



HAL
open science

Comment développer l'imaginaire en arts visuels ?

Sylvie Pernet-Démoret

► **To cite this version:**

Sylvie Pernet-Démoret. Comment développer l'imaginaire en arts visuels ?. Education. 2012. dumas-00752646

HAL Id: dumas-00752646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00752646>

Submitted on 16 Nov 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.



IUFM de Chambéry

Année universitaire 2011-2012

**Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année**

Comment développer l'imagination en Arts visuels ?

Présenté par Pernet-Démoret Sylvie

Discipline : Arts visuels

Responsable du mémoire : Alain Reich

Table des matières

Introduction.....	3
I/ Qu'est-ce que l'imaginaire	5
1) Définitions	5
a) L'image	5
b) L'imaginaire	6
c) L'imagination.....	7
2) Pourquoi développer l'imagination.....	8
a) Imagination et créativité.....	8
b) Imagination et perception du réel	10
3) La place de l'imagination dans les textes officiels	12
II/ Comment développer l'imagination.....	14
1) L'importance de la maternelle	14
2) Proposer des situations variées	15
3) Varier les supports, les outils, les médiums et les techniques.....	17
a) Les supports	17
c) Les outils.....	17
d) Les matériaux et médiums	18
e) Les techniques.....	18
4) Introduire des références culturelles	19
III/ Analyse de la pratique professionnel	20
1) Le projet sur l'Italie	20
a) Cadre	20
b) Déroulement	21
c) Analyse de la séquence	21
2) Projet : Ma machine imaginaire.....	22
a) Cadre de la séquence.....	22
b) Déroulement	22
c)Analyse	23
2) Projet : Ma forêt imaginaire.....	24
a) Cadre	24
b) Déroulement	25
c) Analyse de la séquence	25

Conclusion	27
Bibliographie.....	28

Introduction

Les arts visuels sont une matière qui ont été pendant longtemps marginales, qui n'avaient pas vraiment sa place à l'école car considérés plutôt comme une activité récréative. Mais ils ne sont pas vide d'apprentissage bien au contraire. J'ai également constaté au fil de mes différents stages qu'ils ne sont pas aisés à enseigner quand on ne connaît guère le domaine. En effet cette matière possède une démarche qui lui est propre. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ce que l'on veut c'est que les élèves s'investissent dans la tâche donnée et qu'ils laissent libre cours à leur imagination.

La liberté d'expression est ici prépondérante, l'élève ne fait pas ce qu'on veut qu'il fasse, mais crée quelque chose qui lui est propre. Bien sûr il ne peut pas partir de rien et l'activité doit tout de même avoir un certain intérêt au niveau des arts visuels. L'enseignant est là pour lui donner les éléments qui lui permettront d'avancer et d'acquérir certaines compétences sans pour autant entraver son pouvoir d'imagination. Le défi ici, selon moi est de trouver des manières de bien lancer une activité. Ceci à été un peu difficile. Il faut également donner des consignes qui laissent aux élèves une certaine liberté, le dirigisme est un travers où il est très facile de tomber. Par ailleurs si tous les élèves ont fait la même chose, il est évident que la volonté de l'enseignant est plus en jeu que celle de l'élève. Dans ce cas on se trouve plus dans le cadre du travail manuel que des arts visuels, le travail n'étant pas le fruit d'une démarche personnelle de l'élève.

J'ai eu l'occasion au cours de mes 3 stages d'expérimenter et de mettre en place différentes séquences. J'ai pu constater la difficulté de conception de celles-ci car il faut avant tout partir des élèves et de leurs propres imaginaires, tout en les guidant à l'aide de divers moyens pour que l'activité ait un caractère artistique. Car en effet il ne suffit pas de faire dessiner les enfants pour faire des arts visuels, ils le font de façon tout à fait naturelle. Enseigner les arts visuels est une affaire d'expérience. Mener des séquences avec les élèves, voir leurs réactions en fonction des activités et de la manière de les lancer donne des indications et permet de s'améliorer.

Ayant constaté un trop grand dirigisme durant ma première séquence, je me suis ensuite rendu compte qu'il était important que les élèves fassent partis intégrante dans la construction du projet. C'est alors que je me suis demander quelles sont les différentes manières de stimuler l'imagination des élèves dans les arts visuels ainsi que les habituer à y avoir recours. En effet, à l'école on ne stimule pas souvent l'imagination des élèves, le plus

souvent les élèves répondent et appliquent mécaniquement ce qu'ils ont appris. C'est pour cela que dans les tests internationaux peu de français répondent aux questions où on leur demande leur avis. Ils n'ont pas l'habitude d'avoir une opinion sur les choses. Cela est largement dû à la pédagogie appliquée dans les écoles qui est souvent formelle et admet une réponse précise à une question.

Or avoir la capacité d'avoir une opinion et de réfléchir est très important dans notre société actuelle. C'est pour cela que l'imagination m'a paru une chose importante à développer et les arts visuels sont la matière qui en fait le plus appel et est la plus amène à la développer de par la nature de ses activités. Ce constat fait, je me suis demandé comment il était possible de développer la capacité d'imagination des élèves. Pour répondre à cette problématique, nous allons dans une première partie définir ce qu'est l'imaginaire qui est un terme plus large qui inclut l'imagination. Puis dans une seconde partie, traiter des moyens qu'il nous est possible d'utiliser pour stimuler l'imagination des élèves dans le domaine des arts visuels et dans une dernière partie, je reviendrais sur ma pratique personnelle de cet enseignement aux cours de mes différents stages sur cette problématique.

I/ Qu'est-ce que l'imaginaire

1) Définitions

a) L'image

Avant de définir plus précisément ce qu'est l'imaginaire, il est important de donner la définition du mot image qui en est la base. D'après le *Vocabulaire esthétique* d'Etienne Souriau (1990)¹, celle-ci vient du latin *imago* (représentation, portrait, apparence) et a d'assez nombreux sens en français. L'image peut être la reproduction d'un objet ou encore d'une personne. En ce sens l'image représente un objet : c'est « l'image de ... ». Elle se caractérise donc par la reproduction de l'aspect visuel extérieur d'un être réel ou fictif. Cette image n'est pas réellement l'être présenté, mais une reproduction plus ou moins fidèle de celui-ci, d'où parfois une défiance envers l'image par crainte qu'elle soit confondue avec l'être réel.

L'image peut être de différentes natures comme l'estampe, la gravure, ou encore la photographie. Elle est une représentation figurative d'une personne, une chose ou encore une scène tirée sur papier en un certain nombre d'exemplaires. L'image peut être utilisée seule ou comme illustration d'un texte plus ou moins important selon les supports. Elle a alors une double fonction décorative et didactique. L'image est utilisée pour capter l'attention et faire rêver. En littérature, on appelle aussi image une sorte de tableau d'ensemble présentant quelque chose sous un certain aspect, en donnant une idée, soit par des descriptions, soit par la narration, soit même par l'action théâtrale. D'une manière plus abstraite, on appelle aussi image, les figures de style qui peuvent être utilisées comme la métaphore ou encore la métonymie.

