



HAL
open science

Découvrir le monde à l'école maternelle, en arts visuels : transversalité et construction de l'individu

Pauline Urbes

► **To cite this version:**

Pauline Urbes. Découvrir le monde à l'école maternelle, en arts visuels : transversalité et construction de l'individu. Education. 2012. dumas-00735192

HAL Id: dumas-00735192

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735192v1>

Submitted on 26 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Nord Pas de Calais

**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : URBES Pauline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 1

Intitulé du séminaire de recherche : Arts visuels

Intitulé du sujet de mémoire : Découvrir le monde à l'école maternelle, en arts visuels : transversalité et construction de l'individu.

Nom et prénom du directeur de mémoire : SOUTIF Isabelle

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

Remerciements	5
Introduction	6

I) DECOUVRIR LE MONDE A L'ECOLE MATERNELLE

1) <u>L'ENFANT DE 3 A 6 ANS : LA DECOUVERTE DE LA REALITE EXTERIEURE</u>	8
1.1) <u>LE DEVELOPPEMENT COGNITIF : LE PERIODE « PRE-OPERATOIRE » PIAGET</u> ...	9
1.1.1) Stade de la pensée symbolique (2 – 4 ans)	9
1.1.2) Stade de la pensée intuitive (4 à 6 - 7 ans)	11
1.2) <u>LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL</u>	11
1.2.1) Le développement du concept de soi	11
1.2.2) <i>Le stade du personnalisme</i> selon Henri Wallon	12
1.2.3) Quelle est ma place dans la société ?	14
2) <u>L'ENSEIGNANT : SON ROLE DANS LA DECOUVERTE DU MONDE PAR L'ENFANT</u> ...	15
2.1) <u>LE JEU A L'ECOLE MATERNELLE</u>	16
2.2) <u>LA CREATION D'UNE MALLETTE PEDAGOGIQUE AUTOUR DES COULEURS DE LA POMME</u>	19
2.3) <u>LE ROLE ET LES MISSIONS DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ART</u>	24
3) <u>L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE, VERS UN NOUVEAU RAPPORT AU MONDE</u>	26
3.1) <u>L'EDUCATION ARTISTIQUE D'HIER A AUJOURD'HUI</u>	26
3.2) <u>« L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE EST EMANCIPATION D'UN SUJET VERS L'ART », ISABELLE ARDOUIN</u>	27

II) LES ARTS VISUELS ET LA DECOUVERTE DU MONDE

1) <u>LA DECOUVERTE DU MONDE EN ARTS VISUELS COMME OBJET DE CONNAISSANCE</u>	
<u>TRANSVERSALE</u>	29
1.1) <u>CE QUE DISENT LES PROGRAMMES</u>	29
1.2) <u>CE QUE PENSENT LES ENSEIGNANTS</u>	30
1.2.1) Ce qui vous intéresse dans l'enseignement des arts c'est	31
1.2.2) L'art à l'école maternelle pour vous c'est	32
1.2.3) La question de la transversalité à l'école maternelle	33
1.2.4) Les arts visuels et la découverte du monde	34
2) <u>L'ARTISTE ET SON APPROCHE PERSONNELLE DU MONDE</u>	35
2.1) <u>« L'ART NE REPRODUIT PAS LE VISIBLE, MAIS REND VISIBLE », LA THEORIE DE L'ART MODERNE, PAUL KLEE</u>	36
2.2) <u>« LE MONDE N'A PAS ETE CREE UNE FOIS, MAIS AUSSI SOUVENT QU'UN ARTISTE ORIGINAL EST SURVENU », SODOME ET GOMORRHE, MARCEL PROUST</u>	37
2.3) <u>« SI POUR LE SAVANT LE MONDE DOIT ETRE DISPONIBLE, GRACE A L'ARTISTE IL DEVIENT HABITABLE », MERLEAU-PONTY</u>	38
2.4) <u>« LA PROXIMITE DE L'ŒUVRE NOUS A SOUDAIN TRANSPORTE AILLEURS QUE LA OU NOUS AVONS COUTUME D'ETRE », CHEMINS QUI NE MENENT NULLE PART, MARTIN HEIDEGGER</u>	39
3) <u>LA DECOUVERTE DU MONDE PAR L'ENFANT</u>	40
3.1) <u>UNE DECOUVERTE DU MONDE PAR LE DESSIN</u>	40
3.2) <u>L'ENFANT ET LES IMAGES</u>	42
3.2.1) Les images à l'école maternelle	43
3.2.2) Quelle attitude chez l'enfant face aux images ?	45
3.3) <u>L'EXEMPLE DES COLLECTIONS EN ARTS VISUELS</u>	46
3.3.1) La collection, forme d'expression artistique contemporaine	48
3.3.2) La création de différentes collection à l'école maternelle	48

III) DECOUVRIR LE MONDE A L'ECOLE MATERNELLE, EN ARTS VISUELS : L'IMAGIER, UNE REPOSE POSSIBLE

1) <u>LES SPECIFICITES DE CET OUTIL D'APPRENTISSAGES MULTIPLES</u>	51
1.1) <u>LA PEDAGOGIE PAR L'IMAGE</u>	51
1.2) <u>ETAT DES LIEUX SUR LES IMAGIERS</u>	53
1.2.1) Ce que disent les programmes	55
1.2.2) Ce que pensent les enseignants	55
1.3) <u>CATEGORISER A L'ECOLE MATERNELLE</u>	56
1.4) <u>L'IMAGIER : UN OUTIL D'APPRENTISSAGES MULTIPLES</u>	57
1.4.1) L'imagier et le mise en mot du monde	57
1.4.2) L'imagier et l'initiation à la lecture d'image	58
1.4.3) L'imagier et la découverte du monde	59
1.4.4) L'imagier, outil transversal	59
1.4.5) Ce que pensent les enseignants	60
2) <u>LA CREATION D'IMAGIER AUTOUR DES FORMES ET COULEURS DE LA POMME</u> ...	61
3) <u>DE LA PRODUCTION INDIVIDUELLE A LA MISE EN COMMUN : LES COLLECTIONS LE NUANCIER ET L'IMAGIER, DES OUTILS PEDAGOGIQUES COLLABORATIFS</u>	65
CONCLUSION	69
LEXIQUE	71
TABLES DES ANNEXES	73

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes qui ont contribué généreusement à l'élaboration de celui-ci, et à qui je souhaite témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens dans un premier temps à remercier sincèrement Madame Isabelle Soutif, formatrice en art et directrice de mémoire, pour sa d'une grande disponibilité à mon égard tout au long de la réalisation de ce travail de recherche, ainsi que pour son aide et ses précieux conseils.

J'exprime aussi ma gratitude aux autres formateurs de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Villeneuve d'Ascq, qui ont contribué au bon déroulement des séminaires de recherche : Madame Florence Fabre et Monsieur Philippe Barygua.

J'adresse mes plus sincères remerciements à la directrice de l'école de Camelin, Madame Nicole Laruelle, ainsi qu'à ses collègues pour leur accueil si chaleureux. Je tiens à leur témoigner de ma reconnaissance, pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêt qu'elles m'ont permis de connaître durant une semaine, au sein de leur école.

Enfin, mes remerciements s'adressent à l'ensemble des enseignants qui ont accepté de répondre aux questionnaires qui leur a été remis et par lesquels j'ai pu établir des données de recherches précieuses pour ce mémoire.

Je n'oublie pas mes proches pour leur contribution, leur soutien et leur patience.

INTRODUCTION

« *L'art est reconnu aujourd'hui comme étant essentiel à la formation et à la vie de l'individu* » déclare Daniel Lagoutte dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Si les arts visuels sont le support de toute entreprise de connaissance, ils sont aussi et surtout le contenu de l'imagination, une aide à la communication, notre manière de penser, la matière de nos idées. « *Sans éducation artistique, je suis un infirme* » proclamait jadis un comité de défense pour l'art à l'école. Si cette discipline apparaît comme indispensable à l'enfant, elle reste toutefois sujette à de nombreux malentendus. Denyse Beaulieu qualifie la musique et les arts plastiques comme étant des « *disciplines indisciplinées* », car souvent reléguées au dernier rang des disciplines scolaires, elles chahutent l'ordre sage des disciplines. En effet, considérés par certains enseignants et parents d'élève comme une parenthèse récréative aux contraintes des disciplines nobles, les arts visuels à l'école ont encore du mal à être envisagés comme une discipline en tant que telle. Les enseignants ne sont souvent pas suffisamment convaincus de l'utilité de faire pratiquer les élèves. Persuadés, que l'art ne s'enseigne pas comme une autre discipline, ils ne voient pas pourquoi il consacrerait quelques heures hebdomadaires à faire pratiquer alors qu'ils manquent de temps pour dispenser des connaissances maîtrisables qui seront évaluées à chaque fin de cycle. Les enseignants semblent hélas, mal à l'aise avec cette discipline, il n'est pas rare de recenser dans les questionnaires dont ils ont été les destinataires des « blancs » à certaines questions et plus particulièrement lorsque l'on leur demande la place qu'ils accordent à l'enseignement des arts. De plus, la difficulté que j'ai eu à réunir tous les questionnaires, témoigne aussi de ce mal être et cette incertitude. Certains enseignants se trouvant dépourvu de réponses à apporter à celui-ci, ont renoncé à le remplir, de nombreux questionnaires ne m'ont pas été retournés.

De même, beaucoup d'enseignants ont encore tendance à trop confondre les arts visuels et les activités manuelles. En particulier à l'école maternelle, faire de l'art avec les enfants est sujet à de nombreuses confusions pour les enseignants. Certains ne sachant pas comment s'y prendre pour envisager la question des arts visuels avec les plus jeunes se défont en proposant aux élèves une activité manuelle, plus simple et moins contraignante. Ce qu'encore trop d'entre nous ignorent, c'est que l'art à l'école primaire

fournit à l'élève des repères indispensables à son développement, mais aussi qu'il vise à la formation de l'individu. Souvent critiqué et pensé comme une discipline à la marge, l'enseignement des arts est, pourtant garant du développement de multiples apprentissages à lui seul. Parce qu'il envisage la découverte du monde, le déploiement de l'expression et de la créativité, l'art à l'école est une discipline singulière qui offre des possibilités de travail uniques ; c'est de là qu'il en extrait toute son authenticité et sa richesse. Le questionnement de recherche de ce présent mémoire vient pour mettre en exergue la légitimité de cette discipline trop souvent délaissée. En mettant en lumière ses spécificités, mais surtout ses atouts, c'est alors signifier que cette discipline est porteuse d'enjeux fondamentaux aussi bien dans la société, à l'école et dans la construction du jeune enfant. Faire de l'art à l'école c'est aussi envisager la question de l'interdisciplinarité et de la transversalité. En effet, la mise en œuvre des arts visuels est l'occasion de développer des compétences transversales et donc d'intervenir dans le développement global de l'enfant. Les arts visuels proposent une démarche transversale et permettent une découverte du monde en vue d'une meilleure compréhension. Nous nous pencherons sur la question des arts visuels à l'école maternelle comme intimement liée à la découverte du monde et par conséquent à la construction de l'individu. Il s'agira dans un premier temps de réfléchir aux spécificités de l'école maternelle et du rapport au monde qu'elle suggère à l'enfant. De plus, les disciplines arts visuels et découverte du monde proposent une occasion nouvelle d'envisager et d'appréhender le monde par l'enfant. Enfin, mis à disposition des enseignants, de nombreux dispositifs et outils pédagogiques permettent de créer des passerelles entre ces deux disciplines. L'exemple des collections ou de l'imagier vont se montrer être des réponses possibles pour découvrir le monde grâce aux arts visuels. *Alors l'art à quoi ça sert ?* A cette question qu'encore beaucoup d'enseignants se posent, j'espère qu'après lecture de ce travail de recherche, ils comprendront la richesse de cette discipline et en saisiront son authenticité.

I) DECOUVRIR LE MONDE A L'ECOLE MATERNELLE

1) L'ENFANT DE 3 A 6 ANS : LA DECOUVERTE DE LA REALITE EXTERIEURE

Dans cette présentation du développement global du jeune enfant, il s'agit surtout de se pencher sur les questions soulevées dans le cadre de ce mémoire. C'est pourquoi, le développement moteur et physique ainsi que le développement du langage à cette période, ne seront pas traités, car malgré leur importance, ils s'éloignent du questionnement de départ. Certes fort intéressants, ils pourraient faire l'objet d'un mémoire à eux seuls. Pour se rapprocher au mieux du questionnement initial et afin que le cheminement reste logique et cohérent, c'est principalement le développement cognitif et le développement affectif et social du jeune enfant entre trois et six ans, qui sera développé dans cette première partie. Un tableau synthétique est proposé en *annexe 1*, il reprend les grandes étapes du développement de l'enfant de trois à six ans. Privilégier le développement cognitif et le développement affectif et social, permet de recentrer le sujet principal autour de la découverte du monde à l'école maternelle et de poser les bases du travail de recherche, pour établir des liens avec la suite de ce mémoire.

Avant de débiter cette réflexion sur la découverte du monde à l'école maternelle, il paraît indispensable d'établir un point théorique sur le développement psychologique de l'enfant. Ces connaissances sont véritablement indispensables, l'enseignant se doit les connaître afin de respecter au mieux les rythmes de chacun et leur besoin en fonction de l'âge. C'est en tenant compte des capacités et des changements qui se produisent au cours de cette période que l'enseignant pourra instaurer un cadre de travail, rassurant, serein et en adéquation avec les capacités et aptitudes de chacun de ses élèves. D'ailleurs, parmi les dix compétences professionnelles d'un professeur des écoles, les compétences 7 « *Prendre en compte la diversité des élèves* » et 8 « *Se former et innover* » montrent que l'enseignant se doit de tenir compte du développement physique et moteur, cognitif, affectif de l'enfant dans sa classe. La connaissance de l'enfant à l'école maternelle en terme de développement global est donc un élément clé et fondateur dans la conception de quelconque apprentissage. De manière à définir le développement global, Pelletier (2001, p. 10) propose la définition suivante : « *Un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de*

connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes sur les plans cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral ».

Il s'agit de connaître l'enfant, ce dont il est capable, de prendre conscience de ses besoins affectifs et psychologiques, pour enfin apprécier ses représentations du monde à ce stade du développement. En effet, au cours de cette phase l'enfant va affiner les compétences qu'il vient d'acquérir. L'école maternelle va lui donner l'occasion de les exercer. C'est aussi durant cette période que l'enfant perfectionne ses aptitudes cognitives et tente de conquérir le monde qui l'entoure. C'est vers ce réel qui n'était jusqu'à présent qu'un jeu auquel « *l'enfant joue volontiers avec l'adulte* » comme l'a dit Piaget, l'enfant va maintenant se tourner vers le monde et va en prendre conscience. Les données théoriques utilisées dans ce premier point ont été extraites d'un ouvrage très complet *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, de Caroline Bouchard, complétées par d'autres livres traitant des étapes du développement psychologique chez le jeune enfant

1.1) LE DEVELOPPEMENT COGNITIF : LA PERIODE « PRE – OPERATOIRE » PIAGET

Jean Piaget, considéré comme un des fondateurs de la psychologie du XX^e s., a mis en évidence quatre stades de développement de l'intelligence de l'enfant. Entre l'âge de deux ans jusqu'aux environs des six -sept ans, Piaget appelle cette période : la période *pré-opératoire*. Elle se caractérise par la formation progressive des concepts, l'émergence du raisonnement et l'égoïsme.

1.1.1) Stade de la pensée symbolique (2 - 4 ans)

A ce stade du développement les propos de l'enfant témoignent surtout de son égoïsme, cette tendance à tout ramener à son expérience propre. L'enfant est incapable de se décentrer et de coordonner son propre point de vue à celui d'autrui, il a en effet beaucoup de mal à envisager qu'il existe un autre point de vue que le sien. Selon Jean Piaget, l'enfant est incapable de se décentrer de son point de vue pour tenir compte de celui de l'autre. L'enfant ne se réfère qu'à son propre vécu, et par conséquent ne conçoit qu'un seul point de vue, le sien ; il projette constamment sur le monde ambiant ce qu'il éprouve

lui-même, en une sorte de généralisation incontrôlée. Piaget constatait trois types de raisonnement chez l'enfant.

- L'animisme : consiste à attribuer la vie et la volonté à des objets et des phénomènes. L'animisme exprime la tendance qu'a l'enfant à croire que les choses sont vivantes et douées de conscience ;
- L'artificialisme : l'enfant croit que toutes les choses sont conçues pour satisfaire ses désirs et des besoins par des êtres humains (la croyance que tout a été réalisé par les hommes et pour les hommes) ;
- Le finalisme : s'appuie sur des représentations des relations de cause à effet.

Jean Piaget relevait quelques exemples mettant en exergue ce type de raisonnement chez le jeune enfant : la balle roulant vers le partenaire du jeu « *veut* » aller vers lui, car elle « *sait* » qu'il est là ; *la lune est gentille de briller pour nous éclairer, et de nous accompagner même dans nos déplacements ; la chaise cassée a mal ; la table m'a fait mal, elle est méchante la table ; il y'a un grand lac et un petit lac, parce qu'il y'en a un pour les grandes promenades et un pour les petites promenades ; Le soleil va se coucher car il est fatigué ; le sable de la mer vient du bac à sable* etc. En bref, tout est calqué sur l'expérience de l'enfant, qui ne doute pas un instant que son entourage ait les mêmes pensées que lui ou éprouve les mêmes sentiments.

Dans l'univers égocentrique de cet âge, l'autre commence sans doute à être perçu comme une menace : il ne peut en effet manquer d'interférer dans l'activité individuelle de chacun, de bouleverser les projets personnels en voie d'élaboration. C'est pourquoi la connaissance des données psychologiques et en particulier de l'égocentrisme à cet âge du développement de l'enfant est une donnée essentielle pour l'enseignant, car durant cette période, il est difficile de faire travailler les enfants en groupe, au risque que chacun d'eux reste camper sur leur position, n'acceptant pas le point de vue divergeant de leur camarade. Ainsi, dans la gestion de la classe, et dans l'optique d'instaurer un climat propice à l'entente, l'enseignant se doit de tenir compte de cet aspect de la personnalité des enfants.

Pour Piaget, c'est à compter de quatre - cinq ans que les enfants vont de moins en moins faire preuve d'égocentrisme intellectuel. Progressivement, ils arrivent à dépasser leur propre point de vue pour tenir compte du point de vue des autres. Peu à peu leurs raisonnements s'affinent : ils se servent de leurs perceptions visuelles pour comprendre la réalité et le monde qui les entoure.

1.1.2) Stade de la pensée intuitive (4 à 6 - 7 ans)

Le deuxième stade de la période préopératoire est un stade de transition, celles des opérations concrètes, caractérisée par la capacité de l'enfant à faire des opérations mentales. Durant cette période, la pensée repose sur les intuitions de l'enfant et non sur son raisonnement logique. En bref, l'enfant appréhende le monde sur un mode perceptif plutôt que logique (Bee et Boyd, 2007). L'une des caractéristiques de la pensée intuitive est la centration qui amène l'enfant à ne percevoir qu'un aspect de la situation au détriment des autres, ce qui conduit à des conclusions illogiques. Par exemple, si l'on demande à un enfant de choisir entre un biscuit complet et un biscuit cassé en deux morceaux, l'enfant aura tendance à choisir celui qui est brisé, car il aura l'impression qu'il y'en a plus. De plus, Jean Piaget a conçu différents tests pour vérifier la compréhension de la conservation chez l'enfant (pâte à modeler). Les enfants semblent être en difficulté pour comprendre le concept de conservation. Au cours de ce stade, l'enfant fait preuve d'irréversibilité. En effet, il n'arrive pas à faire mentalement l'opération en sens inverse, lui permettant de revenir à l'état initial. L'enfant éprouve aussi des difficultés avec la classification c'est-à-dire la capacité à se représenter les choses en les regroupant par catégories. Vers l'âge de trois ans, l'enfant effectuera des collections figurales c'est-à-dire des « *configurations auxquelles l'enfant attribue des significations ou des alignements qui se ressemblent pour des raisons qui changent constamment* » (Bee et Boyd, 2007, p. 139). Puis, vers quatre - cinq ans, la compréhension de la classification évolue et l'enfant passe à l'étape des collections non figurales. Il est maintenant capable de classer des objets en fonction de leurs ressemblances, sans les hiérarchiser.

1.2) LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

1.2.1) Le développement du concept de soi

Entre trois et six ans, le concept de soi s'élabore, se raffine et se confirme. Le concept de soi est « *un ensemble riche et détaillé de perceptions que la personne a au sujet d'elle-même qui est influencé par ses expériences personnelles ainsi que par le regard des autres* »¹. Werner Wolff a souligné que la toute petite enfance pouvait s'interpréter comme

¹ BEE H., BOYD D., 2008, *Les âges de la vie – Psychologie du développement humain*, Pearson Education

une « *quête de son moi* ». A cet âge, l'enfant se conçoit de façon très concrète. Il est très influencé par les apparences extérieures et a tendance à se définir à partir de caractéristiques visibles, ses possessions. Il est à noter que le regard des autres prend une place de plus dans la définition de soi. Par leurs réactions et leurs commentaires, tant positifs que négatifs, les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant modulent ses comportements ainsi que sa façon de percevoir le monde. En effet, l'enfant dépend d'autrui pour son évaluation de soi, il se fait son image de lui-même d'après celles que lui proposent de lui les adultes. C'est le début de l'estime de soi qui renvoie à la conscience que l'enfant a de sa propre valeur (Duclos, 2000).

