



HAL
open science

Le rôle de la mise en commun dans la démarche de création en arts plastiques

Amélie Victorino

► **To cite this version:**

Amélie Victorino. Le rôle de la mise en commun dans la démarche de création en arts plastiques. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04275077

HAL Id: dumas-04275077

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04275077v1>

Submitted on 8 Nov 2023

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.



Années universitaires 2022-2023

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

Mention Premier degré

**Le rôle de la mise en commun dans la
démarche de création en arts plastiques**

Présenté par VICTORINO Amélie

Première partie rédigée en collaboration avec LÉVY Julia

Mémoire encadré par GEAY Sandrine

REMERCIEMENTS

Pour la réalisation de ce mémoire, je tenais à remercier les personnages de mon entourage ayant permis de rendre ce chemin de rédaction, de réflexion et de (quelques) moments pénibles plus simple.

Je tiens tout d'abord à remercier mon binôme d'aventure, ma collaboratrice de ce mémoire : LÉVY Julia. Merci Julia pour ta bienveillance, tes connaissances, ton intelligence, ta patience, ta persévérance et surtout, merci d'avoir été le meilleur binôme possible pour la rédaction de ce mémoire mais également pour tout le reste.

Merci à nos enseignants pour leurs apports, tant dans la théorie que dans la pratique. Merci à ma tutrice de mémoire, Madame GEAY Sandrine, pour son temps, ses relectures, ses conseils et son accompagnement durant ce long parcours. Merci notamment de nous avoir tant donné lors des séances d'arts plastiques : l'ouverture, la confiance dans nos projets et surtout dans les capacités, parfois étonnantes, qu'ont les enfants à nous apprendre à leur tour d'innombrables choses. En une phrase : merci de nous avoir donné l'envie d'enseigner les arts plastiques.

Merci également à Madame BASSET Axelle, à l'ensemble du personnel de l'école André Jullien de Donzère (Drôme, 26) ainsi qu'aux élèves de la classe de CM1 grâce auxquels nous avons pu rendre possible ce projet.

Merci à ma famille et à mes amis pour les relectures, les conseils et surtout, merci pour votre patience. Merci d'avoir cru en moi malgré les moments de découragements, merci d'avoir cru en moi quand je n'y croyais plus. Merci à vous : papa, maman, Eddy, Julia, Chloé, Lisa, Matis, Gaëtan et Justine.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 1 |
| 2. ÉTAT DE L'ART | 2 |
| 2.1 ÉVOLUTION DES PRATIQUES ET APPORTS DES RECHERCHES | 2 |
| 2.1.1 Le béhaviorisme | 2 |
| 2.1.2 Du constructivisme au socioconstructivisme..... | 3 |
| 2.1.3 La pratique réflexive..... | 6 |
| 2.2 LA MISE EN COMMUN | 8 |
| 2.2.1 Rôle de la mise en commun..... | 8 |
| 2.2.2 Importance de l'oral dans la mise en commun | 9 |
| 2.2.3 La mise en commun au service d'une praxis effcience et réflexive | 11 |
| 2.3 LA DÉMARCHE DE CRÉATION | 12 |
| 2.3.1 Définition..... | 12 |
| 2.3.2 De la reproduction graphique à la démarche de création..... | 13 |
| 2.3.3 La démarche exploratoire | 14 |
| 3. LA PROBLÉMATIQUE | 15 |
| 4. MÉTHODOLOGIE | 16 |
| 4.1 PARTICIPANTS | 16 |
| 4.2 MISE EN ŒUVRE MATÉRIELLE | 17 |
| 4.3 DÉROULEMENT | 18 |
| 5. RÉSULTATS | 23 |
| 5.1 LES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES | 24 |
| 5.2 RETRANSCRIPTION DES MISES EN COMMUN | 27 |
| 6. DISCUSSION ET CONCLUSION | 30 |
| 6.1 RECONTEXTUALISATION | 30 |
| 6.2 MISE EN LIEN AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES | 31 |
| 6.3 LIMITES ET PERSPECTIVES | 34 |
| 7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 35 |

1. INTRODUCTION

« Fabricando fit faber. » S'il est vrai que tous les arts s'apprennent par la pratique, la connaissance (aspirant à l'objectivité) que l'on peut tirer de l'expérience (singulière) ne gagne-t-elle pas à être posée par le verbe ? – Bernard-André GAILLOT.

Alors que de plus en plus d'études démontrent la plus-value de la mise en commun au sein d'une classe, il serait judicieux de se questionner sur l'impact de celle-ci sur l'engagement de l'élève dans une démarche de création. Afin d'explorer au mieux ces notions de mise en commun en lien avec la démarche de création, il nous semblait pertinent de le traiter à travers le domaine des arts plastiques, précurseur de la pratique réflexive en classe. Dès lors, l'objectif de cette étude vise à comprendre le rôle de la mise en commun et de son influence sur l'engagement de l'élève dans la démarche de création lors de séances d'arts plastiques. L'étude suivante permettra donc d'éclaircir, à travers l'évolution des pratiques et notamment les apports de recherches sur la pratique réflexive, la nécessité d'une mise en commun et de son rôle majeur pour engager l'élève dans une véritable démarche de création. Le travail de synthèse, d'apports de connaissances, de vocabulaire, de références artistiques et de mise en regard de l'ensemble des productions des élèves, ces partages collectifs que les mises en commun apportent au sein d'une classe permettent à l'élève un apprentissage dont il se fait acteur. En effet, ce partage de connaissances et d'expériences entre pairs, engageront davantage l'élève dans sa démarche de création. De ce fait, au travers de la situation-problème qui est proposée lors des séances d'arts plastiques, les élèves tendent à trouver des stratégies et des solutions afin de répondre à la demande. L'objectif ici est que l'élève arrive à conscientiser son travail, mais comment ? Qu'elles sont les étapes de ce processus qui tend à prendre davantage de place au sein de nos écoles ? Nous pouvons donc nous demander : en quoi la mise en commun au sein d'une séquence d'arts plastiques permet-elle d'engager l'élève dans une démarche de création ? Afin de répondre au mieux à cette problématique, nous traiterons dans un premier temps l'évolution des pratiques et les recherches associées puis nous questionnerons le rôle de la mise en commun, sa place et ses composantes, pour enfin, aborder la démarche de création chez l'élève. Dans un second temps, nous expliciterons la méthodologie du déroulement de l'expérimentation mise en place. Nous exposerons ensuite les résultats obtenus que nous analyserons.

2. ÉTAT DE L'ART

2.1 ÉVOLUTION DES PRATIQUES ET APPORTS DES RECHERCHES

2.1.1 Le béhaviorisme

L'importance de la mise en commun dans le processus d'apprentissage chez l'élève a été révélée par le courant pédagogique nommé socioconstructivisme (Chekour, Laafou & Janati-Idrissi, 2015). Inspiré du constructivisme, l'enseignement socioconstructiviste des arts plastiques tend vers un renforcement des interactions sociales entre pairs pour favoriser l'apprentissage (Vygotsky, 1978). En s'intéressant à ce choix pédagogique, qui a pour objectif d'accompagner les élèves vers la compréhension et la mémorisation de connaissances, nous sommes interrogées sur l'évolution des pratiques enseignantes afin de découvrir différentes méthodes d'enseignement. Approfondir nos connaissances sur les courants pédagogiques, leurs différences et l'évolution des pratiques en classe nous aidera à comprendre ce qui amène aujourd'hui les enseignants à favoriser le travail et/ou la réflexion collective.

Trois courants ont dominé la pédagogie de la fin du XIXe siècle à nos jours. Avant cette période, les arts plastiques appelés cours de dessin n'avaient que deux objectifs : la professionnalisation à travers le dessin industriel ou l'apport de culture pour les classes sociales les plus élevées (Ruppin, 2016).

Pour analyser l'évolution des pratiques enseignantes, nous déterminerons, au sein des courants pédagogiques, les rôles de l'enseignant.e et ceux de l'élève durant les temps de classe (Bucheton & Soulé, 2009). Pour ce faire, nous analyserons chaque courant par les postures définies par Dominique BUCHETON, professeure honoraire des Universités, qui étudie les comportements des enseignants et des élèves ainsi que leurs effets sur l'apprentissage (Bucheton & Soulé, 2009). En effet, D. BUCHETON a démontré l'influence des postures enseignantes sur le comportement des élèves en classe (Bucheton, 2016), qu'elle nomme postures d'élèves. Une posture n'est pas seulement un comportement, elle relève des choix pédagogiques et didactiques que l'enseignant.e fait lors de la création et la mise en œuvre d'une séance (Bucheton & Soulé, 2009).

Le courant pédagogique dit behavioriste est un modèle transmissif du savoir où l'objectif de l'enseignant.e est de communiquer un savoir (Chekour, et al., 2015). Le professeur.e délivre un cours magistral où l'élève, plus ou moins attentif, peut emmagasiner le savoir sans pour autant le comprendre. Le verbe « transmettre » est utilisé au sens propre du terme : faire passer, ici la connaissance, d'une personne à une autre. En pratique, la posture de l'enseignant (Bucheton, 2016) prédomine : une transmission verticale du savoir durant laquelle l'élève n'est pas acteur mais récepteur de savoir. Ce courant va influencer la pédagogie jusque dans les années soixante (Forget, 2019). En arts plastiques, il se traduit par l'enseignement du dessin à travers l'imitation (Ruppin, 2016). L'enseignant.e expose un objet ou un élément de la nature et demande aux élèves de reproduire sur papier ce qu'ils voient (Ruppin, 2016). Le but étant de reproduire, l'élève travaille les techniques propres au dessin pour parvenir à réaliser une copie réaliste de ce que l'enseignant lui expose (Ruppin, 2016). L'enseignement du dessin à l'École se concentre alors sur la productivité (Ruppin, 2016, p.161), loin de l'approche actuelle des arts plastiques qui encourage l'élève vers une certaine autonomie dans le but d'accroître son adaptabilité (Gaillot, 2009 ; Ruppin, 2016).

Dans ce système éducatif, les difficultés de l'élève sont expliquées par des facteurs externes à l'École : les facultés intellectuelles de l'élève (Talbot, 2005, p.7). Cette théorie appuyée par la psychologie expérimentale, notamment les travaux de Albert BINET sur les tests de niveau intellectuel des élèves encourageaient à penser que l'échec n'était pas en lien avec l'enseignement (Talbot, 2005, p.7). En effet, dans le courant behavioriste, l'enseignement se concentre sur le savoir sans prendre en compte la diversité des élèves, qui sont eux-mêmes perçus comme seul facteur de leur échec (Talbot, 2005), ce qui crée des inégalités et/ou des difficultés d'apprentissage pour les élèves qui ont souvent du mal à comprendre, à réinvestir les connaissances auxquelles l'enseignement ne donne pas suffisamment de sens (Chekour, et al., p.2).

2.1.2 Du constructivisme au socioconstructivisme

« Contrairement aux behavioristes, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. » (Chekour, et al., 2015, p.3).

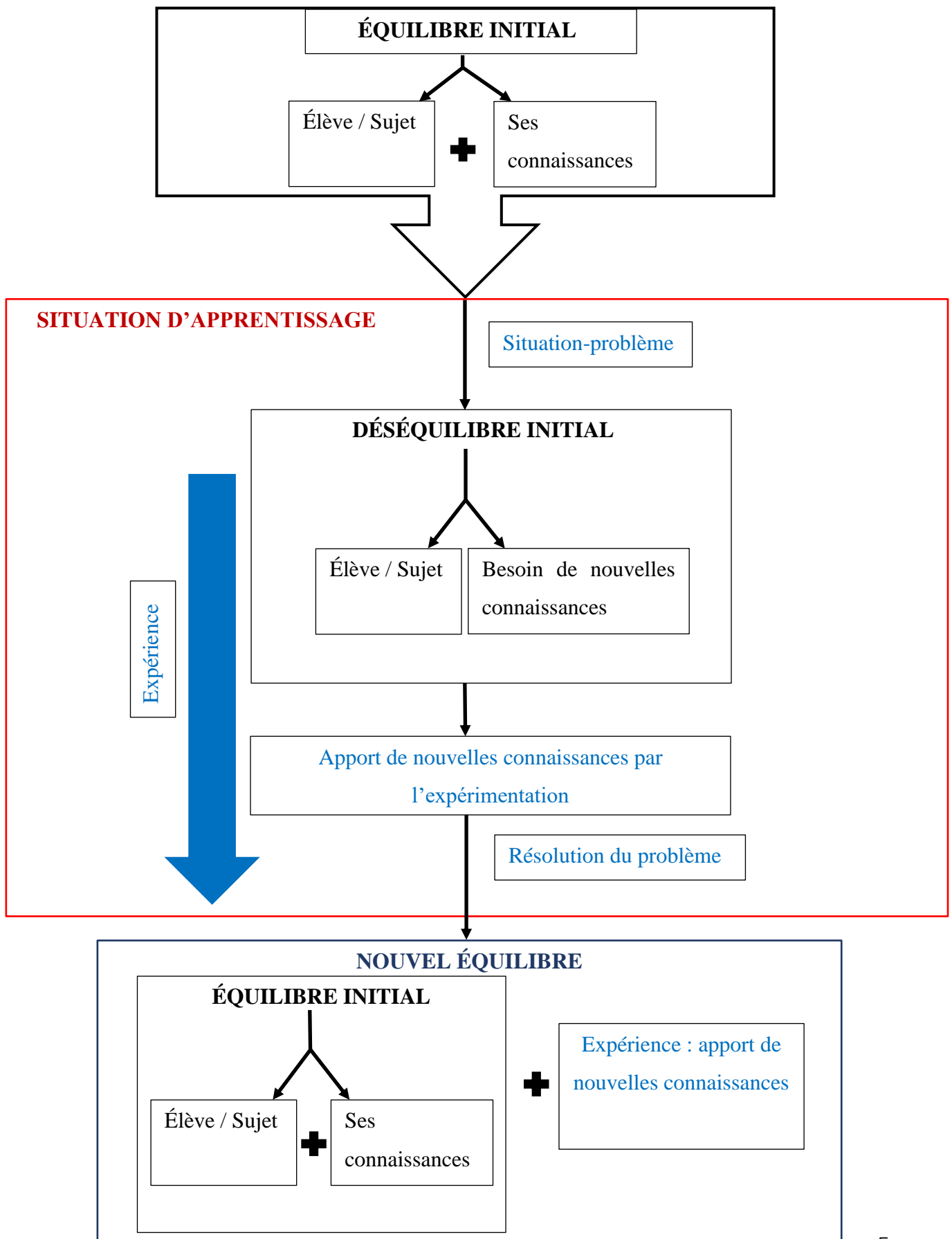
Si le courant behavioriste met l'accent sur le savoir et privilégie un modèle transmissif (Chekour, et al., 2015), le constructivisme privilégie un modèle dans lequel l'élève prend une

place importante en devenant acteur de son apprentissage (Chekour, et al., 2015). Selon ce courant, la multiplication des expériences par l'élève favorise l'apprentissage car il donne du sens au savoir. Les bouleversements sociaux des années soixante-dix, notamment avec la réforme du collège : lois HABY de 1975 pour la création du Collège Unique s'inscrit dans l'évolution des recherches et la remise en question du système scolaire (Talbot, 2005, p.8). Grâce aux apports de la recherche, notamment la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970), l'élève n'est plus considéré comme unique facteur de son échec (Duchatel, 1971). La sociologie de l'apprentissage remet en question le système éducatif et s'intéresse aux pratiques enseignantes pour répondre au mieux aux facteurs de l'échec scolaire désormais pris en compte : le déterminisme social et l'enseignement vertical du savoir (Talbot, 2005).

