



HAL
open science

Consignes et contraintes : facteurs de créativité en arts visuels ?

Mélanie Lacroix

► **To cite this version:**

Mélanie Lacroix. Consignes et contraintes : facteurs de créativité en arts visuels ?. Education. 2015. dumas-01258756

HAL Id: dumas-01258756

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01258756>

Submitted on 19 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**

**Consignes et contraintes :
facteurs de créativité en arts visuels ?**

Présenté par Mélanie Lacroix

Mémoire encadré par Bertrand Mouthon

Sommaire

Introduction	1
Etat de l'art	2
1. La créativité en question	2
1.1. Définition	2
1.1.1. <i>Créativité : une notion encore ambiguë</i>	2
1.1.2. <i>Créativité et imagination : deux approches à ne pas confondre</i>	2
2. Quelle place pour la créativité dans les programmes ?.....	4
2.1. Absence totale de créativité jusque dans les années 1970	4
2.2. Les années post-soixante-huitardes : à l'aube d'un changement.....	4
2.3. Vers une approche créative des arts.....	5
3. La créativité : un enjeu à l'école.....	6
3.1. Quel intérêt pour l'enfant ?.....	6
3.2. Le processus créatif à l'école : comment le favoriser ?.....	7
3.2.1. <i>Le développement de la créativité : un travail au quotidien</i>	7
3.2.2. <i>L'imprégnation</i>	8
3.2.3. <i>La mise en confiance et une nécessaire liberté : éléments primordiaux à la créativité</i>	9
3.2.4. <i>La contrainte : facteur de créativité ?</i>	9
4. L'importance de la situation et de la consigne	10
4.1. Une mise en situation évocatrice pour l'élève	10
4.2. Quel type de consigne en arts visuels ?	11
Problématique et hypothèses	13
Méthode et résultats	14
1. Participants	14
2. Expérimentation.....	14
2.1. Présentation de la séquence sur le volume.....	14
2.1.1. <i>Séance 1 : Situation de découverte – Première production en pâte à modeler</i>	14
2.1.2. <i>Séance 2 : Situation-problème - Deuxième production en pâte à modeler</i>	15

2.1.3. Séance 3 : Apports culturels	15
2.1.4. . Séance 4 : relance – Troisième production en pâte à modeler.....	16
2.1.5. Séance 5 : situation de réinvestissement – de la pâte à modeler à l’argile.....	16
2.2 Protocole de recueil des données	17
3. Résultats	17
3.1. Séance 1 : des productions planes et parfois similaires les unes aux autres	17
3.2. Séance 2 : premiers pas vers le volume	19
3.3. Séance 4 : l’impact des apports culturels	20
3.4. Séance 5 : des résultats probants.....	22
Discussion.....	24
1. La consigne : un juste équilibre à trouver	24
1.1. Les « consignes-recettes » inhibent la créativité.....	24
1.2. Les consignes trop libres ne déclenchent pas la créativité.....	24
2. La contrainte : l’incontournable déclencheur de créativité.....	26
2.1. Une situation-problème pertinente nécessaire	26
2.2. Limiter les possibilités	27
3. Les références culturelles : un impact réel ?.....	28
3.1. Un impact limité lors de cette séquence.....	28
3.2. Des ressources puisées chez les autres élèves	29
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	32

ANNEXES

Annexe 1 : œuvres de référence présentées.....	1
Annexe 2 : quelques productions des élèves de MS.....	2
Annexe 3 : quelques productions des élèves de PS	7

Introduction

A l'école, les arts visuels tout comme l'éducation musicale sont souvent relégués à un second plan vis-à-vis des autres domaines d'enseignement. Pourtant, ils sont le lieu idéal du développement de la curiosité, de l'imagination et de la créativité. Cette dernière faculté est aujourd'hui très ancrée dans les programmes de l'Education nationale. Mais dans les faits qu'en est-il ? Comment développer chez l'élève cette créativité, si importante dans la construction de la personnalité ?

En ayant un retour réflexif sur ma pratique pédagogique, je remarque que bien trop souvent, en arts visuels, j'ai empêché mes élèves de s'exprimer, d'être créatifs. En cause ? Des activités trop dirigées, dans lesquelles on attend des élèves un résultat bien précis et parfait. En somme, une belle production...

Alors comment donner la possibilité aux élèves d'exprimer leur créativité et développer chez eux cette faculté ? Mes recherches sur le sujet m'ont amenée à me recentrer sur les consignes et les contraintes données à l'élève.

Après avoir défini le concept de créativité et rappelé sa place et son importance dans les programmes de l'Education nationale, nous aborderons l'enjeu de son développement pour l'élève. Dans un second temps, sera évoquée l'expérimentation mise en place dans ma classe, permettant de vérifier si les consignes données et les contraintes sont des facteurs de créativité ou non. A la suite des résultats de cette expérimentation, une analyse réflexive sera finalement proposée quant aux résultats et aux hypothèses de départ, permettant ainsi de mettre en avant quelques points importants que l'enseignant ne doit pas négliger s'il souhaite mener une activité porteuse de créativité.

Partie 1 : Etat de l'art

1. La créativité en question

1.1. Définitions

1.1.1. Créativité : une notion encore ambiguë

La notion de créativité n'est apparue que très récemment en France. Le terme a en effet été adopté par l'Académie française en 1971, après des débats houleux quant à sa signification. Aujourd'hui, l'ambiguïté et le flou semblent toujours persister autour de ce terme. Les chercheurs ayant travaillé sur cette notion n'ont d'ailleurs jusque là pas réussi à s'accorder sur une définition commune. C'est ce qu'a démontré l'enseignante canadienne Suzanne Filteau, qui a réalisé des recherches sur le sujet en 2012.¹ Face à ces ambiguïtés, cette dernière a mis en exergue une définition de la créativité qu'elle a souvent retrouvée : « *la capacité de produire des idées nouvelles et appropriées* ». Selon elle, d'autres auteurs définissent aussi la créativité « *en mettant en relief les caractéristiques de la personne créative* ». Pour ces derniers, la créativité est une « *attitude* ».

Ces dernières années, le terme de créativité s'est répandu dans notre société au sein de laquelle l'innovation, l'invention, l'originalité est devenue quasi monnaie courante. On entend chaque jour parler de créativité, dans des domaines divers et variés : architecture, design, cinéma, médecine, industrie et services... Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons à la créativité artistique. En art, on peut parler de créativité lorsqu'un individu exprime ce qu'il a en lui. « *Tout effort authentique de création est intérieur. Encore faut-il nourrir son sentiment, ce qui se fait à l'aide des éléments que l'on tire du monde extérieur...* »² précisent R. Gloton et C. Clero.

1.1.2. Créativité et imagination : deux approches à ne pas confondre

En art, il faut veiller à différencier la créativité de l'imagination. Le premier concept implique une production. L'imagination est alors le projet, l'idée. C'est d'ailleurs ce que met en avant l'auteur Marthe Seguin-Fontes : « *Créer en art, est intervenir dans les domaines*

¹ Filteau Suzanne (2012). *La créativité sous toutes ses coutures*, Pédagogie collégiale vol.25 n°3, 2012. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v25/filteau-25-3-2012.pdf

² Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman.P.21

*graphiques ou plastiques, de telle manière que l'imaginaire transforme le réel, quelles que soient la nature, la qualité, la quantité de l'innovation. »*³

Dans un article publié en 2010, François Brégou Le Bihan précise bien que la créativité n'est pas simplement synonyme d'imagination. *« Elle va plus loin, elle va jusqu'à la réalisation de quelque chose. Rêveurs, nous le sommes tous, mais pour être créatifs, il faut que notre volonté de concrétiser le rêve nous pousse à le réaliser [...] Créer, c'est faire œuvre originale, c'est-à-dire réaliser quelque chose qui n'a pas été fait. C'est voir et imaginer de nouvelles relations entre les choses. »*⁴

Les deux concepts sont donc liés. La créativité chez l'enfant est même dépendante de l'imagination. Mais il ne faut pas confondre les deux. Dans leur ouvrage, R. Gloton et C. Clero différencient bien ces deux termes : *« La création est le résultat d'un travail souterrain, complexe, souvent inconscient. L'imagination de l'enfant – comme celle de l'artiste – travaille sur des matériaux tirés du réel extérieur, qu'elle organise, agence et transforme en vue de la réalisation d'un projet personnel, expression du monde intérieur. La création chez l'enfant comme chez l'artiste est l'effet du jeu dialectique de l'observation motivée et de l'imagination spontanée. »*⁵

Ainsi, si la notion de créativité n'est pas toujours aisée à cerner, il en ressort tout de même qu'en arts visuels, il est important de la différencier de l'imagination. L'imagination servira à la créativité. Mais on pourra parler de créativité chez l'enfant dès lors qu'il pourra réaliser une production « originale », marquée par ses envies, son vécu, une démarche personnelle. On peut toutefois s'interroger sur l'intérêt de développer la créativité chez l'enfant, et la place que l'école accorde à cela.

³ Seguin-Fontes Marthe (1977). *Le second souffle de la créativité*. Paris : Dessain et Tolra. P.9

⁴ Bregou Le Bihan (2010). *Créer en petite section, un déjà-là*. Publié dans Spirale 2010/1 (N°53), Eres. Repéré à http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=SPI_053_0125

⁵ Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman. P.45

2. Quelle place pour la créativité dans les programmes ?

2.1. Absence totale de créativité jusque dans les années 1970

Dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels*, Daniel LAGOUTTE juge utile de rappeler l'évolution de l'enseignement des arts au fil des siècles. ⁶ Jusqu'en 1878, le dessin d'imitation a la part belle dans les arts à l'école. La copie d'images est la seule activité proposée et l'image copiée est alors prétexte à une leçon de vie. La finalité de l'enseignement de l'art à cette époque est de former des élèves aptes à entrer plus tard dans une école des Beaux-Arts. On copie des œuvres que l'on compare ensuite à l'original.

