

Impact de la situation-problème sur la verbalisation collective en arts plastiques

Claire Jacquier

▶ **To cite this version:**

Claire Jacquier. Impact de la situation-problème sur la verbalisation collective en arts plastiques. Education. 2018. dumas-02115987

HAL Id: dumas-02115987

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02115987

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.

Année universitaire 2017-2018

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Impact de la situation-problème sur la verbalisation collective en arts plastiques

Présenté par Claire JACQUIER

Écrit scientifique réflexif encadré par Bertrand MOUTHON

SOMMAIRE

Introduction 1

Etat de l'art 2

1 Les instructions officielles à l'école maternelle 2

1.1 Les productions plastiques et visuelles 2

1.1.1 Dessiner 2

1.1.2 S'exercer au graphisme décoratif 3

1.1.3 Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume 3

1.1.4 Observer, comprendre et transformer des images 3

1.2 Le langage oral 3

1.2.1 Oser en communication 3

1.2.2 Comprendre et apprendre 4

1.2.3 Échanger et réfléchir avec les autres 4

1.3 Quels liens entre langage oral et arts visuels ? 4

2 L'enseignement des arts plastiques 5

2.1 Présentation de la démarche générale 6

2.2 La démarche de mise en œuvre 6

2.2.1 La phase de sollicitation 6

2.2.2 La phase de production 7

2.2.3 La phase d'observation et d'analyse 7

2.2.4 Les trois autres phases de la démarche 7

2.2.4.1 La phase de production et d'expression 7

2.2.4.2 La phase d'observation et d'analyse 8

2.2.4.3 La phase d'apprentissage et d'entraînement 8

2.2.5 Les autres éléments constituants la démarche 8

2.2.6 Le langage oral au sein de cette démarche 9

2.2.6.1 L'omniprésence du langage oral 9

2.2.6.2 L'importance du vocabulaire plastique 11
3 Pensée divergente et situation-problème : deux points-clés 12
3.1 La pensée divergente 12
3.2 La situation-problème 12
3.2.1 Définition générale et caractéristiques 13
3.2.2 Dans les arts visuels en particulier 15
Problématique et hypothèses 16
Méthode 17
1 Participants 17
2 Procédure 18
2.1 Protocole expérimental 18
2.2 Séquence à mettre en œuvre 18
2.2.1 Séance 1 : motricité 19
2.2.2 Séances 2 et 2 bis : production plastique et verbalisation collective 19
2.2.2.1 Séance 2 : les couleurs font la fête 19
2.2.2.2 Séance 2 bis : les traces des objets 20
2.2.3 Séance 3 : apports culturels 20
2.3 Variables et indicateurs 21
2.3.1 Pour l'hypothèse 1 21
2.3.2 Pour l'hypothèse 2 21
Résultats 22
1 Indicateur commun aux deux variables : le nombre d'élève ayant pris la parole 22
2 Première variable : le lexique plastique 24
2.1 Nombre de termes plastiques employés par élève 24
2.2 Nombre de termes plastiques différents utilisés selon le type de lexique 25
3 Seconde variable : les capacités langagières 26
3.1 Nombre de prises de parole par élève 26

3.2 Nombre de prises de parole en fonction du type de capacité langagière 27
Discussion et conclusion 29
1 Recontextualisation 29
2 Mise en lien avec les recherches précédentes 30
2.1 Hypothèse 1 : la situation-problème permet-elle aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique ? 30
2.2 Hypothèse 2 : la situation-problème permet-elle aux élèves de mieux développer leurs capacités langagières ? 31
3 Limites, perspectives et apports professionnels 33
3.1 Limites 33
3.2 Perspectives 33
3.3 Apports professionnels 34
Bibliographie 35

Introduction

L'objectif de l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire est de permettre aux élèves d'acquérir, à terme, des compétences spécifiques explicitées dans les programmes de 2015 :

- expérimenter, produire, créer,
- mettre en œuvre un projet artistique,
- s'exprimer et analyser les pratiques : la sienne, celle de ses pairs et celle des artistes,
- être sensible aux questions de l'art en acquérant une culture artistique.

L'acquisition de ces quatre compétences est manifestement liée à un autre domaine : le langage oral.

Cet écrit réflexif propose d'interroger la place du langage oral dans l'enseignement des arts plastiques en tentant de répondre à la problématique suivante : en quoi le recours à une situation-problème en arts plastiques permet-il l'enrichissement des phases de verbalisation ?

Pour cela, un état de l'art sera présenté, avec, dans un premier temps, l'explicitation des instructions officielles relatives aux arts plastiques et au langage à l'école maternelle, et le lien entre ces deux domaines. Ensuite, une démarche à mettre en œuvre dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques sera présentée. Enfin, la lumière sera faite sur deux éléments-clés : la pensée divergente et la situation-problème.

Au regard de cet état de l'art, deux hypothèses seront émises afin de répondre à la problématique. Pour tester ces dernières, une expérimentation mise en place au sein d'une classe de Petite Section sera présentée. Les résultats seront présentés puis analysés dans le but d'infirmer ou non les hypothèses. Enfin, les limites, les perspectives et les apports de cette expérimentations seront évoqués.

Etat de l'art

1 Les instructions officielles à l'école maternelle

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a créé un cycle unique pour l'école maternelle, le cycle des apprentissages premiers, et souligne sa place fondamentale pour la réussite de chaque élève. La mission principale de l'école maternelle est de donner aux enfants l'envie de venir à l'école pour apprendre, se développer et s'épanouir.

Les enseignements, explicités dans le programme de l'école maternelle[1] entré en vigueur en septembre 2015, s'inscrivent dans cinq domaines d'apprentissage :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions,
- Agir, comprendre et s'exprimer à travers l'activité physique,
- Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques,
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée,
- Explorer le monde.

Ces grands domaines sont constitués de plusieurs sous-domaines parmi lesquels : les productions plastiques et visuelles et le langage oral. Ces derniers ainsi que le lien entre eux font l'objet des paragraphes suivants.

1.1 Les productions plastiques et visuelles

Inscrites dans le domaine « Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques », les productions plastiques et visuelles se composent de quatre items.

1.1.1 Dessiner

Cette activité se retrouve sous deux formes : le dessin libre et le dessin répondant à des situations-problèmes proposées par l'enseignant. Les élèves doivent pouvoir expérimenter à l'aide de différents outils, trouver des réponses personnelles à des consignes ouvertes et mutualiser leurs productions pour enrichir leur pratique. « Des réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums à des problèmes que les élèves se sont posés[2] » sont proposées à ces derniers. Il est indiqué qu'il est important de conserver les dessins afin de visualiser les progrès des enfants.

[1] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015
[2] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 11

1.1.2 S’exercer au graphisme décoratif

Les élèves doivent pouvoir se constituer un répertoire de motifs qu’ils pourront « reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions[3] ». Cette activité permet de passer d’un geste spontané à un geste volontaire et maitrisé, de développer la coordination oculomotrice ainsi que la motricité fine, et de faciliter l’entrée dans l’écriture de par la maitrise des tracés.

1.1.3 Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume

Il faut s’appuyer ici sur trois éléments principaux : la couleur (mélanges, nuances, superpositions, juxtapositions), les formes et les volumes (équilibre et verticalité). Le programme insiste sur la variété des modalités de travail (seul ou en petit groupe) et des matériaux proposés aux élèves. La consigne doit être présentée comme un problème à résoudre pour « transformer la représentation habituelle du matériau utilisé[4] ».

1.1.4 Observer, comprendre et transformer des images

L’omniprésence des images au quotidien même pour des élèves si jeunes explique que cette thématique soit inscrite dans le programme de maternelle. Les élèves apprennent à caractériser les images (photographies, tableaux, vidéos) et à développer leur esprit critique.

1.2 Le langage oral

Inscrit dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », le langage oral est l’une des deux composantes du langage. « Utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir[5]. » Ce sous-domaine se compose de quatre items dont trois seront développés dans les paragraphes suivants. En effet, le quatrième item « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » ne concerne pas la problématique de ce mémoire.

1.2.1 Oser en communication

À leur entrée en maternelle, la majorité des jeunes enfants s’expriment de manière non-verbale. Ils doivent donc apprendre à parler, à communiquer avec les autres et à se faire comprendre d’autrui. « L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin,

[3] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12
[4] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12
[5] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 5

questionner, annoncer une nouvelle[6]. » Pour atteindre cet objectif, il est important que l'enseignant crée des conditions bienveillantes dans lesquelles les enfants se sentent en sécurité.

1.2.2 Comprendre et apprendre

Les discours de l'enseignant permettent aux élèves de comprendre et d'apprendre. Ces derniers sont, ici, uniquement en réception. Ils prennent, dans un premier temps, uniquement ce qui est à leur portée puis, petit à petit, peuvent s'intéresser à de nouveaux éléments plus complexes. L'enseignant doit permettre aux élèves de construire des « outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc[7].» Si ces compétences concernent ici principalement la lecture d'albums, elles sont également mises en œuvre dans l'observation d'œuvres d'art.

1.2.3 Échanger et réfléchir avec les autres

L'enfant apprend à argumenter, expliquer, questionner, s'intéresser à ce que les autres pensent et savent à travers de nombreuses activités : « résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoire entendues, etc[8]. » Ici, l'enfant est à la fois en production et en réception. Il apprend également à évoquer, « c'est-à-dire à parler de ce qui n'est pas présent[9]. » Ces situations d'évocations permettent aux élèves de s'exprimer de manière de plus en plus précise. « Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres[10]. »

1.3 Quels liens entre langage oral et arts visuels ?

Après avoir présenté les différents attendus pour les arts visuels et pour le langage oral, il semble important de montrer en quoi, dans le programme de l'école maternelle, ces deux sous-domaines sont liés. Dans les objectifs visés et les éléments de progressivité des productions plastiques et visuels, ce lien est clairement explicité à travers l'item « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix ». En effet, il est écrit que « les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être

[6] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 5
[7] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 6
[8] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 6
[9] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 6
[10] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 6

précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt[11]. »

De plus, dans l'item « Observer, comprendre et transformer des images, il est inscrit : « l'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges[12]. » La notion d'aller-retour entre la pratique artistique et la verbalisation est ici clairement évoquée.

Les pratiques artistiques et visuelles, notamment la réalisation de compositions plastiques, planes et en volume, permettent également d'enrichir le vocabulaire des enfants : « ces expériences s'accompagnent de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (foncer, éclaircir, épaissir...) ou les effets produits (épais, opaque, transparent...)[13]. »

Bien que le langage oral et les arts plastiques soient inscrits au sein du programme de l'école maternelle dans deux domaines d'apprentissages distincts, nous avons établi un lien fort entre eux. Voyons à présent comment mettre en œuvre cette articulation.

2 L'enseignement des arts plastiques

Les éléments institutionnels propres aux arts plastiques en maternelle ont été présentés dans la partie précédente. Ils pourraient être ainsi résumés : « Qu'est-ce que l'on enseigne en arts plastiques ? Enseigner les arts plastiques c'est permettre à l'élève d'accéder à l'Art par une pratique de création.[14] » Cette discipline vise à développer quatre compétences chez les élèves :

- « savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d'invention pour la résolution de problèmes,
- avoir une pratique plastique, sensible, poétique et artistique,
- rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines,
- construire un discours analytique et argumenter sur le fait artistique.[15] »

La question qui se pose à présent est : comment engager les élèves dans cette démarche de création pour leur permettre de développer ces quatre compétences ?

[11] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 11
[12] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12
[13] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12
[14] Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel de pratique à l'enseignement des arts plastiques, 2009, p 1
[15] Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel de pratique à l'enseignement des arts plastiques, 2009, p 1

2.1 Présentation de la démarche générale

Dans un premier temps, trois ressources doivent être mises en interaction :

- « les programmes d'enseignement : instructions officielles à l'exercice de notre métier,
- les problématiques plastiques qui surgissent dès que l'on se confronte aux formes, aux couleurs, à la composition … c'est-à-dire les grandes questions plastiques qui traversent la création artistique depuis les origines,
- les œuvres de l'histoire des arts : références dans l'aventure intellectuelle de l'Humanité où l'Art entretient un dialogue constant avec la Pensée[16]. »

L'articulation de ces trois champs permet à l'enseignant d'effectuer la transposition didactique.

Pour effectuer cette transposition didactique, l'enseignant doit tout d'abord isoler une question artistique. Il peut pour cela s'appuyer sur différentes entrées telles que les a catégorisées Éléna Mahé[17] : formes et moyens d'expression, composantes du langage plastique, opérations plastiques, histoire de l'art, formes, genres et thèmes de l'art, liens avec les autres disciplines. A partir de ces entrées et la question artistique définie précédemment, il peut définir un dispositif pédagogique. Cela consiste à dégager une problématique qui sollicite la pratique et qui permettra d'amener les élèves à construire des savoirs. L'enseignant se doit de prévoir l'ensemble des éléments : sollicitation, matériel, consigne, contrainte mais également envisager les savoirs qui émergeront de la pratique.

