

 École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées		
MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »		
Mention	Parcours	
Premier degré <input type="button" value="v"/>	M2B	
Domaine de recherche	Culture humaniste <input type="button" value="v"/>	Centre Foix <input type="button" value="v"/>

MEMOIRE

Comment laisser l'élève de maternelle maître de ses intentions en arts visuels ?
BONIFACE Cécile

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Ginoulhiac Michèle - Professeur agrégé	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Michèle Ginoulhiac professeur agrégé formatrice ESPE Foix - Agnès Morcillo maître de conférence ESPE Foix - -	
Soutenu le <i>(jj/mm/aaaa)</i> 20/06/16 -	

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire. En premier lieu, je remercie Madame Ginoulhiac, professeur à l'ESPE de Foix. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer. Je tiens également à remercier l'école Maternelle Parmentier et plus particulièrement Cathy Lethurgie, la directrice de l'école, pour m'avoir accueillie dans les meilleures conditions en tant qu'employée d'avenir professeur au sein de son équipe. Enfin, je remercie la classe de toute petite et petite section, Valérie et Caroline, pour leur implication dans mes différents projets.

Pendant ma première année de Master MEEF, j'ai été nommée Employée d'Avenir Professeur dans l'école Maternelle Parmentier à Foix, 12 heures par semaine. Au cours de cette année, j'ai pu observer et pratiquer dans une classe de toute petite et petite section. A cette occasion j'ai pu créer et mettre en œuvre une séquence d'arts visuels. L'art visuel est une discipline inscrite dans les programmes de l'école primaire. De la petite section au cours moyen, les élèves doivent intégrer progressivement des connaissances dans ce domaine. L'éducation nationale inscrit ce domaine dans « l'agir et s'exprimer à travers des activités artistiques » pour la maternelle, elle prône une ouverture sur les arts dès le plus jeune âge grâce à une pratique régulière, à l'éducation du regard et à l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. Les enjeux de cette matière qui sont donc nombreux me sont apparus trop souvent négligés en classe car jugés peu accessibles. Afin de me faire ma propre idée de cet enseignement, j'ai alors tenté de mettre en place une séquence d'arts visuels dans la classe de petite section de l'école maternelle Parmentier.

Une fois ma séquence de graphisme réalisée, je suis revenue sur ma pratique en me questionnant sur les compétences acquises et le vécu des élèves. Après réflexion, j'en suis venue à cette conclusion : les élèves avaient appris à maîtriser un geste (tracer une ligne verticale), qui leur permettraient plus tard d'entrer dans l'écrit (écriture bâton), mais à aucun moment ils ne s'étaient questionnés sur leur pratique. Etait-ce à cause

de mes consignes ? De mon thème ? De la progression de ma séquence ? Ce n'est qu'à ce moment que j'ai pris conscience des enjeux de la didactique des arts visuels : tout comme les mathématiques ou le français, il existe des façons pour enseigner les arts. Cette prise de conscience m'a permis d'observer avec un regard différent des pratiques enseignantes, et de remarquer un enseignement assez dirigé des arts visuels, souvent rattachés aux loisirs créatifs, dénué de compétences artistiques à atteindre. Les élèves se trouvaient rarement acteur dans la séance, et avaient peu d'occasion d'exprimer leur créativité compte tenu de situations trop dirigées par l'enseignant. Ils répondaient à la consigne donnée mais n'exprimaient rien de personnel, pourtant à trois ans, l'imagination ne manque pas. Le problème vient donc des situations proposées qui ne rendent pas les élèves autonomes lors de la création.

Lors de la conception de ma séquence, j'étais dans ce modèle d'enseignement, en substituant la créativité au profit de la gestion de classe. L'âge des élèves fut une grande difficulté dans la mise en place de ma séquence. Etaient-ils en mesure de comprendre les enjeux de cette matière ? Ce questionnement m'a alors conduit à cette problématique : **Comment laisser l'élève de maternelle maître de ses intentions en arts visuels ?** Dans un premier temps je porterai un regard théorique sur les arts visuels en précisant ses enjeux et sa didactique en regard du développement de l'enfant. Puis je mettrai en parallèle la théorie avec les observations que j'ai pu faire sur le terrain, et enfin je proposerai des remédiations à la séquence vécue en me reportant aux théories développées dans la première partie.

I. Les théories d'apprentissages des arts visuels et théories de développement de l'enfant

1) Définition des arts visuels

a) Les formes d'art et leurs fonctions

L'art est une activité de l'humain, cette pratique a pour principale fonction de donner l'occasion à l'homme de laisser une trace de son passage sur terre. Chaque individu appartient à une culture, à un moment donné de l'histoire, et fait sa propre expérience de la vie. L'artiste par des moyens plastiques figuratifs ou abstraits va témoigner de son vécu, nous raconter une histoire, et par le biais de la représentation ou de la présentation (durable ou éphémère) laisser une empreinte dans la mémoire collective. Plusieurs courants artistiques ont traversé le temps, les modes de pensée ont évolué, les arts visuels aussi. Ils comprennent alors plusieurs techniques à visée expressive :

- les arts plastiques : dessin, peinture, sculpture, architecture
- le cinéma
- la photographie
- le design
- les arts numériques.

Les arts visuels sont des modes de communication auxquels l'homme a toujours eu recours, de la préhistoire à aujourd'hui, il semble alors nécessaire d'en montrer l'importance aux futures générations. Le statut de l'art doit donc être évoqué à l'école afin que les élèves comprennent les enjeux de cette matière, mais au préalable, il faut se poser la question suivante, afin de comprendre les différentes intentions des artistes : pourquoi faire de l'art ?

b) Les différentes intentions des artistes

Une œuvre d'art, dans les arts visuels, est un objet physique en deux ou trois dimensions qui remplit une fonction esthétique : l'esthétique correspond au domaine désigné jusqu'au XVIII^e siècle par « science du beau » ou « critique du goût », et devient depuis le XIX^e siècle la philosophie de l'art. Elle se rapporte, par exemple, aux émotions provoquées par une œuvre d'art (ou certains gestes, attitudes), aux jugements de l'œuvre, à ce qui est spécifique ou singulier à une expression

(artistique, littéraire, poétique, etc.), à ce qui pourrait se définir comme beau par opposition à l'utile et au fonctionnel. L'expérience esthétique vécue par le spectateur est définie par Jean-Marie Schaeffer¹ comme « *une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes* », elle est alors subjective.

Une œuvre d'art singulière est souvent considérée dans le contexte plus large d'un mouvement d'art ou d'une époque artistique. Elle peut également être considérée comme un élément au sein de l'œuvre globale de l'artiste. Des objets physiques qui documentent des œuvres d'art sans importance ou conceptuelles, mais qui ne sont pas conformes aux conventions artistiques, peuvent être redéfinis et considérés comme des objets d'art après leur apparition originale. Certaines œuvres Dada et néo-Dada conceptuelles ont obtenu le statut d'œuvre d'art plus tard. Les produits du design d'environnement, dépendamment de l'intention et de l'exécution, peuvent être des « œuvres d'art ». Ceci comprend : le land art, l'art in situ, l'architecture, les jardins, l'architecture de paysages, l'art d'installation, l'art rupestre.

Marcel Duchamp, lui aussi définit les arts en mettant en avant la réflexion et l'intention de création, il a critiqué l'idée que l'œuvre d'art doive être un produit unique du travail d'un artiste représentatif de sa compétence technique. Les théoriciens ont soutenu que les objets n'ont pas un sens constant, mais que leurs significations sont façonnées par l'homme dans le contexte de leur culture, car l'homme a la capacité de donner une signification aux choses. Ainsi dans une interview² par Philippe Colin, Marcel Duchamp définit le Ready-Made de la sorte :

¹ SCHAEFFER Jean-Marie. L'Expérience esthétique. Gallimard. 24-02-2015

² Juin 1967, interview de Marcel Duchamp par Philippe Collin sur la définition de Ready-Made

« Ça veut dire "tout fait". Comme les vêtements de confection. Je suis arrivé à une conclusion, il y a assez longtemps. Il y a toujours quelque chose de "tout fait" dans un tableau : vous ne faites pas les brosses, vous ne faites pas les couleurs, vous ne faites pas la toile. Alors, en allant plus loin, en enlevant tout, même la main, n'est-ce pas, on arrive au ready-made. Il n'y a plus rien qui soit fait : tout est "tout fait". Ce que je fais, c'est que je signe, simplement, pour que ce soit moi qui les aie faits. Simplement, j'arrête là, c'est tout. C'est fini. Ça semble un peu drôle, mais c'est une conséquence naturelle, en allant au bout du raisonnement. »

D'ailleurs l'artiste Michael Craig-Martin, créateur de l'œuvre « An Oak Tree » (« un chêne » traduit en français), a déclaré³ au sujet de son travail : « Ce n'est pas un symbole, j'ai changé la substance physique du verre d'eau en celle d'un chêne. Je n'ai pas changé son apparence. Le chêne en tant que tel est physiquement présent, mais sous la forme d'un verre d'eau. » (ANNEXE 1)



Michael Craig-Martin, « An Oak Tree », 1973

L'œuvre se définit alors par la réflexion que mène l'artiste à la conception de celle-ci, elle peut s'inscrire dans différents mouvements, et peut témoigner de nombreuses intentions. L'artiste nous fait part de sa pensée, par des techniques variées avec le désir de communiquer, de donner des signes et de raconter un fait. Il est acteur de sa création, il est celui qui ordonne et transmet ses idées par des moyens plastiques. Nous allons maintenant tenter d'étendre la définition des arts visuels au

³ L'exposition « Un siècle de sculpture anglaise », présente à Paris des œuvres souvent insolites dont l'une, de Michael Craig-Martin, faite d'un verre aux trois quarts rempli d'eau est intitulée « An Oak Tree » (un chêne). Une explication accompagne l'œuvre sous forme d'un dialogue

système éducatif et nous intéresser aux enjeux de l'enseignement des arts visuels à l'école primaire.

c) Les enjeux de l'enseignement des arts visuels

Concernant l'école maternelle, l'enseignement des arts visuels joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants aux univers artistiques. Il constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs.

Au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Puis au cycle des approfondissements (cycle 3), ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer.

Car en définitive, les arts visuels sont un accès à notre mémoire et notre histoire, ils aiguïsent notre sens critique et nos facultés d'analyse, ils permettent de développer notre sensibilité, ils développent notre perception des codes de représentation pour nous rendre acteurs face aux images plutôt que de les subir (Cf. la publicité, la TV). Ils augmentent notre curiosité et enfin ils participent du développement de l'imagination.

2) Comment enseigner les arts visuels ?

a) Les directives des programmes

A l'école maternelle, l'institution attend de cet enseignement de permettre aux élèves le développement de la gestualité et l'ajustement progressif de l'action. Ces capacités seront mises au service de l'imagination et du désir de créer des jeunes enfants. Les activités proposées sont construites selon trois axes fondamentaux : l'installation d'une pratique régulière qui prend appui sur des apprentissages précis visés par l'enseignant, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. Les programmes comprennent le dessin, les compositions plastiques en plan et en volume, l'observation et la production

d'images, la constitution de mémoires et de collections, individuelles et collectives, d'objets et d'images.

La loi de Refondation de l'école⁴ crée un cycle unique pour l'école maternelle en soulignant sa place fondamentale comme première étape dans la réussite de tous. Sa mission principale est de donner envie d'apprendre aux tout-petits, de leur permettre de grandir et de s'affirmer comme sujets singuliers. Accueillir des jeunes enfants et leur permettre de devenir progressivement élèves demande une pédagogie adaptée à leur âge et aux objectifs poursuivis. À travers des apprentissages appropriés, les démarches mises en œuvre visent le développement harmonieux, elles accompagnent et mettent en valeur, dans un cadre sécurisant et riche d'explorations. Les situations proposées reposent sur les intérêts de ce jeune public, elles leur permettent d'en créer de nouveaux et lui offrent différentes entrées dans les apprentissages visés.