Le terme « constructivisme » apparaît en 1920, notamment dans le milieu artistique russe où l'adjectif constructiviste associé à un nom d'artiste exprime son avant-gardisme (Keucheyan, 2007, p.14). Dans le cadre du système scolaire, le constructivisme introduit la notion de socialisation, selon Kardiner, l'École est une institution sociale (1969) dans laquelle l'élève construit son savoir (Bonnette, 2006 ; Keucheyan, 2007, p.146). L'erreur n'est alors plus perçue comme source d'échecs mais d'apprentissages (Bonnette, 2006, p.80). En effet, selon ce courant pédagogique, l'élève apprend lorsqu'il est confronté à diverses situations qui lui demandent d'adapter ses actions et donc ses compétences : l'élève apprend lorsqu'il est acteur de son apprentissage (Masciotra, 2007). Le constructivisme est étroitement lié au développement des recherches sur la psychologie cognitive (Grison, 2004).

Dans son livre *L'Équilibration des structures cognitives*, Jean PIAGET (1975) met en avant le besoin d'un conflit cognitif dans l'apprentissage pour permettre aux élèves d'autonomiser leurs savoirs par des tentatives individuelles de résolution de problèmes (Piaget, 1975, p.79). Nous parlons alors de constructivisme cognitif qui est un des deux grands courants inspirés du constructivisme (Boutin, 2000). De fait, il établit un lien entre le processus d'équilibration et le développement des connaissances (Piaget, 1975, p.9). Ce processus d'équilibration entre le sujet et ses connaissances serait déclenché par un état initial de déséquilibre durant lequel le sujet se retrouve face à un problème à résoudre. La résolution de ce problème engendrerait un nouvel équilibre grâce à l'acquisition de nouvelles connaissances par l'expérience, ici, l'expérience correspond à la démarche engagée par le sujet afin de résoudre le problème comme le montre le schéma 1 ci-dessous (Piaget, 1975).

Schéma 1 : Représentation du processus d'équilibration entre le sujet et ses connaissances selon Jean PIAGET



En effet, lorsque l'élève se retrouve confronté à une situation face à laquelle il n'a pas de réponse immédiate, le dépassement de soi, motivé par l'envie de trouver une solution, lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances et d'entrer dans un nouvel équilibre (Piaget, 1975, p.17). D'une part, le conflit cognitif se définit par le fait de contredire des connaissances déjà acquises par les élèves via un problème qui ferait intervenir l'apprentissage de nouvelles connaissances. D'autre part, il correspond aussi au fait de confronter les élèves à une situation inédite pour laquelle ils doivent réinvestir, transposer des connaissances (Piaget, 1975, p.26). Le second courant inspiré du constructivisme, appelé socioconstructivisme est fortement influencé par les travaux de Lev VYGOTSKY qui prône la collaboration à travers les interactions sociales pour permettre à l'élève de construire son savoir (Boudechiche, 2012 ; Boutin, 2000). Selon lui : « *dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra-psychologie).* » (Vygotsky, 1978, p 57). Cette conception de la transmission du savoir par les interactions sociales donne une place importante à l'enseignant.e qui procure un cadre de travail, un soutien au développement de l'enfant, appelé par le chercheur « zone proximale de développement », zone dans laquelle l'enfant va parvenir à apprendre de nouvelles connaissances grâce à l'aide de son entourage : parents, pairs, enseignant.e (Demerval & White, 1993, p.39). Le fait d'être aidé permet à l'enfant d'observer comment l'individu aidant agit pour parvenir à la réalisation d'une tâche ou à la résolution d'un problème, ce qui l'aide à intérioriser les connaissances requises pour se sentir capable ensuite de réaliser seul la tâche (Schneuwly, 2012).

2.1.3 La pratique réflexive

L'enseignement des arts plastiques en France a connu une révolution importante durant les années soixante, et ce, notamment après 1968, période post-révolte étudiante (Gaillot, 2005). Le cours de dessin est remplacé par l'enseignement des arts plastiques au service de la réflexion, de l'autonomie des élèves. Cet enseignement répond à différents objectifs de l'École dont le partage d'une culture commune, la possibilité de s'exprimer à travers différents moyens d'expression ainsi que la faculté de réflexion (Gaillot, 2005). Durant les années quatre-vingt, un nouveau modèle d'enseignement émerge : la situation-problème qui engage l'élève dans une démarche de création plus ou moins consciente durant laquelle, en autonomie, l'élève trouve lui-même des solutions pour parvenir à répondre au problème posé (Gaillot, 2005 ; Meirieu, 1988).

The reflective practitioner: How professionals think in action de Donald A. SCHÖN est un des livres fondateurs de cette révolution pédagogique qui a encouragé la remise en question de la formation des professeurs.es en insistant sur le besoin d'actions ou d'entraînements pratiques des futurs.es enseignants.es (Tardif, Borgès & Malo, 2012, p.9). D. SCHÖN a aussi insisté sur l'importance de s'intéresser aux pratiques des enseignants.es et de les observer pour améliorer la compréhension du métier et donc de la formation (Tardif et al., 2012, p.9). Enfin, il a initié la remise en question de la pratique enseignante à travers la réflexion individuelle et collective des enseignants.es sur leurs pratiques professionnelles dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves (Tardif et al., 2012). Par cette pratique réflexive, l'enseignant.e détermine un cadre dans lequel l'élève se trouve en conflit sociocognitif : pour dépasser l'obstacle introduit à travers la situation-problème, l'élève doit développer de nouvelles connaissances, un nouvel apprentissage (Meirieu, 1988). L'enseignement des arts plastiques à travers la situation-problème remet donc en question le rôle du professeur.e et celui de l'élève au sein de la classe. En effet, le professeur n'est plus « celui qui parle devant » au sens étymologique du terme mais « celui qui fait parler » l'élève, l'enseignant.e adopte alors une posture d'accompagnement (Bucheton & Soulé, 2009). Si la préparation de séance est exigeante car elle demande de trouver un problème qui ne soit ni insurmontable, ni déjà résolu par les élèves (Meirieu, 1988), elle demande à l'enseignant.e d'être capable de rester en retrait durant la séance pour laisser les élèves trouver des solutions par eux-mêmes. Il se trouve donc dans une posture réflexive (Bucheton & Soulé, 2009) : l'élève réfléchit autant qu'il agit durant la séance sur le problème à résoudre.

Dans cette conception d'une séquence d'arts plastiques, la situation exploratoire résultant de la situation-problème n'est pas le seul élément à prendre en compte (Gaillot, 2009, p.5). L'élève, au cours de la séquence, fait émerger en conscience des solutions pour répondre au problème posé (Gaillot, 2009, p.5) grâce à la mise en commun. Le conflit cognitif créé par la situation-problème (Gaillot, 2009, p.10) devient source d'interactions sociales. Il se transforme alors en un conflit sociocognitif c'est-à-dire l'apprentissage/l'apport de connaissances à travers les interactions sociales. Les élèves confrontent leurs représentations initiales et s'apportent mutuellement des solutions. Dès lors, le rôle de l'enseignant.e sera d'aider les élèves à prendre conscience des solutions obtenues lors de la mise en mots pour participer à l'acquisition des compétences (Gaillot, 2009, p.22).

2.2 LA MISE EN COMMUN

2.2.1 Rôle de la mise en commun

La fonction d'une mise en commun est avant tout de donner suite, de manière orale et visuelle, au travail des élèves, qu'il ait été individuel ou collectif (Pilet, Allard & Horoks, 2019). Cette dernière vise à partager la réalisation/les productions de chacun, et ce, peu importe les différents résultats obtenus (Pilet, et al., 2019). Les divers objectifs et attendus de chacune des mises en commun dépendront majoritairement de la demande qui aura été faite. En effet, selon que cette dernière soit accompagnée d'une autre séance ou qu'elle mette fin à la séquence (Pilet, et al., 2019), ou encore qu'il s'agisse d'une découverte de notion ou d'un réinvestissement, l'enjeu de la mise en commun ne sera pas totalement identique (Chevallard, 1992). En 2019, PILET et al. décrivent la mise en commun de la manière suivante : *« la présentation, (re)formulation et justification des productions des élèves, leur comparaison ou hiérarchisation, avec des critères pour juger de leur pertinence et de leur efficacité, de même que leur validation ou invalidation sont des actions jouant un rôle dans la construction des savoirs [...]. Leur institutionnalisation, leur décontextualisation et leur généralisation en vue d'autres usages peuvent [...] participer à la structuration des connaissances des élèves. »* (Pilet, et al., 2019, p.8). Le fait d'impliquer collectivement les élèves lors des mises en commun et de rendre visible leur production, leur permet d'échanger sur leurs procédés, leurs connaissances, leurs idées ou encore les émotions qu'ils ont pu ressentir et l'expérience qu'ils ont vécu durant la réalisation de leur travail. En effet, il s'agit d'un point déterminant dans le rapport au savoir car il positionne l'élève comme pensant et représentant de sa propre démarche tout en l'associant au domaine artistique (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018).

La mise en commun permet d'acquérir, de renforcer ou de modifier une connaissance, un savoir-faire ou encore un savoir (Éric Mounier, 2013). L'enseignant.e encadre les instants de synthèse et permet par ce temps de mise en commun de donner à voir les différentes productions des élèves. Pendant ce temps d'échange, l'enseignant.e encourage les élèves à trier, à rapprocher ainsi qu'à opposer les productions. Ces différents regroupements, dus à l'hétérogénéité des productions, permettent un regard plus large sur les diverses réalisations des élèves : cela constitue une grande richesse pour une mise en commun (Pilet, et al., 2019). Afin d'aiguiller les élèves lors de celle-ci, nous pouvons distinguer trois parties majeures de questionnement. Dans un premier temps, nous retrouvons souvent la partie « dénotation » avec

une simple description visuelle de ce que voient les enfants. Dans un second temps, intervient généralement la partie « connotation » qui permet de solliciter l'interprétation et la compréhension des élèves pour chacune des productions. Enfin, la dernière partie vise à faire émerger les « procédés mis en jeu » afin de répondre à la demande : quels gestes et techniques ont été utilisés ?

La mise en commun préconise une reconstitution du groupe-classe permettant à l'élève de constater l'état de son travail par la comparaison avec celui de ses camarades (Barlow, 1993). Ici, le terme de « constater l'état de son travail » ne doit en aucun cas renvoyer l'élève à une comparaison négative et/ou dévalorisante de ce qu'il a produit en réponse à la demande, mais au contraire, de sa capacité à prendre un recul réflexif sur sa production lorsqu'elle est mise en confrontation avec celle des autres. Cette dernière permettra donc à l'élève de se questionner quant aux solutions qu'il n'aura pas su trouver de lui-même : il peut donc procéder à une auto-évaluation au travers des productions plastiques de ses camarades. Ici, la mise en avant du travail de l'élève, sans que celui-ci soit évalué par l'enseignant.e, lui permet de s'impliquer pleinement et encourage la vision de sa production comme une réussite (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018).

De plus, la mise en commun permet de donner davantage d'outils aux élèves. Durant cette réflexion, celui-ci réfléchit et peut alors faire émerger certaines connaissances. Le fait de pouvoir partager l'ensemble des productions plastiques qu'ils ont su créer, permet, au même titre que les références et œuvres artistiques présentées, de leur donner de multiples ressources (opérations plastiques, matériels, procédés...) qu'ils pourront réinvestir en conscience lors d'une prochaine demande/situation-problème. Ainsi, les mises en commun encouragent les élèves à améliorer leurs procédés (Elalouf M-L, Douaire J, Pommier P, 2005).

2.2.2 Importance de l'oral dans la mise en commun

« La diversité des productions et la diversité des points de vue des élèves sur ces productions constituent une condition nécessaire de la méthode de cet enseignement car l'échange verbal sur ce qui a été fait en réponse à une même situation de travail, permet de confronter les points de vue, de percevoir des analogies, des différences, des contradictions, des recoupements. La classe ainsi fonctionne comme un système de différences dont les interférences favorisent les émergences éclairantes dans l'élaboration du savoir » (Pélissier, 1991, p.2). Les premières descriptions qui rendent compte des interactions verbales dans un

cadre scolaire se situent au début des années soixante-dix (Florin, Véronique, Courtial, Goupil, 2002). À cette époque, l'irrégularité des interventions verbales de l'enseignant.e versus de l'élève est conséquente (Stubbs & Delamont, 1976). De nos jours, l'oral prend une place bien plus importante pour l'élève en lui permettant d'ajuster son rapport au monde et à l'expérience tout en affinant les apprentissages scolaires (Nonnon, 2000, p. 79). Lorsqu'il s'agit de l'oral, les différents endroits où l'on s'exprime sont importants et n'engageront pas les mêmes compétences à mobiliser. En effet, l'élève n'aura ni la même prestance ni le même niveau de langage selon qu'il se trouve en classe ou à la maison. Dans un lieu tel que la classe, les enfants rencontrent de nombreux moments d'échanges oraux durant lesquels ils devront faire intervenir les diverses compétences de communication dont ils bénéficient (Hymes, 1984). En effet, l'oral se définit par des aspects qui lui sont propres : syntaxe, parataxe, abondance, construction (Apotheloz & Roubaud, 2015). Par ailleurs, « l'oral » et « la prise de parole » se distinguent par nature : la prise de parole sera dénuée d'objectif d'enseignement contrairement à l'oral, qui, en tant qu'objet d'enseignement (Dumais, 2010), a pour but d'apporter un certain nombre d'objectifs d'apprentissages (Rispaïl, 2009, p. 23).

« Le terme oral signifie l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les apports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, [...], c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. » (Nonnon, 1999, p. 91). L'oral permet de verbaliser. Verbaliser permet d'ancrer davantage en mémoire les notions à retenir. Par exemple, lorsque l'on verbalise ce qui est observé, la boucle phonologique entre en jeu, cela permet un maintien en mémoire de travail des informations verbales entendues (Baddeley & Hitch, 1974). Alors que les élèves s'expriment librement, l'enseignant.e, si nécessaire, les amène à exprimer le vocabulaire plastique adéquat à apprendre et à retenir de cette séance. Il veille, de ce fait, à l'ancrage de ce vocabulaire dans la mémoire à long terme par le biais des interactions verbalisées. Dès lors, pour que la boucle phonologique intervienne, il est important de demander à l'élève de décrire et de catégoriser ce qu'il perçoit, comment il le perçoit (Magali Chanteux, 1998), mais également de l'inciter à reformuler et de condenser l'information entendue pour en faire une unité signifiante en mémoire à long terme (Rovee-Collier, 1993).

Il est également important de préciser que la plupart du temps, lorsque l'être humain s'exprime, ce dernier tend à utiliser diverses caractéristiques propres à l'utilisation de l'oralité contribuant à l'interaction : des contacts visuels, une certaine posture à avoir, notamment dans

un cadre scolaire, ainsi que la gestuelle accompagnant ses propos (Cosnier, 1996, p.130). Dès lors, la gestualité dans les notions verbales admet un rapport d'interdépendance et de cohésion forte pour l'élève (Lock, 1997).

2.2.3 La mise en commun au service d'une praxis efficiente et réflexive

Les temps de mise en commun permettant de revenir sur l'ensemble de la démarche exploratoire de l'élève admettent une approche collective qui se construit grâce aux apports des élèves eux-mêmes, et, permettent ainsi, de dégager des points de similitudes entre leur production (Pélessier, 1991). En effet, ces dernières donnent un apport théorique, culturel et intellectuel enrichissant pour l'élève. De plus, lorsqu'elles sont en nombre conséquent, les mises en commun accordent une auto-critique de ce que l'on fait et de ce que l'on sait (Chanteux, 1998). Dès lors, ces dernières apportent, à fortiori, une aisance pour l'élève à créer, inventer, explorer et à développer ses propres solutions pour répondre à la situation-problème (Meirieu, 1988) qui lui ait posée (Clavel, 2009). Ici, le terme de praxis, au sens de pratiquer, renvoie à l'ensemble des réflexions faites par l'élève ainsi qu'aux actions qu'il va mettre en place afin de répondre à la demande (Gaillot, 2005).