Ainsi l'enseignant, se doit d'être attentif aux messages qu'il renvoie à l'enfant. En règle générale, il mettra l'accent sur les comportements positifs afin que l'enfant ait des perceptions positives de lui-même. Comme le relève Duclos en 1997, « *en favorisant l'estime de soi des tout-petits, on les amène à avoir plus de confiance en soi, à prévenir les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et à vivre plus d'espoir. Il s'agit sans nul doute du plus grand héritage éducatif qu'on puisse leur donner* ». L'estime de soi se nourrit de la reconnaissance de l'enseignant, en soulignant les efforts, même si la réussite de la tâche n'est que partielle. L'estime de soi se vit à travers le respect mutuel dans la relation entre l'enseignant et l'enfant ou entre les enfants eux-mêmes. En bref, l'enseignant a un véritable rôle à jouer dans l'estime de soi de l'enfant, il se doit en effet, d'offrir la possibilité à l'enfant de choisir et d'affirmer son indépendance et d'expérimenter, de favoriser les activités créatives, d'offrir des défis stimulants et non insurmontables à l'enfant afin de l'aider à se sentir compétent. Il s'agit d'aider les élèves à faire des choix et à les expérimenter, à concevoir des projets et à prendre des décisions.

1.2.2) *Le stade du personnalisme* selon Henri Wallon

Se construire soi-même à travers l'expérience de l'autre : ce long cheminement engagé depuis la naissance se poursuit par une longue période de différenciation individuante participant à la construction identitaire. Le passage du premier agent de socialisation que représentait la famille à l'agent de socialisation institutionnel que représente l'école caractérise cette tranche d'âge. Henri Wallon parle du *stade du personnalisme*. Ce stade est tout à fait central dans la description wallonienne du développement : il se situe à la charnière de deux phases importantes de la construction de la personnalité : entre les stades consacrés à la construction de la personne et ceux consacrés à l'achèvement de la

personne, il marque l'avènement de la confiance en soi, à travers la conscience corporelle et la conscience sociale. La personnalité se définit comme *un mode de relations émotionnelles et comportementales propre à chaque enfant, qui résultent à la fois du tempérament et des influences de l'environnement* (Olds et Papalia, 2005). La différenciation moi - autre est marquée, et va se poursuivre au sein d'échanges de rôles entre l'enfant et autrui : imiter autrui, c'est se décentrer et en même temps dialoguer avec l'autre. Henri Wallon note que trois périodes vont se succéder au cours de ce stade : une période d'opposition, puis de séduction et enfin d'imitation. Elles ont en commun de contribuer à l'indépendance et à l'enrichissement du *moi*. Ce stade démarre assez brusquement par une phase d'opposition, indice de la crise de personnalité.

- *La période d'opposition* (3 - 4 ans) : aussi appelée période du « non », la fréquence d'opposition de l'enfant aux demandes de l'adulte contribue à l'affirmation de sa personnalité. Elle lui permet de sauvegarder une autonomie toute récente et de prendre conscience de lui-même, comme différent des autres. L'enfant fait apparaître le désir de *faire seul*, d'agir par soi-même, de vouloir *soi-même*. Cette particularité s'inscrit dans la perspective de la découverte du monde environnant, des pouvoirs du moi et de l'étude de leurs limites.
- *La période de grâce, de séduction* (4 - 5 ans) : le moi de l'enfant tend à se faire valoir, à recueillir l'approbation. L'enfant aime se donner en spectacle et se veut séduisant aux yeux d'autrui et pour sa propre satisfaction : c'est une période de narcissisme.
- *La période d'imitation* (5 - 6 ans) : l'enfant consacre beaucoup de temps dans son activité à imiter autrui, pas seulement par les gestes, mais aussi par les attitudes, les rôles, les personnages. Si à la période précédente, l'imitation d'autrui était immédiate, presque simultanée, elle devient progressivement différée (c'est pour Wallon, l'imitation « vraie ») car représentative ; elle se produit en l'absence du modèle. L'imitation est un des concepts clef de la pensée wallonienne car elle rend compte du passage entre l'intelligence des situations et l'intelligence discursive.

L'évolution de l'ensemble du stade est marquée par un progrès dans l'affirmation de soi et dans le développement intellectuel. Du point de vue de la manipulation des objets, l'enfant a fait d'énormes progrès et il commence à analyser et catégoriser les objets. En apprenant

les mots, l'enfant apprend à désigner les choses, à relier les signifiants aux signifiés. Le langage devient un instrument de représentation et de compréhension (des mots absents, des événements passés). Peu à peu le « *je* » et le « *moi* » feront leurs apparitions, montrant bien que désormais, l'enfant se considère comme une entité particulière, bien distincte d'autrui, doté d'une valeur spécifique.

1.2.3) Quelle est ma place dans la société ?

Cette question que se pose beaucoup d'enfant, entre trois et six ans, renvoie à la composante sociale du concept de soi. La multiplication et l'extension des contacts avec le monde matériel, dans lequel l'enfant enregistre triomphes et échecs, l'intensification des interactions avec autrui, dans lesquelles il connaît satisfactions et frustrations vont l'amener à découvrir le monde, à travers les effets de sa conduite. Evidemment, la société est à la mesure de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle correspond à sa famille, son environnement, sa classe maternelle. Ainsi, le sentiment d'appartenance à un groupe est essentiel à la construction du concept de soi de l'enfant. Cela lui permet de développer un sentiment d'utilité et de responsabilité, tout en se sentant reconnu et important pour les autres. L'enfant va ainsi prendre de plus en plus conscience de l'influence qu'il a ou non sur autrui, dans certaines situations. Pour faire sa place dans un groupe, l'enfant doit posséder un certain nombre d'habiletés sociales comme la coopération, la décentration, etc. Bien que la famille permette le développement de ses habiletés, le groupe de pairs est un terrain de prédilection pour les exercer, notamment à travers le jeu.

La socialisation de l'enfant trouve évidemment son terrain d'élection à l'école maternelle et certains travaux révèlent l'incontestable supériorité au point de vue de l'indépendance, de la confiance en soi, de l'adaptabilité sociale et de la curiosité intellectuelle, des enfants qui l'ont fréquentée. En effet, l'école maternelle offre des possibilités de simulations et d'expérimentation sociale et intellectuelle que la famille actuelle est rarement à même de fournir. Toutefois, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que même si le contact avec les autres apparaît être un ingrédient indispensable au développement de la personnalité de l'enfant, il a tout autant besoin de solitude, de tranquillité, et d'activité autonome lui permettant de faire ses propres découvertes, où il apprend à agir sans être toujours motivé ou conduit par autrui. C'est pourquoi, toutes les activités proposées par l'enseignant doivent répondre aux besoins et au désir de l'enfant.

En conclusion, au moment où il va quitter l'école maternelle pour l'école élémentaire, l'enfant a perfectionné bon nombre de compétences. Sur le plan moteur, il a gagné en adresse et précision, ses moyens expressifs sont devenus plus sophistiqués, il commence à envisager ce que pensent les autres, même si sa pensée reste finalement subjective. Dans la construction du jeune l'enfant, l'enseignant a véritablement un rôle et une posture particulière, surtout à l'école maternelle. En outre, ce dernier doit proposer aux élèves des situations, dans lesquelles ceux-ci parviendront à trouver leur place tout en montrant les compétences en cours de perfectionnement. Le jeu, peut être une réponse possible auquel l'enseignant pourra avoir recours régulièrement à l'école maternelle. Le jeu offre des occasions pour l'enfant d'entrer en relation avec les autres, et c'est à partir des connaissances acquises que l'enfant va apprendre à résoudre des problèmes qui le concernent, tout en créant du lien avec ses pairs.

2) L'ENSEIGNANT : SON RÔLE DANS LA DÉCOUVERTE DU MONDE PAR L'ENFANT

L'enseignant, en plus de bien connaître le développement global des enfants dans sa classe, doit opter pour une posture bien spécifique à l'école maternelle. Comme le précise le Bulletin officiel « *En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel* ». Ainsi, le jeu apparaît comme une discipline à part entière, l'activité de jeu est fondamentale sans être exclusive. L'enseignant, garant de la bonne application des instructions officielles se doit donc de mettre en place des situations ludiques afin de favoriser les apprentissages, tout particulièrement à l'école maternelle. Dans la gestion de sa classe, l'enseignant doit favoriser des situations d'apprentissage, des sollicitations à travers le jeu, car l'enfant apprend et il se développe en jouant. Il doit se représenter la nature du jeu, la finalité et l'intérêt d'une telle activité. Par le jeu, l'enfant apprend de nombreuses choses et sollicite toutes les composantes de son développement, voilà un véritable outil pédagogique riche à la disposition des enfants et des enseignants. De nombreux psychologues ont vu dans le jeu une véritable richesse pédagogique, par leurs travaux ils ont montré qu'à travers son utilisation, le jeu participait pleinement au développement global de l'enfant.

- L.VYGOTSKY « *Le jeu comporte de façon condensée, tel un verre grossissant, toutes les tendances du développement de l'enfant.*
- J.CHATEAU « *L'enfant se fait par ses jeux et dans ses jeux. Se demander pourquoi l'enfant joue, c'est se demander pourquoi il est enfant.* ».
- B.BETTELHEIM : « *La plus grande importance du jeu est le plaisir immédiat que l'enfant en tire et qui se prolonge en joie de vivre. Il est également pour l'enfant l'outil essentiel qui le prépare dans les tâches à venir* ».

2.1) LE JEU A L'ECOLE MATERNELLE

Si pour l'adulte on peut tenter une opposition triviale entre le jeu et le travail, elle n'a aucun sens en ce qui concerne l'enfant. L'activité ludique de l'enfant présente plusieurs caractéristiques, dont la première est son importance vitale pour l'enfant, c'est un besoin aussi vital que manger ou dormir. A la fin du XIX^e s., Pauline Kergomard, fondatrice de l'école maternelle en France et fervente protectrice du jeu à l'école maternelle, montrait déjà que jouer n'est pas une perte de temps, car le jeu est éducatif, c'est pourquoi il est important que les enfants jouent « *le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie.* ». Certains considèrent même, qu'un enfant qui ne joue pas est un enfant malade, le jeu paraît donc indispensable à son développement. Selon Francine Ferland, dans *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (2003), le jeu se définit comme « *une attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient, qui se traduit par une conduite choisie librement et pour laquelle aucun rendement spécifique n'est attendu* ». Différentes catégorisations du jeu de l'enfant ont été proposées, nous nous appuierons sur la typologie proposée par Jean Piaget.

- Le jeu d'exercice qui regroupe divers exercices sensori-moteurs, comportant des mouvements, ou activités physiques et des manipulations d'objets ou de matières. Il est utilisé pour le simple plaisir fonctionnel qu'il procure.
- Le jeu symbolique, on y joue à être quelque chose ou quelqu'un d'autre. C'est un jeu où l'on fait semblant, c'est un jeu de rôle lié à la fantaisie et à l'imagination, avec ou sans matériel (Gosselin et Cloutier, 2005). Cette étape est marquée par

l'apparition du langage comme moyen d'expression propre. L'enfant s'y exerce dans les jeux d'imitation.

- Le jeu de règles qui regroupent les jeux ritualisés de la petite enfance et tous les jeux encadrés par des règles « *une activité impliquant des règles, une structure et un objectif comme la victoire* » (Olds et Papalia, 2005, p. 131). Il parachève le développement affectif de l'enfant, l'intègre dans la réalité de son environnement et aide à la socialisation.

Le jeu est un véritable outil pédagogique riche, il joue en plus un rôle fondamental dans la construction de la personnalité. C'est en effet, au travers les différents types de jeux qu'il aura exercé que le jeune enfant construira au fur et à mesure sa personnalité, en s'affirmant de plus en plus face aux autres, forgeant ainsi son identité. De plus, le jeu est aussi facteur de socialisation. Relevant d'un processus d'interaction entre l'enfant et son milieu, il va permettre de briser le comportement égocentrique de l'enfant en lui faisant prendre conscience du fait qu'il se situe nécessairement par rapport aux autres et les autres par rapport à lui. En y participant pleinement, l'enfant y est actif, le jeu participe à la construction du savoir. G. Quidet soulignait que « *Le jeu ménage l'espace nécessaire aux apprentissages en établissant les compétences qui seront nécessaires dans toutes formes de travail intellectuel : la mobilisation de soi, l'exploration et l'inventaire de la situation, l'investissement et le sérieux, l'attention et la concentration de moyens pour atteindre une fin.* ». De plus, le jeu participe pleinement au déploiement de l'imaginaire de l'enfant. Il propose en effet des ruptures avec le réel et suppose donc un pouvoir de liberté créatrice. Enfin, le jeu peut être envisagé comme une source de motivation. L'enseignant utilisera par exemple des situations de jeu avant de débiter une séance. C'est pour lui l'occasion de rendre l'enfant actif et mobilisé dans son apprentissage, le jeu permet aussi de capter l'attention de chacun des élèves, cela évite toute forme de lassitude et d'ennui.

Nicole de Grandmont dans *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, montre que le jeu possède trois niveaux : *le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique*, et qu'il est donc un outil pédagogique à ne pas négliger par l'enseignant.

- *Le jeu ludique*

C'est une activité libre, sans règle et gratuite, les enfants jouent à leur rythme. On peut apprendre des choses ou non, ce n'est pas le but premier. Il procure essentiellement du

plaisir et reste nécessaire un développement de tout individu en favorisant le développement intellectuel, affectif et psychomoteur. Ce jeu ludique, comme le qualifie l'auteur, permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur. Il offre la possibilité d'explorer ses connaissances sans aide ou sans support extérieur.

- *Le jeu éducatif ou jeu social*

Dans ce cas, l'enfant joue pour être en relation avec l'autre ; c'est l'occasion pour lui d'échanger, de coopérer ou de se confronter. L'auteur souligne que « *le jeu possède cette qualité pédagogique importante et non négligeable d'aider à socialiser d'une part et d'autre part, faire comprendre à chacun ses droits et aussi ses devoirs sans jugement de valeur* ». En ce sens, le jeu social permet d'apprendre en douceur à gérer sa relation avec les autres, à contrôler son émotivité, à comprendre, accepter et appliquer les règles, à apprendre à gérer l'échec ... Ainsi, pour l'enseignant, le jeu éducatif offre la possibilité d'observer les comportements stratégiques des élèves, tout en favorisant les apprentissages d'ordre intellectuels, affectifs, psychomoteurs. Le jeu éducatif permet certains apprentissages comme : comprendre les notions, apprivoiser les concepts, structurer sa pensée, développer ses connaissances et ses habitudes. Enfin, pour l'enfant, le jeu éducatif permet de mieux définir, structurer et comprendre son monde intérieur et extérieur

- *Le jeu pédagogique*

Grâce au jeu pédagogique, l'enseignant va pouvoir observer les pratiques de chacun afin d'en tenir compte dans les apprentissages. C'est l'occasion pour lui d'observer la façon dont l'enfant mobilise ses compétences, ce qu'il a appris par ailleurs et comment il s'en sert. En bref, il permet à l'enseignant d'observer comment les enfants transposent leurs connaissances, c'est un outil qui sert à vérifier et à renforcer les compétences.

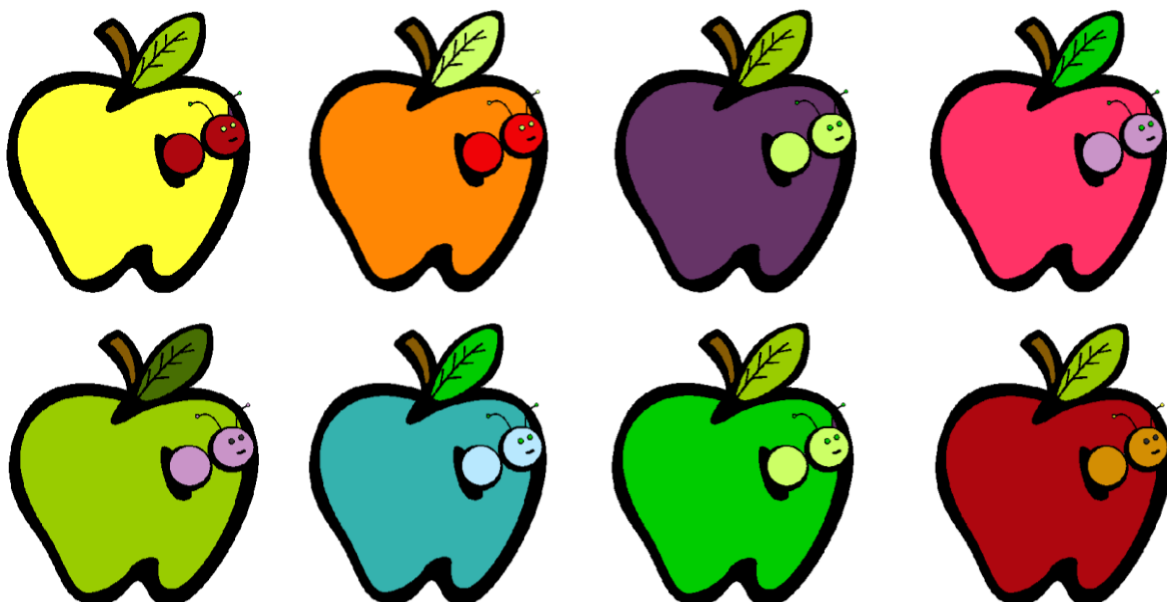
Ainsi, dans les programmes de l'école maternelle, le jeu apparaît comme une discipline à part entière. Afin d'envisager au mieux son utilisation, l'enseignant doit avant tout accompagner et guider l'enfant dans le jeu. Il se doit de lui proposer des situations ludiques, proches de son quotidien afin que l'enfant y prenne plaisir. Pour l'enseignant, il est aussi important d'envisager le jeu comme support pédagogique et véritable outil d'apprentissage. L'enfant se développe et apprend par le jeu. Il s'agit d'un moyen pour l'enfant d'explorer et apprendre à connaître le monde qui l'entoure. En interagissant avec ses pairs, l'enfant fait intervenir la dimension socio affective dans son développement. Le

jeu est donc essentiel dans une perspective de développement global. En 1973, J. Château insistait sur le fait que « *Le jeu est une véritable situation d'apprentissage non institutionnelle qui existe avant même que l'enfant n'aille à l'école et que cela justifie donc qu'il ait sa place dans l'activité scolaire.* ».

2.2) LA CREATION D'UNE MALLETTE PEDAGOGIQUE DE JEU AUTOUR DES COULEURS DE LA POMME

Dans le cadre de l'élaboration du mémoire, je me suis rendue dans une école maternelle durant une semaine afin d'y mettre en place des activités autour de la pomme, alliant la découverte du monde et les arts visuels. Avant de commencer quelconques activités de pratiques artistiques, j'ai d'abord souhaité capter l'attention de chacun des enfants autour du projet qui allait nous unir durant cette semaine, en leur proposant de jouer ensemble. Après m'être présentée, et avoir exposé ce que nous allions faire ensemble, j'ai proposé aux enfants de jouer, sans perdre de vue mon objectif terminal : la découverte du monde par le biais des arts visuels à l'école maternelle. (*Annexe 2A – Transcription*)

❖ Les cartes de Monsieur Verdeterre (version 1)



Le premier jeu fût le suivant, j'ai déposé sur la table vingt deux cartes que j'ai présentées aux élèves comme *Les cartes de Monsieur Verdeterre*. Après un temps d'observation et de manipulation, j'ai proposé aux élèves d'opérer un travail de classification : mettre d'un côté les pommes qui, selon eux, n'existent pas à cause de leurs couleurs, et de l'autre, celles qui existent. J'ai laissé aux enfants le choix de travailler seul ou avec leur camarade. J'ai pu constater que les élèves ont opté pour un travail solidaire, chacun opérant la classification à son rythme, sans tenir compte du travail des camarades. Lorsque que toutes les cartes ont été classées, je lance une discussion avec les enfants, afin de leur faire verbaliser leurs actions.

❖ *Les cartes de Monsieur Verdeterre* (version 2)

Lorsque que chacun des élèves a verbalisé ses actions, je leur propose de plonger la main dans un grand sac noir. Dans ce dernier, j'ai disposé six pommes, de variétés différentes (taille, couleur, forme ...). Un à un les élèves piochent dans le sac une pomme et la pose sur la table. Lorsque toutes les pommes sont disposées sur la table, je laisse aux enfants un temps d'observation et de manipulation, puis j'engage une discussion sur ce qu'ils voient, ce qu'ils constatent, ce qu'ils connaissent ou pas. Lorsque tous les enfants ont pris la parole, je remets *les cartes de Monsieur Verdeterre* dans une grande enveloppe, que je secoue. Je dépose les cartes sur la table et demande aux enfants d'opérer le même travail de classification, tout en tenant compte des pommes disposées sur la table. Je remarque que le jeu devient moins solitaire mais plus collaboratif, les élèves effectuent plus rapidement ce tri. De plus, j'observe des procédures intéressantes, beaucoup font le choix de travailler par comparaison. Ils disposent la carte juste à côté de la *vraie* pomme, et opère une sorte de discrimination visuelle pour constater si oui ou non la carte présente des similitudes de couleur avec la *vraie* pomme. Lorsque toutes les cartes de *Monsieur Verdeterre* ont été classées, je lance une nouvelle fois une discussion avec l'ensemble des élèves, afin de leur faire verbaliser leurs nouvelles actions (travail de discrimination visuelle par l'utilisation de la comparaison à la vraie pomme).

Afin de clôturer cette seconde partie de jeu, je demande aux élèves de bien observer chacune des cartes. Ensemble, nous remarquons qu'il existe différents types de bleu, de vert, de jaune, des plus foncés, des plus clairs.