Ces dernières s'appuient sur le langage dans toutes ses dimensions, sur le jeu, proposent des activités structurées et sollicitent la participation à des projets. De cette manière, la scolarisation soutient et favorise un développement global des enfants (à la fois affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif) et elle les initie aux différents moyens d'expression et à des formes culturelles variées, tout en contribuant à la construction de valeurs partagées.

Les arts visuels, sont alors prétextes à de nombreux apprentissages, cependant on observe encore souvent des pratiques allant dans le sens inverse, par exemple:

- **Le « dessin libre »** : Il est souvent donné en récompense d'un exercice achevé avant les camarades un peu lents ; le matériel proposé est minimal (feuilles de format A4, feutres) et peu salissant. Il n'y a ni projets, ni objectifs précis
- **Les travaux manuels** : Ils mettent en œuvre des exercices manipulatoires d'effectuation, tournés vers l'éducation du geste, le développement de la motricité fine et de l'habileté au détriment d'un travail privilégiant la recherche en relation avec le sens. Ces exercices visent des réalisations conformes au modèle proposé par le maître.

⁴ Publication en 2013

- « **Faire à la manière de ...** » : Il s'agit de repérer les étapes et les procédés permettant de retrouver l'apparence extérieure du tableau ou de l'œuvre. Les propositions des enfants ne sont pas des copies (il y a toujours un écart entre les productions elles-mêmes et le modèle). Le résultat est assez séduisant pour que les enfants, les parents et le maître soient satisfaits. Mais il n'y a pas, ou très peu, de rencontre avec la démarche de l'artiste et pas de relation avec le sens de l'œuvre.
- **Le mode « impositif »** : Le maître a élaboré un projet dont toutes les étapes sont soigneusement programmées, les réponses sont anticipées. Il n'y a pas de débordements, pas de surprises ; tout est prévu, cadré, le résultat final est attendu. L'enfant apprend et restitue par transfert ; l'exercice d'application permet de vérifier « la bonne réponse ».

Ces exemples témoignent des difficultés que rencontrent l'enseignant pour concevoir une séquence d'arts visuels, on s'aperçoit que dans ces situations un cadre précis n'est pas défini. Les objectifs ne sont pas déterminés, l'élève ne sait pourquoi il crée et il n'est pas acteur dans sa production. Comment éviter alors ce genre de séances, et comment concevoir une séquence d'apprentissage en arts visuels ?

b) Concevoir une séquence autour d'une situation problème

Selon Philippe Meirieu⁵ mettre en place un dispositif d'apprentissage c'est organiser les situations problèmes à proposer aux élèves. Il définit ces situations par différentes caractéristiques que l'on peut résumer ainsi :

- Elles permettent aux apprenants de s'engager dans la tâche proposée. Elles représentent un défi, une motivation suffisante pour susciter l'activité ;
- La tâche proposée est réellement pour l'élève un problème à résoudre. Elle lui demande de se questionner, d'élaborer des solutions plurielles, d'essayer...
- La réalisation de l'activité, la résolution du problème, oblige à effectuer un apprentissage, à mettre en place des connaissances, des savoir-faire nouveaux. Ceux-ci représentent les objectifs obstacles à surmonter ;

⁵ Ph. Meirieu, L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1985

- Les contraintes inscrites dans la situation présentée constituent des passages obligés en cohérence avec les objectifs visés ;
- Les élèves peuvent évaluer les solutions qu'ils donnent au problème posé.

Ainsi, une situation problème en arts plastiques peut se définir de la façon suivante : C'est une proposition qui incite à la production (en surface, en volume, en installation...). Elle est liée à un certain nombre d'objectifs-obstacles relatifs aux problématiques plastiques à travailler, c'est-à-dire aux thèmes ou notions plastiques qui seront objets d'apprentissage et directement nécessaires à la réussite des productions. Enfin, elle offre une place à des réponses divergentes demandant d'utiliser une variété de techniques, de matériaux, d'outils en réponse au problème posé.

Les contraintes à mettre en place peuvent concerner divers paramètres:

- **Les données temporelles :**

- De combien de temps les élèves disposent-ils pour pratiquer?
- Cette durée globale est-elle liée à une unique étape?
- Est-elle rythmée par des demandes qui se succèdent, par des relances?

- **Les conditions spatiales :**

- Travaille-t-on dans la classe, dans la cour, dans le préau, en ville, au musée, dans une forêt?
- Le plan de travail est-il horizontal, vertical, incliné?

- **Les variables physiques :**

- Reste-t-on debout, assis?
- Est-on immobile? Se déplace-t-on?

- **Les modalités de travail :**

- Travail individuel? En groupe? Dans quel(s) but(s)?

- **Les paramètres matériels :**

- Quels matériaux sont mis à disposition?
- Quels outils?

– Des supports de quelle forme? De quelles dimensions?

Ce sont ces exigences qui vont inviter l'élève à explorer et à développer de nouvelles attitudes. Si incitation et consigne ouvrent sur un large champ possible d'exploration, ce dernier se voit restreint par des contraintes qui instaurent un obstacle à surmonter, lié, le plus souvent, aux outils/matériaux imposés à la classe. La situation-problème naît généralement d'une mise en tension entre des paramètres contradictoires. Les questions qui en découlent réduisent la possibilité de dispersion et assurent des apprentissages similaires au sein de la classe.

c) Amener un sujet en classe

On peut distinguer plusieurs approches, plusieurs manières d'amener un sujet en classe. Ces différentes ouvertures permettent de varier les séances, tout en ancrant celles-ci dans le domaine des arts visuels :

Approche sensorielle	Approche informative	Approche plastique	Approche interprétative
Les sensations, les impressions	Le format la nature du support, des outils, des matériaux, L'histoire du tableau Le peintre (son nom, son époque) La date où le tableau a été peint Le lieu où il est conservé Son titre Le genre pictural	Par les notions plastiques Par les opérations plastiques : (détaillé ci-dessous)	Que raconte le tableau ? A quel registre appartient la figuration (symbolisme, réaliste, ...)

Par les grandes notions plastiques :

Pour le cycle 1, nous pouvons résumer les objectifs à atteindre autour de ces quatre grandes notions :

Couleurs : valeurs, nuances, contrastes (clair-obscur, complémentaires...), palette large ou restreinte, lumière...

Forme : géométriques, aléatoires, ...

Matière : rugueux/lisse, brillant/mat, illusion des matières réelles, terne/vif...

Espace : échelle, angle de vue, point de vue, cadrage, plans, perspective, vide /plein

Par les opérations plastiques :

Associer	Reproduire	Isoler	Transformer
Rapprocher, Juxtaposer, Superposer, Relier, Opposer ; Multiplier Assembler, Rassembler, Imbriquer.	Copier ; Doublé ; Calquer ; Photographier; Refaire ; Répéter ; Photocopier	Priver du contexte: Supprimer, Cacher, Cadrer, Extraire ; Privilégier par rapport au contexte : Montrer, Différencier	Modifier, Dissocier, Fragmenter, Effacer/Ajouter, Supprimer ; Combiner, Inverser, Alterner ; Déformer, Allonger, Raccourcir, Changer d'échelle, Exagérer ; Changer la technique

Par la mise à disposition de matériel :

Support	Médium	Outils	Geste
Papiers de qualités /grammages/épaisseurs différents	Peinture : gouaches liquide gouaches en poudre	Mains Pinceaux, brosses Rouleaux montés sur manches de différentes tailles	Asperger Badigeonner Couvrir Faire couler
Différentes textures : papiers de soie/papiers d'emballage/papiers journaux papiers salis, enduits/ papiers humides	acrylique à l'huile	Eponges Gouges, spatules, raclettes, truelles	Effleurer Frotter Graver
Cartons	Pigments	Outils de peintres en bâtiment,	Humidifier Imprimer Lisser
Tissus	Encres	Calames, plumes	Malaxer
Toiles	Colle : blanche	Tampons	Rayer
Textiles	vinyle	Pastels secs et gras	Chiffonner
Bois	à papier peint	Craies	Emietter
Cageots	à bois	Crayons de couleurs	Lacérer
Murs	Enduit	Fusains	Réserver
	Plâtre		Tamponner
	Argile		Triturer
	Cires		Vaporiser

d) Gérer sa séance

Enfin afin de proposer l'ensemble de ces notions à ses élèves, l'enseignant doit anticiper la préparation de sa séquence puis l'organisation interne de chaque séance. Daniel Lagoutte⁶ propose une démarche qui est celle de la « conduite créatrice » reposant sur la mise en lien de six phases : la sollicitation des élèves, la réalisation

⁶ Daniel, LAGOUTTE : Pratiquer les arts visuels à l'école. Hachette Education. 20 mai 2015

plastique en expérimentant des procédés, la prise de connaissance de ceux utilisés par les artistes, la documentation sur le sujet, la découverte d'œuvres d'art par un apport culturel organisé, le travail d'approfondissement et l'évaluation.

- **La sollicitation**

La mise au travail de l'élève dépend avant tout de ses motivations. Enseigner les arts visuels, c'est donner envie, établir une énigme, susciter la curiosité, perturber, provoquer, bousculer, faire rêver. Dans le premier degré, cette incitation doit s'attacher à trois mots-clés: imaginaire, plaisir, jeu. La mobilisation du groupe sera déclenchée par une invitation verbale, visuelle ou musicale, par un objet, une mise en scène, une histoire, une comptine, un défi...

Bref, par tout élément attractif, ouvrant sur une potentielle nouvelle aventure, en lien avec les préoccupations des enfants. L'incitation renseigne sur la direction vers laquelle se diriger, tout en attisant la curiosité.

- **Passation de la consigne**

Cette énonciation, usant d'un vocabulaire simple, adapté à l'âge du public, doit immédiatement permettre de saisir l'action attendue: photographier, dessiner, peindre, mettre en scène, modeler, construire, découper, coller... Se présentant comme une instruction précise qui indique la tâche à accomplir, elle détermine, de fait, la nature des réalisations.

- **Le temps de regard : un incontournable**

Le regroupement des productions, données à voir au groupe classe, constitue, par la confrontation qu'il provoque, un mode formateur d'évaluation. Mettre sa propre production à distance permet à l'élève de « voir » son travail et de se rendre compte de l'écart entre ses intentions et le résultat, de s'interroger sur ce résultat. Observer l'ensemble des réalisations introduit d'autres interrogations et renouvelle la compréhension de sa propre démarche. Tout cela constitue pour chacun une évaluation active. La verbalisation, temps de travail oral des élèves sur leurs productions, constitue pour eux un mode d'évaluation dite « formative ». Il s'agit d'un temps d'étude dans la mesure où le but de cette phase, est qu'ils énoncent ce qui, pour eux, a fait objet de questionnement, qu'ils réfléchissent à leurs actions et

perçoivent leurs démarches. La verbalisation renvoie à une évaluation formative parce qu'elle amène chacun à prendre conscience de ce qui a été à l'œuvre pendant la production; elle lui permet de comprendre les stratégies mises en place. En ce sens, cette phase ne peut être confondue avec un simple jeu de questions/ réponses préétabli – encore moins avec un moment d'écoute des commentaires de l'enseignant.

