la parole dans le groupe, utiliser un vocabulaire plastique.

Cette séance sera donc une séance de lecture d'œuvre. En demi-classe, l'enseignant présente l'œuvre de Kandinsky – Jaune-Rouge-Bleu (la photographie de l'œuvre se trouve en annexe 3), il donne la parole, veille à ce que les élèves s'écoutent, argumentent et utilisent le vocabulaire approprié. Cette séance est composée de plusieurs étapes :

- Faire observer en silence pendant quelques minutes. « Qu'est-ce que vous voyez ? ». Demander aux élèves de décrire l'image : les formes, les couleurs, les lignes, l'espace...
- Analyse plastique de l'œuvre : nature de l'œuvre, les matières utilisées, nature du support, technique utilisée, les couleurs, composition du tableau... « Comment « ça » été fait ? »
- Interpréter l'œuvre : « à quoi cela fait penser ? ». Les élèves sont invité à interpréter, émettre des hypothèses, justifier, argumenter (« je pense que... », « je crois que... ») et exprimer ses sentiments, ses préférences, expliquer pourquoi (dépasser le j'aime/j'aime pas). L'objectif est de faire appel à l'imagination des élèves et favoriser le langage.
- Faire le lien avec ce qu'ils ont travaillé pendant les séances précédentes.

Il y aura deux verbalisations distinctes. Une pour le groupe « avec retour sur les productions », et l'autre pour le groupe « sans retour sur les productions » afin de procéder à une analyse comparative des données prélevées durant cette phase.

## **3. Protocole de recueil des données**

### **3.1. Recueil des données**

Pour vérifier que la verbalisation en action permet bien aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation des productions (hypothèse 1), les données seront donc recueillies pendant la séance 3 au moyen d'une caméra vidéo. Et pour vérifier que le vocabulaire plastique utilisé pendant la phase de verbalisation est réinvestissable lors de la lecture d'œuvre (hypothèse 2), les données seront recueillies également à l'aide d'une caméra vidéo pendant la séance 6. Ces deux séances seront donc filmées intégralement.

## 3.2. Variables et indicateurs

### 3.2.1. Hypothèse 1

Pour vérifier la première hypothèse, deux variables seront observées. Premièrement, le **vocabulaire plastique** utilisé par les élèves. Pour cela nous allons compter le nombre de mots relatifs aux moyens d'expression (dessin, peinture, volume...), aux SMOG (support, médium, outils), aux composantes du langage plastique (point, ligne, forme...), aux opérations plastiques (verbes d'action), aux effets produits (ce que les élèves interprètent dans les productions) et aux émotions (dire ce que l'on ressent tout en argumentant). Et deuxièmement, nous observeront **l'aisance dans la parole**. Les indicateurs de cette variable seront le nombre global de prise de parole, le nombre de prise de parole par élève, ainsi que la nature des prises de parole (décrire, analyser, interpréter).

### 3.2.2. Hypothèse 2

Pour vérifier la deuxième hypothèse, deux variables seront également observées. Tout d'abord le **vocabulaire plastique** utilisé pour lire l'œuvre. Comme pour la première hypothèse, les indicateurs seront le nombre de mots relatifs aux moyens d'expression, aux SMOG, aux composantes du langage plastique et aux opérations plastiques. Enfin la deuxième variable observée sera **l'interprétation de l'œuvre**. Les indicateurs de cette variable seront le nombre d'interventions relatives aux effets produits et aux émotions.

# Résultats

Dans cette partie sera présenté un relevé des résultats. Nous procéderons tout d'abord au relevé des résultats pour la première hypothèse puis pour la seconde hypothèse. Dans les deux parties, chaque variable sera tour à tour étudiée. Les résultats sont présentés sous forme statistique, le tableau des données brutes se trouve en annexe 4.

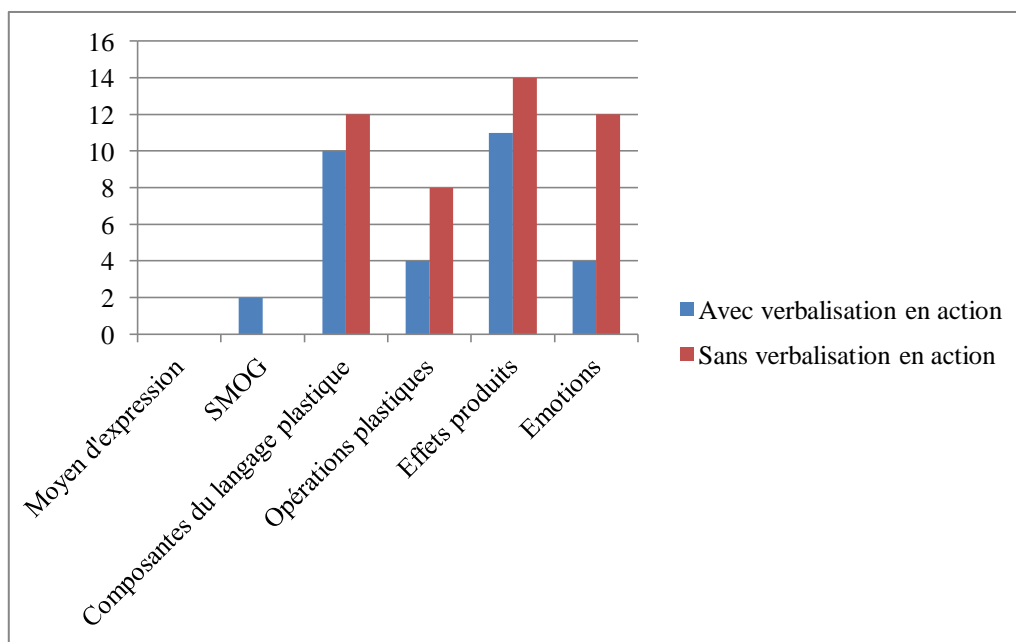
## 1. Hypothèse 1 : la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective

Dans cette partie, les variables étudiées sont les suivantes : le vocabulaire plastique utilisé lors de la mise en commun des productions, l'aisance dans la parole ainsi que la nature des prises de parole.

