



HAL
open science

L'impact des verbalisations en action sur la verbalisation collective en arts plastiques

Marie Bonnand

► **To cite this version:**

Marie Bonnand. L'impact des verbalisations en action sur la verbalisation collective en arts plastiques. Education. 2018. dumas-02115830

HAL Id: dumas-02115830

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02115830>

Submitted on 22 Sep 2020

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

L'impact des verbalisations en action sur la verbalisation collective en arts plastiques

Présenté par Marie BONNAND

Mémoire de M2 encadré par Bertrand MOUTHON

Sommaire

Introduction	1
État de l'art	2
1. La didactique des arts plastiques.....	2
1.1. Définir les arts plastiques	2
1.2. La démarche en art plastique	4
1.2.1. Démarche générale	4
1.2.2. Phases de la démarche	4
2. Les instructions officielles	7
2.1. Les arts plastiques.....	7
2.1.1. Dans les programmes.....	7
2.1.1.1. De 2008 à 2015 : des évolutions.....	7
2.1.1.2. Contenus d'enseignement et d'apprentissage.....	8
2.1.2. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	9
2.2. La place de l'oral	11
2.2.1. Dans les programmes.....	11
2.2.2. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	11
3. Arts plastiques et langage oral : des liens forts	12
3.1. L'oral dans les différentes phases d'une séance en art plastique	12
3.2. L'importance du langage oral dans l'apprentissage des arts	12
3.3. Enjeux des verbalisations	13
Problématique et hypothèses	16
Méthode.....	17
1. Participants.....	17
2. Procédure	18
2.1. Protocole expérimental	18
2.2. Séquence et séance d'expérimentation et leurs objectifs.....	19
2.3. Variables et indicateurs	20
2.4. Matériel.....	21
Résultats	23
1. La participation des élèves en phase de verbalisation collective	23
1.1. La prise de parole des élèves	23
1.2. La nature des prises de parole des élèves	24
2. Le lexique utilisé en phase de verbalisation collective	26

Discussion et conclusion	28
1. Recontextualisation.....	28
2. Mise en lien avec les recherches antérieures	28
3. Limites et perspectives.....	31
3.1. Analyse critique de l'étude menée.....	31
3.2. Quelques perspectives pour la suite.....	32
Bibliographie.....	33
Annexes	

Introduction

L'enseignement des arts plastiques suscite de nombreuses questions chez les enseignants. Cette discipline qui articule pratique, connaissance et rencontre culturelle, a vu, de plus, sa place se renforcer au sein des programmes de l'école primaire, notamment par la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève.

La construction des connaissances en arts plastiques relève avant tout d'une démarche de recherche et de questionnement par la pratique. L'enseignant se doit alors de proposer des situations problèmes permettant à l'élève de s'y investir. Mais pour favoriser l'acquisition de connaissances plastiques, la pratique seule ne suffit pas.

Les recherches actuelles dans le domaine des arts plastiques tendent à montrer que la construction des connaissances et les acquisitions des élèves dans la discipline passent également par différentes phases de verbalisations. Les programmes de 2015 accordent d'ailleurs au langage une place relativement importante et transversale à toutes les disciplines.

À travers ce mémoire, j'ai donc été amenée à me questionner sur les relations entre le langage et les arts plastiques et en particulier sur l'impact qu'il a sur les apprentissages. Je me suis plus particulièrement intéressée à l'articulation des différentes phases de verbalisation. La problématique retenue est donc : « De quelle nature est l'impact des verbalisations individuelles sur les verbalisations collectives ? »

Tout d'abord il s'agira de montrer l'état des recherches actuelles dans le domaine des arts plastiques et ses liens avec l'oral pour aboutir à la formulation de la question de recherche et d'hypothèses. Ensuite je présenterai la mise en œuvre d'une séquence d'arts plastiques avec des CE1/CE2. À travers cette séquence j'ai mis en place une expérimentation autour des relations entre les verbalisations individuelles pendant la pratique et les verbalisations collectives après la pratique. Après avoir présenté mes résultats, je les analyserai au regard des hypothèses émises et proposerai des perspectives en prolongement.

État de l'art

1. La didactique des arts plastiques

L'enseignement des arts a toujours posé de nombreuses questions tant dans sa définition que dans sa façon d'être enseigné et dans ses finalités.

Nous nous attacherons dans cette partie à donner une définition des arts plastiques en nous appuyant notamment sur les textes officiels, puis nous présenterons la démarche d'enseignement des arts plastiques avec ses différentes phases.

1.1. Définir les arts plastiques

Jusqu'en 1985, selon Daniel Lagoutte, c'est l'enseignement du dessin qui prédomine dans les écoles. Avant 1878 on enseigne le dessin d'imitation à travers des activités de copie d'image. On veut alors former des artistes : « Cette méthode vise à former des élèves aptes à suivre plus tard une formation dans une école des Beaux-Arts. La copie est inséparable de la notion d'apprentissage [...] »¹.

À partir de 1878, on développe l'intelligence pratique des élèves pour répondre aux besoins de la société. Le but est alors de former des artisans et des ouvriers : « la société a besoin d'exécutants habiles et obéissants sachant copier des modèles pré-établis » (Lagoutte, p.125). Les programmes de 1909 préconisent le dessin d'observation. On étudie directement depuis la nature et on développe la perception des élèves par des « observations attentives du monde visuel » (Lagoutte, p. 128). Le dessin est donc considéré comme « un moyen naturel de connaître et d'exprimer ce que l'enfant perçoit et imagine » (Lagoutte, p. 128). À partir de 1968, l'enseignement des arts connaît des changements notables. « Le discours devient déclencheur d'activités plastiques », les arts deviennent un « instrument de communication » (Lagoutte, p. 129). C'est donc la créativité et l'expression qui sont au cœur de la formation artistique des élèves. C'est en 1985 que l'enseignement du dessin devient l'enseignement des arts plastiques. Sa mission était à l'époque de former les individus pour qu'ils puissent « 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 » (Lagoutte, p. 138). On forme les élèves à être actifs et à se poser des questions pour modifier et faire évoluer leurs représentations.

¹ Lagoutte D. (2015). Pratiquer les arts visuels à l'école. Éditions Hachette Éducation. (page 120)

À partir de 2002 et jusqu'en 2015 les arts plastiques deviennent les arts visuels. À la différence des arts plastiques, les arts visuels proposeraient une plus grande diversité des pratiques, des supports et des médias, notamment en incluant les arts numériques qui se développent de plus en plus dans une société de consommation du télévisuel et de la technologie. On cherche à former des « amateurs avertis », « la priorité est donnée à l'enseignement artistique comme moyen de construction de la personne » (Lagoutte, p. 171), et c'est à travers la « maîtrise du langage » (Lagoutte, p.173) que cela pourra se faire. En 2015, l'appellation arts visuels redevient arts plastiques dans les programmes mais sans remettre en cause l'ouverture plus large apportée par les programmes de 2002.

Cependant, il semble intéressant de se pencher sur les définitions des arts plastiques et des arts visuels pour comprendre pourquoi la dénomination a changé.

Si on considère les domaines constituant l'histoire des arts, on s'aperçoit que les arts plastiques sont compris dans les arts visuels : « Les six domaines constituant l'histoire des arts [...] : - les arts du visuel : arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques »¹. Ainsi les arts visuels intégreraient toutes les dimensions de l'image.

Or, selon Danièle Pérez, professeur d'arts plastiques, « Les arts plastiques ne se limitent pas aux arts visuels mais touchent l'ensemble des cinq sens. Ainsi, la place de l'artiste mais aussi du spectateur est considérée dans son ensemble : leur corps est pris en compte dans sa globalité. »², alors que les arts visuels se limiteraient à la vue. Daniel Lagoutte rajoute « Avec les arts plastiques et les arts numériques, la démarche est prioritaire aux dépens du résultat auquel aboutira celle-ci. Ils visent la formation d'une pensée qui se concrétise en formes, actes et objets, et qui possède la capacité de produire des agencements originaux répondant à une nécessité existentielle de l'individu. En effet, « plastique » signifiant modelable, transformable, les arts plastiques désignent les moyens techniques et conceptuels permettant de transformer une chose en une autre. » (Lagoutte, 2015, p. 6).

On peut donc penser que le choix de l'appellation « arts plastiques », outre le fait de la nécessaire harmonisation avec la dénomination du secondaire, s'est fait car ces derniers feraient appel aux différents sens et que leur enseignement repose plus sur la démarche mise en œuvre par les élèves pour s'exprimer qu'au produit de son expression lui-même.

¹ Lagoutte D. (2015). Pratiquer les arts visuels à l'école. Éditions Hachette Éducation (page 7)

² Pérez D. Arts visuels et arts plastiques définitions.

1.2. La démarche en art plastique

1.2.1. Démarche générale

Lors de la conception d'une séquence, l'enseignant est amené à faire des choix. Pour guider son travail, il s'appuiera sur trois champs : le champ institutionnel, le champ référentiel, et le champ théorique.

Le champ institutionnel : il correspond aux programmes d'enseignement donnés par l'Éducation Nationale. Ce sont les instructions officielles qui guident l'enseignant dans l'exercice de son métier.

Le champ référentiel : ce sont les références artistiques et culturelles que l'enseignant présentera aux élèves pour enrichir leur culture et les faire réfléchir aux moyens d'expression utilisés. Les œuvres pourront être des pistes d'ouvertures pour répondre au problème posé aux élèves.

Le champ théorique : il regroupe les problématiques plastiques qui se posent dès que des choix de création doivent être faits... « C'est-à-dire les grandes questions plastiques qui traversent la création artistique depuis les origines »¹.

À partir de ses choix, il conviendra d'engager les élèves dans une démarche de création à partir d'une phase appelée la sollicitation. Ainsi l'enseignant formulera une demande accompagnée de conditions matérielles et de contraintes qui invitera les élèves à résoudre un problème.

Tout au long de la séquence, les élèves auront des phases d'expérimentation et de pratique leur permettant de répondre à la demande. La pratique et les réponses des élèves évolueront au cours des séances grâce à des phases de confrontation des travaux entre les élèves, mais aussi avec les œuvres de l'histoire des arts.

1.2.2. Phases de la démarche

Il n'existe pas de méthode figée pour le déroulement des séances en art plastique. Toutefois, Elena Mahé, conseillère pédagogique en art visuel dans l'académie de Poitiers propose une démarche de mise en œuvre² de l'enseignement de la discipline à l'école qui peut tout à fait servir de support.

¹ Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques (2009) - Petites recettes & Grands dess(e)ins. Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques - Académie de Nouvelle Calédonie. (Page 8)

² Mahé E. (2009). Arts visuels - Pratiques artistiques - Démarche de mise en œuvre.

Cette démarche commence par une phase de « sollicitation »¹. L'enseignant proposera aux élèves des éléments (œuvres de la culture artistique, projet en rapport avec la vie de l'école, éléments interdisciplinaires...) qui leurs donneront l'envie de chercher et de faire. Cette demande doit être formulée de manière à poser un problème plastique aux élèves qui entrainera des réponses divergentes (en termes d'idée) de leur part. Elle comportera une ou plusieurs contraintes (matérielles ou orales) permettant d'instaurer le cadre de la pratique et de guider l'élève dans sa démarche de création.

Après la sollicitation les élèves entrent dans la phase de « production » (Mahé, 2009) qui permettra de premières expérimentations. Cette phase ne constitue pas un apprentissage en elle-même, mais permet plutôt la réflexion et le questionnement face au problème soulevé lors de la sollicitation. L'élève se met en action pour répondre à la problématique à partir de ce qu'il sait déjà.

La phase « d'observation et d'analyse » (Mahé, 2009) vient ensuite. L'enseignant fait procéder à l'affichage des productions pour les faire observer par l'ensemble de la classe. Le but ici est et de comparer les différentes réponses en fonction de la demande. Les élèves mettront en avant les ressemblances et différences des productions, aussi bien au niveau de la forme que du sens. On pourra également proposer une première validation en rapport avec la consigne et le respect des contraintes. Cette phase constitue, à travers la verbalisation, les discussions, les premiers apprentissages des élèves. En effet, ils vont être amenés à prendre conscience des effets produits par leur réalisation, qu'ils soient volontaires ou non et de réfléchir aux différents procédés mis en œuvre pour les produire.