L'élève apprend en interagissant. Amené à confronter ou à concilier son point de vue avec celui des autres, il valide et régule ses représentations mentales. La nécessité de les communiquer l'oblige à les clarifier aussi pour lui-même, à les expliquer et à les justifier.

e) Place de l'enseignant

L'enseignant doit également travailler et anticiper sa posture. Afin que l'enfant s'autorise à adopter un positionnement différent qui favorise l'émergence de la divergence et donc de la créativité, il est nécessaire de l'aider à faire l'expérience et à prendre conscience de cette différence. Pour cela plusieurs actions sont à mettre en place par l'enseignant :

- Valoriser les actions spontanées pendant la création

En valorisant les activités spontanées l'enseignant aide l'enfant à en percevoir l'originalité et la richesse par la verbalisation des moyens mis en œuvre. Par l'explication, l'enfant prend conscience de ses capacités à créer. Il découvre qu'il peut imaginer, inventer différentes façons de faire. Il améliore et stabilise ses compétences d'expression. Ce qui importe alors, ce sont les procédés mis en œuvre et non la production finale.

- Donner la possibilité de choisir (des matériaux, des outils, des techniques...)

Si dans les autres disciplines ceux-ci sont imposés ou si un nombre restreint permet de répondre au problème posé, en arts visuels l'accent est mis sur le libre choix à un moment donné en fonction d'une même contrainte, d'un même obstacle à franchir, d'un même problème.

- Pratiquer une évaluation formative

Lorsque l'évaluation est présente en arts visuels elle se situe dans une logique formative. Elle a alors pour but de réguler les différentes créations grâce à leur

confrontation et à la mise en évidence de leur cohérence ou non avec la situation problème posée.

En effet, le travail de production à partir d'une situation problème appelant des réponses différentes ne suffit pas pour favoriser le développement de la créativité.

Les temps d'évaluation formative remplissent trois fonctions :

1. Ils permettent la mise en valeur, la présentation et la discussion à partir des activités réalisées. Les élèves peuvent verbaliser les liens existant entre le projet visé (défini en fonction de la situation problème posée) et les productions obtenues. Leur validité dépend de leur adéquation aux contraintes précisées dans la situation problème. Aussi l'analyse portera sur cette adéquation et non sur la qualité technique ou le "réalisme" de l'œuvre. De l'observation de la diversité des réponses naîtra la richesse des échanges et l'enrichissement de la créativité des enfants.

Quelques exemples de questions à privilégier

- *Qu'as-tu voulu faire ?*
- *Ce que tu as fait correspond-il à ton projet ? Pourquoi ?*
- *En quoi ce que tu as fait correspond-il au problème posé ?*
- *Comment pourrait-on améliorer la production pour répondre de façon encore plus pertinente au problème posé ?*

Quelques questions à dépasser

Celles qui appellent une description :

- *Qu'est-ce que tu as fait ?*
- *Qu'y a-t-il sur ce tableau ? Que voit-on ?*

2. Ces temps de réflexion, d'analyse et de prise de conscience ont aussi pour but de réguler les créations en mettant en évidence leur cohérence avec la situation problème. Il s'agit alors, par la verbalisation ou par l'explicitation, d'amener les élèves, à travers des productions, à mesurer, sans jugement, les écarts entre celles-ci et les contraintes posées. Dans tous les cas, les interactions maître / élèves ou élèves / élèves s'organisent autour d'un échange à propos de la divergence sans recherche de convergence.

Exemple de modalités de questionnements

- *Qu'est-ce qu'on aurait pu s'autoriser à faire et qu'on n'a pas fait ?*
- *Qu'est-ce qui répond au problème posé ?*
- *Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ou changé ?*
- *Quelles aides pourrait-on se donner ?*
- *Quels artistes ont essayé de résoudre ce problème et comment ?*

3. Le temps d'évaluation vise enfin à mettre en évidence les démarches et / ou procédures propres à chacun.

Il existe alors de nombreux moyens et manières de proposer une séquence d'apprentissage en arts visuels. L'enseignant doit suffisamment anticiper ce temps afin de proposer des situations ouvertes laissant les élèves faire part de leur expressivité mais également contraignantes pour qu'ils produisent en répondant à une problématique dans le but d'acquérir de nouvelles compétences. La question qui suit, interroge le développement de l'enfant de maternelle, est-il capable de faire preuve d'intention artistique ?

3) Les théories et pédagogies construites autour du développement de l'enfant

a) Les capacités de l'enfant de maternelle au regard des théories du développement de l'enfant

La pratique des arts visuels demande alors la maîtrise de certaines compétences, que ce soit au niveau moteur ou un niveau cognitif, un enfant de maternelle est-il en mesure de se projeter dans une séance comme décrite plus haut ? Comment l'enseignant peut-il mettre en pratique cette manière de fonctionner avec des enfants de moins de 5 ans ?

Pour Piaget⁷, c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements. Ces structures cognitives, au départ complètement différentes de celles de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites. La théorie piagétienne du développement distingue quatre stades

⁷ Jean PIAGET, La naissance de l'intelligence et La construction du réel chez l'enfant (1936- 1937). Delachaux et Niestlé, 1990.

de développement, lesquels se subdivisent ensuite en périodes distinctes où émergent des capacités cognitives particulières.

Le stade de la pensée symbolique se déroule de 2 à 4 ans environ. L'accès au langage et à la pensée autorise l'apparition de la représentation. Celle-ci permet à l'enfant de « voir mentalement » ce qu'il évoque. Cette période est dominée par l'égoïsme : le monde semble constitué par des éléments particuliers en rapport avec son expérience personnelle. Ainsi, au niveau du langage, cela se traduit-il par le fait que le mot n'a pas valeur de concept générique, mais évoque une réalité particulière (par exemple: le mot chat évoque le sien et non la classe générale chat). L'enfant n'arrive pas encore à imaginer le point de vue d'autrui: il considère le sien comme absolu. De ce fait, dans ses échanges avec les autres, il affirme et ne démontre jamais. De 4 à 6 ans environ, la pensée intuitive s'étend. À ce stade, l'importance de l'égoïsme intellectuel diminue. L'enfant envisage de plus en plus les choses comme extérieures à lui-même, leur accorde une existence indépendante de sa propre volonté. Ses perceptions visuelles l'aident alors à comprendre la réalité sur un mode intuitif, ce qui l'amène parfois à des conclusions erronées.

À la différence de Piaget, l'approche de Wallon⁸ est plus dialectique et ne décrit pas d'étapes strictes par paliers. Il démontre que les stades se chevauchent et s'imbriquent de façon complexe, discontinue, ponctués par des crises (d'opposition, d'adolescence, etc.), des conflits et des mutations. De 3 à 6 ans l'enfant se situe dans le stade du personnalisme. Ce stade restaure la primauté de la fonction affective sur l'intelligence. Il débute par la crise de personnalité (crise de 3 ans), au cours de laquelle l'enfant s'oppose à tout, en une « sorte d'escrime » à l'égard de l'adulte: c'est « l'âge du non, du moi, du mien ». À ce négativisme succède, à 4 ans environ, « l'âge de la grâce »: l'enfant s'ingénie à séduire, dans une sorte de « narcissisme moteur ». Enfin, à 5 ans environ, il s'attache à imiter l'adulte prestigieux dans ses rôles sociaux, en une attitude ambivalente d'admiration et de rivalité.

⁸ WALLON Henry. L'évolution psychologique de l'enfant. 12^{ème} Edition. Paris, 1941

Dans le tableau du développement de l'enfant d'après Anne Florin,⁹ disponible sur le site internet Eduscol, (ANNEXE 2), on retrouve une liste de caractères prédominants selon l'âge de l'élève. Ce tableau met en évidence les capacités de l'élève en fonction de son âge et permettra à l'enseignant d'anticiper les réactions de ses élèves.

Développement moteur :

- 2-3 ans : Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux.
- 3-4 ans : Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle.

Développement cognitif

- 2 - 3 ans : Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour qu'un adulte le voit).
- 3 - 4 ans : Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.
- 4 - 5 ans : Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation.

Développement langagier

- 1 an - 2 ans : Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.
- 2-3 ans : Modifie ses demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.
- 3-4 ans : Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.
- 4-5 ans : Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.

C'est donc sur ces critères qu'il faudra se baser lors de la conception d'une séquence, que ce soit en arts visuels ou dans une autre matière. Répondre aux besoins de l'enfant en fonction de son développement est primordial pour un enseignement adapté. A travers les différentes théories du développement de l'enfant nous avons appris que l'élève de trois ans commençait à interagir avec ses camarades, qu'il

⁹ Florin, Anne. Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. 2003

acceptait les avis divergents, et qu'il détenait les capacités motrices pour s'emparer de quelques outils. Il est donc tout à fait en mesure de pratiquer les arts visuels, il sera capable de comparer différentes productions, et de manier des outils, et d'échanger quelques mots autour d'une production. Il faut donc connaître ses élèves avant de concevoir une séquence, cependant il faut également se questionner

b) L'élève au cœur de ses apprentissages

Jérôme Seymour Bruner, après des recherches initiales sur les stratégies cognitives, s'est intéressé aux applications de la psychologie cognitive en situation de classe, en se préoccupant des approches susceptibles d'éclairer la pédagogie. S'opposant à des pratiques trop centrées sur la communication directe d'informations, Bruner propose une approche alternative.

Elle se fonde sur la découverte active, par l'élève, des principes et des concepts à acquérir. Selon lui, cela génère un double bienfait : d'une part, une meilleure maîtrise des contenus qui font l'objet de l'apprentissage, d'autre part, le développement, chez l'enfant, de certaines conduites mentales lui permettant, par la suite, d'être plus autonome dans ses apprentissages. Toutefois, pour être efficace, ce processus doit répondre à certaines conditions.

Tout d'abord, l'élève doit y être préparé pour développer des stratégies adaptées : collecter et sélectionner des informations, se poser des questions, identifier les variables pertinentes, faire des hypothèses, les expérimenter... Ensuite, il doit être guidé, par l'enseignant ou par ses pairs, face aux difficultés à dépasser pour résoudre le problème qui lui est posé. Bruner utilise le terme étayage pour désigner ce soutien apporté à chacun. Ce dernier, considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, est conduit à saisir la structure des contenus à assimiler, il est amené à mettre en évidence les idées et les concepts essentiels en établissant des liens entre ceux-ci.

Pour Bruner¹⁰, ce qui importe dans l'enseignement, c'est de veiller à ce que les contenus soient présentés en fonction du mode de représentation qui prédomine chez le public auquel on s'adresse.