### 1.1. Première variable : le vocabulaire plastique utilisé

La première variable étudiée est le vocabulaire plastique utilisé par les élèves. J'ai donc compté, pour chaque groupe, le nombre de mots relatifs aux moyens d'expression, au SMOG, aux composantes du langage plastique, aux opérations plastiques, aux effets produits et aux émotions. Les résultats sont consignés dans le graphique n°1 ci-dessous qui permet pour chaque indicateur retenu une comparaison entre le groupe test et le groupe témoin.

Graphique n°1 – Nombre de mots relatifs au vocabulaire plastique pour les groupes « avec verbalisation en action » et « sans verbalisation en action »



On peut observer que le groupe « sans verbalisation en action » a proposé plus de mots relatifs aux composantes du langage plastique, aux opérations plastiques, aux effets produits et aux émotions que le groupe « avec verbalisation en action ». Cependant ce dernier s’est exprimé deux fois sur les SMOG alors que le groupe « sans verbalisation en action » n’a exprimé aucun mot relatif aux SMOG. Aucun mot n’est mis en avant concernant les moyens d’expression pour les deux groupes lors de la séance collective de verbalisation des productions. Enfin, il faut préciser que le groupe témoin comporte un élève de plus que le groupe test.

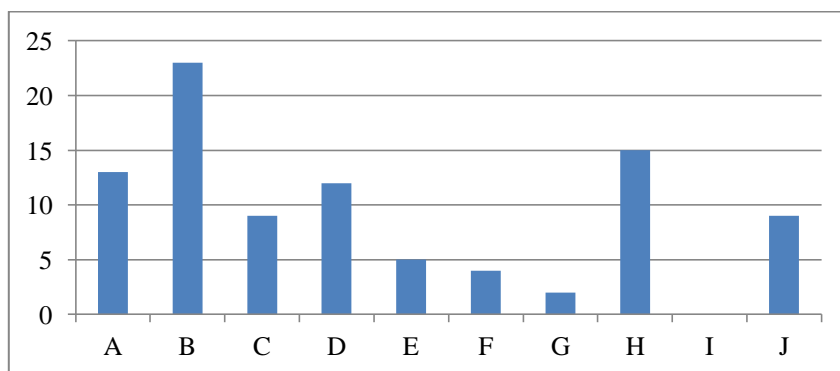
## 1.2. Deuxième variable : l’aisance dans la parole

La deuxième variable étudiée est l’aisance dans la parole. Cette fois-ci je m’appuie sur 3 indicateurs : le nombre global de prises de parole, le nombre de prises de parole par élève et la nature des prises de parole.

### 1.2.1. Nombre global de prises de parole et nombre de prises de parole par élèves

Le graphique n°2 consigne le nombre de prises de parole par élève du groupe « avec verbalisation en action » pendant la séance collective de verbalisation des productions.

**Graphique n°2 – Nombre de prises de parole par élève – groupe avec verbalisation en action**



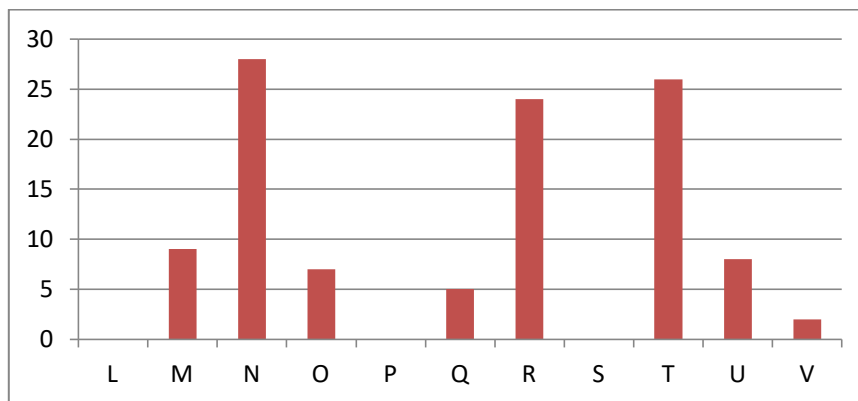
On peut noter que 9 élèves sur 10 ont pris la parole durant cette séance (90% des élèves se sont donc exprimés). On observe également que 7 élèves sur 10 se sont exprimés au moins 5 fois et que 4 élèves se sont exprimé plus de 10 fois. C’est l’élève B. qui s’est le plus exprimé (23 prises de parole).

Le nombre total de prises de parole est de 92. En ramenant ce chiffre au nombre total d’élèves, on obtient une moyenne de 9.2 prises de parole par élève. En excluant les extrêmes

(l'élève qui s'est exprimé le plus de fois et celui qui ne s'est pas exprimé), on obtient une moyenne de 8.63 prises de parole par élève, moyenne relativement proche de la moyenne globale.

Le graphique n°3 répertorie le nombre de prises de parole par élèves pour le groupe « sans verbalisation en action ».

**Graphique n°3 - Nombre de prises de parole par élève – groupe sans verbalisation en action**



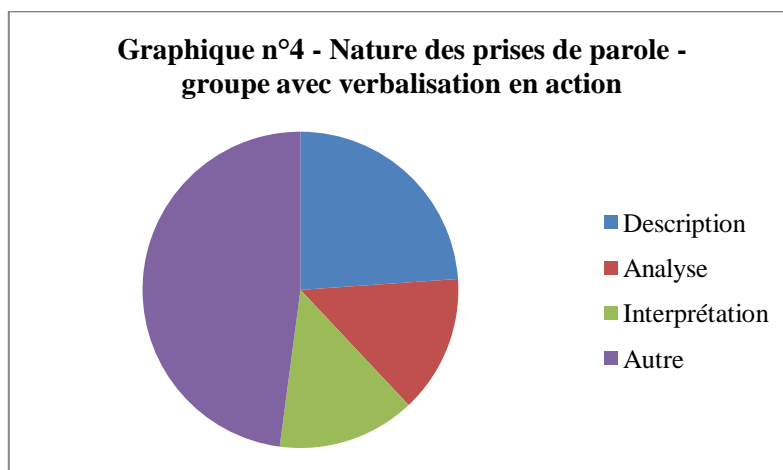
Ici, on note que 8 élèves sur 11 se sont exprimés durant la phase collective de verbalisation des productions (72,7% des élèves ont donc pris la parole), trois élèves, donc plus d'un quart du groupe ne s'est pas exprimé du tout. On peut également remarquer que 3 élèves ont pris la parole plus de 20 fois, alors que les autres ont pris la parole moins de 10 fois. C'est l'élève N. qui s'est le plus exprimé (28 fois).