Les mises en commun recentrent sur la demande en jeu, et donc, sur l'objectif, qui, lui-même est perçu comme un obstacle cognitif (Meirieu, 1988) pour les élèves. Ce dernier, afin que les sujets puissent le dépasser, doit être placé au cœur de la situation-problème (Meirieu, 1988). L'élément essentiel de l'apport d'une demande, d'un objectif, ou encore de la situation-problème est de rendre accessible certaines postures et certains comportements (Hervé de Monplanet, 1995) chez les élèves grâce à ce qui va être construit tout au long des séquences d'arts plastiques ainsi que par l'appui des mises en commun. En effet, cet ensemble permet d'une part, de construire une culture artistique, des techniques et un savoir-faire (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018) aux sujets et, d'autre part, de leur donner les outils adéquats pour qu'ils puissent réinvestir en conscience cette même culture qui aura été transformée, et donc, qui aura évoluée (Hervé de Monplanet, 1995). Ce fonctionnement, articulant réflexion, action et verbalisation, encourage fortement les aptitudes d'invention chez l'élève qui sont indispensables aux arts plastiques pour que ces derniers puissent acquérir davantage de démarches innovantes (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). En effet, la mise en commun aura donc permis des effets de retour sur les futures situations-problèmes auxquelles l'élève fera face, le tout, grâce à la conscientisation de leur pratique (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018).

2.3 LA DÉMARCHE DE CRÉATION

2.3.1 Définition

La démarche est définie par le dictionnaire *Le Robert* comme étant, au sens figuré, la « *manière dont l'esprit progresse dans son activité* ». La création, quant à elle, peut se définir comme étant le déroulement d'une démarche comprenant trois phases qui interagissent entre elles : une phase initiale, une phase de développement ainsi qu'une phase qui consiste à l'atteinte de notre but (Gosselin P., et al., 1998). Ainsi, la démarche de création dans son intégralité fait appel à un continuum de phénomènes conscients et inconscients (Wallas, 1926) permettant à l'élève de répondre à la demande qui lui est faite. Ici, l'achèvement doit résulter d'une production d'idées nouvelles adaptées aux contraintes données par l'enseignant.e. Selon l'approche multivariée, nous pouvons distinguer quatre facteurs permettant la performance de création chez les individus : les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux (Lubart, 1999 ; Sternberg & Lubart, 1995). Ces quatre facteurs du potentiel créatif regroupent à leur tour les sous-catégories suivantes :

- La cognition renvoyant à l'imagerie mentale, aux pensées divergentes, à la flexibilité cognitive, aux connaissances ainsi qu'aux capacités associatives ;
- La conation qui renvoie à la recherche de la nouveauté, à la prise de risque, à la personnalité ainsi qu'à la motivation ;
- Le facteur émotion qui fait référence aux affects, à l'état de veille ainsi qu'aux troubles de l'humeur ;
- Enfin, l'environnement quant à lui renvoie à l'entraînement ainsi qu'aux stimulations (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003).

L'évolution de l'enseignement des arts plastiques a permis de rendre compte d'une dissociation entre les termes de créativité et de démarche de création. Alors que la créativité suscite une limite pédagogique principale : elle n'est pas synonyme d'apprentissage, la démarche de création quant à elle se distingue par l'ensemble des solutions possibles que peut trouver l'élève afin de répondre à la situation-problème qui lui est adressée (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). En effet, la mise en avant de la situation-problème dans les nouvelles pratiques pédagogiques, liées notamment aux arts plastiques, développent chez l'élève les réflexes adoptés par les artistes lors de la création (Gaillot, 2005). Bien plus qu'une création, la démarche de création, établie dans le cadre d'une séance d'arts plastiques par l'enseignant.e, donne à l'élève des clefs de compréhension du processus de création chez les artistes (Gaillot,

2005, p.3). Celle-ci intervient tout au long du processus d'exploration chez l'élève (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). Lors de la mise en commun, cette dernière intervient par les questions de l'enseignant.e qui encourage une rétrospection : le fait de revenir sur sa pratique, ses choix et ses doutes ainsi que la confrontation au travail de ses pairs donnent à l'élève une mise en mots, une explicitation du travail réflexif de l'artiste, qui, en partant d'une idée, met en œuvre un projet avec pour objectif de lui être le plus fidèle possible, comme lorsque l'enfant se retrouve face à une demande à laquelle il doit répondre et qu'il émet d'abord des hypothèses avant de passer à la pratique (Gaillot, 2005).

2.3.2 De la reproduction graphique à la démarche de création

« En tant que pratique sociale, l'enseignement public est réglé par des choix politiques, économiques et culturels qui fluctuent selon la conjoncture ; les disciplines qui le constituent subissent, au gré des réformes, des modifications plus ou moins radicales en fonction de mutations ou de besoin circonstanciels. » (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018, p.8).

La discipline des arts plastiques atteste d'une évolution des pratiques à travers ses différentes dénominations : du cours de *dessin* jusqu'aux *arts plastiques* dans les années soixante-dix (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). Si son rôle initial était de préparer les élèves professionnellement à travers le dessin industriel (Ruppin, 2016), les arts plastiques sont aujourd'hui une aide à l'autonomie des élèves, un accès à la culture (Gaillot, 2005). L'apprentissage des arts plastiques a pour but réel un « *caractère exploratoire* » ainsi que des démarches artistiques (Pélissier, 1991). Dès lors, ce changement d'appellation démontre une avancée quant à son objet d'enseignement au fil du temps (Pélissier, 1991). Cette évolution a permis de mettre l'accent sur la liberté d'expression pour les élèves à défaut d'apprentissages plus techniques durant les cours de dessin, ainsi que, concernant les enseignants.es, l'ouverture d'une pratique essentielle qu'est l'expérimentation (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). En effet, cette pratique est alors qualifiée d'enseignement innovant avec l'apparition de nouvelles conditions institutionnelles : les ateliers (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). Ces changements se traduisent par l'application d'une forme d'enseignement qui permet d'impliquer l'élève dans une démarche exploratoire ainsi qu'une réflexion personnelle (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). L'objectif de la démarche exploratoire est d'amener l'élève à répondre progressivement à la demande. Pour cela, il doit problématiser en émettant une ou plusieurs hypothèses qu'il vérifiera tout au long de sa démarche exploratoire : mon hypothèse a-t-elle permis de répondre à la demande ? (Meirieu, 1988 ; Michaux, 1990).

La démarche de création est alors moteur de motivation pour les élèves puisqu'elle leur offre une certaine autonomie dans la réalisation de la tâche par l'émission d'hypothèses et la remise en question des solutions trouvées afin d'obtenir par eux-mêmes une ou des réponses à la demande posée par l'enseignant.e (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018). Par la démarche de création, l'élève est amené à penser, à expérimenter, à faire des choix qui lui permettent de résoudre le conflit cognitif créé par la demande (Meirieu, 1988, p.10). Celle-ci représente donc l'un des principaux objectifs des arts plastiques à l'École puisqu'elle motive l'enfant en l'incitant à penser par lui-même et à résoudre des problèmes dans le cadre d'un enseignement réfléchi : pour que l'enfant puisse construire une démarche pratique, il construit d'abord une démarche réflexive durant laquelle il induit du problème des solutions pratiques à expérimenter (Brondeau Four & Colboc Terville, 2018 ; Meirieu, 1988).

2.3.3 La démarche exploratoire

« *Dans l'enseignement scolaire français, si l'expression créatrice reste première, la production plastique n'est plus une fin en soi mais le moyen de construire (Perret-Clermont, 1979) des connaissances et des compétences plus larges parmi lesquelles celles d'un individu créatif, conscient de ses racines culturelles, un individu autonome, critique, responsable, citoyen, détenteur d'aptitudes sur lesquelles il saura s'appuyer pour réussir dans la vie.* » (Gaillot, 2005, p.2). La démarche exploratoire relève d'un choix didactique des enseignants qui cherchent à développer la « *construction de connaissances et de compétences* » (Gaillot, 2005, p.2) par la pratique de l'élève grâce à une confrontation récurrente de ses connaissances face à un obstacle (Gaillot, 2005). En effet, la récurrence de la démarche exploratoire durant les séances accoutume l'élève au travail réflexif ainsi qu'au travail pratique qu'exigent la résolution d'un problème théorique dans le cadre des séances d'arts plastiques comme dans le cas où un artiste, qui, par son idée crée ensuite une œuvre (Gaillot, 2005). La mise en relation des productions des élèves avec des références artistiques, notamment la découverte de procédés qui répondent aussi au problème posé lors de la séance, est une étape de la démarche exploratoire favorisant la réflexion des élèves sur leur production (Gaillot, 2005).

D'après l'Édition 2017-2018 du dispositif à l'École du patrimoine et de la création, Sylvie Durieux, Florence Patisson, Corinne Troncin et Pascale Vitoux, conseillères pédagogiques en arts plastiques du département des Yvelines, décrivent les différentes étapes de la démarche exploratoire en arts plastiques. Ces dernières peuvent être classées sous quatre phases principales : la phase de sollicitation, la phase d'approfondissement, la phase de mise en

commun et la phase de réinvestissement. Tout d'abord, durant la phase de sollicitation, l'enseignant.e expose aux élèves la demande en jeu ainsi que ses contraintes. Cette première phase est importante car c'est elle qui va déterminer l'intérêt des élèves quant à cette demande. Celle-ci implique que les élèves aient à se poser des questions, et donc, suscite leur implication quant à l'ensemble des prochaines étapes de la démarche exploratoire. En effet, la demande doit stimuler la création et la réflexion des élèves dans l'expérimentation de leurs diverses opérations plastiques. Deuxièmement, la phase d'approfondissement consiste, justement, aux opérations plastiques que les élèves vont mettre en place afin de répondre à la demande, demande qui, rappelons-le, pose un problème. Durant cette étape, l'enseignant.e favorise l'autonomie et la prise d'initiative de la part des élèves. En effet, ils vont alors expérimenter de nouveaux matériaux, de nouvelles techniques ou encore de nouveaux outils mis à leur disposition. Troisièmement, la phase de mise en commun permet de donner à voir les productions des élèves, de mettre en valeur le travail qu'ils ont fourni pour répondre à la demande. Ici encore, l'élève est au cœur de cette étape : il a la parole, c'est lui qui donne les solutions trouvées pour faire face aux contraintes. Enfin, la phase de réinvestissement permet de rendre compte de la démarche de création de l'élève. Lors du réinvestissement, l'enseignant.e attend des élèves qu'ils réinvestissent tout ce qui aura été appris au cours des séances précédentes, et notamment, les éléments apportés durant les mises en commun. Cette dernière phase et dernière séance de la séquence est importante car elle permet d'évaluer à quel point les élèves se sont approprié les notions plastiques, ainsi que leur capacité à les réinvestir de manière pertinente au service de leur propre production.

3. LA PROBLÉMATIQUE

L'enseignement des arts plastiques a évolué avec l'apport des recherches dans le domaine de la sociologie et de la psychologie des apprentissages notamment la psychologie cognitive. Une séance d'arts plastiques est préparée en amont par un travail réflexif de l'enseignant.e sur une situation-problème qui permettra à l'enfant d'entrer en conflit cognitif pour apprendre par lui-même en résolvant le problème lors de la démarche exploratoire. Plusieurs recherches, notamment les travaux de Meirieu sur la faculté d'apprendre à travers une situation-problème, montre que l'élève qui pratique, expérimente pour trouver des solutions, retient plus facilement les connaissances et devient capable de les transposer à d'autres problèmes. Selon Meirieu, le conflit sociocognitif qui intervient lors de la confrontation des points de vue et des représentations permet aussi à l'élève d'apprendre grâce à une réflexion sur son travail et celui

de ses pairs. La mise en commun lors d'une séance d'arts plastiques est une phase de mise en mots où chaque élève exprime ce qu'il a produit pour répondre aux problèmes posés et réfléchit à la production de ses pairs. Si le conflit sociocognitif permet un meilleur ancrage des apprentissages, la mise en commun servirait d'apport dans la démarche de création puisqu'elle permet de faire émerger en conscience diverses solutions à un problème posé. Nous nous sommes alors demandé :

En quoi la mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques permet-elle d'engager l'élève dans une démarche de création ?

Grâce à notre état de l'art, nous avons déterminé plusieurs hypothèses que nous chercherons à vérifier par l'expérimentation :

Hypothèse générale : La mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques influence l'engagement de l'élève dans sa démarche de création.

Hypothèse opérationnelle 1 : La mise en commun réalisée au sein d'une séance d'arts plastiques permet à l'élève de s'engager dans une démarche de création.

Hypothèse opérationnelle 2 : L'absence de mise en commun au sein d'une séance d'arts plastique limite l'engagement de l'élève dans sa démarche de création.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 PARTICIPANTS

Pour réaliser cette étude, la population ciblée est ici une classe de CM1 de l'école André Jullien située à Donzère dans la Drôme (26). Cette classe, encadrée par M^{me} BASSET Axelle, a un effectif de 24 élèves dont 10 filles et 14 garçons. Les enfants de cette classe ont entre 9 et 10 ans. Dans cet effectif, nous retrouvons quelques élèves à besoins particuliers :

- Deux élèves bénéficient d'une intégration avec un projet personnalisé ;
- Une élève est dyspraxique léger, elle est également suivie en ergothérapie ainsi qu'en orthophonie ;
- Une seconde élève est suivie en orthophonie ;
- Une élève est intégrée dans le dispositif ULIS de l'école.

De manière générale, nous retrouvons également quelques éléments propres à l'école :

- Pauvreté du vocabulaire et mauvaise construction syntaxique chez la majorité des élèves ;
- Problème récurrent de manque de concentration et d'attention face au travail scolaire ;
- Milieu familial majoritairement défavorisé ;
- Grande hétérogénéité des niveaux scolaires.

Pour réaliser au mieux cette étude, il nous semblait judicieux de séparer la classe en deux groupes : *un groupe témoin* (groupe A) versus *un groupe expérimental* (groupe B). Pour former ces deux groupes, nous nous sommes simplement appuyées sur le schéma initial de la classe en vérifiant qu'il y ait une répartition plus au moins équitable entre les garçons et les filles : chaque groupe est constitué de 12 élèves, le groupe témoin (A) est composé de 4 filles et de 8 garçons et le groupe expérimental (B) est composé de 6 filles et de 6 garçons.

4.2 MISE EN ŒUVRE MATÉRIELLE

Ce mémoire permet d'étudier le rôle de la mise en commun et son influence sur l'engagement de l'élève dans une démarche de création au sein d'une séance d'arts plastiques. Nous avons donc élaboré une séquence d'arts plastiques, validée par notre référente de mémoire et professeure d'arts plastiques : M^{me} GEAY Sandrine. Cette séquence portera sur la notion de la couleur et sera composée de 3 séances dont une séance de réinvestissement (cf. annexe 1).

Pour réaliser cette séquence du matériel d'arts plastiques sera nécessaire afin que les élèves puissent répondre au mieux à chaque demande de début de séance.

Ci-joint, un tableau récapitulatif du matériel nécessaire par séance :

Tableau 1 : récapitulatif du matériel nécessaire par séance

| | Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 |
|-----------------|--|---|--|
| Matériel | - Une feuille de dessin A4 ; - De la peinture : jaune, bleu cyan et rouge magenta ; | - Une feuille de dessin A3 ; - De la peinture : jaune, bleu cyan, blanc et noir ; - Pot d'eau ; | - Une feuille de dessin A4 ; - De la peinture : jaune, magenta, cyan, blanc et noir ; |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | - Pot d'eau ; - Cercle chromatique ; - Trace écrite séance 1. | - Pinceau fin ; - Pinceau brosse ; - Trace écrite séance 2. | - Pot d'eau ; - Pinceau fin ; - Pinceau brosse ; - Cercle chromatique ; - Trace écrite séance 3. |
|--|---|---|--|

Par ailleurs, pour être en adéquation avec les valeurs de notre variable indépendante : « *avec mise en commun* » versus « *sans mise en commun* », nous proposons une trace écrite à chaque fin de séance pour les deux groupes (cf. annexe 2). Le groupe expérimental (groupe A) qui bénéficiera de la mise en mots à chaque fin de séance constituera au tableau un récapitulatif de séance des éléments clefs pour aider les élèves à les mémoriser sur le long terme.