❖ Les cartes de Monsieur Verdeterre (version 3)

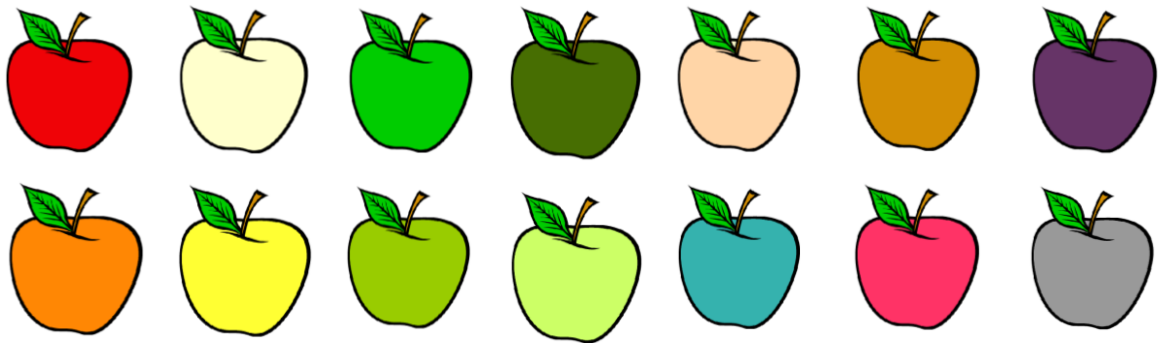


Lorsque chacun des élèves a observé l'ensemble des cartes, je propose au groupe les mêmes cartes de *Monsieur Verdeterre*, mais que j'ai découpé verticalement en deux parties distinctes. Ce nouveau jeu consiste à retrouver les deux morceaux de la carte sur lesquels figure une pomme d'une couleur bien spécifique. Ce jeu invite les élèves à travailler sur la discrimination visuelle mais aussi sur le vocabulaire des couleurs. (*Annexe 2B – Les enfants jouant aux cartes de Monsieur Verdeterre*)

Je m'assure que tous les élèves ont compris le but du jeu en reformulant à plusieurs reprises. Lorsque les élèves sont prêts, je dispose les demies cartes sur la table. Si je constate au début de la partie que le jeu est principalement individuel et solitaire, j'observe qu'au fil de la partie, il devient de plus en plus collaboratif, certains iront même jusqu'à trouver la bonne moitié de carte de leur camarade « *Tiens Mathéo, c'est moi qui ai le morceau que tu cherches ...* ». Les enfants prennent un véritable plaisir à jouer. Pour certains, le jeu apparaît comme une véritable compétition, parvenir à avoir le plus de pomme complète pour être le *meilleur*, il s'agit donc de faire plus au plus vite, comme pour relever un défi. Alors que d'autres prennent le temps d'observer voire de comparer. *Les cartes de Monsieur Verdeterre* ont été utilisées par les enfants de petite et moyenne sections avant de débiter chaque séance. Il me paraissait indispensable d'engager ma séance pour une sollicitation ludique. D'autant plus, qu'en classe de maternelle il apparaît fondamental d'instaurer des rituels, ces jeux en faisaient donc partie à part entière. Enfin, ce sont les enfants eux-mêmes, qui ont été demandeurs, pour pouvoir rejouer, à chaque début de séance, avec ces cartes.

Avec les enfants de moyenne et de grande sections d'autres jeux ont été mis en place. J'ai réutilisé le principe des cartes de *Monsieur Verdeterre*. Sur le même principe et

suivant le même cheminement, j'ai utilisé d'autres cartes. Plus petites, plus nombreuses, mais surtout elles comportent beaucoup de couleurs et de variations de couleurs.



De la même façon qu'avec les élèves de petite section, le temps de jeu s'est décliné en trois versions. Tout d'abord un travail de classification sans avoir vu les pommes, puis une nouvelle classification en s'aidant des pommes disposées sur la table et enfin le jeu d'association où il s'agit de retrouver les deux demi-cartes similaires pour former une pomme entière.



A noter qu'avec plus de temps, plus de pratique et dans des conditions autres, ce travail de discrimination visuelle aurait été envisagé différemment. Il aurait été, je pense, intéressant de proposer ce même jeu à partir de pommes que l'on aurait isolées dans des tableaux d'artistes. Je pense plus particulièrement à Cézanne, Magritte ; Gauguin ou encore dans des natures mortes.

❖ Le jeu des dominos sur les variétés de pomme



Les élèves ayant constaté que les pommes extraites du sac noir n'étaient pas toutes les mêmes, que leurs couleurs et leur formes variaient, je leur ai proposé un jeu de domino sur les différentes variétés de pommes, reconnaissables par leur formes, leurs tailles mais surtout leurs couleurs. Afin d'amener la situation de manière ludique, j'ai proposé aux élèves de créer ensemble un grand serpent avec nos dominos. Cette sensation de défi à relever procure chez les enfants l'idée d'une compétition, et favorise en conséquence l'entraide, la collaboration, et le plaisir de jouer ensemble pour atteindre un même but : « *faire le plus grand serpent* ». Après, avoir expliqué aux enfants comment nous allons jouer, nous commentons chaque domino en expliquant ce que l'on voit, comment est la pomme, sa couleur, sa forme etc. Cinq dominos par enfant sont distribués, disposés à plat, face visible sur la table. Je prends au hasard un domino dans la pioche restante, et je le place sur l'aire de jeu, j'invite ensuite un enfant situé à ma gauche à engager la partie. Puis, c'est le voisin du précédent joueur qui place un de ses dominos si cela est possible et ainsi de suite. Lorsqu'il n'y a plus dominos la partie se termine et ensemble nous constatons le résultat de notre jeu : un grand serpent qui occupe la quasi-totalité des tables. Je remarque que les enfants semblent très satisfaits et ont bien compris le principe du jeu. A leur demande, une seconde partie de jeu est lancée. (*Annexe 3 : Les enfants jouant au domino*)

Ainsi, grâce à l'utilisation de cette série de jeu, j'ai pu ensuite mettre des ateliers de pratiques artistiques autour de la pomme. Cette sollicitation par le jeu, m'a tout d'abord permis de connaître les élèves et ainsi de tisser des liens eux, j'ai pu cerner leurs besoins et leurs attentes, et cette expérience m'a servie de base solide pour la suite des activités. Par cette sollicitation ludique, j'ai pu allier la découverte du monde et les arts visuels. Que ce

soit en arts visuels ou dans toutes autres disciplines, le jeu permet à l'enfant de rentrer sereinement dans les apprentissages. C'est grâce au jeu, que nous avons ensuite pu nous consacrer pleinement la pratique artistique.

2.3) LE ROLE ET LES MISSIONS DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ART

Daniel Lagoutte, dans *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, se penche sur le rôle de l'enseignant, un rôle bien spécifique à ses yeux « *l'enseignant est là pour inciter, stimuler, impulser, susciter des actions. Il est surtout là pour donner sens aux choses. Il est un animateur en révélant l'enfant à lui-même, il intervient pour l'aider matériellement et en lui posant des questions [...] Le rôle éducatif de l'instituteur est d'apporter des éléments indispensables de culture et d'accompagner l'élève dans sa quête, pour qu'il la pousse le plus loin possible* » (Lagoutte, 2002, p. 226).

En arts visuels, la posture et le rôle de l'enseignant comme la soulignait Daniel Lagoutte revêt un caractère tout autre. L'enseignement des arts visuels, en proposant des formes de travail différentes, impose à l'enseignant de revêtir diverses postures. En premier lieu et en référence aux dix compétences du professeur des écoles, son rôle est, en arts visuels comme dans tout autre apprentissage, de procurer aux élèves les meilleures conditions en travail. En mettant du matériel à disposition, l'enseignant veillera à ce que chaque enfant puisse développer ses propres techniques. Le travail de l'enseignant consiste à introduire le matériel approprié au moment où l'enfant est prêt à l'utiliser. De plus, il doit fournir aux élèves des occasions de découvertes (*fournir des opportunités de découverte*). Il convient aussi de solliciter les élèves en conjuguant leurs besoins, leurs désirs, et leurs demandes. L'enseignant veillera aussi à conseiller, encourager, stimuler et impulser les élèves dans leur pratique. Il favorise la curiosité des enfants, le déploiement de l'imagination et la créativité. En outre, il favorise la construction du savoir, et conduit l'interrogation des élèves sur les réalisations. L'enseignant joue aussi un rôle important dans la socialisation des élèves.

Grâce aux questionnaires (*annexe 4*) distribués dans les écoles à destination des enseignants, j'ai pu prendre conscience de leurs perceptions quant à la discipline des arts visuels, leurs missions auprès des élèves dans cet enseignement. Lorsqu'on les interroge sur leurs principales missions dans l'enseignement des arts, les déclarations de chacun

divergent, et c'est en ce sens que leur conception de l'art à l'école est plus ou moins identifiée. Toutefois, dans les trois missions évoquées par les enseignants, l'accès à une culture artistique émerge à chaque reprise. Voici, quelques réponses des enseignants quant à ce qu'ils pensent être leur mission dans l'enseignement des arts visuels à l'école :

- **Donner une culture artistique ;**
- **Faire découvrir des œuvres et des peintres :** les rencontres avec les œuvres ; une approche culturelle réunissant les savoirs sur les œuvres du patrimoine et la découverte de la création contemporaine ;
- **Développer l'imagination ;**
- **Permettre à l'enfant de se construire une culture personnelle ;** enrichir et développer sa culture ;
- **Expérimenter, réaliser, créer :** la pratique artistique qui met en jeu le corps et la sensibilité ; la maîtrise du geste ; pratiquer le dessin en utilisant divers supports et matériaux ;
- **Développer la curiosité :** éveiller la curiosité intellectuelle de l'enfant ;
- **Favoriser la création :** encourager et développer la créativité de l'enfant ;
- **S'exprimer : développer son langage ; exprimer ses sentiments.**

En somme, c'est par le biais des arts visuels que l'élève doit développer comme le préconise Isabelle Ardouin² une « *attention au monde qui sera particulière, son intention de le comprendre* ». Ainsi, le rôle de l'enseignant est de satisfaire les questionnements des élèves, de les susciter, pour les amener vers une démarche réflexive par laquelle ils s'interrogent sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. L'enseignant conduit l'enfant à passer du tâtonnement à l'expérience, il l'amène à ajouter la recherche des effets à la jouissance du geste, le désir de communication à la pure expansion sensorielle. L'attitude de l'enseignant est donc un facteur capital dans le positionnement des enfants face à l'art et donc dans leur découverte progressive du monde. En outre, l'enseignant doit perpétuellement se former, innover car enseigner les arts visuels à l'école est sujet à des

² ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Éditions ESF

nombreux questionnements : les arts visuels sont une discipline particulière dont l'évolution est en perpétuel mouvement.

3) L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE, VERS UN NOUVEAU RAPPORT AU MONDE

C'est en faisant de l'art, en tant que tel à l'école, que l'éducation artistique accomplit sa mission formatrice. Dès lors, la question de l'utilité des arts au sein des matières scolaires ne peut plus se réduire à une quelconque subordination. Cette discipline s'inscrit pleinement dans la mission de l'école, en formant des élèves capables de découvrir le monde, de l'observer, de le comprendre et d'en interroger les formes. Ainsi, il ne s'agit plus désormais d'enseigner les arts mais d'enseigner *par* l'art, car il y'a dans l'art une dimension éducative, au sens plus large de l'éducation : une « *leçon de vie* », quelque chose qui ne passe pas par le langage, mais qui apprend à vivre, une leçon existentielle ... En ce sens l'éducation artistique dès le plus jeune âge, renoue avec les sources de l'école, vouée non pas à la fabrication d'individus taillés à la mesure des demandes fluctuantes du marché, mais au loisir d'études dignes des hommes libres. Car l'éducation artistique vise la formation de l'individu dans son intégrité, de sa sensibilité autant que de sa raison, de son imagination comme de sa mémoire, de son sens critique et de ses facultés d'adaptation.

3.1) L'EDUCATION ARTISTIQUE D'HIER A AUJOURD'HUI

Aujourd'hui, dans nos sociétés, la norme veut que l'éducation des enfants s'organise aussi dans un ensemble d'institutions qui, dans leurs spécificités propres, vont contribuer à cette éducation de l'enfant. La principale institution qui joue ce rôle c'est l'école, par sa mission éducative et instructive Née en 1879 sur les bancs de l'école républicaine, l'idée d'un art mis au service de l'éducation a traversé le siècle, portée par ses mutations artistiques, pédagogiques et politiques. De la « *Culture pour tous* » d'André Malraux à la « *Culture par tous* », slogan des années 80, l'Etat s'est assigné cette mission.

Historiquement, l'éducation artistique est née en 1968, contre une école figée et repliée sur elle-même. Le Colloque d'Amiens en mars 1968, autour du thème « *Pour une école nouvelle* », dénonce l'inadaptation du système éducatif face aux bouleversements de la société et ouvre l'école aux artistes. Le souci d'une éducation artistique à l'école maternelle n'apparaît dans les textes officiels qu'à partir de 1977, car jusqu'à alors les

programmes n'évoquaient que le *dessin*, et seulement sous la forme de reproduction de modèles simples. Ce n'est que quelques années plus tard, en 2000, après la mise en place de divers dispositifs, que le plan Lang-Tasca affirme l'importance de la pratique artistique chez l'enfant et l'adolescent. Il prévoit la généralisation de l'éducation artistique à l'école en cinq ans. Ce plan constitue un réel effort pour promouvoir l'art et la culture. Le Ministère de l'Education Nationale y voit une véritable nécessité et un réel intérêt « *L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. Elle est nécessaire à la réussite d'un parcours scolaire et professionnel dans les meilleures conditions possibles.* »³. Les trois principaux objectifs intrinsèques à cette éducation artistique et culturelle à l'école sont les suivants : tout d'abord permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire ; puis de développer et renforcer leur pratique artistique pour enfin favoriser un contact direct avec les artistes, les œuvres et les lieux d'art et de culture.

En 2008, Anita Weber, Inspectrice générale au Ministère de la Culture et de la communication, dans un Colloque à Cergy Pontoise souligne qu' « *à l'heure où la relation entre l'individu et la culture se bouleverse et se démultiplie, il paraît fondamental de se donner des outils pour maîtriser le flux des sons, des images et des textes qui assaille l'individu, afin d'élaborer son propre rapport réfléchi à l'art et la société. L'éducation artistique apparaît comme un moyen d'échapper à une culture imposée, en développant la capacité d'autonomie et d'émancipation.* »

3.2) « L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE EST EMANCIPATION D'UN SUJET VERS L'ART », ISABELLE ARDOUIN DANS L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE.

Dans *L'éducation artistique à l'école*, Isabelle Ardouin, et plus spécifiquement dans les chapitres *De l'enseignement artistique à la culture artistique à l'école* et *Co-naitre à l'art à l'école ?* rappelle que l'enseignement des arts plastiques a pour objectif de permettre à l'élève de se « *cultiver dans un rapport à l'art* ». Il y a bien un monde entre la démarche de l'enfant et l'artiste, c'est pourquoi l'éducation artistique a pour but de réduire

³ Site internet du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr>

progressivement cet écart, en développant en particulier la réflexivité. Ainsi, l'enseignant est bien le détenteur de l'accès à la culture artistique en transmettant des capacités, des attitudes, des compétences, des *postures* d'amateur. Comme le définit Isabelle Ardouin, « *La culture artistique est constituée de l'ensemble des pratiques, des savoirs et des œuvres, mais aussi des réflexions, des questions, des procédures et des postures qui leur sont particulières* ».

En outre, dans *Co-naître à l'art à l'école*, Isabelle Ardouin s'interroge sur la question de la représentation de soi par les arts. Elle précise alors que l'art est éducatif en soi lorsqu'il permet aux élèves de se *re-présenter* au monde, aux autres et pour lui-même pour *se comprendre au monde*. Dans la conception de son enseignement, l'enseignant doit mêler *Faire* et *Voir* les arts plastiques. Pour l'auteur, *Faire* en arts plastiques devrait se concevoir comme une tentative de compréhension des problématiques rencontrées par l'artiste et des remédiations imaginées par celui-ci ; tandis que *Voir* en arts plastiques concerne la perception particulière de l'œuvre afin de la questionner et de comprendre ce qui « *résonne en nous* ». Ces deux attitudes ont pour objectif non pas de former un *Artiste* mais un *Amateur* : l'enfant. *Amateur*, qui aura l'occasion de *co-naître* et de connaître les spécificités d'une œuvre d'art, qui aura donc pour but de le faire grandir, de se forger en apprenant du monde et de lui-même.

Il appartient alors tant à l'élève qu'aux enseignants de se cultiver par les arts visuels, c'est-à-dire de détenir et de développer la capacité à s'interroger et à se poser des questions sur les œuvres produites, sur nous et par extension sur le monde dans lequel nous nous développons. Une des évidences que met en exergue Isabelle Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*, c'est bien le désir et la volonté première de s'intéresser aux arts et les faire siens afin de se construire une culture artistique que chacun se doit de perfectionner pour découvrir le monde et plus tard le comprendre.

Ainsi, l'éducation artistique à l'école primaire est avant tout une éducation à la sensibilité. L'école ne prétend pas faire de tous les enfants de futurs artistes mais en revanche, d'offrir à chacun les moyens d'accueillir et de goûter la diversité des impressions sensorielles, de développer son imagination, de découvrir le plaisir de créer. Les enjeux de cette éducation sont multiples : susciter des émotions esthétiques, contribuer par la culture l'apprentissage de la vie civique et sociale, donner l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle, former des esprits cultivés, développer les capacités d'analyse et d'expression,

de choix et de jugement etc. En somme, cette éducation artistique à l'école passe par l'éducation du geste, du regard, du jugement et le développement de l'imagination. L'école maternelle pose les jalons de cette éducation, non seulement en permettant aux enfants de produire, mais aussi en leur donnant les moyens de découvrir et d'utiliser leurs possibilités d'expression.

II) LES ARTS VISUELS ET LA DECOUVERTE DU MONDE

« *Tous les arts sont des ressources fondamentales à travers lesquelles nous voyons le monde, nous lui donnons un sens et nous développons notre esprit.* », Elliot W. Eisner

1) LA DECOUVERTE DU MONDE EN ARTS VISUELS COMME OBJET DE CONNAISSANCE TRANSVERSALE

1.1) CE QUE DISENT LES PROGRAMMES ...

Les programmes de 2008, bien que plus restreints et moins explicites que les programmes de 2002, témoignent de la place prépondérante des arts visuels à l'école maternelle. Sous la dénomination *Percevoir, sentir, imaginer, créer*, l'école maternelle se propose être le garant d'une première sensibilité artistique alliant sollicitation de l'imagination, enrichissement des connaissances et capacités d'expression. En somme, liant la gestualité aux besoins de son imagination et au désir de marquer le monde de ses traces, les activités plastiques du jeune enfant lui permettent de matérialiser sa pensée, mais surtout de dire son besoin d'exister. Ces activités sont organisées en trois axes. Tout d'abord, une installation matérielle adaptée à une gestualité en cours de développement. Visant cet axe, l'enseignant doit mettre à la disposition des enfants des moyens matériels adaptés à leurs l'âge, pour répondre à leurs besoins de pratiquer. Le second axe soulevé par les documents d'application, c'est la mise en situation pour une éducation au regard. L'enseignant veillera ainsi à varier les dispositifs pédagogiques en mettant l'accent sur les démarches. Enfin, la question d'une culture à la sensibilité par des références artistiques est soulignée.

La question de la transversalité et plus précisément le rapport de réciprocité entre les arts visuels et la découverte est clairement stipulé dans les programmes de 2008 « *Ces activités [Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales] entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres* » .

Ainsi, en créant des liens avec d'autres disciplines et en développant des connaissances transversales, l'enseignement des arts visuels à l'école maternelle va amener les enfants à découvrir le monde et à le comprendre. En ce sens, les arts visuels présentent de véritables atouts dans la multitude de connaissances, d'attitudes et de capacités qu'ils envisagent. Car faire des arts visuels à l'école c'est aussi s'approprier le langage, s'exprimer avec son corps, vivre ensemble et devenir élève.

L'enseignement des arts visuels est aussi une richesse dans le sens où il participe pleinement au développement global de l'enfant : le développement moteur, psychologique, social, cognitif et affectif. En effet, si les arts prennent tant de place à l'école maternelle (en terme d'horaire, d'apprentissage, de contenus, de matériels ...), c'est bien parce qu'ils regorgent de finalités et de spécificités indispensables à ce moment de la scolarité. Même si pour certains enseignants cette question de la transversalité n'est pas perçue, il apparaît indiscutable que l'art est au service de multiples apprentissages et qu'il entretient de « *nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage* », en particulier dans la découverte du monde, étape fondamentale dans la construction de l'enfant.

1.2) CE QUE PENSENT LES ENSEIGNANTS ...

Certains enseignants à l'école maternelle confondent encore trop souvent, activités manuelles et arts visuels. Jouant sur l'affect lors des activités dites manuelles, les enseignants se dérobent en disant faire de l'art à l'école. Tout à fait conscients qu'activités manuelles et pratiques artistiques sont distinctes, faire des activités manuelles peut être perçu comme un moyen de combler leur ignorance ou leur incapacité quant à l'enseignement de l'art. Dès lors, lorsque l'enfant réalise un porte-clés pour la fête des pères ou peint un pot de fleur pour la fête des mères, les compétences visées n'engagent pas spécialement des attitudes autres que le fait de remplir une surface à l'aide de peinture.

En effet, l'enfant, réalisant seul « l'objet cadeau », n'entre pas spécialement en interaction avec les autres enfants, c'est pourquoi ce sont simplement des objectifs extraits de *percevoir, sentir, imagier, créer* qui sont visés (« *adapter son geste aux contraintes matérielles* » ; « *utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation* »). Les objectifs relevant par exemple du *vivre ensemble*, de *la découverte du monde* ne sont strictement pas envisagés. Les enseignants, à juste titre, ne voient pas quels liens il pourrait y avoir entre le fait de décorer un porte-clés et des compétences et attitudes telles que la collaboration, le partage, l'autonomie, l'entraide ... En ce sens, il y'a encore un réel travail pour ces enseignants de manière à ce que les activités manuelles soient bien distinctes des arts visuels. Si les activités manuelles ne permettent pas à l'enfant de développer de nombreuses compétences quant à la découverte du monde, les arts visuels quant à eux, se portent garants d'amener les enfants à grandir en découvrant et en comprenant le monde.