Le nombre total de prise de parole est de 109. En ramenant ce chiffre au nombre total d'élève, on obtient une moyenne de 9.9 prises de parole par élève. En excluant les extrêmes (les trois élèves qui se sont exprimés de très nombreuses fois et ceux qui ne sont pas exprimés), on obtient une moyenne de 6.2 prises de parole par élève, moyenne très éloignée de la moyenne globale.

Pendant cette séance, on remarque donc que le nombre global de prise de parole est plus élevé pour le groupe « sans verbalisation en action ». Cependant, le pourcentage d'élèves ayant pris la parole est plus élevé pour le groupe « avec verbalisation en action ».

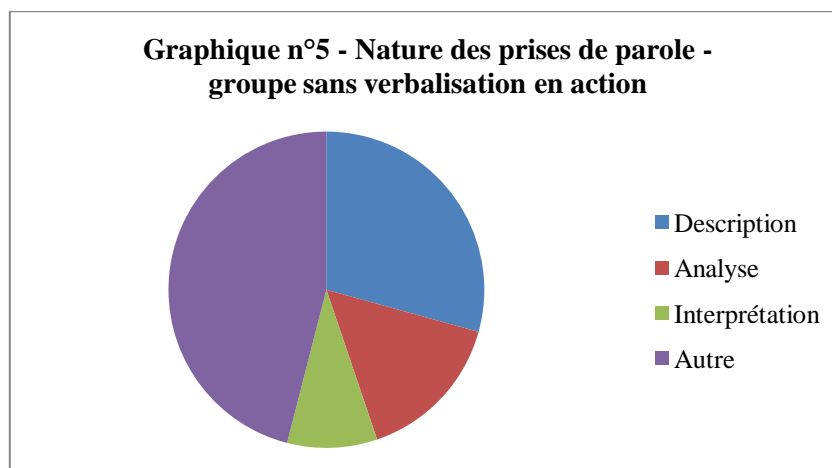
### 1.2.2. Nature des prises de parole

Le graphique n°4 met en lumière la nature des prises de parole pour le groupe « avec verbalisation en action » pendant la même séance de verbalisation des productions. Les différentes catégories des prises de paroles sont les suivantes : descriptive, analytique, interprétative et autre (interventions hors propos) ; elles sont exprimées en pourcentages.



On observe que 23,9% des prises de parole sont de nature descriptive, 14,1% de nature analytique et 14,1% également de nature interprétative. 47,9% des interventions sont hors propos.

Le graphique n°5 décrit la nature des prises de parole pour le groupe « sans verbalisation en action », exprimée également en pourcentage.

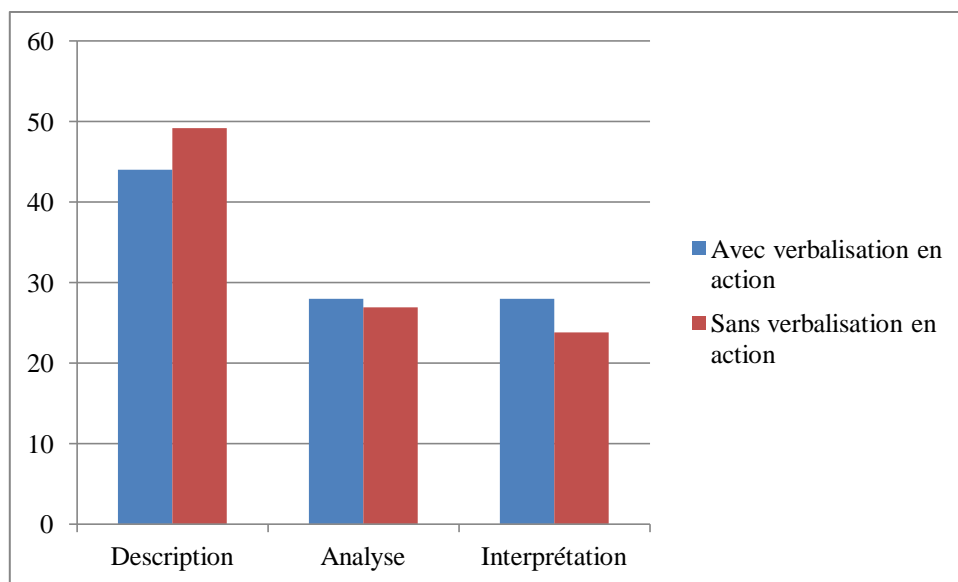




On peut remarquer ici que pendant la séance de verbalisation des productions 29,3% des prises de parole sont de nature descriptive, 15,5% sont de nature analytique et 9,2% sont de nature interprétative. 46% des interventions sont hors propos.

Le graphique n°6 compare le pourcentage des interventions pour les deux groupes en fonction de leur nature. Dans ce graphique, les interventions « autres » sont exclues.

**Graphique n°6 – Nature des prises de paroles pour les deux groupes**



En excluant les interventions « autres », on observe que le groupe « avec verbalisation en action » était donc plus dans l'interprétation que le groupe « sans verbalisation en action » (28% contre 23,8%). La proportion des interventions descriptives est plus importante pour le groupe témoin que pour le groupe test (44% contre 49,2%). Au niveau de l'analyse, il n'y a pas vraiment de différence significative entre les deux groupes.