L'image peut également ne pas être tangible comme c'est le cas pour l'image mentale. Elle est une représentation ayant un contenu analogue à celui d'une perception, mais elle est due à un processus psychique et non perçue par les organes des sens ; elle est purement subjective. Souvent visuelle, elle peut aussi être auditive, mais également motrice, voire gustative ou encore olfactive. Elle peut évoquer n'importe quel sens, mais elle est en relation avec l'acuité réelle du sens correspondant. Selon J. Leif (1985)², c'est grâce à son dynamisme moteur, à sa capacité de conceptualiser par l'intermédiaire de la représentation que se manifeste justement son pouvoir créateur, libérateur du passé, du présent, et constructeur d'un

¹ SOURIAU, E. (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.

² LEIF, J. (1985). *L'imagination créatrice*. Paris : Delagrave.

avenir qui reconstitue de manière différente le passé et le présent. L'image mentale a donc un rôle prépondérant dans l'imaginaire. Comme le langage qui ne peut être dissociée de la pensée, le langage ne peut l'être non plus des images dans lesquelles la pensée se réalise.

b) L'imaginaire

Après avoir décrit l'image, nous pouvons maintenant mieux définir ce qu'est l'imaginaire. D'après *l'encyclopédie Bordas*³, dans son sens usuel, l'imaginaire est définie comme le produit de l'imagination, celle-ci étant elle-même définie comme la faculté de l'esprit de se représenter des images. L'imaginaire correspond aussi bien au conte de fée qu'au Roman les plus véristes. En effet si on prend l'exemple de Balzac, tous ce qu'il écrit est fictif mais aurait pu exister. Certains écrivains, peintres ou musiciens, ont des imaginaires qui atteignent une telle force et densité que la fiction à l'air plus vraie que la réalité.

Ainsi, comme l'a remarqué Sartre (*L'imaginaire*, 1948), toute œuvre d'art est un irréel. Par exemple le tableau du portrait de Charles VIII est formé de la toile et des couches de peinture. Ce sont des objets qui se donnent à la perception. Il est faux, selon Sartre, de penser que l'artiste ait d'abord une idée ou une image qu'il réalise ensuite sur la toile. Il est vrai que le peintre peut partir d'une image mentale, qui est sous cette forme incommunicable et qui est finalement livré à la fin de son travail par l'intermédiaire d'un objet que chacun peut contempler. Mais ce n'est pas un passage de l'imaginaire au réel, c'est un passage de l'image mentale à l'imaginaire pictural que l'œuvre propose à la conscience imageante. Ceci s'applique aussi bien à la peinture qu'au roman, à la poésie ou encore à l'art dramatique.

Au sens psychanalytique, si on prend la définition de Jacques Lacan, l'imaginaire est l'un des registres du psychisme (avec le réel et le symbolique). Si l'ordre symbolique peut introduire une distance entre le soi et les choses, l'imaginaire est caractérisé par des relations duelles, non médiatisées. Il est marqué par la prévalence de la relation à l'image de l'autre. L'imaginaire dissimule à la conscience ses propres opérations. C'est le registre psychanalytique par excellence.

Notons également que l'imaginaire de chacun est influencé de manière inconsciente par l'inconscient collectif. C'est un concept de la psychologie analytique qui s'attache à désigner les fonctionnements humains qui sont communs quels que soient l'époque et le lieu. Ceux-ci

³ MERIA, M. (1994). *L'encyclopédie Bordas*. Paris : Bordas.

influencent et conditionnent les représentations individuelles et collectives. C'est le psychiatre Carl Gustav Jung, qui est le créateur de ce concept. Selon Jung, « les instincts et les archétypes constituent l'ensemble de l'inconscient collectif. Il l'appelle "collectif" parce que, au contraire de l'inconscient personnel, il n'est pas fait de contenus individuels plus ou moins uniques ne se reproduisant pas, mais de contenus qui sont universels et qui apparaissent régulièrement » (Henri F. Ellenberger, 2008, p.725)⁴.

c) L'imagination

L'imagination étant le produit de l'imaginaire, il est important de la définir également. D'après le *Dictionnaire de psychologie* de Norbert Sillamy l'imagination est l'aptitude à se représenter les objets absents et à combiner les images entre elles. Classiquement il y a deux types d'imagination : une imagination reproductrice et une imagination créatrice. La première est liée au passé et utilise, essentiellement, les éléments fournis par la mémoire. Elle est une manière d'évoquer sur d'autres formes des situations révolues. La seconde est prospective ; elle permet de se représenter des faits que l'on a pas vus ou entendus : elle est invention. Mais quelle soit reproductrice ou créatrice, l'imagination « n'est pas une faculté spéciale », dit C.G. Jung, car elle peut se manifester dans toutes les formes essentielles de la vie psychique : pensée, sentiment, sensation, intuition ». Elle est l'expression directe de l'énergie psychique.

J. Leif (1985)⁵ émet une nuance quand à la différence entre imagination reproductrice et imagination créatrice. Pour lui elle n'est pas si tranchée qu'on pourrait le croire. En effet, il pense que l'imagination créatrice n'est pas uniquement une association ou une combinaison d'image. Il est vrai qu'elle a une capacité purement reproductrice de l'image, qui permet de revoir mentalement quelque chose qui s'est déjà passé ou qu'on a vus, mais il y a bien plus en jeu. Il n'y a pas d'imagination purement reproductrice à proprement parlé qui ne ferait pas appel à la conscience de simple cliché. Et ce, non seulement dans le cas des souvenirs mais également se qu'on perçoit directement par le biais de nos sens. En effet, ceux-ci sont déjà reconstruits de façon progressive par l'imagination comme l'est également le souvenir. Cela nous montre bien qu'il n'y a pas d'imagination purement ou strictement reproductrice comme le montrent les phénomènes où l'image a une place centrale ; la rêverie, le rêve et les délires.

⁴ ELLENBERGER, H. (2008). *Histoire de la découverte de l'inconscient*. Paris : Fayard.

⁵ Ibid, p. 4.

Mais la démarche créatrice de l'imagination ne peut se faire que par des combinaisons nouvelles, des transformations de formes, de données par la perception où s'interpénètrent souvent le réel et l'imaginaire, le vrai et le fictif, l'extravagance et le sens commun.

Chez l'enfant l'imagination est à son point culminant vers 3-4 ans puis elle décline petit à petit. On la retrouve encore très présente à l'école élémentaire dans le vocabulaire des enfants jusqu'au CE2, ensuite elle est moins perceptible. De nos jours il y a une volonté de laisser une plus grande place à l'imagination à l'école et ceci en rapport avec des besoins sociétaux nouveaux. Mais celle-ci n'a pas toujours la place qu'elle mériterait d'avoir au cœur des enseignements. Daniel Lagoutte pense que « les arts sont pour cela un moyen privilégié et l'école, par la mise en commun de l'imaginaire de chacun, se présente ici comme une véritable caisse de résonance pour l'imagination » (D. Lagoutte, 2002, p. 12)⁶.

2) Pourquoi développer l'imagination

a) Imagination et créativité

Notre société est en constant changement et l'adaptabilité est devenue un critère important. En effet de nombreuses recherches ont montré l'importance de développer la créativité des enfants pour qu'ils puissent à l'avenir mieux faire face aux contraintes d'adaptation et d'innovation constante dans le milieu du travail.

Je vais donc tout d'abord définir ce qu'est la créativité et le lien qu'elle entretient avec l'imagination. La créativité est la capacité de créer et une propension à créer selon le *Vocabulaire esthétique* d'Etienne Souriau (1990)⁷. Il précise que tout le monde en est capable à un degré plus ou moins fort à la condition qu'elle soit utilisée en temps utile. Elle peut et doit être développée par des exercices appropriés.