Enfin, pour répondre au mieux à notre variable dépendante : « *démarche de création* », nous utiliserons un tableau nous permettant d'évaluer leur création en fonction de critères prédéfinis (cf. annexe 3) ainsi que l'enregistrement de la mise en commun de chaque groupe lors de la dernière séance nous permettant de comparer les notions retenues, le nombre d'interventions et les questions posées entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

4.3 DÉROULEMENT

L'ensemble de nos séances d'arts plastiques se déroulent les mardis matin de 8h55 jusqu'à environ 10h50. Par praticité, il nous a semblé judicieux de débiter par le groupe témoin (groupe A) afin de bénéficier d'un temps suffisant de mise en commun et de leur permettre de s'exprimer durant celle-ci. Le groupe expérimental (groupe B), quant à lui, réalisera la séance juste après le premier groupe. Nous comptons une séance d'environ 20 minutes plus courte pour le groupe B en raison de l'absence de la mise en commun.

Les séances du groupe témoin (A) se composaient toutes de 4 phases : **la demande, la démarche exploratoire** avec les consignes et les contraintes données, la **mise en commun** ainsi que la phase de **synthèse de la mise en commun**.

Les séances du groupe expérimental (B) se composaient de 3 phases pour les deux premières séances : **la demande, la démarche exploratoire** avec les consignes et les contraintes données ainsi qu'une **synthèse** très succincte qui consistait à lire la trace écrite qui leur était distribuée.

La troisième et dernière séance de réinvestissement était quant à elle composée, tout comme le groupe témoin (A), de 4 phases : **la demande**, **la démarche exploratoire** avec les consignes et les contraintes données, la **mise en commun** ainsi qu'une phase de **synthèse de la mise en commun**. En effet, étant donné que la séquence était terminée, le fait de faire une mise en commun sur cette dernière séance n'avait plus d'impact sur leur démarche de création.

En classe entière, nous clôturons la séance d'arts plastiques par la phase d'ancrage artistique. Nous projetons au tableau des œuvres ou des artistes en cohérence avec le thème abordé, par exemple Pablo PICASSO et quelques œuvres représentatives de sa période bleue lorsque nous avons abordé la notion de monochrome. Cet ancrage artistique était donc réalisé au même moment avec les élèves du groupe témoin (A) et du groupe expérimental (B).

Ci-joint, voici le déroulement plus précis de chacune des séances en fonction des groupes :

Tableau 2 : séance 1 du groupe témoin (A)

| | |
|---|---|
| <p>DEMANDE 5 mn</p> | <p>« Faire dégouliner la couleur avec les doigts en cascade jusqu'au bas de la feuille en imaginant que c'est de l'eau. »</p> |
| <p>DÉMARCHE EXPLORATOIRE 20 mn</p> | <p><u>Consignes :</u> - Représenter une cascade ; - Faire émerger le plus de nouvelles couleurs possibles ; - Travail de la peinture avec les doigts. <u>Contraintes :</u> - Le blanc du support disparaît ; - On doit toujours voir les trois premières couleurs.</p> |
| <p>MISE EN COMMUN 15 mn</p> | <p><u>Questions à aborder :</u> - Quelle était la demande ? - Quelles sont les nouvelles couleurs qui ont émergées ? Les nommer et demander comment on les obtient.</p> |
| <p>SYNTHÈSE DE LA MISE EN COMMUN 15 mn</p> | <p><u>Trace écrite :</u> - Mélange de quelles couleurs donne quelle couleur ? - Définition de la notion de représentation, d'écart et de ressemblance. - Nommer les actions mises en œuvre et leurs incidences pour représenter la cascade. - Revoir la notion d'abstrait à travers des références.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>- Distribution d'un cercle chromatique par élève (support pour prochaines séances).</p> <p><u>Vocabulaire et définitions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Couleurs primaires : cyan, magenta et jaune. - Couleurs secondaires : orange, vert et violet. - Couleurs tertiaires, ici marron, kaki → mélange des trois couleurs primaires. |
|--|--|

Tableau 3 : séance 1 du groupe expérimental (B)

| | |
|---------------------------------------|--|
| DEMANDE 5 mn | « Faire dégouliner la couleur avec les doigts en cascade jusqu'au bas de la feuille en imaginant que c'est de l'eau. » |
| DÉMARCHE EXPLORATOIRE 20 mn | <p><u>Consignes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Représenter une cascade ; - Faire émerger le plus de nouvelles couleurs possibles ; - Travail de la peinture avec les doigts. <p><u>Contraintes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le blanc du support disparaît ; - On doit toujours voir les trois premières couleurs. |
| SYNTHÈSE 5 mn | Distribution et lecture de la trace écrite. |

Tableau 4 : séance 2 du groupe témoin (A)

| | |
|---------------------------------------|--|
| DEMANDE 5 mn | « Représenter à la peinture une souris verte qui court dans l'herbe. » |
| DÉMARCHE EXPLORATOIRE 20 mn | <p><u>Consignes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - On ne voit que l'herbe et la souris ; - On ne voit que du vert ; - Utiliser les qualités propres aux deux pinceaux, fin et brosse. <p><u>Contrainte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le blanc du support disparaît. |
| MISE EN COMMUN 15 mn | <p><u>Questions à aborder :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle était la demande en jeu ? (+ <i>rappel</i> : comment fait-on du vert ?) <p>Questionnement en rapport à la représentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les solutions trouvées pour représenter la souris ? (+ <i>rappel</i> : pouvez-vous expliquer ce que signifie « re-présenter » ?). <p>Questionnement sur la couleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles solutions avez-vous trouvées pour rendre la souris visible ? |

| | |
|---|---|
| | - Quelles solutions avez-vous trouvées pour rendre la souris TRÈS visible ? |
| SYNTHÈSE DE LA MISE EN COMMUN 15 mn | <u>Trace écrite :</u> <u>Vocabulaire et définitions :</u> - Re-présentation : degré de rapport au réel. Valeur expressive de l'écart (simplification, symbolisation...). Donner à voir le monde qui nous entoure. - Nuance : variations plus ou moins légères d'une couleur, obtenues en y ajoutant une autre couleur. - Contraste : opposition entre deux ou plusieurs éléments, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation. - Camaïeu : ensemble des nuances d'une couleur. |

Tableau 5 : séance 2 du groupe expérimental (B)

| | |
|---|---|
| DEMANDE 5 mn | « Représenter à la peinture une souris verte qui court dans l'herbe. » |
| DÉMARCHE EXPLORATOIRE 20 mn | <u>Consignes :</u> - On ne voit que l'herbe et la souris ; - On ne voit que du vert ; - Utiliser les qualités propres aux deux pinceaux, fin et brosse. <u>Contrainte :</u> - Le blanc du support disparaît. |
| SYNTHÈSE 5 mn | Distribution et lecture de la trace écrite. |

Tableau 6 : séance 3 - séance de réinvestissement du groupe témoin (A)

| | |
|---|--|
| DEMANDE 5 mn | En s'appuyant sur le cercle chromatique : « Donner à voir la bataille entre le feu et l'eau : qui gagne ? » |
| DÉMARCHE EXPLORATOIRE 20 mn | <u>Consignes :</u> - Attention : donner à voir cette lutte de manière très contrastée. <u>Contraintes :</u> - Le blanc du support disparaît ; - Les couleurs utilisées pour représenter le feu ne peuvent pas être utilisées pour l'eau ; Au total : au moins 6 couleurs doivent apparaître dans l'expérimentation. |
| MISE EN COMMUN | <u>Questions à aborder :</u> - Quelle était la demande en jeu ? |

| | |
|--|--|
| 15 mn | <p>Questionnement sur la couleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler/nommer les couleurs primaires ; - Rappeler/nommer les couleurs secondaires, comment les obtient-on ? - Quelles sont les couleurs complémentaires ? - Que peut-on attribuer à ces couleurs ? <p>Questionnement sur le geste :</p> <p>Nommer les actions mises en œuvre et leurs incidences pour représenter le feu et l'eau.</p> |
| <p>SYNTHÈSE DE LA MISE EN COMMUN</p> <p>15 mn</p> | <p><u>Trace écrite :</u></p> <p><u>Vocabulaire et définitions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cercle chromatique. - Couleurs primaires : magenta, cyan et jaune. - Couleurs complémentaires : rouge → vert - jaune → violet - bleu → orange. - Couleurs secondaires : vert/orange/violet. - Contraste : opposition entre deux ou plusieurs choses, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation. - Couleurs chaudes/froides : séparation du cercle chromatique en deux familles. → Couleurs froides : nuances de bleu/vert/violet → Couleurs chaudes : nuances de rouge/jaune/orange |

Tableau 7 : séance 3 - séance de réinvestissement du groupe expérimental (B)

| | |
|--|---|
| <p>DEMANDE</p> <p>5 mn</p> | <p>En s'appuyant sur le cercle chromatique :</p> <p>« Donner à voir la bataille entre le feu et l'eau : qui gagne ? »</p> |
| <p>DÉMARCHE EXPLORATOIRE</p> <p>20 mn</p> | <p><u>Consignes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention : donner à voir cette lutte de manière très contrastée. <p><u>Contraintes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le blanc du support disparaît ; - Les couleurs utilisées pour représenter le feu ne peuvent pas être utilisées pour l'eau ; <p>Au total : au moins 6 couleurs doivent apparaître dans l'expérimentation.</p> |
| <p>MISE EN COMMUN</p> <p>15 mn</p> | <p><u>Questions à aborder :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle était la demande en jeu ? <p>Questionnement sur la couleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler/nommer les couleurs primaires - Rappeler/nommer les couleurs secondaires, comment les obtient-on ? |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les couleurs complémentaires ? - Que peut-on attribuer à ces couleurs ? <p>Questionnement sur le geste :</p> <p>Nommer les actions mises en œuvre + incidences pour représenter le feu/l'eau.</p> |
| <p>SYNTHÈSE DE LA MISE EN COMMUN</p> <p>15 mn</p> | <p><u>Trace écrite :</u></p> <p><u>Vocabulaire et définitions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cercle chromatique. - Couleurs primaires : magenta, cyan et jaune. - Couleurs complémentaires : rouge → vert - jaune → violet - bleu → orange. - Couleurs secondaires : vert/orange/violet. - Contraste : opposition entre deux ou plusieurs choses, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation. - Couleurs chaudes/froides : séparation du cercle chromatique en 2 familles. → Couleurs froides : nuances de bleu/vert/violet → Couleurs chaudes : nuances de rouge/jaune/orange |

5. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous nous focaliserons sur les données récoltées permettant de donner suite à l'expérience réalisée dans le cadre de ce mémoire : les résultats. L'ensemble des résultats obtenus nous permettra, par la suite, de répondre à notre hypothèse générale qui suppose que : « *la mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques influence l'engagement de l'élève dans sa démarche de création* ».

Dans une première partie, nous parlerons des productions d'arts plastiques des élèves. Dès lors, afin de pouvoir les utiliser de manière équitable dans nos analyses, nous nous appuierons sur une grille d'évaluation. Cette dernière reprend, séance par séance et élève par élève, des critères en fonction de deux compétences précises (cf. tableau n°1 ci-dessous, p.24).

Dans une seconde partie, nous nous appuierons sur la retranscription écrite des mises en commun orales faites en troisième et dernière séance dans chacun de nos deux échantillons : le groupe témoin – avec mise en commun (AMEC) ainsi que le groupe expérimental – sans mise en commun (SMEC). En effet, grâce à cette retranscription, nous avons notamment pu comparer l'intervention des élèves ainsi que le nombre de mots spécifiques employés selon qu'ils fassent partie du groupe témoin – AMEC ou expérimental – SMEC.

Tableau n°1 : grille d'évaluation de la production des élèves en fonction des compétences – exemple de la séance 1 « la cascade de couleurs ».

| SÉANCE 1 - LA CASCADE DE COULEURS | | |
|---|---|--|
| Nom – Prénom : | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir la cascade | | Remarques : |
| - l'élève a utilisé un outil (main – pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | |
| - l'élève a mélangé les peintures mais toutes les couleurs demandées n'apparaissent pas | - l'élève a mélangé les peintures et toutes les couleurs apparaissent | |
| Pour donner à voir le mouvement (l'eau qui coule) | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet. |
| Remarques : | | |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation | - le mouvement apparaît dans la représentation | |

5.1 LES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

A la fin de chaque séance, mon binôme et moi réalisons une analyse des productions des élèves grâce à une grille d'évaluation (cf. tableau 1 ci-dessus + annexe 4). Ces analyses ont permis d'attribuer, selon certains critères, une couleur : du jaune ou du vert. Le jaune signifiait que la démarche de création de l'élève était limitée, le vert, a contrario, que celle-ci était davantage enrichie. Ainsi, les critères étaient attribués en fonction des compétences attendues.

Tout d'abord, pour la séance 1 : « la cascade de couleurs », la **première compétence** était la suivante : « *expérimenter, produire, créer – l'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent* ». Dès lors, les critères de cette première compétence ont été fixés selon 3 critères pour donner à voir la cascade : **l'outil, le geste et le mélange de la peinture**. Par exemple ici, l'élève obtenait :

- Du vert s'il utilisait au moins 2 outils, contre du jaune pour l'utilisation d'un outil seulement ;
- Du vert s'il mobilisait au moins 2 gestes, contre du jaune pour la mobilisation d'un seul ;
- Enfin, du vert s'il avait assez mélangé la peinture pour que toutes les couleurs nécessaires apparaissent, contre du jaune s'il n'avait pas fait apparaître toutes les couleurs.

La **deuxième compétence** de cette première séance était de « *mettre en œuvre un projet artistique – l'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet.* » Ici, un seul critère de la compétence était évalué afin de donner à voir l'eau qui coule : **le mouvement**. Ainsi, l'élève obtenait du vert si le mouvement était matérialisé, contre du jaune s'il n'apparaissait pas.

Dans un second temps, pour la séance 2 : « *une souris verte qui court dans l'herbe* », les compétences étaient identiques à la première séance. Cependant, au vu de la demande qui diffère à chaque séance, les critères ne sont, quant à eux, pas exactement les mêmes. Par ailleurs, la première compétence de la deuxième séance regroupe trois critères afin de donner à voir la souris verte sur l'herbe : **l'outil, le geste et les différentes solutions mobilisées** par l'élève **pour faire ressortir la souris**. Pour cette deuxième séance, l'élève obtenait :

- Du vert s'il utilisait au moins 2 outils, contre du jaune pour l'utilisation d'un seul ;
 - Du vert s'il mobilisait plusieurs gestes, contre du jaune pour la mobilisation d'un seul ;
- Enfin, du vert s'il trouvait diverses solutions pour donner à voir la souris, contre du jaune si le contraste n'est pas assez marqué.

La **deuxième compétence** de cette séance n°2 : « *mettre en œuvre un projet artistique - l'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination* », comprenait un critère évaluant **le mouvement pour donner à voir la souris qui court**. Dès lors, l'élève obtenait du vert si le mouvement apparaissait dans la représentation, contre du jaune s'il n'apparaissait pas.

