



HAL
open science

L'autonomie par les arts visuels en maternelle

Élise Crespin

► **To cite this version:**

| Élise Crespin. L'autonomie par les arts visuels en maternelle. Education. 2015. dumas-01253964

HAL Id: dumas-01253964

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253964v1>

Submitted on 11 Jan 2016

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

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

Année universitaire 2014-2015

***Master Métiers de l'Enseignement, de
l'Éducation et de la Formation***

Professeur des écoles 2^e année

L'autonomie par les arts visuels en maternelle

Présenté par Elise CRESPIN

Première partie rédigée en collaboration avec Olivier BOUVET

Mémoire encadré par Cécile ESCATAFAL & Bertrand MOUTHON

Introduction	1
PARTIE 1 : L'état de l'art	2
1. Les enjeux de l'autonomie	2
1.1. La définition de l'autonomie	2
1.1.1. Définition du dictionnaire.....	2
1.1.2. Définition de l'enseignant.....	2
1.1.3. De la transmission des savoirs à l'autonomie de l'élève.....	3
1.1.4. Dans les instructions officielles.....	3
1.2. Comment favoriser l'autonomie des élèves ?	4
1.2.1. L'importance du climat de classe.....	4
1.2.2. En développant des attitudes intelligentes.....	4
1.2.3. Dès la maternelle.....	5
2. Les arts visuels en maternelle	6
2.1. Créer à l'école maternelle	6
2.1.1. Les arts visuels dans les programmes.....	7
2.1.2. L'enseignant en arts visuels.....	7
2.2. Quels arts visuels en maternelle ?	8
2.2.1. Le dessin.....	8
2.2.2. Les compositions plastiques.....	10
2.2.3. L'image.....	10
2.2.4. Les collections et les musées.....	11
3. Problématique	12
PARTIE 2 : Méthode et analyse	13
1. Méthodologie	13
1.1. Participants.....	13
1.2. Matériel et procédure.....	14
2. Résultats	18
3. Discussion	24
3.1. Les différents critères	24
3.1.1. Autonomie matérielle et affective.....	24
3.1.2. Autonomie langagière et corporelle.....	25
3.1.3. L'autonomie en général.....	26
3.2. Limites.....	26
3.3. Perspectives.....	26
4. Conclusion	27
5. Bibliographie	28
6. Annexe	

Introduction

Les arts visuels à l'école maternelle, à travers le domaine *Percevoir, Sentir, Imaginer, Créer*, permettent aux élèves de solliciter leur imagination et d'enrichir leur capacité d'expression. Ils peuvent être mis en lien avec d'autres domaines du programme du Ministère de l'Education Nationale de 2008 tels que la découverte du monde ou l'appropriation du langage. L'école maternelle précède le cours préparatoire, les élèves doivent alors apprendre à devenir autonomes, à s'engager dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources.

Dans une première partie, d'ordre théorique, les recherches ont été construites à partir des différents concepts d'autonomie présentés par Hervé Caudron. Cet auteur, philosophe et ancien professeur d'IUFM, s'est intéressé à l'autonomie et aux apprentissages des enfants de l'école primaire. Daniel Lagoutte, auteur du livre *Enseigner les arts visuels*, ainsi que les différents documents relatifs au programme du Ministère de l'Education Nationale ont enrichi cet apport théorique. Ces derniers ont effectivement permis de définir les contenus des arts visuels à l'école maternelle ainsi que la pratique de classe qui en découle.

De ce fait, la deuxième partie de cette étude présente la mise en pratique des apports théoriques et son analyse. Les recherches se sont déroulées dans une classe de PS-MS mais sont adressées uniquement aux moyennes sections. La séquence d'enseignement est élaborée de sorte à faire ressortir les différentes formes d'autonomie présentées par Hervé Caudron à savoir l'autonomie corporelle, matérielle, spatio-temporelle, affective et langagière. Pour cela, l'enseignante s'est appuyée sur un album de jeunesse, *La grenouille qui avait une grande bouche* de Keith Faulkner. Les élèves se sont appropriés le récit pour ensuite représenter, en peinture, les traces des animaux de l'histoire grâce à différents outils proposés. Analyser l'utilisation de ces outils, les choix faits par les élèves et leurs justifications doit permettre de répondre à la problématique suivante :

Comment développer l'autonomie des élèves à travers les arts visuels ?

PARTIE 1 : L'état de l'art

1. Les enjeux de l'autonomie en maternelle

1.1. La définition de l'autonomie

1.1.1. Définition du dictionnaire

Selon le dictionnaire français Larousse, l'autonomie est « la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui, le droit pour un individu de se déterminer librement. » Étymologiquement, l'autonomie vient du grec *autos* qui veut dire soi-même et de *nomos*, la loi. L'autonomie est donc littéralement se donner à soi-même une loi c'est à dire obéir à ses propres lois.

Il existe différents types d'autonomie, cela peut concerner une collectivité, une personne, un objet technique ou biologique. Selon Philippe Meirieu, écrivain français spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, être autonome est « la capacité à se conduire soi-même, à accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés. »

Il n'y a donc pas d'autonomie s'il n'y a pas conscience de soi mais aussi de l'autre. En effet, sans la présence des autres et celles des lois, l'autonomie n'a pas lieu d'être.

1.1.2. Définition de l'enseignement

L'élève doit être capable d'évoluer librement pour faire ses propres découvertes et ses propres expériences mais doit toujours être soutenu par un adulte si besoin et faire parti d'un groupe. En effet, être autonome c'est pouvoir s'adapter aux différentes situations proposées mais aussi interagir avec d'autres pairs. Pour cela, il faut connaître et intérioriser les règles, les limites, les interdits pour pouvoir vivre ensemble. L'autonomie n'est pas quelque chose d'inné, elle s'acquiert avec le temps et doit s'apprendre dès l'école maternelle.

D'après Hervé Caudron, l'autonomie a des valeurs qui peuvent être hiérarchisées. Il y a d'abord des savoirs et savoir-faire nécessaires pour être autonome. En effet, il faut avoir les

techniques et les outils pour pouvoir contrôler et enrichir ses connaissances, pour pouvoir analyser avec pertinence l'objectif poursuivi. Ensuite, il faut avoir des attitudes volontaires telles que la curiosité, le goût de l'effort et de l'initiative. Ainsi les élèves doivent avoir connaissance des démarches actives, des concepts, des lois et des modèles qui leur permettront « d'éclairer la réalité, la maîtriser au lieu de la subir ». Pour finir, être autonome c'est aussi faire appel à sa réflexion et sa conscience c'est à dire former sa capacité de juger de manière indépendante. Ce dernier point est le plus complexe selon Hervé Caudron puisqu'il remet en cause les habitudes et pousse l'élève à se confronter à l'enseignant et à son entourage.

1.1.3. De la transmission des savoirs à l'autonomie de l'élève

L'idée de rendre l'élève autonome est assez nouvelle dans le cadre institutionnel. D'après Jean Ravestain, professeur en sciences de l'éducation, la loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989 en est la réelle source. Dans le premier article de cette loi, l'éducation devient une priorité nationale et les élèves peuvent choisir leur projet d'orientation en fonction de leurs aspirations et de leur capacités. En outre, c'est à partir de cette loi, que l'école fonctionne en cycle et que l'élève est mis au centre du système éducatif. L'enseignant va alors changer ses méthodes d'enseignement, transmettre ne suffit plus, il va falloir observer les élèves, leurs stratégies et leurs erreurs. La réforme des cycles permet aux élèves de progresser à leur rythme, en retard ou en avance, sur un cycle soit trois années. Depuis, les nouvelles pédagogies préconisent de partir des acquis de l'élève pour lui permettre de construire ses apprentissages. L'élève devient donc acteur de ses apprentissages.