2.2 La démarche de mise en œuvre

Le dispositif pédagogique évoqué précédemment suit une démarche de mise en œuvre explicitée par É. Mahé[18]. Les différents phases et éléments de cette démarche vont être présentés dans les paragraphes suivants.

2.2.1 La phase de sollicitation

L'enjeu majeur ici est de donner l'envie aux élèves de chercher puis de faire. Cette première phase est le point de départ qui doit, d'après E. Mahé, « poser un problème plastique, comporter une ou des contraintes, permettre des réponses divergentes[19]. » Les élèves ne doivent pas avoir de réponse a priori au problème posé. Cela permet de faire émerger des réponses divergentes.

[16] Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel de pratique à l'enseignement des arts plastiques, 2009, p 3
[17] E. Mahé (2009), Des entrées possibles
[18] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[19] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre

La notion de divergence sera plus longuement traitée dans la troisième partie de cet état de l'art. Cette première phase peut être plus ou moins longue en fonction des projets.

2.2.2 La phase de production

Après la phase de sollicitation, les élèves se mettent en action et s'approprient la consigne par l'expérimentation : c'est la phase de production. Ils recherchent, essaient et agissent par tâtonnement. Comme l'indique E. Mahé, « il n'y a pas d'apprentissage. Les élèves utilisent uniquement ce qu'ils savent déjà faire[20]. » Leurs réponses divergentes, pertinentes ou non, sont donc spontanées. Le rôle de l'enseignant, ici, est de rassurer les élèves, de les aider techniquement et de les débloquer en essayant de les stimuler sans toutefois leur apporter de réponses.

2.2.3 La phase d'observation et d'analyse

Les productions issues de la phase précédente sont observées et servent d'appui pour l'analyse. Il est important de valider les productions au regard de la consigne-contrainte et d'analyser les productions non pertinentes. Selon E. Mahé, cette phase est nécessaire pour que les élèves prennent conscience des effets qu'ils ont produits, qu'ils soient volontaires ou non, ainsi que des procédés mis en œuvre pour les obtenir. À la suite de cela, de nouvelles sollicitations peuvent être construites en fonction des constats établis.

Les trois phases présentées précédemment (sollicitation, production, observation et analyse) constituent un socle primordial au bon déroulement du dispositif pédagogique. Pour des jeunes élèves de Petite Section, la démarche peut s'arrêter ici. Toutefois, pour des élèves plus âgés, trois phases peuvent être ajoutées à celles déjà évoquées.

2.2.4 Les trois autres phases de la démarche

2.2.4.1 La phase de production et d'expression

La sollicitation initiale peut être reprise ou une nouvelle sollicitation, issue des discussions durant l'analyse par exemple, peut être proposée aux élèves. Cette phase a pour but d'amener les élèves à s'investir dans un projet de création « en réinvestissant les expérimentations précédentes et en faisant des choix volontaires et réfléchis[21] » d'après E. Mahé.

[20] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[21] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre

2.2.4.2 La phase d'observation et d'analyse

Associée à la phase de production et d'expression, cette phase permet de confronter et de comparer les productions. E. Mahé indique qu'elle permet « l'analyse des réussites, des difficultés rencontrées et surmontées, des échecs par rapport aux intentions et aux effets recherchés[22]. »

2.2.4.3 La phase d'apprentissage et d'entraînement

Cette phase peut s'intégrer entre la première phase d'observation et d'analyse, et la phase de production et d'expression. Par apprentissage, E. Mahé entend apprentissages techniques. Il s'agit, pour les élèves, d'explorer des « procédés techniques diversifiés pour enrichir les capacités d'expression et faire acquérir des savoirs et savoir-faire destinés à être réinvestis[23] » dans la phase de production et d'expression notamment. Cette phase est composée d'exercices courts en lien avec ce qui été discuté durant la phase d'analyse.

2.2.5 Les autres éléments constituants la démarche

Aux différentes phases présentées dans les paragraphes précédents, s'ajoutent trois éléments permettant à la démarche de mise en œuvre d'être complète.

- **La mise en valeur des réalisations :** celle-ci peut se réaliser sous différentes formes. Que ce soit un affichage, une exposition, accompagné de la mise en ligne sur le site de l'école par exemple, il est important que les élèves puissent montrer leurs productions.

- **La mise en mémoire des projets et des démarches expérimentés :** il s'agit de notes, à prendre dans le cahier des arts des élèves par exemple. Ceci s'inscrit pleinement dans le cadre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle, mis en place suite à la loi de refondation de l'École de 2013, qui précise que « l'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers : des rencontres […] des pratiques […][24] » mais également « des connaissances[25] ».

- **Les apports culturels :** selon E. Mahé, il est préférable qu'ils soient amenés en fin de séquence afin d'éviter la modélisation. Il s'agit pour les élèves de découvrir et d'étudier des

[22] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[23] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[24] Parcours d'éducation artistique et culturel, BO n°28 du 9 juillet 2015
[25] Parcours d'éducation artistique et culturel, BO n°28 du 9 juillet 2015

œuvres et des démarches artistiques. Il est intéressant qu'ils puissent analyser les similitudes et les différences entre les pratiques de la classe et celles des artistes. Ce dernier point est en pleine cohérence avec les instructions officielles, plus précisément l'item « Observer, comprendre et transformer des images. » Les reproductions des œuvres étudiées sont conservées de manière à ce que les élèves puissent y avoir accès librement.

2.2.6 Le langage oral au sein de cette démarche

Comme l'indique E. Mahé, « le langage oral soutient l'action et la pensée[26]. » Martine Terville-Colbec et Sylvie Bouché corroborent ce propos en affirmant que « le fait de « mettre en mots », de faire parler l'élève, de l'aider à donner du sens à ce qu'il fait, voit, entend et pense, s'inscrit dans la continuité des méthodes actives et des thèses constructivistes qui considèrent que l'élève est le principal acteur de la construction de ses savoirs[27]. » Ainsi le langage oral est primordial et omniprésent au sein de chaque phase et élément de la démarche de mise en œuvre.

2.2.6.1 L'omniprésence du langage oral

Dans la phase de sollicitation, tout d'abord, il est bon de faire reformuler la situation par les élèves. Ainsi les élèves peuvent exprimer ce qu'ils ont compris de la proposition de l'enseignant. Cela permet l'enseignant d'évaluer si sa proposition est adaptée à son public et de réajuster si nécessaire. Cette étape orale est primordiale : la phase de production ne peut débuter tant que la proposition n'est pas comprise par tous les élèves.

Dans les phases de production, on pourrait penser que le langage oral est absent puisque les élèves sont en pleine expérimentation. Toutefois, il y a bien là une phase de verbalisation individuelle. En effet, l'enseignant évoque avec l'élève la direction qu'il a voulu prendre, la démarche qu'il a voulu suivre. D'après Isabelle Poussier, « cette verbalisation permet d'individualiser le travail, de différencier les savoirs et les apports, mais aussi de stimuler l'action et de donner confiance à l'élève introverti ou « petit parleur » en le valorisant, de le pousser à aller plus loin dans sa pratique, d'évaluer individuellement le chemin parcouru dans une évaluation formative[28]. » Cette étape de verbalisation individuelle est capitale car elle permet à l'élève de mettre des mots sur ce qu'il a voulu exprimer dans sa production et de préparer son intervention au sein du collectif pendant les phases d'observation et d'analyse.

[26] E. Mahé (2009), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[27] M. Terville-Colbac, & S. Bouché (2001), Agrégation Interne Arts plastiques, Première épreuve écrite et leçon oral. Vanves : CNED, p 29
[28] I. Poussier (2003), *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir,* p 2

Durant ces dernières, les élèves prennent de la distance. Plusieurs tâches proposées aux élèves sont associées à ce temps de verbalisation collective comme l'explicite Patricia Berdynski :

- « REFORMULER le sujet ou la proposition de cours de manière générale et préciser quelle a été son intention personnelle,
- DÉCRIRE sa production plastique ou sa pratique ou celles d'un autre (au choix),
- JUSTIFIER, au sens d'expliquer à quoi l'on voit, à quoi l'on sait que la production plastique répond au problème posé ou ouvre à des notions en travail dans l'apprentissage en cours,
- 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, (non au sens de hiérarchiser entre bons et mauvais mais à celui de faire comparer à propos de…), sa production plastique et sa démarche avec d'autres dans la classe […][29]. »

Il est nécessaire de favoriser les échanges et de confronter les points de vue différents : « la confrontation de l'ensemble des expérimentations d'un même groupe d'élèves dans une mise en commun de tous les travaux permet d'ouvrir le regard de chacun sur d'autres propositions visuelles, sur des recombinaisons possibles, sur une évolution des propositions. En un mot, sur la mise en perspective de la démarche de création[30]. » Cela permet également de faire émerger le vocabulaire spécifique aux arts plastiques. Ce dernier point est pleinement en accord avec les instructions officielles (cf. 1.3 Quels liens entre langage oral et arts visuels ?).

Lors des apports culturels, il s'agit, pour les élèves, d'observer, de réagir, d'analyser et d'interpréter des œuvres en réinvestissant le vocabulaire découvert pendant les phases d'analyse. Les élèves peuvent exprimer ce qu'ils ressentent (émotions, sentiments, sensations, préférences) vis-à-vis des œuvres présentées. Ici, I. Poussier précise, « il faudrait se garder de faire une analyse magistrale des images[31]. » La mise en valeur des œuvres produites permet, elle aussi, de réinvestir le vocabulaire. En effet, les élèves peuvent, à cette occasion, présenter leur production à leur famille ou à des élèves d'une autre classe par exemple (langage d'évocation).

[29] P. Berdinsky, Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves, p1
[30] Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel de pratique à l'enseignement des arts plastiques, 2009, p 2
[31] I. Poussier (2003), *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir,* p 3

2.2.6.2 L'importance du vocabulaire plastique

En évoquant l'omniprésence du langage oral au sein de la démarche en arts plastiques, il est apparu que la découverte et l'acquisition du vocabulaire plastique apparaissent comme un des objectifs majeurs de l'enseignement des arts plastiques. Aussi, dans ce paragraphe, une typologie de ce vocabulaire, basée sur le schéma d'É. Mahé[32], est proposée. Elle est composée de cinq familles.

- **Les formes et moyens d'expression :** les arts plastiques (le dessin, la peinture, le collage, la gravure…), les arts visuels (la photographie, la vidéo…), les arts de l'espace (l'architecture…), les arts numériques (Net-art…), les arts appliqués (le design, l'illustration…).
- **Le SMOG**[33] **: S**upports (format, forme, texture et qualité), **M**édiums (état, texture, qualité, couleur, luminosité), **O**utils (forme, mode d'action, qualités mécaniques) et **G**estes (parties du corps impliquées, ampleur du mouvement, type de mouvement) sont quatre variables plastiques modifiables à l'infini en fonction des objectifs visés. Agir sur ces variables permet de maîtriser le dispositif dans lequel les élèves évolueront.
- **Les composantes du langage plastique :** les tracés, les formes, les couleurs, les effets, l'espace.
- **Les opérations plastiques :** d'après Daniel Lagoutte et Claude Reyt[34], elles peuvent se regrouper en quatre familles :
  - **« Isoler :** consiste à séparer un élément de ce qui l'entoure. On prive celui-ci de ce qui lui donnait une identité par son environnement,
  - **Reproduire :** l'image et l'objet reproduits exerce un pouvoir de fascination. C'est aussi un moyen d'appréhender le monde, de se l'approprier,
  - **Transformer :** c'est modifier une forme, une couleur, une matière, un volume… pour les faire devenir autre,
  - **Associer :** créer des combinaisons originales. On associe des éléments différents au sein d'un même espace, ce qui entraine des modifications de forme et de sens. »
- **Les formes, genres, thèmes et concepts de l'art :** art abstrait, art figuratif pour les formes ; portrait, paysage, nature morte, l'art animalier … pour les genres ; la représentation, la nature, la représentation des sentiments … pour les thèmes ; la perspective, le mouvement, le temps, la lumière … pour les concepts.

[32] E. Mahé (2009), Des entrées possibles
[33] outil élaboré par C. Louis (1992), Place des Artistes, éditions Sedrap
[34] D. Lagoutte & C. Reyt (1987), Complément aux programmes et instructions de 1985

La démarche à mettre en œuvre dans l'enseignement des arts plastiques associe, à chacune de ses étapes, une phase de verbalisation. Cela permet aux élèves d'acquérir à la fois des capacités ciblées (analyser, interpréter, comparer …) et des connaissances (lexique).
Nous allons à présent évoquer deux éléments qui apparaissent comme essentiels au sein de cette démarche : la pensée divergente et la situation-problème.