C'est à la fin de cette troisième phase que l'enseignant pourra clore la première séance. Toutefois, si cela est nécessaire, il pourra choisir d'ajouter une quatrième phase, relativement courte, en réponse aux constats établis par les élèves lors de la discussion : la « pratique d'entraînement » (Mahé, 2009). Elle renforce les apprentissages à travers des exercices variés pour permettre aux élèves d'explorer d'autres techniques, d'autres méthodes de création et d'enrichir et de diversifier leurs techniques d'expression. L'élève construit peu à peu un répertoire de savoir, de pratique, dans lequel il pourra puiser intentionnellement les éléments dont il a besoin.

Dans une deuxième séance, après une nouvelle sollicitation de la part de l'enseignant ou la reprise de la précédente, vient la phase de « production et d'expression » (Mahé, 2009) dans laquelle les élèves seront amenés à conduire un projet de création. Ils utiliseront tous les

¹ Mahé E. (2009). Arts visuels - Pratiques artistiques - Démarche de mise en œuvre.

éléments qu'ils ont pu voir et les apprentissages construits au fur et à mesure des phases précédentes, autant dans leur pratique et dans celles de leurs pairs, que dans les œuvres de la culture artistique qu'ils ont pu étudier. Ils doivent pouvoir faire des choix sur les techniques utilisées en fonction de l'effet recherché. On leur demandera donc d'être attentifs sur la forme et sur le fond de leur production. Leurs choix devront être ainsi justifiés.

De nouveau à la suite de sa production, on retrouve une nouvelle « phase d'observation et d'analyse » (Mahé, 2009). Cette étape de verbalisation collective est importante. Elle permettra de confronter et comparer les productions des élèves et de faire des liens avec les savoirs acquis tout au long de la séquence. On pourra discuter avec les élèves de l'évolution de leur production et des choix effectués. Quel cheminement les a amené à répondre de telle manière à la consigne, quelles ont été leurs difficultés, leurs réussites. On questionnera le sens perçu à travers les productions ; ce qui est montré, ce qui est visible exprime-t-il bien ce que l'élève voulait montrer.

Plusieurs séances de pratique peuvent être nécessaires aux élèves pour certaines séquences, ainsi l'enseignant veillera à faire un retour avec les élèves sur l'avancement des productions.

La séquence se terminera par une « exposition des productions » (Mahé, 2009). Les modalités de l'exposition sont au choix de l'enseignant et des élèves. Les productions peuvent être exposées pour être vues de tous les élèves mais aussi des parents, une rencontre entre les élèves pour expliquer le projet peut aussi être intéressante. Elles pourront également être publiées sur le site de l'école, si celle-ci en dispose.

Pour garder une « trace du travail effectué » (Mahé, 2009) et des savoirs acquis pendant la séquence, l'enseignant construit avec les élèves une synthèse qu'ils pourront garder dans leur cahier ou classeur du PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle).

C'est également en fin de séquence que l'enseignant apportera aux élèves des « éléments culturels » (Mahé, 2009). Ceux-ci doivent être en rapport avec les productions des élèves. Il mettra en parallèle des œuvres qui se ressemblent sur le plan formel, de l'organisation, du choix des matériaux, ou encore de la démarche mise en œuvre. Il amènera les élèves à observer, décrire, analyser le travail des artistes tout en réinvestissant le vocabulaire découvert au cours de la séquence.

Il semblerait donc que ce ne soit pas la production finale qui importe le plus (bien que celle-ci doive respecter les consignes et contraintes), mais bien la démarche mise en œuvre par l'élève, le cheminement suivi et la capacité à faire des allers-retours entre sa pratique et celles de ses pairs ou des artistes étudiés. Ainsi, nous allons voir que les programmes de l'Éducation

Nationale permettent aux élèves de questionner leur pratique et de s'impliquer dans la démarche présentée ci-dessus.

2. Les instructions officielles

Les instructions officielles de 2015 veillent à la continuité des apprentissages dans les différents cycles et semblent accorder une place importante à l'oral dans toutes les disciplines. Dans un premier temps, nous verrons ce qu'il en est des arts plastiques dans les programmes d'enseignement et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, puis nous regarderons quelle place y occupe l'oral.

2.1. Les arts plastiques

2.1.1. Dans les programmes

2.1.1.1. De 2008 à 2015 : des évolutions

L'enseignement des arts a été sujet à quelques changements dans les programmes de 2015¹ par rapport à ceux de 2008.

Tout d'abord, comme nous l'avons précisé en première partie, les « arts visuels » ont laissé la place aux « arts plastiques », un champ de pratique plus large permettant une meilleure continuité entre les cycles 2, 3 et 4. Ils sont, dans les programmes, liés à l'éducation musicale sous l'appellation « enseignements artistiques ».

Puis il est précisé que dès le cycle 2, les élèves sont amenés à découvrir des œuvres et à construire une culture artistique. Cependant, et contrairement aux programmes de 2008, l'histoire des arts n'est enseignée qu'à partir du cycle 3. Elle fait l'objet d'un encart distinctement de l'art plastique et de l'éducation musicale, puisqu'elle fait également appel aux enseignements du français, de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes.

Une grande ligne se maintient tout de même à travers les anciens et les nouveaux programmes : c'est l'éducation à la sensibilité par la rencontre sensible.

Enfin les programmes de 2015 privilégient deux grandes démarches étroitement liées :

- la démarche de projet : les différents enseignements s'articulent « pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège

interdisciplinaire », et pourra être accompagné d'un « travail concerté avec les structures et partenaires culturels »¹ ;

- la démarche de questionnement : les élèves sont amenés constamment à réfléchir sur leur pratique, à articuler leurs connaissances, leurs questions, et leurs réalisations.

2.1.1.2. *Contenus d'enseignement et d'apprentissage*

Comme nous avons pu le voir dans le point précédent, les élèves devraient être placés dans une démarche de réflexion.

« L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. »² Ainsi les contenus d'apprentissage pourront être abordés « comme des questionnements (et non comme des thématiques) « proches des préoccupations des élèves et permettant d'investir progressivement l'art » (cycle 2), visant à « développer et structurer la capacité des élèves à situer ce qu'ils expérimentent et à se situer par rapport aux productions des artistes » (cycle 3) »³.

Au cycle 2 on retrouve trois questionnements : « La représentation du monde », « l'expression des émotions » et « la narration et le témoignage par les images » (MEN, Novembre 2015, p. 38), parmi lesquels les élèves vont être amenés à développer quatre compétences artistiques :

- « Expérimenter, produire, créer
- Mettre en œuvre un projet artistique
- S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité
- Se repérer, dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art » (MEN, Novembre 2015, p. 37)

Ces compétences sont identiques au cycle 2 et au cycle 3 pour permettre une meilleure continuité dans les apprentissages. Elles sont toutefois approfondies au cycle des consolidations.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (Page 35)

² Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (Page 35)

³ Ministère de l'Éducation Nationale (mars 2016) – Eduscol : les arts plastiques aux cycles 2 et 3 : présentation des programmes.

Lorsque l'on regarde en détail le contenu de ces compétences, on peut relever des compétences et connaissances disciplinaires mais aussi transversales à différents domaines.

Tout d'abord on retrouve des connaissances plastiques : à travers un langage plastique varié, les élèves sont capables de réaliser des productions de natures diverses qu'ils auront mis en œuvre dans le cadre d'un projet et pourront les exposer et les présenter.

Mais aussi des connaissances culturelles, des repères dans une culture commune construits tout au long de la scolarité, s'inscrivent dans le PEAC de l'élève.

Les échanges en groupes autant que l'investissement et les choix personnels des élèves dans leurs productions contribueront à la construction de connaissances *sociales* comme l'autonomie, l'esprit d'initiative, le respect des autres, la confiance en soi...

Par des expérimentations, l'engagement dans un projet et la démarche mise en œuvre permettent d'acquérir des connaissances méthodologiques.

Bien que ce ne soit pas une fin en soi, des compétences motrices font également parties des apprentissages des élèves. En effet, par la pratique, l'entraînement, l'expérimentation de différentes pratiques, les élèves améliorent leur sensibilité et acquièrent des habiletés sensori-motrices.

Enfin, les compétences de l'oral viennent accompagner chacun des apprentissages. De nombreuses phases de verbalisation sont présentes tous au long des séances d'arts plastiques.

Si l'on s'intéresse au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, on peut se rendre compte que l'art occupe une place importante, particulièrement dans le domaine réservé aux langages.

2.1.2. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Dans le but d'amener les élèves à réussir leur scolarité et leur vie de futur adulte responsable et citoyen, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a fait évoluer le socle commun de connaissances et de compétences en y intégrant la « culture ». Ainsi, il présente ce que tous les élèves doivent savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. De ce fait il complète les programmes de l'Éducation Nationale dans une logique de continuité.

Le socle¹ est organisé selon cinq grands domaines de formation :

- « les langages pour penser et communiquer ;

¹ Ministère de l'Éducation Nationale - Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine. » (MEN, avril 2015)

Les arts plastiques trouvent leur place dans tous ces domaines mais nous nous intéresserons plus particulièrement à trois d'entre eux.

Le domaine 1 : « les langages pour penser et communiquer ».

Il comprend quatre objectifs spécifiques dont un intitulé « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps »¹. Ici la présence de l'art est explicite. Il est un moyen pour les élèves de communiquer. Ainsi, c'est par la conception et réalisation de productions visuelles, plastiques, sonores ou verbales qu'ils pourront s'exprimer. Comme nous avons pu le voir dans la précédente partie, la découverte et les analyses d'œuvres de la culture commune réalisées dans les séances permettent aux élèves de réinvestir leur vocabulaire et leurs connaissances pour qu'ils puissent justifier leurs choix et leurs intentions.

À l'issue de leur scolarité, les élèves doivent donc savoir s'exprimer par la pratique, mais aussi sur leur pratique et sur des œuvres de la culture commune.

On retrouve également l'art dans le domaine 4 du socle : « les systèmes naturels et les systèmes techniques » à travers l'axe « conception, création, réalisation ».

Il permet de développer « l'observation, l'imagination, la créativité, le sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habiletés manuels ». (MEN, avril 2015, p. 6)

Enfin l'art trouve aussi sa place dans le cinquième domaine du socle : « la représentation du monde et de l'activité humaine » dans la partie « invention, élaboration, production ». L'élève est amené à faire appel à son imagination et sa créativité pour construire et mettre en œuvre un projet. Grâce aux allers retours entre sa pratique, celle de ses pairs et les œuvres culturelles, « il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques ». (MEN, avril 2015, p. 7)

Ainsi, l'acquisition de ces compétences et savoirs ne demandent pas seulement de la pratique et de l'entraînement, les phases d'échanges oraux et de verbalisations semblent être un point clé des apprentissages.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale - Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (Page 4)

2.2. La place de l'oral

2.2.1. Dans les programmes

Réaffirmé dans les programmes de 2002, l'oral joue un rôle prépondérant dans l'acquisition des savoirs. Ainsi, dès l'école maternelle, le langage trouve sa place au cœur de toutes les disciplines.

Les nouveaux programmes de 2015 poursuivent dans cette voie en conservant l'oral comme fil directeur. Au cycle 1, les élèves doivent « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »¹. D'abord dans une logique de communication, en situation, ils doivent pouvoir exprimer un besoin, donner un avis... puis en situation décontextualisée ; pouvoir raconter, décrire, expliquer et se faire comprendre par son interlocuteur.

Au cycle 2 « La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité. », mais « la langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage »².

Au cycle 3, comme dans les autres cycles « la maîtrise de la langue reste un objectif central » (MEN, Novembre 2015, p. 90), elle conditionne l'ensemble des apprentissages et demande une attention en toute situation ainsi qu'un travail spécifique.

2.2.2. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture répond aux programmes en englobant les langages en général dans le domaine 1 : les langages pour penser et communiquer.

On retrouve dans ce domaine quatre types de langage, qui susciteront des apprentissages, mais serviront également d'outils transposables et utilisables dans une multitude de domaines : la langue française, dont la maîtrise est l'objectif principal du cycle 2 ; les langues vivantes étrangères ou régionales, permettant notamment de s'ouvrir à la culture étrangère ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps, on entend par là la musique, l'éducation physique et l'art plastique.