Henri Piéron la définit quand à lui, comme une « fonction inventive, d'imagination créatrice, dissociée de l'intelligence, que l'on explore avec divers tests spéciaux et qui n'a avec les QI classiques que de faibles corrélations. »⁸ Nous pouvons donc dire que la créativité est une faculté intellectuelle qui est étroitement liée avec l'imagination. Pour rendre un enfant plus créatif, il faut alors développer ses capacités à imaginer. Notons que la créativité ainsi

⁶ LAGOUTTE, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette éducation.

⁷ Ibid, p. 4

⁸ PIERON, H. (1954). *Vocabulaire de psychologie*. Paris : PUF.

que l'imagination peut concerner tout les domaines et non pas seulement le domaine artistique. Ce qui justifie d'autant plus son développement.

En psychologie de nombreux tests comme celui de Guilford et Torrance ont montré que plus les individus sont créatif, plus ils ont tendance à s'intéresser aux problèmes les plus fondamentaux. Outre ce fait là, les individus créatif ont la capacité d'organiser les informations et les données du monde en plus large catégorie ce qui leurs permettent d'avoir une vision plus large des choses. Cette faculté d'imaginer un certain nombre de choses et à les combiner entre elles, fait partie intégrante de l'imagination et dans un sens plus large de la pensée créative. D'ailleurs une théorie très influente sur la relation de la faculté d'association et de la créativité de Mednick (1962)⁹, défini la pensée créative comme la formation de différents éléments associés entre eux dans une combinaison nouvelle qui satisfait à certains critères spécifiés ou a une utilité. Il conclut plus loin que l'habilité à apporter ensemble des idées qui sont éloignées entre elles et de les rapprocher, va faciliter une solution créative à un problème donné. Les individus créatifs on tendance à proposer plus d'idées en quantité et plus éloignée les unes des autres ce qui permet d'avoir un regard large sur toutes les solutions qui pourraient être utilisé pour résoudre un problème et choisir à la fin la plus appropriée.

Dans cette optique les individus créatifs sont plus enclins à avoir des pensées divergentes. Celles-ci sont définies comme un processus ou une méthode de pensée utilisée pour produire des idées créatives en envisageant de nombreuses solutions possibles. Ce terme est souvent cité en contradiction avec la pensée convergente. En effet, celle-ci désigne un ensemble particulier d'étapes logiques pour parvenir à une solution souvent unique ou en nombre relativement bas. Mais la ou les solutions trouvées ont un caractère commun, voir stéréotypées dans certain cas. C'est de part la diversité de ses solutions ainsi que de leur originalité que la pensée divergente est selon Runco (1999)¹⁰, un indicateur valide pour évaluer le potentiel de pensée créative. D'ailleurs, selon Wade et Tavris (2008)¹¹, la pensée divergente se manifeste chez les personnes qui présentent des aptitudes à l'anticonformisme, à la curiosité, à la prise de risque et à la persévérance. Dans le cadre scolaire, ces enfants seraient plus réceptifs dans le sens où ils acceptent le risque de se tromper et part conséquent, sont toujours prêts à essayer et à être corrigés.

⁹ MEDNICK, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232. DOI : 10. 1037/h0048850.

¹⁰ RUNCO, M. A. (1999). Divergent thinking. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 577-582). San Diego, CA : Academic Press.

¹¹ WADE, C & TAVRIS, C (2008). *Invitation to Psychology*. Upper Saddle River, NJ : Pearson - Prentice Hall.

L'environnement a également une grande importance dans le développement de la créativité. En effet, Plucker et al (2004)¹² définissent la créativité comme une interaction entre l'aptitude, le processus et l'environnement par lesquels un individu ou un groupe produisent quelque chose de perceptif qui soit nouveau et utile au regard du contexte sociale. Il est donc important de favoriser les conditions à l'exercice de celle-ci dans le cadre de l'école et d'autant plus que l'on se trouve dans un milieu défavorisé où la culture et peu ou pas présente dans les familles. Dans cette perspective les arts visuels sont un des moyens qui favorisent la pensée divergente.

b) Imagination et perception du réel

Contrairement à ce que l'on peut penser, l'imaginaire et l'imagination permettraient de mieux appréhender le réel et non d'enfermer la pensée de l'enfant dans l'irréalisme. Pour cela, il est important que l'enfant soit stimulé et qu'il soit habitué très tôt à associer aux données élémentaires de ses sens, des perceptions plus complexes comme les couleurs, l'environnement musical, les contacts corporels avec des objets ou des êtres. C'est d'ailleurs dans les premiers mois de sa vie que la fonction symbolique a le plus de chance de s'établir. L'imaginaire se nourrit par la suite de cette première expérience.

Dans cette optique les arts visuels sont un des moyens privilégiés pour faire resurgir l'imaginaire de l'enfant grâce à des stimulations de natures diverses comme la sculpture en plan ou en volume, la peinture, le collage et encore bien d'autres choses. Mais la base de ce travail repose sur une action primordiale : l'observation. D'ailleurs, J. Leif souligne que « tout exercice propre à éveiller l'imagination et l'activité créatrice, devrait commencer incontestablement, chez les jeunes sujets, par l'observation, la manipulation, l'action opératoire sur les objets ; par motivation intérieure qui crée le besoin, et par rapport aux intérêts que présentent extérieurement les choses et les êtres qui appellent l'attention » (J. Leif, 1985, p. 77)¹³. Cela justifie le fait que le travail en arts visuels soit centré sur l'apprentissage de la lecture d'image qui est en soi attrayante pour les enfants. Rappelons également que nous vivons dans une société où les images sont omniprésentes dans notre vie de tous les jours et qu'il est important de savoir les décrypter.

¹² PLUCKER, J. A., & BEGHETTO, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. (pp. 153–168). Washington, DC: American Psychological Association.

¹³ Ibid, p. 4

Pour analyser les images, il est important d'avoir recourt à l'observation. Même si elle relève de la perception, celle-ci est bien plus que le fait de percevoir le monde alentour. Bien que percevoir veut dire implicitement, comprendre, l'observation quand à elle permet de situer l'objet par rapport à sa situation dans son environnement. D'ailleurs, percevoir chez le jeune enfant n'entraîne pas obligatoirement l'observation. Ce n'est qu'entre 5 et 7 ans que l'enfant en devient capable et « seulement dans la mesure où les excitations sensorielles ne se limitent pas simplement à additionner leurs effets, mais au moins commencent à réagir les unes sur les autres, dans des conditions mentales opérant déjà en fonction d'une certaine action sur les objets, et non plus conjointement aux croyances fabulatrices dont il témoigne qu'au environ de sept ans »(J. Leif, 1985, p. 78)¹⁴. En effet, c'est autour de cet âge que l'enfant commence à avoir conscience de ses propres démarches et au meilleur des cas, de pouvoir les penser. L'esprit de l'enfant se détache alors, de ses confusions égocentriques entre le sujet et l'objet autour de lui. Mais certaines de ses confusions persistent souvent car l'enfant n'a pas acquit la notion de sujet ni celle d'objet. Ces conquêtes sont d'autant plus difficiles que l'une et l'autre se construisent en interaction. Ainsi l'enfant apprend par l'observation à mieux se représenter le monde et par cette connaissance être capable d'imagination, de création et par sa production s'affirmer en tant qu'individu.