3 Pensée divergente et situation-problème : deux points-clés

Comme évoqué par E. Mahé, la phase de sollicitation doit « poser un problème plastique, comporter une ou des contraintes, permettre des réponses divergentes[35]. » Dans cette dernière partie, la pensée divergente sera explicitée. Puis la situation-problème sera abordée de manière générale dans un premier temps et d'un point de vue des arts plastiques dans un second temps.

3.1 La pensée divergente

Le terme de pensée divergente a été introduit par Joy Paul Guilford dans son modèle sur la structure de l'intelligence. Il distingue deux types de pensée produisant de l'information : la convergente et la divergente.
La pensée convergente est une forme de pensée qui s'applique dans les cas où il faut parvenir à une conclusion exacte unique. Elle correspond à la capacité à donner la réponse correcte à des questions standardisées qui ne requiert pas de créativité particulière.
La pensée divergente, quant à elle, est définie de la manière suivante par Louis d'Hainaut : « La pensée divergente est celle qui dans un problème, recherche toutes les solutions possibles, moins attachée au conformisme de la réponse qu'à son originalité, à son aise dans les questions vastes et mal définies, capable d'apercevoir ces relations entre des faits jamais rapprochés jusque-là, de produire des formes nouvelles par essais et erreurs, par tâtonnement expérimental. C'est la pensée de l'artiste, du savant, du pionnier, du novateur[36]. »
L'enseignements des arts doit donc permettre aux élèves de développer leur pensée divergente de manière à ce qu'ils puissent apporter des réponses divergentes comme l'affirme E. Mahé.

3.2 La situation-problème

Dans leur dictionnaire, Françoise Raynal et Alain Rieunier définissent la créativité comme la « capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une

[35] E. Mahé (20099), ARTS VISUELS – Pratiques artistiques Démarche de mise en œuvre
[36] F. Raynal & A. Rieunier (2005), Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 5ème édition, Paris, Édition ESF Éditeur

situation problème[37]. » Les réponses divergentes apparaissent donc si l'on est confronté à des situations-problèmes. Aussi, il paraît important de définir ce terme notamment dans le cadre des arts plastiques.

3.2.1 Définition générale et caractéristiques

La notion de situation problème a été développée par Jean Piaget et formulée par Philippe Meirieu. Ce dernier la définit de la manière suivante : « une situation d'enseignement-apprentissage où les contraintes et les ressources sont organisées de telle façon que l'élève, mobilisé par un projet, rencontre un obstacle et, pour le surmonter, acquière des savoirs déterminés[38]. » C'est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves.

En situation-problème, l'intérêt du sujet apprenant « est mobilisé par une « énigme » et non renvoyé à un désir préexistant ; il y est explicitement placé en situation de construction de ses connaissances ; il y est proposé une tâche dont la structure permet à tous les participants d'effectuer les opérations mentales requises ; on y respecte le cheminement de chacun sans, pour autant, renoncer à des objectifs communs d'instrumentation intellectuelle ; on y identifie les résultats obtenus en termes d'acquisition personnelle et on s'efforce de les détacher des conditions de leur apprentissage ; on y intègre un travail métacognitif en mettant en rapport régulièrement les résultats acquis et les procédures utilisées[39]. »

En d'autres termes, une situation-problème met les élèves face à une situation telle que peuvent en rencontrer les chercheurs. En effet, ils sont confrontés à une interrogation à laquelle ils ne savent pas répondre et qui les oblige à construire de nouveaux savoirs.

Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi caractérisent la situation-problème de la manière suivante. « Une situation-problème devrait :

- avoir du sens […],
- être liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions […],
- faire naître un questionnement chez les élèves […],
- créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés;

[37] F. Raynal & A. Rieunier (2005), Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 5ème édition, Paris, Édition ESF Éditeur

[38] http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

[39] P. Meirieu (1987), Apprendre oui mais comment - Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Edition ESF, p165

- correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables;
- déboucher sur un savoir d'ordre général […],
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition […][40]. »

G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi évoquent, entre autres, deux éléments importants. Le premier est l'apparition de réponses divergentes grâce à la situation-problème. Ce qui est cohérent avec la définition de la créativité de F. Raynal et A. Rieunier. Le second, que Meirieu corrobore, concerne la métacognition. Il est essentiel de faire des moments de métacognition lorsque l'on met les élèves en situation-problème. « La métacognition n'est donc pas une pratique qui arrive après la situation-problème ou après une quelconque action mais qui concerne l'ensemble de la démarche de recherche et de construction de savoirs. C'est une réflexion-miroir qui se fond dans la démarche d'apprentissage, qui fait donc partie intégrante de cette démarche[41]. » Ce qui est en complète cohérence avec ce qui a été développé dans le paragraphe « 2.2.6 Le langage oral au sein de cette démarche ».

Meirieu, dans son guide méthodologique, propose une série de quatre questions qui lui semble essentielle de se poser avant de s'engager dans la pédagogie des situations-problèmes. Ces questions, présentées ci-dessous, pourront être utiles pour la suite de cet écrit réflexif, lors de la conception de la séquence notamment.
« 1. Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui représente pour lui un palier de progression important ?
2. Quelle tâche puis-je proposer qui requière, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
3. Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?
Quels matériaux […] ? Quelles consignes but […] ? Quelles contraintes […] ?

[40] G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi (2002), Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette Paris, p 47
[41] G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi (2002), Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette Paris, p 149

4. Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies ? Comment varier les outils, démarches, degrés de guidage, modalités de regroupement ?[42] »

3.2.2 Dans les arts visuels en particulier

La notion de situation-problème n'est pas réservée, comme on pourrait l'imaginer, aux disciplines scientifiques. Bien qu'elle ne soit pas explicitement mentionnée dans le programme d'enseignement du cycle 1, elle apparaît tout de même implicitement dans le sous-domaine « Les productions plastiques et visuelles » dans l'item « Réaliser des compositions plastiques planes et en volume » : « une consigne présentée comme problème à résoudre transforme la représentation habituelle du matériau utilisé[43] » et l'item « Dessiner » : « l'enseignant […] propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles[44].» L'association des réponses divergentes et de la situation-problème est clairement évoquée ici.

Dans le manuel du Groupe Ressource et Recherche pour l'enseignement des Arts Plastiques, la notion de problème est très largement mise en valeur : « […] il apparaît de façon évidente que pour engager l'élève dans une démarche de recherche, il est préférable de le placer face à un problème. Par tâtonnements successifs, par expérimentation, l'élève se confrontera à la matière, aux formes, aux notions et sa proposition visuelle et/ou conceptuelle sera porteuse des solutions plastiques ; les solutions inscrites dans et par les formes comme réponses au problème posé. Au cours de ce cheminement exploratoire, la recherche de solutions est souvent inconsciente, en revanche la réalisation plastique est le support matériel dans lequel se cristallisent les différentes propositions de réponses au problème posé. Cette expérimentation est le ressort même du processus de création que l'élève découvre chemin faisant[45]. »

Au vu de ces différents éléments, la situation-problème apparait alors comme l'un des éléments majeurs sur lequel s'appuyer dans la phase de sollicitation afin d'obtenir des réponses divergentes de la part des élèves.

[42] P. Meirieu (1987), Apprendre oui mais comment - Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Edition ESF, p 179
[43] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12
[44] Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 11
[45] Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel de pratique à l'enseignement des arts plastiques, 2009, p 2

Problématique et hypothèses

Aujourd'hui, le langage oral est indissociable de l'enseignement des arts plastiques. En effet, l'ensemble des éléments théoriques évoqués précédemment permet d'affirmer que le langage oral est un vecteur du processus d'apprentissage, présent tout au long de la démarche à mettre en œuvre. Il permet aux élèves d'acquérir à la fois des capacités langagières ciblées (analyser, interpréter, comparer…) et des connaissances (lexique).
L'un des objectifs essentiels de l'enseignant en arts plastiques est de favoriser la créativité en proposant aux élèves des situations propices à la production de réponses divergentes. Il est apparu que la situation-problème permet de favoriser la pensée divergente et donc développer la créativité des élèves.

C'est dans cette perspective que nous pouvons nous demander :

En quoi le recours à une situation-problème en arts plastiques permet-il l'enrichissement des phases de verbalisation ?

Au regard de cette problématique, les hypothèses suivantes peuvent être émises.

- Hypothèse 1 : le recours à une situation-problème permet aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique lors de la phase de verbalisation individuelle.

- Hypothèse 2 : le recours à une situation-problème en arts visuels permet aux élèves de mieux développer les capacités langagières durant la phase de verbalisation collective.

Méthode

Afin de répondre à cette problématique et de vérifier les deux hypothèses formulées, une expérimentation, dont la méthodologie est explicitée ci-après, est mise en œuvre. Les caractéristiques des participants, le matériel nécessaire et les procédures prévues seront détaillés dans cette partie.

1 Participants

L'expérimentation mise en place dans le cadre de cet écrit réflexif est effectuée dans une classe de Petite Section d'une école primaire du Genevois. Située entre Annecy et Genève, cette école, d'une commune d'environ 4400 habitants, comprend seize classes dont six classes de maternelle. La majorité des élèves sont issus d'un milieu socio-culturel relativement favorisé.

La classe, dans laquelle est menée l'étude, est constituée de vingt-sept élèves : treize garçons et quatorze filles âgés de 3 à 4 ans.
Quatre groupes de travail ont été créés en début d'année puis ajustés par la suite afin qu'ils soient, entre eux, le plus homogène possible. En effet, chez des élèves si jeunes, l'hétérogénéité est grande à tous les niveaux : moteur, langagier, affectif, psycho-social. Les groupes de travail habituels sont conservés pour cette étude et sont présentés dans le Tableau 1 :

Groupe	Nombre d'élèves			Petits parleurs	Perturbateurs
	Filles	Garçons	Total		
1a	3	4	7	1	1
1b	3	3	6	1	1
2a	4	3	7	1	1
2b	4	3	7	2*	-

Tableau 1 : Composition des groupes de travail

* Dans le groupe 2b, se trouve un élève ayant de très grandes difficultés à entrer en communication avec les autres. Il ne parle que très peu et quand il le fait, il s'exprime en anglais. De plus, il peine à entrer dans les activités et a besoin d'une attention particulière.

Les élèves de cette classe sont peu habitués à pratiquer les arts plastiques, d'autant moins avec la méthode décrite dans l'état de l'art. D'ordinaire, ce sont des situations liées au graphisme pur qui leur sont proposées.

2 Procédure

2.1 Protocole expérimental

La première variable expérimentale de ce protocole est le type de consigne proposée aux élèves. En effet, afin de pouvoir évaluer les effets du recours à la situation-problème sur les phases de verbalisation, la classe est divisée en deux groupes. Une situation-problème est proposée au premier groupe appelé groupe 1 : c'est le groupe test. Le reste de la classe, le groupe 2, est, quant à lui, confronté à une consigne fermée : c'est le groupe témoin.
La seconde variable expérimentale est la présence ou l'absence de verbalisation individuelle en phase de production. Les deux groupes sont eux-mêmes scindés en deux sous-groupes. Les groupes 1a et 2a bénéficient d'une verbalisation individuelle durant la phase de production ; tandis que pour les groupes 1b et 2b, cette phase de verbalisation est absente.

Durant l'expérimentation, notamment lors des phases de verbalisations collectives, les élèves sont enregistrés et filmés afin de capter et conserver l'ensemble de leurs propos. A l'issue de l'expérimentation, une analyse de ces enregistrements audio et vidéo est effectuée dans le but de valider ou non les hypothèses émises précédemment.
Pour l'hypothèse 1 concernant l'acquisition de plus de lexique plastique grâce à la situation-problème, les verbalisations collectives des groupes témoin et test sont comparées.
Pour l'hypothèse 2 relative au développement des capacités langagières, ce sont dans un premier temps, les verbalisations des groupes 1 et 2 qui sont comparées globalement. Puis, dans un second temps, peuvent être comparées les verbalisations collectives des groupes 1a et 2a ; ainsi que les verbalisations collectives des groupes 1b et 2b. En effet, il est également nécessaire de distinguer les groupes qui ont bénéficié d'une verbalisation individuelle et ceux qui n'en ont pas eu pour cette hypothèse.

2.2 Séquence à mettre en œuvre

La séquence proposée aux élèves traite du thème de la fête par le biais des mouvements puis des gestes. Ce thème est découvert, tout d'abord, par le corps grâce à une séance de motricité afin que les élèves puissent se l'approprier. Ensuite, une séance d'arts visuels est menée. Cette dernière s'appuie sur une pratique en peinture. Le choix de ce moyen d'expression apparaît judicieux pour favoriser l'émergence de lexique plastique (outils, opérations plastiques et composantes du langage plastique) chez des élèves de Petite Section. Elle se compose d'une phase de production et d'une verbalisation collective. Enfin, une dernière séance permet aux

élèves de confronter leurs productions à des œuvres d'art judicieusement choisies. Cette dernière phase n'entre pas dans la cadre de l'étude.
Chaque groupe participe à trois séances inscrites dans cette séquence. Les séances vont être présentées dans les paragraphes suivants, elles sont également présentées de manière synthétique dans une fiche de préparation présente en Annexe 1.