Le fait d'avoir placé les langages en premier et comme un domaine à part entière dans le socle témoigne de l'importance qui leur est accordé. On remarque également qu'ils occupent une place spécifique en art.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 - programmes d'enseignement de l'école maternelle. (Page 6)

² Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (Page 4)

3. Arts plastiques et langage oral : des liens forts

Après avoir étudié la place des arts plastiques et du langage oral dans les programmes, il semblerait que ces deux disciplines soient étroitement liées.

Nous veillerons dans cette partie à montrer que l'oral trouve sa place dans les différentes phases d'une séance d'arts plastiques et qu'il est essentiel à la construction des savoirs dans la discipline. Nous terminerons en présentant les enjeux de ces différentes verbalisations.

3.1. L'oral dans les différentes phases d'une séance en art plastique

Nous avons pu voir que l'oral occupe une place importante dans les enseignements dispensés à l'école primaire et notamment dans les arts plastiques. Nous allons ici voir comment, dans une séance, la pratique et les verbalisations s'articulent. On distinguera particulièrement trois phases : avant l'action, pendant l'action et après l'action.

Comme vu précédemment, une séance d'arts plastiques démarre par une sollicitation de la part de l'enseignant. Cette sollicitation, posée sous forme de problème, va entraîner un questionnement de la part des élèves, ils vont être amenés à reformuler la consigne et éventuellement à l'expliquer. La pratique est également un moment de discussion privilégié entre l'enseignant et l'élève pendant l'action. Elle contribue à la construction des savoirs en faisant émerger le vocabulaire et les concepts liés à la pratique des élèves et permet également à l'enseignant de suivre les progrès effectués. Enfin, après l'action, lors de la phase d'observation et d'analyse, les élèves expliquent leurs procédures et leur intention auprès de leurs camarades. Ils sont amenés à comparer les différentes productions entre elles ainsi que les confronter à des œuvres culturelles. C'est notamment lors de ces moments que le vocabulaire et les notions spécifiques sont réinvestis.

3.2. L'importance du langage oral dans l'apprentissage des arts

Ainsi il semblerait que pour la construction des connaissances en art le passage par l'oral soit indispensable.

Pendant la pratique, l'enseignant et les élèves sont amenés à discuter ensemble. Isabelle Poussier précise que « Ces situations individualisées l'emmène à soupeser la démarche de chaque élève, ses progrès, à le suivre dans ses choix aux paliers de décision, à choisir d'intervenir ou non, isolément ou collectivement, et dans ce dernier cas à faire émerger de l'enseignant par la parole de l'élève. »¹. Les élèves construisent les savoirs par la mise en

¹ Poussier I. (2003). Les verbalisations en arts visuels du sens aux savoirs. Colloque IUFM d'Arras. (Page 2)

mots. Ils vont se « souvenir des notions déjà étudiées et ainsi, de nourrir le travail en cours » (Poussier, 2003, p. 2). Selon le Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques de l'académie de Nouvelle Calédonie, la construction des connaissances et de « la mémoire sémantique à long terme » se fait à travers différentes opérations parmi lesquelles « nommer, reformuler, argumenter »¹. C'est donc par des verbalisations que les élèves apprennent.

E. Mahé² catégorise en quatre différents types les éléments supports des verbalisations et les présente également comme des entrées possibles dans la pratique.

Les formes et les moyens d'expression font référence aux différentes « disciplines » des arts. Ainsi on retrouve les termes relatifs aux arts plastiques (peinture, dessin, collage, sculpture...), numériques, de l'espace (architecture, jardin...), visuels (photographie, vidéo...) ou encore appliqués (design, illustration...).

Les SMOG, autrement dit les Supports, Médiums, Outils et Gestes utilisés lors des réalisations plastiques sont des variables élaborées par Christian Louis³, professeur agrégé d'arts plastiques et artiste plasticien. Elles sont combinables et permettent de créer une infinité de situations plastiques.

Les opérations plastiques (ou RITA) : Ce sont des opérations mentales appliquées aux arts plastiques, qui seront mises en œuvre grâce à des actions. Selon Daniel Lagoutte et Claude Reyt⁴, ces opérations plastiques peuvent se regrouper en quatre familles principales : Reproduire, Isoler, Transformer, Associer.

Enfin, les composantes du langage plastique constituent un dernier lexique relatif aux différents éléments plastiques qu'on peut utiliser pour créer des formes et s'exprimer. On retrouve donc ce qui concerne les tracés, les formes, les couleurs, les effets appliqués ainsi que les notions d'espace.

3.3. Enjeux des verbalisations

Les verbalisations étant présentes tout au long des séances d'arts plastiques, elles ne répondent pas toutes aux mêmes enjeux et objectifs. Nous aborderons d'abord les verbalisations individuelles pendant l'action puis nous parlerons des verbalisations collectives.

¹ Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques - Petites recettes & Grands dess(e)ins. Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques (2009) - Académie de Nouvelle Calédonie. (Page 16)

² Mahé E. (2009). Arts visuels - Pratiques artistiques – Des entrées possibles.

³ Louis C. (1992). Place des Artistes. Éditions Sedrap.

⁴ Lagoutte D. & Reyt C. (1985). Complément aux programmes et instructions de 1985.

C'est en phase de sollicitation que commencent les premières verbalisations des élèves. Après avoir énoncé la problématique, les élèves sont amenés à la reformuler et à se questionner sur la façon de répondre à cette problématique.

La phase de production et les échanges que peuvent avoir le maître et l'élève permettent un retour et une réflexion sur la pratique de l'élève qui « contribue à l'interaction entre le geste et la pensée, et à donner du sens à la pratique comme moyen favorisant l'accès à la prise de conscience et à la connaissance »¹. Les savoirs vont donc émerger directement de la parole de l'élève, ce qui permettra un meilleur apprentissage. Martine Terville-Colbac et Sylvie Bouché affirment d'ailleurs : « Le fait de « mettre en mots », de faire parler l'élève, de l'aider à donner du sens à ce qu'il fait, voit, entend et pense, s'inscrit dans la continuité des méthodes actives et des thèses constructivistes qui considèrent que l'élève est le principal acteur de la construction de ses savoirs. »²

Isabelle Poussier précise que la phase de confrontations des productions « donne lieu, par la verbalisation, à un débat où les démarches sont interrogées et prennent du sens, permettant une construction individuelle et collective du savoir simultanément » (Poussier, 2003, p.2). Lors des phases de production les élèves seront amenés à faire des choix qu'ils justifieront ensuite lors des phases d'observation et d'analyse. À travers l'observation des productions, les élèves essaieront d'établir des liens entre les moyens mis en œuvre et les effets qu'ils produisent. Mais, « Le seul inventaire des solutions ne s'avèrera pas suffisant ; il faut permettre aux élèves de "nommer" les solutions plastiques pour qu'elles existent comme des concepts et non plus comme des formes »³. Ils pourront donc se référer aux SMOG, aux opérations plastiques et aux différentes composantes du langage plastique, pour expliquer leur choix, mais aussi pour s'exprimer sur les productions des autres élèves. Comme il est précisé dans *Petites recettes & Grands dess(e)ins* (Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques, 2009) il s'agit de « dépasser la simple description formelle des productions et aider chacun à reformuler les concepts liés au champ des arts plastiques », mais aussi à exprimer les émotions qu'elles suscitent.

Patricia Berdyski présente six tâches⁴ à réaliser par les élèves lors des phases d'observation et d'analyse : « **reformuler** le sujet [...] de manière générale et préciser quelle a été son

¹ Poussier I. (2003). Les verbalisations en arts visuels du sens aux savoirs. Colloque IUFM d'Arras. (Page 2)

² Terville-Colbac M. & Bouché S., (2001), Agrégation Interne Arts plastiques, Première épreuve écrite et leçon oral. Vanves : CNED. (Page 29). In Poussier I. (2003). Les verbalisations en arts visuels du sens aux savoirs - colloque IUFM d'Arras (page 3)

³ Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques (2009) - *Petites recettes & Grands dess(e)ins*. Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques - Académie de Nouvelle Calédonie. (Page 10)

⁴ Berdyski P. (date non communiquée). La question de l'oral en arts plastiques. (page3)

intention personnelle » ; « **justifier** » et expliquer en quoi la production répond au problème posé ; « **analyser, interpréter** sa production plastique ou celle d'un autre en faisant des liens entre moyens et intention(s), explicites ou implicites, pour dégager le sens que prend le travail » ; « **comparer** » les productions entre elles, du point de vue des ressemblances, différences et des démarches choisies par les autres élèves ; et enfin « **faire des liens avec les œuvres, les pratiques et les démarches des artistes** » parmi les œuvres présentées par l'enseignant, « en faire la description, établir les liens possibles avec le sujet, des productions dans la classe et proposer des interprétations de l'œuvre ».

Ainsi, lors des phases de verbalisations, qu'elles soient individuelles ou collectives, ce sont les élèves qui s'expriment en priorité, l'enseignant assurant plutôt une forme d'étayage.

Lors de verbalisations individuelles, il sera, comme le définit Dominique Bucheton, dans une posture d'accompagnement : « le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. »¹. Il pourra donc questionner les élèves sur leur démarche mais aussi les rassurer ou les encourager, voire relancer.

Lors des retours collectifs, son rôle sera de « "distribuer" la parole, de veiller à la sérénité des échanges pour donner au groupe les conditions pour dépasser la simple description formelle des productions et aider chacun à reformuler les concepts liés au champ des arts plastiques »², : il « se situe dans l'accompagnement »³ et fait « émerger de l'enseignable par la parole de l'élève » (Poussier, 2003, p.2) comme il a pu être amené à le faire lors de discussions individuelles. Parmi ses objectifs, l'enseignant doit également veiller à ce que chaque élève puisse s'exprimer comme il le souhaite, en exprimant son point de vue, tout en étant dans le respect des autres, « Pour être favorisée, la prise de parole doit être sécurisée en instaurant un climat de confiance »⁴.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (mars 2016) – Eduscol : « les postures enseignantes » de Dominique Bucheton, professeur honoraire des universités

² Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques (2009) - Petites recettes & Grands dess(e)ins. Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques - Académie de Nouvelle Calédonie. (Page 10)

³ Poussier I. (2003). Les verbalisations en arts visuels du sens aux savoirs. Colloque IUFM d'Arras. (Page 2)

⁴ Berdyski P. (date non communiquée). La question de l'oral en arts plastiques. (page3)

Problématique et hypothèses

L'enseignement des arts plastiques ne peut se concevoir sans l'oral. Les verbalisations sont présentes tout au long des séances et contribuent à la construction des apprentissages. Deux grands types de verbalisations permettent la structuration des connaissances : des verbalisations individuelles par des échanges entre le maître et l'élève pendant la phase de production et des verbalisations collectives, après la production, par les échanges entre les élèves sur le travail effectué. Les situations mises en œuvre par l'enseignant doivent donc favoriser la prise de parole de l'élève et l'amener à se questionner sur sa pratique pour faire émerger des savoirs.

Cette réflexion sur l'enseignement des arts et la place qu'occupent les différentes verbalisations dans la construction des savoirs, nous amène à la problématique suivante :

De quelle nature est l'impact des verbalisations individuelles sur les verbalisations collectives ?

Nous émettrons les hypothèses suivantes pour répondre à cette problématique :

- **Hypothèse 1** : la verbalisation individuelle en phase de pratique enrichit la verbalisation collective.
- **Hypothèse 2** : la verbalisation individuelle assure la construction de connaissances mutualisées en collectif.

Méthode

Dans cette partie, nous exposerons le cadre et les éléments permettant de mener l'expérimentation. Tout d'abord il convient de présenter les participants et le cadre de l'expérience de cette étude. Ensuite, le protocole et la présentation détaillée de la séance, et en particulier du moment de l'expérimentation permettront d'avoir un cadre reproductible et applicable par d'autres enseignants chercheurs. Les éléments à observer et à relever sont détaillés dans la partie « variables et indicateurs ».

1. Participants

Cette étude est menée sur une classe de CE1/CE2 dans une école primaire de dix classes (27 élèves par classe en moyenne), d'une petite ville située à la frontière Suisse. Les familles sont issues dans l'ensemble d'un milieu socio-culturel modeste. Certaines familles, notamment nouvelles arrivantes en France, se trouvent dans des situations relativement précaires. Plusieurs enfants sont assez éloignés de la culture scolaire et ont du mal à comprendre leur statut d'élève et le rôle de l'école. Peu d'entre eux bénéficient réellement d'un accès à la culture et se trouvent donc éloignés du milieu culturel et artistique.