Mais l'exercice de l'imagination créatrice ne peut pas porter ses fruits même modestes, qu'en partant de l'observation. En effet, celle-ci ne prend de réelle valeur que si elle est entreprit par un esprit curieux, libre, critique, capable de s'étonner, d'analyser, de synthétiser et qui a en plus de tous cela un certain savoir qui vient éclairer l'ensemble. La connaissance est donc importante dans l'imagination et par conséquent dans la créativité qui est un terme plus global très utilisé en psychologie. D'ailleurs de nombreux psychologues comme Piaget ou encore Vygotsky (Sawyer et al, 2003)¹⁵ associent la créativité à l'intelligence. Guilford (1950)¹⁶ a été l'un des premiers à s'intéresser à la créativité chez les enfants à l'école afin de prouver le lien entre la créativité et l'apprentissage. Bien sur, cela ne veut pas dire que le fait d'apprendre est de la créativité mais qu'elle a certaines de ses origines qui en dépendent. Or, s'il est prouvé que l'intelligence favorise les démarches de l'imagination créatrice, elle n'est pas souvent la seule ni même la plus efficiente de leurs déterminantes. Cela peut même se faire au détriment des démarches créatrices elle-même, mais aussi du plaisir et des satisfactions que donne la simple contemplation des œuvres d'arts.

¹⁴ Ibid, p. 4

¹⁵ SAWYER, R. K., JOHN-STEINER, V., MORAN, S., STERNBERG, R., FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M., et al. (2003). *Creativity and development*. New York : Oxford University Press.

¹⁶ GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Au regard de ses informations, il est important en parallèle de l'apprentissage des connaissances d'ordre générale comme le français et les mathématiques, de mener en parallèle un travail sur la culture, par exemple en présentant des œuvres d'art. Mais il est important que les enfants puissent faire leurs propres expériences en matière d'arts visuels, bien sur de façon adaptée, on ne demande pas aux enfants d'être des artistes mais de mettre en place certaines démarches. De cette manière ils pourront développer un meilleur sens critique en observant et en discutant d'œuvres d'art et acquérir une meilleure culture d'où ils pourront puiser pour exercer leur imagination.

3) La place de l'imagination dans les textes officiels

On retrouve le souci de mobiliser l'imagination des enfants dans les programmes de 2008 dans la catégorie *Percevoir, sentir, imaginer, créer* en maternelle. Outre le fait d'accroître ses capacités sensorielle en laissant l'élève expérimenter, les activités proposées « sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ». On voit bien ici que l'imagination va de pair avec le savoir ce qui en fait une matière avec « de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage ». L'oral a un statut privilégié. En effet, « l'enseignant aide les enfants à exprimer se qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations ; il les conduit à utiliser pour ce faire un vocabulaire adapté. »

Dans les programmes de l'école élémentaire, on ne parle plus explicitement d'imagination mais uniquement de « sensibilité artistique » et d' « expression » pour le cycle 2. On parle tout de même au cycle 3 de « création réfléchi ». On remarque ici une rupture de la maternelle à l'élémentaire. Du fait de l'entrée des enfants dans l'élémentaire l'imaginaire à l'air d'être moins important au profit des connaissances d'ordre culturel. Bien sur celles-ci nourrissent l'imaginaire également. A part cela l'expérimentation reste centrale ainsi qu'une démarche qui consiste à être au contact d'œuvres, d'observer, d'écouter, de décrire et de comparer.

Si on regarde au niveau du socle commun de connaissances et de compétences, cela correspond à la compétence 7 : « la culture humaniste ». Celle-ci concerne le domaine artistique dans tous les domaines ainsi que l'histoire et la géographie. Pour ce qui est des arts visuels, la priorité est donnée à la description d'image, à la production avec divers procédés plastiques et à la connaissance notamment au niveau de l'histoire des arts. On retrouve le terme « exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses

connaissances ». Cette activité nourrit l'imaginaire des élèves dont ils auront besoin pour « inventer et réaliser des œuvres plastiques ». Même si on ne retrouve pas le terme imagination, elle est en quelque sorte mobilisée notamment lorsque les élèves doivent inventer une œuvre plastique. L'invention suppose de créer quelque chose de nouveau et donc pour cela, faire appel à l'imagination. Malgré cela, l'imagination n'est pas vraiment une finalité au niveau du socle commun, mais plutôt comme un des moyens pour certaines compétences.

II/ Comment développer l'imagination

1) L'importance de la maternelle

Selon Viviane Bouysse (E. Doumenc, 2011)¹⁷, inspectrice générale de l'éducation nationale, les enjeux de la scolarisation pré-élémentaire sont de mieux en mieux compris, mais c'est aussi ces inquiétudes qui provoquent des déséquilibres dans l'enseignement. C'est ainsi que l'on accorde une place de plus en plus importante au langage et à l'entrée dans l'écrit sous toutes ses formes possibles, et ceci afin de préparer les élèves à affronter les difficultés de l'école élémentaire. En surinvestissant cet aspect, on fait passer au second plan certaines autres finalités tout aussi importantes et diminue significativement les activités qui les servent. Par exemple les pratiques artistiques qui ont longtemps enrichies la vie des classes maternelle et on largement contribuées au développement de leurs élèves sont un peu laissées pour compte.

En effet cette activité permet de mobiliser entièrement les élèves « de la sensorialité à la rationalité, de la sensibilité à l'intelligence, de l'agir au penser, de l'acte moteur spontané à l'expression cultivée. » Il est vrai que la production d'une œuvre en dehors de lui est très motivante pour un enfant de cet âge. Cette activité laisse une trace tangible qui suscite des réactions tant au niveau de l'enseignant que de ses pairs ce qui affirme sa capacité à exister dans le regard de l'autre. En effet, « les arts visuels, domaine du regard et du geste et qui occupent une place importante dans l'emploi du temps visent à rendre l'élève autonome, capable d'une expression personnelle nourrie d'expériences, de réflexion sur ces expérimentations, de confrontation avec la démarche des autres enfants et celles des artistes » (E. Doumenc, 2011, p. 11).¹⁸

Pour conclure, il est important que les élèves soient confrontés aux arts-visuels qui sont tout aussi importants que les autres matières. En effet, dès la maternelle l'enfant nourrit son imaginaire et apprend à observer, manipuler les choses se qui construit son rapport avec le réel qui sera d'une grande importance à école élémentaire. Il s'agira ensuite de poursuivre cette démarche, qui est plus prégnante à la maternelle, pour que les élèves continuent à utiliser leur imagination, leur créativité qui faute de stimulation ne pourra pas se continuer à se développer harmonieusement et ce d'autant plus que le milieu culturel de l'enfant est pauvre.

¹⁷ DOUMENC, E. (2011). *50 activités pour développer la sensibilité, l'imagination, la création*. Toulouse : SCEREN.

¹⁸ Ibid p. 13

2) Proposer des situations variées

En arts visuels diverses activités peuvent être pratiquées. Il faut obligatoirement laisser libre court à l'imagination de l'élève.