1.1.4. Dans les instructions officielles

L'autonomie, qui était une compétence transversale dans les programmes de 2002 devient, en 2008, une compétence à part égale avec les autres. Les élèves doivent apprendre à coopérer et devenir autonomes grâce aux différents enseignements proposés. Elle n'est pas innée chez l'enfant, elle s'apprend.

Dès les premières lignes du programme de l'école maternelle du bulletin officiel de 2008, la notion d'autonomie est présentée : « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome. ». On peut donc penser qu'il s'agit d'un des objectifs les plus importants du cycle 1. Pour autant, la notion d'autonomie en tant que compétence à acquérir et reprise tout au long des programmes, aussi bien pour le cycle 2 que le cycle 3.

En 2005, dans le socle commun de compétences et de connaissances composé de huit piliers, le septième est consacré à l'autonomie et l'initiative. Ainsi, il est écrit que « l'autonomie est une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale ». L'autonomie et l'initiative s'acquièrent tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire.

1.2. Comment favoriser l'autonomie des élèves ?

1.2.1. L'importance du climat de classe

Un climat scolaire positif affecte puissamment la motivation à apprendre et favorise l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuelle. C'est une condition essentielle pour favoriser l'autonomie des élèves. L'enseignant qui établit un climat de liberté intellectuelle dans sa classe, en étant à la fois encourageant, compréhensif et disponible, pousse ses élèves à explorer des solutions personnelles, à justifier leur point de vue.

De nombreux pédagogues, par les méthodes qu'ils ont mises en œuvre, ont répondu à ce climat de classe positif et ont contribué au "Travail Autonome". C'est le cas de l'enseignement individuel lancé par Maria Montessori à l'école maternelle à la fin du 19^{ème} siècle, ou encore de Célestin Freinet et son école moderne de Saint-Paul de Vence.

1.2.2. En développant des attitudes intelligentes

Pour faciliter l'autonomie des élèves, Hervé Caudron, dans son livre *Autonomie et apprentissage*, donne quelques orientations générales. Tout d'abord, il ne faut pas priver les élèves de contraintes et de repères. En effet, une consigne peut être appliquée bêtement par l'élève alors que la contrainte met celui-ci dans une situation de recherche et le pousse à réfléchir. Ensuite, il faut favoriser les initiatives, les responsabilités des élèves et les inviter à confronter leurs hypothèses, leurs démarches et leurs solutions. Ainsi, l'erreur n'est plus considérée comme une « faute » mais doit être considérée comme une information à prendre en compte dans le processus didactique et pédagogique. Un point important pour favoriser l'autonomie des élèves est aussi de varier les situations d'apprentissage. En effet, l'élève ne doit pas « rester prisonnier d'un contexte particulier induisant des généralisations abusives ». Pour cela l'enseignant doit proposer des situations où il est possible de transférer, dans des contextes différents, ce qui a été préalablement appris. Ce dernier point permet alors à l'élève

de faciliter la construction de compétences méthodologiques. La compétence devient un véritable outil au service de l'élève, au regard de ses besoins. Il s'agit d'un chemin vers l'autonomie car l'élève, futur citoyen, doit sans cesse faire face à de nouvelles problématiques, dans une société en perpétuel changement.

Enfin, pour que la compétence prenne sens auprès de l'élève il faut que celui-ci soit associé à « l'évaluation de ses résultats mais aussi de ses procédures ou de ses démarches ». En art visuel, l'élève va pouvoir constater les effets produits, exprimer ses préférences entre deux couleurs, deux formes, deux objets et expliquer dans la mesure du possible les différents choix qu'il a effectué.

L'enseignant, quant à lui, s'exprime avec mesure, sérénité, enthousiasme au regard de la réalisation, car l'enfant a besoin de cet avis pour être, se situer, continuer et progresser. Ainsi, l'enseignant ne doit jamais porter un jugement moral ou une appréciation subjective sur la réalisation d'un élève.

1.2.3. Dès la maternelle

L'école maternelle est un passage d'incertitudes et de doutes pour l'enfant car il est confronté à la perte et à la séparation. L'enfant doit dépasser l'univers égocentré de la toute petite enfance pour devenir un élève. Être capable de se séparer, c'est avoir une confiance suffisante en soi et en l'autre. Ainsi, l'école maternelle doit être un lieu sécurisant où l'enfant se sent bien dans l'espace, le temps et avec les différentes personnes qui la composent. D'après Hervé Caudron, l'autonomie de l'élève prend différentes formes et se manifeste à des degrés divers. Il existe huit formes variées mais cinq sont plus appropriées pour la maternelle.

Tout d'abord, la première forme d'autonomie à laquelle l'enfant doit faire face est l'autonomie corporelle. L'enfant doit apprendre à se nourrir et à s'habiller seul, il doit prendre conscience de son corps et des coordinations qui y sont liées. L'auteur cite l'aisance, la souplesse, l'agilité du mouvement comme exemple.

Ensuite, il est question de l'autonomie affective, l'une des formes d'autonomie la plus démonstrative en maternelle. Cela englobe la maîtrise et l'expression des sentiments, « l'affirmation de soi sans recours systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui (maître ou camarade) ».

L'autonomie matérielle est aussi importante puisqu'il s'agit pour l'élève de s'adapter à l'environnement de la classe et de l'école. L'élève doit apprendre à trouver et ranger les affaires à leur place, avoir connaissance du matériel qui l'entoure. Cette autonomie va de paire avec l'autonomie spatio-temporelle, l'élève doit savoir se situer dans l'espace, dans le temps en prenant des repères.

Puis l'élève doit apprendre à s'exprimer correctement, c'est l'autonomie langagière. Le langage est au cœur des apprentissages en maternelle, l'élève doit comprendre et se faire comprendre.

Enfin, l'apprenant doit apprendre à mobiliser ses connaissances pour pouvoir les utiliser dans d'autres contextes et penser par lui-même. D'après la mission départementale « Lexique de l'Académie de Créteil », les jeunes enfants doivent apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'autorégulation pour être reconnus autonomes : centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, contrôler, évaluer, corriger.

L'autonomie de l'élève se construit très progressivement avec parfois des retours en arrière, cela fait parti de l'apprentissage. Selon Hervé Caudron, l'enfant de cinq ans peut, en moyenne, reconnaître une situation de classe et anticiper, formuler une question, donner une explication, inventer une histoire, relater une expérience. Il peut aussi respecter une consigne et mener son travail à terme ainsi que s'habiller, se déshabiller et ranger ses affaires. Il est capable d'évaluer la qualité de son travail. On retrouve donc ici bien toutes les différentes formes de l'autonomie expliquées plus haut.

2. Les arts visuels en maternelle

2.1. Créer à l'école maternelle

D'après le document d'application des programmes du Ministère de l'Education Nationale sur les arts visuels de 2002, un des objectifs de l'école maternelle est de développer la gestuelle de l'élève afin de lui permettre d'accroître ses possibilités de créer et donner vie à son imagination. La pratique régulière de ces gestes en lien avec des apprentissages précis visés par l'enseignant est un des moyens d'y parvenir. L'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence sont également à mettre en place afin de développer la pensée imaginative de l'élève.