2.2.1 Séance 1 : motricité

Cette première séance entre dans la phase de sollicitation des élèves. En effet, afin qu'ils s'approprient la consigne de la séance d'arts visuels, il est important qu'ils la vivent en premier lieu avec leurs corps. Pour débuter la séance, l'enseignant demande aux élèves ce que cela signifie, pour eux, de faire la fête et laisse les élèves s'exprimer librement. Ensuite, les élèves ont à leur disposition divers objets colorés (ballons de baudruches, rubans, foulard, cerceaux, balles) et se mettent en activité en répondant à la consigne suivante : « Fais la fête avec les objets ». Après un bref retour sur cette mise en activité, l'enseignant demande aux élèves ce qu'il faudrait ajouter pour cela soit encore plus festif afin de faire émerger une nouvelle variable : la musique. La même consigne est proposée aux élèves avec cette nouvelle variable. Un retour global sur la séance est effectué, puis un retour au calme est proposé aux élèves.

2.2.2 Séances 2 et 2 bis : production plastique et verbalisation collective

La première variable expérimentale du protocole, à savoir le type de consigne proposée, entre en jeu au sein de ces séances. La séance 2, intitulée « Les couleurs font la fête. », s'appuie sur une situation-problème et est proposée au groupe test. Tandis que la séance 2 bis, « Les traces des objets. », est menée à partir d'une consigne fermée et est proposée au groupe témoin.
Malgré cette différence au niveau de la consigne, ces deux séances sont très similaires. Elles suivent le même déroulement : sollicitation, production puis observation et analyse. Elles nécessitent également le même matériel, à savoir :

- Support : 1 feuille demi-raisin par élève,
- Médiums : gouaches aux 3 couleurs primaires (cyan, magenta, jaune),
- Outils : coton-tiges, bouchons en liège, pailles, bâtonnets de glace, fourchettes, ficelles, billes…

2.2.2.1 Séance 2 : les couleurs font la fête

Durant la phase de sollicitation, l'enseignant rappelle l'activité de la séance 1 et fait verbaliser les élèves à ce sujet. Une fois ce rappel effectué, il présente l'activité et le matériel à disposition.

Il donne la consigne suivante : « Amuse-toi sur la feuille, fais la fête des couleurs avec les outils à ta disposition. » et la fait reformuler par les élèves.
Vient ensuite la phase de production : les élèves choisissent et utilisent les couleurs et les outils proposés librement. Selon les sous-groupes, le rôle de l'enseignant durant cette phase diffère.
Avec le groupe 1a, l'enseignant sollicite les élèves pour qu'ils nomment le matériel utilisé (support, outils, mediums), leur demandent de verbaliser leurs actions (opérations plastiques) et leurs résultats (composantes du langage plastique). Il prend soin d'apporter le langage plastique adéquat. Les élèves du groupe 1b peuvent, quant à eux, s'exprimer également librement mais l'enseignant intervient uniquement pour redonner la consigne ou relancer l'activité.
Lorsque les élèves ont terminé leurs productions, le groupe passe à la phase d'observation et d'analyse. Les élèves sont réunis autour de leurs productions préalablement affichées. Ils sont, tout d'abord, invités à reformuler la consigne, à décrire ce qu'ils voient, puis à analyser les moyens mis en œuvre et à les justifier, et enfin à interpréter les productions. L'enseignant régule ce temps de mise en commun, pose des questions ouvertes pour relancer la verbalisation, faire émerger le lexique plastique et amener les élèves à comparer les productions. Cette étape de verbalisation se déroulera séparément pour chacun des sous-groupes.

2.2.2.2 Séance 2 bis : les traces des objets

L'enseignant présente, dans cette phase de sollicitation, l'activité et le matériel, puis donne la consigne suivante aux élèves : « Fais des traces sur la feuille avec les outils à ta disposition. » qu'il fait reformuler aux élèves. Aucune référence n'est faite à la séance de motricité.
La phase de production se déroule de la même manière que durant la séance 2. Les élèves du groupe 2a bénéficient d'une verbalisation individuelle pendant qu'ils produisent. Tandis que l'enseignant adopte une attitude de témoin avec le groupe 2b.
La phase d'observation et d'analyse est exactement identique à celle décrite dans la séance 2.

2.2.3 Séance 3 : apports culturels

Cette dernière séance a pour but d'amener les élèves à réinvestir le lexique plastique des séances 2 et 2 bis, à remobiliser les capacités langagières et à faire le lien entre leur pratique personnelle et celle d'artistes. Ces apports culturels se situent en fin de séquence comme le préconise E. Mahé.
Dans un premier temps, un rappel des séances précédentes est effectué à partir l'affichage des productions des élèves. Dans un deuxième temps, des reproductions d'œuvres, judicieusement

choisies en fonction des productions des élèves, sont également affichées. Les élèves sont alors invités à analyser les similitudes et les différences entre les pratiques de la classe et celles des artistes. L'enseignant veille à ce que le langage plastique soit employé à bon escient. Enfin, après un bilan de cette séance, l'enseignant propose aux élèves de choisir un emplacement pour afficher leur production : il s'agit de la phase de mise en valeur.

2.3 Variables et indicateurs

La séquence présentée précédemment, plus précisément les séances 2 et 2 bis, vont permettre d'apporter des réponses à la problématique « En quoi le recours à une situation-problème en arts plastiques permet-il l'enrichissement des phases de verbalisation ? » en apportant des éléments pour valider ou non les hypothèses émises. Pour cela, il est nécessaire de définir des variables et des indicateurs sur lesquels s'appuyer.

2.3.1 Pour l'hypothèse 1

L'hypothèse 1 est la suivante : le recours à une situation-problème permet aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique lors de la phase de verbalisation individuelle. La variable associée à cette hypothèse apparait, ici, assez clairement : il s'agit du lexique plastique. Plusieurs indicateurs sont associés à cette variable :

- le nombre d'élèves ayant pris la parole,
- le nombre de termes plastiques employés par élève,
- le nombre de termes plastiques différents utilisés selon le type de lexique (Supports, Médiums, Outils, Gestes, composantes plastiques, opérations plastiques).

2.3.2 Pour l'hypothèse 2

Concernant l'hypothèse 2, le recours à une situation-problème en arts visuels permet aux élèves de mieux développer les capacités langagières durant la phase de verbalisation collective. La variable est également assez évidente : les capacités langagières. Trois indicateurs sont définis :

- le nombre d'élèves ayant pris la parole,
- le nombre de prises de parole par élève,
- le nombre de prises de parole relevant des capacités langagières (reformuler, décrire, justifier, analyser, interpréter et comparer).

Les six indicateurs définis seront utilisés et quantifiés lors de l'analyse des enregistrements des phases de verbalisations collectives à l'aide de grilles de relevé des données. Ils permettront de comparer les verbalisations collectives des quatre groupes et donc de valider ou non les deux hypothèses.

Résultats

Il s'agit dans cette partie de présenter les données récoltées lors des phases de verbalisations collectives en fonction des variables et indicateurs définis précédemment. L'ensemble des données est présenté en Annexe 2. Les productions des élèves sont présentées en Annexe 3.

Le Tableau 2 récapitule le dispositif effectivement mis en œuvre durant l'expérimentation :

Groupe	Sous-groupe	Type de consigne	Verbalisation individuelle	Nombre d'élèves présents
Groupe test	Groupe 1a	Situation-problème	Oui	6
	Groupe 1b		Non	6
Groupe témoin	Groupe 2a	Consigne fermée	Oui	7
	Groupe 2b		Non	6*

Tableau 2 : Récapitulatif du dispositif

1 Indicateur commun aux deux variables : le nombre d'élève ayant pris la parole

La Figure 1 présente le nombre d'élèves du groupe test et du groupe témoin ayant pris la parole durant la phase de verbalisation collective.

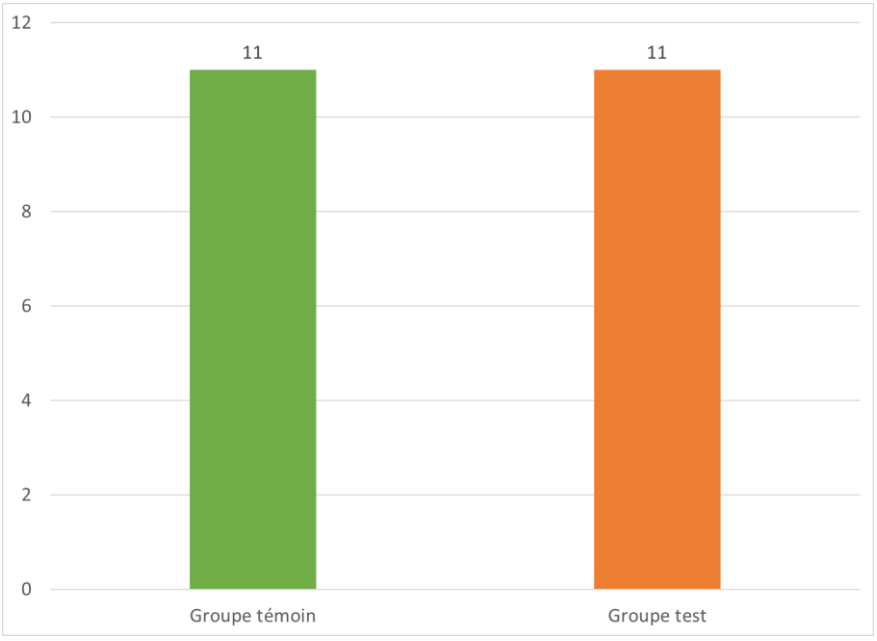


Figure 1: Nombre d'élèves ayant pris la parole durant la phase de verbalisation collective

* L'élève à besoins particuliers, évoqué lors de la présentation des participants, a bien pris part à la phase de production de la séance. Toutefois, il n'a pas été en capacité de participer à la phase de verbalisation collective. Aussi, il a été retiré de l'effectif des élèves présents.

Le nombre d'élèves ayant pris la parole est identique pour les deux groupes.
Toutefois, le nombre d'élèves présents diffèrent pour les deux groupes. En effet, pour le groupe test, 12 élèves étaient présents ; tandis que 13 élèves étaient présents pour le groupe témoin. Il y a donc 85% des élèves du groupe témoin qui ont pris la parole contre 92% pour le groupe test.

La Figure 2 présente la répartition, pour chacun des sous-groupes, du nombre d'élèves ayant pris la parole ou non durant la verbalisation collective.

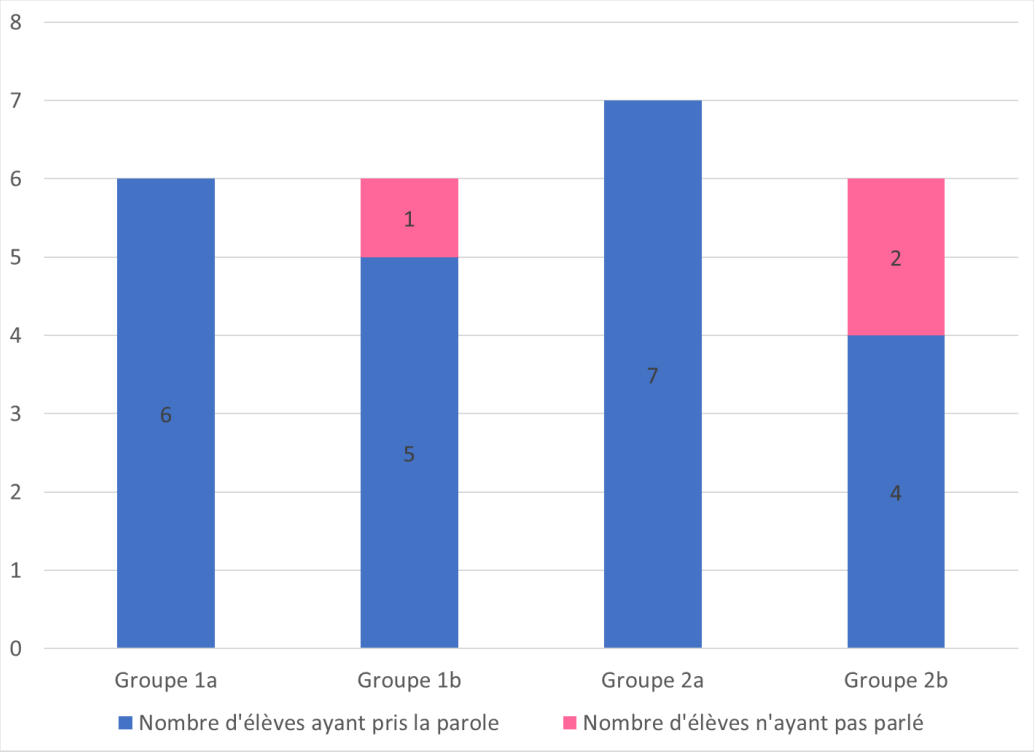


Figure 2 : Répartition du nombre d'élèves ayant pris la parole ou non

Dans les groupes 1a et 2a, ayant reçu une verbalisation individuelle durant la phase de production, 100% des élèves ont pris la parole lors de la verbalisation collective. Concernant le groupe 1b, 5 élèves sur 6 ont parlé, soit 83% des élèves, contre seulement 4 élèves pour le groupe 2b, soit 67% du nombre total d'élèves.