Par la suite, les programmes de 1878 ont pour axe prioritaire le dessin géométral, dans le but de former des artisans et des ouvriers. L'imitation est là encore très présente, ce qui rend l'enfant incapable « *d'être reconnu pour lui-même* ». ⁷

Dans les programmes de 1909, la créativité est toujours absente dans le domaine des arts. L'axe prioritaire de cet enseignement est le dessin d'observation, ayant pour finalité la formation de la perception. Selon LAGOUTTE, « *les pédagogues de l'époque demandent que l'enfant copie des objets familiers, et directement la nature. En comparant leur production avec celles de camarades plus doués ou plus exercés, ils en tirent des enseignements.* » ⁸

2.2. es années post-soixante-huitardes : à l'aube d'un changement

LAGOUTTE évoque une apparition des arts plastiques dans la classe, « *comme par effraction* ». Dans les années 1970, la créativité fait alors une entrée discrète dans l'école : l'axe prioritaire en art est le métalangage. C'est la parole, l'expression des sentiments, des pensées qui va devenir le déclencheur d'activités plastiques. La finalité de cet enseignement est alors d'amener les élèves à être créatifs. Selon l'auteur, l'enseignant place l'élève dans des situations particulières pour former un individu créatif « *curieux de tout, qui s'étonne, qui a l'esprit en éveil ; dont la pensée est fluide, dont la pensée est flexible et qui a l'aptitude à transformer ; dont la pensée est originale* ». ⁹ On cherche alors à développer l'expression des enfants.

Si la spontanéité des élèves est enfin prise en compte, les programmes ne sont pas encore clairs sur le sujet. La fin des années 70 marque un premier tournant en répondant à cette

⁶ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P.117

⁷ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P.126

⁸ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P. 127

⁹ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P.130

lacune. Au cours de ces années, l'axe prioritaire en art est le tâtonnement expérimental. L'enfant est mis en position de recherche, avant de réaliser une production qui est ensuite analysée. La production peut ensuite être reprise pour être ajustée. Un travail qui a pour finalité d'amener l'enfant à se questionner. Développer l'activité créatrice et considérer celle-ci comme une forme de communication, tels étaient les objectifs visés.

Les années passent et l'enseignement des arts continue d'évoluer. Le terme d'arts plastiques apparaît pour la première fois dans les IO en 1980 et l'enseignement de cette discipline prend alors un véritable tournant dès 1985. La société en mutation impose presque de donner aux enfants des « *capacités d'innovation* », des « *prises de responsabilités pour s'adapter à de nouvelles situations* »¹⁰. C'est ainsi la nouvelle mission de l'enseignement des arts plastiques.

2.3. Vers une approche créative des arts

C'est finalement en 1995 que l'accent est mis sur la conduite de création. Toujours selon LAGOUTTE, « *l'acte créateur réclame que des conditions soit réunies et qu'on adopte un comportement constitué de plusieurs phases : puiser dans ses propres ressources, considérer les choses de manière particulière, compte tenu des démarches d'artistes et des œuvres d'art, élaborer des productions et retenir l'attention des autres sur ce qu'il est en train de réaliser.* »¹¹ L'aptitude générale que l'on cherche à développer est « *l'accomplissement de l'individu* ».

L'évolution est constante mais c'est l'année 2002 qui marquera véritablement un grand changement concernant les programmes. Les arts plastiques disparaissent pour laisser la place aux arts visuels, ce qui diversifie les pratiques et intègre de nouveaux supports et de nouveaux médias. « *La priorité est donnée à l'enseignement artistique comme moyen de construction de la personne, comme condition de démocratisation culturelle, et comme instrument d'accès aux œuvres de création par les publics de demain* »¹² C'est alors la méthode de l'imprégnation culturelle qui prévaut.

Les programmes de 2008, eux, mettront l'accent sur l'histoire des arts. Selon LAGOUTTE, cet enseignement vise entre autres « *à susciter la curiosité de l'élève, développer son désir d'apprendre, stimuler sa créativité, notamment en lien avec une*

¹⁰ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P.138

¹¹ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation.

¹² Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation. P.171

pratique sensible »¹³. Ainsi, les arts visuels participent aujourd'hui à l'éducation mais aussi à la construction de l'enfant.

Si l'on se réfère aux documents d'application des programmes, « *la mise en situation peut s'apparenter à une situation-problème dans laquelle chacun tâtonne pour élaborer une solution originale en s'appropriant des manières d'agir.* »¹⁴ Une belle part est donc laissée à la créativité des élèves, incitée par les situations dans lesquelles ils sont placés.

Bien que la créativité est une notion arrivée récemment en France, il faut reconnaître que l'Education nationale a longtemps tâtonné pour l'intégrer dans les programmes. Il est aujourd'hui reconnu que la créativité est une notion importante à développer chez l'enfant ; l'école joue donc un rôle primordial.

3. La créativité : un enjeu à l'école

3.1. Quel intérêt pour l'enfant ?

Développer la créativité à l'école, et notamment en arts, a commencé à timidement émerger dans les années 1970 pour être presque au cœur des programmes aujourd'hui. Pourquoi une telle nécessité ? Gloton et Clero apportent quelques éléments de réponse dans leur ouvrage¹⁵ : « *Biologiquement, l'activité de l'adulte est d'entretien, celle de l'enfant de développement, tout entière tendue vers la construction de soi. C'est précisément ce besoin vital de grandir, tout tendu vers l'avenir et le dépassement personnel, que prend son véritable sens biologique l'activité créatrice de l'enfant : si l'enfant est créateur et s'il aime inventer, si tout doit être mis en œuvre pour favoriser ses possibilités de création, c'est simplement parce que l'activité créatrice est un besoin biologique dont la satisfaction est absolument nécessaire au développement optimum de l'être humain en croissance.* » Pour ces deux auteurs, l'enfant est par nature créateur. On peut l'observer lors de ses jeux libres par exemple.

L'enjeu du développement de la créativité apparaît primordial pour la construction de l'enfant, pour son équilibre psychique et son épanouissement. Et l'école en est le lieu privilégié à l'âge où l'enfant peut exploiter ces aptitudes qui sommeillent en lui : « *L'enfant*

¹³ Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation.

¹⁴ Ministère de l'Education nationale (2003). *Documents d'application des programmes - La sensibilité, l'imagination, la création. Education artistique*. Paris : CNDP

¹⁵ Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman. P. 36

*vient au monde dans un état où rien n'est accompli, où tout est possible puisque, disposant de l'aptitude à acquérir des aptitudes, il est naturellement créatif. Dans ces conditions, la créativité sollicitée et cultivée par l'expérience vécue devrait s'accroître au cours du développement global et pour le moins au même rythme. Et nous devrions voir le monde actuel, qui en a tant besoin, peuplé d'esprits inventifs faisant assaut d'originalité et d'ingéniosité. »*¹⁶

Au-delà de ça, la démarche de création permet à l'enfant d'offrir une réponse singulière, originale à une sollicitation collective. C'est le message que l'on retrouve dans le document *Arts visuels et apprentissages* publié sur un site d'inspection de la Drôme.¹⁷ Selon ses auteurs, cela participe à la structuration de la personnalité.

3.2. Le processus créatif à l'école : comment le favoriser ?

3.2.1. Le développement de la créativité : un travail au quotidien

Les documents pédagogiques en arts visuels sont clairs sur l'intérêt de la créativité et le processus de développement. Un document du département de la Savoie explique: « *La créativité est une fonction. Comme la mémoire, elle se pratique, se développe, s'enrichit. C'est une des composantes de l'intelligence humaine. Elle est indispensable à l'artiste mais aussi au théoricien et à l'ingénieur* »¹⁸ La créativité peut (et doit) donc être favorisée, dès le plus jeune âge. Mais comment s'y prendre ?

Pendant longtemps, l'école a plutôt été un élément de conservatisme social plutôt qu'un facteur de progrès selon Gloton et Clero, qui jugeaient l'école dans les années 1970 comme allant contre la créativité.¹⁹ « *L'école est au service de la société, qui veut des hommes formés pour ses besoins, chacun étant à sa place. Si bien que dès que l'enfant se transforme en écolier, il devient fatalement objet de la formation donnée. La fonction essentielle de l'école est d'assurer la continuité et la stabilité sociale par la transmission aux générations montantes des normes et techniques existantes applicables à l'avenir [...] Il ne faut pas s'attendre à la voir cultiver chez l'individu la créativité, l'initiative, la fécondité imaginative,*

¹⁶ Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman. P. 54

¹⁷ Fournier, Mieussens & Delhomme. *Arts visuels et apprentissages*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/arts_visuels_et_apprentissages.pdf

¹⁸ Canova et Cie (1999). *Les arts plastiques à l'école maternelle*, doc Groupe 73 maternelle. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/ecole.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a

¹⁹ Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman. P. 60

la réflexion critique, tout ce qui pourrait contribuer à remettre en cause les valeurs traditionnelles, fondement de sécurité et de stabilité. » L'évolution des programmes en arts montre bien qu'aujourd'hui, l'école souhaite changer et au contraire, amener les enfants vers la créativité.

Les manières d'amener les enfants vers la créativité peuvent être diverses. Certaines sont cependant indispensables.

3.2.2. mprégnation

La créativité ne part pas de rien. Tout artiste cherche une inspiration, parfois même chez d'autres artistes d'ailleurs. Chez les enfants, « *il faut là aussi nourrir l'imaginaire à partir du vécu, des expériences et bien sûr, de nombreuses images vues ou engrangées. Il faut multiplier les associations et les combinatoires d'images, ou d'éléments puisés dans le réel, la nature...* », peut-on lire dans *Les arts plastiques à l'école maternelle*.²⁰ A l'école, proposer des références artistiques aux élèves est donc une manière de nourrir l'imaginaire et la créativité. Les élèves utilisent par la suite, souvent inconsciemment, des éléments puisés dans ces références artistiques. Le document pédagogique cité ci-dessus avance aussi que « *l'affectivité est le catalyseur de la démarche créative* ». Raison pour laquelle si l'on souhaite favoriser la créativité chez les élèves, il convient de leur proposer des situations qui les touchent, qui concernent leur vécu, qui leur parle.