La classe est constituée de huit CE1 et dix-neuf CE2, soit vingt-sept élèves au total, avec douze garçons et quinze filles âgés de 7 à 10 ans. Parmi les élèves de CE2, plusieurs sont en grande difficulté : un élève allophone, arrivé l'an dernier en cours d'année, très éloigné de la culture scolaire, une jeune fille avec un TDA (Trouble du Déficit de l'Attention), et deux autres élèves également en très grande difficulté qui bénéficient d'adaptation au niveau des apprentissages (ils sont souvent intégrés au groupe de CE1). Le niveau au sein de cette double classe est assez hétérogène. Dans l'ensemble, les huit CE1 ont un bon niveau scolaire, mais trois d'entre eux présentent d'importants problèmes de comportement pouvant impacter les apprentissages. Le niveau des CE2 est plus hétérogène que celui des CE1, allant d'une élève ne sachant pas encoder, à un petit groupe de cinq élèves plutôt performants. Parmi les CE2, deux posent des problèmes au niveau de leur comportement.

Bien que le projet d'école semble accorder de l'importance à la culture et aux arts, les moyens mis en œuvre au sein de l'établissement semblent encore assez restreints. De plus les enfants étant peu autonomes et ayant des difficultés à comprendre leur statut d'élève, la démarche de recherche et de questionnement notamment en art, ne semble pas encore acquise, d'autant plus qu'elle n'est pas réellement pratiquée en classe.

2. Procédure

2.1. Protocole expérimental

L'étude porte donc sur l'ensemble des participants présentés précédemment.

L'enseignante forme deux groupes (un groupe témoin et un groupe test) en veillant à répartir de manière la plus équitable possible les filles et les garçons et les CE1 et CE2, les élèves en difficulté sont eux aussi répartis dans les groupes. Ainsi les deux groupes sont homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein.

L'étude portant sur l'impact des verbalisations individuelles sur les verbalisations collectives, le groupe témoin ne bénéficie donc pas de ces verbalisations personnelles lors de la pratique. Les participants du groupe test quant à eux, font l'objet d'interventions et de discussions individuelles en action avec l'enseignante.

Pour des raisons d'organisation pratique et de validité du protocole, la séance sur laquelle est menée l'expérimentation est réalisée deux fois. Une première fois avec le groupe témoin et une seconde fois avec le groupe test. Lorsque l'enseignante est avec le groupe en arts plastiques, l'autre moitié de la classe est en autonomie sur des travaux divers. L'école ne possédant pas de salle d'arts plastiques, il n'est pas possible de séparer spatialement les deux moitiés de classe. Toutefois, pour limiter l'influence d'un groupe sur l'autre, la classe est scindée en deux : d'un côté, sur table individuelle, les élèves travaillant en autonomie sur divers travaux, de l'autre, les tables sont regroupées pour former des groupes de 4 en arts plastiques.

Les données à relever se font lors de la phase de verbalisation collective. Ainsi un enregistrement est réalisé sous forme de vidéo avec un complément audio grâce à un dictaphone. Une fois l'enregistrement terminé, et grâce à des grilles d'analyse présentées dans la partie **2.4. Matériel**, les éléments de verbalisations utiles et nécessaires sont retranscrits. Ce fonctionnement permet à l'enseignante d'être réellement disponible auprès des élèves lors des discussions sans l'encombrer. Elle peut ainsi réécouter les enregistrements pour avoir les informations les plus précises possibles.

2.2. Séquence et séance d'expérimentation et leurs objectifs

La séquence proposée vise la compétence « La narration et le témoignage par les images : Transformer ou restructurer des images ou des objets ». Les élèves seront amenés à enrichir leurs capacités d'expression et de création ainsi qu'à solliciter l'imaginaire.

La séquence comprend trois séances pendant lesquels les élèves doivent créer « un animal étrange ». L'ensemble des productions des élèves forme un bestiaire. Nous détaillerons ici la première séance sur laquelle porte notre étude. L'ensemble des séances et la fiche de préparation de l'enseignante se trouvent en annexe 3a, b et c.

Le paragraphe suivant présente donc uniquement la première séance mise en œuvre.

Quelques semaines avant la séance, l'enseignante a demandé à ses élèves de collecter du matériel usagé : vieux stylos, boîtes de fromage, pots de yaourt, ficelle, bouchons, magazines, plastique.... Chaque élève possède ainsi une réserve d'éléments pour sa création, qu'il peut compléter avec une caisse commune de matériel récupéré par la maîtresse.

La séance commence par une **phase de sollicitation** avec la présentation de la consigne et du matériel. La consigne est énoncée par l'enseignante « créer un animal étrange » et écrite au tableau. Les élèves posent les questions nécessaires à la compréhension de la consigne et la reformulent. Il est particulièrement important d'insister sur la compréhension du terme « étrange ». Puis l'enseignante présente le matériel dans sa globalité et le déroulement des séances. Ainsi les élèves ont trois séances de pratique pour créer leur animal étrange. L'ensemble de ces productions forme un bestiaire. Ensuite les productions seront exposées dans l'école et les autres élèves invités à venir les voir.

La **phase de pratique et d'expérimentation** est ici différente pour les deux groupes puisqu'elle comporte la variable expérimentale de notre étude. Les élèves ont 35 minutes pour commencer leur animal étrange.

- Groupe 1 : le groupe témoin ne bénéficie pas de verbalisations individuelles lors de la pratique. L'enseignante laisse les élèves pratiquer seuls, elle n'entre pas en interaction orale avec les élèves mais peut les aider techniquement dans le sens de leur démarche.
- Groupe 2 : le groupe test quant à lui bénéficie des verbalisations individuelles lors de la pratique. L'enseignante va voir tous les élèves pour les faire verbaliser. Le but est de faire décrire les matériaux, médiums, outils, supports utilisés, nommer les procédés plastiques mis en œuvre ou encore constater les effets produits. Elle doit également

essayer de faire émerger et préciser le vocabulaire plastique nécessaire à la construction des savoirs.

À l'issue de la pratique, s'ensuit une **phase d'observation et d'analyse**. Cette phase est collective mais se déroule par groupe de pratique. Elle est le cœur de l'étude, car c'est sur cette base que seront ou non validées les hypothèses. L'enseignante filmera les échanges pour récupérer les données nécessaires à l'analyse.

Les élèves regroupent leur production sur une grande table et se mettent en rond autour pour pouvoir échanger. L'enseignante est là principalement pour réguler la prise de parole et inviter les élèves à s'exprimer dans un climat serein.

Dans un premier temps, elle invite les élèves à reformuler la consigne puis à dire ce qu'ils voient : il s'agit de faire décrire le matériel utilisé, les composantes du langage plastique, les moyens d'expressions...

Puis ils doivent préciser leur démarche en explicitant les procédés plastiques mis en œuvre dans leur production ou celle d'un camarade. Il s'agit alors d'analyser les productions et les choix effectués mais aussi de les justifier au regard de la consigne. D'autre part l'enseignante invite à comparer les productions entre elles du point de vue des procédés mis en œuvre.

Pour terminer, les élèves s'expriment sur le résultat et les effets produits. Il s'agit alors d'interpréter les productions. L'enseignante relève au fur et à mesure, sur une affiche, les termes utilisés pouvant être réinvestis par la suite.

Les séances 2 et 3, comprenant d'autres phases de pratique, et d'observation et d'analyse mais aussi d'apports culturels et l'exposition ne seront pas présentées ici car elles ne font pas l'objet de notre étude. Elles sont décrites en annexes 3b et c.

2.3. Variables et indicateurs

De manière à valider ou non les deux hypothèses émises précédemment, deux variables sont retenues :

- La participation des élèves en phase de verbalisation collective

Cette variable se traduit par un premier indicateur : la prise de parole des élèves. Ainsi l'enseignante relèvera **le nombre total de prises de parole dans chacun des groupes**, mais également **le nombre de prises de parole de chacun des élèves**.

Elle s'appuie également sur un second indicateur : la **nature des prises de parole**, il s'agit pour l'enseignante de repérer en quoi consiste la prise de parole des élèves. Prennent-ils la parole, comme le dit Patricia Berdyski, pour **reformuler, décrire, justifier, analyser, interpréter** ou pour **comparer**.

- **Le lexique utilisé en phase de verbalisation collective**

Il s'agit ici de relever les éléments relatifs au type de lexique employé par les élèves. Cette typologie est construite en s'appuyant sur celle d'Éléna Mahé et sur les différents auteurs présentés dans l'état de l'art. Ainsi l'indicateur retenu pour cette variable consiste en la typologie de vocabulaire utilisé relatif **aux formes et moyens d'expression, aux SMOG** de Christian Louis, **aux composantes du langage plastique** de Daniel Lagoutte et **aux opérations plastiques**.

2.4. Matériel

L'enseignante s'appuie sur une fiche de séquence construite au préalable pour mener à bien ses séances pour chacun des deux groupes. Celle-ci est présentée en annexe 3a, b et c. Elle contient les éléments de références aux programmes de 2015, les objectifs principaux et spécifiques à chaque séance, le déroulement précis du corps de séance avec les indications de conduite pour l'enseignante. La durée de chacune des phases et le matériel nécessaire sont également présentés.

Les données à récupérer étant verbales, l'enregistrement permet à l'enseignante de relever les éléments nécessaires grâce à plusieurs grilles. Ces grilles sont remplies a posteriori de la séance.

Chaque grille de relevé de données concerne un indicateur présenté précédemment :

- Grille 1 (variable 1, indicateur 1) : prise de parole de chaque élève (Annexe 4)

Cette grille permet de relever le nombre de fois où chaque élève prend la parole et ainsi totaliser le nombre d'élèves qui prennent la parole dans chaque groupe. Cela permet de vérifier si les verbalisations individuelles en phase de production influent sur le nombre de prises de parole en phase de verbalisation collective.

- Grille 2 (variable 1, indicateur 2) : nature de la prise de parole (Annexe 4)

Les données relevées ici indiquent en quoi consiste la prise de parole des élèves, si elle s'avère plus diversifiée, plus réfléchie, plus approfondie...

- Grille 3 (variable 2, indicateur 1) : typologie de lexique utilisé (Annexe 5)

Cette grille permet de vérifier si les élèves ayant bénéficié des verbalisations individuelles utilisent plus un lexique spécifique aux arts plastiques que les élèves n'ayant pas bénéficié de ces verbalisations.

Sur chaque grille apparaissent seulement les initiales des élèves pour raison d'anonymat. Les enfants en rose appartiennent au groupe témoin, c'est-à-dire ne bénéficiant pas de verbalisations individuelles. Les enfants en bleu appartiennent au groupe test, c'est-à-dire, bénéficiant des verbalisations individuelles.

L'enseignante n'a plus qu'à cocher lorsqu'elle repère un élément verbal relatif aux critères des grilles.

Résultats

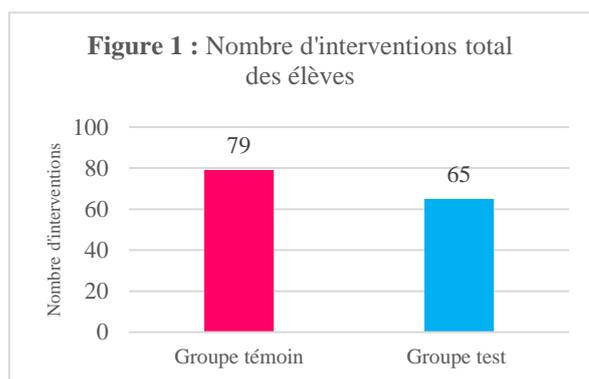
Les résultats de l'expérimentation menée en classe sont exposés dans cette partie. Rappelons que les données présentées relèvent de la phase de verbalisation collective post-pratique. Cette phase a duré 15 minutes pour chaque groupe : le groupe témoin n'ayant pas bénéficié auparavant de verbalisations individuelles pendant la pratique et le groupe test, ayant bénéficié de cette verbalisation en action. Le jour de l'expérimentation un élève était absent, aussi les résultats concernent 26 élèves et non 27. Nous verrons dans un premier temps ce qu'il en est de la prise de parole des élèves en termes quantitatifs puis nous nous intéresserons à la nature de ces prises de parole. Dans un deuxième temps, il s'agira de voir quel type de lexique est employé par les élèves. Les données brutes sont présentées en annexes 4 et 5.