2.1.1. Les arts visuels dans les programmes

Dans les programmes de 2008, les arts visuels ont gardé une place importante à l'école maternelle. Ils se retrouvent sous la dénomination « Percevoir, Sentir, Imaginer, Créer ». Ce domaine d'apprentissage met en avant l'imagination, les connaissances autour des arts et l'esprit de création. Il s'agit, pour l'enfant, de matérialiser sa pensée, par des gestes, des techniques, lui permettant de s'exprimer pleinement. Ainsi, durant la maternelle, les apprentissages doivent accompagner le développement de l'enfant, selon son âge. Cela partira du stade du griffonnage de 2 à 3 ans, où l'enfant commence à développer sa coordination des mains et des doigts, trace des lignes horizontales, verticales et forme des ronds. Il commence à favoriser les outils plutôt que ses mains et doigts pour s'exprimer visuellement.

Afin de favoriser ces apprentissages, les arts visuels à l'école maternelle sont pensés selon le développement de la coordination des gestes. Les moyens matériels sont adaptés à l'âge des enfants et à leur développement moteur. Les arts visuels à l'école maternelle sont également proposés pour mettre en avant les démarches utilisées par les enfants et nécessite donc de varier les situations pédagogiques. Les arts visuels visent aussi à présenter aux élèves des références artistiques diverses, et doivent alors être mis en avant par les enseignants.

Les arts visuels en maternelle permettent une multitude de transversalités dans les apprentissages des élèves, notamment en découverte du monde ou en situation langagière. En effet, ils ont pour but de susciter des réactions, des préférences et des choix de procédures dans la réponse à une consigne donnée. Tous les domaines de compétences peuvent être retrouvés dans les arts visuels. Cela permet une approche différente de certains apprentissages et en facilite la compréhension.

Les arts visuels permettent, donc, de travailler le développement moteur, psychologique, social, cognitif et affectif de l'élève puisqu'il s'agit d'une mise en jeu de soi à travers la production artistique. Les gestes, la manipulation, la créativité et les capacités sensorielles sont travaillées en permanence. Cependant, il est plus facile de décrire toutes les possibilités de ce domaine que de les mettre réellement en place, d'autant que parfois les arts sont confondus avec le graphisme. Les arts visuels sont centraux à ces âges de la maternelle et sont porteurs de nombreux enseignements, pas toujours aisés à cerner. Pourtant cela montre le

potentiel d'apprentissage des élèves, afin d'assurer leur développement personnel et leur construction de soi.

2.1.2. L'enseignant en arts visuels

En arts visuels, Daniel Lagoutte insiste sur le rôle de l'enseignant qui « *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.* »

L'installation matérielle est à la base de la pratique des arts visuels en maternelle, car elle permet à l'enfant de s'exprimer dans un environnement et des conditions qui lui donneront envie de produire. Cela ne veut pas dire que tous les outils doivent être disponibles à tout moment. Il est plus intéressant de les faire évoluer au fur et à mesure de l'année, selon les apprentissages proposés par l'enseignant. Par exemple, les petites sections peuvent dans un premier temps se servir du pinceau, du rouleau pour intégrer au fil de l'année des outils insolites tels que le papier journal, une fourchette ou une brosse à dents. Cela permet d'accompagner le développement de l'enfant et sa progression au fil des enseignements. L'installation matérielle est souvent réduite au seul ajustement des outils utilisés et au type de support utilisé. Mais d'autres contraintes, telles la forme des supports ou son format, la mise en place de celui-ci doit pouvoir inciter l'élève à adapter son action.

Les apprentissages sont organisés par l'enseignant généralement sous forme de projets courant sur la période. Ils peuvent porter sur des thèmes de représentation (portrait, paysage,...), des manières de représentation (jardins, neige,...) ou encore des moyens de représentations (collage, encre...) Ils permettent de faire des liens avec des artistes ou certaines formes d'expression. Il est nécessaire de mettre en situation les élèves afin de les solliciter et les stimuler pour ainsi faire ressortir leur imagination. De plus, la mise en action est importante car elle doit permettre aux enfants de répondre aux suggestions de leur imagination. Aucune mauvaise réponse n'existe en arts visuels ainsi la mise en place matérielle doit être particulièrement bien pensée. Néanmoins, la production seule ne suffit pas.

En effet, la verbalisation et les temps d'échanges autour des réponses des élèves sont importantes et permettent d'apporter beaucoup sur les réalisations des élèves et leur manière de procéder. La production artistique n'est pas tout, son environnement, c'est à dire sa disposition et sa représentation, joue beaucoup. D'un autre côté, les techniques ne sont pas enseignées de manière brute. En effet, l'utilisation de ces techniques en réponse aux consignes de l'enseignant leur donne plus de sens et rend concrète leur application. Les œuvres d'artiste ont, quant à elles, vocation à solliciter leur émotion, à développer leur regard face à des représentations particulières. L'utilisation d'une œuvre d'artiste comme modèle d'un travail priverait d'une importante possibilité de création pour les élèves.

2.2. Quels arts visuels en maternelle ?

L'art visuel à l'école maternelle est enseigné à travers le dessin, les compositions plastiques en plan et en volume, l'observation et la production d'images, la constitution de mémoires et de collections, individuelles et collectives, d'objet et d'images.

2.2.1. Le dessin

Durant l'école maternelle, le dessin occupe une place centrale pour l'enfant, dans sa découverte du monde qui l'entoure et dans son appropriation. Il s'ouvre, progressivement, de l'environnement proche, rassurant que sont la famille et la maison, pour prendre sa place dans l'école avec ses camarades de classe. Dans de nombreux ouvrages, le dessin est décrit comme primordial pour l'épanouissement de l'enfant. Ainsi, selon le document d'application des programmes de 2002 sur les arts visuels « l'un des instruments essentiels de la saisie du monde; il est souvent lié à ce que vit et ressent l'enfant [...] il s'affranchit des contraintes pour se mettre au service de l'expression de l'imaginaire enfantin [...] le dessin est le langage naturel des jeunes enfants, expression spontanée qui permet l'émergence de la fonction symbolique. »

En petite section, pour l'enfant, le dessin est composé de tracés simples qui vont se personnaliser, petit à petit. L'envie de se représenter et d'en garder une trace s'accroît avec l'introduction progressive de moyens techniques pour l'aider à produire ce qu'il imagine.

En moyenne section, les techniques apportées par l'enseignant sont de plus en plus nombreuses afin de diversifier les tracés produits. Le dessin a pour but de susciter la créativité de l'enfant à travers différentes tâches, l'amenant à trouver de nouvelles solutions.

En grande section, l'enfant se sert du dessin pour exprimer, inventer, imaginer et raconter sa pensée grâce aux outils et aux procédés qu'il a, désormais, à sa disposition. Le dessin est un moyen d'expression et de représentation pour l'enfant de maternelle.

2.2.2. Les compositions plastiques

Plus que l'expression de l'imagination de l'enfant, les compositions plastiques en maternelle proposent de découvrir les caractéristiques physiques et les propriétés des matières et des matériaux utilisés. Le champ d'activité des compositions plastique est vaste, se scindant entre les créations en deux ou en trois dimensions. Cela comprend les œuvres picturales, les modelages, les sculptures ou encore les constructions par assemblage. La variété des types de créations en compositions plastiques implique une variété de matériaux utilisés et de leur utilisation. Les objectifs d'apprentissage sont, généralement, centrés sur la diversification et l'adaptation des gestes pour créer, la connaissance des matériaux et les possibilités de ceux-ci, le développement de l'imagination et le choix selon des préférences propres à chaque enfant.