Il faut nourrir l'imaginaire en faisant découvrir des choses nouvelles aux élèves : « *Favoriser les associations originales, la vivacité, la divergence. Pas de classements immuables, d'étiquettes ou de catégories en arts plastiques ; tout ce qui fixe définitivement, limite, fige, va à l'encontre de la démarche créative. Il faut savoir regarder, s'émerveiller, développer la curiosité, provoquer l'imaginaire, surprendre, faire intervenir le hasard....* », précise encore ce document pédagogique sur les arts à l'école maternelle.²¹

L'imprégnation peut se faire au niveau culturel, à travers la rencontre d'œuvres diverses. Mais l'élève a également besoin de temps pour s'imprégner du projet qui lui est proposé. Il faut donner du temps à la créativité. Le document pédagogique évoqué ci-dessus attire en

²⁰ Canova et Cie (1999). Les arts plastiques à l'école maternelle, doc Groupe 73 maternelle. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/ecole.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a

²¹ Canova et Cie (1999). Les arts plastiques à l'école maternelle, doc Groupe 73 maternelle.

effet l'attention sur ce phénomène : l'esprit a besoin de temps, d'une phase de réflexion « *consciente et inconsciente* ». C'est pourquoi il est souvent utile de proposer un projet et de laisser un temps de latence avant la réalisation. Cela permet de faire murir des idées et de s'imprégner de la situation.

Au-delà de l'imprégnation, l'environnement de l'enfant doit être favorable. Ce dernier doit se sentir à l'aise, en sécurité, en situation de confiance pour pouvoir développer au mieux sa capacité de créativité.

3.2.3. La mise en confiance et une nécessaire liberté : éléments primordiaux à la créativité

L'instauration d'un climat propice à la créativité est essentielle en arts visuels. Cela implique de mettre en place un climat de confiance, de plaisir, dans lequel le jugement de l'autre porte non pas sur la personne mais sur la production, telle une critique, qui peut d'ailleurs être constructive. Toute idée émise a sa place pourvu qu'elle soit justifiée par son auteur. Le respect du travail de l'autre a toute son importance ici ; par ce biais, l'enseignant travaille également sur l'ouverture d'esprit, primordiale dans ce domaine des arts.

Pour inciter à la créativité, il faut par ailleurs faire une place à l'expression, c'est-à-dire laisser une certaine marge de liberté à l'élève afin qu'il puisse réaliser une production singulière. Selon Gloton et Clero²², une « *éducation trop sévère, trop stricte, trop dirigée* » a un impact négatif sur la créativité et l'esprit d'invention. Cela formerait des individus habitués à ne pas se montrer tel qu'ils sont, « *timides et compassés* ». Pour autant, une trop grande liberté laissée aux élèves est-elle vraiment propice à la créativité ?

3.2.4. La contrainte : facteur de créativité ?

Bien que l'idée fût, semble-t-il, largement répandue dans les écoles dans les décennies précédentes, donner une trop grande liberté aux élèves pendant les séances d'arts visuels, afin de ne pas nuire à leur créativité, produirait en fait l'effet inverse. C'est ce qu'évoquent de nombreux articles sur le sujet. « *Non seulement cela ne suscite pas l'explosion créatrice, mais confronte l'enfant à son propre univers* » selon le document intitulé *La contrainte en arts visuels*.²³ Selon les auteurs de ce document pédagogique, une telle proposition sans contenus

²² Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman.

²³ Fournier, Mieussens & Delhomme. La contrainte en arts visuels. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/la_contrainte2.pdf

ni objectifs, n'est pas en accord avec le cadre institutionnel, les finalités de l'école et les conditions requises pour faire entrer l'élève dans une démarche de création.

Ainsi, sans certaines limites, l'enfant peut vite se trouver dans l'embarras devant une consigne de travail qui lui laisse beaucoup trop d'espace et dans lequel il peut se perdre. Dans ce genre de situation, on retrouvera souvent des productions pauvres, stériles ou stéréotypées... Aussi l'objectif de la contrainte sera d'orienter les élèves vers des réponses non stéréotypées et ouvrira un autre champ de réponses possibles.

Cela démontre bien que la consigne donnée revêt un caractère très important et se révèle être un élément majeur dans le développement de la créativité. L'enseignant doit apporter une attention toute particulière à celle-ci, qui peut être à la fois constructive dans certains cas, et bloquantes de la créativité dans d'autres cas.

4. L'importance de la situation et de la consigne

4.1. Une mise en situation évocatrice pour l'élève

Pour lancer un travail de production en arts visuels, l'enseignant doit concevoir un dispositif et trouver une situation qui va faire entrer l'élève dans une démarche de création. On parle ici d'incitation. Un document de l'académie de Grenoble²⁴ illustre cela comme une « étincelle ». « *Nourrir l'imaginaire de l'enfant et le confronter à une question à résoudre, c'est un problème pour lequel il est possible de trouver plusieurs solutions, c'est un dispositif résolument ouvert, une tâche que l'enfant ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis.* » A travers ce questionnement, l'enfant va devoir se retrouver confronter à une difficulté qui va le conduire à explorer de nouvelles choses : un nouveau terrain d'expression, de nouvelles attitudes. Tout ce travail doit bien sûr « *soulever des enjeux pratiques, plastiques et artistiques* » en veillant à ce que le créatif et l'artistique reste au premier plan.

Isabelle Poussier, docteur en Arts Plastiques, précise que ²⁵, l'enseignant doit « *questionner les élèves en leur proposant une pratique qui permettra d'enseigner des notions, un vocabulaire, des œuvres... [...] C'est lui qui dégage une « problématique » motivante et fructueuse, et qui invente une situation d'expérimentation qui débouchera sur*

²⁴ Fournier, Mieussens & Delhomme. Séquence d'arts visuels et dispositif d'apprentissage. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/elaboration_et_developpement_dispositif1.pdf

²⁵ Poussier Isabelle. Les arts visuels. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/B-LES_ARTS_VISUELS.pdf

des savoirs. Cela peut être « une proposition d'action (« peindre vite », « occuper tout l'espace du support »...) ou d'une incitation poétique (par exemple à partir : d'un outil inhabituel, d'un médium nouveau, d'un objet...) ou d'un sujet plus conventionnel et tout aussi efficace... mais toujours, on engagera l'élève dans une « situation-problème » qui aborde la question artistique à travailler. » Chaque situation proposée doit faire entrer l'élève dans une démarche de création, qui lui est propre. Si la consigne et la situation sont bien pensées, chaque enfant est en mesure de proposer une production originale, singulière et créative.

4.2. Quel type de consigne en arts visuels ?

En arts visuels mais aussi dans chaque matière à l'école, l'enseignant a la possibilité de proposer des types de consignes qui vont alors largement influencer sur la démarche et le résultat final proposé par l'élève. La consigne peut bien sûr prendre plusieurs formes : orales/écrites, ouvertes/fermées (la seconde présentant généralement un guidage fort, laissant peu de place à l'expression personnelle), simple/complexes (dans lesquelles les exigences sont plus ou moins nombreuses).

Au-delà de ça, Philippe Meirieu propose un classement des consignes selon leur fonction ²⁶ :

- La consigne-but : elle détermine le projet à réaliser, elle fixe l'horizon d'un travail.
- La consigne-procédure : elle indique les procédures à suivre, le cheminement pour parvenir au résultat, ce qui laisse plus ou moins d'autonomie à l'élève.
- La consigne de guidage : elle attire l'attention sur un point précis, sur les erreurs possibles afin de les éviter. L'activité est balisée (« Veille à ne pas confondre... », « Observe »).
- La consigne-critère : elle donne à l'élève les critères d'évaluation et les critères de réussite, ce qui lui permet de se représenter la tâche à réaliser et, à la fin, de comparer son travail aux attentes de l'enseignant. La prise en compte des critères de réussite influe sur l'activité de l'élève qui sait ce qu'on attend de lui.

Ainsi, on remarque que la consigne peut prendre des formes différentes, et elle assure également des fonctions différentes. Selon la tâche à réaliser par l'élève et les objectifs visés, l'enseignant doit donc tenir compte de ces différents aspects. Certaines consignes lancent

²⁶ Meirieu Philippe (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?* Pédagogies. Paris : ESF éditeur. P.183

l'activité de manière assez libre, d'autres régulent la production... Il est primordial pour l'enseignant de bien la concevoir et pour cela bien définir le but assigné.

Si l'on considère les objectifs des arts visuels (développer chez les élèves la sensibilité, l'imagination, la création), il est aisé de reconnaître ici les types de consignes qui seraient inadaptés. La consigne-procédure par exemple, faisant référence aux consignes « recettes » où aucune liberté n'est laissée à l'enfant dans sa réalisation, est à exclure car elle supprime toute possibilité d'expression personnelle. C'est pourtant ce que semble faire bon nombre d'enseignants, et ce que moi-même je réalise encore trop souvent dans ma classe. Les productions finales sont finalement très similaires les unes aux autres, abandonnant alors toute part de créativité.

La consigne de guidage serait également à proscrire en arts visuels puisque l'erreur, dans ce domaine, est parfois à l'origine d'une nouvelle piste à explorer. Il conviendra donc de s'intéresser particulièrement aux autres types de consignes.

Ainsi, en arts visuels, la consigne revêt un caractère particulièrement important puisqu'elle donne le but à atteindre. Elle doit mettre l'enfant en situation d'apprentissage, dans un cadre à la fois ouvert où règne une certaine liberté, et restrictif pour aider l'élève à opérer des choix. Contraintes et libertés ne sont donc pas opposés, bien au contraire. Philippe Meirieu l'avance même dans son ouvrage *Apprendre ... oui, mais comment ?* : « *Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte.* »²⁷ Reste à trouver, pour l'enseignant, l'équilibre entre ces deux concepts afin de donner aux élèves une consigne claire pouvant développer sa créativité.

²⁷ Meirieu Philippe (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?* Pédagogies. Paris : ESF éditeur.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Dans le cadre de l'enseignement des arts visuels à l'école, l'enseignant vise à mettre les élèves dans des situations qui les amènent à se découvrir, à construire leur personnalité en développant notamment leur créativité.

La question qui surgit dans ma réflexion sur l'enseignement des arts visuels est liée à la mise en situation.

Quelle consignes/contraintes proposer en arts visuels pour développer la créativité des élèves ?

La situation ainsi que la consigne permettent aux élèves de se projeter dans le travail à réaliser. Le manque de contraintes pourrait parfois laisser une marge trop importante aux élèves, qui se retrouvent alors perdus devant l'étendue des possibilités qui s'offrent à lui. Trop de contraintes toutefois, empêchent la créativité de s'exprimer.