2 Première variable : le lexique plastique

2.1 Nombre de termes plastiques employés par élève

La Figure 3 présente le nombre de termes plastiques employés par élève.

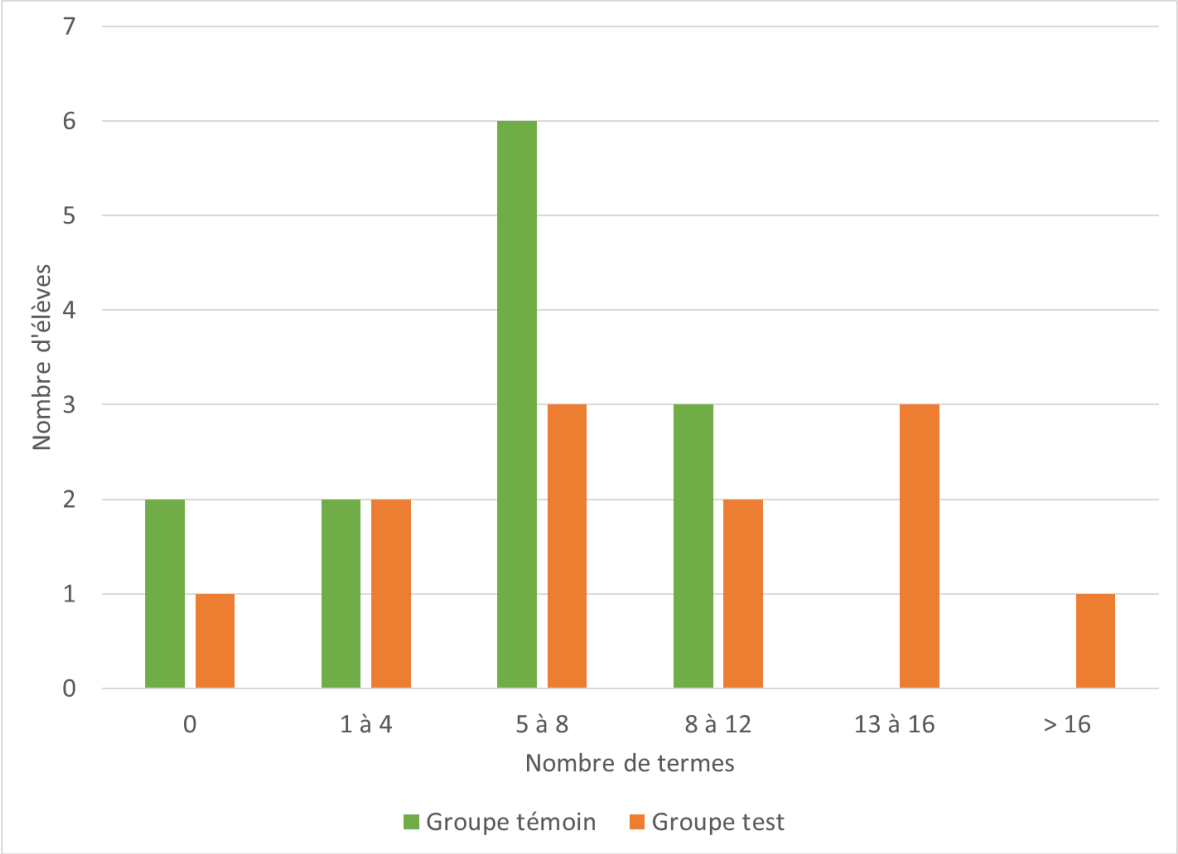


Figure 3 : Nombre de termes plastiques employés par élève

Il apparaît que 4 élèves du groupe test ont évoqué 13 termes ou plus alors que, pour le groupe témoin, aucun élève n'a employé plus de 12 termes. De plus, 2 élèves du groupe témoin n'ont évoqué aucun terme, ce qui est le double du groupe test où un seul élève n'a pas employé de termes spécifiques.

Au total, le groupe témoin a employé 82 termes tandis que le groupe test en a évoqués 111, plus de termes plastiques ont donc été employés par ce dernier groupe.

La médiane peut également être un paramètre intéressant à faire apparaître car 50% des élèves du groupe témoin ont utilisé au moins 8 termes contre 10 pour le groupe test. De plus, les élèves du groupe test ont employé en moyenne 9 mots plastiques tandis que ceux du groupe témoin en ont utilisé 6 en moyenne.

2.2 Nombre de termes plastiques différents utilisés selon le type de lexique

La Figure 4 présente une classification des différents termes plastiques utilisés par les élèves des groupes test et témoin en fonction du type de lexique. Si un terme a été employé plusieurs fois au cours de la verbalisation collective, ce terme n'a été comptabilisé qu'une seule fois dans le graphique suivant. La liste détaillée des termes pour chacun des groupes est présentée en Annexe 4.

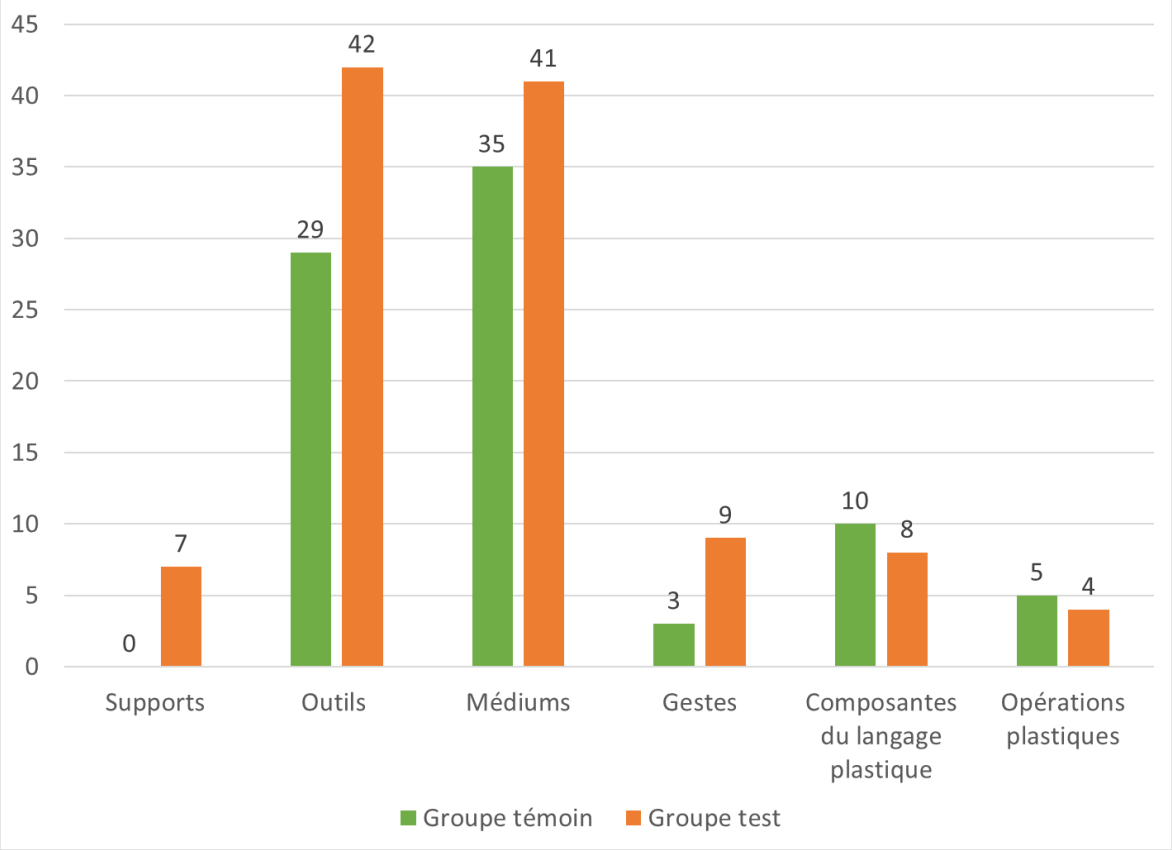


Figure 4 : Nombre de termes plastiques différents utilisés selon le type de lexique

Les deux groupes ont employé autant de termes liés aux mediums (9 chacun) et aux opérations plastiques (1 chacun).

Concernant le support, seul le groupe test l'a évoqué à travers 2 termes. Ce même groupe a utilisé 2 fois plus de termes différents liés aux gestes que le groupe témoin. Le lexique relevant des composantes du langage plastique est 1,6 fois plus présent dans le groupe test que dans le groupe témoin.

Au total, le groupe test a employé 36 termes plastiques différents, soit 33% de plus que le groupe témoin qui en a utilisés seulement 27.

3 Seconde variable : les capacités langagières

3.1 Nombre de prises de parole par élève

La Figure 5 présente le nombre de prises de paroles pour chacun des sous-groupes.

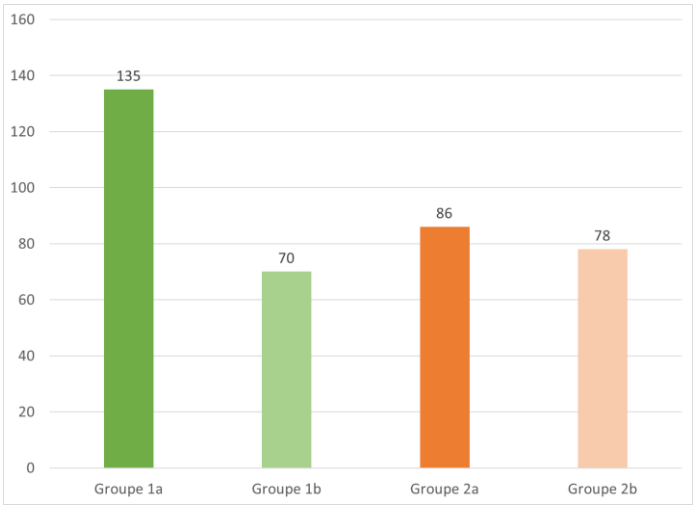


Figure 5 : Nombre de prises de parole pour chacun des sous-groupes

Au total, le groupe test a pris 164 fois la parole alors que le groupe témoin a parlé 205 fois ; soit une moyenne de 13 prises de parole pour le groupe témoin contre 17 pour le groupe test.
La Figure 5 montre que le groupe 1a a bien plus pris la parole que les trois autres sous-groupes, avec une moyenne de 23 prises de paroles par élève contre, respectivement, une moyenne de 12, 13 et 12 prises de paroles pour les groupes 1b, 2a et 2b.

La Figure 6 présente le nombre de prises de parole par élève durant la verbalisation collective pour le groupe test et pour le groupe témoin.

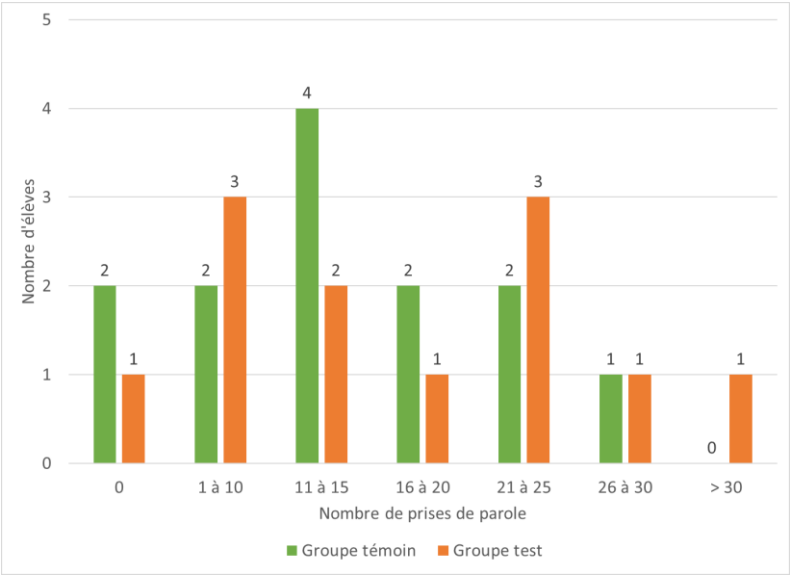


Figure 6 : Nombre de prises de paroles par élève

D’après le graphique, il y a 2 fois plus d’élèves qui n’ont jamais pris la parole dans le groupe témoin que dans le groupe test. De plus, 5 élèves ont parlé plus de 20 fois dans le groupe test contre seulement 3 élèves pour le groupe témoin.