Par le biais d'un questionnaire à destination des enseignants, j'ai pu constater dans quelle mesure ils envisageaient l'interdisciplinarité et la transversalité grâce aux arts visuels. J'ai mesuré leur prise en considération des arts visuels à l'école maternelle et leurs constatations quant à l'enseignement de cette discipline.

1.2.1) Ce qui vous intéresse dans l'enseignement des arts c'est ...

Si pour beaucoup d'entre eux ce qui les intéresse dans l'enseignement des arts visuels c'est en premier lieu la manipulation, les ateliers plastiques, pour d'autres l'enseignement des arts visuels regorge de bien d'autres richesses. Pour ces professionnels, se servir de différents matériaux et de différentes techniques en lien avec les pratiques des artistes apparaît fondamental dans l'intérêt qu'ils vouent à cette discipline. Pour d'autres l'intérêt y est plus profond. En effet, ce qui découle de cet enseignement c'est la créativité de l'enfant et l'accroissement de ses capacités sensorielles ; la pratique artistique qui met en jeu le corps et la sensibilité ou encore la découverte de choses peu communes. En résumé, ce qui leur importe dans l'enseignement des arts visuels c'est l'accès à une culture artistique, l'appropriation d'œuvres, de façon à exploiter la matière, mais aussi le développement de la sensibilité, la créativité et l'expression.

1.2.2) L'art à l'école maternelle c'est

De la même façon les activités manuelles et pratiques sont confondues, à quel moment les enseignants estiment-ils que les enfants font des arts visuels à l'école maternelle ? Lorsque l'on demande aux enseignants ce qui résume selon eux l'enseignement des arts à l'école maternelle, les réponses sont diverses et témoignent clairement des différences de positionnement, d'appréciation et de perception de chacun quant à cette discipline. Si pour certains, elle apparaît fondamentale et elle est par conséquent mise en pratique très souvent, pour d'autres elle semble plus ou moins indispensable. Les enseignants n'en saisissant pas les richesses pédagogiques, la relègue au second plan. Voici, quelques réponses des enseignants à la question l'art à l'école pour vous c'est ...

- « Une première sensibilisation artistique, se construire une première ouverture à l'art » ;
- « Représenter, maîtriser le geste » ;
- « Très important, car pour l'enfant le dessin est surtout un moyen d'expression. Il faut privilégier chaque jour des activités plastiques » ;
- « L'art en s'amusant, découverte d'univers ludiques qui favorisent l'éveil créatif, la réalisation de compositions plastiques, de dessins. C'est la découverte et la manipulation des matières et des matériaux, c'est diversifier ses gestes (colorer, modeler, coller, assembler, empiler, tailler ...) » ;
- « Proposer une multitude d'activités plastiques pour permettre aux élèves d'expérimenter leur pensée, leur choix, leur intention » ;
- « Un moyen de s'exprimer, de créer, d'imaginer » ;
- « C'est très important et constructif. C'est essentiel dans tous les domaines : expression du corps, langage, découverte du monde » ;
- « Ouvrir les enfants sur leur environnement » ;
- « Beaucoup d'activités de productions graphiques, d'assemblages, de modelages, de peintures » ;
- « Un moyen de découvrir et d'explorer la matière, de se représenter et de s'exprimer. L'enfant ne maîtrisant pas le langage écrit et raconte à travers le dessin. C'est un moyen de collaborer en réalisant collectivement »

Ainsi, à l'école maternelle plus que jamais, les arts visuels sont porteurs d'enjeux fondamentaux dans la construction du jeune enfant. Cette discipline permet d'établir des relations avec soi-même, avec le monde extérieur et avec les autres.

1.2.3) La question de la transversalité à l'école maternelle

A la question « *En séances d'arts visuels, quelle(s) compétence(s), capacité(s), attitude(s) pensez-vous travaillée(s) ?* », les enseignants pointent le doigt sur plusieurs axes de travail : l'expression, le partage, le vivre ensemble, le développement des facultés d'attention, les émotions, l'expérimentation, la découverte du monde, la créativité, l'éveil sensoriel, le langage, le repérage spatio-temporel etc. Par cette somme de compétences, d'attitudes, de capacités relevées, nous constatons que la pratique des arts visuels à l'école maternelle développe des connaissances bien plus vastes qu'elle n'y paraît. Pour les enseignants, l'enseignement des arts visuels à l'école offre la possibilité que d'autres disciplines n'offrent pas, permettant de conjuguer entre autre, la découverte du monde, le langage, le vivre ensemble. En conséquence, la question de la transversalité est belle et bien envisagée à travers les des arts visuels. Une enseignante précise, lorsqu'on lui demande si elle envisage ou non la transversalité par le biais des arts visuels « *Oui, à partir de l'étude d'un tableau, je fais du graphisme, du collage, de la découverte du monde, du langage* ». Un autre enseignant déclare « *Oui, on situe une œuvre dans une époque, on décrit une œuvre donc le langage intervient, on utilise des formes géométriques...* » ou encore « *Oui, la transversalité avec l'histoire (la découverte du monde), la littérature, les mathématiques (la géométrie et l'organisation des données)* ». Une enseignante ajoute que les apprentissages et les connaissances acquises en arts visuels sont des compétences transversales qui peuvent s'intégrer dans d'autres disciplines.

Dès lors, des arts visuels vont mêler sans cesse interdisciplinarité et transversalité. L'interdisciplinarité pour Joseph Lief dans *Philosophie de l'Education* (1974) désigne l'interaction qui existe entre deux ou plusieurs disciplines, interaction qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de la méthodologie, des procédures et des données. Quant à la transversalité, elle permet de créer des passerelles entre les services, les acteurs, où la mutualisation des compétences prend tout son sens, dans un objectif commun, et notamment celui de la prise en compte

globale de l'individu en tant que citoyen. Ainsi, la mise en œuvre des arts visuels est l'occasion de développer des compétences de maîtrise du langage ; le *Parler* : en utilisant un lexique spécifique en arts visuels, en explicitant ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques ou aux œuvres rencontrées, en participant à l'élaboration d'un projet collectif. Le vivre ensemble, l'autonomie, la découverte du monde sont aussi des compétences développées par le biais des arts visuels, même s'ils paraissent moins évidents et perceptibles aux yeux des enseignants.

1.2.4) L'art du service de multiples apprentissages : la découverte du monde

En somme, les enseignants, à travers leurs réponses au questionnaire, mettent en exergue le fait que l'art n'est pas une discipline comme les autres puisqu'elle permet d'envisager de multiples apprentissages. Si, autour de la question de la transversalité, les enseignants citent principalement les mathématiques, avec l'utilisation des formes géométriques autour des tableaux de Kandinsky, Mondrian, Klee ou Delaunay. Pour d'autres les arts visuels envisagent d'autres apprentissages tels que la découverte du monde permettant de s'interroger sur le monde qui nous entoure, l'expérimentation, le vivre ensemble, la collaboration, le déploiement du langage oral et du langage d'évocation pour communiquer, le graphisme, l'écriture, l'imagination.

Dans l'ensemble, les enseignants sont d'accord pour noter que l'enseignement des arts visuels à l'école maternelle offre des possibilités que d'autres disciplines n'offrent pas quant à la découverte du monde. En effet, pour une enseignante « *à partir des arts visuels, l'enfant peut observer, poser des questions, expérimenter des outils, des matières et adopter d'autres points de vue que le sien* » ou encore « *les arts visuels permettent d'accéder à la vision du monde de l'artiste ou de transmettre sa vision du monde (la subjectivité y est permise) contrairement à l'enseignement des sciences qui se veut objectif, vision universelle* ». Une autre enseignante déclare que les arts visuels contrairement aux autres disciplines « *mettent de la couleur dans les apprentissages* ». Par ce clin d'œil, nous comprenons bien la spécificité de cette discipline, à la fois garante de la transversalité et offrant des possibilités de travail toutes autres. Les arts visuels permettent d'envisager clairement la découverte du monde, par d'autres moyens, d'autres procédés et d'autres outils pédagogiques.

Comme le souligne les programmes de 2008, les arts visuels et la découverte sont étroitement liés et se révèlent être deux domaines d'activités associés, voire véritablement complémentaires. Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils pensent faire de la découverte du monde en arts visuels, ils sont tous d'accord pour dire oui, dans la mesure les deux disciplines sont complémentaires, et qu'il y'a un rapport de réciprocité entre ces deux notions. Voici quelques réponses d'enseignants à la question « *Pensez vous faire de la découverte du monde en arts visuels ?* »

- « *Oui, l'enfant découvre, manipule la matière, il accède et exploite ses propriétés, il découvre les objets, leur utilité et peut les détourner. Il s'ouvre au monde qu'il fait sien en le représentant* » ;
- « *Oui, découvrir les objets, les matières, les formes, les grandeurs, l'espace : tous ces domaines sont utilisés en arts visuels* » ;
- « *Oui, selon les thèmes par exemple les saisons et les arts visuels, comment représenter l'eau ?* » ;
- « *Oui. De nombreuses activités en arts visuels requièrent les apprentissages en découverte du monde pour être atteintes convenablement* ».

Les déclarations des enseignants mettent en lumière le fait que les activités de découverte du monde et d'arts visuels sont complémentaires, permettant ainsi des comparaisons intéressantes entre le réel, l'imaginaire et la représentation. Le lien entre les arts visuels et la découverte du monde est inévitable, et offre « *un bon tremplin à l'analyse d'œuvre* »

Ainsi, les enseignants témoignent de la place fondamentale des arts visuels à l'école maternelle, en corrélation directe avec la découverte du monde. Alliant création, imagination, langage, expérimentation, les arts visuels participent à la découverte du monde en offrant la possibilité à l'enfant de découvrir et de comprendre toute la complexité du monde dans lequel il vit.

2) L'ARTISTE ET SON APPROCHE PERSONNELLE DU MONDE

L'école propose à l'élève la construction d'un rapport au monde bien spécifique, alternant entre construction d'une culture personnelle, développement de pratiques

artistiques et rencontre avec le monde de l'art. L'artiste, lui, nous suggère une approche du monde personnelle, son approche sensible. Les objectifs de la société, ses conceptions artistiques, n'ont cessé d'être bouleversés depuis bien longtemps. Si dans des temps plus anciens, le beau faisait partie de la quête humaine de valeurs suprêmes où l'artiste se faisait médiateur entre le monde divin et le monde d'ici-bas, à présent, l'œuvre d'art ne vit pas de son rapport plus ou moins adéquat au réel, de son désir d'embellir la nature, mais des affects, des émotions qu'elle produit. « *L'œuvre d'art est, pour Gilles Deleuze et Félix Guattari⁴, un bloc de sensations, c'est-à-dire composé de percepts et d'affects qui valent par eux-mêmes et excèdent tout vécu* » Ainsi, Daniel Lagoutte souligne qu' « *aujourd'hui, l'art est connaissance de l'homme et du monde* ». Dans son rapport au monde, l'artiste ne peut se penser comme coupé du monde puisqu'il n'envisage pas son travail sans sa destination finale. Pour certains philosophes, tels qu'Aristote ou Platon, l'art n'est qu'imitation de la nature ou copie de la réalité. Pour ces derniers, l'artiste, dans une posture de simple imitateur, ne dévoile en rien une approche sensible et personnelle du monde puisqu'il ne fait que le copier. Selon Platon, le peintre et le poète sont des *illusionnistes*. Dans *La République*, livre X, il écrira « *L'imitation est donc loin du vrai, et si elle façonne tous les objets, c'est, semble-t-il, parce qu'elle ne touche qu'à une petite partie de chacun, laquelle n'est d'ailleurs qu'une ombre. Le peintre, dirons-nous par exemple, nous représentera un cordonnier, un charpentier ou tout autre artisan sans avoir aucune connaissance de leur métier ; et cependant, s'il est bon peintre, ayant représenté un charpentier et le montrant de loin, il trompera les enfants et les hommes privés de raison, parce qu'il aura donné à sa peinture l'apparence d'un charpentier véritable.* ». Néanmoins, d'autres théoriciens et philosophes voient en l'artiste bien plus qu'un « *habile imitateur des apparences* »⁵.

2.1) « L'ART NE REPRODUIT PAS LE VISIBLE, MAIS REND VISIBLE », LA THEORIE DE L'ART MODERNE DE PAUL KLEE

L'artiste, tel que le présente Paul Klee, est celui qui « *re-révèle* » la réalité, qui nous la « *re-montre* ». Il nous invite à « *re-voir* » ce que nous ne voyons plus, mais qu'il est

⁴ DELEUZE G. et GUATTARI F. 1991, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, éditions de Minuit, p. 154.

⁵ PLATON, *La République*, livre X

pourtant toujours visible. Georges Dubuffet et Henri Bergson déclarent que cette invisibilité de la réalité est due à la coutume, à l'habitude ou à l'inattention.

L'artiste, comme le souligne Henri Bergson dans un propos sur l'art *Qu'est ce que l'artiste ?* « est un homme qui voit mieux que les autres, car il regarde la réalité nue et sans voiles. Voir avec des yeux de peintre, c'est voir mieux que le commun des mortels. Lorsque nous regardons un objet, d'habitude, nous ne le voyons pas ; parce que ce que nous voyons, ce sont des conventions interposées entre l'objet et nous [...] Mais celui qui mettra le feu à toutes ces conventions, celui qui méprisera l'usage pratique et les commodités de la vie et s'efforcera de voir directement la réalité même, sans rien interposer entre elle et lui, celui-là sera un artiste. » Dans son propos, Henri Bergson, précise que l'art est donc l'expression du réel et que l'artiste est celui qui transmet le réel aux hommes. Bergson attribue un certain pouvoir à l'artiste, une supériorité certaine qui le place au-dessus des hommes. En effet, l'artiste apparaît donc comme clairvoyant, ne se laissant pas aveugler par des artifices. Il voit ce que nous ne voyons plus. Ainsi, là où l'homme est aveugle, l'artiste en voyant la « *réalité mise à nue* », possède la capacité d'accéder à la vérité, et parvient à voir au-delà des conventions, des apparences. Si l'homme reconnaît un objet par sa fonction, sa forme ou sa valeur, il ne le « connaît » pas pour autant et c'est cela qui l'éloigne de la réalité. En somme, « *l'artiste a la volonté et l'avantage de jeter sur le monde un regard neuf qui rompt avec le regard commun, utilitaire et superficiel* ». L'artiste peut nous faire découvrir l'invisible des réalités enfouies que nous connaissons, que la coutume ou l'habitude nous a fait oublier.

2.2) « LE MONDE N'A PAS ETE CREE UNE FOIS, MAIS AUSSI SOUVENT QU'UN ARTISTE ORIGINAL EST SURVENU », SODOME ET GOMORRHE DE MARCEL PROUST

Si l'homme ordinaire ne perçoit que les apparences phénoménales, physiques, l'artiste quant à lui, peut simplement nous faire découvrir l'invisible, que l'on ne connaît pas car il n'est pas d'ordre matériel. Ainsi, l'ambition de l'artiste est alors de matérialiser, de rendre sensible ce qui est de l'ordre du métaphysique, de l'intelligible, du concept, de l'idée. L'artiste cumule des impressions et des images, il est en effet capable de voir les particularités qui se dérobent à notre vision. « *Le peintre original procède à la façon des oculistes. [...] Quand il est terminé le praticien nous dit : maintenant, regardez ! Et voici*

que le monde qui n'a pas été créé une fois mais aussi souvent qu'un artiste original est survenu, nous apparaît entièrement différent de l'ancien, mais parfaitement clair ». Le véritable artiste, selon Marcel Proust, c'est celui qui peut faire une œuvre qui traduit sa sensibilité et sa vision du monde. Dans son *Introduction à la lecture de Proust*⁶, Léon Guichard écrit : « *Chaque artiste original doit être considéré comme l'habitant et le révélateur d'un monde unique* ». Merleau-Ponty souligne dans *L'œil et l'esprit*, que l'artiste est *un voyant* dans la mesure où il est capable d'offrir au spectateur l'expression sensible d'un contenu métaphysique et spirituel. Comme Arthur Schopenhauer le disait de la musique dans *Le Monde comme Volonté et comme Représentation*⁷, l'art représente et donne à voir « *ce qu'il y a de métaphysique dans le monde physique, la chose en soi de chaque phénomène* ». L'artiste permet de transcender la réalité en nous montrant un monde nouveau permettant de guider l'homme dans sa recherche de l'essence des choses et du sens de la vie.

2.3) « SI POUR LE SAVANT LE MONDE DOIT ETRE DISPONIBLE, GRACE A L'ARTISTE IL DEVIENT HABITABLE », MERLEAU-PONTY

« *Quelle est l'attitude du savant face au monde ? [...] l'artiste n'est pas d'abord celui qui s'exile du monde, celui qui se réfugie dans les palais abrités de l'imaginaire, la puissance de l'art : pouvoir de révélation de ce qui se dérobe à nous sous la proximité de la possession, pouvoir de restitution d'une vision naissante sur les choses et nous-mêmes. L'artiste ne quitte pas les apparences, il veut leur rendre leur densité... Si pour le savant le monde doit être disponible, grâce à l'artiste il devient habitable* ».

Dans ce propos sur l'art, Merleau-Ponty, indique que la représentation artistique du monde vient compléter notre vision quotidienne et scientifique, intellectualisée du monde. Si le scientifique a une vision quantitative des choses, l'artiste a quant à lui une approche qualitative. Ainsi, l'un nous permet de prévoir et d'agir sur le monde, l'autre de lui donner du sens, afin d'y trouver notre place. Dès lors, art et science semblent finalement complémentaires dans leurs différences et leurs alliances. Ils peuvent ainsi prétendre nous

⁶ GUICHARD L., 1983, *Introduction à la lecture de Proust*, Nizet

⁷ SCHOPENHAUER A., 1966, *Le Monde comme Volonté et comme Représentation*, trad. A. BURDEAU, PUF, Paris

offrir une vision bien plus complète et plus riche du monde. Si la science offre à l'homme le savoir rationnel et objectif, l'art quant à lui éveille les pouvoirs et les richesses de sa subjectivité. Il cherche alors à trouver un sens à ses connaissances, à sa vie, au monde qui l'entoure, sens que la science ne peut lui donner. L'art permet d'accéder à une connaissance intime des choses. Les artistes, ont cultivé cette connaissance, préparant les savoirs de demain. Ils ont manifesté les doutes, les craintes et le questionnement des hommes. L'art a préparé la science, Léonard de Vinci est sans doute le meilleur exemple d'artiste-savant.

2.4) « LA PROXIMITÉ DE L'ŒUVRE NOUS A SOUDAIN TRANSPORTE AILLEURS QUE LA OU NOUS AVONS COUTUME D'ÊTRE. L'ŒUVRE D'ART NOUS FAIT SAVOIR CE QU'EST EN VÉRITÉ LA PLAIRE DE SOULIERS », CHEMINS QUI NE MENENT NULLE PART DE MARTIN HEIDEGGER.

En outre, l'art entend aussi montrer que tout est digne d'être représenté, c'est d'ailleurs l'un des principes fondamentaux du réalisme. En effet, pour un réaliste, l'objectivité c'est montrer non pas tout ce qui est, mais tout ce que l'on voit. Les réalistes se veulent être des témoins de leur temps, de la société dans laquelle ils vivent. Le concept de réalisme en peinture est le témoignage d'une véritable « *sincérité de l'art* » comme le déclarait Champfleury. Pour les réalistes, l'objectivité est de ne rien ignorer du monde, tout aspect de la réalité est digne d'être décrit, rien des aspects les plus crus sont masqués. Le réalisme traite avec sérieux la vie ordinaire, car pour les peintres réalistes l'objectivité c'est aussi refuser toutes formes d'idéalisation. Le réalisme revendique une réalité brute et contemporaine, non édulcorée par les conventions ou les artifices. A ce propos Gustave Courbet déclarait « *Pourquoi chercherais-je à voir dans le monde ce qui n'existe pas et à défigurer par des efforts d'imagination ce qui s'y trouve* ». Toujours, avec le souci d'esquiver toutes formes d'idéalisations, Gustave Courbet peindra quelques grandes œuvres célèbres : *Un enterrement à Ornans* (1848) ; *L'origine du monde* (1866) ; *Les baigneuses* (1853).

En peignant *Les vieux souliers à lacets* (1886), Vincent Van Gogh défend lui aussi son réalisme personnel. Par cette œuvre, l'artiste entend montrer aussi, comme l'ont fait les réalistes quelques années auparavant, que tout est digne d'être représenté, et que l'artiste vient faire éclore aux yeux du spectateur la *vraie* vérité du monde, une vérité où rien n'est ignorer, où rien n'est idéalisé, où même de simples souliers défraîchis sont dignes d'être représentés. Martin Heidegger dans *Chemins qui ne mènent nulle part* (p. 61) déclare que «

dans la peinture de Van Gogh, la vérité advient ; La beauté est un mode d'éclosion de la vérité. ». Dès lors, l'artiste peut aussi nous donner à voir un monde vrai, réel, comme nous n'avons plus l'habitude de le voir, sans faste et quelconque artifices. L'art fait advenir la vérité comme dévoilement, comme accession à l'être.