A partir des éléments de notre cadre théorique et de la problématique relative à la consigne et aux contraintes à donner en arts visuels, voici les hypothèses que je peux émettre :

Première hypothèse : La consigne doit être simple afin de leur permettre de s'approprier le projet et d'entrouvrir une porte vers la créativité.

Deuxième hypothèse : la consigne doit être relativement ouverte, tout en imposant des contraintes afin de ne pas laisser l'enfant face à un trop grand nombre de possibilités qui pourraient finalement le perdre et le bloquer. Il s'agit là de trouver un juste équilibre entre libertés et contraintes.

Troisième hypothèse : au-delà des consignes/contraintes, le développement de la créativité passe aussi par la découverte de solutions plastiques. Les enfants doivent être confrontés au monde culturel, doivent s'interroger devant les œuvres et tenter de comprendre les démarches des artistes, sans pour autant reproduire, imiter.

Partie 2 : méthode et résultats

1. Participants

Mon expérimentation s'est déroulée dans la classe de l'école maternelle d'Esery, située en zone rurale, dans un milieu social relativement aisé. La classe est composée de 17 élèves de moyenne section et 10 élèves de petite section. Une Atsem est présente à temps complet, et elle est généralement toujours chargée d'accompagner un groupe d'enfants lors des ateliers d'arts visuels.

Dans ce domaine, les élèves de cette classe ont été habitués depuis l'an dernier (pour les élèves de moyenne section) à suivre des consignes à guidage très fort : des consignes-recettes la plupart du temps. Si bien que la majorité de leurs productions réalisées jusque-là ne sont en aucun cas créatives. Toutes se ressemblent plus ou moins. Développer leur créativité est donc primordial et c'est la raison pour laquelle j'ai souhaité orienter mon mémoire sur ce sujet-là.

2. Expérimentation

Pour tester mes hypothèses, j'ai donc élaboré une séquence au sein de laquelle le travail proposé est censé évoluer au fil des séances, en fonction de la consigne donnée, des contraintes et enfin en fonction des œuvres qu'ils ont pu découvrir en classe. Ces productions seront ainsi comparées entre elles, mais aussi avec les diverses productions qu'ils ont pu réaliser auparavant. Mon expérimentation vise à démontrer que ces variables agissent sur la créativité de l'élève.

2.1. Présentation de la séquence sur le volume

Pour mon expérimentation, j'ai proposé à mes élèves une séquence sur le travail en volume, domaine qu'ils n'avaient encore pas exploré jusqu'alors.

2.1.1. Séance 1 : Situation de découverte – Première production en pâte à modeler

Cette séance était une première étape nécessaire de l'expérimentation puisqu'elle servait de pré-test, au même titre que les productions réalisées depuis le début de l'année. Elle s'est déroulée au cours d'une matinée, dans un atelier en autonomie, où les élèves étaient regroupés par 5 ou 6 (ateliers en rotation).

Face aux élèves déjà installés à leur table, j'ai expliqué qu'ils allaient devoir faire un travail en pâte à modeler, sur le support CD donné à chacun d'entre eux, en précisant que leur production devrait pouvoir être transportée à la fin de l'atelier, et qu'il ne fallait pas la défaire car une photographie devrait être réalisée.

Ici la consigne est très simple et très ouverte, la seule contrainte donnée étant le fait que le travail doit être transportable sur le support CD. La marche à suivre n'est pas indiquée, aucune précision n'est donnée sur le rendu final attendu et je laisse les élèves libres de faire les choix de réalisation qu'ils désirent.

A la fin de cette séance, j'ai pris quelques minutes pour revenir avec chaque groupe sur leur travail et enrichir le vocabulaire plastique : « Montre-nous ce que tu as fait. Comment as-tu fait ton travail ? ». Les termes « modeler », « aplatir », « faire des boules, des colombins » sont souvent ressortis.

2.1.2. Séance 2 : Situation problème – Seconde production en pâte à modeler

Cette séance avait pour but d'amener les élèves vers une création en volume. Ici, c'est la contrainte, induisant le problème plastique, qui devait inciter les élèves à produire « vers le haut ». Toujours par ateliers en rotation de 5 ou 6 élèves, j'ai expliqué la consigne, en intégrant deux contraintes : « vous devez réaliser **un seul travail** en pâte à modeler, non plus sur un support CD comme la dernière fois mais **sur un bouchon**. » Ici, j'ai bien insisté sur le fait qu'il fallait faire « un seul travail », en comparant avec des productions de la séance précédente : « certains avaient déposé plusieurs petits boules de pâte à modeler sur le CD, ce n'est pas un seul travail. Je veux voir un seul et unique travail sur votre bouchon. »

Ici, la situation-problème posée par les contraintes pouvait être source de créativité car incitant les élèves à créer une production en volume. Tout comme lors de la première séance, j'ai pris quelques minutes pour revenir sur les productions qui venaient d'être réalisées.

2.1.3. Séance 3 : apports culturels

Cette séance visait à donner quelques références culturelles aux enfants en lien avec la séquence sur le volume. Au cœur de cette expérimentation, cette séance avait pour but de faire découvrir aux élèves des œuvres d'artistes, de discuter des procédés plastiques utilisés, des représentations qu'ils peuvent avoir des différentes œuvres présentées. L'idée était de voir si cette séance pourrait avoir un impact sur les prochaines réalisations des enfants.

Pour cette séance, j'ai choisi de présenter des œuvres qui se rapprochent visuellement du travail effectué par les élèves. Des œuvres de Miro et de Niki de Saint Phalle m'ont semblé très bien adaptées. En effet, certaines de leurs sculptures, très colorées, rappellent les productions en pâte à modeler des enfants.

J'ai donc fait une petite sélection d'œuvres que j'ai présentées aux enfants (cf. annexe 1)

- Miro : « Couple d'amoureux aux jeux de fleurs d'amandiers » (1975)
- Niki de Saint Phalle : « Fauteuil serpent », résine (1982) (j'ai choisi cette œuvre car elle est très similaire à la production réalisée par Adam en MS en séance 2)
- Niki de Saint Phalle : « Péril jaune », fibre de verre
- Niki de Saint Phalle : Les trois obélisques (1987)
- Niki de Saint Phalle : « Nana Vase », résine (1984) (la représentation d'une femme, d'un "bonhomme" est parlante pour les enfants)
- Niki de Saint Phalle : « Nana boule » (1965)

2.1.4. Séance 4 : relance – troisième production en pâte à modeler

Lors de cette séance, les élèves étaient à nouveau invités à produire un travail en pâte à modeler, sans support imposé cette fois-ci. Comme je l'ai dit précédemment, l'idée de cette étape était d'observer si les enfants prenaient en compte les œuvres et les procédés de réalisation des artistes de référence. Les élèves retrouvent à nouveau lors de cette séance une certaine liberté, sans réelle contrainte. A la fin de cette séance organisée par petits ateliers en rotation de 5 ou 6 élèves, ces derniers ont pu observer le travail de chacun et le commenter.

2.1.5. Séance 5 : situation de réinvestissement - de la pâte à modeler à l'argile

J'ai souhaité par la suite prolonger cette séquence sur le volume en passant à une étape supérieure : le modelage sur argile. Après une première courte séance de familiarisation et de découverte de cette matière (inconnue des élèves), je leur ai présenté l'œuvre de Giuseppe Penone, Sofflo. Les élèves décrivent l'œuvre, sont d'ailleurs intriguées par les traces laissées dans l'argile (les enfants parlent de « vagues », de « traits »). Petit à petit, ils intègrent la notion de sculpture. Je leur explique alors qu'avec l'argile, ils vont eux aussi devoir réaliser une sculpture, dans laquelle ils devront laisser leur trace (contrainte), à l'aide d'outils si

besoin. Durant la séance, une seconde contrainte a été imposée : utiliser tout le bloc d'argile donné.

Cette séance permet d'évaluer l'évolution de la créativité des élèves et de voir ce qu'ils sont capables de produire individuellement à cet instant donné. S'inspirent-ils toujours des artistes ? Comment la contrainte agit-elle sur leur travail ? Sont-ils en mesure de réaliser un travail qui leur corresponde, sans copier sur le voisin ?

2.2. Protocole de recueil des données

Afin de recueillir les données de cette expérimentation et évaluer les élèves, je m'attacherai à observer certaines variables et indicateurs qui sont les suivants :

La production réalisée par l'élève est originale et fruit de sa créativité. Les indicateurs relatifs à cette variables sont : les productions ne se ressemblent pas (divergence) et elles sont originales (signe de créativité).

La contrainte a permis de mettre l'élève en situation-problème. La recherche de solutions ont été sources de créativité : l'enfant a respecté les contraintes et a trouvé des solutions plastiques nouvelles.

La présentation de références artistiques a eu un impact sur la production qui a suivi : avec la même consigne mais des références artistiques en plus, la production a évolué.

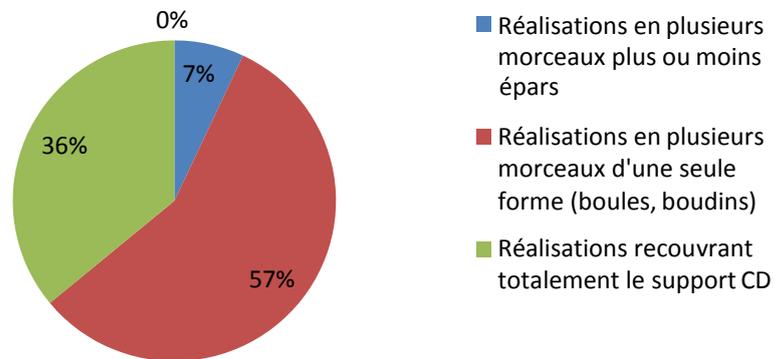
3. Résultats

La plupart des productions se trouvent en annexe 2 pour les MS et en annexe 3 pour les PS.