3.2 Nombre de prises de parole en fonction du type de capacité langagière

La Figure 7 présente la répartition des prises de parole pour chacun des sous-groupes en fonction de leur type.

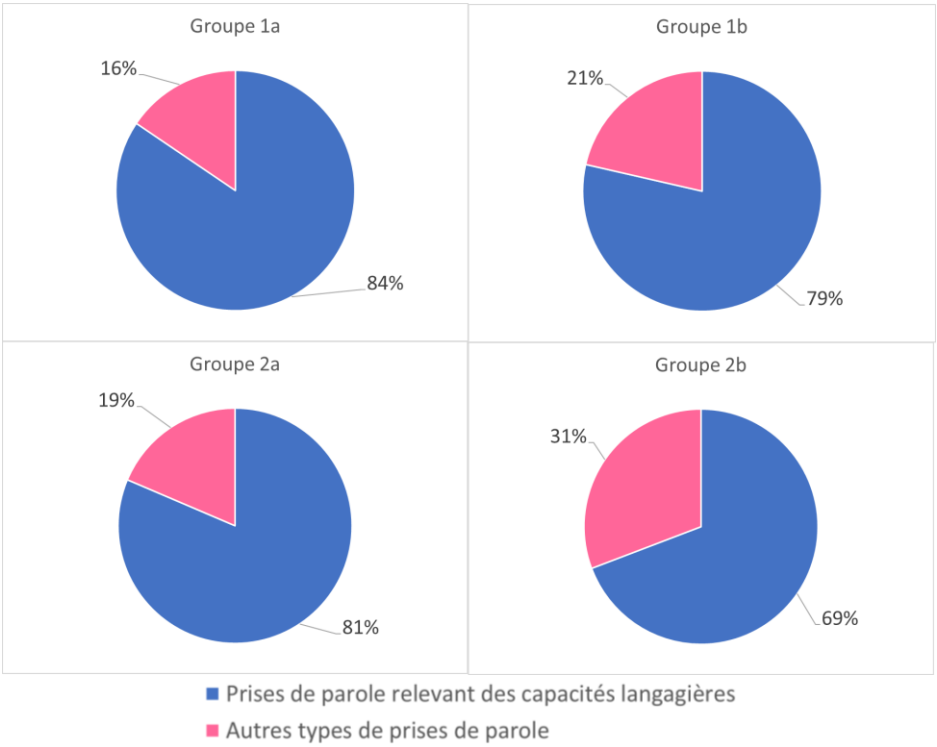


Figure 7 : Répartition des prises de paroles selon leur type

84% des prises de parole du groupe 1a (situation-problème et verbalisation individuelle) relèvent des capacités langagières ciblées contre 81% pour le groupe 2a (consigne fermée et verbalisation individuelle).

Au global, pour le groupe test, 124 des prises de parole relèvent des capacités langagières ciblées, soit 76% du nombre total de prises de paroles. Concernant le groupe témoin, il s’agit de 169 prises de paroles, soit 81% du total.

La Figure 8 présente la répartition des prises de parole en fonction des capacités langagières mises en œuvre.

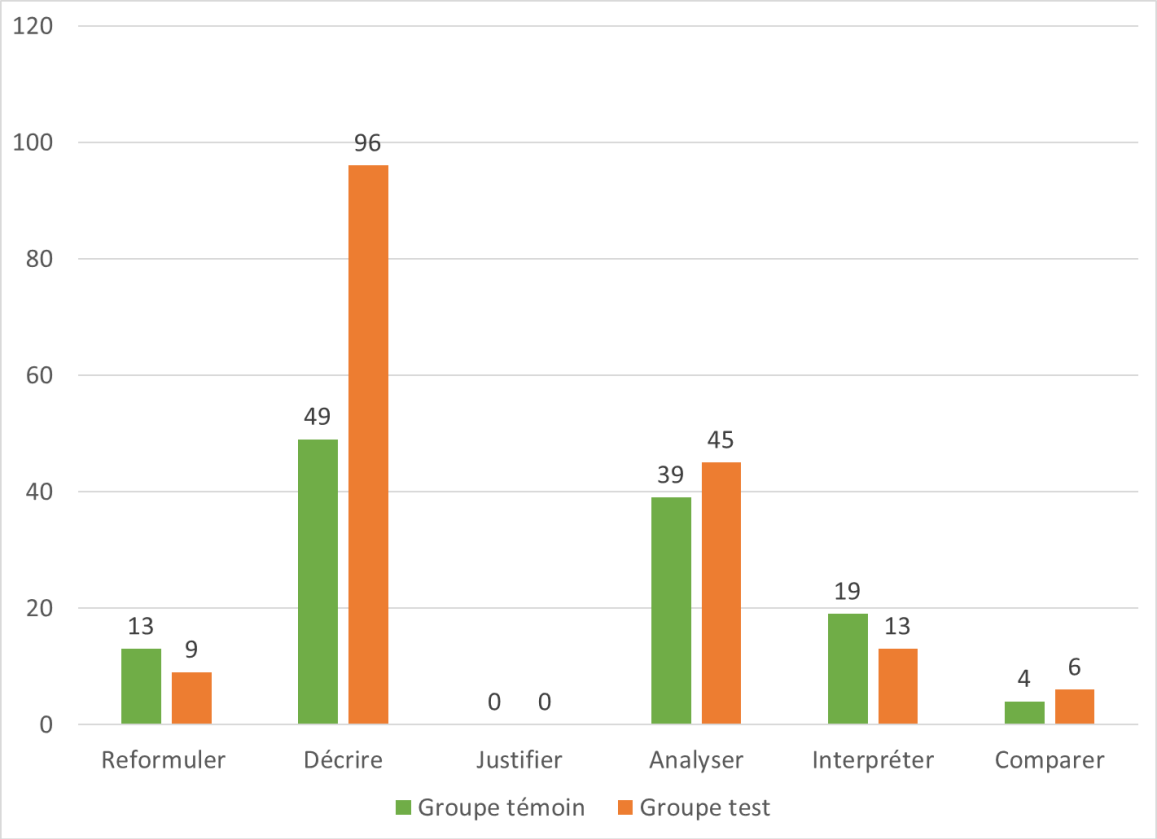


Figure 8 : Nombre de prises de parole en fonction du type de capacité langagière utilisé

Les deux groupes ont majoritairement utilisé la description et l'analyse, alors que la justification n'a été utilisée par aucun élève. Pour le groupe test, 96 interventions relèvent de la description et 45 de l'analyse contre, pour le groupe témoin, respectivement 49 et 39 soit près du double pour la description. Concernant la reformulation, si seulement 9 interventions dans le groupe test contre 13 dans le groupe témoin en relève, il est à noter que seul 6 élèves du groupe test l'ont mise en œuvre contre 9 élèves pour le groupe témoin.

Dans chacun des deux groupes, 7 élèves ont interprété les productions de leur groupe respectif mais le nombre d'interventions en relevant est supérieur dans le groupe témoin (19 contre 13). En ce qui concerne la comparaison, 5 élèves du groupe test l'ont utilisée avec 6 interventions : c'est 2,5 fois plus que dans le groupe témoin avec 4 interventions formulées par 2 élèves seulement.

Discussion et conclusion

1 Recontextualisation

L'objet de cet écrit réflexif est de montrer en quoi le recours à une situation-problème en arts plastiques permet l'enrichissement des phases de verbalisation. De cette problématique, deux hypothèses ont découlé :

- Hypothèse 1 : le recours à une situation-problème permet aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique lors de la phase de verbalisation individuelle ;
- Hypothèse 2 : le recours à une situation-problème en arts visuels permet aux élèves de mieux développer les capacités langagières durant la phase de verbalisation collective.

Afin de répondre à la problématique et de valider ou non les deux hypothèses, une expérimentation a été mise en place au sein d'une classe de Petite Section n'ayant pas pour habitude de travailler les arts plastiques. La variable expérimentale de cette recherche étant le type de consigne, la classe a été scindée en deux groupes. Le groupe témoin (groupe 2) a reçu une consigne fermée : « Fais des traces sur la feuille avec les outils à ta disposition. » ; tandis que le groupe test (groupe 1) a reçu une situation-problème : « Amuse-toi sur la feuille, fais la fête des couleurs avec les outils à ta disposition. ». Seule la consigne était différente ; les médiums, outils et support étaient identiques pour les deux groupes.
Les deux groupes ont eux-mêmes été scindés en deux sous-groupes : groupes 1a et 1b pour le groupe test ; groupes 2a et 2b pour le groupe témoin. Un sous-groupe a effectué sa phase de production sans aucune intervention de l'enseignante (groupes 1b et 2b) tandis que l'autre sous-groupe a bénéficié d'une verbalisation individuelle durant la production (groupes 1a et 2a). Les quatre groupes ont été formés de manière à être le plus homogène possible entre eux.

À la suite de la phase de production, chaque groupe a été invité à participer à une phase de mise en commun, la verbalisation collective, qui a été enregistrée et filmée pour chacun des groupes. Les résultats présentés dans la partie précédente sont issus des quatre verbalisations collectives. À présent, ces résultats vont être analysés afin de valider ou d'infirmer les deux hypothèses rappelées ci-dessus et donc de répondre à la problématique.

2 Mise en lien avec les recherches précédentes

2.1 Hypothèse 1 : la situation-problème permet-elle aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique ?

Les élèves du groupe test, ayant reçu une consigne ouverte, sont plus nombreux à avoir pris la parole durant la verbalisation collective bien que la Figure 1 ne le fasse pas explicitement apparaître. En effet, 92% des élèves ont pris la parole contre 85% pour le groupe témoin. De plus, d'après la Figure 2, les élèves du groupe 1b (situation-problème sans verbalisation individuelle) sont plus nombreux à avoir participé à la verbalisation que ceux du groupe 2b (consigne fermée sans verbalisation individuelle) : 83% contre 67%. Le recours à la situation-problème amène donc les élèves à entrer plus facilement dans la verbalisation collective. Ce premier point n'est pas négligeable, d'autant qu'il s'agit d'élèves de Petite Section qui ont très souvent du mal à entrer en communication.

Concernant plus spécifiquement le lexique plastique utilisé, le groupe test a employé plus de termes plastiques que le groupe témoin : 111 termes contre 82. De plus, la Figure 3 montre qu'il y a deux fois plus d'élèves qui n'ont évoqué aucun terme dans le groupe témoin que dans le groupe test. À cela, s'ajoute le fait que quatre élèves du groupe test ont employé plus de 12 termes alors que, dans le groupe témoin, il n'y en a aucun. Les élèves ayant reçu la consigne en situation-problème ont donc mobilisé plus de lexique plastique avec une moyenne de 9 termes par élèves contre 6 pour le groupe-témoin.

Les élèves ayant tendance à répéter ce que disent leurs camarades, il est apparu important de comptabiliser le nombre de termes plastiques différents évoqués lors des verbalisations collectives. Le groupe test a employé 36 termes plastiques différents, soit 33% de plus que le groupe témoin qui en a utilisés seulement 27. D'après la Figure 4, les deux groupes ont utilisé le même nombre de termes propres aux médiums. Ceux-ci étant liés à la peinture et aux couleurs, ils sont assez familiers pour les élèves car déjà utilisés dans des activités auparavant. La Figure 4 montre également que les opérations plastiques ont été très peu évoquées par les deux groupes (1 seul terme) ; celles-ci relèvent de concepts et sont donc plus difficile à appréhender pour de jeunes élèves, d'autant plus s'ils ne sont pas habitués à pratiquer les arts plastiques selon la démarche explicitée par E. Mahé. Concernant les autres catégories du lexique plastique, le groupe test en a employé plus que le groupe témoin comme le montre la Figure 4. En effet, le groupe test a utilisé 2 fois plus de termes différents liés aux gestes que le

groupe témoin, et le lexique relevant des composantes est 1,6 fois plus présent dans le groupe test que dans le groupe témoin. La situation-problème a permis aux élèves d'apporter des réponses plastiques plus diversifiées que la consigne fermée. Ce qui explique que le vocabulaire lié aux gestes et aux composantes soit plus présent dans le groupe test que dans le groupe témoin.

Au vu des différents éléments présentés ci-dessus, la situation-problème permet donc aux élèves d'entrer plus facilement dans la phase de verbalisation collective, de mobiliser plus facilement le lexique plastique et d'utiliser plus de termes plastiques différents notamment à propos des gestes et des composantes. L'hypothèse 1 peut donc être validée : le recours à une situation-problème permet aux élèves d'acquérir plus de lexique plastique.