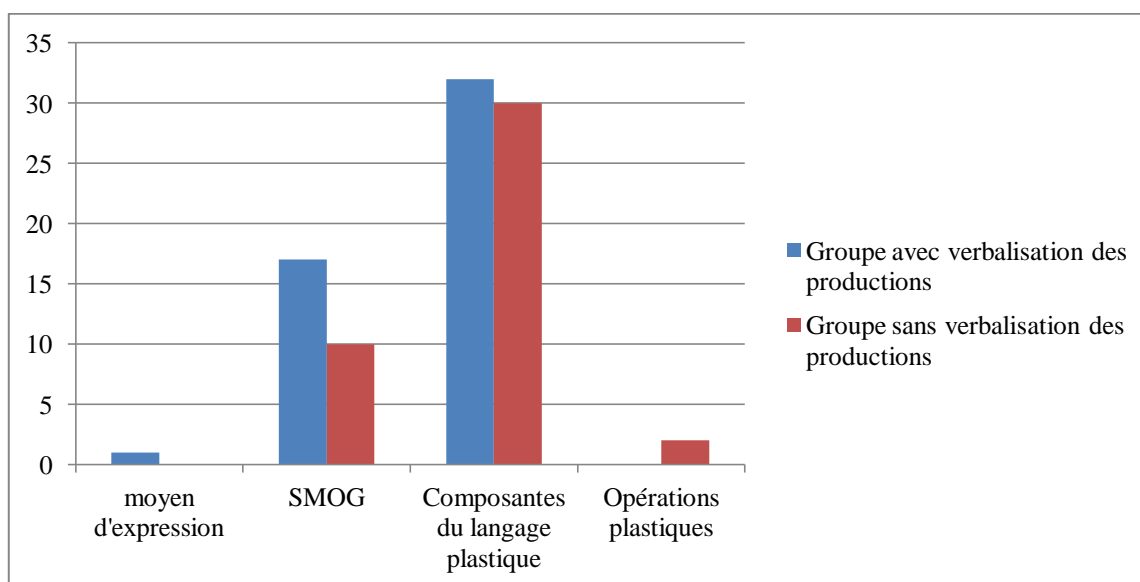
## **2. Hypothèse 2 : le vocabulaire plastique acquis par la verbalisation des productions est réinvestissable dans la lecture d'œuvre**

Dans cette partie, les variables qui vont être étudiées sont le vocabulaire plastique utilisé pendant la séance de lecture d'œuvre et l'interprétation de l'œuvre.

## 2.1. Première variable : le vocabulaire plastique utilisé pendant la séance de lecture d'œuvre

Lors la séance de lecture d'œuvre, j'ai compté le nombre de mots relatifs au moyen d'expression, aux SMOG, aux composantes du langage plastique et aux opérations plastiques. Les résultats sont présents dans le graphique ci-dessous qui permet, pour chaque indicateur retenu, une comparaison entre le groupe test et le groupe témoin.

**Graphique n°7 – nombre de mots relatifs au vocabulaire plastique pour les groupe « avec verbalisation des productions » et « sans verbalisation des productions »**

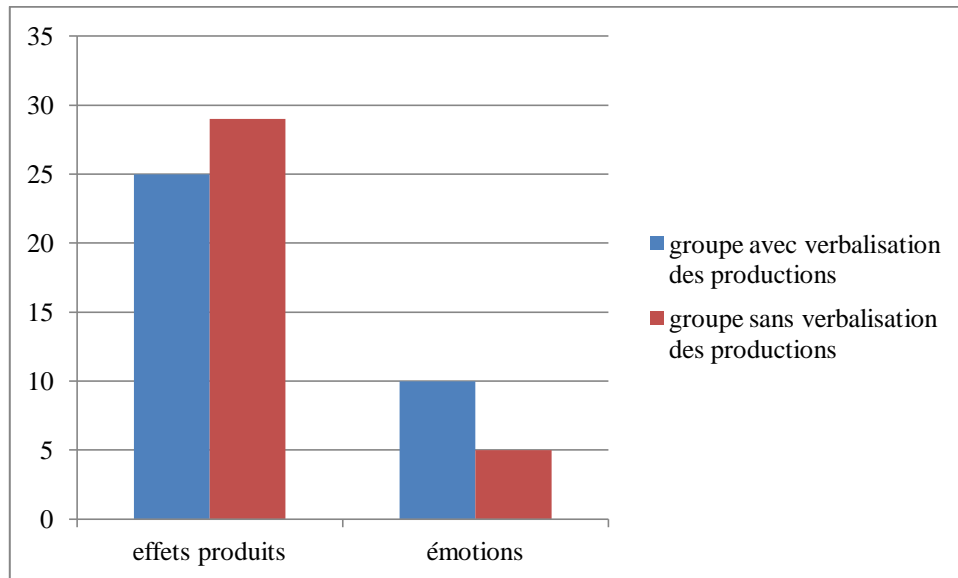


On peut remarquer que les élèves du groupe « avec verbalisation des productions » ont réinvesti plus de mots relatifs aux SMOG (17 contre 10) et aux composantes du langage plastique (32 contre 30). Le groupe « sans verbalisation des productions » s'est cependant exprimé deux fois sur les opérations plastiques alors que l'autre groupe n'a convoqué aucun mot relatif à ces dernières. Les moyens d'expression n'ont été évoqués que par un seul élève du groupe test.

## 2.2. Deuxième variable : l'interprétation de l'œuvre

Toujours lors de la séance de lecture d'œuvre, j'ai compté le nombre de mots relatifs aux effets produits et aux émotions. Les résultats sont retenus sous forme d'un graphique comparatif.

**Graphique n°8 – nombre d'interventions quant aux effets produits et aux émotions pour les groupes « avec verbalisation des productions » et « sans verbalisation des productions »**



Les élèves du groupe « avec verbalisation des productions » sont plus intervenus au niveau des émotions (10 interventions contre 5), alors que le groupe « sans verbalisation des productions » s'est plus exprimé sur les effets produits (29 interventions contre 25).

# Discussion

## 1. Re-contextualisation

L'objectif de cette étude est de démontrer l'intérêt de la pratique et de la verbalisation dans l'acquisition des connaissances en arts visuels. La problématique retenue était donc la suivante : « En quoi l'articulation entre la pratique plastique et la réflexion favorise-t-elle l'acquisition d'un vocabulaire spécifique en maternelle ? » J'ai émis deux hypothèses. Tout d'abord, la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective. Ensuite, l'articulation entre la pratique et la réflexion permet à l'élève de réinvestir le vocabulaire plastique, acquis pendant la verbalisation des productions, lors de la phase de lecture d'œuvre. Pour vérifier ces hypothèses j'ai mis en place une expérimentation en classe. J'ai donc mené une séquence complète d'arts visuels dans ma classe de moyenne section sur la notion d'ordre et désordre.

Pour valider ou invalider la première hypothèse, j'ai comparé un groupe test et un groupe témoin. Le groupe test, nommé « avec verbalisation en action », était incité à échanger pendant la phase de production, l'enseignant les a invités à s'exprimer sur ce qu'ils étaient en train de faire. Le groupe témoin, groupe « sans verbalisation en action », n'a pas bénéficié de verbalisation pendant cette séance. Les données ont été recueillies pendant la séance de verbalisation collective des productions. J'ai comparé le vocabulaire plastique utilisé, l'aisance dans la parole et la nature des prises de parole entre les deux groupes.