Chez les petites sections, les activités de découverte sont privilégiées, notamment sur les outils de création, les matériaux utilisés. Ainsi, l'activité sensorielle engendrée par ces premières approches va entraîner une progressive adaptation des gestes selon les besoins de l'outil (pression, quantité de peinture ou encre,...) ou du support utilisé. En grandissant, durant la maternelle, les élèves devront faire face à des problèmes pour développer ou modifier des œuvres selon les contraintes proposées par la tâche, l'enseignant ou l'outil utilisé. Au fur et à mesure de leur développement, les élèves pourront mutualiser leurs connaissances (techniques, connaissances des matériaux,..) et les mettre au service de leur imagination.

2.2.3. L'image

Les images sont l'un des supports visuels les plus présents dans la vie de l'enfant. Elles permettent l'éducation du regard, faisant évoluer une perception, d'abord, sensible, à une perception guidée par la connaissance. Cela permet également de développer la pensée

autonome des enfants, à travers le regard sur l'image. Les images deviennent alors, plus que des apparences, des porteurs de messages, d'émotions et pensées. Ainsi, la verbalisation autour de ces images doit permettre aux enfants, de développer un questionnement (apporté d'abord par l'enseignant) chez l'enfant, autour des qualités de l'image, de sa provenance ou encore de son contexte. Le travail sur l'image ne se limite pas à sa seule analyse. Il est important d'en voir la création avec les élèves, par le biais d'appareils photographiques, de caméras ou bien de cadres photographiques. Les conditions de création permettent de développer la sensibilité des élèves et leur préférence sur la mise en valeur d'une image. Cette production peut se faire en modifiant une image, déjà, existante, par des moyens techniques ou encore par le dessin, le collage ou la peinture.

Les petites sections ont pour objectif de dire ce que les images sous-entendent. La lecture d'image doit pouvoir permettre de dire ce que l'on voit (éléments plastiques ou narratifs). La compréhension des images passe par l'observation, la manipulation (tri) et, bien sûr, leur fabrication. En grandissant, les enfants développeront leur compréhension de l'image, des procédés de fabrication, de quelques implicites liées à l'image.

2.2.4. Les collections et les musées

La production d'œuvres prend une place importante dans les apprentissages. Cependant, la mise en place d'affichages, de collections révèle une autre facette des enseignements possibles avec les arts visuels. En effet, les questions de temps et d'espace peuvent être interrogées avec les élèves à travers la conservation des images, des objets, des traces d'un événement, mais aussi à travers leur emplacement, permettant de les valoriser. La question du choix et de l'envie de conserver une œuvre fait partie de la construction de soi de l'enfant, de son affirmation face au regard des autres. Réunir des images et des objets d'une façon propre pour chaque élève les engage à s'ouvrir à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes de ces propres productions, de celles de la classe, de l'école. Par la découverte des musées, les élèves pourront également découvrir les différentes cultures du monde, et, ainsi se familiariser avec des images et des objets qui présentent une dimension affective, ou esthétique.

3. Problématique

L'autonomie est essentielle au développement de l'enfant, elle permet à celui-ci de prendre possession de lui-même mais elle n'est pas innée, elle s'acquiert avec le temps. Les élèves ont besoin d'être accompagnés, guidés pour pouvoir ensuite être autonomes. Ainsi, le climat de classe doit être favorable aux initiatives et ne pas enfermer les élèves dans des contraintes. Ils doivent être acteurs de leur apprentissage et être associés aux procédures et démarches développées.

Les arts visuels prennent alors une place prépondérante dans les apprentissages de l'école maternelle, principalement par les possibilités d'enseignements transversaux mais aussi par le développement de la gestuelle, de l'imagination et du désir de créer chez les élèves. Ce domaine n'enferme pas les élèves dans des contraintes, au contraire, cela leur permet de participer à des projets personnels ou non, à se projeter, à se découvrir et à s'approprier le langage. Ainsi l'autonomie et les arts visuels peuvent être mis en lien avec la problématique suivante :

Comment développer l'autonomie des élèves à travers les arts visuels ?

De cette problématique découle plusieurs hypothèses. D'une part, si les arts visuels en maternelle permettent une multitude de transversalités dans les apprentissages des élèves, notamment en découverte du monde ou en situation langagière, pourquoi ne pas envisager que les arts visuels permettent d'améliorer l'autonomie des élèves au sein d'une classe.

D'autre part, et plus précisément, l'art visuel permet de toucher les différentes autonomies nécessaires à l'enfant de trois à six ans, l'autonomie corporelle, affective, matérielle, spatio-temporelle et langagière.

PARTIE 2 : Méthode et analyse

6. Méthodologie

6.1. Participants

L'école dans laquelle ont été effectués les recherches se trouve dans un village de six cent quatre-vingt sept habitants. Elle se compose de deux bâtiments, celui des élémentaires et celui des maternelles, qui correspondent entre eux par la cour de récréation. L'école se compose de quatre classes, toutes de double niveau :

- La classe des PS-MS
- La classe des GS-CP
- La classe des CE1-CM1
- La classe des CE2-CM2

Les recherches se sont déroulées exclusivement dans la classe des PS-MS. Cette classe se compose de trente-deux élèves avec dix-huit petites sections et quatorze moyennes sections. Il y a quatorze filles et dix-huit garçons. Les recherches se sont concentrées sur les moyennes sections.

La classe est récente et spacieuse, les élèves n'ont pas de difficulté avérée dans les apprentissages et le contexte socioculturel est favorisé. Une ATSEM est à temps complet dans la classe.

Les horaires de l'école sont :

- Lundi, mardi, jeudi, vendredi : 8h05-11h30 / 13h20-15h30
- Mercredi : 9h-12h

L'après-midi les petites sections font la sieste jusqu'à 15h00, les moyennes sections se lèvent à 14h00. Deux fois par semaine, il y a un décloisonnement de quarante minutes avec les grandes sections en découverte du monde. Les ateliers avec les petites sections se font alors exclusivement le matin.

Le fonctionnement en groupe est largement utilisé, la classe est divisée ici en cinq ; trois groupes de six élèves pour les petites sections et deux groupes de sept élèves pour les moyennes sections. Quand un même atelier est proposé à l'ensemble de la classe ou à un niveau, l'enseignante a un rôle d'aide pour favoriser le démarrage et observer les procédures afin de prévoir les éléments de synthèse à retenir lors de la verbalisation. Dans le cas où les tâches proposées sont différentes, les ateliers qui ne sont pas sous la direction de l'enseignante supposent que les élèves travaillent en autonomie.

L'année dernière, les moyennes sections n'ont pas eu de continuité au niveau des enseignants, ils ont changé à trois reprises au cours de l'année et n'ont pas eu d'enseignant pendant plus de trois semaines. De ce fait, en septembre 2014, les élèves de moyenne section avaient des difficultés pour travailler en autonomie. Mettre en place des habitudes d'autonomie nécessite du temps pour que les élèves puissent s'approprier un dispositif pensé et choisi par l'enseignant. C'est pourquoi les recherches sont centrées uniquement sur les quatorze moyennes sections de la classe. Il est important qu'ils apprennent à être autonomes puisqu'ils vont tout au long de leur scolarité être en double-niveau et partager une classe avec des CP l'année prochaine.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les petites sections n'ont pas de temps d'atelier l'après-midi et sont plus nombreux que les moyennes section. De ce fait, l'enseignante passe plus de temps avec les petites sections et cela demande aux moyennes sections d'être autonomes. A travers cette organisation, j'ai pu constater que les élèves de moyennes sections demandent plus d'attention quand ils sont en autonomie que les petites sections. En effet, ils ne se mettent pas à la tâche rapidement, viennent poser des questions d'ordre matériel ou organisationnel à l'enseignante et à l'ATSEM. Les objectifs des ateliers autonomes sont multiples et permettent, entre autre, de prendre confiance en soi, de développer le désir de connaître et d'apprendre.