1. La participation des élèves en phase de verbalisation collective

Les résultats présentés dans cette partie permettent de comparer le nombre de fois où les élèves ont pris la parole et en quoi elle consistait pour chacun des deux groupes.

1.1. La prise de parole des élèves

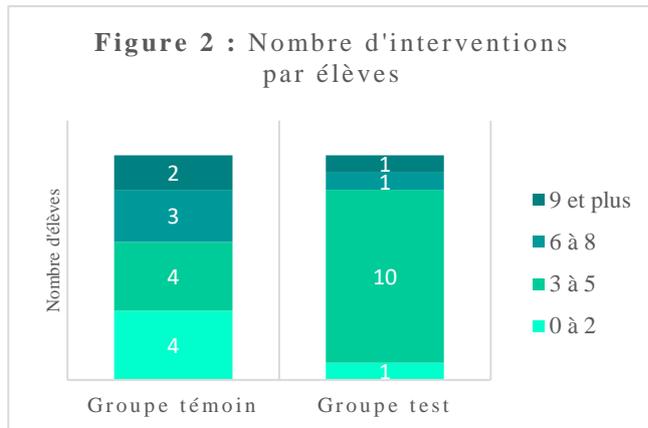
La **figure 1** présente le nombre total d'interventions des élèves dans chacun des groupes lors de la phase de verbalisation collective. Ce graphique est à mettre en relation avec la **figure 2** qui présente le nombre d'interventions par élève.



On peut donc voir que les élèves du groupe témoin sont intervenus 14 fois de plus que les élèves du groupe test.

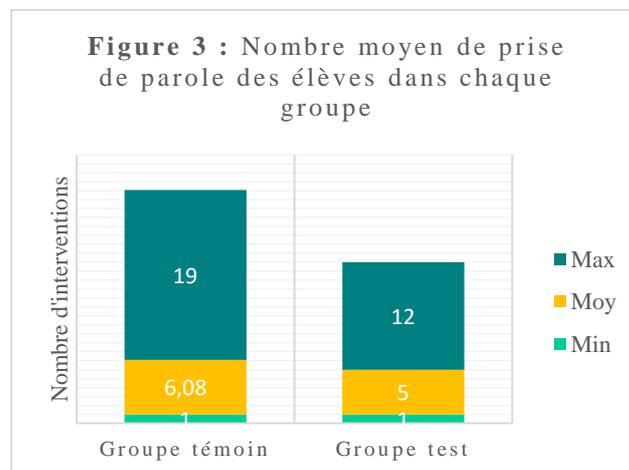
Cependant il est à noter que dans le groupe témoin deux élèves prenaient beaucoup plus la parole et interrompaient les autres et sont intervenus respectivement 16 et 19 fois. De plus la majorité des interventions de ce groupe était relativement courtes (pas forcément de phrases).

Le nombre de prises de parole des élèves du groupe test est moins élevé mais les interventions de chacun sont plus longues (phrases plus longues et mieux construites).



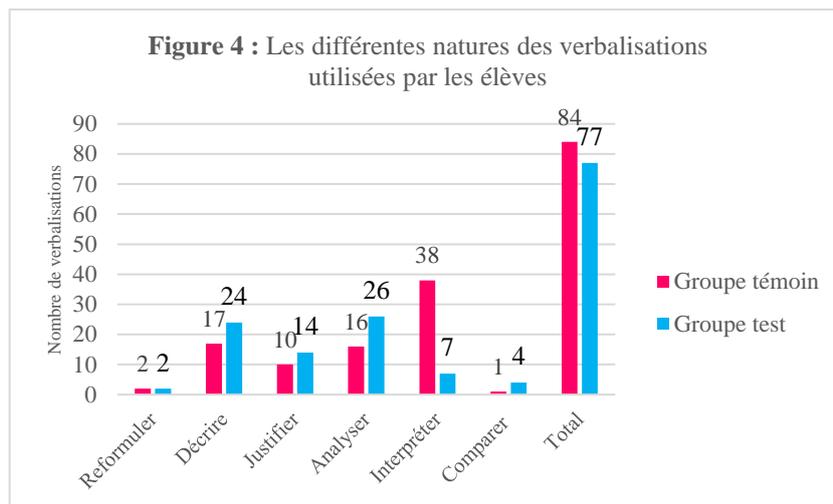
La légende indique le nombre d'interventions par élèves (de 0 à 2 fois, de 3 à 5, de 6 à 8 et 9 fois et plus). Les étiquettes de données indiquent le nombre d'élèves qui sont intervenus.

On peut s'apercevoir que dans le groupe témoin le nombre d'interventions de chaque élève est plus variable, alors que dans le groupe test le nombre d'interventions par élève est plus équilibré. La majorité des élèves du groupe test s'expriment entre 3 et 5 fois lors de cette phase de verbalisation. En effet les élèves interviennent de 1 à 19 fois pour le groupe témoin, ce qui donne une moyenne de 6,08. Et de 1 à 12 fois pour le groupe test, ce qui donne une moyenne plus faible de 5 interventions par élève. (**Figure 3**).



1.2. La nature des prises de parole des élèves

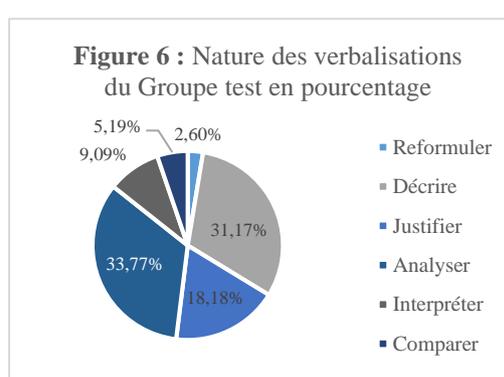
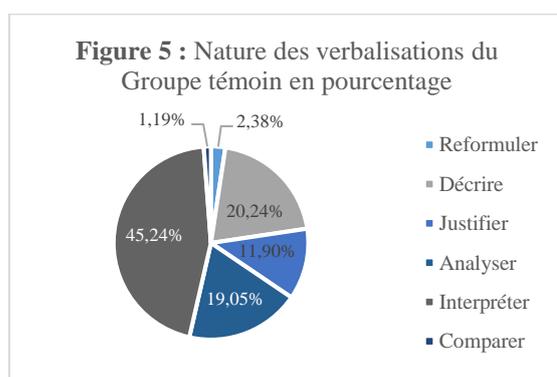
La **figure 4** présente les différentes formes de verbalisations utilisées par les élèves à savoir : la reformulation de la consigne ou des paroles d'un camarade, la description des productions, la justification des choix effectués, l'analyse des procédés mis en œuvre dans la réalisation plastique, l'interprétation et l'expression de son ressenti vis-à-vis d'une production, ou la comparaison de travaux d'élèves.



Ainsi on peut voir que les nombres d'interventions relatives à la description, la justification, l'analyse et la comparaison sont plus élevés pour le groupe ayant bénéficié de verbalisations individuelles. Cependant l'interprétation est cinq fois plus élevée, pour les élèves du groupe n'ayant pas bénéficié des verbalisations individuelles : 38 interventions relatives à l'interprétation pour le groupe témoin et seulement 7 pour le groupe test.

Lorsque qu'un élève prenait la parole, il ne se contentait pas toujours d'une seule forme de verbalisation ; une prise de parole pouvait contenir 2 ou 3 formes différentes. Ainsi en calculant le total des différentes formes de verbalisation pour chacun des groupes, on s'aperçoit que les élèves du groupe témoin ont pris la parole au total 79 fois, mais qu'il y a eu 84 éléments appartenant aux différentes natures des verbalisations. Les élèves du groupe test sont quant à eux intervenus 65 fois mais on retrouve 77 éléments appartenant aux différentes verbalisations. Le rapport du nombre total de types de verbalisations sur le nombre total de prise de parole est plus élevé pour le groupe test que pour le groupe témoin : $77/65 = 1,18$ (groupe test), $84/79 = 1,06$ (groupe témoin).

Les **figures 5 et 6** présentent respectivement la nature des verbalisations du groupe témoin et celles du groupe test en pourcentage.



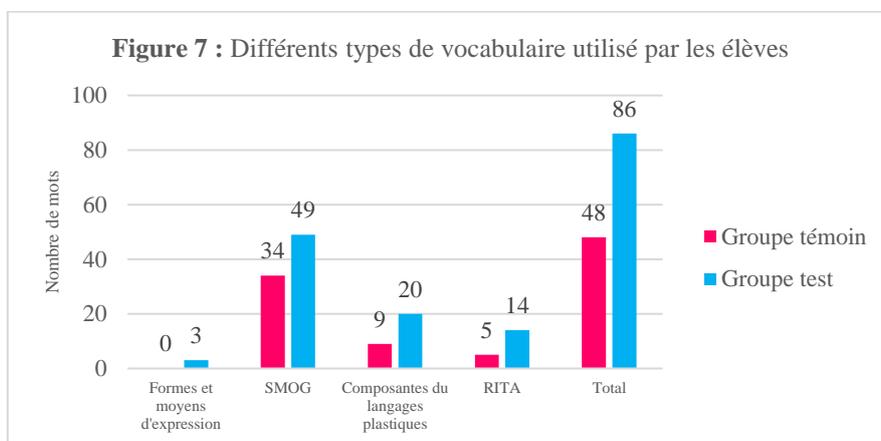
On constate que l'interprétation concerne 45% des verbalisations des élèves du groupe témoin, c'est-à-dire presque la moitié des échanges, contre seulement 10% pour le groupe test.

L'analyse et la description sont plus élevées pour le groupe test et occupent chacune presque $\frac{1}{3}$ des verbalisations et seulement $\frac{1}{5}$ chacune dans le groupe témoin. La reformulation quant à elle représente seulement un peu plus de 2% des échanges dans les deux groupes.

2. Le lexique utilisé en phase de verbalisation collective

Lors de la phase de verbalisation collective, les élèves sont amenés à employer différents types de mots que nous avons classés en différentes catégories : les formes et les moyens d'expression, les SMOG (supports, médium, outils et gestes simples), les composantes du langage plastique, et les opérations plastiques : RITA (Reproduire, Isoler, Transformer, Associer).

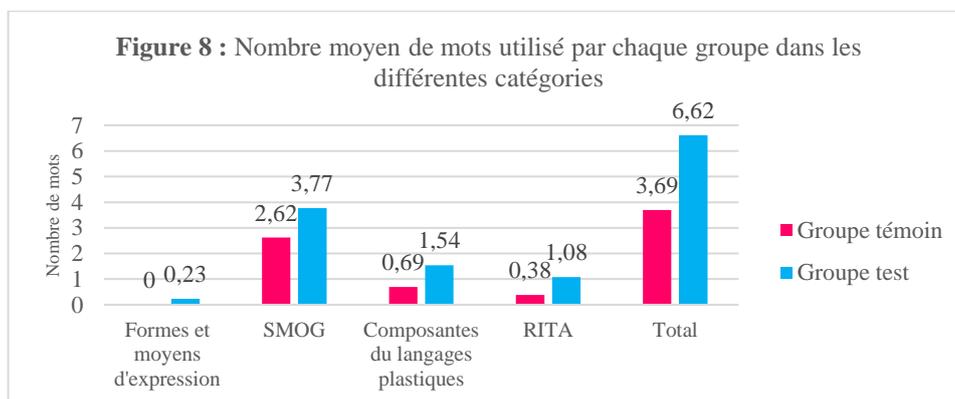
La **figure 7** rend compte du nombre de mots utilisés dans chacune des catégories pour chacun des groupes.



On aperçoit une nette différence entre le groupe témoin et le groupe test. En effet le groupe test a employé un plus grand nombre de mots de vocabulaire spécifiques aux différentes catégories que le groupe témoin. Cela est valable pour toutes les catégories de vocabulaire présentées. Le lexique appartenant aux composantes du langage plastique est deux fois plus employé dans le groupe test que dans le groupe témoin et les opérations plastiques (RITA) le sont presque trois fois plus. Quant aux formes et moyens d'expression qui sont totalement absents pour le groupe témoin, ils sont employés 3 fois par le groupe test.