Avec le jeune enfant, on préférera des modalités intuitives basées sur des représentations concrètes ; l'abstrait sera introduit lorsque l'élève sera plus avancé en âge. De cela découle une approche pédagogique appelée le « curriculum en spirale »¹¹, basée sur le fait que les mêmes notions peuvent être présentées à l'élève à différents moments de sa scolarité pour autant qu'on prenne soin d'utiliser des modalités de représentation adaptées. L'enseignement est donc essentiellement un problème de traduction c'est-à-dire d'adaptation des contenus aux modalités cognitives disponibles chez l'individu. Ceci intéresse tout particulièrement les arts visuels où les mêmes notions sont diversement abordées tout au long de la scolarité.

c) L'art moteur de la créativité

La pédagogie Steiner-Waldorf, elle, a pour objectif de favoriser le développement de facultés individuelles et collectives par l'exercice équilibré et cohérent de l'intellect, de la sensibilité et du corps. La pratique des arts joue ici un rôle fondateur. Puissant stimulant de l'intérêt, de la curiosité et de la concentration des élèves, l'art et ses pratiques sont générateurs de confiance en soi, d'esprit d'initiative, de désir de créer et d'intérêt pour la culture de l'humanité en général et de la société moderne en particulier. L'art est alors à considérer comme un outil éducatif majeur, puisqu'il puise ses racines dans la création individuelle et dans la relation à l'autre et à la culture. La pratique de l'art permet à chacun de s'exprimer librement et le conduit à reconnaître avec lucidité la richesse et la diversité des modes de pensée, d'expression et d'action dans l'environnement sociétal. On retrouve sur le site internet ¹² des écoles Steiner, un article présentant les bienfaits de la pratique des arts visuels à l'école, voici un extrait :

¹⁰ Jérôme BRUNER Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France. 1983

¹¹Pratique qui consiste à faire revenir sur les connaissances acquises précédemment en les enrichissant, en ajoutant à chaque fois des informations plus détaillées. Dans ce processus, Bruner a mis l'accent sur le rôle de l'intuition. Les idées doivent d'abord être vues intuitivement, sans véritable formalisation, avant d'être progressivement formalisées

¹² <http://steiner-waldorf.org/>

« Enseigner l'art, c'est développer une attitude artistique générale qui doit s'étendre dans toutes les matières, c'est insuffler un « état d'esprit » où l'âme des enfants serait stimulée, leur nature individuelle respectée, écoutée, encouragée et permettre une ouverture qui devrait se situer au-delà du « moral », du « politique » ou du « culturel ». Ce serait former des professeurs, certes, mais pour qu'ils deviennent eux-mêmes « artistes », créateurs de leur propre enseignement, passionnés au point que leur métier devienne un don, un art... Le but n'étant pas, bien sûr, de former de futurs artistes mais de leur permettre d'épanouir les potentialités créatives que tous possèdent dans la petite enfance, dans une liberté qui ne subisse ni une doctrine « politico culturelle étatique », ni un soi-disant pluralisme confus, sujet à toutes les décadences. »¹³

Nous avons donc défini dans une première partie un cadre à la pratique des arts visuels à l'école, en définissant les arts et les enjeux de son enseignement puis en se référant aux programmes ainsi qu'aux théories du développement de l'enfant. Nous avons également émis des pistes de réflexion afin de concevoir une séquence, mener une séance, et adopter une posture correcte en classe. Nous allons maintenant confronter cette partie théorique à une partie pratique en nous appuyant sur mon expérience à l'école maternelle Parmentier.

II. Mon expérience

1) Observation de pratiques enseignantes en arts visuels

J'ai pu observer un décalage entre les théories de l'apprentissage, prônant une démarche d'investigation et un élève acteur dans la séance, et le cadre pratique où l'enseignant dicte les consignes à suivre sans laisser part à la créativité et au vécu de l'élève. Aujourd'hui l'enseignement se tourne vers une démarche socioconstructiviste, où le professeur n'est plus celui qui transmet mais celui qui construit avec les élèves. Cependant, j'ai pu voir lors du montage d'une séquence en arts visuels pour des Grandes sections sur le thème des châteaux forts, que ce n'était pas toujours le cas.

¹³ Extrait de « Une enfance en Art », article de Françoise de Céligny, Univers des Arts, déc. 2001

Cette séquence construite sur la base de 4 séances, avait pour objectif de « représenter le château de Foix », les compétences étaient très guidées :

- assembler des formes géométriques,
- tracer des créneaux,
- utiliser des matériaux variés (ciseaux, colle, gouache, peinture aquarelle),
- alterner un rythme de couleur verticalement afin de produire un blason aux couleurs de la ville

Le déroulement de la séquence était celui-ci :

Séance 1 : Création d'un arrière-plan pour le château

Consigne : « Avec une craie grasse bleue recouvrir le fond d'un papier blanc format A3, pour faire la nuit. Puis, avec des crayons aquarellables reproduire des feux d'artifices de toutes les couleurs en faisant une étoile à plusieurs branches »

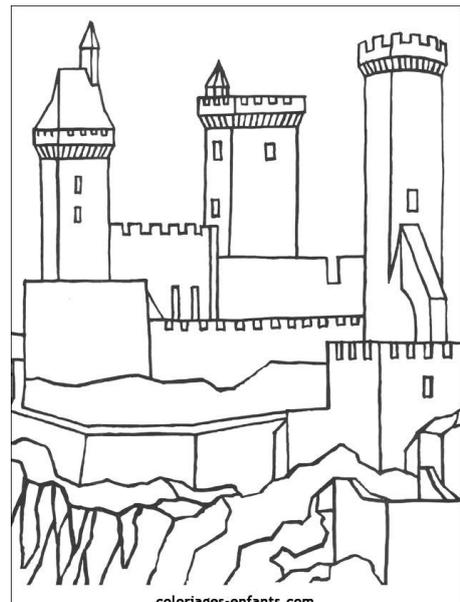
L'enseignante montre comment utiliser un crayon aquarelle (on trempe le pinceau dans l'eau, on passe le pinceau sur la mine du crayon), puis montre comment représenter un feu d'artifice, (étoile à 5 branches).

Fin de la séance.

Séance 2 : Reconstitution du château

Au préalable, l'enseignante a isolé des formes géométriques d'une représentation du château de Foix (elle obtient des carrés, des triangles des rectangles de différentes tailles ainsi qu'un dôme pour représenter le caillou sur lequel le château repose).

Phase 1 : Affichage d'un dessin du château de Foix au tableau : description de celui-ci, émergence du vocabulaire du château : tour, créneaux, dôme, rond, carré



Phase 2 : mise en activité

Consigne : « *Découper puis assembler les formes composant le château de Foix, (préalablement dessinées par l'enseignante), en s'aidant du modèle, puis coller les formes sur l'arrière-plan de la séance précédente* »

« *Une fois les formes assemblées, dessiner les créneaux des tours et des murs, dessiner les pierres composant le château, peindre en gris le cailloux sur lequel se repose le château puis le haut des tours* »

Fin de la séance.

Séance 3 : Création d'un blason aux couleurs de la ville

Consigne : « *Découper le blason (imprimé par l'enseignante), puis peindre des lignes verticales, en alternant des lignes rouges et des lignes jaunes* »

Fin de la séance.

Séance 4 : Création d'une lettrine pour le blason

Consigne : « *Colorier la première lettre de son prénom, imprimée à la manière d'une enluminure. Découper la lettre. Coller la lettre sur le blason.* »

Fin de la séance.

Nous le voyons, la pratique artistique est considérée ici comme pure application de consignes directives. Finalement, les productions des élèves se ressemblaient toutes. Les élèves n'étaient pas capables de distinguer leur production. Philippe Meirieu décrit ce type d'enseignement ainsi : « Tout adulte impliqué dans un travail artistique avec des enfants (re)joue aussi sa propre relation à la création artistique, la vigilance doit y être de mise. Le danger, en effet, existe toujours d'instrumentaliser les participants et, en oubliant la spécificité de la relation éducative, d'en faire des outils pour satisfaire son propre désir, voire un matériau qu'on utilise pour une création personnelle susceptible de flatter ses penchants narcissiques ou de racheter son

absence de reconnaissance par ses pairs. L'œuvre collective devient alors « l'affaire de l'animateur », quand ce n'est pas « son œuvre » : l'enfant est sollicité pour incarner le désir de l'adulte ; on guide sa main pour lui faire faire le geste que l'on voudrait faire soi-même, avec assez de précision pour pouvoir s'y reconnaître et assez d'imperfections pour que le tâtonnement du débutant permette d'excuser les approximations de l' « animateur » qui se rêve « artiste ».». ¹⁴ Dans cette séquence, les élèves s'expriment très peu, il n'y a aucune part de création individuelle, ils n'ont pas de décision à prendre et à expliquer. Le choix de partir d'un thème est envisageable s'il est justifié par des objectifs d'arts visuels inscrits dans les programmes.

2) Expérience de montage de séquence en arts visuels (maternelle Parmentier)

Je me suis confronté à la difficulté de la conception d'une séquence en arts visuels. Le sujet m'a été plus ou moins imposé : « la verticalité », dans une classe de Toute Petite Section et Petite Section. Dans un premier temps j'ai eu du mal à distinguer dans ces termes « lignes verticales », l'aspect graphique : maîtrise du geste, du côté créatif : réaliser quelque chose de concret à partir de ces lignes, (et pas seulement savoir les reconnaître et les dessiner). J'ai constitué cette séquence sous le tutorat de mon maître de stage. Ainsi la professeure des écoles m'a donné beaucoup de piste sur la manière de manipuler la ligne verticale, mais très peu sur la raison de manipulation de la ligne. C'est pourquoi j'ai cherché dans les nouveaux programmes de la maternelle l'objectif qui faisait défaut à cette séance, j'ai trouvé dans le paragraphe « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », la section « s'exercer au graphisme décoratif ». Je cite :

« Tout au long du cycle, les enfants rencontrent des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées. Ils constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions. L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe

¹⁴ MEIRIEU, Philippe. Des « ateliers de création artistique » avec des enfants : pour quel projet ? A quelles conditions ?

la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée ? Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture »¹⁵.

Donc les questions que je me posais avaient un réel sens. Les programmes soulignent la compétence « maîtrise du geste » menant à l'écriture. Il m'a donc semblé nécessaire de travailler ces deux volets pour aborder ce thème.

Lors de la conception de cette séquence, je n'avais aucune idée des capacités des élèves en termes de création et d'autonomie dans la production (enfants âgés de 2 ans et demi, 3 ans). Pourtant, en arts visuels, il est primordial de laisser les élèves s'exprimer, c'est dans ce cas de figure que l'on peut parler de créativité et de production. J'ai donc tenté de créer une séquence qui répondait aux attentes des programmes en laissant les élèves s'exprimer au maximum. Je vais dans un premier temps exposer le déroulement de ma séquence puis remédier aux situations que j'ai proposées (qui après réflexion n'étaient pas satisfaisantes) en me référant à la première partie de ce mémoire.

Déroulement de la séquence :

La séquence intitulée « Les lignes verticales » était composée de 4 séances, Les objectifs étaient :

- Adapter son geste aux contraintes matérielles
- Réaliser différentes productions en diversifiant ses expérimentations
- Adopter une démarche d'investigation
- Utilisation de la ligne dans toutes ses dimensions
- Percevoir la verticalité dans le quotidien

Les compétences à atteindre en fin de séquence par l'élève étaient :

- Maîtriser le geste du tracé de la ligne verticale
- Se constituer un répertoire de traces
- Limiter et orienter ses gestes
- Tenir les outils de manière adaptée
- Laisser une trace en occupant l'espace
- Respecter une consigne

¹⁵ Programme de la maternelle de 2015

- Observer les lignes verticales dans des productions artistiques

Première séance

Concernant la première séance les objectifs étaient les suivants :

- Description et définition de la ligne verticale
- Repérage de la ligne verticale dans un objet du quotidien
- Occuper l'espace avec des lignes verticales
- Maitriser le tracé de la ligne avec un feutre

J'ai affiché dans un premier temps, une photo d'un des radiateurs de la classe, les élèves ont décrit cette image jusqu'à arriver au sujet des lignes verticales, des élèves venaient me montrer les lignes du radiateur en faisant glisser leur doigt sur celles-ci, ainsi la définition de la ligne verticale était donnée : « c'est une ligne droite qui part d'en haut et qui va jusqu'en bas ». Les élèves passaient ensuite à l'activité :



Production d'élève : Champ de lignes réalisé avec des bandes de papiers prédécoupées



Production d'élève : Champ de lignes réalisé avec l'aide de la photo du radiateur

« créer un champ de lignes », tous n'avaient pas le même matériel : des bandes de papiers et de la colle ou des feutres, la consigne donnée était : « faire le plus de lignes possibles ». Les élèves qui rencontraient des difficultés au tracé des lignes, avaient à disposition la photo du radiateur étudiée précédemment, afin de comprendre le geste demandé.