Pour la seconde hypothèse, un groupe test et un groupe témoin ont également été comparés. Le groupe test, groupe « avec retour sur les productions » a participé à une séance supplémentaire de verbalisation des productions lors de la deuxième partie de la séquence (nouvelle production), alors que le groupe témoin, groupe « sans retour sur les productions », n'a pas participé à cette séance. Les données ont été recueillies pendant la séance de lecture d'œuvre. Ici j'ai comparé les groupes du point de vue du vocabulaire plastique utilisé et de l'interprétation de l'œuvre.

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

Nous allons maintenant analyser les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation pour chaque hypothèse.

### **2.1. Première hypothèse : la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective**

L'objectif de cette première partie est de démontrer que la verbalisation en action permet aux élèves d'acquérir du vocabulaire qu'ils peuvent réinvestir lors de la séance suivante, la verbalisation collective des productions. Les élèves du groupe « avec verbalisation en action » devraient donc s'exprimer plus aisément pendant la séance collective de verbalisation, en utilisant du vocabulaire plastique plus riche, en s'exprimant plus de fois et en étant plus dans l'analyse et dans l'interprétation par rapport aux élèves du groupe « sans verbalisation en action ».

Dans le graphique n°1, nous avons pu observer que la verbalisation en action n'a pas, à première vue, eu d'incidence sur l'utilisation d'un vocabulaire plastique pendant la verbalisation des productions. En effet, le groupe « sans verbalisation en action » a proposé plus de mots relatifs aux composantes du langage plastique, aux opérations plastiques, aux effets produits et aux émotions que le groupe « avec verbalisation en action ». Le groupe test s'est néanmoins exprimé deux fois sur les SMOG contrairement au groupe témoin. De plus, les écarts sont faibles pour les cinq premiers indicateurs et rappelons que le groupe témoin comportait un élève de plus que le groupe test. D'autre part, si l'on ne prend pas en compte le champ des émotions, qui ne requière pas véritablement l'usage d'un vocabulaire spécifique, le groupe test a utilisé au total 27 mots contre 24 pour le groupe témoin. Globalement donc les élèves du groupe test ont donc su utiliser plus de mots spécifiques au langage plastique.

De plus, dans les graphiques n°2 et 3 nous pouvons voir que l'émergence du vocabulaire est du fait de presque seulement 3 élèves du groupe témoin. En effet, un quart du groupe témoin ne s'est pas du tout exprimé et donc n'a acquis aucun vocabulaire. Alors que dans le groupe test, quasiment tous les élèves ont participé, et en moyenne beaucoup plus que ceux du groupe témoin. Ces résultats vont donc dans le sens de l'hypothèse et permettent de relativiser une nouvelle fois les résultats précédents.

Enfin, en analysant les résultats des graphiques 4 à 6, on remarque que le groupe test était plus dans l'interprétation par rapport au groupe témoin. Alors que la plupart des prises de parole des élèves du groupe témoin sont restées dans la description. On peut donc en déduire que la verbalisation en action a permis aux élèves, qui ont pu en bénéficier, de dépasser la posture descriptive et d'avoir une posture plus interprétative. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse.

Nous pouvons donc dire que les résultats valident cette première hypothèse. En effet les élèves du groupe « avec verbalisation en action » ont en moyenne plus participé à la séance collective et étaient plus dans l'interprétation des productions par l'utilisation d'un vocabulaire bien spécifique. La verbalisation en action a donc été bénéfique car elle a permis de donner un sens aux productions des élèves, plus à l'aise au niveau de la prise de parole pendant la séance collective, ils ont dépasser la description pour aller vers l'interprétation, comme nous l'avait indiqué Isabelle Poussier.

## **2.2. Seconde hypothèse : le vocabulaire plastique acquis par la verbalisation des productions est réinvestissable dans la lecture d'œuvre**

L'objectif de cette seconde partie est de démontrer que la séance collective de verbalisation des productions permet aux élèves d'asseoir le vocabulaire plastique et de le réinvestir lors de la séance de lecture d'œuvre. Les élèves du groupe « avec retour sur les productions » devraient donc réinvestir le vocabulaire acquis lors de la séance de verbalisation en utilisant plus de vocabulaire plastique, en s'appuyant plus sur les connaissances plastiques et en étant moins dans une approche sensible par rapport aux élèves du groupe « sans retour sur les productions ».

En analysant les résultats du graphique n°7, on peut observer que le groupe test a réinvestit plus de mots relatifs aux SMOG, aux composantes du langage plastique ainsi qu'aux moyens d'expression. Le groupe témoin s'est cependant exprimé deux fois sur les opérations plastiques alors que le groupe test n'a évoqué aucun mot relatif à ces dernières. On peut donc en déduire que le groupe test a bien réinvestit le vocabulaire acquis lors de la verbalisation des productions, alors que le groupe témoin, qui n'a pas bénéficié d'une seconde séance de verbalisation des productions, a réinvestit moins de vocabulaire plastique. Les résultats vont donc dans le sens de l'hypothèse.

Le graphique n°8 permet de noter que le groupe test est intervenu deux fois plus sur les émotions mais cependant légèrement moins au niveau des effets produits. Ceci démontre que les élèves du groupe test se sont impliqués plus personnellement dans l'interprétation de l'œuvre.

Nous pouvons donc en déduire que les résultats des deux variables valident la deuxième hypothèse. En effet, les élèves ayant bénéficié d'une séance supplémentaire de verbalisation des productions ont réinvesti plus de vocabulaire spécifique aux arts visuels et se sont appuyés sur les connaissances artistiques par rapport à ceux qui n'ont pas bénéficié de cette séance. L'articulation entre la pratique et la réflexion a permis de réinvestir du vocabulaire plastique lors de la séance de lecture d'œuvre. Isabelle Poussier l'avait déjà fait remarquer en expliquant que la lecture d'œuvre permet l'expression d'une parole singulière au regard de ce que les élèves ont produit.

### **3. Limites et perspectives**

Maintenant que les résultats de cette expérimentation ont permis d'apporter une réponse positive à notre problématique, il est intéressant de noter les limites et perspectives de cette recherche et de conclure sur son impact au niveau du métier d'enseignant.