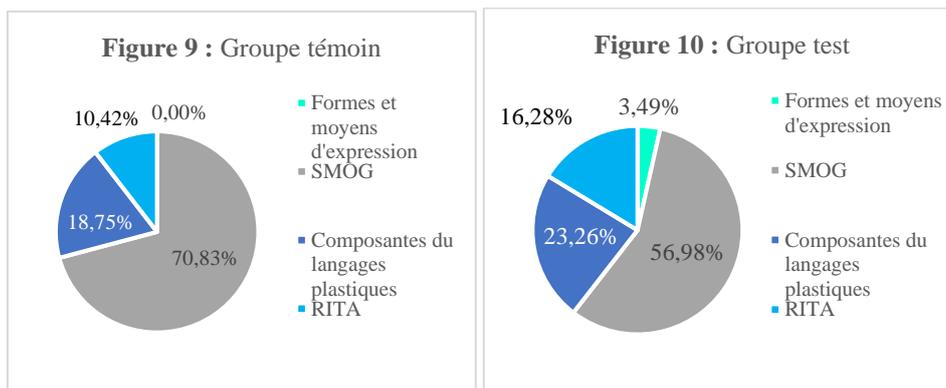
Sur la **figure 7** nous voyons que le groupe n'ayant pas bénéficié des verbalisations individuelles emploie au total 48 mots de vocabulaire spécifique aux arts, alors que le groupe ayant bénéficié des verbalisations individuelles en totalise presque le double, c'est-à-dire 86.

Sur la **figure 8** nous pouvons voir le nombre de mots moyen employé par les élèves dans les différentes catégories de vocabulaire ainsi que la moyenne totale de chacun des groupes.



Les élèves du groupe témoin ont donc utilisé en moyenne un peu plus de 3 mots de vocabulaire spécifique chacun pour s'exprimer sur les productions alors que les élèves du groupe test sont à un peu plus de 6 mots chacun en moyenne, soit presque le double.

Les **figures 9 et 10** ci-dessous nous montrent la répartition en pourcentage des différents types de vocabulaires employés pour chacun des groupes.



On peut voir que pour les deux groupes, ce sont les SMOG qui constituent la majorité des mots de vocabulaire employés par les élèves. Ces derniers concernent 70% des mots utilisés par le groupe témoin et 57% pour le groupe test. Les composantes du langage plastique viennent en deuxième position et sont plus élevées pour le groupe test (23% contre 18%). Enfin le vocabulaire relatif aux formes et moyens d'expression est complètement absent pour le groupe témoin et représente 3,49% pour le groupe test soit 3 mots si on se réfère à la **figure 7**.

Discussion et conclusion

Les résultats présentés précédemment vont maintenant être analysés au regard des hypothèses émises et permettre de conclure quant à la question de recherche. Nous mettrons en évidence les limites de cette étude et proposerons une réflexion et des perspectives quant au métier d'enseignant en rapport avec notre travail.

1. Recontextualisation

Notre domaine d'étude questionnait les liens entre le langage oral et les arts plastiques. Nos recherches nous ont amenés à nous poser la problématique suivante : « De quelle nature est l'impact des verbalisations individuelles sur les verbalisations collectives ? », et deux hypothèses ont été émises :

- « La verbalisation individuelle en phase de pratique enrichit la verbalisation collective. »
- « La verbalisation individuelle assure la construction de connaissances mutualisées en collectif. »

L'expérimentation mise en place dans une classe de CE1/CE2 portait donc sur deux phases d'une séquence d'arts plastiques : la phase de verbalisation individuelle pendant la pratique et la phase de verbalisation collective après la pratique. Pour ce faire, la classe a été divisée en deux groupes : un groupe témoin ne bénéficiant pas de verbalisations individuelles avec l'enseignante pendant la pratique, et un groupe test bénéficiant de ces échanges. Il s'agit ensuite de mesurer l'impact de cette variable expérimentale sur la verbalisation collective menée ensuite pour chacun des groupes.

Les résultats ont été exposés dans la partie précédente et vont maintenant être analysés pour permettre de répondre à la problématique.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Dans cette partie nous allons voir comment les résultats de l'expérimentation permettent de répondre aux hypothèses.

Concernant la première hypothèse relative à l'enrichissement de la verbalisation collective par la verbalisation individuelle, nous avons mesuré la participation des élèves à l'échange afin de vérifier que ceux du groupe test sont plus riches, plus nombreux et plus diversifiés que ceux du groupe témoin.

Pour la seconde hypothèse cherchant à démontrer que la verbalisation individuelle en action permet la construction de connaissances ainsi que leur restitution lors des phases orales collectives, nous nous sommes intéressés au lexique employé.

Regardons d'abord ce qu'il en est de la prise de parole. La **figure 1** nous montre que le groupe témoin a pris un peu plus la parole que le groupe test alors que nous pouvions nous attendre à l'inverse. Cependant et comme précisé avec les **figures 2 et 3**, certains élèves ont pris beaucoup plus la parole dans le groupe témoin (16 et 19 fois) et souvent au détriment de la parole d'autres élèves. Les moyennes données par la **figure 3** se trouvent donc biaisées par le grand nombre de prises de parole de certains élèves du groupe témoin et sont donc plus élevées pour ce groupe. De plus, un plus grand nombre d'élèves intervient entre 0 et 2 fois dans ce même groupe, ainsi la parole est répartie de manière peu uniforme. Dans le groupe test, au contraire, on s'aperçoit que la majorité des élèves s'exprime entre 3 et 5 fois, ce qui est beaucoup plus uniforme que dans le groupe n'ayant pas bénéficié des verbalisations individuelles. Ceci témoigne donc d'une facilité à s'exprimer plus grande pour l'ensemble des élèves du groupe test. Le fait que quasiment tous les élèves aient plus de choses à dire que les élèves du groupe témoin, montre donc que les verbalisations individuelles ont fait émerger chez eux des éléments, des connaissances qu'il a été plus simple, pour tous, de partager avec le reste du groupe.

Le rapport du nombre total de types de verbalisations sur le nombre total de prises de parole calculé avec la **figure 4** est plus élevé pour le groupe test (1,18 pour le groupe test, contre 1,06 pour le témoin). Cela signifie que même si les élèves du groupe test sont moins intervenus que le groupe témoin, ils ont su produire plusieurs types de verbalisations dans chacune de leurs prises de parole. Par exemple des élèves du groupe test ont été capables, en une prise de parole, d'analyser une des productions, c'est-à-dire d'expliquer comment cette dernière a été réalisée et de justifier cette analyse. Leurs phrases et explications étaient bien construites car ils sont capables de se « souvenir des notions déjà étudiées et ainsi, [...] nourrir le travail en cours » (Poussier, 2003, p. 2). Au contraire, les élèves du groupe témoin sont plus souvent intervenus sans faire de phrases, seulement avec des mots « un chien », « de la colle »... et leurs prises de parole ne comportaient généralement qu'un seul type de verbalisation. Ainsi la richesse des verbalisations collectives réalisées par le groupe test passe par la quantité et la qualité de types de verbalisations produites.

Avec cette même figure, nous avons vu que le nombre de prises de parole relatives à la description, à l'analyse, à la comparaison et à la justification sont plus élevées pour le groupe

test, ce qui n'est pas le cas de l'interprétation. La description et l'analyse demande la mobilisation des savoirs plastiques et d'un vocabulaire spécifique. Dans l'état de l'art, nous citons M. Treville-Colbac et S. Bouché qui affirmaient que la mise en mots de ce que l'élève fait, voit et pense, s'inscrivait dans les thèses constructivistes et considérait l'élève comme le principal acteur de la construction des savoirs. Ainsi, si la description et l'analyse sont présentes en plus grand nombre pour le groupe test, cela signifie que les verbalisations individuelles, les échanges entre l'enseignante et les élèves, ont conduit à la construction des connaissances et leur restitution en collectif. Dans cette optique-là, l'interprétation qui elle ne nécessite pas la maîtrise de connaissances plastiques et de vocabulaire spécifique, est donc plus accessible aux élèves du groupe témoin. En effet s'ils n'ont pas les connaissances nécessaires ils ne peuvent entrer dans l'analyse ou la description, et se reposent uniquement sur les connaissances acquises ultérieurement ou sur une interprétation personnelle de ce qu'ils voient.

Dans les **figures 5 et 6**, nous pouvons voir que les différentes formes de verbalisation sont présentes de façon plus équilibrée pour le groupe test alors que pour le groupe témoin plus de 45% des verbalisations concernent uniquement l'interprétation. Ainsi les prises de parole sont plus diversifiées pour le groupe test. C'est également ce qu'on observe avec les **figures 9 et 10**. En effet, les différents types de vocabulaires employés par les élèves du groupe test sont mieux répartis que pour le groupe témoin. Les composantes du langage plastique et les opérations plastiques (RITA) sont plus présentes pour ce groupe (respectivement 23% et 16% contre 19% et 10% pour le groupe témoin). De plus les mots relatifs aux formes et moyens d'expression qui étaient totalement absents pour le groupe n'ayant pas bénéficié des verbalisations individuelles sont mobilisés par le groupe test. Pour les deux groupes, ce sont les mots relatifs aux SMOG qui concernent la majorité du vocabulaire énoncé par les élèves. En effet, les mots de vocabulaires appartenant aux SMOG sont plus facilement accessibles par tous, car ils concernent ici majoritairement les actions simples (coller, scotcher...) et le vocabulaire relatif aux matériaux de récupérations utilisés par les élèves. On comprend donc que les verbalisations individuelles ont eu un impact sur la diversité des prises de parole et du vocabulaire employé, rendant la verbalisation collective plus riche et diversifiée en termes de mots de vocabulaire employés et de nature des verbalisations.

En observant la **figure 7** relative à la typologie du lexique utilisé par les élèves, on s'aperçoit que pour les 4 types de vocabulaires employés, les résultats du groupe test sont bien supérieurs à ceux du groupe témoin. Ceci est confirmé par la **figure 8** si l'on s'intéresse à la

moyenne par élève. C'est donc pendant la phase de production que les élèves sont confrontés aux connaissances plastiques et sont ensuite capables de les restituer lors de la phase orale collective. En effet, comme le précisait Isabelle Poussier, la verbalisation individuelle entre l'enseignante et les élèves de ce groupe a permis de « faire émerger de l'enseignable par la parole de l'élève » pendant la pratique. C'est par la mise en mots, en nommant, reformulant et argumentant en action que les connaissances et « la mémoire sémantique à long terme » se sont construits, permettant la restitution en collectif.

Ainsi, l'importante quantité et diversité de verbalisations et de mots de vocabulaire employés par les élèves ayant bénéficié des verbalisations individuelles contrairement au groupe qui n'en a pas bénéficié, nous permet de valider nos hypothèses. En effet, le groupe test a su réemployer les éléments verbalisés individuellement pendant la pratique lors de la phase orale collective.

Au regard de notre problématique nous pouvons ainsi conclure que les verbalisations individuelles impactent la verbalisation collective en y apportant une plus grande quantité et diversité de vocabulaire spécifique aux arts plastiques. De plus elle permet aux élèves d'entrer dans une réflexion et une analyse plus approfondies quant aux productions réalisées.

3. Limites et perspectives

Dans cette partie nous essaierons de prendre du recul sur l'étude menée en montrant ses limites mais aussi ses intérêts et ses apports pour la suite quant au métier d'enseignant.

3.1. Analyse critique de l'étude menée

Les résultats et leur analyse présentés précédemment nous permettent de valider les hypothèses émises quant à la question de recherche. Cependant rappelons que cette étude a été menée sur un échantillon de seulement 26 élèves ce qui est très peu significatif et n'est pas forcément représentatif à grande échelle.

De plus, les élèves ayant participé ont été peu confrontés dans leur scolarité à la démarche de recherche, particulièrement en art plastique. Si cette étude avait été menée avec des élèves habitués à cette méthode de travail, les résultats n'auraient probablement pas été les mêmes et la différence entre les deux groupes aurait été moins probante.

La récupération des données et le classement dans les différentes catégories fait appel au regard aiguisé de l'enseignante. J'ai été amenée à faire des sélections pour les éléments qui

auraient pu se situer dans plusieurs types de vocabulaire. Par exemple le verbe « coller » est un verbe d'action qui peut être classé dans la catégorie « gestes » des SMOG, mais aussi dans la catégorie « associer » dans les opérations plastiques (RITA). Il est également difficile d'être neutre dans la verbalisation sans trop diriger les échanges entre les élèves.