2.2 Hypothèse 2 : la situation-problème permet-elle aux élèves de mieux développer leurs capacités langagières ?

La Figure 5 montre que groupe 1a (situation problème avec verbalisation individuelle) a pris bien plus de fois la parole que les autres groupes avec une moyenne de 23 prises de parole par élève. Globalement, le groupe témoin présente une moyenne de 13 prises de parole par élève contre 17 pour le groupe test. Ceci représente une différence assez significative. La Figure 6 conforte les éléments précédents : cinq élèves ont parlé plus de 20 fois dans le groupe test contre seulement 3 pour le groupe témoin. À cela s'ajoute le fait qu'il y a deux fois plus d'élèves qui n'ont jamais pris la parole dans le groupe témoin que dans le groupe test. Pour le groupe test, le recours à une situation-problème a permis d'augmenter le nombre total de prises de parole, de réduire le nombre d'élèves ne s'exprimant pas et d'accroitre le nombre d'élèves s'exprimant beaucoup en comparaison au groupe témoin.

Globalement, le groupe test a plus mobilisé de capacités langagières que le groupe témoin (169 prises de parole contre 124). La Figure 7 accentue ces résultats en les déclinant pour chacun des sous-groupes. Il apparaît que, pour le groupe 1a, 84% des prises de parole relèvent des capacités langagières ciblées contre 81% pour le groupe 2a par exemple. La situation-problème a permis une meilleure mobilisation des capacités langagières.

La Figure 8 décline les résultats précédents en fonction des différents types de capacité langagière tels qu'ils ont été définis par Patricia Berdynski. La justification n'a été utilisée par aucun des deux groupes, malgré les sollicitations de l'enseignante. Peut-être est-ce dû au jeune

âge des élèves et au fait qu'ils n'aient jamais réellement pratiqué les arts plastiques selon la démarche présentée dans l'état de l'art.
Les élèves n'ont que très peu utilisé la comparaison. Là encore l'âge des élèves peut être une explication. À cet âge-là, ils sont focalisés sur leur propre personne et ont du mal à se décentrer.
La reformulation a été plus facilement usitée par le groupe témoin que par le groupe test. Ceci peut s'expliquer par le fait que la consigne fermée ressemble à une consigne utilisée habituellement au sein de la classe et dans les différents domaines. Sa reformulation est donc assez simple (« Il fallait faire des traces »). Tandis que la consigne de la situation-problème peut paraître, pour les élèves, plus « floue », ne rentrant pas dans le cadre habituel. Aussi cela peut expliquer leurs difficultés à reformuler.
En ce qui concerne l'interprétation, les élèves du groupe témoin l'ont, là encore, plus utilisée que ceux du groupe test. Une des explications possibles peut être le fait que les élèves du groupe témoin manquent de vocabulaire plastique et donc qu'ils mobilisent une capacité qui ne nécessite pas un vocabulaire spécifique.
Les élèves du groupe test ont majoritairement utilisé la description et l'analyse. Ces deux capacités nécessitent l'emploi d'un vocabulaire spécifique : le lexique plastique.

Au vu des différents éléments présentés ci-dessus, la situation-problème permet à presque tous les élèves de prendre part à la verbalisation collective avec un nombre de prises de parole important. De plus, cela entraine un plus grand nombre de prises de paroles relevant des capacités langagières de haut niveau avec une prépondérance de la description et de l'analyse.
L'hypothèse 2 peut donc être validée : le recours à la situation-problème permet aux élèves de mieux développer les capacités langagières durant la phase de verbalisation collective.

En conclusion, le recours à la situation-problème a permis de mettre les élèves face à un obstacle qu'ils ont réussi à surmonter car cette situation-problème respectait les caractéristiques définies par Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi. Les élèves ont répondu à cette situation en apportant des réponses divergentes. Ceci est pleinement en accord avec les propos de Philippe Meirieu et d'Éléna Maé présentés dans l'état de l'art. Comme les réponses plastiques, servant de supports à la verbalisation collective, sont divergentes, alors le lexique plastique associé s'en retrouve enrichi et les élèves s'en emparent d'autant mieux s'ils sont accompagnés par l'enseignante durant la pratique. Ainsi ils arrivent plus facilement à mobiliser les capacités langagières explicitées par Patricia Berdynski et à réinvestir le vocabulaire plastique lors de la verbalisation collective.

3 Limites, perspectives et apports professionnels

3.1 Limites

Les résultats de l'expérimentation ont permis de valider les deux hypothèses et sont en accord avec ce qui a été décrit dans l'état de l'art. Toutefois, certaines limites ont été relevées et vont être présentées dans cette partie.

Une première limite est la taille très restreinte de l'échantillon sur lequel s'est portée l'expérimentation bien que l'ensemble de la classe y ait participé. Bien que les biais aient été minimisés par la constitution de groupes homogènes entre eux, la validation des hypothèses ne peut être généralisée. Pour cela, il faudrait pouvoir :

- étendre l'expérimentation sur un grand nombre de classes,
- réitérer l'expérimentation avec une autre consigne fermée et une autre situation-problème en conservant les mêmes groupes témoin et test,
- réitérer l'expérimentation avec une autre consigne fermée et une autre situation-problème en inversant les mêmes groupes témoin et test.

Le fait que les élèves n'aient jamais été confrontés à une situation-problème en arts plastiques est également une limite. Si cela avait été le cas, les résultats de l'expérimentation auraient été très certainement encore plus probants.

Une autre limite est le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérimentation. En effet, il y avait un groupe d'élèves en autonomie dans la classe pendant que le groupe de l'atelier en arts plastiques travaillait. Les élèves en autonomie ont parfois interrompu la verbalisation collective, ce qui a pu rendre un peu moins fluide la discussion et empêcher certains éléments d'émerger.

Enfin, une dernière limite est la posture de l'enseignant que ce soit durant la verbalisation individuelle ou dans la verbalisation collective. Bien que j'aie préparé les différentes interventions, notamment la verbalisation collective avec une liste de questions à poser aux élèves, il est très probable que j'aie été imprécise par moment, que j'aie oublié ou que je n'aie pas vu certains éléments, que je n'aie pas suffisamment bien relancé la discussion. Tout cela a sans aucun doute impacté les verbalisations collectives et donc les résultats de l'expérimentation.

3.2 Perspectives

Dans la perspective d'un approfondissement de la problématique, l'expérimentation aurait pu être prolongée avec l'analyse des œuvres en lien avec les productions des élèves. En effet, nous

pourrions étudier l'impact du recours à une situation-problème sur ce temps de verbalisation qu'est l'analyse d'œuvres, comme nous l'avons fait pour la verbalisation collective.

3.3 Apports professionnels

Cet écrit réflexif a été pour moi riche en découvertes et en apprentissages. En effet, venant d'un monde scientifique, les arts plastiques et la didactique qui leur est associée m'étaient complètement étrangers. J'ai donc commencé à développer mes compétences à ce niveau-là. Cela m'a permis également de relativiser les séances d'arts plastiques. Au début, j'avais peur, qu'avec tout le matériel proposé, que les séances ne dégénèrent. Mais ce n'a pas été du tout le cas. Les élèves ont pris plaisir et se sont réellement investis dans la tâche qui leur était demandée en respectant les règles établies préalablement. Les moments de production ont été très agréables pour eux comme pour moi.

Les phases de verbalisation collective ont été très instructives. Encore une fois je les appréhendais en pensant que mes jeunes élèves ne parleraient pas et que ces temps de discussion allaient être rapidement écourtés. C'est tout le contraire qui s'est produit. Les élèves ont osé se lancer, même ceux qui, d'habitude, ne parlent que très peu voire pas du tout. Ils étaient contents de pouvoir parler de leurs productions et de remobiliser le vocabulaire acquis.
Le fait de mettre en œuvre le démarche décrite par Éléna Maé m'a permis de me rassurer dans ma pratique d'enseignante en suivant les différentes étapes : cela pose un cadre pour le déroulement de la séquence et des séances. Cela m'a également interpellé sur la posture de l'enseignante au sein des différentes étapes, notamment lors des verbalisations. Ce sont des moments qu'il faut absolument anticiper et pratiquer régulièrement. Plus j'anticiperai les réponses des élèves et plus je ferai des temps de discussions sur les productions, plus mon œil sera averti et meilleures seront mes apports pour les élèves.

Concernant la situation-problème, chère à Philippe Meirieu, si je ne doutais pas de son importance en mathématiques ou en sciences, j'avais plus de mal à mesurer son impact en arts plastiques. Cette expérimentation m'a clairement démontré que, même avec de jeunes élèves, il est important de les confronter à des situations-problèmes en arts. Cela permet aux élèves d'amener leurs propres réponses et donc de développer la pensée divergente définie par Louis d'Hainaut.

Bibliographie

▪ Berdynski, P. (2005). Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves. Repéré à http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oral-apl.pdf

▪ De Vecchi G. & Carmona-Magnaldi N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Paris : Hachette.

▪ Groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques de l'académie de Nouvelle-Calédonie (2009). *Petites recettes & GRANDS DESS(E)INS : manuel pratique à l'enseignement des ARTS PLASTIQUES.* Repéré à http://artspla-site-austral.ac-reunion.fr/IMG/pdf/petites-recettes-grands_dess-e-ins.pdf

▪ Mahé É. (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 É. (2009). ARTS VISUELS – Pratiques artistiques. Des entrées possibles pour élaborer des propositions d'activités et des projets de création. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/6_-_PA_Des_entrees_possibles-3.pdf

▪ Meirieu P. (consulté en avril 2018). Petit dictionnaire de pédagogie. Repéré à : http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

▪ Meirieu P. (1987). *Apprendre oui mais comment - Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème.* Edition ESF

▪ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (1987) Compléments aux programmes et instructions Arts plastiques, Collège, 6e 5e. Bulletin officiel spécial n°4 du 31 juillet 1987

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

▪ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Parcours d'éducation artistique et culturelle.* Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015.

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

▪ Raynal F. & Rieuner A. (2005). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris : Édition ESF Éditeur.

▪ Terville-Colbac M. & Bouché S. (2001), *Agrégation Interne Arts plastiques, Première épreuve écrite et leçon oral*. Vanves : CNED.

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : fiche de préparation I

ANNEXE 2 : tableaux de relevé de données V

ANNEXE 3 : productions des élèves VII

ANNEXE 4 : liste des termes plastiques employés par les élèves IX

ANNEXE 1 : fiche de préparation

Séquence	Les couleurs font la fête
Sous-domaines	Les productions plastiques et visuelles / Le langage oral
Numéro/titre séance	1 – Les couleurs font la fête (1/2)
Objectif pédagogique	Amener les élèves à s'approprier, par le corps, la notion de fête.
Objectif langagier	Faire s'exprimer les élèves sur leurs actions et leurs émotions.
Cible	Classe entière
Lieu	Salle de danse
Durée	25 min
Matériel	Rubans, foulards, cerceaux, balles, ballons de baudruche.
Déroulement envisagé	**1- Sollicitation – 5 min :** L'enseignant demande aux élèves « qu'est-ce que ça veut dire faire la fête ? » et laisse les élèves s'exprimer à ce sujet. Puis il présente l'activité du jour en insistant sur les consignes de sécurité mises en place depuis le début de l'année. **2- Mise en activité – 5 min :** Les élèves agissent librement dans tout l'espace de la salle. L'enseignant observe les élèves et invite ceux qui n'osent pas entrer dans l'activité à le faire leur en amener des objets, en agissant avec eux. **3- Retour sur ce qui a été fait – 5 min :** Les élèves se regroupent. L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont fait, quels objets ils ont utilisés … etc. et ce qu'on pourrait ajouter pour que ce soit encore plus festif => de la musique **4- Mise en activité – 3 min :** idem que l'étape 2 avec ajout d'une musique **5- Bilan – 4 min :** Les élèves se regroupent et sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti, comment ils se sentaient durant la phase d'activité. 6- **Retour au calme – 3 min :** écoute d'une musique relaxante
Consigne	« Fais la fête avec les objets à ta disposition. »
Répondes attendues / Difficultés envisagées	Certains élèves peuvent être bloqués par la consigne (« on ne fait pas la fête à l'école »), et d'autres, au contraire, peuvent dépasser les limites devant tant de liberté. • Insister sur les règles durant la sollicitation • Accompagner les élèves les plus réservés pour qu'ils puissent prendre par à l'activité.