#### **3.1. Limites de la recherche**

Cette expérimentation contient tout de même quelques limites. Tout d'abord, les résultats présentés sont valables seulement pour une classe précise, venant d'un milieu social multiculturel. De plus, les groupes n'étaient composés que de 10/11 élèves et n'étaient peut être pas assez équilibrés. En effet, il y avait 3 gros parleurs dans les groupes témoins contre un seul dans les groupes tests. De plus l'absentéisme assez important ne m'a pas permis de garder les mêmes groupes pour étudier la seconde hypothèse.

Enfin, pendant les séances de verbalisation, je me suis rendue compte que la parole des élèves était peu spontanée, je devais donc intervenir de multiples fois. Les élèves ont donc répondu à mes questions guidées et peu ouvertes et ont donc peu échangé entre eux. Ceci est certainement dû au fait que c'est la première fois que je mène une séquence complète d'arts visuels dans ma classe. Mes élèves n'ont donc pas l'habitude de fonctionner ainsi car ils n'avaient jamais fait ce genre de séance de verbalisation des productions et de lecture d'œuvre auparavant.

### **3.2. Perspectives**

Il serait intéressant de mener cette expérimentation dans plusieurs classes issues de milieux différents afin de voir si les conclusions sont les mêmes ou bien si l'on peut noter des différences entre certains milieux. Nous pourrions également faire des comparaisons avec des classes de cycle 2 et 3 pour voir l'évolution avec l'âge.

Il serait également intéressant de continuer de proposer des séquences d'arts visuels dans ma classe pour que mes élèves aient plus l'habitude de fonctionner ainsi et que la parole soit plus libérées pendant les séances de verbalisation et de lecture d'œuvre.

### **3.3. Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant**

Cette expérimentation a permis de mettre en lumière l'importance de l'articulation entre la pratique et la réflexion dans l'enseignement des arts visuels. En effet, nous avons pu observer que le langage a une place primordiale dans l'apprentissage des arts visuels et qu'il permet l'acquisition et le réinvestissement d'un vocabulaire plastique. L'apprentissage des arts visuels ne peut se faire s'il y a uniquement de la pratique ou bien uniquement du langage. C'est bien l'articulation entre les deux qui est essentielle.

La mise en place de l'expérimentation dans ma classe et la rédaction de ce mémoire m'a également ouvert les yeux sur certains points. Tout d'abord je me rends compte qu'il est important de laisser plus de libertés aux enfants pour qu'ils puissent entrer dans une démarche de création. Au début je me posais des questions quant aux résultats de la consigne ouverte (faire une peinture en ordre ou en désordre). J'avais peur que toutes les productions soient identiques ou bien que qu'elles n'amènent à aucun résultats. Finalement les élèves ont apporté leurs propres réponses à cette consigne et ont pu en discuter par la suite (des photos de quelques productions d'élèves sont présentes en annexe 5).

Je me suis également rendue compte que certains élèves que je pensais petits parleurs, qui ne s'exprimaient que rarement en regroupement, se sont beaucoup plus exprimés pendant les séances de verbalisation. Ceci m'a ouvert les yeux sur le fait que les arts visuels permettent à certains élèves de s'ouvrir aux autres. Comme il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'était certainement plus facile pour eux.

Enfin, la mise en place d'une séquence d'arts visuels m'a aussi permis de mieux connaître mes élèves. En effet, les arts visuels permettent d'accéder à une autre partie de leur personnalité qui ne ressort pas dans d'autres occasions.



## Bibliographie

CRDP Pays de la Loire, CRDP Vendée. (2005). *Mieux enseigner à l'école maternelle*. Acte du colloque de La Roche-sur-Yon.

Duckler, P. (1993). *Consignes et contraintes dans le dispositif du cours d'Arts plastiques*. Forme écrite d'une intervention orale faite à l'occasion d'un stage de didactique, en janvier 1993, à Saint Malo.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage-2e éd.* Dunod.

Gaillot, B. A. (1997). *Arts plastiques: Eléments d'une didactique-critique*. Presses universitaires de France.

Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Ouvrage collectif. Académie de Nouvelle Calédonie.

Lagoutte, D. (1994). *Enseigner les arts plastiques*. Hachette/Education.

Mahé, E. (2009). *Arts visuels. Pratique artistique. Démarche de mise en œuvre*. Document pédagogique de l'Inspection Académique 17.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle*.

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

Thémiot, P. (2010). *Etapas de la séquence en arts visuels*. Outils débutants.

## Sommaire des annexes

<b>Annexe 1</b> : Répartition des groupes .....	I
<b>Annexe 2</b> : Séquence mise en place .....	III
<b>Annexe 3</b> : Œuvre présentée lors de la dernière séance.....	VI
<b>Annexe 4</b> : Données brutes .....	VII
<b>Annexe 5</b> : Quelques productions d'élèves.....	IX

## ANNEXE 1 : Répartition des groupes

S'il y a un point dans la colonne motricité fine, cela signifie que l'élève arrive à faire des mouvements précis pour atteindre, agripper et manipuler des petits objets. S'il y a un point dans la colonne langage, cela signifie que l'enfant sait faire des phrases plus ou moins longues et sait participer à un échange en écoutant les autres. Enfin, s'il y a un point dans la colonne geste graphique, cela signifie que son geste est contrôlé et précis et qu'il doit pouvoir l'arrêter.

### Groupes mis en place pour vérifier la première hypothèse

Groupe « avec verbalisation en action »					Groupe « sans verbalisation en action »				
Elèves	Sexe	Motricité fine	Langage	Geste graphique	Elèves	Sexe	Motricité fine	Langage	Geste graphique
A	F	•	•	•	L	G	•		•
B	G	•	•	•	M	F	•	•	•
C	G	•	•	•	N	F	•	•	•
D	F	•			O	G	•	•	
E	F	•		•	P	F	•		•
F	F	•	•	•	Q	G	•	•	•
G	G		•		R	G		•	
H	F	•	•	•	S	G	•		•
I	G				T	G	•	•	•
J	G	•	•	•	U	G		•	•
					V	F	•		

**Groupes mis en place pour vérifier la seconde hypothèse**

Groupe « avec verbalisation des productions »					Groupe « sans verbalisation des productions »				
Elèves	Sexe	Motricité fine	Langage	Geste graphique	Elèves	Sexe	Motricité fine	Langage	Geste graphique
B	G	•	•	•	A	F	•	•	•
C	G	•	•	•	L	G	•		•
E	F	•		•	M	F	•	•	•
F	F	•	•	•	N	F	•	•	•
G	G		•		O	G	•	•	
H	F	•	•	•	P	F	•		•
I	G				Q	G	•	•	•
J	G	•	•	•	R	G		•	
W	G	•			T	G	•	•	•
X	G	•	•	•	U	G		•	•
Y	G		•						

## **ANNEXE 2 : Séquence mise en place**

Titre de la séquence : les couleurs et les contraires

Niveau : MS

Domaines d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique.