Pour cela l'enseignant doit adopter certaines attitudes :

- Ne pas évaluer ni donner de jugement de valeur sur les productions des élèves.
- Respecter les questions des enfants et leurs donner des indices pour qu'ils trouvent eux même la réponse.
- Accepter toutes les idées permises en classe, des élèves même inhabituelles et faire découvrir la valeur de chacune d'elles.
- Aménager un temps de production et un temps d'évaluation où on revient sur les productions des élèves (comparaison des procédures).
- Insister sur l'importance du dialogue que ça soit entre enseignant et élève, qu'entre les élèves eux même.

En arts visuels les activités peuvent avoir trois visées : une visée esthétique en découvrant le monde par ses sens, culturelle au contact d'œuvre ou encore techniques en faisant prendre forme à des idées en utilisant divers procédés, des formes ou encore des matières.

L'enfant va spontanément produire des formes, dessiner, s'approprier son environnement. Il s'agira ensuite de lui faire prendre conscience de ses démarches et de celles des autres lors de la phase d'évaluation du travail afin d'enrichir sa propre pratique.

Pour mener à bien une séquence il est important de varier les modalités d'enseignement en fonction des différentes phases de création. Selon E. Doumenc (2008)¹⁹ la démarche est organisée en 4 étapes successives. La première est la phase de sollicitation. C'est un déclencheur simple ou élaboré qui permet de lancer l'activité de recherche active. Celui-ci peut prendre plusieurs formes comme une question posée par l'enseignant qui appelle des réponses très diverses. On pourrait demander aux élèves par exemple : « Comment composer un animal extraordinaire ? ». On pourrait également donner une consigne plus stricte pour obtenir des réponses qui sont plus précises et qui amène à des procédés plus pertinents comme par exemple « Comment enrichir un dessin ? »

¹⁹ DOUMENC, E (2008). *50 activités en arts visuels : au cycle 2*. Toulouse : SCEREN-CRDP de Midi-Pyrénées

Pour trouver des évènements déclencheurs, on peut par exemple tirer parti des opportunités de la vie de la classe comme illustrer une histoire, profiter d'une sortie pour photographier un paysage urbain ou campagnard, fabriquer des cartes de vœux pour Noël, des affiches ou des cartons d'invitation pour l'exposition de la classe, découvrir et explorer un outil, un médium, un support, une technique et bien d'autres choses encore.

Ensuite vient la phase de réalisation qui peut se faire de façon individuelle ou par groupe où les élèves passent à l'action. Avec le matériel mis à leurs disposition, ils cherchent, ils essaient, ils tâtonnent, font parfois des trouvailles intéressantes, trouvent des solutions pertinentes ou non pour répondre à la sollicitation de l'enseignant.

Lorsque les productions sont terminées intervient la phase de synthèse. Elle peut se faire sous deux formes. Dans l'une d'elle, l'enseignant montre toutes les productions. Les élèves vont ensuite prendre la parole pour expliciter leur travail, constater les effets produits, le comparer avec les productions des autres. A la fin de celui-ci, l'élève pourra retenir des procédés efficaces pour les réinvestir ultérieurement. La deuxième forme consiste à montrer à la classe des œuvres d'art pour voir comment les artistes ont traité une même problématique, puiser des idées, reconnaître des procédés semblables ou encore adopter des techniques nouvelles.

S'en suit une phase de réinvestissement où l'élève à l'occasion de réinvestir les acquis précédents et de faire des choix réfléchis afin de parvenir à une production personnelle aboutie.

On termine la séquence par une phase d'évaluation où l'enseignant et la classe apprécient l'ensemble des productions, l'originalité et la qualité esthétique ou technique de certaines et le travail d'investissement personnel qu'elles révèlent. Il peut profiter de ce moment de synthèse pour décider comment elles seront présentées et mises en valeur comme par exemple si les productions seront affichées sur le mur de la classe, juxtaposées sur un fond de couleur, réunies dans un grand album à feuilleter, accrochées à une ficelle tendue dans le hall d'entrée de l'école, posées sur des socles lorsqu'elle sont en volume avant d'être finalement remisent aux élèves. La mise en valeur des productions souvent négligée en élémentaire est tout aussi importante qu'en maternelle.

Toutes les phases citées plus haut, sont un bon moyen de solliciter l'imagination des élèves en l'impliquant dans la tâche et le laissant seul "maître" de ses productions tout en les comparant aux autres, l'enseignant ayant ici, juste un rôle de déclencheur et de guide.

3) Varier les supports, les outils, les médiums et les techniques

a) Les supports

L'enseignant dispose de la possibilité de faire évoluer les conditions matérielles de l'activité notamment autour des outils utilisés. Selon D. Lagoutte (2002)²⁰ l'enfant en se confrontant à divers outils, supports et médiums, s'adapte à eux pour mieux les soumettre à sa volonté, il s'enrichit et progresse au niveau des arts visuels. Il doit tout d'abord assimiler les différentes caractéristiques des supports, outils ou médiums qu'il utilise afin d'être vraiment capable de création. L'imagination est donc le produit d'une construction mentale continue.

Nous allons tout d'abord définir ce qu'est un support. C'est la base donnée à l'élève pour commencer à produire. C'est sur celui-ci ou par rapport à lui que l'élève laissera sa trace. Le support est un élément souvent négligé alors qu'il a tout de même son importance dans la façon dont l'élève va le traiter. En effet, l'élève ne va pas faire la même chose sur du carton ondulé que sur du papier. On peut également varier la forme de celui-ci et sortir du traditionnel rectangle de la feuille déjà utilisé dans toutes les autres matières. Le support concourt avec la consigne de l'activité à la production des élèves, son choix devra alors se faire en fonction de ses objectifs.

Mais d'une façon générale il est important de varier la forme et la nature du support pour stimuler davantage l'imagination des élèves. On pourra donc choisir des supports souples comme le caoutchouc, le cuir ou encore le métal en feuille, différents types de papiers à dessin comme le papier canson ou aquarelle, des supports lourds et rigides comme la pierre, la brique ou encore le ciment, des supports rigides plus légers comme le bois, le verre ou le plastique. Les possibilités sont innombrables et agrémentent agréablement les activités, les élèves étant curieux d'expérimenter un nouveaux support.

c) Les outils

Pour pouvoir agir et transformer ce support les élèves vont avoir besoin d'outils. Ceux-ci sont définis comme étant tout instrument permettant de prolonger la main et d'agir sur le médium ainsi le doigt est également considéré comme un outil.

Les outils utilisés modifient également l'appréhension que l'élève a de l'activité et cela pour accroître la diversité d'exposition des élèves pour qu'ils acquièrent une connaissance des

²⁰ Ibid p.7

différents outils utilisables, qu'ils pourront une fois acquis, réutiliser de façon autonome dans d'autres activités. C'est de cette façon que les arts visuels nourrissent l'imaginaire des enfants, en leur apportant les moyens de réaliser eux-mêmes.

De la même manière que les supports on peut utiliser : les outils à peindre comme les brosses, les rouleaux, les couteaux, les pinceaux, et autres outils d'usage courant tels que les éponges ou encore les brosses à dent ; les outils à dessiner comme les crayons, les feutres, les stylos, les pastels, les craies ou encore les outils à graver et à sculpter comme le burin, le stylet, le gravoir ou bien le ciselet.

d) Les matériaux et médiums

Les médiums désignent de façon générale l'ensemble des matières colorantes et les différents intermédiaires entre outil et support. Les médiums qu'il est possible d'utiliser sont très variés. Ils peuvent être liquides comme la peinture, les encres, les teintures, la colle plus ou moins dilués entre eux ou avec l'eau ou encore dure comme la craie grasse, les crayons, le tissu, le papier, le sable. Notons que les craies grasses et les crayons sont à la fois outil et médium.