Pour conclure, l'artiste nous suggère par ses œuvres, une approche personnelle et sensible du monde. Il nous amène à découvrir ou redécouvrir le monde, une réalité souvent occultée, il révèle l'invisible du visible. « *L'artiste est l'homme soucieux du sensible qui en creusant l'intimité des liens qui le lient au monde, nous en fait part dans une œuvre de manifestation.* ». En somme, Daniel Lagoutte déclare que « *ce que fait l'artiste de maintenant, c'est, dans les contingences qui sont les siennes, de se poser des questions qui sont les nôtres, questions d'ordre existentiel. Tel est le principal enjeu de l'art qui intéresse l'école primaire.* ». L'artiste engagé propose, parfois des points de vue sur le monde et se fait la voix d'une cause sociale ou politique. Il peut en effet témoigner d'un positionnement face au monde et à ses mutations. Etienne Souriau concluait ainsi son séminaire sur la condition humaine vue à travers l'art « *L'art affirme qu'il y a un mode de participation de l'homme sur la surexistence. Il affirme, et en même temps qu'il l'affirme, il le prouve. Il le prouve parce que, par son activité, c'est lui-même qu'il apporte en preuve et en témoignage* »

3) LA DECOUVERTE DU MONDE PAR L'ENFANT

3.1) UNE DECOUVERTE DU MONDE PAR LE DESSIN

L'école maternelle apparaît comme une étape fondamentale où l'enfant son environnement à travers le dessin. Il nous donne à voir son monde, souvent catégorisé et limité à son quotidien attendant (l'école, la famille, la maison). Dans les documents d'application, le dessin possède un statut privilégié. Il est en effet présenté comme moyen d'expression, comme préalable à l'apprentissage de l'écriture. « *Une place centrale est donnée au dessin tout au long de l'école maternelle [...] l'école offre des conditions d'expérimentation riches ou s'épanouit et se structure le désir de l'enfant. Le dessin est l'un des instruments essentiels de la saisie du monde ; il est souvent lié à ce que vit et ressent l'enfant. [...] Le dessin est le langage naturel des jeunes enfants, expression*

*spontanée qui permet l'émergence de la fonction symbolique.*⁸ ». Dans la suite de ce texte d'application, la place du dessin est développée plus spécifiquement. En résumé, en petite section, chez l'enfant de trois à quatre ans, le dessin est une expression psychomotrice, dont l'enseignant récupère les traces comme témoignage du développement de l'enfant. En moyenne section, chez l'enfant de quatre à cinq ans, les différentes techniques sont abordées comme moyen pour diversifier les tracés, pour remplir certaines fonctions utilitaires ou formelles. Enfin, en grande section, chez l'enfant de cinq à six ans, le dessin sert à exprimer, inventer, imaginer et raconter. Daniel Lagoutte, dans *Concours enseignant, Arts visuels*, déclare que le dessin à l'école maternelle est utilisé comme moyen d'expression et de représentation. L'enfant dessine pour connaître et investir le monde.

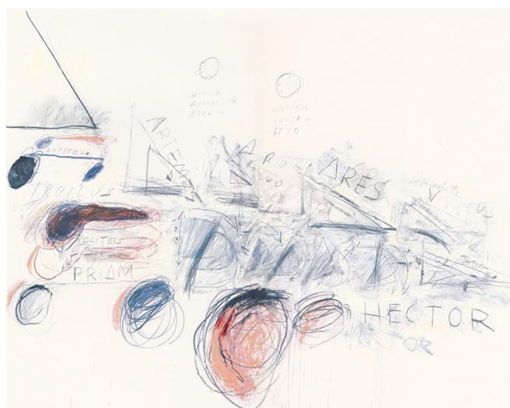
De plus, l'auteur souligne que « *le dessin ne peut être isolé en maternelle des autres activités langagières* ». Comme dans la langue, l'enfant utilise deux manifestations qui sont d'abord confondues et qui resteront toujours en étroite relation l'une avec l'autre. Tout d'abord « *une manifestation de communication* »⁹ qui est liée au développement de la motricité fine chez le jeune enfant et à la connaissance des codes sociaux. Les instructions officielles précisent qu'au cycle 1 le dessin « *est langage plastique ; l'enfant peut jouer à créer ses propres codes* ». Daniel Lagoutte relève ce qu'il nomme « *une manifestation égocentrique* », motivée par le marquage du territoire, à partir de laquelle va se développer la représentation figurée ; le gribouillis mène cette fois-ci à l'expression artistique, de caractère fondamentalement existentiel.

Les artistes eux-aussi se jouent des codes sociaux. L'artiste Cy Twombly questionne ces notions : il peint et écrit sur la même toile, il travaille les textures graphiques, nous invitant à réfléchir sur ce qui associe et oppose ces deux voies. La direction de la communication du centre Georges-Pompidou a établi un dossier de presse lors d'une exposition en 2004 intitulée *Cy Twombly, cinquante années de dessins*, en voici un extrait permettant d'explicitier le travail de l'artiste « *Vers la fin des années 50, des graffitis et des griffures apparaissent sur la feuille de papier, se juxtaposant à des lettres, des mots et des chiffres. De véritables citations viennent parfois s'inscrire aux côtés des graffitis épars, souvent raturés ou même effacés. Les dessins des années 60 comportent un éclatement de*

⁸ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire, *La sensibilité, l'imagination, la création à l'école maternelle ; Éducation artistique à l'école élémentaire*

⁹ LAGOUTTE D., 2002, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Paris, Editions Hachette livre

la matière, qui se manifeste par l'usage intensif des crayons de couleur ainsi que du pastel, et par une surface saturée de graffitis et de chiffres. Entre écriture spontanée et contrôle absolu des moyens, le langage pictural de cette décennie trouve son ultime expression dans le cycle de *Bolsena*.¹⁰»



Fifty Days at Iliam : Ilians in Battle, 1978



Untitled, 1960

Ainsi, le dessin, parce qu'il suggère une démarche active par laquelle l'enfant est placé en situation d'utiliser pleinement ses sens, ses savoir-faire, son intelligence, le dessin permet à l'enfant de découvrir le monde et de l'appréhender. Une enseignante notera dans le questionnaire « *pour l'enfant le dessin est surtout un moyen d'expression, il faut privilégier chaque jour des activités plastiques* ». C'est pourquoi la place de l'expérimentation directe, renouvelée et réfléchie est centrale dans le dispositif d'apprentissage. C'est pourquoi les arts visuels peuvent être une réponse à la découverte du monde à l'école maternelle, la pratique étant au cœur de cet enseignement.

3.2) L'ENFANT ET LES IMAGES

Daniel Lagoutte met en exergue les véritables pouvoirs de l'image « *Le visuel nous habite, nous hante, les images resurgissent brutalement dans nos rêves, poussées et transformées par les mystérieuses forces venues de l'inconscient. Nous rêvons en images, nous imaginons et cela influe sur nos modes de pensée. Cela est encore plus vrai pour le*

¹⁰ Centre Georges-Pompidou, Direction de la communication, 2004, Dossier de presse *Cy Twombly, cinquante années de dessins*

jeune enfant »¹¹. L'image comme il la définit « *n'est pas un objet ordinaire, elle ne s'explique pas comme on a, en leur temps, fait des explications de textes. Elle est un sujet, au sens d'être humain qui s'adresse à nous, et cela est encore plus vrai plus les tableaux.* ».

3.2.1) Les images à l'école maternelle

Les images ont une place prépondérante dans les programmes et les documents d'application. Déjà en 1995 les programmes de l'école maternelle signalaient l'importance que doit jouer l'école dans le rapport que se construit l'enfant à l'image « *Vivant dans un monde foisonnant d'images, qu'elles soient graphiques, photographiques, télévisuelles, cinématographiques ou numériques, les enfants s'en montrent grands amateurs. Prenant en compte cette situation de fait, l'école a pour rôle de les accompagner dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images.* »¹²

A l'école maternelle, comme le souligne le DVD *Des images à l'école maternelle* (Centre National de Documentation Pédagogique) « *l'image intervient dans la plupart des activités comme un élément de représentation et de communication, que trop d'enseignants pensent transparent et de compréhension immédiate* ». Les documents d'application de 2002 proposent une définition du terme *image* : « *elle est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens, lequel se construit à partir de divers codes de représentation* ». Ainsi, à l'école maternelle, l'utilisation et la production des images ouvrent à une découverte du monde et à des langages artistiques. Une partie importante du programme permet de réserver un temps spécifique au travail de l'image. Les instructions officielles rappellent que c'est au moment où l'enfant est réceptif et motivé qu'il est important de lui donner à voir des images variées, d'arrêter son regard le temps de l'observation, de l'aider à préciser ce qu'il perçoit. L'enseignant doit en effet, accompagner l'enfant dans ses découvertes et sa compréhension du monde, en lui offrant les moyens d'apprendre à comprendre les images par l'observation, la transformation et la production. Peu à peu, il convient d'amener les élèves à construire des relations à partir des procédés divers et des sens et fonctions possibles de l'image. Ainsi il est important

¹¹ LAGOUTTE D., 2009, *Concours enseignant, professeur des écoles en arts visuels*, p. 17

¹² Programme de l'école primaire de 1995, p. 54

d'insister avec les enfants sur la polysémie de l'image et sur les diverses fonctions qu'elle peut remplir.

- Une fonction d'information ;
- Une fonction esthétique ;
- Une fonction narrative : une l'image peut raconter ;
- Une fonction d'illustration, Comenius, inventeur de la pédagogie par l'image, signalait « *l'image peut renseigner sur une réalité, aspect, forme, couleur, événement, quand on manque d'objet* » ;
- Une fonction explicative ou argumentative : l'image n'a pas seulement une fonction d'appui, complément du langage verbal, oral ou écrit. L'image peut expliquer mais aussi apporter une argumentation en faveur d'une critique ;
- Une fonction symbolique.

Les instructions officielles témoignent de l'immense importance des images à l'école maternelle « *L'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité. L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance* ».

Plus spécifiquement, au cycle 1, l'image pourra être utilisée comme un objet de questionnement « *ce qui permet de la comprendre, de s'interroger sur des procédés de fabrication, de dégager progressivement l'implicite, de distinguer les images selon les rapports divers qu'elles entretiennent avec la représentation du réel et la fiction* ». De plus en maternelle, les affichages de la classe occupent un rôle prépondérant, constituant un véritable *mur d'images*, l'enseignant veillera à choisir et à renouveler régulièrement ces affichages pour procurer une simulation visuelle organisée et de qualité. Enfin, l'image c'est aussi support narratif. Par une présentation d'images, les élèves sont invités à exprimer ce que celles-ci évoquent pour eux (les couleurs, les formes, les matières ...). Cela permet aux enfants de nommer ce qu'ils voient et ainsi d'opérer des comparaisons avec différents types d'images, c'est pourquoi les activités de collection et de tri sont

privilégées à l'école maternelle, car elles permettent de comprendre les différents aspects de l'image, tout en observant, manipulant et fabriquant.

3.2.2) Quelle attitude chez l'enfant face aux images ?

Si certains enfants sont davantage sensibles aux images et aux pratiques concrètes, d'autres au contraire seront plus réceptifs aux messages acoustiques et verbaux. L'image est structurée comme un langage, c'est-à-dire qu'elle peut être soit exprimée verbalement soit visuellement par le biais d'une réalisation plastique. Joseph Kosuth, dans *One and Three Chairs*, illustre cette question : une chaise, objet réel, est présentée contre une cimaise sur laquelle est placée la photographie de cette chaise (l'image) et sa définition extraite d'un dictionnaire (langage écrit).



Joseph Kosuth, *One and Three Chairs*, 1965, collection du Musée national d'art moderne au Centre Georges Pompidou



Joseph Kosuth, *One and Three Chairs*, 1965, collection du Musée national d'art moderne au Centre Georges Pompidou

Le document proposé par le SCÉRÉN – CNDP, *Des images à l'école maternelle* souligne la question de la représentation à travers l'image, pouvant être source de difficulté pour l'enfant. Selon ce document vidéo, dire que l'image représente, c'est dire qu'elle présente quelque chose qui n'est pas là, soit qu'elle présente de nouveau (elle re-présente), soit que ce qui est montré n'existe pas, et qui relève alors de l'imagination créatrice. Toute image se caractérise par un degré de ressemblance, d'analogie, plus ou moins marqué avec la réalité représentée. « *La difficulté centrale de tout travail sur les images consiste donc à évaluer leur degré de ressemblance ou d'écart pour éviter la confusion entre réalité et représentation, et pour accéder à la dimension symbolique* ». D'où l'intérêt des situations de classe qui permettent de montrer que le monde n'est pas ce que les images donnent à voir, mais que les images donnent à voir le monde à travers la médiation d'un regard.

L'image comme représentation, agit sur les représentations que l'enfant se fait du monde, participe à l'élaboration de ses images mentales. Il faut donc dès l'école maternelle se prémunir contre la polysémie du terme *représentation* et proposer des activités de confrontation entre objets réels, images fabriquées de ces objets, et images suscitées par ces objets.

3.3) L'EXEMPLE DES COLLECTIONS EN ARTS VISUELS

Découvrir le monde à l'école maternelle c'est aussi comprendre les différents aspects de l'image qui se présentent à nos yeux. Comme souligné précédemment, les collections en arts visuels vont permettre de comprendre le monde et de mieux l'appréhender. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, le terme « collectionner » est défini comme l'acte de « réunir pour faire une collection, amasser, grouper ». Le mot « collection » y est présenté comme la « réunion d'objets », et dans une seconde acceptation, comme la « réunion d'objets ayant un intérêt esthétique, scientifique, historique ou une valeur provenant de leur rareté ». Les instructions officielles insistent vivement sur l'utilisation des collections afin de susciter chez l'élève la curiosité, la découverte et la compréhension du monde : « L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme »¹³. Les programmes de 2002, en arts visuels plus étoffés que ceux de 2008, précisent qu'au cycle 1 (p. 138), « L'école doit donner à l'enfant des occasions de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective ou esthétique [...] L'enseignant lui fournit les supports et les moyens qui lui permettent de commencer une collection personnelle et de l'enrichir. Il l'encourage à exprimer ce qui motive son choix et son envie de conserver ». En somme, les collections à l'école maternelle, permettent d'installer des habitudes de questionnement sur les choses et le monde, en confrontant des points de vue. Elles aident l'enfant à mieux connaître son environnement et à organiser son regard et sa perception du monde. Ainsi, collectionner à l'école y est, au même titre que le dessin, les compositions plastiques et les images, un moyen d'accéder à une première « culture de la sensibilité » et à « la formation de la

¹³ Qu'apprend-on à l'école maternelle ? § « Découvrir le monde », page 59, 2002

personne, la citoyenneté »¹⁴. Constituer une collection offre aussi l'occasion de tâtonner, d'expérimenter, en même temps d'analyser, réfléchir à une pratique commune ou personnelle et remettre en question ce qu'ils pensaient connaître. Dès l'école maternelle, les collections contribueront à une véritable éducation au regard et du geste. « *Les enfants affectionnent sous des formes diverses les collections d'objets, d'images. Elles se prêtent aisément à la constitution d'ensembles tels qu'une série réunie dans une boîte ou collectée dans un album ou un assemblage d'images sur un thème. Cette activité affective offre l'occasion de mettre en évidence les fonctions spécifiques des images, leurs manières différentes de générer des émotions.* »¹⁵.

Autre point important, un travail autour des collections en arts visuels entretient de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissages qu'il permet « *de compléter et de prolonger* ». ¹⁶Anne Giraudeau montre toute l'importance des collections à l'école maternelle, puisque, comme elle le déclare « *Amener les élèves à questionner en art, c'est aussi les encourager à imaginer, inventer, et créer plastiquement [...] Les attitudes de curiosité, de questionnement, le développement de la sensibilité, la maîtrise de langages divers, ainsi que les repères donnés quant à aux œuvres contribuent à nourrir la culture humaniste évoquée dans le socle commun de connaissances et de compétences* ».

Dans *La Vie étranges des objets* (1959), Maurice Rheims distingue trois sortes d'attitude face aux collections. Il différencie celle du collectionneur, de l'amateur, et du curieux. Le collectionneur semblerait vouloir posséder la totalité des objets d'un domaine particulier, le curieux s'attacherait à rechercher des objets extraordinaires, l'amateur serait intéressé par l'accumulation de ceux-ci. Daniel Lagoutte affirme que les enfants seraient les trois à la fois. En collectionnant ils chercheraient à la fois à posséder l'ensemble des objets d'un domaine, à avoir des pièces insolites et à en avoir beaucoup « *tout enfant est par nature collectionneur* »¹⁷

¹⁴ Document d'application des programmes de 2002, p. 8 et 9

¹⁵ Document d'application des programmes de 2002, « *Les collections, les musées, les œuvres* » p. 46

¹⁶ Programmes 2002 pour l'école maternelle, p. 138

¹⁷ LAGOUTTE D., *Enseigner les arts visuels*, Hachette Education, 2002

3.3.1) La collection, forme d'expression artistique contemporaine

Au début des années soixante, des artistes, considérant les musées comme des « *nécropoles des œuvres* », ont réalisé des productions visant à partager avec un public leur réflexion sur la muséologie traditionnelle. La collection individuelle devient musée personnel dès lors qu'un choix et une mise en scène ont été opérés, pour qu'elle soit portée au regard d'un éventuel spectateur. Ce qui est en jeu dans ce passage de la collection à la production plastique est, dans un premier temps, une façon de s'identifier et de se situer par rapport au monde dans lequel on vit et d'autre part un moyen d'être reconnu en tant qu'individu. Marcel Duchamp fut l'un des premiers à montrer qu'un musée individuel pouvait être considéré comme une œuvre d'art. Sa *Boîte-en-valise*, véritable musée portable retraçant son œuvre, agrémenté de notes inédites, cette sorte de musée portatif contient soixante-trois à quatre-vingt-trois répliques en miniature et photographies de ses œuvres. Dans la lignée de Marcel Duchamp, Joseph Cornell et ses boîtes où se côtoient de méticuleux collages et des objets variés, s'inscrira dans cette forme d'expression artistique contemporaine.

Dès lors que de nombreux artistes contemporains se sont intéressés aux collections, le musée personnel a été considéré comme une pratique artistique à part entière. Citons par exemple, Christian Boltanski, Annette Messager avec ses *collections*, Daniel Spoerri ... Parallèlement à ses *tableaux-pièges*, Daniel Spoerri a réalisé des collections visant à présenter diverses variations d'un objet, de son adaptation et de ses transformations au cours de l'Histoire. Il constituera par exemple des collections de lunettes, d'épices, de pièges à rats, d'ustensiles de cuisine, de couteaux. Christian Boltanski a quant à lui photographié les élèves de l'école d'Oiron chaque année en 1993 et 2000 et a placé chacun de leurs portraits dans une galerie. Avec ses « *Brichtromps* » Jean Luc Dorchies se constitue une collection d'autoportraits qu'il expose dans des boîtes rappelant les boîtes à insectes dans lesquelles on épinglait par insectes morts. (*Annexe 5 – Des artistes et des collections*)

3.3.2) La création de différentes collections à l'école maternelle

« *Les albums d'images à parler* » peuvent être fabriqués avec les enfants. Ils sont des instruments essentiels de conservation et de mise en ordre d'images qui sont parcourus et

commentés dans le cadre d'échanges en petits groupes ou lors de présentation à la classe»¹⁸

❖ Une collection de pomme

En partant du quotidien proche des l'élève, j'ai choisi d'envisager l'élaboration d'une collection autour la pomme et ses couleurs. Les enfants ont alors réalisé plusieurs pommes présentant des aspects divergents. Si certains ont privilégié l'utilisation d'une unique couleur, d'autres ont préféré en utiliser plusieurs. Certaines des pommes se présentent alors sous la forme de petits détails subtils (zébrures, contours, rayures etc.). C'est là toute la richesse de cette collection : des grosses pommes, des plus petites, certains avec des feuilles et d'autres non, des monochromes, des polychromes ... Les enfants ont donc bien pris conscience des variations de couleur des pommes, mais aussi des différences de taille ; ils en ont saisi la multitude de détails (formes et couleurs), ce qui se justifie par la subtilité et l'originalité de certaines des productions réalisées par les élèves. (*Annexe 6 – De l'élaboration à la production : la collection de pommes*)

❖ Une collection d'œuvres d'art autour de la pomme

Autour de notre projet sur la pomme, une rencontre directe avec les œuvres et les artistes a été proposée aux élèves. En effet, j'ai recensé plusieurs œuvres d'art dans lesquelles les artistes avaient travaillé sur la pomme. En présentant cette collection d'artiste, les élèves ont pu constater les pratiques artistiques et ainsi les confronter aux leurs. Cette collection d'œuvres d'art autour de la pomme a été l'occasion d'envisager des discussions avec les élèves de grande section et d'opérer des comparaisons avec leurs propres pratiques. Certains élèves, à l'aide des pommes qu'ils avaient dessiné, ont essayé de trouvé des ressemblances et des divergences avec le travail de l'artiste dans les œuvres proposées. Dans la collection d'artistes que j'ai pu proposer aux élèves, on retrouvait *Les pommes* de Cézanne ; *La chambre d'écoute* de Magritte ; *Drim Big* de Jean Bradbury ; *La quatrième pomme* de Franck Scurti ; *Le pommier* de Gustave Klimt ; *The son of man* et *Nature morte aux grosses pommes* de Magritte ; *Pommes et bol* de Gauguin ; *Pommes et oranges* de Cézanne ; *Les pommes* de Sisley ; *Trois pommes rouges* de Gustave Courbet ; *Panier de pommes* de Will Wilson et d'autres encore ... (*Annexe 7 - Des artistes et des pommes*)

¹⁸ Programmes 2002 pour l'école maternelle

Par cette collection d'œuvres, l'occasion s'est présentée pour envisager la question de la nature morte par le biais des œuvres de Cézanne, Sisley, ou Gauguin. Les élèves ont alors dessiné chacun une à deux pommes afin de créer leur propre nature morte. Lorsque chacun a réalisé sa pomme, les élèves sont venus disposer ensemble chacune des pommes pour créer ensemble leur propre nature morte qui intituleront « *Nature morte aux pommes de chacun* » (Annexe 8 – « *Nature morte au pommes de chacun* »)

❖ Une collection de couleur : le nuancier

Travaillant principalement sur la couleur de la pomme, les élèves de moyenne et grande section ont réalisé à leur tour un nuancier de couleur à partir de mélange de couleurs. Les élèves de moyenne section, ont créé différents verts en mélangeant plus ou moins de bleu et de jaune ; les élèves de grande section ont quant à eux mélangé plus ou moins de jaune et de rouge afin d'en extraire diverses teintes orangées. Cette palette, que l'on peut aussi qualifier d'*imagier des couleurs*, a été réalisée de toutes pièces par les enfants, chaque enfant a en effet réalisé quatre nuances différentes. Le nuancier a été réutilisé ultérieurement par les élèves comme matériau pour la discrimination visuelle. Les élèves ont en effet pris plaisir à effectuer des opérations de comparaison entre *leurs couleurs*, celles qu'ils ont obtenues par des mélanges et les véritables couleurs des pommes. Les élèves se sont sentis valorisés lorsque qu'ils ont pu constater que l'une de *leur couleur* présentait des similitudes avec les vraies pommes. J'ai pu relever quelques déclarations d'enfants lors de cette opération de comparaison « *Tiens, le vert que j'ai fait ressemble beaucoup au vert de cette pomme là* » ; « *On dirait que c'est presque le même orange que le mien* » « *Le orange presque jaune c'est le même que la peau de la pomme, au-dessus* » ; « *C'est magique d'avoir réussi à faire presque les mêmes couleurs que les pommes* ». Ainsi, cette collection de couleur recensée dans un nuancier a été un travail très riche, d'une part parce que chaque enfant a participé activement à son élaboration, d'autre part parce qu'il est devenu un outil pédagogique à disposition des élèves, permettant un travail de discrimination visuelle et de comparaison avec le monde réel. Il est donc un outil favorisant la découverte du monde par l'enfant ; l'utilisation de la couleur comme instrument de représentation du monde. (Annexe 9 – *De l'élaboration à la production finale : les nuanciers de couleurs*)

A l'école maternelle, les arts visuels et la découverte du monde semblent constituer un véritable duo de choc inséparable. Si les programmes énoncent clairement le rapport de réciprocité entre ces deux domaines, pour les enseignants, le lien qui unit les deux disciplines est certes inévitable mais reste tout de même flou. Pour certains, la découverte du monde par les arts visuels à l'école maternelle va de soi, pour d'autres, qui auraient encore tendance à confondre arts visuels et activités manuelles, cette discipline n'est pas perçue comme étant au service d'apprentissages multiples. Si l'artiste, nous invite à découvrir le monde à travers son approche sensible et personnelle, l'enfant quant à lui découvre le monde en utilisant principalement au dessin. Lui permettant de s'exprimer librement, le dessin occupe une place centrale à l'école maternelle. En dessinant l'élève apprend à connaître et à investir le monde, c'est donc un moyen pour lui de mettre sa marque sur le monde et de se construire soi-même. Inévitablement liée au dessin, l'image joue en rôle fondamentale dans la vie du jeune enfant et dans sa découverte et son appréhension du monde. Découvrir le monde à l'école maternelle c'est aussi comprendre les différents aspects de l'image qui se présentent à nos yeux. En arts visuels, si les collections vont permettre à l'enfant de découvrir le monde, d'autres outils pédagogiques tels que l'imagier peuvent être une réponse possible quant à la découverte du monde à l'école maternelle.