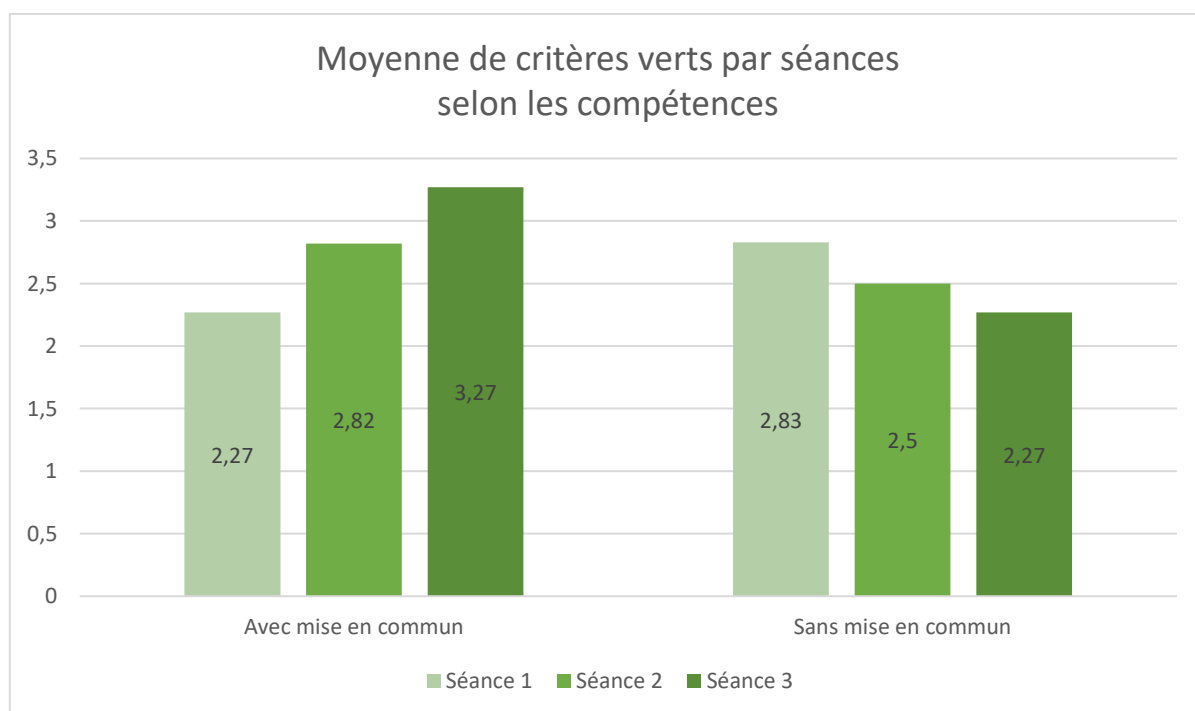
Pour la troisième et dernière séance : « *la bataille entre l'eau et le feu* », qui était également la séance de réinvestissement, les deux compétences évaluées restent les mêmes. Cependant, ici aussi les critères se font en fonction de la demande en jeu. Dès lors, la première compétence : « *expérimenter, produire, créer – l'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent* », comprend trois critères pour donner à voir l'eau et feu : **l'outil, le geste et le respect des consignes concernant la peinture/les couleurs**. De ce fait, l'élève obtenait :

- Du vert s'il utilisait au moins 2 outils, contre du jaune pour l'utilisation d'un seul ;
- Du vert s'il mobilisait plusieurs gestes, contre du jaune pour la mobilisation d'un seul ;
- Enfin, du vert si l'élève parvenait à faire apparaître au moins trois nuances différentes dans les couleurs chaudes contre trois nuances différentes dans les couleurs froides.

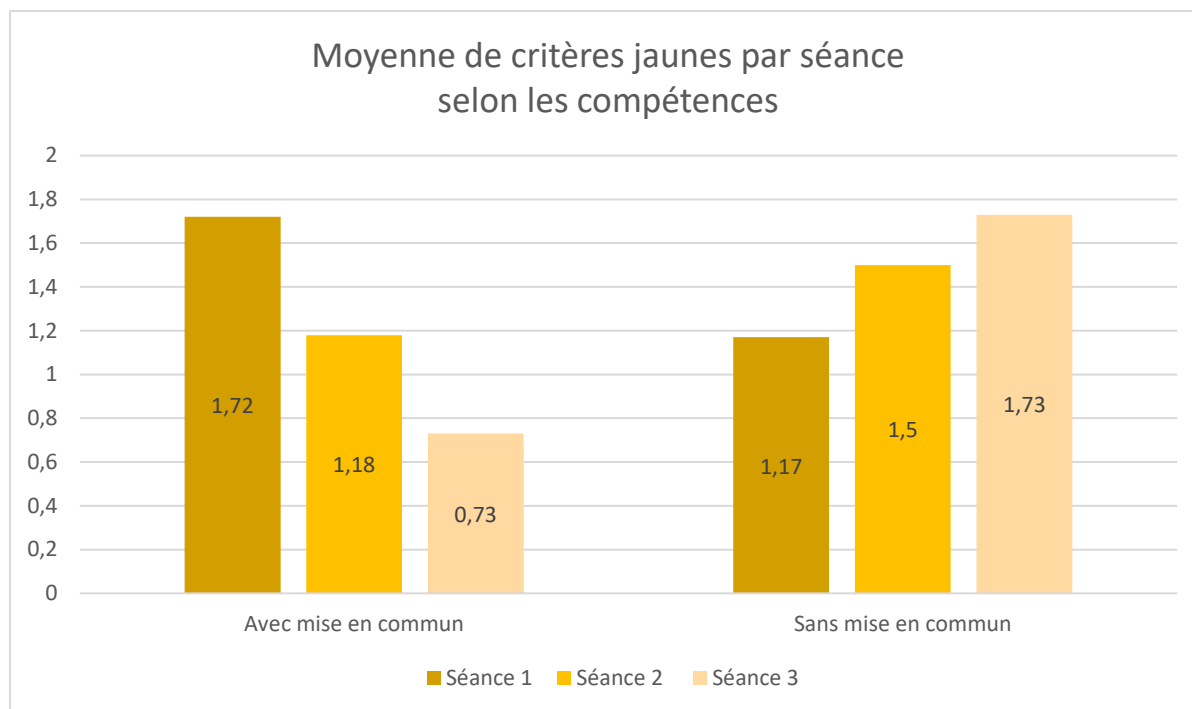
La **deuxième compétence** de la troisième et dernière séance : « *mettre en œuvre un projet artistique - l'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination* », comprend un critère évaluant le **mouvement** pour donner à voir la bataille entre l'eau et le feu. Ici, l'élève obtenait du vert si le mouvement apparaissait dans la représentation, contre du jaune si ce dernier n'apparaissait pas.

Pour conclure, en ce qui concerne les grilles évaluant les productions des élèves selon les critères en fonction des compétences 1 et 2 ; voici, ci-dessous, deux graphiques permettant de visualiser les différences de nos deux groupes : témoin - AMEC et expérimental – SMEC. Ces graphiques rendent compte des moyennes de critères : verts pour l'un, jaunes pour l'autre. De ce fait, vous retrouvez dans un premier graphique l'ensemble des critères verts en fonction des compétences 1 et 2, à la fois du groupe témoin ainsi que du groupe expérimental. Par la suite, un second graphique qui reprend quant à lui, à l'inverse, l'ensemble des critères jaunes selon les compétences 1 et 2 du groupe avec mise en commun et du groupe sans mise en commun.

Graphique n°1 : moyenne par séance de critères verts en fonction des compétence 1 et 2 selon le groupe témoin – avec mise en commun ou le groupe expérimental – sans mise en commun.



Graphique n°2 : moyenne par séance de critères jaunes en fonction des compétence 1 et 2 selon le groupe témoin – avec mise en commun ou le groupe expérimental – sans mise en commun.



5.2 RETRANSCRIPTION DES MISES EN COMMUN

Dans cette seconde partie, nous allons aborder la retranscription écrite des enregistrements des mises en commun que nous avons réalisé lors de la dernière séance de notre séquence : la séance de réinvestissement. L'enregistrement de ces mises en commun nous a permis d'analyser en détail les interventions des élèves, les mots/le vocabulaire, les notions travaillées ainsi que le nombre de fois où le groupe-classe répond collectivement. Ceci, toujours dans l'objectif de comparer nos deux groupes : témoin - AMEC et expérimental - SMEC.

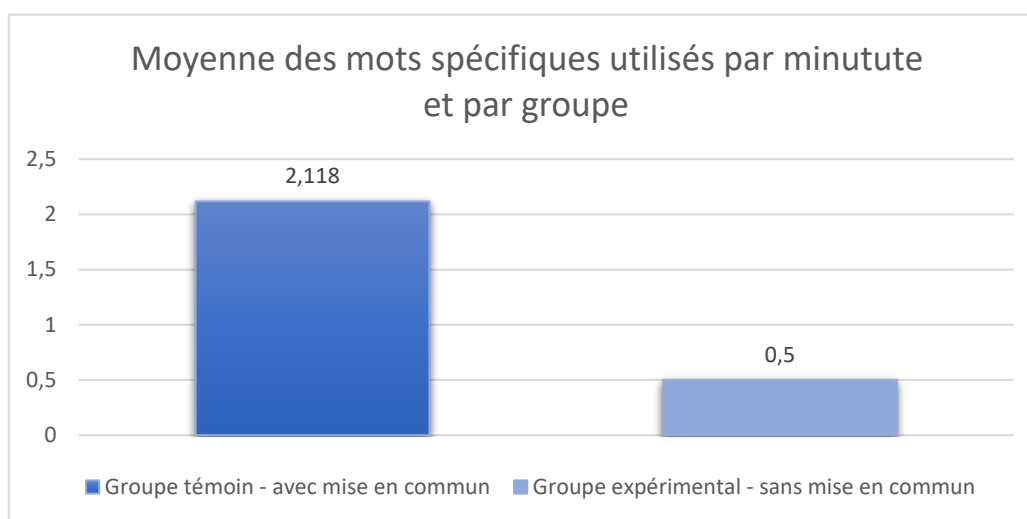
Ci-dessous, voici un graphique représentant le nombre moyen de mots de vocabulaire spécifiques donné par minute pour le groupe témoin - AMEC et expérimental - SMEC. Afin de réaliser ce graphique nous avons dû, au préalable, passer par quelques étapes :

- Tout d'abord, nous avons enregistré, pour le groupe témoin et expérimental, chacune des dernières séances de la séquence ;
- Ensuite, nous avons retranscrit l'ensemble des deux enregistrements par ordinateur ;
- Troisièmement, nous avons analysé l'ensemble de ces retranscriptions en mettant en évidence les éléments qui nous paraissaient essentiels, comme : le nombre

d'intervention des élèves, le nombre d'intervention des étudiantes stagiaires (nous-même), le nombre de mots spécifiques employés (cf. tableau n°2, p.29) ou encore le nombre d'interventions collectives de la part des élèves (cf. graphique n°4, p.30) ;

- Enfin, nous avons réalisé des tableaux, puis des graphiques des éléments pertinents qui nous semblaient importants de traiter dans ce mémoire.

Graphique n°3 : moyenne des mots spécifiques utilisés par minute du groupe témoin - avec mise en commun et du groupe expérimental - sans mise en commun.



Concernant le graphique précédent (cf. graphique n°3) ainsi que le tableau suivant (cf. tableau n°2), nous qualifions un mot de « *spécifique* » lorsque ce dernier fait partie du vocabulaire ou des notions à acquérir, que cela soit en rapport avec :

- **L'outil** : pinceau fin, pinceau brosse ;
- **Le geste** : mouvement, geste ;
- **Les couleurs** : couleurs primaires (bleu cyan, rouge magenta), couleurs secondaires, nuances, valeurs, couleurs complémentaires, couleurs froides, couleurs chaudes, le cercle chromatique ;
- Ou encore, **le vocabulaire** en général : abstrait, figuratif, réaliste, matière, contraste, représentation/représenter.

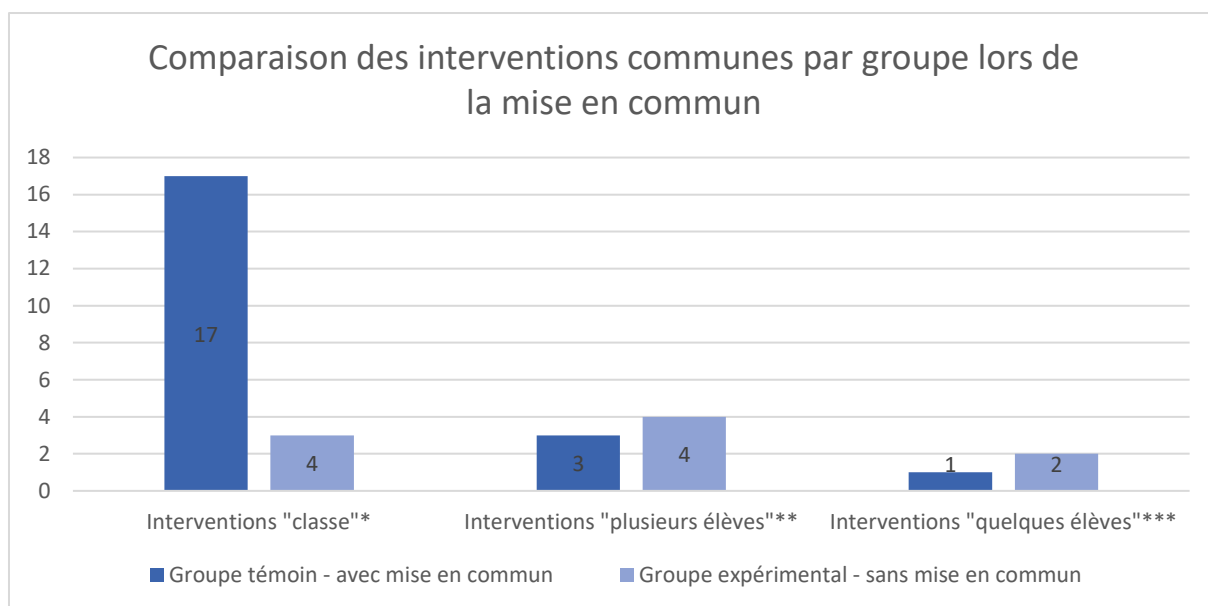
De ce fait, voici ci-dessous le tableau dans lequel nous avons regroupé l'ensemble de ces mots spécifiques, à la fois des **élèves du groupe témoin** et des **élèves du groupe expérimental**, nous permettant de créer le graphique n°3 ci-dessus.

Tableau n°2 : tableau regroupant l'ensemble des mots spécifiques utilisés lors de la mise en commun de la séance de réinvestissement par élève et par groupe – AMEC et SMEC.

| | | | | | | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--|---|---|--|---|---|
| AMEC | <u>Gabriella</u> Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Lohan</u> Geste Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Pierre</u> Geste Mouvement Représentation / représenter Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Jenna</u> Mouvement Contraste Valeur Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Anis</u> Matière couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Adam</u> Représentation / représenter Valeur Matière Couleur froide Couleur chaude Cercle chromatique Bleu cyan | <u>Enoha</u> Couleur primaire Couleur secondaire Mouvement Représentation / représenter Contraste Valeur Matière Couleur froide Couleur chaude Pinceau brosse Pinceau fin Bleu cyan Rouge magenta | <u>Léna</u> Contraste Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Julien</u> Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Lucie</u> Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan | <u>Yacine</u> Matière Couleur froide Couleur chaude Bleu cyan |
| Total | 4 | 5 | 12 | 6 | 4 | 7 | 14 | 8 | 4 | 4 | 4 |
| SMEC | <u>Gwladys</u> Couleur secondaire Eclaircir Cerme/contour Cercle chromatique Bleu cyan Rouge magenta | <u>Noah</u> | <u>Kylian</u> Eclaircir | <u>Alexia</u> Rouge magenta | <u>Amel</u> | <u>Zélie</u> | <u>Tavlie</u> Cerme/contour | <u>Kendra</u> | <u>Ilyass</u> | <u>Tony</u> | <u>Mohamed</u> |
| Total | 6 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Enfin, dans cette partie concernant les mises en commun réalisées lors de la séance de réinvestissement, nous avons également soulevé le nombre d'interventions données collectivement. De ce fait, nous avons remarqué que, parfois, lorsque nous posions des questions, dont les réponses faisaient partie des notions et du vocabulaire attendus, certains élèves répondaient en même temps. Par ailleurs, dans le graphique n°4 ci-dessous, nous retrouvons la comparaison des ces interventions par groupe. Nous relevons ici 17 interventions collectives du groupe « classe » pour le groupe témoin – AMEC, contre 4 pour le groupe expérimental - SMEC. De plus, nous remarquons quelques interventions de « plusieurs élèves » : 3 dans le groupe témoin – AMEC, contre 4 dans le groupe expérimental – SMEC ; ainsi qu'un total de 3 interventions de « quelques élèves » : 1 dans le groupe témoin – AMEC, contre 2 pour le groupe expérimental - SMEC. Ce graphique permet donc de rendre compte de l'effet sur le groupe-classe qu'apportent les mises en commun : plus il y a de mises en commun, plus l'ensemble de la classe est capable de répondre collectivement aux demandent.