Compétences visées :

Langage oral :

- communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire comprendre
- pratiquer divers usages du langage oral : décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue

Arts visuels :

- choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste
- réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés
- décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté

Séances (durée)	Objectifs de la séance	Déroulement de la situation d'apprentissage	Matériel
1 30 min	Découvrir la notion de contraires	<i>Phase de sollicitation :</i> En groupe classe, lecture de l'album : <i>Faut pas confondre</i> . Temps de langage avec les élèves, expliquer que ce sont des contraires.	Album <i>Faut pas confondre</i> d'Hervé Tullet
2 30 min	Expérimenter les techniques déjà connues pour répondre au problème posé : faire une peinture qui donne chaud ou qui donne froid.	<i>Phase de production/expérimentation :</i> Par groupes de 6, présenter aux élèves la page chaud/froid de l'album <i>Faut pas confondre</i> .  Consigne : « Vous allez réaliser une peinture qui donne en ordre ou en désordre. » Proposer aux enfants différents outils (pinceaux, coton tige, bouchons de liège...) et différentes couleurs de gouache. Les élèves travaillent individuellement et en semi-dirigé sur une feuille A3, ils choisissent les outils et les couleurs. La feuille est posée horizontalement, ils peuvent choisir de travailler debout ou assis. Ils peuvent discuter ensemble à voix basse.  - Pour le groupe « avec verbalisation »: l'enseignant pousse les élèves à échanger	Feuilles A3 Pinceaux Cotons tiges, bouchons de liège, éponges, tampons, brosse à dent, bâtons Gouache

		<p>pendant la production, valorise les échanges, fait verbaliser ce qu'ils font, insiste sur l'utilisation du vocabulaire spécifique, apporte son aide si nécessaire et relance les élèves qui ont un blocage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour le groupe « sans verbalisation » : l'enseignant demande le silence pendant la production, aide techniquement les élèves si besoin mais sans les faire verbaliser.</li> </ul>	
3 30 min	Confrontation des productions de chacun, mise en mot, discussion des démarches, acquisition du vocabulaire plastique	<p><i>Phase d'observation et d'analyse</i> En demi-classe, afficher les productions des élèves et lancer une discussion.</p> <p>Amener les enfants à décrire ce qu'ils voient, à expliquer leurs stratégies pour en arriver à leur production, à exprimer leur ressenti. Pourquoi ils ont choisi telle ou telle couleur, quel(s) outil(s) ont-ils utilisé, qu'est-ce qu'ils voulaient représenter...</p> <p>Finir la séance par un tri des productions en fonction de la couleur, de l'outil utilisé, des différentes traces... « si on devait trier ces peintures, comment ferait-on ? »</p> <p>L'enseignant donne la parole (utilisation du bâton de parole) et veille à ce que les élèves s'écoutent, à ce qu'ils évitent de porter un jugement sans explications (« Pourquoi tu n'aime pas ? » « Pourquoi tu aime ? »). Il veille également à ce que les élèves utilisent le vocabulaire plastique approprié.</p> <p>2 verbalisations collectives distinctes : une pour le groupe « avec verbalisation en action », l'autre pour le groupe « sans verbalisation en action ». Recueil des données grâce à une caméra vidéo (vérification de l'hypothèse 1).</p>	Productions des élèves Caméra vidéo
4 30 min	Améliorer ou faire évoluer sa première production en prenant en compte les solutions que les autres élèves ont apportées pendant la séance 3.	<p><i>Phase de production et d'expression/création</i> Par groupes de 6. « Sur une grande feuille, vous allez réaliser une peinture en ordre d'un côté et en désordre de l'autre côté.»</p> <p>Distribuer des feuilles A3 aux élèves sur lesquelles un trait est tracé au milieu pour démarquer le chaud et le froid. Les enfants disposent du même matériel qu'à la séance 2.</p> <p>Pour tous les élèves de la classe, la verbalisation en action est valorisée. L'enseignant pousse les élèves à échanger pendant la production, valorise les échanges, fait verbaliser ce qu'ils font, insiste sur l'utilisation du vocabulaire spécifique, apporte son aide si nécessaire et relance les élèves qui ont un blocage.</p>	Feuilles A3 Pinceaux Cotons tiges Bouchons de liège Gouache

<p>5 30 min</p>	<p>Confrontation des productions de chacun, mise en mot, discussion des démarches, acquisition du vocabulaire plastique.</p>	<p><i>Phase d'observation et d'analyse</i> Idem que pour la séance 3. Pour une moitié de la classe (groupe « avec retour sur les productions »), les élèves expliquent également comment ils ont fait évoluer leur production, pourquoi ils ont changé leur manière de faire ou pourquoi ils ne l'ont pas changé.</p>	<p>Productions des élèves</p>
<p>6 30 min</p>	<p>Construction d'une culture artistique, découverte d'une œuvre d'art, donner son avis, argumenter, prendre la parole dans le groupe.</p>	<p><i>Apports culturels</i> Lecture d'œuvre. En demie-classe, présentation de l'œuvre de Kandinsky – Jaune-Rouge-Bleu. - Faire observer en silence pendant quelques minutes. « Qu'est-ce que vous voyez ? ». Demander aux élèves de décrire l'image : les formes, les couleurs, les lignes, l'espace... - Analyse plastique de l'œuvre : nature de l'œuvre, les matières utilisées, nature du support, technique utilisée, les couleurs, composition du tableau... « Comment « ça » été fait ? » - « Raconter » l'œuvre : « à quoi cela fait penser ? ». Interpréter, émettre des hypothèses, justifier, argumenter (« je pense que... », « je crois que... ») et exprimer ses sentiments, ses préférences, expliquer pourquoi (dépasser le j'aime/j'aime pas). Faire appel à l'imagination des élèves et favoriser le langage. - Faire le lien avec ce qu'ils ont travaillé pendant les séances précédentes.</p> <p>L'enseignant donne la parole (utilisation du bâton de parole) et veille à ce que les élèves s'écoutent, à ce qu'ils évitent de porter un jugement sans explications (« Pourquoi tu n'aime pas ? » « Pourquoi tu aime ? »). Il veille également à ce que les élèves utilisent le vocabulaire plastique approprié.</p> <p>2 verbalisations distinctes : une pour le groupe « avec retour sur les productions », l'autre pour le groupe « sans retour sur les productions ». Recueil des données grâce à une caméra vidéo (vérification de l'hypothèse 2).</p>	<p>Reproduction de l'œuvre de Kandinsky – Jaune-Rouge-Bleu en poster de préférence</p> <p>Caméra vidéo</p>