Suite à cette activité, j'ai relevé plusieurs productions, les élèves devaient me les décrire et me précisant si les lignes présentes sur la production étaient verticales ou non, en me justifiant pourquoi. La séance se clôturait par la lecture de l'album : « la petite fille qui marchait sur les lignes ». (ANNEXE 3)

Deuxième séance

Dans la séance précédente, les élèves ont découvert ce qu'était une ligne verticale, ils lui ont donné une définition. Cette séquence a pour objectif principal la maîtrise d'un geste, alors dans la deuxième séance, les élèves étaient amenés à tracer des lignes avec différents outils et d'observer les résultats. Les objectifs de cette deuxième séance étaient :

- Tracer des lignes dans différents supports avec différents outils
- Adapter son geste aux contraintes matérielles
- Analyser les effets produits
- Enrichir son vocabulaire

Dans un premier temps, j'ai relu l'album : « la petite fille qui marchait sur les lignes », afin de redonner le thème de la séquence et de réactualiser la séance précédente. J'ai aussi montré une production d'élève, afin que les élèves me reformulent la consigne demandée la veille. J'ai ensuite posé la question suivante : « A votre avis, est-ce qu'on peut tracer des lignes avec autre chose ? », des suggestions ont été faites par les élèves et l'activité a pu démarrer. Le temps de la production était organisé sous forme d'ateliers tournants.

Sur chaque table était disposé du matériel différent :

- Lignes avec fourchette et argile (en autonomie)
- Ligne au rouleau et peinture sur plan incliné
- Lignes avec pâte à modeler + crayon (en autonomie)
- Lignes sur métal à repousser + piques en bois

- La consigne était : « Faire des lignes avec le matériel proposé ».



Les élèves n'ont pas tous essayé les mêmes matériaux, en fin de séance chacun a dû expliquer aux autres avec quoi et comment il avait réalisé des lignes. C'est dans cette phase que le vocabulaire à émerger : argile, peinture, rouleau, creuser, planter, ect. Afin de faciliter la verbalisation j'avais auparavant préparé des images-étiquettes (représentant les outils et les matériaux que les élèves avaient utilisés dans la séance), les élèves pouvaient y avoir recours s'il leur manquait du vocabulaire.

Troisième séance :

A présent que les élèves savaient faire des lignes verticales, j'ai souhaité les faire travailler en autonomie sur la production d'un champ de ligne. Les objectifs définis pour cette séance étaient les suivants :

- Créer un champ de ligne
- Etre autonome dans le choix du matériel
- Commencer et finir une production

- Expliquer sa démarche

Afin d'ouvrir cette troisième séance, j'avais préparé une activité à réaliser ensemble au tableau. J'avais imprimé des photos d'élèves en train de tracer des lignes dans la séance précédente, ainsi que des images « outil », et des images « support ». Les élèves devaient piocher une image outils ou support et venir l'aimanter sur la bonne image. Ainsi, les élèves ont réactualisé le vocabulaire et j'ai pu me rendre compte de l'acquisition ou non de celui-ci.

Une fois l'activité terminée, j'ai demandé aux élèves s'il était possible de faire des lignes avec d'autres outils ? J'avais préparé des objets insolites tels que des petites voitures, de la farine, du sable afin de susciter leur questionnement. Des hypothèses



ont été prises, puis je leur ai expliqué le déroulement de la séance.

La gestion de l'autonomie n'est pas encore acquise à cet âge-là, il était alors nécessaire de définir un cadre avec les élèves. Le matériel était disposé dans toute la classe, et les élèves avaient le choix de se rendre à l'atelier qu'ils désiraient. Il a alors fallu insister sur le fait qu'on pouvait s'asseoir où on voulait et pas forcément à sa place habituelle. Aussi, afin de faire tourner les élèves sur les ateliers, ils devaient m'appeler lorsqu'ils avaient terminés, ainsi je validais leur production en prenant une photo.

Petite voiture et peinture



Bande de papier et colle



Éléphant en plastique



Terre et doigt



Feutre et panneau incliné



Kapla



Pâte à modeler |



Doudou



Une fois les règles comprises, les élèves se sont installés, un peu hésitants au début, mais sont vite entrés dans l'activité ensuite. Dès que j'avais une production de chacun en photo, nous nous sommes réinstallés au coin regroupement ou quelques-uns ont raconté leur expérience. La séance s'est terminée par la lecture de l'album.

Quatrième séance :

Dans cette dernière séance, j'ai souhaité proposer un bilan aux élèves concernant tout ce qu'ils avaient vu pendant cette séquence. Mes objectifs étaient :

- Comprendre une démarche
- S'interroger sur l'effet produit
- Verbaliser les actions
- Associer l'outil à la trace

Cette fois ci, j'ai renversé le problème en montrant une production finie, et en leur demandant de retrouver comment j'avais atteint ce résultat. Le matériel donné était du papier noir à gratter ainsi qu'une pique en bois. Les élèves ont testé ce matériel jusqu'à comprendre que la couleur apparaissait en grattant le papier avec la pique.

Une fois que tous les élèves avaient trouvé, nous sommes retournés au coin regroupement afin de clôturer cette séquence. J'ai proposé aux élèves de réaliser un répertoire de trace. Comme



dans la séance précédente, ils ont dû retrouver avec quels outils et quels supports ils avaient réalisés les productions (en photos). A chaque passage, les élèves réinvestissaient le vocabulaire adéquat et pouvaient demander à leurs camarades en cas de doute.

Pour finir, j'ai eu l'occasion de proposer une ouverture sur l'histoire de l'art en leur affichant une œuvre d'Alfred Manessier. Le but de cet affichage était de montrer aux élèves que la ligne verticale était utilisée par des artistes. Ils ont su me montrer les lignes et me les décrire (taille, nombre, couleur).



Alfred Manessier, Salve Regina, 1945, huile sur toile. Nantes

Enfin, toutes les productions ont été affichées dans le couloir, afin de rendre le travail visible et de garder une trace de celui-ci.



3) Analyse de la séquence proposée

Au regard de la définition des arts visuels donnée en première partie, il semble que la séquence sur les lignes verticales ne corresponde pas aux attentes de cette matière. Il serait alors intéressant d'analyser cette expérience afin de répondre à la question suivante : « Les élèves étaient-ils maître de leurs intentions dans cette séquence ? » Cette séquence présentait de nombreux objectifs qui après réflexion n'étaient pas forcément rattachés au domaine des arts. Nous allons dans un premier temps comparer les objectifs avancés et les compétences acquises par les élèves.

- **Maîtrise du geste de la ligne verticale / Limiter et orienter le geste, tenir les outils de manière adaptée** : La maîtrise d'un geste est une compétence plutôt rattachée au domaine du graphisme qui conduira l'élève vers l'écriture. Cet objectif aurait pu s'intégrer dans ma séquence mais en tant que sous-objectif, la maîtrise du geste aurait alors été un moyen pour s'exprimer, afin d'atteindre une compétence plus spécifique. De même pour l'objectif limiter et orienter le geste. Cet item ne demande

aucune compétence reliée à l'imaginaire et à l'expression, c'est faire un geste pour faire un geste, la séquence s'est construite autour de cet objectif trop réduit.

- **Constituer un répertoire de traces** : Les élèves ont constitué un répertoire de traces qui sera à compléter tout au long de l'année. Cependant l'intérêt de ce répertoire n'a pas été présenté à la classe. Je ne leur ai pas expliqué l'utilité de cet outil. Dans le cas présent ce répertoire était simplement un affichage parmi les autres dans le couloir. L'objectif « constituer un répertoire de traces » reste tout de même intéressant, puisque qu'il amènera les élèves à comparer des formes et des techniques, comme le demande les programmes de la maternelle de 2015. Si un outil est mis à disposition des élèves, il faut que ces derniers en comprennent l'intérêt, ainsi ils seront autonomes dans son utilisation. Afin d'être acteurs de leurs apprentissages les élèves doivent toujours savoir dans quel intérêt ils agissent, de ce fait ils seront davantage impliqués dans leur formation.

- **Laisser une trace en occupant l'espace** : Cet objectif a été laissé de côté pendant la séquence, aucun vocabulaire relatif à l'organisation spatiale n'a émergé. Pourtant, les arts visuels demandent l'emploi régulier d'un vocabulaire spécifique, ou à l'inverse, il peut être un support idéal pour faire émerger ce vocabulaire. Ici, les élèves ont appris comment tracer une ligne verticale « on prend son feutre, on part du haut de la feuille et on trace un trait tout droit vers le bas ». Malheureusement je ne pouvais pas prendre appui sur ces lignes pour les exploiter et faire émerger des connaissances puisque mon objectif principal était « la maîtrise d'un geste ». Les situations proposées ne demandaient pas aux élèves de composer avec des lignes mais de savoir tracer des lignes. Composer avec des lignes aurait permis aux élèves de donner des interprétations différentes sujettes à une verbalisation riche. Dans ma situation, les élèves se trouvaient alors dans deux cas de figures : je sais faire une ligne/ je ne sais pas faire une ligne. L'interprétation ne pouvait pas aller au-delà.

- **Observer les lignes verticales dans des productions artistiques** : Les élèves ont pu comparer leur production avec une œuvre de Manessier. Seulement, ils n'ont pas compris cette ouverture, la séquence n'a pas abouti à une expérience en arts visuels, ils n'avaient aucun élément pour comprendre et analyser l'œuvre, ils ont relevé la présence de lignes, ont relevé les couleurs, mais n'avaient pas d'éléments pour parler de la composition de l'œuvre. Ce fut une étape révélatrice dans le manque

de problématisation de ma séquence, suite aux quatre séances, les élèves savaient reconnaître une ligne, mais pour quelle utilité ?

La séquence présentée, ne proposait aucune situation problème, les élèves n'étaient pas mis en situation de recherche, ils agissaient pour répondre à la consigne, sans mettre de sens derrière le travail à accomplir. « On me demande de faire des lignes, je fais des lignes ». Cette question aurait dû se poser pendant la conception de la séquence, il arrivait, lorsque j'énonçais les consignes devant les élèves, que je me demande pourquoi les élèves devaient réaliser ce travail. Je pense avoir réalisé une séquence de graphisme dans le sens graphisme-écriture, et non dans sa définition artistique. Cette séquence avait sa place en petite section, mais pas dans une séquence d'arts visuels. Il faut tout de même reconnaître une certaine ambiguïté de la part des programmes, qui associent directement le graphisme à l'écriture. « L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. **Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture.** »¹⁶

Nous rencontrons ici, toute la problématique de ce mémoire. Comment concevoir une séquence d'arts visuels, pour une classe de petite section, laissant les élèves acteurs de leurs apprentissages ? L'enseignant ne doit pas proposer des activités trop réductrices sous le prétexte d'un public trop jeune car, nous l'avons étudié plus haut : les arts visuels peuvent être accessibles à tout âge. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de fixer des objectifs précis et d'adapter sa transposition didactique, les élèves doivent construire des apprentissages, en comprenant pourquoi et dans quel but ils agissent. Nous allons maintenant proposer plusieurs remédiations à cette séquence, en s'appuyant sur la didactique des arts visuels afin de répondre à la problématique de ce mémoire à savoir : comment laisser un élève de maternelle, maître de ses intentions en arts visuels ?