La liste est bien sur loin d'être exhaustive. Comme pour les outils et les supports ils peuvent être choisis ou proposés, dans tout les cas le choix du médium influence la technique que l'enfant va utiliser. Cette grande variété de supports, d'outils et de médiums va contribuer à favoriser son expression par la diversité des moyens qu'il a à sa disposition.

e) Les techniques

L'objectif des arts visuels est de donner la possibilité aux élèves de s'exprimer plastiquement. Nous avons déjà vu comment diversifier la pratique en variant les outils, les médiums et les supports, mais il faut également apporter des techniques pour que l'enfant soit capable d'élaborer un projet. Plus l'enfant maîtrisera de techniques différentes, plus ses réponses seront riches et variées. L'enseignant peut alors établir des contraintes en choisissant le médium, l'outil ou la technique ou encore laisser l'élève construire son projet.

Dans le but de varier les techniques, D. Lagoutte (2002)²¹ propose de mettre en place des activités où il peut laisser libre court à sa créativité en essayant de reproduire, de se heurter à des difficultés de réalisation, de leur suggérer une approche. Le rôle de l'enseignant ici, est de donner des indices qui permettront aux élèves de travailler une technique. La naissance de la technique se fait par l'association d'un médium, d'un support et d'un outil d'où l'importance de varier ceux-ci pour que la technique soit plus efficiente.

Certaines situations favorisent le travail de la technique. On peut citer la transformation qui consiste à modifier un ensemble déjà constitué en modifiant certains paramètres. L'élève peut par exemple changer les couleurs, effectuer des collages, déchirer, changer la forme de l'objet initial. En effectuant ses gestes, il utilisera différents médiums et outils. On peut également reprendre d'anciennes productions des élèves pour les modifier. Une autre situation est l'association. On peut associer par exemple des couleurs, des formes, des matériaux, des images aux hasards ou de façon volontaire, des textures et également à partir de recherche proposées aux enfants. Bien d'autres combinaisons sont encore possibles.

La technique la plus utilisée à l'école primaire est la couleur. Elle est en générale travaillée par le biais de la peinture. On peut par exemple pratiquer des mélanges et ainsi obtenir de nouvelles couleurs. On peut également travailler sur les nuances grâce à ceux-ci. Mais aussi sur les contrastes entre les différentes couleurs en utilisant la juxtaposition. Par ce procédé certaines couleurs s'exacerbent et d'autres s'affadissent réciproquement.

Bien d'autres techniques existent en dehors de celles citées pour faire appel à l'imaginaire de l'enfant. Les enseignants peuvent également s'inspirer d'artistes contemporains.

4) Introduire des références culturelles

Il est important pour l'enfant que l'étude des supports, outils, médiums et techniques s'articulent avec des œuvres qui sont en relation. D'ailleurs leurs pratiques simultanées enrichissent aussi bien la pratique que la compréhension de l'œuvre. En effet l'apport culturel permet d'enrichir l'imagination car elle ne peut fonctionner sans images référentes. Il est important d'organiser des sorties où l'enfant est directement en contact avec l'œuvre, ainsi que d'en présenter certaines comme porteuses de valeurs afin de développer la réflexion critique

²¹ Ibid p.7

de l'élève et sa capacité de comparer ses productions par rapport à l'œuvre. C'est à ce moment qu'il aura recours à son imagination, à son intuition, à l'invention et construira une démarche créative.

L'œuvre d'art peut également être utilisée à l'intérieur d'une séquence, mais doit répondre à une attente et enrichir le contenu. En effet il est important dans ce cas d'apprendre à l'enfant à analyser une œuvre car en comprendre son contenu n'est pas toujours aisé. Les sensations ne doivent pas en être exclues car certaines œuvres peuvent provoquer des émotions, des frissons, des sensations tactiles, gustatives voir olfactives.

L'enseignant est là pour guider l'élève dans son exploration de l'œuvre. Pour ce faire on peut distinguer plusieurs étapes : une période de contemplation où l'élève prend contact avec l'œuvre, puis on donne notre première impression sur l'œuvre, on passe ensuite à une approche sensible où on demande aux élèves ce qu'ils ressentent vis à vis de l'œuvre. Puis on adopte une approche plus objective, c'est là que l'enseignant peut dire l'identité du peintre, faire observer aux élèves la composition de l'œuvre ou encore les techniques utilisées. C'est une phase où on "lit l'image".

Dans tout les cas l'exposition doit être régulière pour que l'enrichissement culturel soit effectif et permettent à l'élève d'enrichir son imaginaire.

III/ Analyse de la pratique professionnel

1) Le projet sur l'Italie

a) Cadre

La séquence s'est déroulée dans une classe de CM1-CM2. Elle s'est effectuée dans le cadre de mon stage en pratique accompagnée. La séquence a été mise en place pour un concours qui avait pour thème l'Italie. Le défi était de concilier l'expression personnelle des élèves et le fait de créer une œuvre collective. Nous avons donc opté pour la conception d'une boîte avec 3 compartiments aux couleurs du drapeau de l'Italie. Elle est conçue comme un jeu avec la phrase « Qu'est-ce que l'Italie pour toi ? ». De cette façon les élèves tirent une carte, de format A5, dans chaque compartiment et une représentation de l'Italie nous est livrée. De cette façon nous avons pu concilier les deux. Nous parlerons ici plus d'une mise en commun des différentes œuvres que d'œuvre collective car celle-ci suppose une réflexion et une confrontation des idées entre les élèves.

b) Déroulement

Nous avons fait rentrer les élèves dans l'activité à partir des outils, médiums et techniques sélectionnés au préalable.

Dans une première séance les élèves ont travaillé sur les trois couleurs de l'Italie. Les élèves devaient tracer différentes formes géométriques sur une feuille format A5 et remplir le blanc à l'aide des trois couleurs. Ils avaient pour cela à leurs dispositions des outils et médiums choisis par l'enseignant (peinture, pinceau, craies grasses et sèches, feutres, encres, pastelles et des crayons de couleurs) dans des bacs sur chaque table. A la suite de cela les élèves expliquent leurs procédures et une affiche est faite sur les différents médiums, outils, et gestes utilisés. Elle sera complétée tout au long de la séquence.

Dans une deuxième séance, les élèves vont réutiliser les outils, médiums et gestes de la séance précédente et compléter l'affiche. Le matériel et les couleurs sont les mêmes que dans la séance précédente. Les élèves ont à leurs dispositions des images qu'ils ont eux même ramenés et d'autres par l'enseignant en fonction des représentations des élèves. Chaque groupe a des images en fonction d'un thème (architecture, œuvre d'art, culture, géographie, personnages célèbres, gastronomie). Chaque élève choisit une image et la modifie avec les outils et médiums disponibles.