3.1. Séance 1 : des productions planes et parfois similaires les unes aux autres

Cette première séance servait de pré-test dans mon expérimentation. Comme expliqué précédemment, les élèves avaient pour consigne de réaliser une production en pâte à modeler sur un support CD. Ici, la consigne est simple, très ouverte et il n'y a qu'une seule contrainte : le support. Voici les résultats qui ressortent de cette première séance :

Résultats de la séance 1 - Elèves de MS

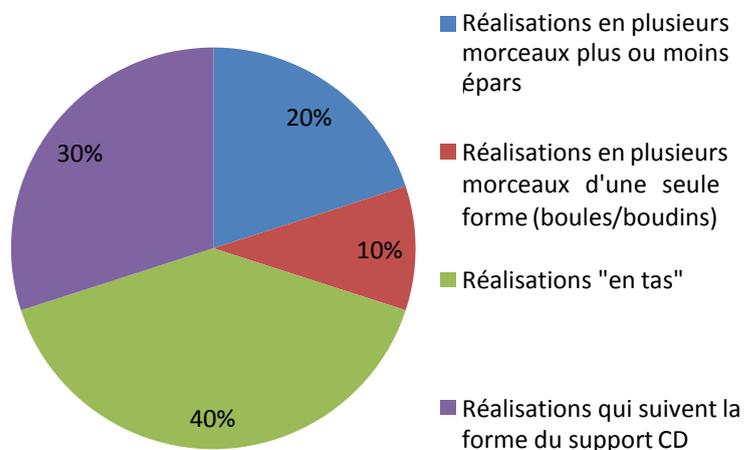


On remarque qu'une part importante des élèves de ce niveau (57 %) a choisi de réaliser des productions formées de plusieurs morceaux de la même forme (la plupart sont des boules de pâte à modeler).

Au cours de cette séance, j'ai remarqué que des élèves produisaient des réalisations très similaires. Sur les 14 élèves, quatre ont par exemple choisi de recouvrir entièrement le CD. Trois autres élèves ont choisi d'organiser leur production sous forme d'algorithmes. .

Toutefois, lors des productions réalisées depuis le début de l'année, 100% de ces dernières étaient similaires.

Résultats de la séance 1 - Elèves de PS

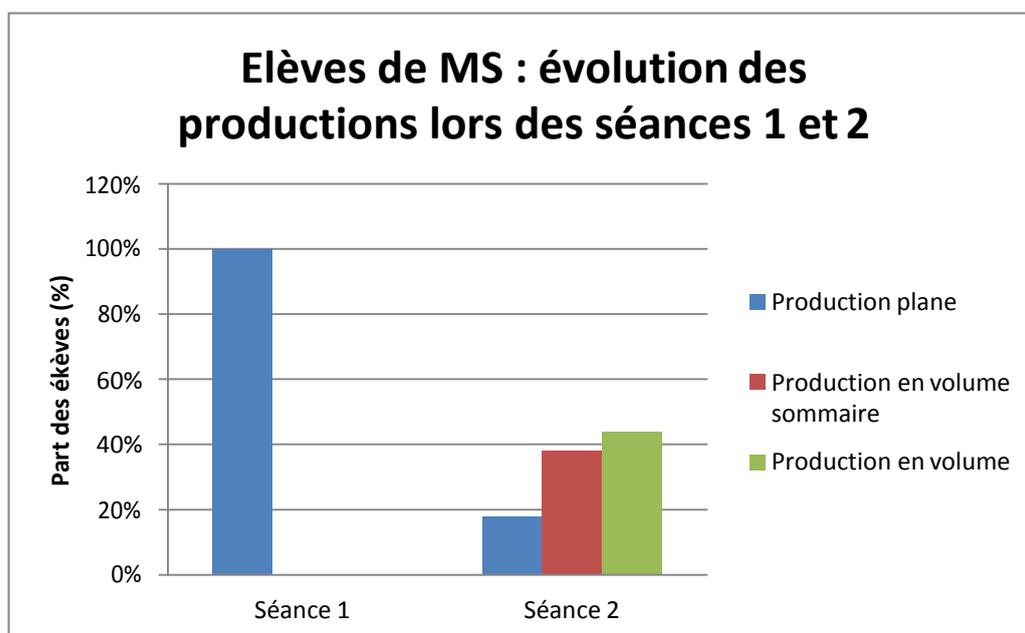


Chez les élèves de petite section, on remarque qu'une grande partie a choisi de réaliser une production déstructurée, en accumulant des morceaux de pâte à modeler les uns à côté des autres. Les productions restent toutefois toutes planes.

Ainsi, lors de cette séance de production sur le support CD, aucun enfant ne s'est démarqué en allant vers le volume. Par ailleurs, on observe des productions similaires les unes aux autres, que ce soit chez les petites ou moyennes sections.

3.2. Séance 2 : premiers pas vers le volume

Lors de cette séance, les élèves doivent respecter une contrainte matérielle (le support de travail est un bouchon) et une contrainte dans la consigne (nous voulons voir un seul travail.) et ce dernier doit être transportable sur le bouchon.

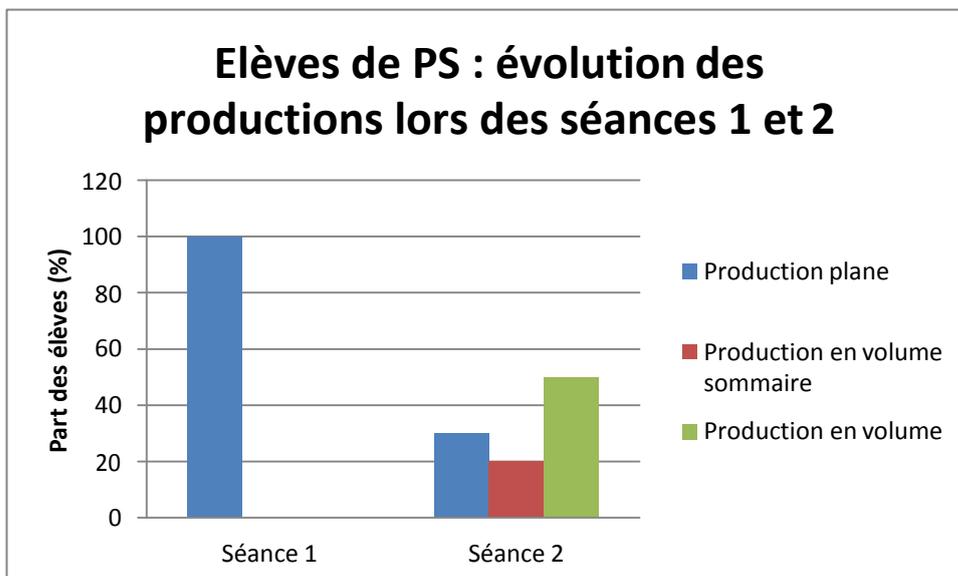


Chez les moyennes sections, 44 % des élèves sont passés d'une production à plat vers une production en volume. Parmi eux, deux élèves tendent vers la représentation (Margaux et Manon, qui réalisent respectivement un gâteau et un bonhomme de neige, cf. en annexe).

38% ont réalisé une production en volume très sommaire : leur travail commence tout juste à s'élever mais cela reste une simple accumulation d'éléments.

Enfin, seuls 3 élèves (soit 12 % des élèves de MS) sont restés dans une production à plat. Un parmi eux n'a d'ailleurs pas respecté la consigne « un seul travail ».

Par ailleurs, on note qu'aucune production n'est similaire à une autre. Chaque enfant s'est démarqué.

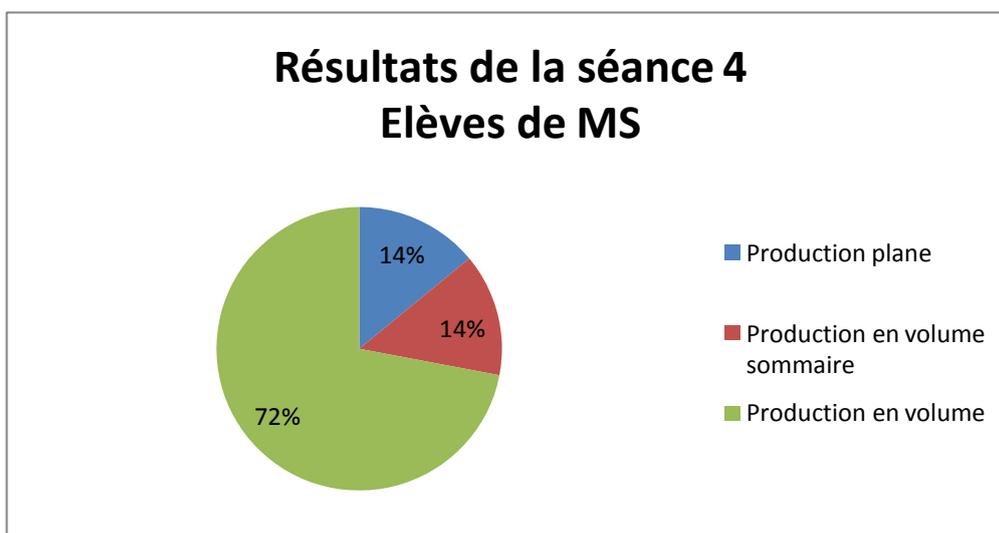


Chez les petites sections, 50% des élèves ont réalisé une production en volume alors que cette donnée était nulle lors de la première séance. Parmi eux, un élève (Maxime) ne respecte pas la contrainte du travail transportable. 20% des élèves ont réalisé, quant à eux, une production en volume très sommaire, dans un esprit d'accumulation. Parmi eux, là encore, une élève (Maëlia) ne respecte pas la contrainte du travail « transportable ».

Enfin, 30% des élèves de petite section sont restés dans une production plane.