6.2. Matériel et procédure

La séquence se déroule autour de l'album de jeunesse, *La grenouille qui avait une grande bouche* de Keith Faulkner. C'est un conte de randonnée, plus particulièrement un récit qui présente une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres énumérées. La grenouille à grande bouche rencontre un oiseau bleu, une souris rousse et un crocodile. A chacun, elle leur demande ce qu'il mange. Le crocodile répond à la toute fin

qu'il mange des grenouilles à grande bouche, celle-ci fait donc en sorte de se faire une bouche aussi petite que possible, avant de sauter dans la mare pour s'échapper.

Le fait d'utiliser un album comme support de travail aux arts visuels est un élément déclencheur pour les élèves. La transdisciplinarité des arts visuels avec l'appropriation du langage permet aux élèves de créer une histoire et de la raconter plus facilement. Un cadre leur est donné, ce qui permet, en quelque sorte, de les rassurer. L'album procure une motivation forte chez les élèves.

Les ateliers d'art visuel demandent la présence d'un adulte pour le bon déroulement des séances puisqu'il y a manipulation de différents matériels, supports et médiums. Dans ce cas, les outils et la peinture sont installés soit par l'ATSEM soit par l'enseignante. La consigne, quant à elle, est formulée en groupe puis parfois répétée par petit groupe par l'enseignante. Ce sont toujours des consignes ouvertes mais accompagnées d'une contrainte. Les contraintes peuvent être de différents ordres (visuelle, matérielle, de temps, d'espace...) Les élèves sont en autonomie lors de la création. Aucun adulte ne les encadre au moment de produire.

Tout au long de la séquence, le matériel proposé aux élèves est identique, seule leur place dans la classe change (éloigné ou non des élèves). Il est composé de pinceaux, de rouleaux, de brosses à dents, de papier chiffonné et d'éponges. Le médium utilisé est la gouache, seule la couleur change d'une séance à l'autre. Le support est une feuille canson de format A4 ou A5.

La séquence s'est déroulée pendant quatre semaines avec une séance de production et une séance de verbalisation par semaine. La séance de verbalisation consiste à développer le langage chez les élèves, à justifier leur choix, au point de vue matériel et de la conception, et à expliquer leurs intentions. Ces séances de verbalisation se déroulaient de trois façons, selon le temps disponible. Les élèves devaient s'exprimer en grand groupe, en petit groupe, ou seulement avec l'enseignante. Il s'est avéré que la verbalisation en groupe-classe fut la plus riche, puisque l'interaction entre les petites sections et les moyennes sections a engendré des questions intéressantes sur les productions. Chaque élève était fier de montrer sa production aux autres et d'expliquer ses choix.

Dans la classe, le « coin peinture » ne permet pas d'accueillir tous les élèves d'un groupe c'est pourquoi ils passaient quatre par quatre ou deux par deux. Ils avaient un ordre de passage, l'enseignante rappelle les consignes, si nécessaire. Les élèves n'ont pas à nettoyer le matériel,

ils doivent seulement faire attention à reposer les outils au bon endroit et à ne pas salir la classe.

La compétence principale de la séquence est de rendre les élèves plus autonomes à travers la réalisation de différentes productions. Les objectifs de la séquence sont :

- de savoir adapter son geste en fonction de l'outil
- de faire des choix au point de vue du matériel, de l'espace,
- de faire correspondre les traces à une consigne donnée,
- d'expliquer et justifier ses intentions.

Ce dernier objectif demande aux élèves de produire différentes traces en lien avec l'histoire de l'album. Il y a les traces de la grenouille, les traces du vol de la mouche et celle de la grenouille qui rencontre le crocodile. A travers différentes consignes, les élèves vont développer plusieurs autonomies importantes en maternelle :

- L'autonomie matérielle et spatio-temporelle dans le choix des outils et leur disposition sur la feuille,
- L'autonomie corporelle dans les différents gestes et mouvements utilisés,
- L'autonomie langagière dans la compréhension de consigne et la verbalisation,
- L'autonomie affective dans les choix effectués pour réaliser la production.

Lors de chaque séance, les élèves doivent savoir mettre leur tablier, l'enlever et le replacer. Ils doivent se laver les mains avant de changer d'activité.

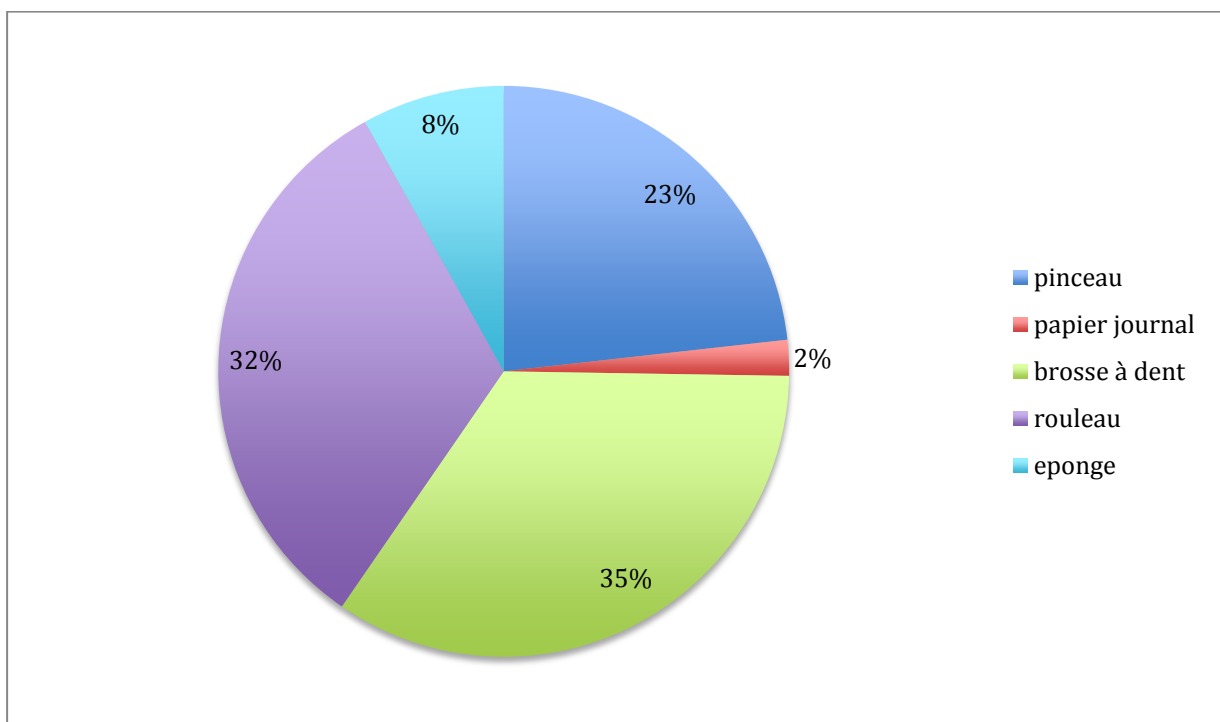
Afin de mieux comprendre le déroulement des séances voici un tableau récapitulatif :