La 3ème séance sera consacrée à terminer les productions pour les élèves n'ayant pas finis et à décorer la boîte avec le même matériel et en addition des pâtes, du tissu, du coton qui peuvent être collés.

c) Analyse de la séquence

Le fait d'être partie des outils, médiums et gestes a permis aux élèves de produire une grande variété de production avec des techniques différentes. Ce qui montre bien que la variété des moyens est une bonne façon de susciter l'imagination des élèves. En effet, d'après les outils et médiums disponibles les élèves ont utilisé différentes techniques pour modifier les

images : le découpage, le dessin, la peinture, déchirer, coller, estomper...



Malgré la relative diversité des techniques utilisées par les élèves, ils n'ont pas pu avoir le choix des médiums à utiliser et le projet n'a pas ou peu été pensé avec les élèves. On a simplement demandé d'écrire leurs représentations de l'Italie afin de préparer le projet. En effet, les élèves n'ont expérimenté que la partie technique de celui-ci. Il aurait fallu mieux articulé les séances afin de faire des phases de regroupement en amont et en aval. En amont, nous aurions pu faire réfléchir les élèves en petit groupe dans un premier temps, pour élaborer le projet et ensuite mettre les idées en commun et décider ensemble de celui-ci guidé par l'enseignant. En aval nous aurions pu revenir sur les productions et expliciter les procédures tout en mentionnant des artistes ayant une démarche relativement similaire, et ce, afin d'élargir la culture artistique des élèves et nourrir leur imaginaire, ce que l'on a totalement occulté dans ce projet au profit de la réalisation finale uniquement.

2) Projet : Ma machine imaginaire

a) Cadre de la séquence

La séquence s'est déroulée dans la même école que précédemment. Nous voulions cette fois-ci partir de l'imaginaire des élèves tout en amorçant notre séquence en présentant un artiste pour favoriser sa mise en œuvre.

b) Déroulement

Dans la séance 1, nous avons fait une séance d'histoire des arts sur Léonard de Vinci pour introduire notre prochaine séance. Nous avons construit une frise historique en situant la période où Léonard de Vinci a vécu avec d'autres repères et personnages connus ainsi que certaines œuvres connues dans différentes époques.

Dans la séance 2 nous avons présenté un diaporama de Léonard de Vinci sa vie, ses œuvres.

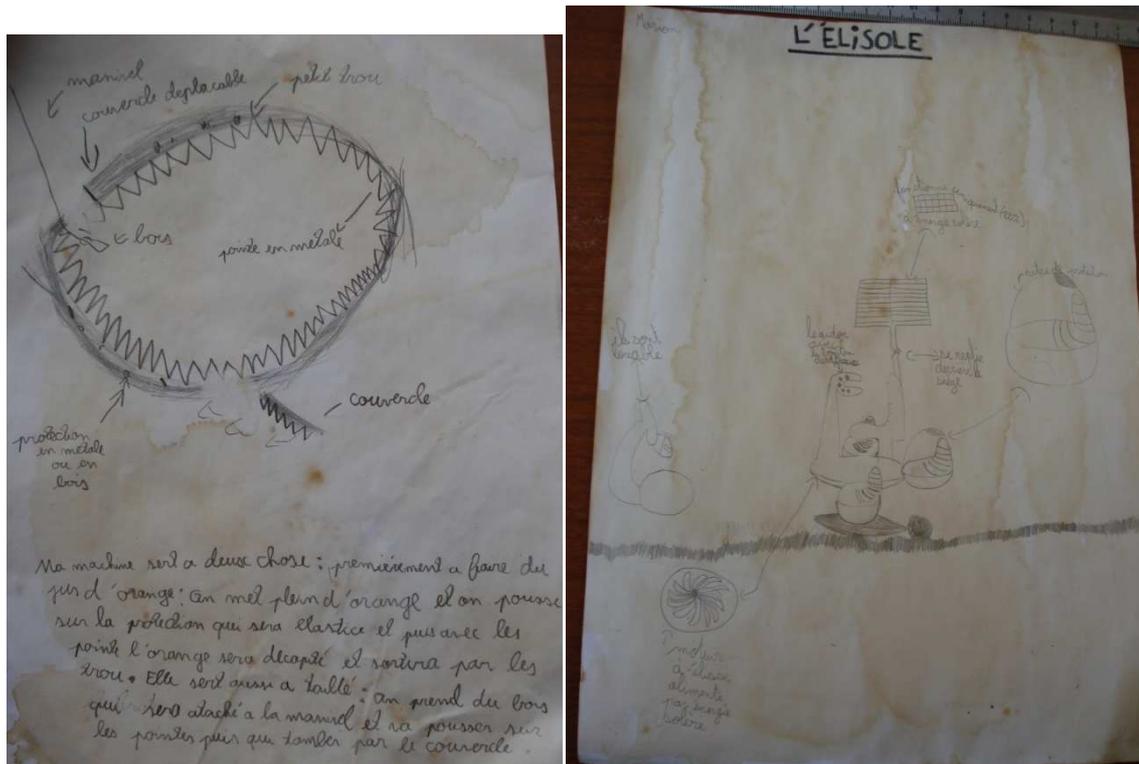
Puis nous avons commencé la production en séance 3, les enfants devaient imaginer et faire un croquis au crayon de papier d'une machine imaginaire et décrire sa fonction.

c)Analyse

Nous avons essayé d'introduire les références à des artistes dans la séquence, pour palier au manque constaté durant la précédente à ce niveau là. Nous avons choisi Léonard de Vinci car certains enfants ont fait remarquer que c'était lui qui avait peint la Joconde et que l'un d'eux avait ramené son portrait. De plus cela nous a paru être un bon lien avec la séquence précédente sur les représentations de l'Italie. Mais la séance sur l'histoire des arts semble déconnectée et ne pas vraiment appartenir à cette séquence, en tout cas elle ne sert pas vraiment lors de la phase de production. Les références quand elles sont apportées de manière fortuite comme cela et non liées à autre chose ne servent pas vraiment notre propos.

Nous avons donc pu observer les œuvres et en particulier les machines volantes de Léonard de Vinci. Nous leur avons également fait visionner un film représentant la machine volante et l'automobile en 3 dimensions, en lien avec ce qui va être demandé dans la séance 3. En effet on leur demande d'inventer une machine imaginaire sur du papier jauni à la manière d'un parchemin, et d'écrire à quoi elles servent au crayon de papier.

Dans cette séquence, nous tombons sans le travers inverse, en n'amenant pas les outils, médiums et techniques. Les dessins sont certes pour certains inventifs avec de bonnes explications mais ils restent comme inachevés. On reste au stade du dessin d'enfants, on n'apporte rien de plus au niveau plastique. Voici quelques exemples de production d'élèves :



Avec du recul il aurait été intéressant de considérer ses dessins non pas comme une finalité mais comme un travail préparatoire à l'élaboration d'une maquette de leur machine imaginaire. De cette façon ils auraient pu légènder leurs dessins et prévoir les matériaux dont ils auraient besoin. Bien sur il faut que la maquette puisse être réalisable et que les matériaux soient accessibles. En procédant de cette manière l'élève conçoit son projet et en prévoit les étapes, ce qui relève d'une véritable démarche créative qui sollicite un travail plastique avec les médiums, les outils et les gestes mais cette fois-ci en 3 dimensions. De plus ils vont devoir créer une maquette à partir de leur croquis en 2 dimensions ce qui met fortement en jeu la représentation de l'objet ainsi que l'imagination.