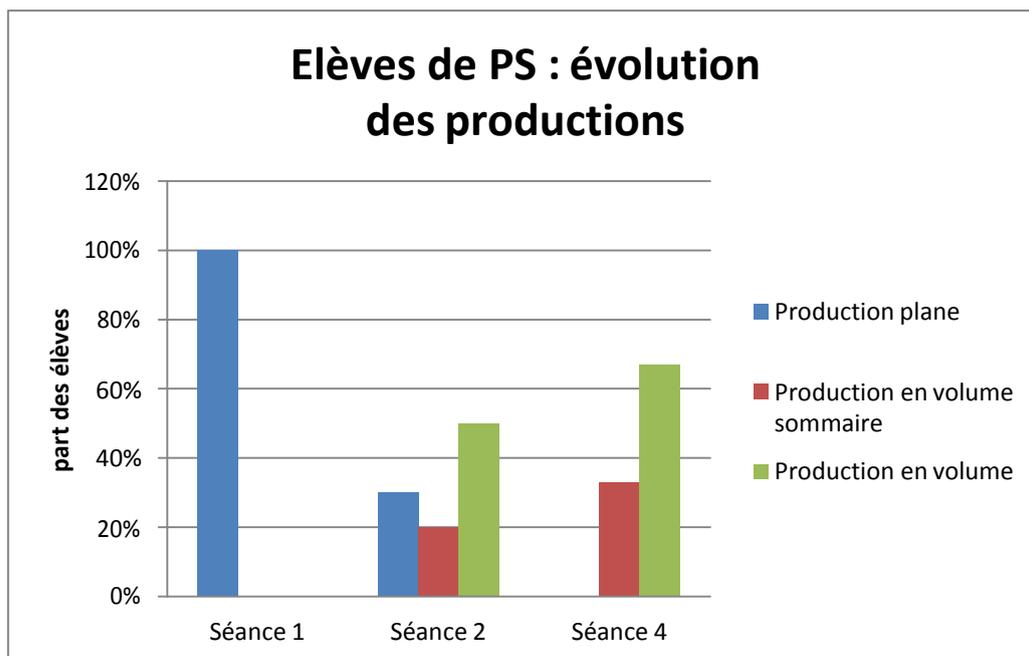
3.3. Séance 4 : l'impact des apports culturels

Cette séance fait suite à une séance de découverte d'œuvres artistiques en volume.



Chez les élèves de MS, on peut noter que 72% d'entre eux ont réalisé une production en volume. 14% des élèves de ce niveau ont réalisé une production en volume, mais très sommaire. Enfin, 14% ont à nouveau réalisé une production plane.

Dans ces 14 travaux d'élèves de MS, on peut noter quatre productions similaires représentant des cactus selon ces élèves.

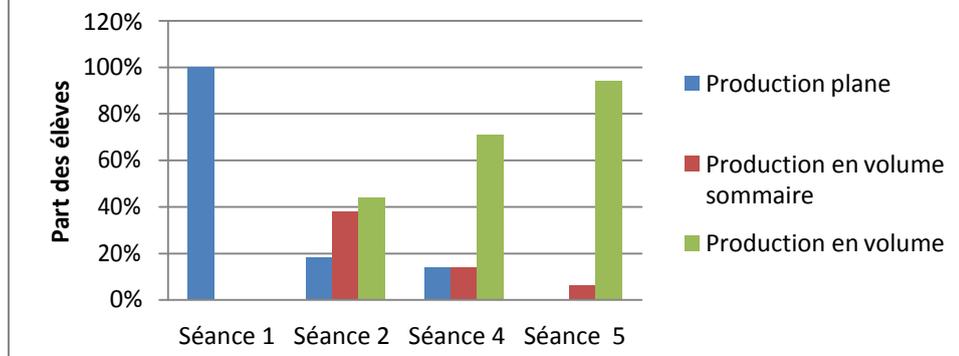


Chez les élèves de PS, 67% réalisent lors de cette séance une production en volume. Les 33% restant ont également réalisé une production en volume, toutefois très sommaire, sans originalité particulière. Néanmoins, aucune production n'est similaire à une autre.

3.4. Séance 5 : des résultats probants

La séance 5 n'a été proposée qu'aux élèves de MS qui devaient réaliser une sculpture en argile après avoir observé l'œuvre de Giuseppe Penone « Soffio ». Voici les résultats qui en ressortent :

Elèves de MS : évolution des productions tout au long de la séquence

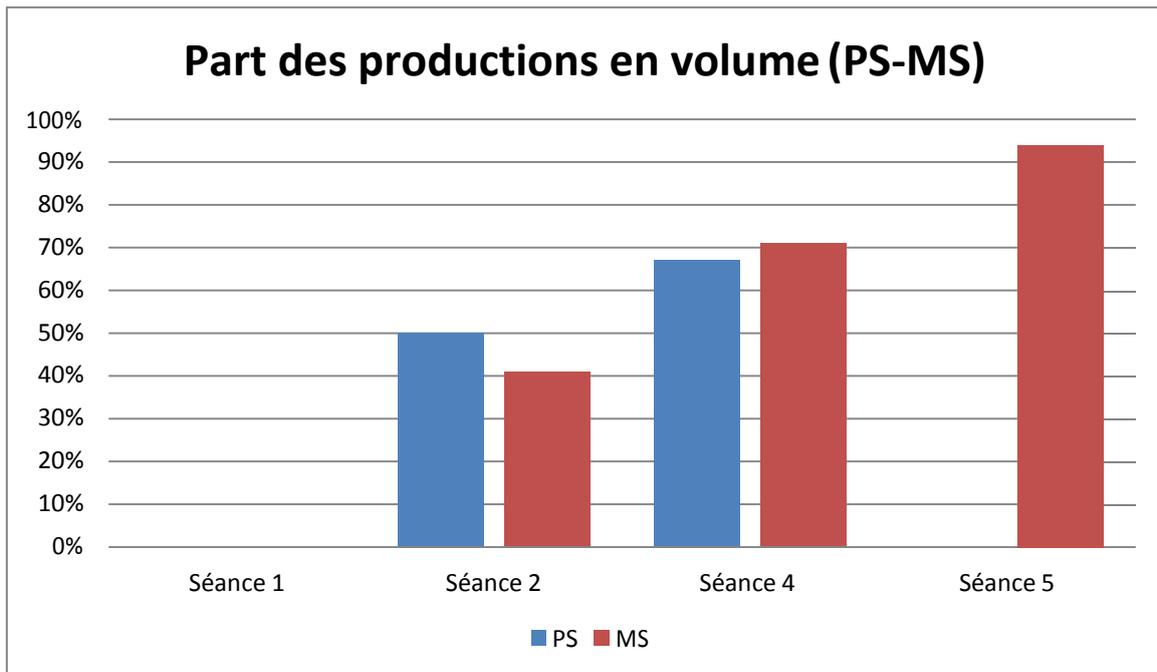


Un seul élève (Hugo), soit 6.25% des élèves de MS, a réalisé une production en volume très sommaire. Elle n'est pas entièrement plane, mais nous ne pouvons pas parler véritablement de sculpture.

Ici, plusieurs élèves tendent vers la représentation. Ainsi, nous avons une fleur (Lily), un pont (Hugo), des serpents (Amélie), une maison de Schtroumpfs (Nathan) et enfin, des bonhommes (Sarah et Manon).

Le travail de chacun diverge : nous ne retrouvons aucune production similaire.

La consigne demandait toutefois aux élèves de laisser leur trace dans la sculpture, à l'aide d'outils ou de leurs doigts : cette consigne n'a pas toujours été respectée. En effet, seuls 33% des élèves l'ont respectée.



Lors de la séance 5, 93.75 % des élèves de MS ont réalisé une production en volume, qui se démarque des autres, alors qu'en séance 1, aucune production n'entrait dans cette catégorie. Chez les petites sections, on remarque également une évolution vers le travail en volume : alors que 100% des élèves de PS avait réalisé une production plane en séance 1, 67 % présentent un travail en volume lors de la séance 4.

PARTIE 3 : Discussion

Ce mémoire de recherche vise à comprendre les mécanismes du développement de la créativité en arts visuels chez les élèves. La consigne et les contraintes semblent être un aspect important mais à quel point ? L'expérimentation mise en place dans une classe de PS/MS permet de dégager quelques éléments de réponse.

1 – La consigne : un juste équilibre à trouver

1.1. Les « consignes-recettes » inhibent la créativité

Il semble aller de soi que le type de consigne est primordial pour développer la créativité, ou au contraire l'inhiber. En effet, j'ai pu le constater dès le début de l'année, alors que je proposais aux élèves, tout comme ma collègue, des activités d'arts visuels très guidées. Des consignes-recettes qui ne permettaient en aucun cas aux élèves de développer leur créativité, de se démarquer des autres en se laissant aller à une quelconque originalité dans leur production puisque tout était dirigé, cadré. Toutes les productions étaient similaires les unes aux autres et nous nous contentions de cela. Mais quel apport pour les élèves si ce n'est l'apprentissage de solutions plastiques nouvelles ?



Exemple de productions qu'ont pu réalisées les élèves de la classe en début d'année.

Ici, il s'agissait de consignes « recettes ». Aucune place n'est laissée à l'originalité. Les productions sont quasi similaires les unes aux autres.

1.2. Les consignes trop libres ne déclenchent pas la créativité

Ces élèves ayant l'habitude de travailler dans un cadre très dirigé, avec des consignes à fort guidage, cette expérimentation a quelque peu bouleversé leurs repères. J'ai pu me rendre compte, notamment au début de ma séquence, qu'ils étaient perturbés par ma consigne, ne

sachant pas quel était le rendu final que j'attendais. Cette forme de liberté qui leur était laissée était inhabituelle, et n'a pas été un réel déclencheur de créativité.

Certes, la consigne était simple (hypothèse 1) contrairement à certaines de mes consignes-procédures proposées auparavant qui noyaient l'enfant dans un trop-plein d'informations. Ici, les élèves étaient libres de construire ce que bon leur semblait avec la pâte à modeler à disposition. La contrainte du support CD mettait les élèves dans une sorte de situation-problème dans le sens où leur production devait être transportable sur ce support. Mais cela n'était pas assez problématique pour les inciter à trouver une solution créative.

Ainsi, toutes les productions sont restées planes. Aucun élève ne s'est démarqué en allant vers le volume et ils n'ont pas réussi à s'emparer du sujet, à se l'approprier. Si bien que, ne sachant trop dans quelle direction aller, ils ne se sont pas engagés avec grande motivation dans l'activité, et ont, pour beaucoup d'entre eux, puisé l'inspiration dans le travail de leur voisin. Sur l'ensemble de la classe, on voit que de nombreux élèves (57 % chez les MS) ont choisi de disposer des petites boules de pâte à modeler sur le support. Les productions se ressemblent donc. Un élève s'est démarqué dans l'originalité par la production d'un algorithme, idée alors reprise par d'autres élèves...