Graphique n°4 : comparaison des interventions communes du groupe témoin – AMEC et du groupe expérimental – SMEC lors de la mise en commun de la dernière séance de la séquence.



*au moins 9 élèves sur 11 ont donné une réponse commune.

**entre 5 et 8 élèves ont donné une réponse commune.

***entre 2 et 4 élèves ont donné une réponse commune.

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

6.1 RECONTEXTUALISATION

En quoi la mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques permet-elle d'engager l'élève dans une démarche de création ? L'objectif de cette étude était de discerner l'enjeu des mises en commun durant des séances d'arts plastiques ainsi que son impact quant à l'engagement de l'élève dans sa démarche de création. C'est au sein d'une classe de CM1 composée de 24 élèves que nous avons réalisé cette étude. Au détour de notre groupe témoin et expérimental, nous avons pu faire varier les valeurs « *avec mise en commun* » versus « *sans mise en commun* » de notre **variable indépendante : la mise en commun**. Enfin, nos grilles d'évaluations ainsi que la retranscription écrite des mises en commun permettant de répondre à notre **variable dépendante : « la démarche de création »**, ont permis de vérifier nos hypothèses opérationnelles découlant de notre hypothèse générale : « *la mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques influence l'engagement de l'élève dans sa démarche de création* ». Pour donner suite à cette hypothèse générale, nous avons considéré les hypothèses opérationnelles suivantes : « *la mise en commun réalisée au sein d'une séance d'arts plastiques permet à l'élève de s'engager dans une démarche de création* », ainsi que, à contrario : « *l'absence de mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques limite l'engagement de l'élève dans sa démarche de création* ».

6.2 MISE EN LIEN AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES

Tout d'abord, afin de reprendre les résultats présentés en première partie : les productions des élèves, il est judicieux de venir analyser, séance par séance, les grilles évaluant les productions des élèves. Dès lors, comme présenté dans les graphiques n°1 et n°2, nous retrouvons des moyennes significatives avec une réelle distinction entre le groupe témoin – AMEC et expérimental – SMEC. Pour rappel, le graphique n°1 représente la moyenne, séance par séance, de critères verts selon les compétences 1 et 2 du groupe témoin – AMEC ou expérimental – SMEC. Le graphique n°2 représente, quant à lui, la moyenne par séance de critères jaunes en fonction des compétences 1 et 2 selon le groupe témoin – AMEC ou expérimental – SMEC.

Premièrement, l'analyse de la séance 1 montre que, dans l'ensemble, le groupe témoin - AMEC a moins bien réussi que le groupe expérimental – SMEC. En effet, nous retrouvons une moyenne de 2.27 pour le groupe témoin – AMEC contre une moyenne de 2.83 pour le groupe expérimental – SMEC. Dès lors, ces premiers résultats vont à l'encontre de nos hypothèses opérationnelles. Cependant, il est important de préciser ici qu'aucun groupe n'avait encore reçu de mise en commun. En effet, celles-ci étaient données en fin de séance, et pour le groupe témoin seulement. Par conséquent, les supposés bénéfices de la mise en commun ne pouvaient pas encore avoir d'impact sur la démarche de création de l'élève.

Deuxièmement, l'analyse grâce à la grille d'évaluation de la séance 2 montre dès à présent les bienfaits des mises en commun sur la démarche de création de l'élève. Dès lors, nous retrouvons une moyenne de réponses vertes plus élevée pour le groupe témoin - AMEC que pour le groupe expérimental - SMEC. En effet, le groupe témoin - AMEC a obtenu 31 critères verts (pour 11 élèves) : soit une moyenne de 2,82. Le groupe expérimental – SMEC, a quant à lui obtenu 25 critères verts (pour 10 élèves) : soit une moyenne de 2.50.

Enfin, la grille d'évaluation des productions de la troisième et dernière séance, séance de réinvestissement, nous permet bel et bien d'obtenir des moyennes significatives quant à l'apport des mises en commun sur la démarche de création chez l'élève. En effet, nous retrouvons une moyenne de réponses vertes plus élevée avec le groupe témoin – AMEC qu'avec le groupe expérimental – SMEC : 36 contre 25 (pour 11 élèves dans les deux groupes). Dès lors, la moyenne obtenue pour le groupe témoin – AMEC est de 3,27 contre 2,27 pour le groupe expérimental – SMEC.

Pour rappel, nous avons réalisé une séquence de trois séances sur le thème des couleurs. Pour répondre au mieux à nos hypothèses, nous avons fait varier la présence ou non d'une mise en commun afin d'en observer sa plus-value sur la démarche de création de l'élève. Le groupe témoin a bénéficié d'une mise en commun à la fin de la séance 1, de la séance 2 ainsi que qu'à la séance 3 : la séance de réinvestissement. A contrario, le groupe expérimental n'a ni reçu de mise en commun en fin de séance 1, ni en fin de séance 2. En revanche, il en a reçu une en fin de séance 3. Ici, afin de nous aider à affirmer ou infirmer nos hypothèses, l'idée était de pouvoir enregistrer les temps de mises en commun des dernières séances de chaque groupe afin de pouvoir les comparer, et donc, de démontrer les bénéfices de celles-ci sur les notions retenues par l'élève, ainsi, l'évolution de sa démarche de création. Meirieu a plusieurs fois démontré l'importance de la situation problème à travers la demande formulée aux élèves lors des séances d'arts plastiques. De ce fait, chacune de nos séances étaient présentées de la sorte :

| | Groupe témoin – AMEC | Groupe expérimental - SMEC |
|----------------|---|---|
| Temps 1 | La demande/situation problème | La demande/situation problème |
| Temps 2 | Démarche exploratoire avec consignes et contraintes | Démarche exploratoire avec consignes et contraintes |
| Temps 3 | Mise en commun + trace écrite | PAS de mise en commun + trace écrite |

Dès lors, les demandes ont permis aux élèves de penser, d'expérimenter et donc de faire des choix leur permettant de répondre à la situation problème posée. Les productions, des élèves ayant participé aux différentes mises en commun – groupe témoin, montrent qu'au fur et à mesure des séances l'élève s'engage dans une démarche réflexive, et de ce fait, de création.

Nous remarquons dans le premier graphique : *moyenne de critères verts selon les compétences*, une nette augmentation des critères verts. Cela signifie donc une montée en réflexion de la part des élèves, au fur et à mesure des séances, par le groupe témoin - AMEC. Dès lors, notre hypothèse opérationnelle 1 est confirmée : la mise en commun réalisée au sein d'une séance d'arts plastiques permet à l'élève de s'engager dans une démarche réflexive de création, ce qui vient confirmer les apports théoriques, notamment de Meirieu, cités plus haut. Durant ces moments-là, l'enseignant.e permet aux élèves de réfléchir sur la situation-problème posée, et surtout, de lister les solutions afin de résoudre le problème plastique. Comme nous avons pu le lire dans les différents écrits de M. Gaillot ainsi que nos résultats actuels, l'instant de mise en commun permet donc d'engager l'élève dans une pratique réflexive.

Parallèlement, nous constatons une baisse des critères verts du groupe ne bénéficiant pas de mise en commun : le groupe expérimental. En effet, cela signifie un engagement moindre, voire nul, de l'élève dans la démarche de création. Par conséquent, le second graphique : *moyenne de critères jaunes selon les compétences*, représente la baisse de moyenne de critères jaunes par séance pour le groupe témoin – AMEC, contrairement au groupe expérimental – SMEC qui voit sa moyenne de critères jaunes augmenter. Ici, notre seconde hypothèse opérationnelle est alors également validée : l'absence de mise en commun au sein d'une séance d'arts plastiques limite l'engagement de l'élève dans sa démarche de création.

Enfin, il semblait pertinent de reprendre les données concernant la retranscription des mises en commun. Pour rappel, chaque groupe a bénéficié d'une mise en commun pour la dernière séance de cette séquence, soit la première mise en commun pour le groupe expérimental, afin que celle-ci puisse être enregistrée et analysée pour cette étude-ci. Par ailleurs, le tableau n°2 regroupant l'ensemble des mots spécifiques utilisés lors de la mise en commun durant la séance de réinvestissement, que nous retrouvons dans la partie discussion plus haute p.29, permet de rendre compte d'une réelle divergence entre nos deux groupes.

Durant la mise en commun du groupe expérimental – SMEC, les élèves ne réitèrent pas de façon évidente les apports techniques donnés durant les séances précédentes. De plus, il faut fréquemment les stimuler pour obtenir les réponses attendues. Parallèlement, pour le groupe témoin, ayant bénéficié des mises en commun à chaque fin de séance, nous remarquons que les échanges sont bien plus riches. Pour cause, ce groupe a parlé 16 minutes de plus que le groupe expérimental – SMEC. En effet, les élèves ont davantage de choses à dire sur leur production, mais surtout, ils savent comment l'exprimer par le vocabulaire et les apports théoriques au préalable mis en œuvre durant les séances précédentes et consolidée pendant les mises en commun. Comme nous avons pu le voir lors des diverses réflexions de Gaillot ou encore de Meirieu, cette analyse de la retranscription des mises en commun selon les groupes, montre le chemin parcouru de l'élève s'engageant dans une praxis efficiente et réflexive. La mise en commun permet une prise de recul en conscience sur sa pratique. Par conséquent, le fait que les élèves, ayant bénéficié des différents temps de mises en commun durant la séquence, aient une moyenne de mots spécifiques employés par minutes (cf. graphique n°3) plus élevée que le groupe expérimental – SMEC, renvoie bel et bien, comme démontrée la partie de l'état de l'art notamment grâce à Brondeau Four et Colboc Terville, que la mise en commun permet une conscientisation de la pratique de l'élève vers une démarche de création.

6.3 LIMITES ET PERSPECTIVES

Malgré le fait que cette étude ait confirmé nos hypothèses, il me semble que l'approfondissement de celle-ci aurait été intéressant. En effet, nous n'avons pu réaliser que 3 séances pour une séquence qui aurait pu en comporter davantage. Dès lors, les apports de séances supplémentaires auraient permis d'obtenir des résultats d'autant plus significatifs. Parallèlement, nous aurions également pu orienter notre étude sur l'importance du nombre de mises en commun avant la séance de réinvestissement. L'idée aurait été, toujours en distinguant deux, voire trois groupes, de faire varier le nombre de séances, et donc, par conséquent, le nombre de mises en commun données. En effet, les résultats attendus auraient, tout en rejoignant notre étude actuelle, démontrés l'importance de la répétition et de la régularité des mises en commun. Le tout, afin d'engager l'élève dans une démarche créative consciente et réflexive : plus il y a de séances, et donc de mises en commun réalisée au sein d'une séquence d'arts plastiques, plus l'élève s'engage dans une démarche de création. Ainsi, plus l'élève pratique en conscience plus il s'engage dans une réelle démarche de création par une pratique réflexive, le tout, grâce à l'alternance de pratique et de moments de recul critique.

Ce mémoire fut une réelle opportunité d'aborder ce qui représente selon moi une évolution primordiale dans le métier de l'enseignement. En effet, la prise de position de l'enseignant.e et de l'élève se veut évolutive et les attentes changes. Il est important de comprendre que cette étude, pourtant réalisée et orientée ici dans le domaine des arts plastiques, se veut pluridisciplinaire. Chaque matière devrait suivre ces étapes, impliquant : situation problème, pratique réflexive, démarche de création, et mise en commun. Il s'agit d'un travail fastidieux et qui demande effectivement un engagement conséquent de la part de l'enseignant.e, mais qui, par la suite ne sera que bénéfique pour l'élève dans une pratique réflexive et efficiente ainsi que pour l'ensemble de son apprentissage en général.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Apotheloz, D., & Roubaud, M. N. (2015). Constructions pseudo-clivées.
- [2] Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). Academic press.
- [3] Barlow, R. J. (1993). *Statistics: a guide to the use of statistical methods in the physical sciences* (Vol. 29). John Wiley & Sons.
- [4] Bonnette, P. (2006). Le constructivisme à l'école primaire peut-il être bachelardien?. *Recherches en éducation*, (1).
- [5] Boudechiche. (2012). Apprendre ensemble à écrire tout seul. *Voix Plurielles*, 9(1), 242–258.
- [6] Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, (119), 37-40.
- [7] Brondeau, M-J., Colboc Terville, M. (2018). Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000.
- [8] Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.
- [9] Bucheton, D. (2016). Les postures enseignantes.
- [10] Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*.
- [11] Chevallard, Y. (1992). Concept fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*.

- [12] Clavel, M. H. (2009). Étude exploratoire sur les paramètres d'expériences réussies en enseignement des arts plastiques à des adolescents de cheminement particulier/mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en arts visuels et médiatiques par Marie-Hélène Clavel;[directeur de recherche, Pierre Gosselin].
- [13] Clerc, S., & Rispaïl, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair?. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, (43), 225-242.
- [14] Cosnier, J., Rey, F., & Robert, F. (1996). Le corps, les affects et la relation à l'autre. *Thérapie familiale*, 17(2), 195-200.
- [15] Delattre, J. (1993). Situation-problème, faisons le point. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 10(1), 7-20.
- [16] Demerval, R., & White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation problème. *Spirale*, (10-11), 37-48.
- [17] De Monplanet, H. (1995). IPR IA d'arts plastiques. Extrait d'une interview proposée lors de l'Université d'Été 1995.
- [18] Duchatel, J. (1971). Théorie de la reproduction et mouvement social. *Sociologie et sociétés*, 3(1), 103–116.
- [19] Dumais, F. (2010). L'appropriation d'un objet culturel: une réactualisation des théories de CS Peirce à propos de l'interprétation. PUQ.
- [20] Durieux Sylvie, Patisson Florence, Troncin Corinne, & Vitoux Pascale. (2017-2018). *Complément : La démarche en arts plastiques* (Édition 2017–2018). Académie de Versailles ; Région académique Île-de-France ; Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.ac-versailles.fr/media/18308/download>
- [21] Elalouf, M. L., Douaire, J., & Pommier, P. (2005). Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires: analyse de mises en commun dans trois disciplines. *Revue de mathématiques, de sciences et technologie pour les maîtres de l'enseignement primaire*, (75), 45-57.

[22] Forget, J. (2019). PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DE POWELL, RA, HONEY, PL, ET SYMBALUK, DG (2016). MONTRÉAL: CHENELIÈRE ÉDUCATION. Science et Comportement, 29(1), 113-118.

[23] Gaillot, B. A. (2005). La formation des enseignants en art entre théorie didactique et pratique didactique: l'expérience française. In Colloque Repenser la formation à l'enseignement des arts: Exploration de nouveaux itinéraires théoriques et pratiques.

[24] Gaillot, B. A. (2009). L'approche par compétences en arts plastiques. Marseille, France: Université-IUFM d'Aix-Marseille.

[25] Gaillot, B. A. (2021). Éléments d'une didactique-critique Arts plastiques 2.

[26] Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. M., & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. Revue des sciences de l'éducation, 24(3), 647-666.

[27] Grison, B. (2004). Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située. *Activités*, 1(1-2).

[28] Hymes, D. H. (1984). Vers la compétence de communication.

Kardiner, A. (1969). L'individu dans sa société: essai d'anthropologie psychanalytique. Avec un av.-pr. Et deux études ethnologiques de Ralph Linton. Trad. de l'anglais par Tanette Prigent. Introd. de Claude Léfort. Gallimard.

[29] Keucheyan, R. (2007). Le constructivisme: des origines à nos jours. France: Hermann.

[30] Lock, A. (1997). The role of gesture in the establishment of symbolic abilities : Continuities and discontinuities in early language development. *Evolution of Communication*, 1 (2), 159-192

[31] Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S. & Zenasni F. (2003). Psychologie de la créativité. Paris : Armand Colin.

[32] Magali, Chanteux (1998). Dans l'enseignement des arts plastiques. Article publié dans la revue Société française n°10, (60).

[33] Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. Vie pédagogique, 143, 48-52.

[34] Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème. Cahiers pédagogiques, 262, 9-16.