¹⁶ Programme de la maternelle 2015

III. Remédiations

1) Se documenter sur un sujet avant de concevoir une séquence

Dans la séquence précédente, il est clair que je ne maîtrisais pas les notions inhérentes au graphisme. Peut-être du fait de l'ambiguïté des programmes ou d'un manque de méthodologie lors de la création de ma progression. Avant de proposer un travail aux élèves, l'enseignant doit s'assurer de maîtriser le sujet qu'il propose, ainsi il saura jusqu'où il veut conduire ses élèves, et sera en mesure de définir des étapes pour atteindre cet objectif final. Cela lui permettra également d'orienter les réflexions des élèves, de les regrouper autour d'une même problématique, et donc de permettre aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages, maîtres de leurs intentions, tout en connaissant et en respectant un cadre défini par l'enseignant. Afin de concevoir une séquence sur le graphisme, il faut alors se demander quelles notions émanent de ce domaine.

a) Enseigner le graphisme à travers les notions de rythme et d'organisation d'un espace pictural : définition

La séquence précédente portait sur l'étude du graphisme, il faut alors dans un premier temps étudier ce concept afin de comprendre l'enjeu de son enseignement. Le graphisme est une discipline visuelle spécifique qui consiste à créer, choisir et utiliser des éléments graphiques (dessins, caractères typographiques, photos, couleurs, etc.) pour élaborer un objet de communication, de culture ou simplement exprimer ses idées à travers des images, des signes ou des mots. Dans sa dimension artistique, il interroge l'organisation de l'espace pictural d'une œuvre. Cet espace sera défini, selon les formes retenues par l'artiste, leurs dispositions, leurs interactions et leurs couleurs. Le graphisme (organisation spatiale de constituants plastiques) peut être mis en relation avec la musique (organisation temporelle de son). Des liens peuvent s'opérer entre les paramètres du son et des composantes plastiques. Le rythme en arts visuels, c'est la pulsation des couleurs, des formes ou de la matière, qui font surface temporelle dans l'espace du visible. Il peut être lent, vif, irrégulier, homogène ou hétérogène. Ces caractéristiques conduisent à une réflexion sur l'organisation spatiale par l'artiste : Quelle forme ? A quel endroit ? Quelle répartition ? Avec quel effet ? Les exemples qui suivront, présenteront différentes démarches artistiques de traitement de la forme graphique, en lien avec le temps, le rythme, voire la musique. Ces différentes démarches conduiront à une exposition des nombreuses notions plastiques qui se

dégagent de ces œuvres, puis d'un choix de la part de l'enseignant parmi ces propositions afin de concevoir sa séquence.

Les mains de la grotte de Gargas

La particularité de la grotte de Gargas est la présence de nombreuses traces de mains d'hommes préhistoriques sur ses parois. C'est au total plus de 200 peintures de mains négatives (d'hommes, de



femmes et d'enfants) qui ont été recensées. Ces figures ont été réalisées en tamponnant ou en projetant des pigments noirs, rouges, ocres ou blanc autour des mains appliquées contre la paroi. Si on ignore aujourd'hui la raison de cette pratique, plusieurs hypothèses ont cependant été émises durant tout le XXe siècle : langage, signature ou pratiques symboliques liées à des rituels chamaniques. Le mystère demeure entier...

L'originalité des mains de Gargas s'exprime aussi par le fait que la plupart de ces mains sont incomplètes, c'est à dire qu'il manque une ou plusieurs phalanges à chaque doigt. Cette étrangeté a suscité des débats et a donné lieu à diverses interprétations de la part de la communauté scientifique : mutilations rituelles ? Pathologies, engelures ? Doigts repliés ? Nous retiendrons cet exemple pour l'organisation spatiale des mains qui apparaissent comme un motif par leur répétition. Ce dernier se déploie sur la paroi de manière apparemment non organisé, comme un all over pourrions-nous dire, dans un rythme libre.

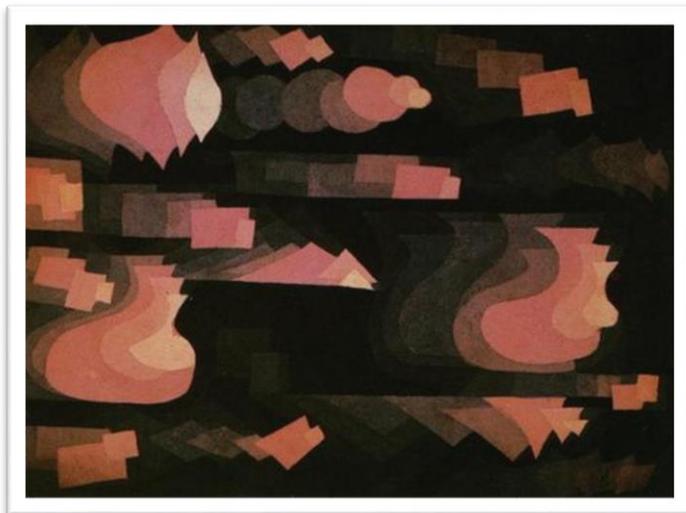
Klee : peinture et polyphonie

Les aspects relatifs à la composition, au rythme et à la mélodie, dans bon nombre de dessins et de peintures de Klee sont d'inspiration musicale. Les fondements théoriques de son œuvre reposent, en partie, sur des éléments propres à la musique et au son. Il

est même parfois possible d'interpréter librement certaines de ses œuvres comme des «partitions».

Dans sa transposition picturale, la mélodie prend la forme de la ligne, qui déploie dans les travaux graphiques de Klee sa propre «musicalité». Le rythme témoigne des analogies structurelles entre la peinture et la musique au niveau du processus de création, en particulier dans la représentation de séquences – ou de mesures – (à deux temps, trois temps, six temps...) ou dans la superposition de certains motifs ou de certains champs chromatiques. Cette exploration littérale du rapport entre peinture et musique trouve son apogée dans la réalisation de procédés de composition à «plusieurs voix, polyphoniques». Le son comme expression de la tonalité en musique trouve son pendant en peinture dans l'expressivité et le potentiel émotionnel de la couleur.

Dans l'œuvre « Fugue en rouge », Paul Klee fait coïncider les deux composantes de la composition musicale et picturale : le temps et l'espace. Il s'inspire ici de la forme musicale de la fugue, exploitée par de nombreux compositeurs tels que Mozart et Beethoven. Une fugue est une composition musicale à plusieurs voix, écrite en contrepoint (superposition organisée lignes mélodiques distinctes) et fondée sur le principe de l'imitation. Le sujet ou thème semble "fuir" continuellement d'où le nom de fugue.



Fugue en rouge, Aquarelle et crayon sur papier, 24,4 x 31,5 cm Paul Klee 1921

de

Eggeling et Richter : symphonie diagonale

Hans Richter et Viking Eggeling explorent des compositions géométriques simples, basées sur des contrastes positif-négatif. Eggeling a développé une théorie complète de ses systèmes, il tente de retranscrire graphiquement la notion de contrepoint. Son

but est de découvrir les expressions que prend chaque forme sous l'influence de formes contraires. Il dégage des analogies et des oppositions pour mettre en relation ces formes. Richter précise : « Il essaya désormais de découvrir quelles expressions une forme prenait ou pouvait prendre sous diverses influences d'opposés : petit contre gros, lumineux contre obscur, un contre plusieurs, le haut contre le bas, et ainsi de suite. »

Richter et Eggeling tirent de nombreux dessins formant un large vocabulaire de formes établies selon des règles polyphoniques : superposition, opposition, transformation. Ils les appellent leurs instruments, en référence à la musique. Ils travaillent sur de longs rouleaux de papier en juxtaposant les éléments et réalisent rapidement que le mouvement de l'œil relie les formes. Il



Symphonie diagonale, Richter et Eggeling, 1924 •
Court métrage/Cinéma expérimental

devient alors nécessaire de libérer l'énergie de leurs compositions en donnant un réel mouvement à leurs instruments : le passage sur pellicule apparaît comme aboutissement logique de leurs démarches.

Leurs films silencieux illustrent parfaitement le passage du graphisme à l'audio-visuel animé dans les recherches analogies image/son. Richter et Eggeling, analysent les paramètres de la composition musicale, tentent d'en déterminer les équivalences graphiques, et aboutissent naturellement sur des images animées. A travers ces systèmes de formes en mouvement (un langage qu'ils veulent universel), ils retirent à leurs images l'immobilité de la peinture, et articulent visuellement des sensations propres à l'évolution temporelle qui étaient jusqu'alors réservées au son.

Soulages : luminosité et rythme

Aussi étonnant que cela puisse paraître, c'est la lumière qui est en jeu dans les tableaux noirs de Soulages. Pour le comprendre, il faut s'intéresser à la surface des toiles. Les brosses, les lames ou les pinceaux qu'il confectionne lui-même creusent, dans l'épaisse couche de peinture, des sillons, des stries, des reliefs ou bien lissent des à-plats. La rugosité des toiles fait alors naître des reflets, ordonnés par l'artiste. Le mélange optique entre la



Peinture 324x362 cm, 1986 (Polyptyque I), donation Pierre et Colette Soulages, Musée Soulages, Rodez.

luminosité des reflets et le noir fait apparaître une palette beaucoup plus large dont la qualité est si particulière et qu'il nomme l'outrenoir. Dès lors, chaque tableau devient vivant, il se fait avec la lumière, se transforme et se construit devant les yeux du spectateur qui se déplace. A partir d'une couleur, naissent et vivent des couleurs, ordonnées par le rythme des traces dans la peinture. Il en résulte qu'une œuvre de Soulages se vit et ne peut s'apprécier en reproduction photographique. Elle constitue une expérience.

« Là, c'est la lumière qui émane du noir lui-même, et qui vibre, se module sous les yeux de celui qui regarde, qui voit naître et disparaître des formes. » (Pierre Soulage)

Knifer : s'égarer dans un espace pictural

La fresque abstraite de la station Jean Jaurès du métro de Toulouse (ligne B) a été réalisée par Julije Knifer. Il s'agit de rectangles formant des vagues de couleurs noir et blanc sur 30 mètres de long.



Sans-titre, Julije Knifer - Station Jean Jaurès du métro
Toulousains, 2007

Le motif du méandre alimente tout le travail de Julije Kniffer : le premier tableau utilisant ce motif date de 1960. Les règles

auxquelles il s'astreint dans la conception de ses œuvres sont très strictes. Elles impriment un rythme précis du temps qui passe. La disposition des séquences verticales traduit, elle aussi, l'expérience d'une temporalité.

Notre cerveau perçoit une forme simple et anodine, apparemment banale, saisissable au premier coup d'œil, mais en observant cette œuvre de plus près, en étant un peu plus attentif aux segments qui se développent, la notion de série vient alors se conjuguer à celle du temps et plonge le spectateur dans l'univers de la dissemblance et de l'infinie variété. Car, bien entendu, les méandres se suivent mais ne se répètent jamais : il s'agit pour le regardeur de parcourir la surface blanche perturbée par les injonctions de la surface noire et par la même occasion, d'entrer dans une lecture entrechoquée, coupée et séquencée de l'espace plan de l'œuvre.

Examinées dans leur succession, ces différences infimes et nuancées sont ainsi accentuées plus clairement et de façon plus concise. La grande valeur de l'art de Knifer réside en effet précisément dans ces différences minimales, mais importantes picturalement, provoquées par l'emploi d'une seule et même formule. Le voisinage d'éléments presque égaux recrée alors un nouveau contexte.