III) DECOUVRIR LE MONDE EN ARTS VISUELS, A L'ECOLE MATERNELLE : L'IMAGIER, UNE REPOSE POSSIBLE

1) LES SPECIFICITES DE CET OUTIL D'APPRENTISSAGES MULTIPLES

1.1) LA PEDAGOGIE PAR L'IMAGE

Le rôle de l'image dans l'apprentissage reste depuis longtemps au cœur de la problématique de la pédagogie. Au XVI^e s., Erasme préconisait déjà l'illustration dans l'instruction du jeune enfant : « *Quant aux fables et aux apologues, il les apprendra plus volontiers et s'en souviendra mieux si on lui en présente les sujets sous les yeux,*

habilement figurés, si tout ce que raconte l'histoire lui est montré sur l'image. La même méthode sera également valable pour apprendre les noms d'arbres, d'herbes ... »¹⁹.

En 1654, Johan Comenius dans *La Grande Didactique* explique « *Les manuels doivent tout exposer de façon familière et populaire afin que les élèves y trouvent des éclaircissements sur toutes choses et puissent comprendre d'eux-mêmes, sans le secours du maître. [...]. Les mots ne doivent être enseignés et appris qu'associés aux choses. C'est donc à l'aide d'images qu'il faut commencer d'enseigner l'histoire aux enfants*²⁰ ». Comenius avec son *Orbis pictus*, devient un véritable précurseur dans la pédagogie de l'image, dans ce dernier il déclare « *les images sont la forme du savoir la plus intelligente que les enfants peuvent regarder* ». Dans *L'Orbis Pictus*, l'enfant est invité à suivre un voyage raisonné au bout duquel il sortira initié des « *choses qui font le monde* », comme s'il avait réellement parcouru l'univers. L'idée d'une pédagogie par l'image, à l'époque où le sentiment de spécificité de l'enfant n'existe pas, est apparue comme une idée révolutionnaire. L'enfant, considéré comme un véritable adulte en miniature, doit se contenter de regarder les images par-dessus l'épaule des grands. Il faudra attendre plusieurs années avant que l'enfant soit considéré comme un être à part avec ses spécificités propres, et pour qu'ainsi l'école renoue avec cette pédagogie par l'image. Peu à peu, au XIX^e s. les *leçons de choses* furent intégrées dans la nouvelle école démocratique, les murs des classes furent recouverts de planches illustrées, et tous les grands thèmes illustrés par l'imagerie populaire commencent à nourrir la littérature enfantine. Au milieu du XX^e s., un événement va jouer un rôle considérable dans l'affirmation de la pédagogie par l'image : la naissance des imagiers du *Père Castor* dont le but est d'inciter l'enfant à la découverte du monde. Au fil du siècle, le marché du livre illustré va prendre de plus en plus d'importance, et va devenir un outil pédagogique à part entière à l'école.

Aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement d'apprendre le monde par l'image, il s'agit avant tout de former l'enfant à la lecture de l'image, principal outil de transmission et de communication dans le monde qui l'entoure. Comme le précise Péyrègne dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'image*, « *les images ne doivent pas être traitées comme de simples*

¹⁹ ERASME, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, 1529, trad. De Margolin, Droz, 1966

²⁰ COMENIUS J., 1657, *La Grande Didactique*

« *auxiliaires* » de l'enseignement, ni comme des « *récréations* » en fin de semaine ou de fin de trimestre. Elles doivent devenir systématiquement objet et matière d'enseignement. »²¹

1.2) ETAT DES LIEUX SUR LES IMAGIERS

- Quel monde nous invite à découvrir les imagiers ?
- Comment sortir d'une représentation unique et figer du monde et des mots qui les désignent ?
- Comment apprendre à caractériser, trier, classer, catégoriser les objets du monde ?
- Comment représenter le monde, le mettre en images dans un livre afin que l'exploration de ce dernier permette à l'enfant autonome de connaître l'univers ?

Dans un imagier traditionnel, les illustrations sont regroupées par familles (catégorie taxinomique) ou par thèmes (catégorie schématique ou fonctionnelle). Bonne stratégie pédagogique, elle aide les enfants à apprendre des mots (ce que l'image représente) et des concepts (les familles et les thèmes au sein desquels on les présente). Toutefois, cette présentation a ses limites, elle propose un découpage unique et figé du monde. Le découpage du monde reste figé selon le principe de classement que l'auteur s'est donné pour le réaliser. Chaque image est alors enfermée dans un réseau singulier d'associations et de relations. Il favorise donc la construction de connaissances statiques plus que dynamiques. En somme, l'imagier délivre une version simplifiée du monde, sans en dégager la diversité relationnelle. Annie Pourtier, conseillère pédagogique, souligne que les élèves construisent spontanément des catégories très stéréotypées qui ne comptent que des éléments très caractéristiques, en raison de l'expérience très limitée du monde dont ils disposent. C'est pourquoi certains imagiers, dans la façon dont ils ont été conçus et dans la façon dont ils sont présentés par les enseignants, risquent d'enfermer les jeunes enfants dans une vision trop rigide du monde.

A l'heure où le marché de la littérature enfantine est en plein essor, différents types d'imagiers peuvent être recensés, proposant chacun une catégorisation du monde particulière.

²¹ PEYREGNE L., 1963, *Pour une pédagogie de l'image*, p.165

- Tana Hoban, photographe américaine décide de faire des images qui inciteront les enfants à voir différemment le monde qui l'entoure et à poser un autre regard sur leur quotidien.

Ses albums : *Des couleurs et des choses ; Des sous et des lettres ; Partout des couleurs ; Raies, points, pois ; Regard bien ; Que vois-tu ?* Etc.

- Antonin Louchard et Katy Couprie ont utilisé plusieurs techniques telles que la photographie, la peinture, le dessin, la gravure, l'utilisation du papier mâché, pour réaliser leurs albums. La mise en page relie les différentes images par le sens ou par la forme et c'est donc au lecteur de se créer sa propre histoire.

Leurs albums : *Tout un Monde, A table, Au Jardin, Tout un Louvre* etc.

- Des auteurs illustrateurs comme Zazie Sazonoff, Walter Wick, Michel Gantner, Olivia Fryszowski, Joan Steiner, mettent en scène des objets miniatures. Leur mise en page est prétexte à la recherche, la découverte et l'interprétation.

Quelques exemples d'albums : *L'album des formes ; L'album des contraires ; Désordres* de Zazie Sazonoff. *Abécédaire du Petit Musc* de Michel Gantner. *Trace et lumière* d'Olivia Fryszowski

- Lucy Micklethwait, Caroline Desnoettes, mettent en pages des œuvres d'art comme support pour trouver des objets, des personnages, des lettres, des chiffres cachés.

Quelques-uns des albums de Lucy Micklethwait : *Je cherche les nombres dans l'art ; Mon premier livre d'art des couleurs ; Je cherche les formes dans l'art ; Je cherche les animaux dans l'art* etc.

Quelques-uns des albums de Caroline Desnoettes : *Le tour du monde de l'art ; La ménagerie extraordinaire ; Les cinq sens au musée ; Le musée de la nature ; Le musée des contraires ; Le musée des couleurs ; Le musée des potagers* etc.

Ainsi, l'imagier est un outil pédagogique permettant de découvrir des représentations du monde et ainsi d'en saisir sa richesse. Selon la formule Christine Razet dans une animation pédagogique sur la maternelle « *Les imagiers sont des livres qui disent le monde sans raconter d'histoire.* »

1.2.1) Ce que disent les programmes ...

Le bulletin officiel de 2008 présente l'imagier comme un véritable outil pédagogique. « *Les imagiers permettent de nommer, mettre une distance entre l'objet réel et la représentation, donner une image mentale. Ils mettent en mots les objets, les émotions, les situations, les personnes, les interdits, les mots de la vie quotidienne et de l'environnement* ». Toutefois, il est à noter que la principale mission de l'imagier évoquée dans les programmes reste cantonnée à la mise en mots du monde. L'imagier n'est donc pas spécialement envisagé comme un outil d'apprentissages multiples alliant mise en mot du monde, initiation à la lecture et à l'écriture et découverte du monde.

1.2.2) Ce que pensent les enseignants ...

• **L'imagier pour vous c'est ...**

Dans les questionnaires distribués dans les classes, un item sur l'imagier à l'école maternelle a été spécialement conçu pour comprendre quels étaient les tenants et les aboutissants de l'utilisation de l'imagier à l'école maternelle. A la question « *L'imagier pour vous c'est ...* », les réponses des enseignants sont riches et multiples :

- « *Un moyen d'accéder au monde, nommer et construire une représentation des choses qui nous entourent, il permet de conceptualiser les choses* » ;
- « *Un support de langage et un outil pour la mémorisation* » ;
- « *Un outil référentiel pour les élèves* » ;
- « *Un outil indispensable en maternelle* » ;
- « *Un recueil d'images diverses* »

Ainsi, les enseignants ont conscience de la richesse de cet outil pédagogique. Perçu comme un outil indispensable, il reste à leurs yeux un support indéniable, principalement dans la découverte du langage écrit.

• **Son utilisation**

De la même façon, les réponses soulignent l'utilisation par les enseignants de l'imagier à l'école maternelle.

- « *L'imagier permet de mémoriser et d'utiliser les mots* » ;
- « *L'imagier permet de travailler le langage, de nommer, d'accéder au lexique d'un thème, de comprendre le lien oral/écrit* »

- « *Son utilisation permet d'améliorer le langage des enfants (articulation et enrichissement du vocabulaire)* »
- « *J'utiliserais l'imagier pour élargir le champ lexical de l'enfant en premier lieu, mais il pourrait être aussi utilisé dans d'autres domaines que la découverte de l'écrit. Il serait à la disposition de l'enfant dans la classe, et pourrait être construit par l'enfant* »

Ainsi, par le biais de ces réponses, on note que souvent l'utilisation de l'imagier est intrinsèquement liée au langage et à la découverte de l'écrit. Peu d'enseignants envisagent, l'imagier comme un outil d'apprentissages multiples qui ne cantonne pas seulement à la découverte du langage oral ou écrit. Seule une enseignante envisage l'utilisation de l'imagier comme un outil pédagogique pouvant être utilisé dans d'autres domaines que la découverte de l'écrit.

1.3) CATEGORISER A L'ECOLE MATERNELLE

En somme, l'imagier permet à la fois l'acquisition ou l'enrichissement du lexique, la découverte du monde et l'apprentissage de la catégorisation. Comme le souligne Annie Pourtier, conseillère pédagogique « *l'enfant reçoit chaque jour des informations nouvelles. Pour les structurer et les transformer en connaissances et avant de pouvoir conceptualiser, il lui faut d'abord apprendre à catégoriser* ». Pour Sylvie Cèbe²², docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, apprendre à catégoriser signifie « *considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes* ». Le principal savoir mis en jeu par l'enfant dans l'action de catégoriser c'est la capacité à comprendre qu'un même objet est porteur d'une multiplicité de relations avec lequel on peut l'apparier avec une multiplicité d'autres objets.

Les enfants vont donc réduire la complexité du monde et mettre de l'ordre dans leurs connaissances en les subdivisant en catégories. Jean-Louis Paour, Directeur de l'UFR de Psychologie à l'Université de Provence déclare que « *Catégoriser, c'est réduire la complexité du monde et mettre de l'ordre dans ses connaissances en les subdivisant en catégories.* »

²² CEBE S., GOIGNOUX R., *Catego, apprendre à catégoriser*, Maternelle toutes sections, 2008

Comme vu dans la présentation à propos du développement global de l'enfant entre trois et six ans, l'enfant éprouve des difficultés pour catégoriser ou classer. Au stade de la pensée intuitive définie par Jean Piaget, c'est encore compliqué pour lui de se représenter les choses en les regroupant par catégories. C'est pourquoi l'enseignant doit accompagner l'élève dans ses démarches, en lui proposant régulièrement des situations, le plus ludiques possibles, afin que l'enfant comprenne la logique de la catégorisation.

Catégoriser à l'école maternelle permet de construire des catégories. Tout d'abord une catégorisation taxonomique avec des objets de même sorte, qui se ressemblent et qui partagent des propriétés communes (les fruits, les légumes, les animaux etc.) ; ou une catégorisation schématique autour des thèmes, les objets sont hétérogènes, mais sont liés par des proximités temporelles, causales ou spatiales, Sylvie Cèbe souligne que la catégorisation schématique permet de « *rassembler des éléments qui sont associés dans la même scène ou un même événement de la vie quotidienne* ».

Catégoriser à l'école maternelle c'est aussi développer sa flexibilité, développer le langage, mettre en place des concepts et structurer sa représentation du monde. Catégoriser c'est aussi utiliser des stratégies métacognitives, c'est pourquoi savoir catégoriser permet donc de réussir un grand nombre de tâches scolaires et de situations de la vie quotidienne. En catégorisant, l'élève doit être capable de planifier ses rangements, en identifiant au départ la propriété commune aux objets de la collection et la règle de tri. De plus, l'élève doit développer sa flexibilité en se montrant capable de changer rapidement de critère pour catégoriser. Enfin, l'enfant doit être capable d'expliquer les règles qu'il a utilisées lors des activités de catégorisation. En d'autres termes, il doit déplacer son attention du résultat de son action à la manière dont il l'a atteint. L'imagier, bien que présentant parfois un monde trop catégorisé et trop figé, est tout de même un outil indispensable dans l'apprentissage et la découverte du monde à l'école maternelle. Il regorge de spécificités authentiques, ce qui fait de lui un outil d'apprentissages multiples.

1.4) L'IMAGIER : UN OUTIL D'APPRENTISSAGES MULTIPLES

1.4.1) L'imagier et la mise en mot du monde

L'une des premières fonctions de l'imagier, c'est la mise en mot du monde proche de l'enfant, du monde environnant, participant ainsi à faire découvrir le monde au jeune enfant. Dès lors, le fait d'utiliser les imagiers comme support de lecture et d'apprentissage

présente de multiples intérêts. Parce qu'il ne s'agit pas de livres scolaires, l'imagier induit chez l'élève une attitude toute autre face à la lecture. Sa manipulation permet d'entrer en lecture de façon sensorielle (matières, couleurs, évocations de plaisirs gourmands ...) et organisée.

- **Imagier et mise en mot du monde : la construction du lexique.**

Les images sont naturellement présentes dans notre environnement, il faut donc rendre l'enfant capable de les lire et d'en connaître les codes. Un vocabulaire propre à l'image va être mis en place et réinvesti chaque fois que possible. Les imagiers sont d'excellents supports pour développer le langage. Ils vont permettre d'acquérir et de construire le lexique. Ainsi, c'est l'occasion d'établir des relations entre les mots, mais aussi d'élargir les champs lexicaux et les champs sémantiques.

- **Les imagiers pour développer le langage pour penser**

Les activités proposées aux élèves visent à faire parler des imagiers pour faire parler le monde et pour le penser. Excellents supports pour le développement du langage, ils vont permettre d'aborder différents niveaux de langage qu'ils soient affectif, familier, descriptif, argumentatif ou scientifique.

1.4.2) L'imagier et initiation à la lecture d'image

En arts visuels, l'étude des images habitue les élèves à se questionner sur les techniques utilisées, mais également sur l'interprétation que l'on peut avoir de chacune d'elles. En effet, l'image est polysémique et peut donc être interprétée de différentes façons. Une même image engendrera ainsi des réactions différentes. Ainsi on demandera le plus souvent possible aux élèves de décrire les images figurant dans l'imagier, mais aussi de choisir celles qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas en explicitant leurs choix. Cette étude d'image grâce à l'imagier est donc intimement liée à l'enseignement des arts visuels « *Les activités visuelles et tactiles accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'observation, avec les formes*

d'expression artistique les plus variées ». ²³ Par l'utilisation de l'imagier, l'enfant va apprendre à interroger les images : sa mise en images, photo, dessin, les différents points de vue photographiques des images, mais aussi les représentations des images, les symboliques, les couleurs Ainsi l'imagier, comme première initiation à la lecture d'image permet de travailler sur la polysémie des images, les relations entre les images ou encore les relations entre image et texte et la permanence de l'écrit qui l'accompagne.

1.4.3) L'imagier, un outil pour favoriser la découverte du monde

En développant de nombreuses connaissances, capacités et attitudes, l'imagier se présente comme étant une réponse possible à la découverte du monde à l'école maternelle. Forme de représentation du réel, il permet de prendre conscience du monde qui nous entoure. A l'aide de l'imagier, l'enfant va se représenter le monde et le comprendre. Il va nommer, désigner le monde, mais surtout en saisir ses richesses et ses différentes représentations. Il va aussi apprendre à organiser, à catégoriser le monde. Les imagiers jouent donc un rôle important dans la découverte du monde mais aussi dans la compréhension du monde.

1.4.4) L'imagier, outil transversal

Lire un imagier c'est interroger : la mise en images, les choix techniques, les relations qu'elles entretiennent entre elles, qu'elles entretiennent avec le réel. Source d'inspiration pour nombre de photographes, illustrateurs ou artistes, l'imagier va permettre d'éduquer l'enfant à la lecture d'image et par la même occasion développe sa sensibilité aux arts en général. Par ailleurs, les thématiques développées utilisent le vocabulaire de l'émotion, du ressenti et amènent ainsi à aborder différents registres du langage, d'enrichir le monde des mots, et d'entrer en littérature. L'imagier, par les diverses utilisations pédagogiques qu'il suggère, est un outil proposant une démarche transversale. En travaillant à partir de l'imagier, les compétences transversales sont mises en jeu : le lexique, la découverte du monde, le langage ... et plus encore si l'on imagine son élaboration par les enfants de la classe.

²³ Programmes 2008, *Percevoir, sentir, imaginer, créer*, p.16

1.4.5) Ce que pensent les enseignants ...

Comme dit précédemment, pour de nombreux enseignants l'imagier développe principalement des compétences de langage et d'écriture autour du lexique, pour peu d'entre eux l'imagier est un outil d'apprentissage multiple, une réponse pédagogique possible quant à la découverte du monde à l'école maternelle. Lorsqu'on s'interroge sur les compétences autres que langagières développées par l'imagier, les enseignants semblent difficilement constater que l'imagier est un outil riche au service de multiples apprentissages.

- « *L'imagier permet à l'enfant de conceptualiser les choses, de s'approprier le monde ne le nommant* »
- « *L'imagier développe aussi des compétences dans d'autres domaines : découverte du monde, arts visuels, vivre ensemble ... Cela dépend de l'imagier* »

En conséquence, encore beaucoup d'enseignants pensent que l'imagier développe principalement des compétences langagières et lexicales et prépare à l'apprentissage de l'écrit. Toutefois, et c'est là le cœur de ma pratique professionnelle, il me paraît indispensable d'envisager l'imagier comme une réponse possible quant à la découverte du monde. Si ce sont les enfants eux-mêmes qui confectionnent de toutes pièces leur imagier, les compétences visées ne sont plus seulement axées autour du langage et de l'écrit. Concevoir et élaborer un imagier pour toute la classe, à destination de tous, développe chez l'enfant des capacités et attitudes que trop peu d'enseignants ne semblent envisager. En mettant l'enfant au cœur de la création de cet outil pédagogique, des attitudes telles que le partage, le vivre ensemble, la collaboration vont s'instaurer. Si encore trop peu d'enseignant ne considère pas l'imagier comme une réponse possible quant à la découverte du monde, comme un outil riche dans la multitude de compétences qu'ils visent, c'est sûrement que très peu d'entre eux ont envisagé la création de l'imagier par les enfants. Il est bien sur évident, que si l'imagier est présenté aux enfants comme tel, sans qu'ils aient mis leurs pierres à l'édifice, les compétences visées sont forcément plus restreintes. L'enfant n'étant que spectateur passif face à l'imagier *tout conçu* ne pourra pas développer des attitudes de partage, de collaboration, de vivre ensemble. Il ne restera qu'un spectateur, à qui on présente un recueil d'image sans réel sens pour lui, car parfois trop éloigné de son monde à lui.