[35] Mounier, E. (2013). Y a-t-il des marges de manœuvres pour piloter la classe durant une phase de bouclage?. Recherches en didactique des mathématiques, 33(1), 79-113.

[36] Nonnon, E. (1999). «Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire»: interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une «démarche inductive» en grammaire. Pratiques, 103(1), 116-148.

[37] Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 22(1), 83-119.

[38] Péliissier, G. (1991). Arts plastiques et culture métisse.

[39] PERRET-CLERMONT A.-N. (1979), La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Lang.

[40] Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Paris: Presses Universitaires de France. PIAGET, J. & GARCIA.

[41] Pilet, J., Allard, C., & Horoks, J. (2019). Une entrée par l'évaluation des apprentissages pour analyser les interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves dans les moments de mise en commun. Éducation et francophonie, 47(3), 121-139.

[42] R. J. Sternberg & T. I. Lubart (1995). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press.

- [43] Rovee-Collier, C. (1993). The capacity for long-term memory in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 2(4), 130-135.
- [44] Ruppin. (2016). Les arts plastiques en France. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58(2), 159–173.
- [45] Schneuwly. (2012). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? MGU (Moscou).
- [46] Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- [47] Talbot, L. (2013). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Erés.
- [48] T. Lubart (1999). Componential models of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzer (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (pp. 295-300). New York: Academic Press.
- [49] Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- [50] Vygotsky L. S. (1978) *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- [51] Wallas, G. (1926). *The art of Thought*. New York: Harcourt-Brace

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

| | | |
|------|---|---|
| I. | ANNEXE 1 : Séquence sur la couleur..... | 1 |
| II. | ANNEXE 2 : Trace écrite – séance 1, 2 et 3..... | 5 |
| III. | ANNEXE 3 : Tableaux d'évaluation vierges des productions plastiques des élèves – séance 1, 2 et 3..... | 7 |
| IV. | ANNEXE 4 : Exemple de tableaux d'évaluation des productions plastiques des élèves de la troisième et dernière séance - réinvestissement..... | 8 |



SÉQUENCE : LA COULEUR

Séquence pédagogique de 2 séances de 55 mn + 1 séance de réinvestissement d'1h

Questions abordées :

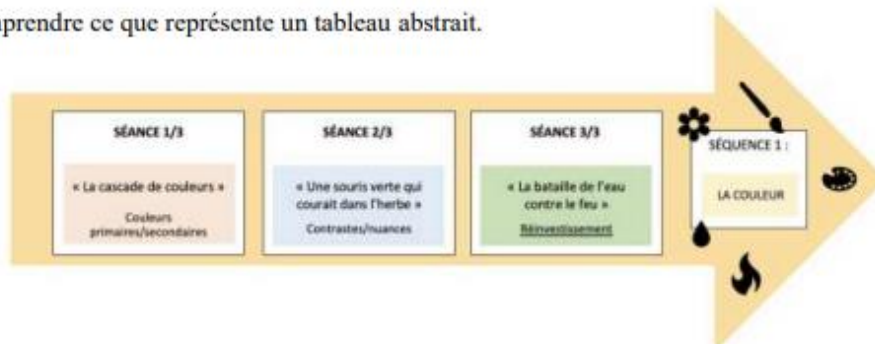
1. Comment créer des mélanges de couleurs et les nommer ?
2. Quelles sont les incidences du geste et du choix de l'outil ?
3. A quoi reconnaît-on un tableau abstrait ? Comment l'écart rentre-t-il au service de l'intention artistique ?

Entrée(s) du programme :

- La représentation plastique : la ressemblance / l'écart ; l'autonomie du geste pictural.
- La matérialité et la sensibilité aux constituants de l'œuvre :
 - o La qualité et la matérialité de la couleur ;
 - o Les effets du geste de l'instrument.

Objectifs de la séquence :

- Connaître, reconnaître et nommer les 3 couleurs primaires.
- Créer les couleurs secondaires, les nommer et le vocabulaire associé à cette séance.
- Varier et combiner les gestes, l'outil pour transformer l'aspect matériel de la couleur (comprendre les incidences du geste et de l'outil sur la représentation).
- Comprendre ce que représente un tableau abstrait.





SÉANCE 1/3 – EXPÉRIMENTATION 1 : LA CASCADE DE COULEURS

Organisation du groupe classe : travail individuel.

Matériel : Une feuille dessin A4 ; de la peinture → jaune, bleu cyan, rouge magenta ; pot d'eau.

Temps du déroulement de l'expérimentation : 20mn.

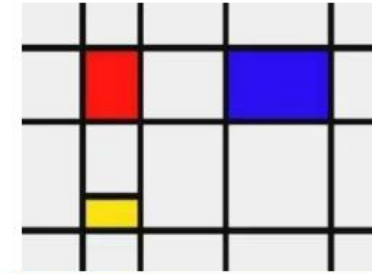
| Étapes | Enseignant | Observables élèves |
|---|---|---|
| 1- Demande 5 min | <i>« Faire dégouliner la couleur avec les doigts en cascade jusqu'au bas de la feuille en imaginant que c'est de l'eau. »</i> | |
| 2- Démarche Exploratoire 20 min | <p>CONSIGNES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Représenter une cascade. - Faire émerger le plus de nouvelles couleurs possibles. - Travail de la peinture avec les doigts. <p>CONTRAINTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le blanc du support disparaît. - On doit toujours voir les trois premières couleurs. | <ul style="list-style-type: none"> - Importance du geste pour représenter le mouvement. - Utilisation des doigts ou des ongles pour la technique du geste. - Mélange des couleurs en évitant que le kaki ne remplisse toute la feuille, et donc, de garder les couleurs primaires toujours visibles. |
| 3- Mise en commun des productions 15 min | <p>QUESTIONS À ABORDER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle était la demande ? - Quelles sont les nouvelles couleurs qui ont émergées ? <p>Les nommer et demander comment on les obtient.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Connaître, reconnaître et nommer les 3 couleurs primaires (cyan, Magenta et jaune). - Créer les couleurs secondaires et les nommer. - Varier et combiner les gestes de l'outil pour transformer l'aspect matériel de la couleur (comprendre les incidences du geste et de l'outil sur la représentation). - Comprendre ce que représente un tableau abstrait. |
| 4- Ancrage artistique éventuel - synthèse 15 min | <p>TRACE ECRITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mélange de quelles couleurs donne quelle couleur ? - Définition de la notion de représentation, d'écart et de ressemblance. - Nommer les actions mises en œuvre et leurs incidences pour représenter la cascade. - Revoir la notion d'abstrait à travers des références. - Distribution d'un cercle chromatique par élève (support pour prochaines séances). <p>Vocabulaire et définitions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Couleurs primaires : cyan, magenta et jaune. - Couleurs secondaires : orange, vert et violet. - Couleurs tertiaires, ici marron, kaki → mélange des trois couleurs primaires. | <p>Interactions pour construire la trace écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notions abordées : forme, couleur, geste, outil. - Vocabulaire utilisé : Couleurs primaires, secondaires et tertiaires. - Techniques utilisées : points répétitifs, vagues, utilisation des ongles, des bouts des doigts afin de créer du mouvement à la cascade. <p>Découverte des références choisies par l'enseignant pour contextualiser le travail effectué.</p> |



SÉANCE 1 - ANCRAGE ARTISTIQUE



Larry POONS : abstrait



Piet MONDRIAN : les couleurs primaires, tableau



Jackson POLLOCK et le Dripping : abstrait



Nikki DE SAINT PHALLE " Tir à la carabine"

**SÉANCE 2/3 - EXPÉRIMENTATION 2 : UNE SOURIS VERTE QUI COURAIT DANS L'HERBE**

Organisation du groupe classe : travail individuel.

Matériel : Une feuille dessin A3 ; de la peinture → jaune, bleu cyan, noir, blanc ; pinceaux fins et brosse ; pot d'eau.

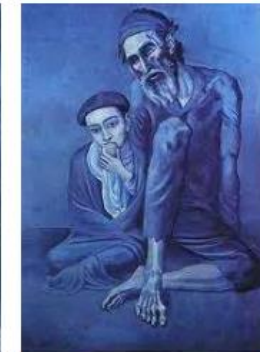
Temps du déroulement de l'expérimentation : 20mn.

| Étapes | Enseignant | Observables élèves |
|---|---|---|
| 1- Demande 5 min | « Représenter à la peinture une souris verte qui court dans l'herbe verte. » | |
| 2- Démarche Exploratoire 20 min | CONSIGNES : - On ne voit que l'herbe et la souris. - On ne voit que du vert. - Utiliser les qualités propres aux deux pinceaux, fin et brosse. CONTRAINTES : - Le blanc du support disparaît. | - Faire ressortir la souris avec pour seule couleur du vert. - Le geste pour représenter la souris en mouvement. - Utiliser les différents outils à disposition : pinceau fin et brosse. |
| 3- Mise en commun des productions 15 min | QUESTIONS À ABORDER : - Quelle était la demande en jeu ? (+ <i>rappel : comment fait-on du vert ?</i>) Questionnement en rapport à la représentation : Quelles solutions trouvées pour représenter la souris ? (+ <i>rappel : pouvez-vous expliquer ce que signifie « re-présenter » ?</i>). Questionnement sur la couleur : - Quelles solutions avez-vous trouvées pour rendre la souris visible ? - Quelles solutions avez-vous trouvées pour rendre la souris TRÈS visible ? | - Souris de différentes formes, qui ressortent plus ou moins suivant les techniques utilisées. - Opposition entre le fond et la forme qui crée du contraste afin de faire ressortir la souris dans l'herbe. - Création de différents verts afin de créer des nuances : contrastes de nuances . - Création de contrastes de valeurs par l'ajout du blanc ou du noir. - Ajout d'eau dans les mélanges pour éclaircir. - Contraste dans la matérialité de la peinture en opposant les textures (épaisse / fluide / transparente...). Ou encore grâce à l' effet du geste, la trace de l'outil : pinceau fin / pinceau brosse, vitesse, mouvement... - Création de contraste par l'utilisation du contour , du cerne autour de la forme . |
| 4- Ancrage artistique éventuel - synthèse 15 min | TRACE ECRITE : Vocabulaire et définitions : - Re-présentation : degré de rapport au réel. Valeur expressive de l'écart (simplification, symbolisation...). Donner à voir le monde qui nous entoure. - Nuance : variations plus ou moins légères d'une couleur, obtenues en y ajoutant une autre couleur. - Contraste : opposition entre deux ou plusieurs éléments, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation. - Camaïeu : ensemble des nuances d'une couleur. | Interactions pour construire la trace écrite : - Notions abordées : forme, outil, couleur, geste. - Vocabulaire utilisé : re-présentation, nuance, contraste, camaïeu. - Techniques utilisées : contraste de valeurs, de nuances et de matérialité de la peinture. Découverte des références choisies par l'enseignant pour contextualiser le travail effectué. |

**SÉANCE 2 – ANCRAGE ARTISTIQUE**

Nicolas DE STAËL : camaïeu

+ notion d'écart – différence entre figuratif et abstrait



Pablo PICASSO, période bleue, Monochrome bleu, valeur expressive de l'écart.

Jacques MONORY : peintre hyperréaliste (rapport au réel) ; monochrome
→ Figuration

**SÉANCE 3/3 - RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU**

Organisation du groupe classe : travail individuel.

Matériel : 1 feuille A4 ; cercle chromatique de la séance 1 ; peinture : jaune, magenta, cyan, blanc et noir ; pinceaux fins et brosses ; pot d'eau.

Temps du déroulement de l'expérimentation : 20mn.

| Étapes | Enseignant | Observables élèves |
|---|--|--|
| 1- Demande 5 min | <i>En s'appuyant sur le cercle chromatique :</i> « Donner à voir la bataille entre le feu et l'eau : qui gagne ? » | |
| 2- Démarche Exploratoire 20 min | CONSIGNES : - Attention : donner à voir cette lutte de manière très contrastée. CONTRAINTES : - Le blanc du support disparaît. - Les couleurs utilisées pour représenter le feu ne peuvent pas être utilisées pour l'eau. - Au total : 6 couleurs doivent apparaître dans l'expérimentation. | - Produire des mélanges avec les couleurs primaires pour obtenir les couleurs secondaires. - Choisir 3 couleurs pour représenter le feu et ne pas utiliser ces mêmes couleurs pour l'eau. |
| 3- Mise en commun des productions 20 min | QUESTIONS À ABORDER : - Quelle était la demande en jeu ? Questionnement sur la couleur : - Rappeler/nommer les couleurs primaires - Rappeler/nommer les couleurs secondaires, comment les obtient-on ? - Quelles sont les couleurs complémentaires ? - Que peut-on attribuer à ces couleurs ? Questionnement sur le geste : Nommer les actions mises en œuvre et leurs incidences pour représenter le feu et l'eau. | - Connaître et nommer les 3 couleurs primaires et les 3 couleurs secondaires. - Varier et combiner les gestes de l'outil pour transformer l'aspect matériel de la couleur (comprendre les incidences du geste et de l'outil sur la représentation). - Actions mises en œuvre et leurs incidences pour représenter le feu et l'eau. |
| 4- Ancrage artistique éventuel - synthèse 15 min | TRACE ECRITE : <i>Vocabulaire et définitions :</i> - Cercle chromatique. - Couleurs primaires : magenta, cyan et jaune. - Couleurs complémentaires rouge → vert - jaune → violet - bleu → orange. - Couleurs secondaires : vert/orange/violet. - Contraste : opposition entre deux ou plusieurs choses, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation. - Couleurs chaudes/froides : séparation du cercle chromatique en deux familles. → Couleurs froides : nuances de bleu/vert/violet → Couleurs chaudes : nuances de rouge/jaune/orange | Interactions pour construire la trace écrite : - Notions abordées : forme, outil, couleur, geste. - Vocabulaire utilisé : cercle chromatique, couleurs primaires et complémentaires, couleurs chaudes/froides, nuances. - Techniques utilisées : contraste de matérialité de la peinture, - pour l'eau : points répétitifs, vagues. - pour le feu : vagues, ondulations. Découverte des références choisies par l'enseignant pour contextualiser le travail effectué, travail sur la notion d'écart pour les différentes œuvres (réalisme / abstrait). |

**SÉANCE 3 : ANCRAGE ARTISTIQUE**

Claude MONNET, Saint-Georges-Majeur au crépuscule, 1908-1912



Victor VARSELEY, Hexa, 1975



Rythmes sans fin, Robert DELAUNAY, 1933



André DERAÏN, Le pont de Charing Cross, 1906

II. ANNEXE 2 : Trace écrite – séance 1, 2 et 3

TRACE ÉCRITE SÉANCE 1 D'ARTS PLASTIQUES

Rappel de la demande : « Faire dégouliner la couleur avec les doigts en cascade jusqu'au bas de la feuille en imaginant que c'est de l'eau. »

Rappel des consignes :

- Représenter une cascade ;
- Faire émerger le plus de nouvelles couleurs possibles ;
- Travail de la peinture avec les doigts.

Rappel des contraintes :

- Le blanc du support disparaît ;
- On doit toujours voir les trois premières couleurs.

Les **couleurs primaires** : jaune, bleu cyan et rouge magenta permettent de créer toutes les autres couleurs :

- En **mélangeant 2 couleurs primaires**, on obtient les **couleurs secondaires** : Orange / violet / vert.
- En **mélangeant les 3 couleurs primaires**, on obtient du **vert kaki** qui est une **couleur tertiaire**.



Afin de répondre à la demande, il est important d'utiliser le geste pour représenter le mouvement. Les différentes techniques qui peuvent être utilisées pour répondre à la demande, et donc créer du mouvement à la cascade, sont :

- Points répétitifs
- Vagues
- Utilisation des ongles
- Utilisation des bouts des doigts



Il est important de maîtriser le mélange des couleurs afin que les trois premières couleurs déposées au préalable sur le support ne disparaissent pas.