3.2. Quelques perspectives pour la suite

Cette séquence menée en classe a été une des premières fois où je me suis réellement confrontée à la mise en œuvre d'une « véritable » séance d'arts plastiques avec la mise en place d'une verbalisation qui soit vraiment constructive pour les élèves. Au-delà de la méthode de mise en œuvre proposée par Éléna Mahé qui m'a appris à mener une séance d'arts plastiques permettant des apprentissages, j'ai pu prendre conscience par cette expérimentation de la nécessité de ces phases de recherche, de questionnement et de verbalisation individuelle des élèves.

Cette étude permet de nous questionner également sur la place qu'occupe l'enseignant dans la construction des savoirs. L'envie de mettre les élèves en réussite nous pousse parfois à induire les réponses directement sans laisser aux élèves le temps nécessaire de réfléchir par eux-mêmes. Il est important de prendre ce temps pour que les apprentissages se construisent individuellement avec le soutien de l'enseignant aux travers des interactions verbales.

La démarche mise en œuvre en arts plastiques telle qu'elle est présentée par E. Mahé, peut être appliquée à la plupart des disciplines. Il s'agit de poser une situation problème aux élèves et de les amener à se questionner pour la résoudre. Ils vont être amenés à mettre en lien leurs connaissances antérieures avec le questionnement sur la situation, en éprouver les limites et en acquérir de nouvelles par la verbalisation avec l'enseignant.

Bien que l'étude réalisée montre de réelles acquisitions en une seule séance, ce n'est qu'en habituant les élèves à ces modalités de travail que nous pourrions obtenir des apprentissages durables sur le long terme. Les élèves ne sont pas encore suffisamment familiers avec cette méthode de travail pour avoir une réflexion très poussée.

L'oral est donc indispensable pour la construction des connaissances en arts plastiques. Ce sont les interactions entre l'enseignant et les élèves qui permettent la compréhension du sens et l'émergence des savoirs. Il est donc bienvenu de s'intéresser à la nature de ces interactions, notamment ce qui va permettre aux élèves, dans la parole du maître, de creuser la réflexion et d'amener au questionnement.

Bibliographie

- Berdyski P. (date non communiquée). La question de l'oral en arts plastiques.
Repéré à : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf>
- Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques (2009). Petites recettes & Grands dess(e)ins. *Manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques*. Académie de Nouvelle Calédonie.
- Lagoutte D. & Reyt C. (1985). Complément aux programmes et instructions de 1985.
- Lagoutte D. (2015). *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Éditions Hachette Éducation.
- Louis C. (1992). *Place des Artistes*. Éditions Sedrap
- Mahé E. (2009). Arts visuels - Pratiques artistiques - Démarche de mise en œuvre.
Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf
- Mahé E. (2009). Arts visuels - Pratiques artistiques – Des entrées possibles.
Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/6_PA_Des_entrees_possibles-3.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 : - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015 : programmes d'enseignement de l'école maternelle.
Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : - Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.
Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (mars 2016) – Eduscol : « les postures enseignantes » de Dominique Bucheton, professeur honoraire des universités.
Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

- Ministère de l'Éducation Nationale (mars 2016) – Eduscol : les arts plastiques aux cycles 2 et 3 : présentation des programmes.
Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid34175-cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html>
- Pérez D. Arts visuels et arts plastiques définitions.
Repéré à : <https://perezartsplastiques.com/2016/11/13/arts-visuels-et-arts-plastiques-definitions/>
- Poussier I. (2003). *Les verbalisations en arts visuels du sens aux savoirs*. Colloque IUFM d'Arras.
- Terville-Colbac M., et Bouché S., (2001), Agrégation Interne Arts plastiques, Première épreuve écrite et leçon oral. Vanves : CNED.

Annexes

SOMMAIRE DES ANNEXES :

Annexe 1 : E. Mahé : démarche de mise en œuvre des pratiques artistiques	1
Annexe 2 : E. Mahé : Des entrées possibles en arts visuels	2
Annexe 3a : Fiche de préparation Séance 1	3
Annexe 3b : Fiche de préparation Séance 2	4
Annexe 3c : Fiche de préparation Séance 3	5
Annexe 4 : Grilles 1 et 2 d'analyse de données	6
Annexe 5 : Grilles 3 d'analyse de données	7
Annexe 6 : Quelques photos des productions des élèves	8

Annexe 1 : E. Mahé : démarche de mise en œuvre des pratiques artistiques

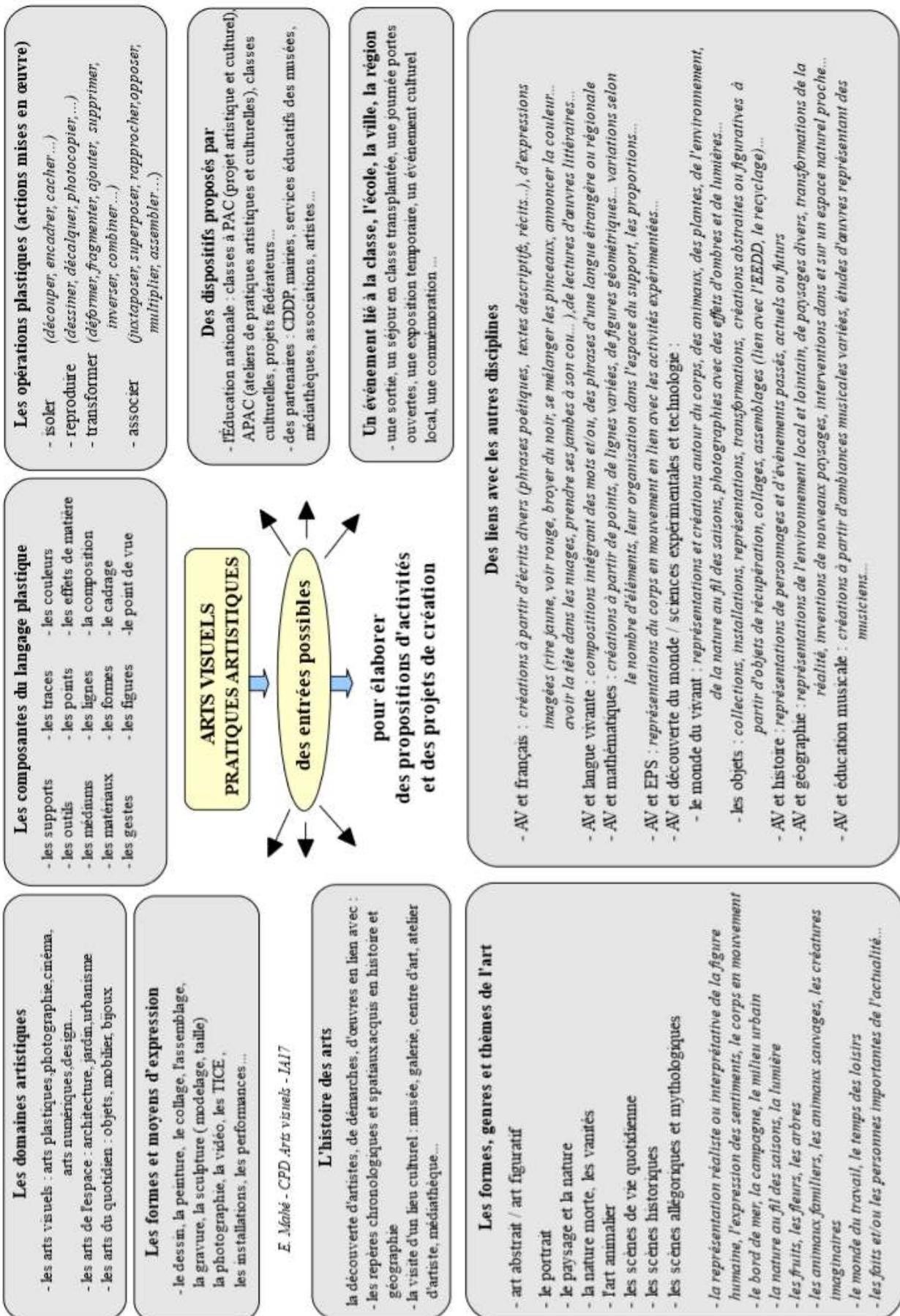
ARTS VISUELS - Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre.				
phase de sollicitation Propositions donnant l'envie de chercher et de faire. Point de départ qui doit *poser un problème plastique une ou des contraintes *permettre des réponses divergentes	phase de production Recherches Essais Tâtonnements Premières réponses spontanées en fonction des compétences de chacun. <i>Il n'y a pas d'apprentissage ici, les élèves utilisent ce qu'ils savent déjà faire.</i>	phase d'observation et d'analyse Observation de certaines productions. Confrontations Mises en relation Étude des ressemblances et des différences au niveau de la forme et du sens Validation par rapport à la sollicitation et analyse des réponses « hors sujet ».	phase d'apprentissage et d'entraînement Propositions d'exercices en lien avec les <u>constats établis précédemment</u> pour permettre aux élèves de découvrir et expérimenter d'autres idées de création. Exploration de procédés techniques diversifiés pour enrichir les capacités d'expression et faire acquérir des savoirs et savoir-faire destinés à être réinvestis de façon intentionnelle par la suite. <i>Découvertes de références culturelles (œuvres et artistes)</i> <i>Études des démarches, des moyens utilisés et des effets créés.</i>	phase de production et d'expression Reprise de la sollicitation de départ ou nouvelle sollicitation amenant les élèves à mener un projet de création en réinvestissant les expérimentations précédentes et en faisant des <u>choix</u> volontaires et réfléchis au niveau de la représentation et des moyens utilisés. en fonction des effets souhaités aussi bien au niveau de la forme que du sens
			phase d'observation et d'analyse Confrontations - Comparaisons Analyse des réussites, des difficultés rencontrées et par rapport aux intentions et aux effets recherchés Adéquation ou non entre le visible créé et le lisible perçu Mise en valeur des réalisations Affichage et/ou exposition Mise en ligne sur le site de l'école Mise en mémoire des projets et démarches expérimentés Notes dans le cahier des arts de l'élève	
Appports culturels (de préférence en fin de séquence, parfois lors de la phase d'apprentissage) Découverte et études d'œuvres et de démarches d'artistes. Analyse des similitudes et des différences entre les pratiques de la classe et celles des artistes. Affichage dans un musée de classe ou rangement dans un classeur collectif de reproductions.				

Évaluation - Compétence 5 : la culture humaniste. Menée lors des différentes phases, elle permet de viser des acquisitions au niveau des connaissances, des capacités et des attitudes.

Le langage oral soutient l'action et la pensée

- Les échanges s'organisent autour : des questionnements issus des sollicitations, des encouragements visant à favoriser les productions, des analyses collectives des productions, des moments de recherches et d'expérimentations, des études de références culturelles.
- Les verbalisations permettent :
 - l'évocation des projets, des démarches, des actions, des réalisations ;
 - l'expression des sensations, des émotions, des préférences ;
 - la découverte et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels.

Annexe 2 : E. Mahé : Des entrées possibles en arts visuels



Annexe 3a : Fiche de préparation Séance 1

Arts plastiques

L'animal imaginaire

Période 4
3 Séances

Le bestiaire imaginaire des CEVCEZ

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> > Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses > Proposer des réponses inventives dans un projet individuel 	<ul style="list-style-type: none"> > S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art > Comparer quelques œuvres d'art
Compétences (l'élève est capable de...)	La narration et le témoignage par les images : <ul style="list-style-type: none"> ➢ Transformer ou restructurer des images ou des objets 	
Objectifs généraux (amener l'élève à...)	Enrichir les capacités d'expression et de création ; Solliciter l'imagination	
Interdisciplinarité	Littérature : monstres et chimères Production d'écrit (//programmes d'art plastique) : Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.	
Production finale	Chaque élève aura construit son animal « étrange » et l'ensemble des productions des élèves formera un bestiaire.	