En somme, l'imagier a pour fonction de représenter le monde : un même objet et de multiples représentations, avec diverses techniques. Ainsi, la tâche pour le lecteur est de reconnaître le monde, mais aussi le décrire, le comparer, sortir de son environnement proche pour s'enrichir culturellement. Mais, il a aussi pour fonction de nommer le monde et donc de travailler sur le lexique (la mise en mot du monde) et d'étendre les concepts et les mots pour les désigner. A l'école maternelle, peu d'enseignants envisagent la conception et l'élaboration d'un imagier par les enfants, c'est regrettable car concevoir son propre imagier est l'occasion pour les enfants de développer des compétences et des attitudes autour du vivre ensemble et du partage.

2) LA CREATION D'IMAGIER AUTOUR DES FORMES ET COULEURS DE LA POMME

L'imagier dans les fonctions qu'il remplit témoigne de sa richesse pédagogique. Parce qu'il envisage la mise en mot du monde, une initiation à la lecture et la découverte du monde, l'imagier est donc un outil transversal et interdisciplinaire. Dans le cadre de ce mémoire, en plus des collections réalisées à l'école maternelle, j'ai souhaité concevoir différents imagiers avec les enfants pour signaler que l'imagier est plus qu'un outil qui permet de travailler le langage, il est une réponse possible quant à la découverte du monde en arts visuels.

Ce seront principalement des imagiers sans mots qui permettront à l'élève de comprendre le fonctionnement d'un imagier. Par une entrée plastique, nous avons créé des imagiers permettant de construire un champ sémantique, une notion voire un concept : imagiers des couleurs et imagier des formes.

❖ La création de deux imagiers autour des couleurs

Dans un premier temps, un imagier des couleurs à été réalisé avec les enfants de petite section. A l'aide d'un support donné, il a été question de remplir une surface avec différentes peintures, puis de plier cette même feuille pour en constater les mélanges opérés lors du pliage. De prim abord, on pourrait penser que le travail proposé avait pour objectif principal la question de la symétrie, or ce n'était pas là l'enjeu essentiel de cette activité. Une pomme n'étant que très peu symétrique, ce qui m'importait de travailler avec

ces enfants, c'était avant tout le mélange de couleurs par le biais du pliage. Les enfants ont en effet recouvert une surface et ont ensuite d'eux-mêmes opéré le pliage pour en constater les effets produits. Si certains enfants ont préféré utiliser une seule couleur, d'autres en revanche ont d'abord recouvert la surface par une même couleur, puis ont ajouté d'autres petites touches de couleurs. Ainsi, une fois le pliage exécuté, les enfants ont pu constater les mélanges qui s'étaient opérés. Les enfants, émerveillés par ce qui venait de se produire, ont qualifié cette opération de « *magique* ». Constatant qu'ils étaient les producteurs de cet effet, les élèves se sont empressés de montrer leur réalisation à leurs camarades, en soulignant bien le côté magique et merveilleux. (*Annexe 10 – L'imagier des couleurs des petites sections*)

Un second imagier a été créé autour des couleurs de la pomme avec les enfants de moyenne section. Après quelques jours de travail préalables sur les différentes couleurs de la pomme, les élèves ont recensé deux principales couleurs de la pomme : le rouge et le vert. Dès lors, constatant, avec les vraies pommes à l'appui, qu'il existait différents types de vert et différents types de rouge, les élèves ont ainsi été à la recherche de différentes nuances de rouge et de vert dans les magazines. Les enfants ont parcouru ces derniers afin de trouver différents verts et différents rouges. Sous la forme de devinettes, j'ai commencé la phase « *Rouge comme ...* » et les élèves ont été invités à recenser oralement d'autres formes, objets, fruits ou légumes rouges. Les réponses des élèves ont été les suivantes : « *Rouge comme un coquelicot, une coccinelle, une fraise, une tomate, une cerise, un piment...* ». De même avec « *Vert comme de l'herbe, une grenouille, un trèfle, un sapin, un kiwi, une feuille ...* ». En faisant énoncer ces analogies « *C'est comme ...* », les enfants ont bien cerné ce qu'ils leur ont été demandé. Une fois ce travail de verbalisation effectué, les élèves ont pu se mettre à la recherche de vert ou de rouge dans les magazines. Les élèves pouvaient aussi découper des objets ou formes présentés comme rouge ou vert, en s'aidant des comparaisons que nous venions de souligner. Dans les petits récipients prévus à cet effet, les élèves ont déposé petit à petit les échantillons de couleurs qu'ils avaient découpés. A la fin de la collecte, nous plaçons toutes les couleurs découpées au milieu de la table, et je propose aux élèves d'observer ce qu'ils voient. La multitude de nuances de vert et de rouge recensées est assez impressionnante pour les élèves, qui ne s'imaginaient pas en récolter autant. De suite, le travail sur le nuancier de vert que nous avons réalisé la veille fait échos. Le nuancier de vert à leur disposition, les élèves essaient d'opérer des comparaisons

entre les fragments de couleurs qu'ils ont découpés et les verts qu'ils ont créés à l'aide de mélanges de peinture. Les enfants trouvent de nombreuses similitudes. Une fois ce travail d'observation et de comparaison terminé, les élèves munis d'une feuille blanche, vont coller toutes ces pièces de couleurs, en respectant la distinction entre le rouge et le vert. J'explique aux enfants, que ces feuilles une fois remplies des morceaux de magazines, constitueront les pages de leur imagier des couleurs. (*Annexe 11 – L'imagier des couleurs des moyennes sections*)

A noter qu'il existe à destination des enfants de l'école maternelle de nombreux imagiers choisissant la couleur comme axe plastique.



Imagier, Pittou et Gervais, Gallimard Jeunesse, 2009



Tout vert tout rouge, Hélène Montarde, Vanessa Hié, 2002



Vert pomme, Anne-L. Jacquot

❖ La création d'un imagier des formes de la pomme

Un imagier autour de la forme des pommes a été réalisé par les élèves de moyenne section. Constatant bien que la pomme n'était pas ronde comme un ballon, ni carrée, les élèves ont pratiqué la prise d'empreinte pour témoigner des formes bien spécifiques et atypiques des pommes. Pour cela, j'ai mis à disposition des enfants, six variétés de pommes bien distinctes : plus ou moins grosses, rondes, ovales, petites, allongées etc. Les élèves ont alors choisi l'une des pommes proposées et une couleur. De mon côté, je coupe la pomme en deux, et mets à disposition des élèves le matériel. Au départ un peu impressionnés, attendant à leur tour que l'un d'eux se lance, les élèves ont ensuite pris goût à cette pratique, s'en donnant à cœur joie de tremper la pomme dans la peinture, pour ensuite venir la plaquer sur le support prévu à cet effet. Si certains élèves ont préféré remplir la totalité de la feuille, à un tel point que les empreintes ne soient plus visibles,

d'autres au contraire ont préféré faire le choix de ne faire que quelques marques bien distinctes les unes des autres. Lorsque tous les enfants estiment avoir terminé leur production, nous les posons sur une table, et j'invite les élèves à faire silencieusement le tour de cette table, et de prendre le temps d'observer chacune des productions de leur camarade. Lorsque le temps d'observation est terminé, et avant de clôturer cette séance, j'invite les élèves à verbaliser ce qu'ils ont ressenti, ce qu'ils ont observé ... Si dans certaines productions, les distinctions des formes de la pomme ne sont pas évidentes, les élèves ont tout de même remarqué : « *les empreintes que Louise ne sont pas les mêmes que celles d'Andréa* » ; « *Oui, la pomme de Louise était grosse alors que celle d'Andréa était plus petite* » ; « *En fait, les pommes n'ont pas toutes les mêmes formes* » « *Il y'en a des grosses ou des petites* ». Pour conclure, j'explique aux élèves, qu'une fois sèches, leurs productions feront l'objet des pages de leur imagier autour des formes de la pomme. (*Annexe 12 – L'imagier des empreintes*)

En somme, toutes ces activités ont été riches aussi bien pour les élèves que pour moi. Les élèves ont véritablement pris plaisir à participer à ces activités. Par la création de ces imagiers, non seulement des compétences de maîtrise du geste et de graphisme ont été mises en jeu, mais surtout et ce qui été important à mes yeux ce sont toutes les compétences transversales qui ont découlées de ces temps d'activités. Le recours aux arts visuels pour créer ces outils pédagogiques a été un véritable tremplin. Les élèves ont certes pris du plaisir à peindre, recouvrir une surface, patouiller dans la peinture, mais là où le plaisir a été encore plus intense c'est dans les relations qu'ils ont instauré avec leurs camarades. Par l'utilisation de l'art, des comportements tels que le partage, la collaboration, l'entraide ont émergé pour le plus grand plaisir de chacun, offrant dès lors un cadre de travail serein et sympathique. En somme, avoir recours aux arts visuels est une réponse évidente pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages, à la découverte du monde, mais aussi à l'entente au sein de la classe : le devenir élève et le vivre ensemble. Ainsi, c'est par la multitude d'apprentissages et de comportements qu'ils suggèrent, que les arts visuels sont une réponse plausible à la découverte de soi, des autres et du monde.

3) DE LA PRODUCTION INDIVIDUELLE A LA MISE EN COMMUN : LES COLLECTIONS LE NUANCIER ET L'IMAGIER, DES OUTILS PEDAGOGIQUES COLLABORATIFS

Une des missions fondamentale de l'école maternelle est d'apprendre aux enfants, dès le plus jeune âge, à vivre avec les autres, à établir des relations qui ne soient ni de dépendance ni de domination mais de coopération et de respect mutuel, ce que les programmes nomment « *Devenir élève* » et « *Vivre ensemble* ». Tous les moments de la vie à l'école y contribuent. Ainsi, comme le précisent les instructions officielles, l'attitude des enseignants et les règles de fonctionnement de la classe et de l'école sont des facteurs essentiels « *La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges* »²⁴. Dans le domaine des activités plastiques « *Percevoir, sentir, imaginer, créer* », l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet commun aboutissant à une production qui a engendré la participation de tous, peut favoriser cet apprentissage du *Vivre ensemble*, un véritable travail sur l'entraide, la coopération, la collectivité, l'écoute. Comme le stipule le bulletin officiel du 19 juin 2008, la réalisation de projets communs permet aux élèves d'acquérir « *le goût des activités collectives* » et ainsi d'apprendre « *à coopérer* ».

Dans la conception des outils pédagogiques tels que le nuancier, les collections ou encore les imagiers, chacun a apporté sa pierre à l'édifice. En effet, pour les collections chaque enfant a réalisé une ou plusieurs pomme dans l'objectif de former une collection de la classe. De même dans la réalisation des nuanciers de vert et de orange, chacun d'eux à conçu quatre type de nuance, chacune faisant l'objet d'une nouvelle teinte à ajouter dans le nuancier. Enfin, dans l'élaboration des imagiers, les enfants, par leurs productions plastiques, ont là encore participé pleinement au projet, car ils sont à l'initiative de plusieurs pages de ce dernier. Ainsi, tous les dispositifs résultent d'un travail collectif, afin de rendre l'ensemble plus riche, pour engendrer des compétences transversales telles que le partage ou la coopération. De même, pour l'élaboration de *Natures mortes aux pommes de chacun*, chaque élève de grande section a dessiné un ou plusieurs fruits, dans l'optique de créer une collection de pommes, qui servira ensuite à créer une nature morte commune, celle de tous les élèves de grande section.

²⁴ Programmes de 2008, Ecole maternelle « *Devenir élève* », p. 14

Afin que cette coopération se déroule au mieux, que les enfants prennent du plaisir à travailler ensemble et que chacun se sente heureux d'avoir participé à une réalisation commune, il a fallu que j'engage des dispositifs pédagogiques réfléchis. En effet, dans un premier temps, il s'agit que les enfants acceptent de partager, et ainsi qu'ils voient en leur camarade de classe un partenaire, plutôt qu'un rival ou un adversaire. J'ai pu constater que c'est dans la possession du matériel que des rivalités émergeaient et ainsi des organisations et des situations judicieusement aménagées aideront les enfants à franchir cet obstacle. Il s'agit, afin que le partage cesse d'être frustrant pour les enfants, qu'ils constatent peu à peu qu'il y'a assez de matériel pour tout le monde, et même si le feutre rouge est pris au moment où j'en ai besoin, je peux attendre que mon camarade ai terminé pour pouvoir l'utiliser. La frustration invite les élèves à prendre le temps de patienter, peu à peu les élèves deviennent plus détendus, et rassurés.

De plus, l'enseignant a bien évidemment un rôle important à jouer afin de mener à bien le passage entre la production personnelle et la mise en commun. Il me semble indispensable, de faire découvrir aux élèves que chacune de leur réalisation individuelle est atypique, et qu'elle peut être valorisée par le rapprochement avec les autres. Pour ma part, j'ai privilégié ces rapprochements à la fin de chaque activité, sous forme de bilan, permettant un moment d'échange au terme de celle-ci. La comparaison n'a pas pour but de classer les productions et de désigner les meilleures et les moins bonnes, mais plutôt de faire apparaître l'originalité et l'authenticité de chacune. Ce travail de valorisation a été fort intéressant, lorsque j'ai travaillé sur les mélanges avec les moyennes et les grandes sections. En effet, dès que les élèves ont obtenu leurs quatre nuances, nous avons affiché les productions au tableau et nous avons comparé les différentes teintes « *Le vert de Louise ressemble à celui de Laureen* » ; « *Le vert de Kylian ne ressemble à aucun autre vert ...* » ; « *Le orange de Justine est un peu comme celui de Stéphane, mais ce n'est pas vraiment le même* » ; « *Le orange de Romain ne ressemble à aucun autre, il est presque jaune ...* ». Ainsi, il convient d'insister sur le fait que chaque enfant a trouvé une solution picturale différente, mais qu'il n'y a pas deux couleurs identiques, mais si certaines se ressemblent beaucoup. La comparaison permet l'analyse, et le regroupement met en valeur chacune des productions. Les arts visuels, par la démarche transversale qu'ils supposent vont offrir des possibilités concrètes pour les enfants de développer des attitudes où il va reconnaître ce qui fait son originalité propre mais aussi ce qui le distingue des autres.

En outre, j'ai eu recours à un autre dispositif pédagogique afin de valoriser le travail de chaque élève. Pour la création de notre nature commune *Nature morte aux pommes de chacun*, j'ai choisi d'intégrer dans un ensemble et de composer un panneau en découpant et en collant les productions réalisées par les enfants. Chaque enfant, selon son envie, est venu disposer lui-même sa ou ses production(s) sur le support commun. Ainsi, la diversité des styles et des possibilités apporte à la composition finale un aspect original et atypique, les élèves aiment à constater que cette production est le fruit d'un partage, d'une participation de chacun, en bref d'une véritable collaboration.

En conclusion, toutes ces activités ont amené peu à peu les enfants à avoir de réels projets communs, à prévoir différents rôles et à situer chacun sa propre participation pour aboutir à une réalisation que l'on peut appeler *œuvre*, parce qu'elle est pensée, exécutée par une équipe où des enfants entraînent d'autres, où la communication est positive et l'entraide spontanée. Selon Raymond Tavernier²⁵, « *Le plaisir de faire est démultiplié quand le résultat paraît exceptionnel aux yeux d'un enfant ; l'enfant se sent grandi, de pouvoir se dire face à ce travail : je l'ai fait, j'y ai contribué* »

En somme, l'art à l'école et plus spécifiquement à l'école maternelle est une discipline interdisciplinaire et transversale. Grâce à l'enseignement et à la pratique des arts, l'enfant va pouvoir s'exprimer et échanger librement. Il va aussi se familiariser avec l'écrit, tout en se préparant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En agissant et en s'exprimant avec son corps, l'enfant va développer des attitudes de coopération, d'entraide, de respect. Donc, cette somme de connaissances et compétences mises en jeu à travers l'enseignement des arts résulte d'une découverte du monde par l'enfant. Intimement liés les arts visuels et la découverte du monde vont permettre à l'enfant de se construire un rapport au monde, afin mieux le connaître et l'appréhender. Divers dispositifs pédagogiques, tels que la réalisation d'une collection, la conception d'imagiers, l'élaboration d'un nuancier, vont permettre à l'enseignant de trouver des réponses et des outils possibles pour faire de la découverte du monde en arts visuels. Si l'imagier est

²⁵ TAVERNIER R., 2001, *Les Arts plastiques à l'école* « Découvertes et expression », cycles 1 et 2, Bordas

encore trop souvent perçu comme un support lexical visant à développer le langage, c'est que trop peu d'enseignants envisagent son élaboration pour les enfants. En effet, on concevant eux même leur outil, les enfants s'investissant dans un projet commun, vont devenir non plus spectateur mais véritable producteur, voire concepteur de cet outil. Faire faire aux élèves, faire créer, faire imaginer, faire concevoir, permet à l'enfant de se sentir acteur de ses apprentissages, et évite toute forme de passivité et de lassitude face à des imagiers trop éloignés de leur quotidien, car présentés comme « outil déjà constitués ». Cet outil pédagogique se montre être un outil d'apprentissages multiples et d'autant plus si on envisage sa conception par les enfants. Permettant à l'enfant de découvrir le monde, son élaboration va permettre à l'enfant de développer des compétences transversales, faisant de l'imagier un outil collaboratif.

CONCLUSION

Dans son *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paul A. Osterriethh déclare « l'entrée à l'école, c'est aussi l'entrée dans l'antichambre d'un monde particulier, monde intelligible que l'adulte a construit par-dessus le monde sensible ». C'est là le rôle fondamental de l'école maternelle, aider l'enfant dans sa découverte du monde en lui proposant les outils nécessaires. Si l'enfant de trois ans a encore une vision confuse du monde, peu à peu sa perception s'affine, et il commence à saisir toute la complexité. Dans cette appréhension du monde, l'enseignant a un rôle indispensable. En plus d'accompagner l'enfant dans sa quête, il doit aussi fournir aux élèves des situations permettant à chacun d'entre eux d'enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Enrichir sa compréhension du monde, c'est favoriser la curiosité, l'expression et la créativité en multipliant les expériences sensorielles. Les arts visuels constituent à l'école maternelle, une discipline à part, pratiqués chaque jour et dans laquelle l'enfant est amené à *percevoir, sentir, imaginer et créer*. Cette discipline s'inscrit pleinement dans la mission de l'école, en formant des élèves capables de découvrir le monde, de l'observer, de le comprendre et de l'interroger. L'éducation artistique à l'école, c'est offrir l'occasion d'élargir leur vision au monde, mais aussi participer pleinement à la formation de l'individu dans son intégrité. Les arts visuels et la découverte du monde à l'école maternelle se présentent comme deux disciplines complémentaires quant à l'entrée « dans l'antichambre d'un monde particulier », car faire des arts visuels c'est aussi découvrir le monde. Ce monde l'artiste l'envisage à sa façon, moyennant des ressources plastiques, linguistiques ou sonores. L'artiste exprime des idées, des émotions, des perceptions ainsi que des sensations. Il nous invite à voir son monde par une approche sensible. Pour l'enfant la découverte de son environnement passe par l'utilisation du dessin. Activité caractéristique de l'enfance, le dessin tient une grande place en particulier par la possibilité d'expression qu'il apporte au jeune enfant. Il nous donne à voir son monde, un monde souvent stéréotypé et catégorisé. Découvrir le monde, c'est aussi le découvrir à travers les images. Les collections en arts visuels, véritable forme d'expression artistique contemporaine, permettent à l'enfant de saisir le monde dans sa diversité et sa globalité. D'autres outils pédagogiques permettent de découvrir le monde à l'école : l'imagier dans son élaboration et son utilisation. S'il est principalement utilisé pour enrichir le lexique des enfants, son élaboration par les enfants

témoigne de la richesse de cet outil pédagogique. Mêlant découverte du monde et arts visuels, l'imagier est un outil transversal et collaboratif. Il est encore regrettable que trop peu d'enseignants n'envisagent pas sa conception par les enfants, car créer son propre imagier est une vraie réponse possible pour découvrir le monde en arts visuels. Alors en fin de compte, *l'art à quoi ça sert ?* Faire de l'art à l'école maternelle, c'est associer découverte du monde et construction de l'individu, c'est surtout l'amener à grandir, l'art sert à comprendre le monde.

La relation intrinsèque qui unit ses deux disciplines est mise en lumière dans une exposition qui se tient au Musée d'Arts contemporains – Site du Grand Hornu du 4 mars au 3 juin 2012. Cette exposition de Laurent Busine baptisée « *Traité de l'admirable diversité de la vie et du monde à l'usage des enfants* » s'adresse aux enfants et les invite à découvrir « *Le grand Atelier* ». Comme le souligne le site internet officiel du musée « *la manifestation propose aux enfants un espace propice à l'observation de ces images grâce auxquelles ils pourront aiguïser leur regard et leur curiosité ; les images choisies pour l'exposition rendent compte de la diversité du monde dans lequel nous vivons et des infinies possibilités qu'il offre.* »²⁶. Munis d'un imagier distribué à l'entrée de l'exposition, les élèves sont invités à découvrir le monde dans sa diversité. Cet imagier, présenté sous la forme d'un cahier d'écolier, se compose d'images issues des arts contemporains, de la littérature enfantine et du quotidien. « *A l'instar des imagiers qui autrefois documentaient et plaçaient à portée de regard le vaste monde, le musée, à travers une mise en scène spécialement adaptée aux petites tailles, offre, "grandeur nature", toute la diversité du monde dans lequel on vit* ». Amener les élèves à découvrir le monde dans son infime diversité, c'est aussi aiguïser leur curiosité, explorer ses émotions, et se découvrir soi-même, l'amener à grandir.