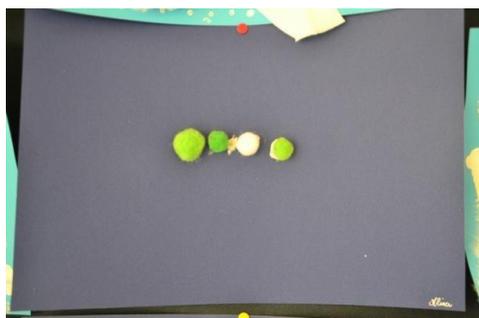
A nouveau lors de la séance 4, je me suis retrouvée face à des enfants qui éprouvaient des difficultés à se lancer dans l'activité ; ils ne savaient pas quoi faire. La consigne était trop ouverte et sans contrainte. C'est d'ailleurs lors de cette séance que j'ai remarqué que les élèves se copiaient à nouveau les uns les autres. « *Regardez j'ai fait un cactus !* » et voilà que plusieurs enfants dans le même atelier se mettaient à faire un cactus eux aussi... J'ai laissé faire pour cette séance. Toutefois, j'ai essayé d'aller contre cela lors de la dernière séance et cela a porté ses fruits.

Ainsi, je rejoins l'avis des nombreux auteurs cités en première partie de ce travail. La simplicité de la consigne est nécessaire pour que l'enfant comprenne l'enjeu de l'activité. Mais le risque est alors de laisser une trop grande liberté à l'enfant. Une liberté qui peut nuire à sa créativité. Une vraie situation-problème est nécessaire pour cadrer cela. Et c'est cette étape qui sera l'élément déclencheur de la créativité.

2. La contrainte : l'incontournable déclencheur de créativité

2.1. Une situation-problème pertinente nécessaire

Plus tôt dans l'année, j'avais tenté de mettre en place une activité plus libre, mais en intégrant une contrainte. J'avais alors demandé aux élèves de réaliser un paysage d'hiver avec tout le matériel à disposition (trop sûrement) : cotillons blancs et colorés, coton, papier de soie blanc, colle, peinture blanche, coton-tiges. Ma contrainte (situation-problème) était l'interdiction d'utiliser la peinture avec un pinceau. Le résultat fut parlant : d'un côté, des élèves ont laissé de côté la peinture (qui posait contrainte) et se sont emparés de tout ce qu'ils avaient à leur disposition sans réfléchir. Ils disposaient frénétiquement les « matériaux » sur leur support. D'autres, quant à eux, étaient totalement bloqués par cette consigne simple, mais ouvrant la porte à beaucoup trop de possibilités. Le choix de matériaux était trop grand et la situation-problème n'en n'était pas une en réalité. Voici par exemple la production d'Alina qui m'avait alors dit : « Je n'y arrive pas »



Travail d'Alina (MS)



Travail d'Arès (PS)



Travail de Sarah (MS)



Travail de Nabila (MS)

Lors de mon expérimentation pour ce travail de recherche, j'ai essayé de mettre en place une situation problème plus pertinente. La seconde séance imposait donc une contrainte qui devait amener tout seul les élèves vers plus de volume. Il s'agissait de réaliser une production en pâte à modeler sur un bouchon et cette réalisation devait être transportable.

Cela posait une vraie situation-problème puisque les élèves n'avaient presque pas d'autres solutions que d'élever leur production. Certains ont tout de même choisi de rester à plat lors de cette séance (trois élèves en MS et deux en PS) et de fait, ces productions n'étaient que très peu créatives car limitées par la petite taille du support.

2.2. Limiter les possibilités

Contrairement à la situation de la séance 1, les élèves s'engagent tout de suite beaucoup plus dans ce travail. Aucune production n'est similaire à une autre lors de cette séance chez les MS. Des productions originales et créatives commencent à naître. Notons celle d'Adam par exemple, Amélie ou encore Manon, qui est dans la représentation (cf. annexe 2). Les élèves ont quasiment tous changé de catégorie en comparaison avec la séance 1.



Entre la séance 1 et 2, on peut noter l'évolution spectaculaire du travail d'Adam qui a réalisé une production déjà très élaborée.

La nécessité de la contrainte pour développer la créativité s'est à nouveau faite ressentir lors de la dernière séance avec les MS, alors qu'ils devaient faire une sculpture en argile. En effet, la première contrainte était de laisser sa trace dans la sculpture. Voyant que très rapidement, beaucoup d'enfants disaient avoir terminé leur travail alors qu'ils avaient fait de minuscules modelages, je leur ai imposé d'utiliser tout le bloc d'argile qu'ils avaient chacun à leur disposition. Une des élèves par exemple, Lily, avait réalisé de minuscules escargots. Les élèves ne faisaient pas d'effort, car trop libres encore une fois. Quand la contrainte leur a imposé ensuite d'utiliser tout le bloc d'argile à leur disposition, alors leur sculpture a pris d'autres proportions et est devenue beaucoup plus intéressante. Là, le travail de chacun divergeait : nous ne retrouvions aucune production similaire. Cette contrainte leur a vraiment permis de mettre en avant leur créativité (originalité).

Souvent, et notamment chez les PS, la difficulté pour les élèves était de faire tenir leur sculpture. Ils désiraient faire des choses qui allaient « vers le haut » mais me disaient que ça ne tenait pas. Ainsi, j'insistais au moment de prendre leur travail en photo, pour qu'ils trouvent une solution à ce problème. Cette contrainte leur a finalement permis d'être créatif, inventif : certains ont alors transformé leur « tour bancale » en pont par exemple, d'autres comme Maxime se sont aidés d'outils présents sur la table ou ont essayé de renforcer la base de leur sculpture.

Pour conclure ce point, on peut donc clairement confirmer l'hypothèse de la nécessité d'une ou plusieurs contraintes dans la consigne, mettant les élèves face à une vraie situation-problème permettant d'être créatif.

3. Les références culturelles : quel impact ?

Comme nous l'avons vu précédemment, des chercheurs ont démontré que l'imprégnation culturelle est nécessaire pour développer la créativité. Proposer des références artistiques aux élèves serait une manière de nourrir l'imaginaire et la créativité. Et c'est souvent inconsciemment que les élèves réinvestissent ensuite des éléments puisés dans ces références.

Ainsi, j'ai souhaité mener moi-même l'expérience afin de vérifier si, au-delà des consignes et des contraintes, cet aspect était nécessaire. La séance 3 était donc consacrée à la découverte d'œuvres d'artistes ayant travaillé sur le volume.

3.1. Un impact limité lors de cette séquence

A la suite de cette séance, j'ai relancé les élèves sur une production en pâte à modeler, de manière très libre. Ainsi, on remarque chez les MS que plusieurs élèves semblent s'inspirer des productions observées : les productions de Michaël, Augustin, Manon, Maëlia et Maxence rappellent par exemple l'œuvre de Miro « Couple d'amoureux aux jeux de fleurs d'amandiers » ou « Les trois obélisques » de Niki de Saint Phalle. La sculpture réalisée par Marion semble également s'inspirer de l'œuvre de Niki de Saint Phalle « Fauteuil serpent ».

Il semble donc y avoir un impact chez certains élèves, inconscient puisqu'aucun élève dans son explication n'a fait référence aux artistes. L'impact semble également effectif dans le sens où tous les élèves, sauf deux, ont réalisé lors de cette séance une sculpture ou du moins, une production qui va « vers le haut ». Je pense que l'observation de ces œuvres au

cœur de cette séquence leur a fait comprendre ce que j'attendais d'eux. Ils ont compris ce qu'était une sculpture. Ils ont compris en quelques sortes, dans quelle direction il fallait qu'ils mènent leur travail.

3.2. Des ressources puisées chez les autres élèves

Toutefois, si les élèves s'inspirent parfois des artistes, l'impact que peuvent avoir les échanges entre eux m'a semblé très fort. Lors de mes séances, j'ai remarqué que mes élèves s'observaient beaucoup. Ainsi, certains élèves attendaient que d'autres commencent pour se lancer à leur tour, comme si le travail du camarade les inspiraient. Souvent, également, il suffisait que je fasse une remarque positive sur le travail d'un enfant, pour que d'autres se mettent alors à réaliser quelque chose de plus ou moins similaire. C'est ainsi que beaucoup d'élèves ont changé de catégorie, passant de productions planes à des productions en volume.

Lors de la séance 5, une élève m'a interpellé alors qu'elle terminait sa sculpture en me disant : « Regarde maîtresse, c'est comme Adam avait fait ! » Lors d'une séance précédente, j'avais justement félicité ce dernier pour son travail. Cette élève s'était probablement souvenue de cette remarque, et avait alors choisi de partir dans la même direction que lui pour sa production. Pour le coup, peut-on encore parler de créativité si le travail est semblable à celui d'un autre. Ici, nous sommes à la limite de l'imitation et non plus dans l'inspiration.



A gauche, le travail d'Adam lors la séance 3. A droite, le travail d'Amélie lors de la séance 5.

Pour conclure cette partie, il ne fait aucun doute que le travail des élèves a fortement évolué au cours des séances, en fonction des consignes et des contraintes imposées notamment. L'écart est spectaculaire chez les MS par exemple, qui lors de la première séance, avaient tous réalisé des productions planes, souvent similaires les unes aux autres. Lors de la

dernière séance, 93.75 % des élèves de ce niveau ont réalisé une production en volume, qui se démarque des autres et qui est originale. Chez les petites sections, le constat est similaire même si leurs productions en volume sont, pour la plupart, moins abouties.

La créativité des élèves s'est révélée être fortement liée aux contraintes imposées. Je pense aussi que les échanges qui ont pu avoir lieu entre les élèves, les observations des uns et des autres, ont également été très bénéfiques et ont fait évoluer leur travail.

Conclusion

La créativité est à portée de tout le monde, encore faut-il (se) donner les moyens de la développer. Pour reprendre une citation de la première partie, « on ne naît pas créatif, on le devient ». Peu sollicitée chez certaines personnes, la créativité n'est alors que très peu développée. Pourtant, il est important de la développer chez l'enfant car elle participe entre autres à la construction de sa personnalité.