Il ne faut également pas oublier la phase d'évaluation, qui a été également négligée dans cette séquence. Nous ne sommes pas revenus sur les productions des élèves, ni explicités les procédures pour que les élèves puissent les comparer et en même temps acquérir de nouvelles connaissances et compétences qu'ils sont susceptibles de réutiliser.

2) Projet : Ma forêt imaginaire

a) Cadre

La séquence a été menée dans une classe de GS/CP dans le cadre de mon stage en responsabilité. Consciente des problèmes au niveau de la démarche et des manquements constatés notamment au niveau plastique. J'ai conçu cette séquence pour qu'elle alterne les différentes phases importantes dans les arts visuels et ainsi, invite les élèves à élaborer une démarche créative.

b) Déroulement

Dans une première séance, j'ai présenté un artiste, Paul Citroën et une œuvre "Métropolis" (Annexe 1) avec un vidéo projecteur. Nous avons, tout d'abord décrits l'œuvre avec les élèves, les différents éléments, comment ceux-ci sont organisés entre eux ainsi que sa technique : le collage photographique. Dans un deuxième temps, j'ai présenté le projet qui consiste à créer sa forêt imaginaire. Ils ont ensuite évoqués qu'est-ce qu'ils voudraient dans leur forêt et comment ils placeraient les différents éléments, ce qui m'a permis de choisir le fond d'images nécessaires.

C'est dans la deuxième séance que les élèves vont créer leur forêt imaginaire avec le fond d'image par le collage et le découpage.

Dans une troisième séance je leur ai présenté une sculpture d'Arman déposée devant la gare St Lazare à Paris. Je leurs ai ensuite demandés ce que l'artiste a fait. (Annexe 2)

c) Analyse de la séquence

J'ai pu constater dans la première séance que le fait d'émettre des idées sur son propre projet après l'analyse de l'œuvre et les comparants à l'œuvre restée affichée sur le vidéoprojecteur est très enrichissant et en même temps mobilise fortement les élèves. De plus ils peuvent comparer leur point de vue et éventuellement y réagir, se qui permet aux élèves d'apprendre des autres. J'ai vraiment sentie une différence, les élèves voulaient dès le lendemain commencer leur projet.

Pour ce qui est des productions des élèves dans leurs productions ont voit bien la superposition des choses perçues dans l'œuvre originale. Certains ont même mélangés deux animaux, introduit des morceaux de paysages ailleurs, ont mis plusieurs fois le même animal au même endroit avec une variation de taille. En effet il y avait les mêmes animaux à des tailles différentes.

Pour l'évaluation j'ai choisi de faire expliciter aux élèves ce qu'ils ont fait (découpage, assemblage). Les élèves ont bien confronté leur différences de technique et rebondit sur les propos des autres. J'ai ensuite proposé une sculpture d'Arman qui se trouve en face de la gare Saint Lazare. Et je leur ai demandé ce que l'artiste à fait. Ils ont tout de suite comparé leur travail à ce que l'artiste à fait et constater leur différence sans que je fasse le lien. Avec le recul je pense qu'il aurait été intéressant de prolonger cette activité en créant cette fois ci un objet en volume sur un thème donné. De cette manière les élèves pourraient réinvestir leur travail dans un autre plan et ainsi mobiliser leur imagination. On aurait ainsi, pu mieux mesurer en comparant ces deux productions sur feuille et en volume l'enrichissement que la démarche a pu amener au niveau de l'imaginaire des enfants.



Conclusion

Les arts visuels sont une matière avec une infinité de possibilité mais qui est de prime abord difficile à mettre en place. Avant d'effectuer cette formation, je voyais plutôt les arts visuels comme la réalisation d'un sujet, mais je n'avais pas saisi de suite l'enjeu qui se cache derrière et les ponts qu'il y a entre ceux-ci et les autres matières. En effet les arts visuels sont tel un carrefour entre les disciplines. De plus, outre le fait d'appuyer les connaissances des œuvres elle permet à l'élève de mieux appréhender le réel et développent la capacité d'observation et d'attention qui sont également importante dans d'autres matières, ainsi que la capacité d'imagination trop souvent occultée par le savoir concret. En effet, les arts visuels ne sont pas négligeables et permettent de faire preuve de créativité non seulement dans le domaine des arts visuels mais dans d'autres matières. Pour toutes ses raisons, les arts visuels sont très importants dans la construction de l'individu et de la notion d'image, omniprésente dans la vie de tous les jours.

Elle permet également de développer la pensée divergente qui est la capacité de générer des idées originales et ainsi résoudre un problème d'une façon innovante. Cette capacité de s'adapter et résoudre les problèmes rapidement est très recherchée dans notre société qui est toujours en changement, notamment dans le monde de l'entreprise. Il est vrai que l'école sur ce point là n'arrive pas bien à suivre ce changement rapide, même si elle essaye de s'adapter en incluant quelque peu l'imagination, elle reste tout de même en marge par rapport aux savoirs.

Bibliographie

- DOUMENC, E. (2011). *50 activités pour développer la sensibilité, l'imagination, la création*. Toulouse : SCEREN.
- ELLENBERGER, H. (2008). *Histoire de la découverte de l'inconscient*. Paris : Fayard.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. (pp. 153–168). Washington, DC: American Psychological Association.
- LAGOUTTE, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette éducation.
- LEIF, J. (1985). *L'imagination créatrice*. Paris : Delagrave.
- MEDNICK, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological*
- MERIA, M. (1994). *L'encyclopédie Bordas*. Paris : Bordas.
- Review*, 69, 220-232. DOI : 10. 1037/h0048850.
- PIERON, H. (1954). *Vocabulaire de psychologie*. Paris : PUF.
- PLUCKER, J. A., & BEGHETTO, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In R. J. Sternberg, E. L.
- RUNCO, M. A. (1999). Divergent thinking. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 577-582). San Diego, CA : Academic Press.
- SAWYER, R. K., JOHN-STEINER, V., MORAN, S., STERNBERG, R., FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M., et al. (2003). *Creativity and development*. New York : Oxford University Press
- SOURIAU, E. (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.
- WADE, C & TAVRIS, C (2008). *Invitation to Psychology*. Upper Saddle River, NJ : Pearson - Prentice Hall.

Annexe 1 : Paul Citroën "Métropolis"



Annexe 2 : Complément





MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Pernet-Démoret Sylvie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Alain Reich

TITRE :

Comment développer l'imaginaire en Arts visuels ?

RÉSUMÉ :

L'imagination et l'imaginaire sont souvent négligés à l'école. Les arts visuels sont l'une des matières où son expression est privilégiée de par sa fonction imageante. Il est donc important de les développer et de les considérer comme une matière à part entière. En effet contrairement aux idées reçues, des apprentissages sont l'œuvre en arts visuels, ils ont même une part importante dans la construction de l'individu. Ils permettent de mieux appréhender le réel en travaillant l'observation grâce à l'apprentissage de la lecture d'image.

Outre cette appréhension du réel les arts visuels permettent de développer l'imagination de part la variété de son contenu et ainsi stimuler la créativité de l'enfant qui peut être comme l'imagination utilisée dans d'autres domaines. Les arts visuels développent par ce biais la pensée divergente qui permet à l'individu de produire un grand nombre d'idées, qui de part ses associations permet de générer des idées originales, utiles dans le cas de résolution de problèmes.

MOTS CLÉS :

arts visuels, imaginaire, imagination, créativité, cycle 1, cycle 2, cycle 3