SEANCE			
	Déroulement et consignes importantes	Durée	Organisation matérielle
Séance 1	<p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir différentes façon de composer à partir de matériaux divers - S'exprimer sur les productions de ses pairs <p>Déroulement : * classe en art et * classe sur un travail d'autonomie puis inversement. SEANCE MEMOIRE</p> <p>1) sollicitation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Consigne : « créer un animal étrange » : à écrire au tableau <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulation/questionnement : qu'est-ce que veut dire « étrange » ? <p>Présenter le matériel aux élèves dans sa globalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour construire notre animal nous avons : le matériel que vous avez collecté + le matériel que je mets à votre disposition (magazines, feuilles blanches, feutres, crayons de couleur, objets de récupération collecté par enseignante, colle, ciseau, fil de fer, ficelle, scotch...) - « nous aurons 3 séances de pratique pendant lesquels nous pourrions améliorer nos productions, puis nous les exposerons et inviterons les élèves de l'école à venir les voir. L'ensemble de nos productions formera « un bestiaire imaginaire ! Qu'est-ce qu'un bestiaire ? » = recueil de textes illustré sur les animaux <p>2) pratique expérimentation :</p> <p>Laisser les élèves pratiquer en autonomie avec ou sans verbalisations individuelles.</p> <p>Si verbalisations : Les élèves doivent mettre en mot leurs actions, enseignant : questionne, pousse à la recherche > enregistrement</p> <p>Expérimentation mémoire</p> <p>G1 (pas de verbalisations individuelles) : Laisser les élèves pratiquer sans venir discuter avec eux</p> <p>G2 (verbalisations individuelles) : Aller voir tous les élèves pour les faire verbaliser en action pour faire : décrire les matériaux, médiums, outils, supports... nommer les procédés plastiques mis en œuvre, constater les effets produits</p> <p>L'enseignante doit faire émerger et préciser le vocabulaire plastique (savoirs)</p> <p>3) observations et analyse :</p> <p>Les élèves viennent poser toutes leur production sur la table du fond > se mettre en rond autour de la table</p> <p>Verbalisation collective > réguler la prise de parole, reformuler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignante invite les élèves à reformuler la consigne puis à dire ce qu'ils voient : il s'agit de faire décrire le matériel utilisé (SMOG), les composantes du langage plastique, les moyens d'expressions (volume, dessin, photomontage...). 2. Les élèves sont invités à préciser leur démarche en explicitant les procédés plastiques (opérations plastiques) mis en œuvre dans leur production ou celle d'un camarade Il s'agit alors d'analyser les productions et les choix effectués mais aussi de les justifier au regard de la consigne. D'autre par l'enseignante invite à comparer les productions entre elles du point de vue des procédés mis en œuvre. 3. Enfin, les élèves s'expriment sur le résultat et les effets produits il s'agit alors d'interpréter les productions. <p>Bâton de parole pour réguler les échanges : attention à la fluidité des échanges > si blocage > à abandonner.</p> <p>Créer ensemble une affiche récapitulative des termes à retenir</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Enregistrement <p>4) rangement</p>	<p>1h</p> <p>5'</p> <p>35'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>	<p>Feuilles blanches, magazines, matériaux de récupération amenés par les élèves, ficelle, fil de fer, colle, ciseau, scotch</p> <p>Caméra</p> <p>Dictaphone</p> <p>Bâton de parole</p> <p>Timer</p>
	Bilan		

Annexe 3b : Fiche de préparation Séance 2

SEANCE			
	Déroulement et consignes importantes	Durée	Organisation matérielle
Séance 2	<p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier différentes façons de composer à partir de matériaux divers pour enrichir sa production. - S'exprimer sur le travail fait en classe et sur des œuvres de la culture artistique <p>Déroulement : en classe entière</p> <p>1) Rappel et sollicitation : Demander aux élèves ce qu'ils se souviennent de la séance précédente, faire un rappel sur la consigne, relire affiche</p> <p>➤ Consigne : « créer un animal étrange » : à réécrire au tableau + précision : « essayez de prendre en compte ce que nous avons vu la semaine dernière, à la fin de la séance, votre animal doit être presque terminé »</p>	1h	
	<p>2) pratique expérimentation : Laisser les élèves pratiquer en autonomie + enseignant circule dans la classe pour discuter avec les élèves Les élèves doivent mettre en mot leurs actions et formuler leurs intentions, enseignant invite à dire ce qui est fait, à le justifier, et ainsi mettre en relation les choix effectués, les procédés plastiques aux effets souhaités.</p>	5'	
	<p>3) observations et analyse : Les élèves viennent poser toutes leur production sur la table du milieu > se mettre en rond autour de la table, approcher les affiches avec le vocabulaire de la semaine dernière Verbalisation collective > réguler la prise de parole, reformuler > CF séance 1 Bâton de parole pour réguler les échanges : celui qui parle, c'est celui qui a le bâton. Compléter l'affiche</p>	30'	
	<p>4) références culturelles : (à voir en fonction des productions des élèves) : <i>quelques pistes à préparer...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les chimères dans la culture artistique : Annette Messager (Chimères) - Sculpture faite à partir d'éléments recyclés : Picasso (Chèvre, Guenon) - Collage : Erro <p>https://perezartsplastiques.com/2017/01/30/les-chimeres-dans-lart/</p>	10'	Idem séance précédente + diaporama
	<p>Nouveau débat, réutilisation du vocabulaire, comparaison et lien entre les œuvres proposées et les productions des élèves > enseignant régule la prise de parole.</p> <p>5) rangement</p>	15'	
Bilan		5'	

Annexe 3c : Fiche de préparation Séance 3

SEANCE			
	Déroulement et consignes importantes	Durée	Organisation matérielle
Séance 3	<p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finaliser sa production en vue d'une exposition - S'exprimer sur son travail et celui de ses pairs 	1h + prod écrite	
	<p>Déroulement : en classe entière</p> <p>1) Rappel et sollicitation :</p> <p>Demander aux élèves ce qu'ils se souviennent de la séance précédente, faire un rappel sur la consigne, relire affiche</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Consigne : « créer un animal étrange » : à réécrire au tableau ➤ « Aujourd'hui, vous devez terminer votre animal étrange. Il doit être prêt à être exposé. Qu'est-ce que cela veut dire ? » > réponse attendue : comme au musée : les personnes peuvent venir regarder notre travail, ➤ comment faire pour présenter notre travail ? > Il faut pouvoir le déplacer facilement (///soele), il doit y avoir un titre... 	10'	
	<p>2) pratique expérimentation :</p> <p>Laisser les élèves pratiquer en autonomie + enseignant circule dans la classe pour discuter avec les élèves</p> <p>Les élèves doivent mettre en mot leurs actions, enseignant : questionne, pousse à la recherche + vérification de l'acquisition du vocabulaire</p> <p>« Quand vous pensez avoir terminé votre production, trouvez lui un titre et appelez-moi » > Vérification + distribution d'un petit papier cartonné sur lequel doit être marqué le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.</p>	20'	
	<p>3) rangement du matériel non utilisés : laisser sur sa table sa production.</p>	2'	Idem + Papier cartonné
	<p>4) Exposition :</p> <p>Lorsqu'ils ont terminé, les enfants laissent leur production sur la table avec le titre devant.</p> <p>« Le bestiaire de la classe » : laissez 5' aux élèves pour faire le tour des productions de la classe</p> <p>L'enseignant fait des photos de chacune des productions</p>	5'	(+ ordi pour production écrite)
	<p>5) discussion et analyse :</p> <p>Discussion et débat autour des différentes productions : enseignant régule la parole, reformule, relance</p>	10'	
	<p>6) Préparation de l'exposition :</p> <p>Amener les productions à la bibliothèque pour les exposer.</p>	3'	
	<p>INTERDISCIPLINARITÉ :</p> <p>Production écrite : écrire un petit texte pour parler de son animal imaginaire : qui est-il ? comment est-il fait (réutilisation du vocabulaire vu dans la séance) ? quelle est son histoire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ D'abord dans le cahier de brouillon puis sur ordinateur en temps d'atelier <p>Production écrite commune : lettre d'invitation aux élèves de l'école pour venir voir notre bestiaire imaginaire.</p>	(+/- 30')	
Bilan			

Annexe 4 : Grilles 1 et 2 d'analyse de données

			Variable 1						
			Indicateur 1 : prise de parole	Indicateur 2 : nature de la prise de parole					
				Nombre de prise de parole	Reformuler	Décrire	Justifier	Analyser	Interpréter
Groupe témoin	CE1	L. DM.	19	0	4	1	3	10	0
		T. P.	5	0	1	0	1	3	0
		I. D.	4	0	0	0	2	2	0
		N. P.	1	0	0	0	1	0	0
	CE2	E. A.	7	1	2	0	0	1	0
		E. R.	16	1	3	1	2	11	0
		B. E.	2	0	1	1	0	1	0
		L. P.	6	0	2	1	2	3	0
		D. S.	3	0	1	0	0	1	1
		L. J.	7	0	0	2	4	3	0
		K. B.	2	0	1	1	0	1	0
		B. S.	5	0	1	3	1	2	0
		A. NG.	2	0	1	0	0	0	0
		Total G. témoin			79	2	17	10	16
Groupe test	CE1	G. G.	5	1	1	2	3	1	0
		I. S.	5	0	1	1	2	0	2
		A. B.	12	0	3	3	6	0	0
		U.S.	5	0	3	1	1	0	1
	CE2	S. K.	1	0	1	0	0	0	0
		A. M.	4	0	2	0	1	1	0
		A. Z.	5	0	1	0	1	1	0
		C. C.	3	0	2	1	0	0	0
		I. M.	5	0	1	2	2	1	0
		S. RC.	5	0	3	1	2	0	0
		N. D.	3	0	2	0	3	0	0
		L. R.	8	1	2	2	1	2	1
		M. A.	4	0	2	1	4	1	0
Total G. test			65	2	24	14	26	7	4

Annexe 5 : Grilles 3 d'analyse de données

			Variable 2 : indicateur : type de lexique utilisé				
			Formes et moyens d'expression	SMOG	Composantes du langage plastique	Opérations plastiques (= RITA)	Total
Groupe témoin	CE1	L. DM.	0	8	1	0	9
		T. P.	0	2	1	0	3
		I. D.	0	2	0	0	2
		N. P.	0	3	0	0	3
	CE2	E. A.	0	1	1	0	2
		E. R.	0	4	2	1	7
		B. E.	0	2	1	0	3
		L. P.	0	5	0	2	7
		D. S.	0	2	1	0	3
		L. J.	0	0	0	2	2
		K. B.	0	1	0	0	1
		B. S.	0	3	0	0	3
		A. NG.	0	1	2	0	3
		Total G. témoin			0	34	9
Groupe test	CE1	G. G.	0	3	2	0	5
		I. S.	0	1	0	2	3
		A. B.	0	9	2	5	16
		U.S.	0	10	1	0	11
	CE2	S. K.	0	1	0	0	1
		A. M.	0	6	0	0	6
		A. Z.	0	1	4	1	6
		C. C.	0	3	1	0	4
		I. M.	0	3	0	1	4
		S. RC.	1	1	1	1	4
		N. D.	2	3	7	4	16
		L. R.	0	4	0	0	4
		M. A.	0	4	2	0	6
Total G. test			3	49	20	14	86

Annexe 6 : Quelques photos des productions des élèves





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Titre du mémoire : L'impact des verbalisations en action sur la verbalisation collective en arts plastiques

Auteur : Marie BONNAND

Résumé : L'étude menée dans ce mémoire porte sur les interactions entre l'enseignant et les élèves en phase de production et les échanges collectifs post-production en arts plastiques. Il s'agit de montrer l'impact que peuvent avoir les verbalisations individuelles sur les verbalisations collectives. L'enseignante qui a mis en place son expérimentation au sein d'une classe de CE1/CE2 s'est particulièrement intéressée à la nature des différentes verbalisations réalisées par les élèves en s'appuyant sur une typologie du vocabulaire plastique. La recherche montre que les verbalisations individuelles en action contribuent à la construction des apprentissages spécifiques aux arts plastiques et permet leur restitution en collectif. Cela comprend notamment l'acquisition du vocabulaire, mais également les capacités à approfondir l'analyse des procédés mis en œuvre dans la réalisation plastique.

Mots clés : Arts plastiques, verbalisation, oral, connaissance plastique, vocabulaire spécifique, cycle 2, CE1/CE2

Summary : This plastic art study deals about the interactions between teacher and pupils. We wanted to show the impact of individual verbalisations in production on collective verbalisations. The experimentation took place in a CE1/CE2 class. The target was to identify the different kinds of verbalisation by the pupils based on a predefined list of vocabulary on "plastic matters". The analysis demonstrates that individual verbalisations contribute to acquisition of specific learnings in plastic arts then to apply this knowledge during collective works. This notably includes acquisition of specific vocabulary, as well as abilities to deeply analyse processes used during practice on plastic activities.

Key words : Plastic art, verbalisation, oral, plastic knowledge, specific vocabulary, cycle 2, CE1/CE2