En arts visuels, comme dans d'autres domaines, l'enseignant a donc un rôle important à jouer à ce niveau. L'enseignant est à même de faire jaillir la créativité chez ses élèves, notamment à travers les activités qu'il va proposer. Mais surtout, la consigne et les contraintes vont être primordiales. Il semble évident de penser qu'un fort guidage ou des contraintes trop importantes peuvent limiter l'expression créative de l'enfant, voire l'inhiber complètement. Pourtant ces contraintes sont nécessaires. Cela nécessite simplement de trouver un juste milieu, afin de placer l'enfant face à une consigne simple, ouverte mais cadrée par des contraintes qui vont le pousser à résoudre une situation problème. C'est à travers ce type de démarche que les élèves pourront se laisser aller à proposer des productions originales (créatives).

Le type de consigne et les contraintes posées sont importants. Mais il ne pourrait y avoir de créativité sans connaissances plastiques préalables. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est aussi d'enrichir l'imaginaire et les connaissances de l'enfant, grâce à des références culturelles notamment, que l'enfant réinvestira inconsciemment par la suite.

Toutefois, je nuancerais tous ces propos car développer la créativité chez les élèves est un travail de longue haleine. Il est donc difficile de tirer des conclusions peut-être trop hâtives sur mon expérimentation mise en place. Ce mémoire de recherche m'a en tout cas permis de me rendre compte que je n'abordais pas les arts visuels de la bonne manière jusque-là. Les activités proposées étaient trop guidées, trop cadrées. Soit je proposais des consignes-recette, soit des activités « à la manière de... ». J'ai maintenant vraiment compris que ces activités ne rentrent pas dans le domaine des arts visuels.

Bibliographie

- Gloton Robert & Clero Claude (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Casterman.
- Lagoutte Daniel (2002). *Enseigner les arts visuels*. Hachette éducation.
- Meirieu Philippe (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?* Pédagogies. Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation nationale (2003). *Documents d'application des programmes - La sensibilité, l'imagination, la création. Education artistique*. Paris : CNDP
- Seguin-Fontes Marthe (1977). *Le second souffle de la créativité*. Paris : Dessain et Tolra.

Webographie

- Bregou Le Bihan (2010). *Créer en petite section, un déjà-là*. Publié dans Spirale 2010/1 (N°53), Eres. Repéré à : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=SPI_053_0125
- Canova et Cie (1999). Les arts plastiques à l'école maternelle, doc Groupe 73 maternelle. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/ecole.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a
- Filteau Suzanne (2012). *La créativité sous toutes ses coutures*, Pédagogie collégiale vol.25 n°3, 2012. Repéré à http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v25/filteau-25-3-2012.pdf
- Fournier, Mieussens & Delhomme. Arts visuels et apprentissages. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/arts_visuels_et_apprentissages.pdf
- Fournier, Mieussens, Delhomme. Séquence d'arts visuels et dispositif d'apprentissage. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/elaboration_et_developpement_dispositif1.pdf
- Fournier, Mieussens & Delhomme. La contrainte en arts visuels. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/la_contrainte2.pdf
- Poussier Isabelle. Les arts visuels. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/B-LES_ARTS_VISUELS.pdf

ANNEXE 1



Miro, « Couple d'amoureux aux jeux de fleurs d'amandiers »



Niki de Saint Phalle,
« Nana Boule » (1965)



© ADAGP, Paris, 2014

Niki de Saint Phalle, « Nana vase » (1984)



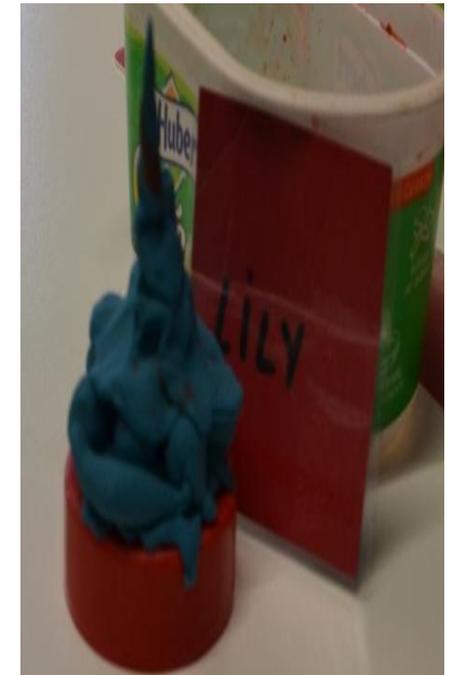
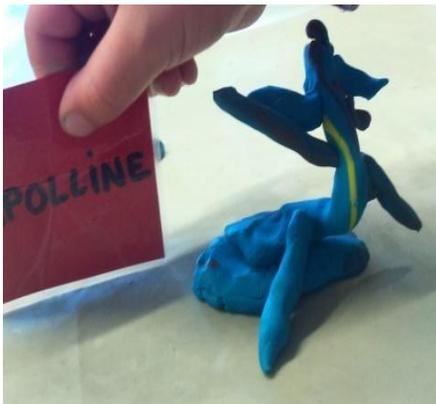
Niki de Saint Phalle, « Fautuil serpent » (1982)

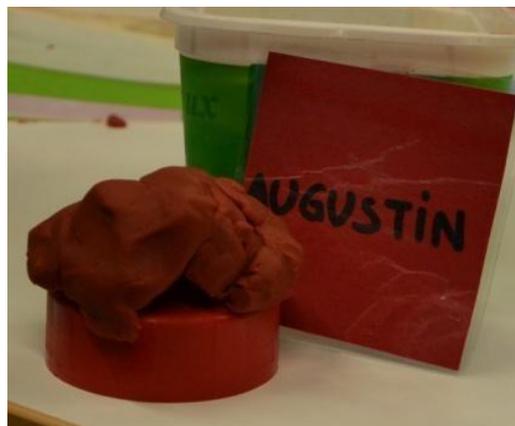


Niki de Saint Phalle,
« Les trois obélisques »
(1987)

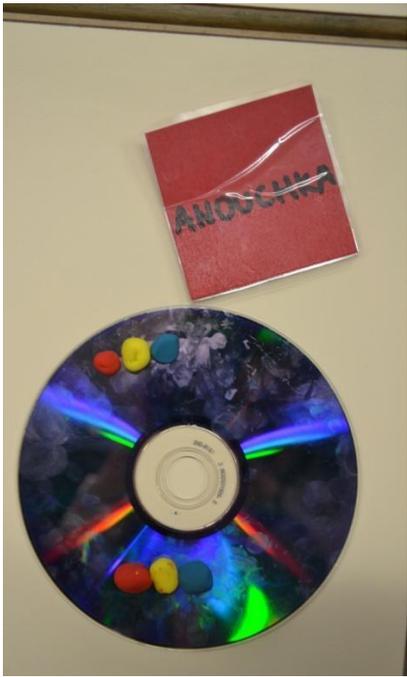
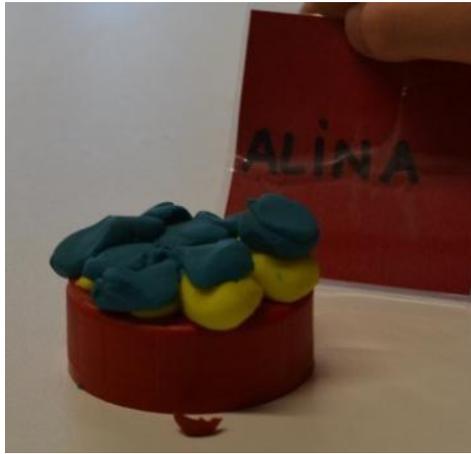
© ADAGP, Paris, 2012

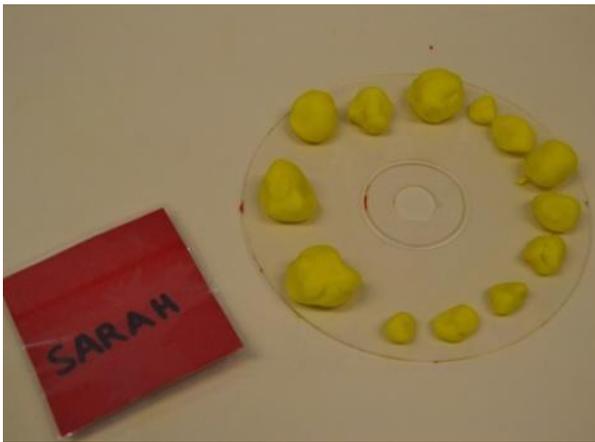
ANNEXE 2 : UNE PARTIE DES PRODUCTIONS MS





Hugo (MS) n'a pas réussi au fil des séances à « élever » son travail vers le haut, à lui donner du volume.





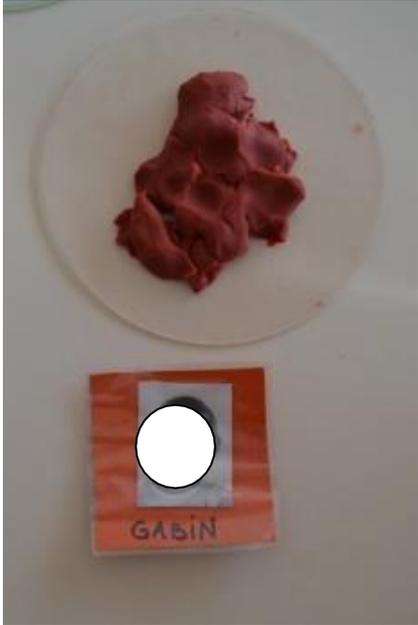


ANNEXE 3 : UNE PARTIE DES PRODUCTIONS PS









Résumé :

La créativité n'est pas don, elle se développe et se construit. Et l'enseignant joue un rôle important à ce niveau. En arts visuels, les activités proposées vont être source de créativité. Encore faut-il que la mise en œuvre y soit propice : pour cela, l'enseignant doit veiller aux consignes qu'il donne ainsi qu'aux contraintes qu'il impose.

La créativité dépend également des connaissances et des savoir-faire, enrichis par les référents culturels que proposera l'enseignant.

Creativity is not a gift. We develop it and we build it. The teacher plays an important part on that. In Arts, the proposed activities can lead to creativity. However, the implementation has to be favourable. For that purpose, the teacher has to be careful to the instructions he gives as well as the constraints he imposes. Creativity also depends on knowledges and know-hows enriched by the cultural references proposed by the teacher.

Mots-clés

Créativité, originalité, contrainte, consigne, arts visuels, école maternelle