²⁶ Site officiel du Musée d'Art contemporain – Le Grand Hornu, <http://www.mac-s.be/>

LEXIQUE

Arts plastiques : arts dont le but est l'élaboration de formes. Ils regroupent le modelage, la sculpture, le dessin et la peinture si on les considère comme techniques, mais concernent tout le champ de l'intervention formelle, si on les considère comme mode de pensée.²⁷

Arts visuels : ils regroupent les arts de l'image conçus comme utilisant un langage impliquant une diversité des pratiques, de supports, et des médias. Ainsi, ils regroupent les mêmes techniques que celles des arts plastiques, mais leur but de communication remplace celui de l'élaboration des formes.

Développement global : un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes sur les plans cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral. Pelletier (2001, p. 10)

Image : elle est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens, lequel se construit à partir de divers codes de représentation.²⁸

Interdisciplinarité : l'interaction qui existe entre deux ou plusieurs disciplines, interaction qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de la méthodologie, des procédures et des données.²⁹

Représentation ; le fait de rendre présente un objet absent ou un concept. Processus psychologique par lequel une chose, une image, est présentée aux sens et à l'esprit.

Transversalité : c'est créer des passerelles entre les services, les acteurs, où la mutualisation des compétences prend tout son sens, dans un objectif commun, et notamment celui de la prise en compte globale de l'individu en tant que citoyen, et ce du plus jeune âge au plus grand âge.

²⁷ LAGOUTTE D., 2002, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Paris, Éditions Hachette Livre

²⁸ Documents d'application de 2002

²⁹ Joseph Lief dans *Philosophie de l'Éducation* (1974)

BIBLIOGRAPHIE

ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Éditions ESF

BEAULIEU D., 1995, *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, Paris, Editions Autrement

BOUCHARD C., 2008, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Editions Presses de l'Université du Québec

CEBE S., GOIGNOUX R., *Catego, apprendre à catégoriser*, Maternelle toutes sections, 2008

Centre National de Documentation Pédagogique, *L'illustration pour enfants I*, textes et documents pour la classe.

GIRAUDEAU A. 2007, *Arts visuels et collections*, CRDP de Poitou – Charente

GUIDETTI M., 2002, *Les étapes du développement psychologique*, Paris, Editions Armand Colin

LAGOUTTE D., 2002, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Paris, Éditions Hachette Livre

LAGOUTTE D., 2008, *Concours enseignants, professeur des écoles – Arts visuels*, Vuibert

METTOUDI C., 2011, *Comment enseigner en maternelle la découverte du monde*, Paris, Hachette Education

Ministère de l'Education Nationale : les programmes 2002 et 2008 ; les documents d'application

OSTERRIETH P.A., 1997, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris, De Boeck et Belin

TAVERNIER R., 2001, *Les Arts plastiques à l'école « Découvertes et expression »*, cycles 1 et 2, Bordas
















WEBER A., 2010, *Imagiers, abécédaires, livres à compter*, cycle 1 et 2, Scérén CNDP – CRDP, Académie de Créteil, 112 pages

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1	Les grandes étapes du développement de l'enfant de 3 à 6 ans (Source : <i>Rue des écoles</i> , 2011)
ANNEXE 2	A - Transcription avec les élèves de petite section B - Le jeu d'association – <i>Les pommes de Monsieur Verdeterre</i>
ANNEXE 3	Le jeu des dominos
ANNEXE 4	Le questionnaire à destination des enseignants
ANNEXE 5	Des artistes et des collections
ANNEXE 6	A – Dessiner une pomme pour la collection B – La collection de pommes
ANNEXE 7	Des artistes et des pommes
ANNEXE 8	« <i>Nature morte aux pommes de chacun</i> »
ANNEXE 9	A – L'élaboration du nuancier : les mélanges de couleurs B – Deux nuanciers autour du vert et du orange
ANNEXE 10	A – L'élaboration B – L'imagier des couleurs des petites sections
ANNEXE 11	A – L'élaboration, le découpage B – L'imagier des couleurs des moyennes sections
ANNEXE 12	A – L'élaboration B – L'imagier des empreintes

Annexe 1

Les grandes étapes du développement de l'enfant de 3 à 6 ans

Âge	Psychomotricité	Développement cognitif	Langage	Développement social
	<ul style="list-style-type: none"> Sait monter les escaliers en mettant un pied sur chaque marche. Tient debout sur une seule jambe, mais peu de temps. Peut faire du tricycle. Tape dans un ballon avec le pied. Lance un ballon avec ses deux bras, mais avec une participation du reste du corps. Sait tourner les pages d'un livre une à une. Emplit plusieurs cubes. S'habille seul. 	<ul style="list-style-type: none"> Sait dire s'il y a un, deux ou trois éléments, mais sans s'appuyer sur le dénombrement (subitizing). Est capable d'avoir une pensée intuitive, qui s'appuie sur des images, des représentations. Donne le nom des éléments qui composent une image (énumération). Aime gribouiller. Les premiers bonshommes « têtards » peuvent apparaître. 	<ul style="list-style-type: none"> Pose beaucoup de questions (pourquoi ?). Formule les demandes de manière directe. Produit entre 800 et 1 000 mots, en comprend environ le triple. Commence à nommer quelques couleurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Vit la fin de la crise d'opposition : l'enfant affirme son identité en s'opposant, en exigeant de faire seul. Sait dire s'il est un garçon ou une fille. Comprend la notion de partage. Commence à se livrer à des jeux de rôles et des jeux symboliques (jeux de faire semblant). 
	<ul style="list-style-type: none"> Sait descendre les escaliers en mettant un pied sur chaque marche. Peut viser une cible avec le ballon lancé avec les mains. Sait couper avec des ciseaux en allant tout droit. Peut recopier un carré. Peut faire du vélo. 	<ul style="list-style-type: none"> Est très sensible aux détails dans ses dessins, plus qu'à l'ensemble. Commence à différencier le matin, l'après-midi et le soir. Utilise des procédés comme le rabattement (par exemple, les oiseaux dans le dessin ci-dessous) ou la transparence. 	<ul style="list-style-type: none"> Commence à faire des demandes de manière indirecte. Connait au moins quinze verbes d'action. Utilise correctement les pronoms personnels. S'amuse beaucoup avec les gros mots. Apprend des comptines. Sait dire son âge. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprend un interdit quand on le lui explique. Incarne un rôle dans les jeux avec des partenaires pour faire semblant. Exprime des peurs. Rejette certains enfants. Adopte les stéréotypes des rôles masculins et féminins. 
	<ul style="list-style-type: none"> Colorie sans dépasser les contours. Sait découper selon des tracés variés. Distingue sa droite de sa gauche. Saute à cloche-pied ou à pieds joints. 	<ul style="list-style-type: none"> Commence à avoir une pensée logique. Sait décrire une image. Connait les jours de la semaine. Est capable d'expliquer les états mentaux d'autrui. Sait compter (dénombrer) jusqu'à 10 au moins. 	<ul style="list-style-type: none"> Maîtrise tous les sons de la langue. Produit environ 3 000 mots et en comprend près du triple. Définit les objets par l'usage. Fait des erreurs de conjugaison (il a perdu). 	<ul style="list-style-type: none"> Utilise le langage dans le cas d'un conflit pour s'expliquer, se justifier... Est intégré dans un groupe de camarades, partenaires privilégiés. Appartient à des groupes de jeux très majoritairement unisexués. 

« Discussion autour de la pomme : 1^{ère} approche sur les couleurs de la pomme »

Moi >> « *Alors les enfants, ce matin votre maîtresse, vous a dit qu'avec moi nous allons travailler sur un fruit ... Est-ce que vous vous souvenez de quel fruit il s'agit ?* »

T >> « *Oui, on va travailler sur la pomme* »

Moi >> « *Oui, tu as raison T, toute cette semaine, tous les matins, nous allons travailler sur la pomme. Alors que pouvez-vous me dire sur la pomme ?* »

X >> « *Moi, ma maman elle fait des tartes avec les pommes* »

Y >> « *La mienne aussi, et elle fait aussi de la compote* »

A >> « *Oui, moi j'aime bien la compote !* »

Moi >> « *Oui, vous avez raison avec des pommes on peut faire des tartes et aussi de la compote. Que pouvez-vous me dire d'autres sur les pommes ?* »

X >> « *Elles sont rouges* »

T >> « *Oui, rouges et des fois elles sont très grosses* »

Moi >> « *Oui, en effet il existe des pommes rouges, mais les pommes sont-elles toutes rouges ? Est-ce qu'il n'existe pas d'autres couleurs ?* »

X >> « *Oui, elles sont toujours rouge..* »

B >> « *Non, chez moi il y'en a aussi des vertes ...* »

D >> « *Oui, des vertes, mais c'est plus souvent des rouges que l'on mange* »

X >> « *Oui, mais quand elles sont vertes, c'est parce qu'elles ne sont pas mures. Je le sais parce ce que j'en ai chez moi dans un arbre* »

Moi >> « *X, est ce que tu sais comment s'appelle cet arbre où poussent les pommes ?* »

X >> « *Euuuh ...* »

Moi >> « *Un pomm...* »

B >> « *Un pommier* »

Moi >> « *Oui, l'arbre sur lequel les pommes poussent s'appelle un pommier. Oui, tu as raison B il existe bien des pommes vertes, et ce n'est pas parce qu'elles sont vertes qu'elles ne sont pas mures, on peut les manger ! Et vous les autres est-ce qu'il existe d'autres couleurs ?* »

Moi >> « *Vous voyez ce gros sac, je l'ai ramené ce matin. Un par un, vous allez fermer vos yeux, et vous aller plonger votre main dans ce sac. Vous ne dites rien aux autres, c'est un secret* »

T commence par mettre la main dans ce sac, les yeux fermés, puis à tour de rôles les autres enfants plongent leurs mains dans le sac de pommes. Ils restent silencieux. Lorsque tout le monde est passé, les enfants peuvent prendre la parole

T >> « *C'est des pommes, je les ai reconnu ...* »

Y >> « *Oui, c'était des pommes, il y'en avait pleins.*

Moi >> « *Est-ce qu'elles sont toutes pareilles selon vous?*

X >> « *Non, on dirait qu'il y'en a des grosses et des autres plus petites* »

N >> « *Oui, et aussi ils y'en avaient qui étaient douces, et d'autres non* »

Moi >> « *Maintenant, un à un lorsque je vais passer avec le sac, vous allez sortir une pommes du sac pour la poser sur la table. Vous resterez silencieux jusqu'à ce que toutes les pommes soient sorties du sac.* »

Un à un les élèves sortent une pomme du sac, ils restent silencieux et observent les pommes sur la table. Je me prête aussi au jeu avec les enfants.

Moi >> « *Maintenant, que nous avons toutes les pommes du sac, que voyons-nous ?* »

X >> « *Elles ne sont pareilles* »

B >> « *Tu vois X, ça existe les pommes vertes, celle-ci elle est toute verte* »

D >> « *La rouge, elle est très grosse, on dirait même que c'est la plus grosse* »

X >> « *Aussi, il y'a des pommes un peu jaunes* »

B >> « *Ah oui, et regarde celle-là, il y'en a où il y'a un peu de jaune et beaucoup de rouge. C'est bizarre !* »

X >> « *Il y'en a une qui est presque marron* »

Moi >> « *Vous voyez les enfants, une pomme peut être de différentes couleurs : sur la table, nous en voyons des rouges, des vertes, des jaunes, parfois même, une pomme peut même avoir plusieurs couleurs comme celle-ci. ; Regardez ces deux pommes, est ce qu'elles sont pareilles ?* »

D >> « *Ba, oui elles sont toutes les deux vertes* »

X >> « *Oui, mais le vert, c'est ne pas vraiment le même sur les pommes.*

T >> « *Ah oui, c'est vrai, c'est pas le même vert* »

Annexe 2 B

Le jeu d'association – *Les pommes de Monsieur Verdeterre*



Annexe 3

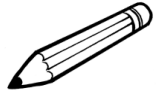
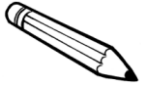
Le jeu des dominos



Annexe 4

Arts visuels

Questionnaire à destination des enseignants



- **L'art pour vous c'est ...**

.....
.....
.....

Ce qui vous intéresse dans l'enseignement des arts c'est ...

.....
.....
.....

- **Quelle place accordez-vous à l'enseignement des arts ? Pourquoi ?**

.....
.....
.....

- **Quelles sont vos trois principales missions auprès des élèves dans l'enseignement des Arts Visuels ?**

→
→
→

- **En séance d'arts visuels, quelle(s) compétence(s) pensez vous avoir travaillée(s) après une séance d'arts visuels ?**

.....
.....
.....

- **Envisagez-vous l'interdisciplinarité et la transversalité par le biais des arts visuels ?**

.....
.....
.....

- **L'art visuel au service de multiples apprentissages, qu'en pensez- vous ?
Quels autres apprentissages ?**

.....
.....
.....

- **L'art à l'école maternelle, pour vous c'est ...**

.....
.....
.....

- **L'enseignement des arts visuels à l'école maternelle, à quoi cela se résume t-il selon vous ?**

.....
.....

Arts visuels et découverte du monde

- Découverte du monde et arts visuels qu'en pensez- vous ?

.....
.....
.....

- Pensez-vous faire de la découverte du monde en arts visuels ? Oui, non ?
Pourquoi ?

.....
.....
.....

- Quelles sont les possibilités qu'offrent les arts visuels et que d'autres disciplines n'offrent pas quant à la découverte du monde ?

.....
.....
.....

L'imagier à l'école maternelle

L'imagier pour vous c'est ...

.....
.....
.....

- Si vous utilisez l’imagier, dans quel but l’utilisez vous ? Comment le mettez-vous en place en classe ?

.....

.....

.....

- L’imagier ne développe t-il que des compétences de langage, de langue (lexique) ?

.....

.....

.....

- Selon vous, l’imagier peut il être une réponse quant à la découverte du monde ?

.....

.....

.....

- Si vous imaginiez son utilisation en classe, quels objectifs, compétences penseriez vous développer, travailler ?

.....

.....

.....

Eventuelle(s) remarque(s) :

Annexe 5

Des artistes et des collections



La-boite-en-valise, Marcel Duchamp, 1936 – 1941



Annette Messager, *Les pensionnaires*, 1973, château d'Oiron



Butterflies, Daniel Spoerri, 1975

Annexe 6 A

Dessiner une pomme pour la collection



Annexe 6 B

La collection de pommes



Annexe 6 B

La collection de pommes

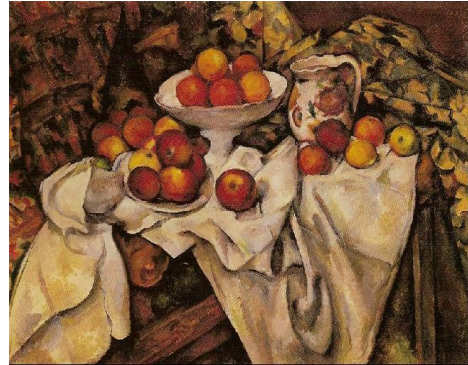


Annexe 7

Des artistes et des pommes



Pomme et bol, Gauguin, 1867



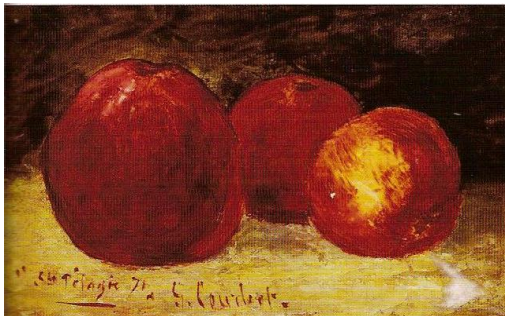
Pommes et oranges, Cézanne, 1895-1900



Pomme verte, Christian OTTE, 2004



Le pommier, Klimt, 1912



*Trois pommes rouges, Gustave Courbet,
1871*



*Nature morte les grosses pommes, Cézanne
1890-94*



La quatrième pomme, Franck Scurti, 2011



La chambre d'écoute, Magritte, 1958

Annexe 8

« Nature morte aux pommes de chacun »



Annexe 9 A

L'élaboration du nuancier : le mélange des couleurs



Annexe 9 B

Deux nuanciers autour du vert et du orange



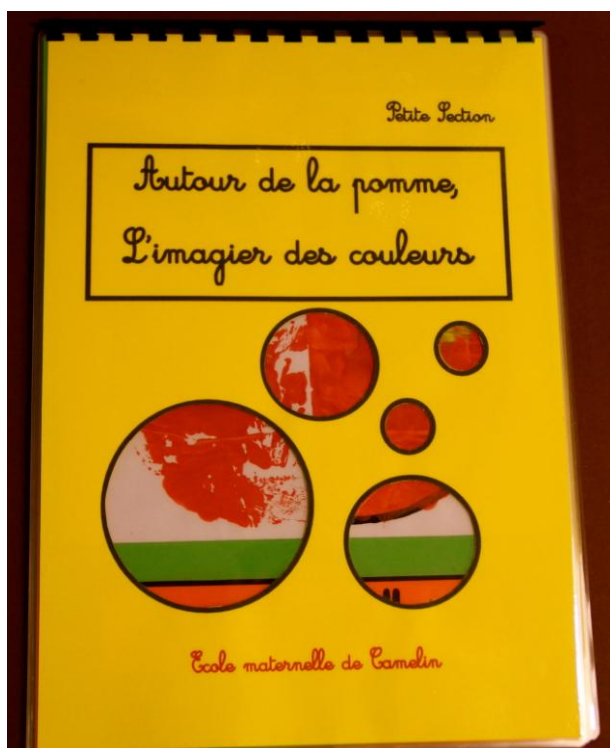
Annexe 10 A

L'élaboration : l'imagier des élèves de petite section



Annexe 10 B

L'imagier des couleurs des petites sections



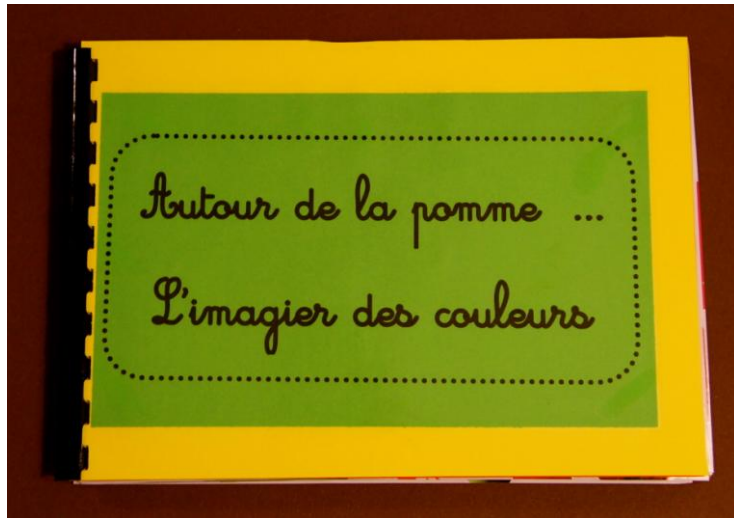
Annexe 11 A

L'élaboration : découpage dan les magazines



Annexe 11 B

L'imagier des couleurs des moyennes sections



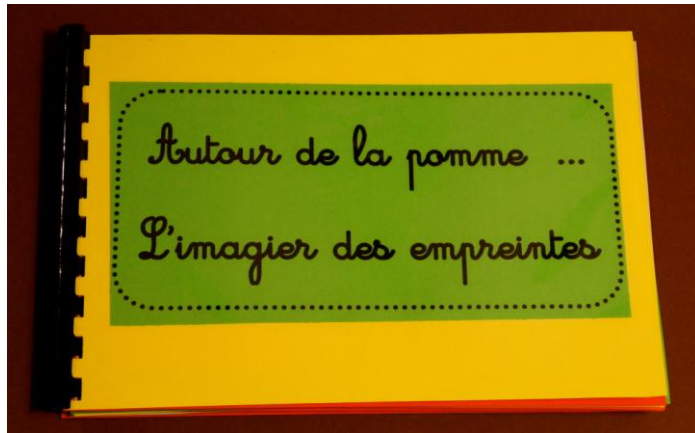
Annexe 12 A

L'élaboration : les empreintes des pommes



Annexe 12 B

L'imagerie des empreintes



Les arts visuels constituent à l'école maternelle une discipline à part, pratiquée chaque jour et dans laquelle l'enfant est amené à *percevoir, sentir, imaginer et créer*. En entretenant de « *nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage* » la pratique artistique offre la possibilité à l'enfant de découvrir le monde. En créant des liens avec d'autres disciplines et en développant des connaissances transversales, l'enseignement des arts visuels à l'école maternelle va amener les enfants à découvrir le monde et à le comprendre dans sa diversité. Cette découverte passe par le dessin, moyen d'expression fondamental à ce stade du développement global. En dessinant l'enfant apprend à connaître et à investir le monde, c'est donc un moyen pour lui de mettre sa marque sur le monde et de se construire soi-même. Inévitablement liée au dessin, l'image joue un rôle fondamentale dans la vie du jeune enfant et dans sa découverte et son appréhension du monde. Ainsi, les arts visuels et la découverte du monde, disciplines fondamentales à l'école maternelle, se présentent alors comme intimement liées. Si les collections, formes d'expression artistiques contemporaines vont permettre à l'enfant de découvrir le monde, d'autres outils pédagogiques tels que l'imagier peuvent être une réponse possible quant à la découverte du monde à l'école maternelle.

Mots clés : école maternelle ; transversalité ; découverte du monde ; construction de l'individu ; arts visuels ; imagier ; développement global