Vocabulaire et définitions :

- **Couleurs primaires** : cyan, magenta et jaune.
- **Couleurs secondaires** : orange, vert et violet.
- **Couleurs tertiaires** : ici marron, kaki → mélange des trois couleurs primaires.
- **Représentation** : « ce que l'on donne à voir »
- **Écart** : différence/distance qui sépare plus ou moins la réalité de l'œuvre (intentionnel ou non de l'artiste) → Degré de réalisme
- **Ressemblance** : rapport entre deux œuvres présentant des éléments identiques suffisamment nombreux et apparents.



LE CERCLE CHROMATIQUE

Nous pouvons organiser les couleurs grâce au **cercle chromatique**.



Sur ce cercle chromatique nous voyons, au centre, les **3 couleurs primaires** : le **rouge magenta**, le **bleu cyan** et le **jaune**. Grâce à ces trois couleurs primaires, on peut créer toutes les autres couleurs.

Pour finir de compléter le cercle chromatique, on a les **couleurs tertiaires** : c'est le mélange des trois couleurs primaires ou d'une couleur primaire et d'une couleur secondaire.

TRACE ÉCRITE SÉANCE 2 D'ARTS PLASTIQUES

Rappel de la demande :

« Représenter à la peinture une souris verte qui court dans l'herbe verte. »

Rappel des consignes :

- On ne voit que l'herbe et la souris ;
- On ne voit que du vert ;
- Utiliser les qualités propres aux deux pinceaux : fin et brosse.

Rappel des contraintes :

- Le blanc du support disparaît.

Afin de répondre à la demande, il est important de jouer avec les contrastes de valeurs, de nuances et de matérialité de la peinture pour que la souris ressorte le plus possible. Les différentes techniques qui peuvent être utilisées pour répondre à la demande, et donc afin de pouvoir faire ressortir la souris verte de l'herbe verte sont :

- **Opposition entre le fond et la forme** qui crée du contraste ;
- **Création de contrastes de valeurs** par l'ajout du blanc ou du noir dans les mélanges de peinture ;
- **Ajouter de l'eau** dans les mélanges pour éclaircir ;
- **Contraste dans la matérialité de la peinture en opposant les différentes textures** : épaisse/fluide/transparents... ;
- **Contraste grâce à la trace de l'outil** : pinceau fin/pinceau brosse ;
- **Contraste grâce à l'effet du geste** : vitesse/mouvement... ;
- **Contraste par l'utilisation du contour, du cerne autour de la forme.**



Vocabulaire et définitions :

- **Représentation** : degré de rapport au réel. Valeur expressive de l'écart (simplification, symbolisation...). Donner à voir le monde qui nous entoure.
- **Nuance** : variations plus ou moins légères d'une couleur, obtenues en y ajoutant une autre couleur.
- **Contraste** : opposition entre deux ou plusieurs éléments, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation.
- **Camaféu** : ensemble des nuances d'une couleur.
- **Monochrome** : variations d'une seule couleur primaire en jouant avec les valeurs (blanc et noir).

TRACE ÉCRITE SÉANCE 3 D'ARTS PLASTIQUES – RÉINVESTISSEMENT

Rappel de la demande :

« Donner à voir la bataille entre le feu et l'eau : qui gagne ? »

Rappel des consignes :

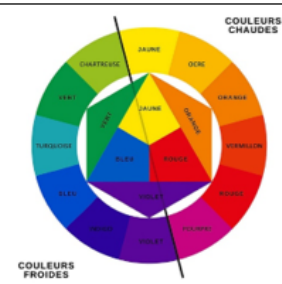
- Attention : donner à voir cette lutte de manière très contrastée.

Rappel des contraintes :

- Le blanc du support disparaît ;
- Les couleurs utilisées pour représenter le feu ne peuvent pas être utilisées pour l'eau ;
- Au total : 6 couleurs doivent apparaître dans l'expérimentation.

COULEURS CHAUDES ET COULEURS FROIDES

Les **couleurs froides** sont caractérisées par la **fraicheur** (ici avec l'eau par exemple) contrairement aux **couleurs chaudes** qui font ressentir l'effet de **chaleur** (ici avec le feu). Une couleur chaude aura des pointes de jaune alors qu'une couleur froide aura plutôt des pointes de bleu.



Afin de répondre à la demande, il est important de jouer avec les contrastes de valeurs, de nuances et de matérialité de la peinture pour que la lutte soit contrastée, pour donner à voir le feu, l'eau et leur bataille. Les différentes techniques qui peuvent être utilisées pour répondre à la demande sont :

- **Création de contrastes de valeurs** : pour créer de nouvelles couleurs grâce aux couleurs primaires (du bleu ciel au bleu foncé / du rouge clair au rouge foncé) ;
- **Contraste dans la matérialité de la peinture en opposant les différentes textures** : pour donner à voir la lutte, création d'épaisseur grâce à la peinture ;
- **Contraste grâce à l'effet du geste et de l'outil** - exemple : traits longs et mouvements rapides pour représenter la lutte à l'aide d'un pinceau fin, traits épais et constants pour représenter l'eau à l'aide d'un pinceau brosse, mouvements petits et rapides pour représenter les flammes à l'aide d'un pinceau brosse.

Vocabulaire et définitions :

- **Cercle chromatique** : roue des couleurs répertoriant les nuances des couleurs primaires et leurs mélanges.
- **Couleurs complémentaires** : rouge → vert / jaune → violet / bleu → orange.
- **Contraste** : opposition entre deux ou plusieurs choses, mise en évidence et soulignée par leur rapprochement, leur mise en relation.
- **Couleurs chaudes/froides** : séparation du cercle chromatique en deux familles.
→ Couleurs froides : nuances de bleu/vert/violet
→ Couleurs chaudes : nuances de rouge/jaune/orange



III. ANNEXE 3 : Tableaux d'évaluation vierges des productions plastiques des élèves – séance 1, 2 et 3

| SÉANCE 1 : LA CASCADE DE COULEURS | | |
|---|---|--|
| Nom – Prénom : | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir la cascade | | <u>Remarques :</u> |
| - l'élève a utilisé un outil (main – pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | |
| - l'élève a mélangé les peintures mais toutes les couleurs demandées n'apparaissent pas | - l'élève a mélangé les peintures et toutes les couleurs apparaissent | |
| | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet. |
| Pour donner à voir le mouvement (l'eau qui coule) | | <u>Remarques :</u> |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation | - le mouvement apparaît dans la représentation | |

| SÉANCE 2 : UNE SOURIS VERTE QUI COURAIT DANS L'HERBE | | |
|---|---|---|
| Nom – Prénom : | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir la souris verte sur l'herbe verte | | <u>Remarques :</u> Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange du bleu cyan et du jaune en ajoutant une valeur ou de l'eau. |
| - l'élève a utilisé un outil (type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (différents pinceaux) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser : geste pour créer du contour ; différence de geste pour créer la souris et l'herbe) | |
| - La souris n'est pas mise en avant par rapport à l'herbe, manque de contrastes | - utilisation de techniques pour donner à voir la souris (différents verts, contour, cerne...) | |
| | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Pour donner à voir le mouvement (la souris qui court) | | <u>Remarques :</u> |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation | - le mouvement apparaît dans la représentation | - différentes techniques par rapport au geste pour créer le mouvement |

| SÉANCE 3 – RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU | | |
|--|---|--|
| Nom – Prénom : | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir le feu et l'eau | | <u>Remarques :</u> Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange des peintures - création de contrastes grâce à la matérialité de la peinture |
| - l'élève a utilisé un outil (main – un type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | |
| - l'élève a mélangé les peintures mais la consigne « 6 couleurs doivent apparaître » n'est pas respectée | - l'élève a mélangé les peintures et les 6 couleurs apparaissent | |
| | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Pour donner à voir le mouvement (la bataille entre le feu et l'eau) | | <u>Remarques :</u> |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation : la bataille n'a pas été représentée | - le mouvement apparaît dans la représentation : mélange de bleu et de rouge/orange pour représenter la lutte, jeu sur l'épaisseur pour mettre en avant cette bataille. | - création de contrastes grâce à l'effet du geste : vitesse, mouvement |

IV. ANNEXE 4 : Exemple de tableaux d'évaluation des productions plastiques des élèves de la troisième et dernière séance - réinvestissement

Groupe témoin – avec mise en commun

| SÉANCE 3 – RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU | | |
|--|---|---|
| Prénom : Pierre | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir le feu et l'eau | | Remarques : Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange des peintures - création de contrastes grâce à la matérialité de la peinture |
| - l'élève a utilisé un outil (main – un type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | Outil : Pinceau brosse, pinceau fin, empreintes. Geste : Jeu avec la matérialité de la peinture Utilisation de gestes variés plus ou moins rapides, plus ou moins longs. + Utilisation de l'eau pour jouer avec la transparence. |
| - l'élève a mélangé les peintures mais la consigne « 6 couleurs doivent apparaître » n'est pas respectée | - l'élève a mélangé les peintures et 6 couleurs apparaissent | Couleur : Jeu avec les valeurs et le mélange de peinture, de nombreuses couleurs apparaissent. NB : Toutes les techniques vues en classe les séances précédentes ont été utilisées ! |
| Pour donner à voir le mouvement (la bataille entre le feu et l'eau) | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Remarques : - création de contrastes grâce à l'effet du geste : vitesse, mouvement | | |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation : la bataille n'a pas été représentée | - le mouvement apparaît dans la représentation : mélange de bleu et de rouge/orange pour représenter la lutte, jeu sur l'épaisseur pour mettre en avant cette bataille. | Création de mouvement par la matérialité de la peinture, le jeu avec les formes et le jeu de transparence/superposition de couleurs. |

| SÉANCE 3 – RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU | | |
|--|---|---|
| Prénom : Léna | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir le feu et l'eau | | Remarques : Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange des peintures - création de contrastes grâce à la matérialité de la peinture |
| - l'élève a utilisé un outil (main – un type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | Outil : Pinceau brosse + bout des doigts. Geste : Jeu avec la matérialité de la peinture Couleur homogène à certaines endroits, utilisation du tapotement, traits rapides et courts au pinceau brosse. |
| - l'élève a mélangé les peintures mais la consigne « 6 couleurs doivent apparaître » n'est pas respectée | - l'élève a mélangé les peintures et 6 couleurs apparaissent | Couleur : Jeu avec les valeurs et le mélange des couleurs, de nombreuses couleurs apparaissent. + jeu de transparence, superposition de couleurs. |
| Pour donner à voir le mouvement (la bataille entre le feu et l'eau) | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Remarques : - création de contrastes grâce à l'effet du geste : vitesse, mouvement | | |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation : la bataille n'a pas été représentée | - le mouvement apparaît dans la représentation : mélange de bleu et de rouge/orange pour représenter la lutte, jeu sur l'épaisseur pour mettre en avant cette bataille. | Création de mouvement par la matérialité, mise en avant de la bataille. |

Groupe expérimental – sans mise en commun

| SÉANCE 3 – RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU | | |
|--|---|---|
| Prénom : Gwladys | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir le feu et l'eau | | Remarques : Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange des peintures - création de contrastes grâce à la matérialité de la peinture |
| - l'élève a utilisé un outil (main – un type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | Outil : Pinceau brosse. Geste : Grands mouvements rectilignes (pinceau brosse), mouvements circulaires (pinceau fin). + création d'un contour pour l'eau et le feu. |
| - l'élève a mélangé les peintures mais la consigne « 6 couleurs doivent apparaître » n'est pas respectée | - l'élève a mélangé les peintures et 6 couleurs apparaissent | Couleur : Mélange de couleurs, jeu avec la matérialité de la peinture et des valeurs mais la consigne des 6 couleurs n'a pas été respectée. |
| Pour donner à voir le mouvement (la bataille entre le feu et l'eau) | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Remarques : - création de contrastes grâce à l'effet du geste : vitesse, mouvement | | |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation : la bataille n'a pas été représentée | - le mouvement apparaît dans la représentation : mélange de bleu et de rouge/orange pour représenter la lutte, jeu sur l'épaisseur pour mettre en avant cette bataille. | La bataille entre l'eau et le feu n'a pas été représentée : l'eau et le feu sont représentés de manière distincte. |

| SÉANCE 3 – RÉINVESTISSEMENT : LA BATAILLE ENTRE L'EAU ET LE FEU | | |
|--|---|---|
| Prénom : Kylian | | |
| CRITÈRES en fonction des compétences | | COMPÉTENCE 1 : Expérimenter, produire, créer → L'élève choisit, organise et mobilise des gestes, des outils et un matériau en fonction des effets qu'ils produisent. |
| Pour donner à voir le feu et l'eau | | Remarques : Ici l'élève peut réinvestir des notions déjà vues : - utilisation de différents outils en fonction de l'intention - varier les couleurs grâce au mélange des peintures - création de contrastes grâce à la matérialité de la peinture |
| - l'élève a utilisé un outil (main – un type de pinceau) | - l'élève a utilisé plusieurs outils (préciser) | |
| - l'élève a utilisé un geste (préciser lequel) | - l'élève a utilisé plusieurs gestes (préciser) | Outil : Pinceau brosse. Geste : Grands mouvements rectilignes et petits mouvements circulaires. |
| - l'élève a mélangé les peintures mais la consigne « 6 couleurs doivent apparaître » n'est pas respectée | - l'élève a mélangé les peintures et 6 couleurs apparaissent | Couleur : Nuances dans les couleurs froides mais une seule couleur chaude. |
| Pour donner à voir le mouvement (la bataille entre le feu et l'eau) | | COMPÉTENCE 2 : Mettre en œuvre un projet artistique → L'élève identifie les compétences nécessaires à la réalisation de son projet en mélangeant gestes/techniques connus et imagination. |
| Remarques : - création de contrastes grâce à l'effet du geste : vitesse, mouvement | | |
| - le mouvement n'apparaît pas dans la représentation : la bataille n'a pas été représentée | - le mouvement apparaît dans la représentation : mélange de bleu et de rouge/orange pour représenter la lutte, jeu sur l'épaisseur pour mettre en avant cette bataille. | Représentation de la bataille par des tourbillons violets, mélange entre le bleu cyan et le rouge magenta. |

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le rôle de la mise en commun dans la démarche de création en arts plastiques

Auteur : VICTORINO Amélie

Résumé : Les mises en commun réalisées dans les pratiques enseignantes m'ont amené à me questionner quant à leurs apports sur la pratique réflexive de l'élève. Dans ce mémoire, je m'interroge sur la plus-value des mises en commun au sein de séances d'arts plastiques afin d'engager l'élève dans une démarche de création. Au travers de l'évolution des pratiques et des apports de recherches, dont notamment : le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, cet écrit traite de la mise en commun au service d'une praxis efficiente et réflexive. C'est au détour d'une séquence d'arts plastiques portant sur le thème des couleurs dans une classe de CM1 que j'ai pu mettre en place cette étude. Ici, deux groupes ont été formés afin de réaliser au mieux cette étude : un groupe témoin – avec mise en commun ainsi qu'un groupe expérimental – sans mise en commun. Dès lors, les productions des élèves de chaque séance ainsi que la mise en commun réalisée en dernière séance sont analysées. Les résultats de cette étude démontrent bel et bien que la plus-value de la mise en commun à chaque fin de séance permet à l'élève à travers une pratique réflexive de s'engager dans une réelle démarche de création.

Mots clés : enseignement des arts plastiques, CM1, constructivisme, socioconstructivisme, pratique réflexive.

Abstract: The pooling carried out in teaching practices led me to ask myself about their contributions to the student's reflective practice. In this thesis, I wonder about the added value of pooling/gathering the information (or results) in plastic arts sessions in order to engage the student in a creative process. Through the evolution of practices and the contributions of research, including in particular: behaviorism, constructivism and socio-constructivism, this writing deals with pooling in the service of an efficient and reflexive praxis. It was during a plastic arts sequence on the theme of colors in a CM1 class that I was able to set up this study. Here, two groups were formed in order to carry out in the best way this study: a control group – with pooling and an experimental group – without pooling. From then on, the student's productions of each session as well as the pooling carried out in the last session were analyzed. The results of this study clearly demonstrate that the added value of sharing at the end of each session allows the student, through a reflective practice, to engage himself in a real creative process.

Keywords : plastic arts education, CM1, constructivism, socioconstructivism, reflective practice.