Séquence	Les couleurs font la fête
Domaines	Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques / Mobiliser le langage dans toues ces dimensions.
Sous-domaines	Les productions plastiques et visuelles / Le langage oral
Numéro/titre séances	Séance 2 – Les couleurs font la fête Séance 2 bis – Les traces des objets
Objectifs pédagogiques	Séance 2 : Favoriser l'expression plastique des élèves à partir d'une situation-problème. Séance 2 bis : Amener les élèves à s'exprimer plastiquement à partir d'une consigne fermée.
Objectifs langagiers	Pour tous : Faire s'exprimer les élèves sur leur production et celle des autres durant la phase de verbalisation collective (capacités langagières). Pour les groupes 1a et 2a : - Faire s'exprimer les élèves durant la phase de production. - Permettre l'acquisition de lexique plastique. - Favoriser le réinvestissement du lexique plastique durant la phase de verbalisation collective.
Cibles	Séance 2 : groupes 1a et 1b Séance 2 bis : groupes 2a et 2b
Lieu	Table
Durée	35 min
Matériel	Support : 1 feuille demi-raisin par élève Médiums : gouaches aux 3 couleurs primaires (cyan, magenta, jaune) Outils : coton-tiges, bouchons en liège, pailles, bâtonnets de glace, fourchettes, ficelles, billes…
Déroulement envisagé	1- **Sollicitation** - 5 min : Pour les groupes 1a et 1b : L'enseignant rappelle l'activité de la séance 1 et sollicite les élèves pour verbaliser les découvertes faites lors de cette séance. Pour tous : Il présente l'activité du jour et le matériel à disposition. Il donne la consigne aux élèves qui la reformulent. 2- **Production** - 20 min : Les élèves entrent en phase de production sans que l'enseignant ne donne plus d'information. Ils choisissent et utilisent les couleurs et les outils proposés librement. Avec les groupes 1a et 2a : l'enseignant demande à chaque élève de reformuler la consigne avant qu'ils ne commencent. Durant la production, les élèves sont sollicités pour qu'ils nomment l'ensemble du matériel

	utilisé (support, outils, médiums). L'enseignant demande régulièrement aux élèves de verbaliser leurs actions (opérations plastiques) et le résultat (composantes du langage plastique), en prenant soin d'apporter le lexique plastique adéquat. Avec les groupes 1b et 2b : les élèves peuvent s'exprimer librement sans que l'enseignant n'intervienne. Ce dernier peut redonner la consigne ou relancer l'activité pour les élèves en difficulté. 3- **Observation et analyse** - 15 à 20 min : Les productions sont affichées et les élèves sont réunis tout autour. Ils peuvent expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont fait durant la phase de production. Ils commentent les productions des autres. Ils sont tout d'abord invités à reformuler la consigne, à décrire ce qu'ils voient, puis à analyser les moyens mis en œuvre et à les justifier, et enfin à interpréter les productions. L'enseignant régule ce temps de mise en commun, pose des questions pour relancer la verbalisation, faire émerger le lexique plastique et amener les élèves à comparer les productions (ressemblances/différences).
Consignes	Séance 2 - Groupe 1a et 1b : « Amuse-toi sur la feuille, fais la fête des couleurs avec les outils à ta disposition. » Séance 2 bis - Groupe 2a et 2b : « « Fais des traces sur la feuille avec les outils à ta disposition. »
Répondes attendues / Difficultés envisagées	Le fait de se trouver face à une situation-problème peut amener les élèves à se trouver perdus, démunis. • Pour le groupe 1a : l'enseignant interagit avec les élèves tout au long de la phase de production. Cela permettra très certainement de les débloquer. • Pour le groupe 1b : l'enseignant ne peut que redonner la consigne ou relancer l'activité en faisant référence à la séance 1 (« Rappelle-toi quand on a fait la fête dans la salle de danse. Qu'est-ce que tu as fait ? … etc ») La consigne fermée peut être un cadre bien plus rassurant pour les élèves qui entreront certainement plus facilement dans l'activité. De par cette facilité, la phase de production peut alors être écourtée. • Pour le groupe 2a : en interagissant avec les élèves, l'enseignement peut les amener à apporter d'autres réponses que celles qu'ils ont déjà produites. • Pour le groupe 2b : l'enseignant ne peut que redonner la consigne ou relancer l'activité.

Séquence	Les couleurs font la fête
Sous-domaines	Les productions plastiques et visuelles / Le langage oral
Numéro/titre séance	3 – A la découverte des œuvres
Objectif pédagogique	Amener les élèves à faire le lien entre leur pratique personnelle et celle d'artistes.
Objectifs langagiers	Faire s'exprimer les élèves sur des œuvres d'art. Amener les élèves à réinvestir le lexique plastique découvert précédemment.
Cible	Groupe 1 puis groupe 2
Lieu	Regroupement
Durée	20 min
Matériel	Reproductions d'œuvres Productions des élèves
Déroulement envisagé	**1- Rappel – 5 min :** Les productions des séances 2 ou 2 bis sont affichées. Les élèves sont invités à reformuler la consigne à respecter et les différents éléments évoqués durant la phase « Observation et analyse ». L'enseignant régule et relance la discussion en questionnant les élèves. **2- Apports culturels – 10 min :** Des reproductions d'œuvres, choisies en fonction des productions des élèves, sont affichées en parallèle de ces productions. Les élèves sont invités à analyser les similitudes et les différences entre les pratiques de la classe et celles des artistes. L'enseignant veille à ce que le lexique plastique soit utilisé à bon escient. **3- Bilan et mise en valeur– 5 min :** L'enseignant reprend les différents éléments évoqués à l'étape 2 puis propose à chaque élève de prendre sa production afin de l'afficher dans la classe.
Répondes attendues / Difficultés envisagées	Se centrer sur sa production et ne pas prendre en compte celles des autres ni les œuvres des artistes • L'enseignant œuvre pour que l'élève arrive à se décentrer en attirant son attention sur certains points des œuvres présentées. Difficultés à comparer • L'enseignant appuie sur certains points simples et accessibles pour les élèves (couleurs, formes)

ANNEXE 2 : tableaux de relevé de données

- **Données relatives au lexique plastique :**

Groupe	Sous-groupe	Elève	Nombre de prises de paroles	Nombres de termes plastiques utilisés selon le type de lexique						
				Supports	Outils	Médiums	Gestes	Composantes du langage plastique	Opérations plastiques	Total
Groupe test	1a	V	28	2	8	3	2	1	0	16
	1a	K	15	0	4	3	0	1	0	8
	1a	S	16	1	5	4	0	0	1	11
	1a	T	40	0	7	5	4	3	0	19
	1a	Le	13	1	2	3	0	0	0	6
	1a	L	23	2	6	4	2	0	1	15
	1b	K	10	0	0	0	0	1	0	1
	1b	Ti	6	0	0	6	0	0	0	6
	1b	A	0	0	0	0	0	0	0	0
	1b	T	24	1	6	5	0	0	1	13
	1b	Ma	7	0	1	2	0	1	0	4
	1b	M	23	0	3	6	1	1	1	12
Groupe témoin	2a	L	16	0	2	4	0	0	1	7
	2a	I	15	0	1	6	1	1	1	10
	2a	M	15	0	2	3	0	2	1	8
	2a	D	6	0	0	1	0	0	0	1
	2a	S	21	0	2	5	0	0	1	8
	2a	E	11	0	4	5	2	0	1	12
	2a	T	2	0	0	1	0	1	0	2
	2b	S	14	0	4	3	0	1	0	8
	2b	R	16	0	5	0	0	1	0	6
	2b	L	21	0	7	4	0	1	0	12
	2b	M	27	0	2	3	0	3	0	8
	2b	J	0	0	0	0	0	0	0	0
	2b	E	0	0	0	0	0	0	0	0

- **Données relatives aux capacités langagières :**

Groupe	Sous-groupe	Elève	Nombre de prises de paroles	Nombre de prises de paroles relevant des capacités langagières							% de prises de paroles relevant des capacités langagières
				Reformuler	Décrire	Justifier	Analyser	Interpréter	Comparer	TOTAL	
Groupe test	1a	V	28	1	15	0	6	1	1	24	86%
	1a	K	15	0	8	0	4	0	1	13	87%
	1a	S	16	1	7	0	4	0	0	12	75%
	1a	T	40	1	21	0	8	2	2	34	85%
	1a	Le	13	0	8	0	0	1	0	9	69%
	1a	L	23	1	13	0	5	2	1	22	96%
	1b	K	10	0	2	0	2	4	0	8	80%
	1b	Ti	6	0	4	0	2	0	0	6	100%
	1b	A	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	1b	T	24	3	8	0	5	2	1	19	79%
	1b	Ma	7	0	2	0	2	0	0	4	57%
	1b	M	23	2	8	0	7	1	0	18	78%
Groupe témoin	2a	L	16	0	7	0	4	0	2	13	81%
	2a	I	15	1	5	0	3	5	0	14	93%
	2a	M	15	2	5	0	4	4	0	15	100%
	2a	D	6	1	0	0	0	0	0	1	17%
	2a	S	21	0	7	0	5	1	2	15	71%
	2a	E	11	1	4	0	4	1	0	10	91%
	2a	T	2	1	1	0	0	0	0	2	100%
	2b	S	14	1	3	0	5	0	0	9	64%
	2b	R	16	3	2	0	6	1	0	12	75%
	2b	L	21	2	6	0	5	3	0	16	76%
	2b	M	27	1	9	0	3	4	0	17	63%
	2b	J	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	2b	E	0	0	0	0	0	0	0	0	-

ANNEXE 3 : productions des élèves

- **<u>Groupe test :</u>**

Groupe 1a








Groupe 1b








- **<u>Groupe témoin :</u>**

Groupe 2a



Groupe 2b



ANNEXE 4 : liste des termes plastiques employés par les élèves

- **<u>Groupe test :</u>**

Supports	Outils	Médiums	Gestes	Composantes du langage plastique	Opération plastiques
Feuille *Blanche*	*Ficelles* **Tampons** Fourchette Coton-tige *Pinces à linge* Bouchon(s) Paille *Perles* *Balles* Bâton de glace *Boutons* *Coquillage* *Noix*	*Orange* **Multicolore** **Peinture** Bleu Jaune Rouge Vert *Violet* **Couleur**	*Pincer* *Tremper* **« Grabouiller »** *Griffer* *Souffler* *Ouvrir*	*Gouttes* *Griffures* Points *Rond(s)* *Trous*	Mélanger

En italique : termes employés uniquement par le groupe 1a

En gras : termes employés uniquement par le groupe 1b

- **<u>Groupe témoin :</u>**

Supports	Outils	Médiums	Gestes	Composantes du langage plastique	Opération plastiques
	Bouchons *Cordes* Fourchette *Coton-tige* *Pailles* **Objets** **Ficelle** **Pince à linge** **Bouton** **Bâton de glace** **Fil**	*Peinture* Couleurs Jaune Bleu Rouge *Marron* *Vert* *Violet* **Rose**	*"Peigner"* *Bouger* *Tremper*	Traces Points **Ronds**	*Mélanger*

En italique : termes employés uniquement par le groupe 2a

En gras : termes employés uniquement par le groupe 2b

Année universitaire 2017-2018

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Impact de la situation-problème sur la verbalisation collective en arts plastiques
Auteur : Claire JACQUIER

Résumé :
A l'école primaire, l'enseignement des arts plastiques a pour but de développer des compétences spécifiques telles qu'expérimenter, produire, créer ou encore s'exprimer et analyser les pratiques.
Cet écrit réflexif, mêlant arts plastiques et langage oral, propose de montrer en quoi le recours à une situation-problème en arts plastiques permet l'enrichissement des phases de verbalisation en menant une expérimentation au sein d'une classe de Petite Section.
Les élèves ont été répartis en deux groupe. Le premier groupe, le groupe test, a été confronté à une situation-problème tandis que le second groupe, le groupe témoin, a reçu une consigne fermée.
Les résultats, issus des verbalisations collectives de chacun des groupes, ont été analysés. Il apparait que la situation-problème a permis au groupe test d'entrer plus facilement dans la verbalisation, d'utiliser plus de termes plastiques différents et cela plus aisément, et de mobiliser davantage des capacités langagières ciblées (analyse, description, …).
La situation-problème permet donc l'enrichissement des phases de verbalisation.

Mots clés : arts plastiques, cycle 1, Petite Section, situation-problème, langage oral, verbalisation, lexique plastique.

Summary :
At primary school, plastic arts education aim's is to developp specific skills such as experiment, work, create or express oneself and analyze practices.
In this paper, mixing plastic arts and oral language, we propose to show how, thanks to a problem-situation, the verbalization can be rich. An experimentation has been realised in a Petite Section class. Pupils have been divided in two groups : the test group who worked with a problem-situation and the control group how has received a closed instruction.
Results, stemed from each speaking times, have been analyzed and show that test group pupils's have spoke easily, have used easily more different plastic terms and have used linguistic abilities (analyze, description, …). So, thanks to problem-situation, verbalization is rich.

Key words : plastic arts, cycle 1, Petite Section, problem-situation, oral language, verbalization, plastic vocabulary.