<u>Séances</u>	<u>Consigne</u>	<u>Contrainte(s)</u>	<u>Matériel</u>	<u>Autonomie</u>	<u>Verbalisation</u>
N°1 Expérimentation des outils	« Représente les traces de la grenouille qui se promène »	D'ordre matérielle : une seule couleur pour se concentrer sur l'utilisation des outils et les traces engendrées.	<u>Médium</u> : gouache <u>Outils</u> : pinceaux, éponges, papier journal, brosse à dent, rouleaux <u>Support</u> : feuille papier Canson A4	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le choix du matériel • Dans la verbalisation après la pratique 	<u>En groupe</u> : Quels outils as-tu utilisé ? Quelle trace ont-ils faites ?
N°2 : Appropriation	« Représente les traces de la grenouille qui se promène et qui voit le crocodile »	<ul style="list-style-type: none"> • On doit reconnaître sur la feuille quand la grenouille voit le crocodile • Les outils sont identiques mais éloignés. Les élèves doivent se lever pour aller les chercher. 	Identique mais outils éloignés	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves seront-ils tentés d'utiliser l'outil « main » et « doigt » ? • Dans le respect de la consigne • Dans l'explication du rendu 	<u>En groupe</u> : Que se passe t'il ? Qu'avez-vous fait de différent pour montrer que la grenouille a vu le crocodile ?
N° 3 : Réinvestissement	« Représente le vol d'une mouche »	Elle va très vite	<u>Outils</u> à disposition immédiate <u>Support</u> : papier canson format A5	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le respect de la consigne • Dans l'utilisation du matériel 	<u>Avec l'enseignante</u> : Pourquoi n'as-tu pas utilisé les mêmes outils que pour les traces de la grenouille ?
N°4 : Evaluation	« Représente une peinture autour de l'histoire de la grenouille »	Tu peux utiliser les trois images données	<u>Images</u> : une grenouille, une mouche, un crocodile. <u>Outils</u> : libre <u>Support</u> : feuille A4	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la créativité • Dans la capacité à mettre en place un projet, à faire des choix au niveau des outils, du geste 	<u>En groupe-classe</u> : Décrire sa production et ses intentions

7. Résultats

D'après les données recueillies dans le tableau de l'annexe 1, voici un des graphiques qui représente le pourcentage d'utilisation des différents outils proposés lors de la séquence. Le rouleau, la brosse à dent sont utilisés de nombreuses fois, suivi du pinceau. Les élèves ont très peu utilisé l'éponge et le papier journal. Aucun outil n'a été mis en avant par l'enseignante, ils étaient tous disposés au même endroit et de la même façon. Pour autant, il est utile de préciser que le papier journal et l'éponge ne sont pas des outils habituellement proposés lors des séances d'art visuel. En effet, lors des précédentes séquences en art visuel, les élèves ont expérimenté plusieurs outils mais le papier journal et l'éponge n'en faisaient pas parti. Le pinceau est largement utilisé lors des séances d'art visuel mais aussi avec le graphisme, ainsi les élèves ont l'habitude de l'utiliser.

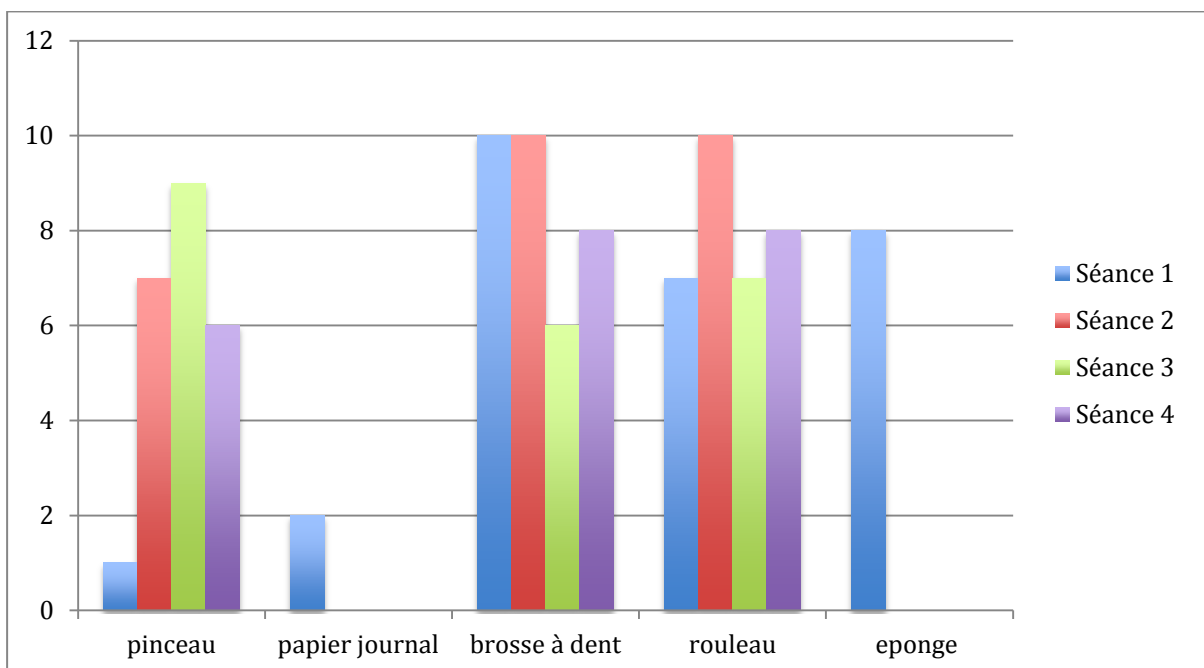
Schéma 1 représentant la répartition des outils utilisés lors de la séquence



Le second graphique permet d'analyser la répartition des outils sur toutes les séances. Grâce à cet histogramme nous pouvons constater que tous les outils ont été utilisés lors de la première séance. Au fil des séances, les instruments utilisés tendent à se fixer avec le rouleau et la brosse à dent. Le papier journal ainsi que l'éponge ne sont utilisés par aucun élève après la première séance. Le point intéressant de ce graphique est l'utilisation du pinceau. S'il n'a pas de succès lors de la première séance et reste sous-utilisé en séance deux et quatre, par rapport à la brosse à dents et aux rouleaux, nous pouvons constater qu'il dépasse ces deux autres outils lors de la troisième séance. Cette séance a pour but de représenter le vol de la mouche avec comme contrainte un déplacement rapide. Le pinceau permet de montrer plus facilement la vitesse que les autres outils puisqu'il est possible de faire des aller-retour sur la feuille, des boucles mais aussi de mettre une quantité plus importante de peinture que sur les autres outils.

Cette troisième séance se détache des autres par le fait que la moitié des élèves ont utilisé uniquement le pinceau comme outil. Dans les autres séances, les élèves se sont toujours servis de plusieurs outils pour une même production.

Schéma 2 représentant la répartition des outils en fonction des quatre séances



Voici des exemples de production d'élève sur les quatre séances. Chaque production représente le travail d'une séance et répond à une consigne. Pour plus de lisibilité et ainsi permettre de mieux comprendre l'intention de l'élève, les exemples de productions sont accompagnés de citations.

Exemple 1 de production d'élève lors de la séance 1 :



Dans la première séance, la consigne est de représenter les traces de la grenouille qui se promène sur la feuille. L'élève a utilisé l'éponge, le rouleau et la brosse à dent comme outil. Lors de la verbalisation, les élèves doivent expliquer quels outils ils ont utilisé et quelles traces ils ont fait.

Verbalisation de l'élève sur l'exemple 1 :

Elève : « La grenouille, elle saute comme ça (montre sur la feuille), j'ai pris le rouleau, l'éponge et la brosse à dents, j'ai mis la peinture et j'ai appuyé. La grenouille elle saute sur la feuille »

Enseignante : « Pourquoi as-tu choisi ces outils ?