La notion de rythme a donc traversé le temps sous différents aspects et avec de multiples enjeux. Il apparaît clairement que la peinture et la musique se retrouvent autour de cette notion de rythme. Dans les œuvres de Klee et Richter, c'est la musique qui invoque la peinture, les artistes tentent de retranscrire le son par l'image, en utilisant des procédés tels que la superposition, l'opposition et la transformation, ainsi qu'en s'appuyant sur du lexique musical (contrepoint, polyphonie, ligne mélodique). Alors, le monde de la musique et celui des arts se rencontrent et forment des œuvres nouvelles, riches de techniques et de sens. Soulages, fait naître le rythme par des traces régulières qu'il laisse dans la peinture noire, c'est alors la lumière et les ombres qui font vivre cette œuvre. C'est donc par l'empreinte et la lumière que le rythme s'établit. Kniffer imprime le rythme du temps qui passe au travers du motif des méandres. A première vue, cette œuvre semble être composée d'une juxtaposition du même motif, alors que chacun détient une particularité qui le rend différent. L'œil du spectateur est alors égaré dans ce labyrinthe de motifs. Ici, le rythme paraît évident mais devient beaucoup plus complexe lorsqu'il est observé de plus près, l'artiste joue alors avec les notions de réguliers/ irréguliers et symétrique/dissymétrique. A l'inverse, les mains de la grotte de Gargas font part d'une organisation chaotique, les motifs reproduits à des espaces irréguliers sont des signatures des hommes préhistoriques, qui inspireront les arts décoratifs, dans la fonction d'ornementation de l'art.

b) Transposition didactique

L'enjeu de cette séquence de graphisme sera d'amener des élèves de petite section à s'interroger sur l'organisation spatiale d'une de leur production en graphisme à travers des apprentissages en art et en musique, grâce à la notion de rythme. Au fil de la séquence envisagée, les élèves auront l'occasion de se questionner et de chercher à communiquer par le biais des arts visuels.

Les notions retenues pour la séquence seront : répétition, superposition et juxtaposition. Ces termes se rattachent directement à l'organisation de l'espace. Organiser l'espace consiste à faire le lien entre différents éléments de composition (formes, points, lignes, couleurs, etc.) pour former une image.

Il y a plusieurs méthodes pour organiser l'espace:

- L'énumération: Les éléments et les formes sont distribués dans l'espace sans qu'aucun élément ne touche l'autre.
- La juxtaposition: Les éléments et les formes se touchent sans se chevaucher (superposer).
- La superposition ou chevauchement: Les éléments et les formes sont les uns sur les autres et se superposent en partie.
- Les alternances: On parle d'alternance lorsque les différents éléments d'une composition se répètent tour à tour (cycle) avec une régularité mathématique.

Pour une classe de petite section ces notions se traduiront par « au-dessus, au-dessous, à côté, les mêmes, différents, les gros, les petits »

c) Mise en œuvre pédagogique

Cette séquence, afin de rendre l'élève le plus autonome et expressif possible, sera transdisciplinaire. La transdisciplinarité c'est la mise en œuvre d'un travail commun engendrant une complexité qui dépasse les cadres disciplinaires et implique le renforcement et/ou l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées. C'est donc là l'occasion d'utiliser la spécificité de chacune de ces disciplines pour atteindre ces objectifs communs (compétences transversales).

En maternelle, avoir un projet qui relie plusieurs champs disciplinaires donne du sens et de la cohérence aux activités de la classe. Avoir un projet crée une motivation donc un but, ici le projet final sera de créer une frise à afficher dans la classe.

En petite section, la notion de rythme peut paraître floue, c'est pourquoi l'entrée par la musique et la motricité semblent être un moyen pour définir cette notion. La plus grande difficulté de l'enseignement en maternelle est la barrière du langage, les élèves ne sont pas en mesure de décrire ou d'exprimer totalement leurs sentiments. La musique ne pose pas de problème d'interprétation, elle permet de donner du sens aux mots, par le biais d'un instrument. Ainsi, les notions de rapide/lent/doux/fort, feront plus facilement sens.

Afin d'atteindre l'objectif « s'exercer au graphisme décoratif » et « organiser un espace » des compétences en motricité et en musique vont devoir alors être développées. Les programmes de la maternelle de 2015 définissent les objectifs ci-contre à atteindre dans ces deux domaines :

- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

La notion de rythme peut donc être appliquée aux domaines : arts visuels, musique, et danse. La séquence développée, propose une entrée par la motricité, puis un premier codage du rythme en arts visuels, puis l'ancrage de ce codage en musique et enfin une production finale en arts visuels. Cette approche transdisciplinaire permet de donner pleinement la définition de rythme et d'en comprendre son intérêt appliqué au graphisme (dans l'organisation picturale).

L'enseignement en maternelle, et plus particulièrement en moyenne section, demande de solliciter au maximum l'imaginaire des élèves. C'est pourquoi, ici, le rythme sera enseigné à travers différents personnages, qui, avec l'appui d'une comptine, adopteront plusieurs attitudes. Les élèves, seront dans la recherche corporelle afin d'imiter ce personnage en motricité, en art, et en musique.

2) Présentation de la séquence

La séquence intitulée : Espace et rythme, est conçue pour une classe de cycle 1 (petite section), elle s'inscrit dans les domaines : Agir s'exprimer et comprendre à travers des activités artistiques et se compose de 4 séances.

a) Séance 1 : Jeu de mime en motricité

L'objectif de cette séance sera de s'approprier une comptine en l'interprétant avec le corps afin de vivre pleinement l'histoire qui va porter cette séquence. Par le mime, les élèves commencent à intégrer inconsciemment la notion de rythme. Les compétences visées peuvent s'énoncer ainsi : repérer et reproduire, corporellement

ou avec des instruments, des formules rythmiques simples, réagir aux différents sons du tambourin, interpréter une comptine.

Déroulement de la séance :

- Ouverture de la séance en mimant des comptines : « à les Crococo », « un éléphant qui se promenait », « la famille tortue »
- Description d'une photo d'éléphant, d'une souris, puis d'un chat, donner les traits caractéristiques de chaque animal, et arriver à la conclusion : l'éléphant a peur la souris, la souris a peur du chat, le chat a peur de l'éléphant
- Mime : « *Vous allez me montrer comment ces animaux se déplacent ?* »

On mime la marche de l'éléphant, de la souris et du chat, en écoutant le son du tambourin qui varie selon cette comptine :

« Monsieur l'éléphant se promène tranquillement (son fort et lent), quand tout à coup il aperçoit Dame souris, hiiii, il s'enfuit à toute vitesse (son fort et rapide), Dame souris se promène tranquillement (son faible et lent) quand tout à coup, elle aperçoit Monsieur chat, hiiiiiii, elle s'enfuit à toute vitesse (son faible et rapide), Monsieur chat se promène tranquillement (son moyen, tempo moyen) quand soudain, il aperçoit Monsieur Eléphant, hiiiiiiii il part à tout va (son moyen. rapide) »

Au fil de la séance l'enseignant donnera de moins en moins de consignes orales, les élèves seront guidés uniquement par le son du tambourin.

Cette séance sera clôturée par le réinvestissement de la comptine par la description des gestes et du son du tambourin

Vocabulaire investi : Fort/doux Rapide/lent

Matériel requis : Poste Cd, comptines, tambourin, image d'animaux*

b) Séance 2 : Quelle empreinte, quel outil, pour quel animal ?

L'objectif ici sera de trouver des analogies entre une empreinte et un animal de la comptine en arts visuels. En codant les traces, l'organisation de l'espace sera plus simple à s'approprier. C'est l'imaginaire qui parlera dans cette séance. Les compétences mises en jeu seront : savoir associer des outils à un geste, organiser un

espace pictural, réaliser une composition en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux en réinvestissant des techniques et des procédés.

Déroulement de la séance

- 1) Proposer plusieurs matériaux : bouchon (plastique et liège), éponge, coton tige, tampon, couvercles de différente taille, de la peinture et du papier. Les élèves testent les matériaux en les trempant dans la peinture puis en les déposant sur leur feuille et observent/décrivent les traces effectuées
- 2) Classement des outils selon leur trace (petits/gros), rappel des animaux présents dans la comptine, les élèves déterminent « quel outil représente quel animal ? ». Ils attribuent à un animal un outil/une trace, en le justifiant (par exemple l'éponge pour éléphant, et le coton tige pour la souris).
- 3) Ouverture sur les arts visuels : analyser la fresque de Gargas (quelle technique ? pourquoi faire ? laisser parler l'imaginaire et réinvestir le vocabulaire)

c) Séance 3 : Quel son pour quelle trace ?

Cette séance permettra aux élèves de passer de l'empreinte statique, à l'empreinte en mouvement. Ici, les élèves vont interpréter leur production d'arts visuels (de la séance précédente) en musique. L'enjeu sera de comprendre que « quand les traces sont rapprochées, l'animal de la comptine court, et quand elles sont plus espacées l'animal marche lentement ». Les compétences mises en œuvre dans cette dernière séance seront : jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ainsi que repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.

Déroulement de la séance :

- 1) Réactivation de la séance précédente : on raconte l'histoire des animaux en les productions créées en arts visuels
- 2) Jeu de rythme : en cercle, assis, on chante une comptine que les enfants connaissent déjà : on la chante doucement, fort, lentement et enfin vite

- 3) Puis on frappe dans les mains, vite, lentement, fort, doucement en racontant « l'histoire des animaux » (plus d'instruments, le son est produit par les mains) puis en s'appuyant sur une production d'élèves en arts
- 4) Montrer plusieurs productions et les interpréter en tapant dans les mains
- 5) Fin de séance : bilan de la séance, rappel sur la signification et la composition de chaque production.

Vocabulaire investi : Rapide/lent, Rapproché/espacé, empreintes/ à coté/ au-dessus/ en dessous/ par-dessus

Matériel requis : productions élèves créées en arts visuels

d) Séance 4 : La promenade des animaux

Cette dernière séance va demander à l'élève de réinvestir toutes les notions qu'il a pu rencontrer précédemment, c'est aussi le moment où les élèves vont produire la frise à afficher dans la classe. Les compétences à mettre en œuvre seront : réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes, créer des graphismes nouveaux et savoir décrire une image.

Déroulement de la séance

- 1) Réactivation de la séance précédente : « Est-ce que vous vous souvenez de l'histoire des animaux ? » décrire les gestes,
- 2) Contage de la comptine en frappant dans les mains (comme dans la séance précédente)
- 3) Incitation/consigne : « Maintenant vous allez créer votre propre histoire, par groupe de 3, vous allez réaliser un morceau de frise, chacun choisira un outil dans un des bacs, et fera se promener son animal comme il l'entend sur le chemin, les animaux peuvent marcher à coté, être amis, se poursuivre, c'est à vous de créer votre histoire. » Chaque élève choisit le matériel qu'il désire, crée son chemin et son histoire.
- 4) Analyse des productions en essayant de trouver l'histoire de quelques frises, réinvestissement du vocabulaire Fort/doux, Rapide/lent, Rapproché/espacé, empreintes/ à coté/ au-dessus/ en dessous/ par-dessus/

Matériel nécessaire : Peinture, bouchon (plastique et liège), éponge, coton tige, tampon/ de la peinture et du papier (frise)

Vocabulaire investi : Rapide/lent, Rapproché/espacé, empreintes/ à coté/ au-dessus/ en dessous/ par-dessus/

Cette dernière séance permettra d'évaluer les acquisitions des élèves, chaque production témoignera des compétences mises à contribution par l'élève pour « raconter son histoire », les critères de réussite seront : l'élève associe une empreinte à un outil, a organisé sa composition, et a su utiliser le bon vocabulaire pour décrire sa production.