**ANNEXE 3 : Œuvre présentée lors de la dernière séance**



**Vassily Kandinsky (1866-1944)**

*Jaune-rouge-bleu, 1925*

Huile sur toile, 128 x 201, 5 cm

Centre Pompidou, Paris



## **ANNEXE 4 : Données brutes**

- **Première hypothèse** : la verbalisation en action permet aux élèves de s'exprimer plus aisément pendant la phase de verbalisation collective

**Variable 1 : vocabulaire utilisé** – indicateurs : nombres de mots relatifs au moyen d'expression, aux SMOG, aux composantes du langage plastique, aux opérations, aux effets produits et aux émotions.

	<b>Groupe « avec verbalisation en action »</b>	<b>Groupe « sans verbalisation en action »</b>
<b>Moyen d'expression</b>	0	0
<b>SMOG</b>	2	0
<b>Composantes du langage plastique</b>	10	12
<b>Opérations plastiques</b>	4	8
<b>Effets produits</b>	11	14
<b>Emotions</b>	4	12

**Variable 2 : aisance dans la parole** – indicateurs : nombre d'interventions par élève

<b>Elèves</b>	<b>Groupe « avec verbalisation en action »</b>
<b>A</b>	13
<b>B</b>	23
<b>C</b>	9
<b>D</b>	12
<b>E</b>	5
<b>F</b>	4
<b>G</b>	2
<b>H</b>	15
<b>I</b>	0
<b>J</b>	9

Elèves	groupe « sans verbalisation en action »
L	0
M	9
N	28
O	7
P	0
Q	5
R	24
S	0
T	26
U	8
V	2

**Variable 3 : nature des prises de parole** – indicateurs : nombre d'interventions de nature descriptive, analytique et interprétative

	Groupe « avec verbalisation en action »	Groupe « sans verbalisation en action »
Décrire	22	32
Analyser	14	17
Interpréter	14	15

- **Seconde hypothèse** : le vocabulaire plastique acquis par la verbalisation des productions est réinvestissable dans la lecture d'œuvre

**Variable 1 : vocabulaire plastique utilisé** – indicateurs : nombre de mots relatifs au moyen d'expression, aux SMOG, aux composantes du langage plastique et aux opérations plastiques

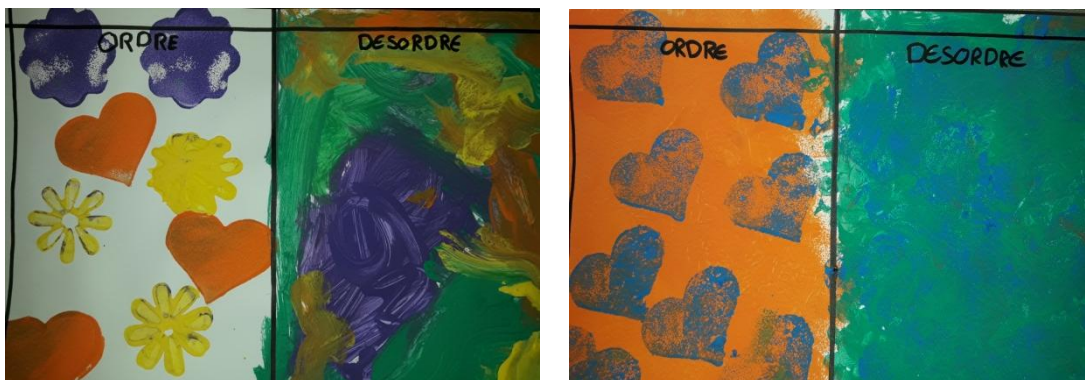
	Groupe « avec verbalisation des productions »	Groupe « sans verbalisation des productions »
Moyen d'expression	1	0
SMOG	17	10
Composantes du langage plastique	32	30
Opérations plastiques	0	2

**Variable 2 : Interprétation de l'œuvre** – indicateurs : nombre d'interventions relatives aux effets produits et aux émotions

	Groupe « avec verbalisation des productions »	Groupe « sans verbalisation des productions »
Effets produits	25	29
Emotions	10	5

## ANNEXE 5 : Quelques productions d'élèves

Photographies des productions d'élèves suite à la deuxième phase de production. Les élèves devaient réaliser une peinture en ordre d'un côté et en désordre de l'autre côté.



## Année universitaire 2016-2017

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

#### **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** L'acquisition d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels en maternelle

**Auteur :** Maëlle PESENTI

**Résumé:** Le langage et les arts visuels sont deux disciplines qui vont de pairs. Pour acquérir des connaissances dans le domaine des arts, la pratique seule ne suffit pas et le langage seul non plus. L'objectif de ce mémoire est de montrer l'intérêt de l'articulation entre la pratique et la réflexion dans l'acquisition du vocabulaire plastique chez des élèves de cycle 1. Les résultats de l'expérimentation, menée dans une classe de moyenne section, montreront l'importance de la verbalisation en action ainsi que de la verbalisation collective des productions dans l'acquisition du vocabulaire et dans le réinvestissement de ce vocabulaire lors d'une séance de lecture d'œuvre.

**Mots clés:** cycle 1 - école maternelle – langage - arts visuels – vocabulaire – verbalisation en action – lecture d'œuvre

**Summary:** Language and visual arts are unit. Only language or only practice is not enough to acquire knowledge in the arts. The aim of this dissertation is to prove that practice and thinking are connected to acquire plastic vocabulary with pupils in nursery school. We made experimentation in class, and finally we learnt that the speaking time during production and speaking time in group allow acquiring plastic vocabulary and using this vocabulary during a reading artwork session.

**Key words:** nursery school – language – visual arts – vocabulary – speaking time during production – reading artwork