Elève : « Parce que c'est rigolo, j'aime bien la brosse à dents »

Exemple 2 de production d'élève lors de la deuxième séance :



Dans cette deuxième séance, la consigne est de représenter la grenouille qui se promène et qui voit un crocodile. La contrainte est que l'on doit reconnaître sur la feuille quand la grenouille voit le crocodile. La consigne accompagnée de la contrainte a été difficile à comprendre pour certains élèves. Certains ont cru qu'il fallait dessiner le crocodile et d'autres sont restés sur la première séance en oubliant la contrainte. L'exemple choisi montre un élève ayant compris la consigne.

Verbalisation de l'élève sur l'exemple 2 :

Elève : « J'ai mis plein de mares avec le rouleau. La grenouille, elle se dépêche de courir pour pas que le crocodile la mange et plouf ! Elle saute dans une mare. »

Enseignante : « Quels outils as-tu utilisé ? Pourquoi ? »

Elève : « J'ai utilisé le pinceau pour la grenouille et le rouleau pour faire les mares. »

Enseignante : « Comment as-tu fait pour montrer que la grenouille voit le crocodile ? »

Elève : « Elle va dans tous les sens... elle court comme ça autour des mares. » (en montrant des gestes qui vont vite dans l'air) »

Exemple 3 de production d'élève lors de la troisième séance :



Cette troisième séance a été beaucoup mieux appréhendée par les élèves. Tous ont compris la consigne et la contrainte. Avant d'être en atelier peinture, l'enseignante a demandé aux élèves de faire avec leur bras une mouche qui vole très vite. Ainsi, les élèves se sont imprégnés du geste et il a été plus simple pour eux de le reproduire sur la feuille.

Verbalisation de l'élève sur l'exemple 3:

Elève : « La mouche va dans tous les sens, elle fait des zigzags partout sur la feuille. »

Enseignante : « Quels outils as-tu utilisé ? Pourquoi tu n'as pas utilisé les mêmes que pour la grenouille ? »

Elève : « La mouche elle va vite, la grenouille saute, j'ai fait au pinceau parce que c'est plus simple. »

Enseignante : « Plus simple pour quoi ? »

Elève : « Pour montrer que la mouche va vite »

Exemple 4 de production d'élève lors de la dernière séance :



Lors de cette dernière séance, les élèves devaient raconter une histoire sur la grenouille à grande bouche. Ils pouvaient ou non utiliser trois images (grenouille, mouche, crocodile) qui leur étaient données. Tous ont choisi de les utiliser. Dans cette séance, trois élèves ont utilisé leur doigt comme outil, cela n'a pas été le cas sur les autres séances. Avant de mettre le doigt dans la peinture, les élèves sont venus demander à l'enseignante s'il était possible de le faire.

Verbalisation de l'élève sur l'exemple 4 :

Elève : « La grenouille, elle se promène (l'élève montre les traces de doigt) puis elle va voir une mouche pour la manger mais le crocodile veut la manger alors vite elle retourne dans sa mare. J'ai utilisé le rouleau pour peindre sur les images, le pinceau et mon doigt »

Enseignante : « Pourquoi tu as utilisé ton doigt et le pinceau pour la grenouille ? »

Elève : « Parce que la grenouille saute comme ça (l'élève montre la grenouille qui saute avec son doigt sur la paume de sa main) et puis après elle court pour aller dans la mare. »

L'enseignante : « Elle ne saute plus quand elle court ? »

L'élève : « Elle court vite alors elle a plus le temps de sauter sinon le crocodile va la manger. »

8. Discussion

L'objectif de l'étude est de savoir si les arts visuels peuvent aider les élèves de maternelle à devenir autonomes. L'étude se déroule dans une classe de double niveau PS-MS de trente-deux élèves mais n'est adressée qu'aux quatorze moyennes sections.

8.1. Les différents critères

8.1.1. Autonomie matérielle et affective

L'une des autonomies attendue dans cette séquence est l'autonomie matérielle à travers les différents outils choisis par les élèves.

Lors de la première séance, les élèves se sont emparés de tous les outils en les utilisant comme des tampons. Par exemple, le rouleau a été simplement appuyé, déposé, sur la feuille afin de laisser une trace et n'a pas été utilisé pour sa fonction « de base » bien qu'il le soit sur les autres productions de la séquence. Le fait de trouver une autre fonction à un outil montre que les élèves ont pris une certaine autonomie par rapport à leur utilisation.

Lors de la troisième séance les élèves ont eu tendance à choisir le pinceau plutôt qu'un autre outil pour représenter le vol de la mouche. L'exemple de verbalisation sur la troisième production montre que l'élève a choisi le pinceau avec une idée précise. Selon lui, c'est plus simple de montrer que la mouche va vite en utilisant le pinceau. L'outil est choisi en fonction de ce que veut faire l'élève et non pas en fonction de ce qui l'attire. C'est l'intention qui prime.

Lors de la dernière séance, trois élèves ont utilisé leur doigt pour peindre. Le fait d'utiliser un nouvel outil tel que le doigt montre que ces élèves ont la capacité d'anticiper sur le matériel et de le devancer.

Ainsi, à travers les arts visuels ces élèves ont su faire des choix, être innovants et de ce fait être autonomes. L'autonomie matérielle va alors de paire avec l'autonomie affective puisque chaque production est le reflet de l'affirmation de soi. En effet, les élèves n'ont pas attendu l'approbation ou le soutien de l'enseignante pour se lancer dans les activités. Seuls, ils ont fait des choix et ont su les expliquer aux autres.

8.1.2. Autonomie langagière et corporelle

Les consignes ont un rôle majeur dans la mise en activité des élèves. Elles doivent être ouvertes et accompagnées de contraintes pour que les élèves s'engagent dans un travail, un projet. Ici, les consignes ont été comprises et de mieux en mieux assimilées au fil des séances. Les consignes n'influencent pas les élèves dans le choix des outils mais dans leur utilisation, c'est pourquoi ils trouvent de nouveaux usages du matériel comme avec le rouleau ou le doigt. En plus des consignes respectées, les élèves ont su verbaliser leur choix. De ce fait, ils ont amélioré leur autonomie langagière. Lors des verbalisations, l'enseignante est de moins en moins présente verbalement pour chaque élève ; les élèves s'expriment plus aisément mais aussi plus facilement au sujet de leur production. Le temps de verbalisation a été de plus en plus long au fil des séquences, preuve que les élèves ont su expliquer de mieux en mieux leur choix et leur production. En effet, il n'est plus question pour eux de choisir un outil parce qu'ils le trouvent « rigolo », comme cela a été expliqué par un élève lors de la première séance, mais parce qu'il permet d'aller plus vite que les autres, ou de peindre de plus grandes étendues. Par exemple, pour représenter la mare de la grenouille, les élèves ont eu tendance à utiliser le rouleau car cet outil permet de faire plus facilement une grande étendue de peinture.

Le fait d'associer une séquence d'art visuel avec un album de jeunesse permet aux élèves de se mettre en activité plus facilement puisqu'ils gardent les images et l'histoire de l'album en tête. Cependant, l'album a aussi été un tremplin pour imaginer de nouvelles histoires. Durant la quatrième et dernière séance, les élèves pouvaient utiliser trois images représentant une mouche, une grenouille et un crocodile. Certains élèves ont recréé l'histoire de la grenouille à grande bouche, mais d'autres ont préféré créer une histoire autour de la mouche ou autour du crocodile. La grenouille faisait toujours parti de l'histoire mais n'en était plus le personnage principal. Ce genre d'initiative montre que les élèves ont la capacité de s'impliquer dans un projet et de ce fait d'être autonomes.