Nous le voyons alors, il est possible de faire apprendre des notions plastiques à des élèves de maternelle. Pour cela l'enseignant doit se poser les bonnes questions à la conception de sa séquence afin de déterminer l'objectif qu'il veut faire atteindre à ses élèves. Ainsi l'élève agit et s'exprime librement mais dans un cadre délimité par l'enseignant.

Conclusion

Les arts visuels à la maternelle sont souvent confondus avec une matière à dominante récréative pourtant il existe une didactique des arts visuels. La conception d'une séquence dans ce domaine peut paraître difficile à aborder pour de jeunes enfants. Nous avons vu à travers ce mémoire de recherche, les difficultés rencontrées dans cet enseignement et comment faire face aux problématiques éventuelles. L'exemple de la séquence donné en partie 3, en proposant des liens interdisciplinaire entre les arts visuels, la motricité et la musique, permet aux élèves d'approcher la notion de rythme. A la fin de cette séquence, les élèves de petite section, sont capables d'organiser un espace pictural en se questionnant sur les différentes traces qu'ils laissent avec une intention de les faire se rencontrer. Ils savent également décrire et justifier leurs choix en utilisant un vocabulaire adapté qu'ils auront intériorisés au fil des séances. Cette séquence, permet à l'enfant de laisser libre court à sa créativité par le biais de la peinture ainsi que du langage. Il est donc possible d'enseigner les arts à la maternelle, comme pour toutes les autres matières, une réflexion de la part de l'enseignant est nécessaire pendant la conception de sa séquence afin de laisser les élèves maîtres de leurs intentions dans un cadre délimité. De nombreux outils pédagogiques sont à disposition des enseignants afin de les guider et de les encourager à mettre en place des situations propices aux apprentissages en arts visuels. Comme le disait si justement Albert Einstein « La créativité est contagieuse, faites la tourner ».

BIBLIOGRAPHIE :

BRUNER J. Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France. 1983

DE MEREDIEU, F. Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne et contemporain. Larousse. Octobre 2008

FLORIN, A. Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. 2003

GAILLOT, B. ARTS PLASTIQUES Eléments d'une didactique critique. Educateur (l'). 6 juin 2012.

GLOTON-CLAUDE, R. Activité créatrice chez l'enfant. Casterman. 1971

KERLAN, A. De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art. Avignon, 20 juillet 2012.

LAGOUTTE, D. Pratiquer les arts visuels à l'école. Hachette Education. 20 mai 2015

LAMIZET, B. La médiation culturelle. L'Harmattan. 2000

MELRIEU, P. Des « ateliers de création artistique » avec des enfants : pour quel projet ? A quelles conditions ?

MELRIEU, P. Arts et artistes à l'école. Théâtre du Rond-Point. Mercredi 15 décembre 2004

MEIRIEU, P. L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1985

PIAGET, J. La naissance de l'intelligence et La construction du réel chez l'enfant (1936- 1937). Delachaux et Niestlé, 6e éd. 21 août 1990.

SCHAEFFER, J. L'Expérience esthétique. Gallimard. 24-02-2015

WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. 12^{ème} Edition. Paris, 1941

<http://www.histoiredelart.net/>

[/www.lesechos.fr/12/09/1996/LesEchos/17230-103-ECH_le-chene-verre.htm#F6piUSxGIEbt3UtX.99](http://www.lesechos.fr/12/09/1996/LesEchos/17230-103-ECH_le-chene-verre.htm#F6piUSxGIEbt3UtX.99)

<http://steiner-waldorf.org/>

ANNEXE 1 : Explication accompagnant l'œuvre « an Oak Trea » de Michael Craig-Martin

L'exposition « Un siècle de sculpture anglaise » de Paris, présente des œuvres souvent insolites dont l'une, de Michael Craig-Martin, faite d'un verre aux trois quarts rempli d'eau et intitulée « An Oak Tree » (un chêne). Une explication accompagne l'œuvre sous forme d'un dialogue :

Question. _ Pour commencer, pourriez-vous décrire cette œuvre ?

Réponse. _ Oui, bien sûr. J'ai transformé un verre d'eau en grand chêne sans modifier les caractéristiques du verre d'eau.

Q. _ Les caractéristiques ?

R. _ Oui. La couleur, le toucher, le poids, la taille.

Q. _ Vous pensez que le verre d'eau est le symbole d'un chêne ?

R. _ Non. Ce n'est pas un symbole. J'ai transformé la substance physique du verre d'eau en celle du chêne.

Q. _ Cela ressemble à un verre d'eau.

R. _ Bien sûr. Je n'ai pas changé son apparence. Mais ce n'est pas un verre d'eau. C'est un chêne.

Q. _ Pouvez-vous prouver ce que vous déclarez avoir fait ?

R. _ Eh bien, oui et non. Je déclare avoir conservé la forme physique du verre d'eau, comme vous pouvez en effet le voir. Toutefois, comme on cherche normalement la preuve d'un changement physique dans l'altération de la forme, cette preuve n'existe pas.

Q. _ N'avez-vous pas simplement appelé ce verre d'eau un chêne ?

R. _ Pas du tout. Ce n'est plus un verre d'eau. J'ai modifié sa véritable substance. Il n'est plus exact de l'appeler un verre d'eau. On pourrait l'appeler comme on veut, mais cela ne changerait rien au fait que c'est un chêne.

Q. _ Cela a-t'il été difficile d'effectuer ce changement ?

R. _ Non. Pas du tout. Mais j'ai travaillé pendant des années avant de comprendre que je pouvais le faire.

Q. _ Quand, précisément, le verre d'eau est-il devenu un chêne ?

R. _ Quand j'ai mis l'eau dans le verre.

Q. _ Cela se produit chaque fois que vous remplissez un verre d'eau ?

R. _ Non, bien sûr. Seulement quand j'ai l'intention de le transformer en chêne.

Q. _ L'intention provoque le changement ?

R. _ Je dirai qu'elle précipite le changement.

Q. _ Vous ne savez pas comment vous le faites ?

R. _ Cela contredit ce que je pense savoir sur les liens de cause à effet.

Q. _ Pensez-vous que cette transformation d'un verre d'eau en chêne constitue une œuvre d'art ?

R. _ Oui.

Q. _ Qu'est-ce qui, précisément, est une œuvre d'art ? Le verre d'eau ?

R. _ Il n'y a plus de verre d'eau.

Q. _ Le processus de transformation ?

R. _ Il n'y a pas de processus dans cette transformation.

Q. _ Alors le chêne ?

R. _ Oui, le chêne.

Q. _ Mais le chêne n'existe que dans l'esprit.

R. _ Non. Le vrai chêne est physiquement présent, mais sous la forme d'un verre d'eau.

Q. _ Combien de temps continuera t'il d'être un chêne ?

R. _ Jusqu'à ce que je le transforme.

ANNEXE 2 : Tableaux du développement de l'enfant d'après Anne Florin

Tableaux du développement de l'enfant

D'après Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod, Les Topos. Tous droits réservés.

Age	Langagier	Cognitif	Social et affectif	Sensoriel et moteur
0-3 mois	Produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie. Reconnaît une syllabe dans des énoncés différents	Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.	Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise	Réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête
4-6 mois	Préférence pour le langage maternel adressé au bébé. Catégorise les voyelles. Premiers échanges communicationnels.	Reproduit des événements fortuits intéressants. Catégorise des éléments différents selon une propriété commune.	Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.	Prise et transfert d'objets S'assoit seul.
7-9 mois	Produit plusieurs syllabes, chantonne. Comprend des mots en contexte, Détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).	Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.)	Réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.	Se tient debout avec un support. Montre un objet du doigt.
10-12 mois	Production des premiers mots, essaye de nommer les objets désignés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières de mots.	Anticipe les événements. Construit une tour, peut suivre la ligne du regard.	Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.	Premiers pas Coordonne plusieurs actions.
1-2 ans	Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.	Expérimentation active. Identifie des parties du corps.	Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.	Marche seul Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main.
2-3 ans	Modifie les demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.	Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour que l'adulte le voit).	Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.	Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux
3-4 ans	Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.	Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage	Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.	Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle

Age	Moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage
4-5 ans	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main tout en écrivant de l'autre.	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
5-6 ans	Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments restera la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.
7-11 ans	Début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives.	Identité de genre (conformité à des références culturelles) et ségrégation sexuelle. Différenciation réel et virtuel	Opérations concrètes. Logique du nombre. Morale préconventionnelle : les conséquences des actions (exemple : punition), en déterminent la valeur morale.	Utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.
Et après...	Fin de la puberté : 14-15 ans pour les filles ; 16-17 ans pour les garçons.	Evolution de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Evolution des relations parents/enfants et des rôles sociaux. Orientation scolaire et choix professionnels.	Pensée hypothético-déductive, morale conventionnelle, capacité à se référer à des principes généraux plutôt qu'à des opinions particulières, relativisme des jugements.	Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture - compréhension, des capacités argumentatives.

ANNEXE 3 : La petite fille qui marchait sur les lignes de Christine Beigel et Alain Korkos



Résumé : « Il ne faut pas marcher entre les lignes. On risquerait sinon de tomber. Tout commence ici par un jeu bien connu du monde de l'enfance : sauter sur la bordure du trottoir, suivre une ligne sans jamais la quitter, pour ne pas atterrir dans ce trou noir, où l'on pourrait bien croiser un monstre. Commence alors pour cette petite fille, à la silhouette teintée d'ombre, un parcours lumineux et poétique. On la suivra dans ses jeux, dans ses peurs. On croisera des angles raides comme des montagnes, des boucles et des ronds, des reflets au-dessus de l'eau. On suivra les lignes des cahiers, celles de la main ou les sillons de l'arbre... pour, au final, s'apercevoir qu'il n'y a rien dans les vides et qu'il est beaucoup plus important de revenir au jeu. »

Table des matières

I. Les théories d'apprentissages des arts visuels et théories de développement de l'enfant.....	4
1) Définition des arts visuels.....	4
a) Les formes d'art et leurs fonctions.....	4
b) Les différentes intentions des artistes.....	4
c) Les enjeux de l'enseignement des arts visuels.....	7
2) Comment enseigner les arts visuels ?.....	7
a) Les directives des programmes.....	7
b) Concevoir une séquence autour d'une situation problème.....	9
c) Amener un sujet en classe.....	11
d) Gérer sa séance.....	13
e) Place de l'enseignant.....	15
3) Les théories et pédagogies construites autour du développement de l'enfant.....	17
a) Les capacités de l'enfant de maternelle au regard des théories du développement de l'enfant.....	17
b) L'élève au cœur de ses apprentissages.....	20
c) L'art moteur de la créativité.....	21
II. Mon expérience.....	22
1) Observation de pratiques enseignantes en arts visuels.....	22
2) Expérience de montage de séquence en arts visuels (maternelle Parmentier).....	25
3) Analyse de la séquence proposée.....	35
III. Remédiations.....	38
1) Se documenter sur un sujet avant de concevoir une séquence.....	38
a) Enseigner le graphisme à travers les notions de rythme et d'organisation d'un espace pictural : définition.....	38
b) Transposition didactique.....	44
c) Mise en œuvre pédagogique.....	45
2) Présentation de la séquence.....	46
a) Séance 1 : Jeu de mime en motricité.....	46
b) Séance 2 : Quelle empreinte, quel outil, pour quel animal ?.....	47
c) Séance 3 : Quel son pour quelle trace ?.....	48
d) Séance 4 : La promenade des animaux.....	49

ANNEXE 1 : Explication accompagnant l'œuvre « an Oak Trea » de Michael Craig-Martin 54
ANNEXE 2 : Tableaux du développement de l'enfant d'après Anne Florin 57
ANNEXE 3 : La petite fille qui marchait sur les lignes de Christine Beigel et Alain Korkos .. 58