Cette séquence a également permis de montrer le lien qui existe entre l'autonomie corporelle, c'est-à-dire la prise de conscience de son corps et de ses possibilités, et la gestuelle appliquée sur la feuille. Les outils utilisés sont le prolongement du corps de l'élève. Lors de la première séance, plusieurs élèves ont appliqué de façon très brève leur outil sur la feuille tout en disant « hop, hop, hop » dès qu'ils levaient le bras. Ces onomatopées représentent les sauts de la grenouille sur la feuille. Pour ce qui est de la mouche, les élèves ont d'abord fait le geste dans l'air avant de le mettre en pratique sur la feuille, cela a bien fonctionné, puisque dans

l'ensemble les élèves ont fait des boucles, des va-et-vient. La rapidité des gestes des élèves a été observée par l'enseignante.

8.1.3. L'autonomie en « général »

De plus, tout au long de la séquence, les élèves ont dû mettre leur tablier avant de commencer l'activité, se laver les mains et ranger leur tablier une fois l'activité terminée. Tous les élèves ont respecté cette consigne dans une totale autonomie. D'autre part, les élèves qui au départ étaient angoissés par la feuille blanche et par la peur de se tromper ont pris confiance en eux tout au long des séances. La consigne de la dernière séance n'a posé de problème pour aucun élève. L'enseignante et l'ATSEM ne sont pas intervenues mise à part pour observer.

8.2. Limites

La séquence n'a cependant pas suffisamment permis de montrer une autonomie spatio-temporelle des élèves. Ils ont respecté l'espace de la feuille mais n'ont pas réellement donné d'orientation (gauche, droite, haut, bas) à leur production. Les séances ne le permettaient pas mise à part la dernière, grâce aux images.

La consigne de la deuxième séance a posé problème aux élèves car ils ont voulu faire les traces du crocodile et non pas celles de la grenouille qui voit le crocodile. Cette consigne pose un problème d'interprétation chez les moyennes sections et le fait d'éloigner les outils n'a pas été utile dans le développement des recherches. Les élèves ont pris autant d'outils que dans les autres séances, cela n'a pas changé leur démarche. Peut-être aurait-il fallu limiter leur nombre de déplacements pour que cette contrainte soit plus efficace.

8.3. Perspectives

Enfin, pour mesurer davantage les progrès d'autonomie des élèves et leur degré d'adaptation, il aurait été intéressant de proposer une deuxième séquence avec cette fois-ci différentes couleurs de peinture, de nouveaux médiums et supports. De plus, l'autonomie spatio-temporelle aurait pu être travaillée dans l'espace-classe en proposant aux élèves l'affichage de leurs productions, hors pour les besoins de l'étude cela n'a pas pu être le cas.

9. Conclusion

A travers cette séquence, les élèves ont pu développer leur imagination, leur désir de créer et ainsi accomplir les principaux objectifs des arts visuels à l'école maternelle.

Les objectifs de la séquence ont aussi été atteints puisque les élèves ont su adapter leur geste en fonction des outils, faire des choix au point de vue du matériel, comprendre une consigne donnée, expliquer et justifier leurs intentions. Plus généralement, la séquence, autour de l'album *La grenouille qui avait une grande bouche*, a servi à favoriser les initiatives et les responsabilités des élèves mais aussi à développer certains automatismes comme pour le rangement ou la verbalisation.

L'apprentissage de l'autonomie se construit progressivement avec parfois des retours en arrière, des régressions. Il est donc légitime que les élèves n'en soient pas tous au même stade à un instant donné. De ce fait, chaque élève a progressé à son rythme tout au long de la séquence sur les diverses formes d'autonomie (matérielle, corporelle, affective, langagière et spatio-temporelle) présentées par Hervé Caudron. Toutefois, l'autonomie spatio-temporelle n'a pas été autant travaillée que les autres formes d'autonomie à l'intérieur de la séquence proposée.

Ainsi, nous pouvons conclure que les arts visuels permettent effectivement de développer l'autonomie chez les élèves.

10. Bibliographie

Ouvrages :

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : édition ESF.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Douais : éditions Tempes.

Lagoutte, D (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : édition Hachette Education.

Meirieu, P (1984). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : édition ESF.

Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Bulletin officiel des horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences*.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *La sensibilité, l'imagination, la création école maternelle, éducation artistique, école élémentaire. Document d'application des programmes*. Paris : centre national de documentation pédagogique.

Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Paris, Bruxelles : édition De Boeck & Larcier s.a.

Article :

Laloux, C. (2014). *Construire l'autonomie des élèves*. Lille : Mission départementale pour l'école maternelle.

6. Annexe

Tableau représentant les outils utilisés au fil des séances

	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Léna		❖	•		✓				✓	❖		➤				➤	✓			
Lucas				➤			•		✓	❖	•		✓	❖	•	➤	✓			
Axelle	abs	❖	•	➤	abs				abs	❖		➤	abs	❖		➤	abs			
Maxyme		❖	•						✓			➤	✓	❖	•	➤	✓			
Camille			•	➤					✓	❖			✓				✓			
Maxime		❖	•	➤					✓		•			❖		➤				
Lisa			•	➤						❖		➤	✓							
Thibaud		❖		➤							•		✓	❖	•					
Alice			•						✓	❖		➤		❖	•	➤	✓			
Martin	✓	❖	•						✓			➤		❖		➤				
Lilly	abs				abs				abs	❖	•		abs	❖	•		abs			
Lino			•						✓	❖		➤	✓	❖			✓			
Luna									✓	❖	•	➤		❖	•	➤	✓			
Evane		❖							✓	❖	•		✓		•		✓			

Résumé :

Cette étude se déroule dans une classe de PS-MS de trente-deux élèves. Les recherches sont concentrées sur les quatorze élèves de moyennes section. L'objectif principal de l'étude est de montrer que les arts visuels peuvent développer l'autonomie chez les élèves. La séquence relative à l'étude est composée de quatre séances, toutes en relation avec l'album de *La grenouille qui avait une grande bouche* de Keith Faulkner. Il existe différentes formes d'autonomie chez l'enfant mais cinq sont spécialement attendues en maternelle : l'autonomie corporelle, langagière, matérielle, affective. Afin de mesurer ces formes variées d'autonomie chez les élèves, l'étude s'appuie principalement sur l'utilisation des différents outils (éponge, brosse à dent, rouleau, pinceau, papier journal). Le résultat montre que les élèves utilisent les outils, d'abord selon leur envie, puis en faisant des choix suivant ce qu'ils veulent représenter. Ils trouvent de nouvelles manières d'utiliser les outils et font preuve d'initiative. L'autonomie langagière est développée à travers la verbalisation des élèves sur chacune de leur production. Les arts visuels ont permis de développer l'autonomie chez les quatorze élèves de moyenne section présents pour l'étude.

Mots-clés : Art Visuel, Autonomie, Ecole Maternelle, Moyenne Section

Summary :

This study takes place in a class of first and second year of preschool. There are thirty-two pupils. Fourteen of them, all second years, took part in the study. The main goal is to show that visual arts can help students gain greater autonomy. During four sessions the children worked in relation with the book from Keith Faulkner "La grenouille qui avait une grande bouche" (The wide-mouthed frog). They had to paint various animal's imprints for instance those of the frog bouncing around or fleeing the crocodile. The study focuses on the tools the pupils use (paintbrush, paintroller, toothbrush, sponge, newspaper sheets), and how they use them. The result shows that students first choose according to their desires. Then, they become more rational and choose according to their needs, to what they want to paint. They also find new ways of using these tools and take initiatives. Therefore, visual arts effectively helped these fourteen pupils develop various kinds of autonomy.

Key words : Visual arts, Autonomy, Preschool, Second year of preschool