



HAL
open science

Créativité et conformité

Alexine Grosset Bourbange

► **To cite this version:**

| Alexine Grosset Bourbange. Créativité et conformité. Education. 2015. dumas-01271786

HAL Id: dumas-01271786

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271786>

Submitted on 9 Feb 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**

Transversalité de l'éducation artistique et culturelle à l'école.
**Place et apports de la création et de la référence culturelle dans le développement
d'attitudes personnelles ou sociales.**

Créativité et conformité

(Créativité, imagination, références culturelles, socialisation, singularité)

Présenté par Alexine GROSSET BOURBANGE
Première partie rédigée en collaboration avec Paloma Navillod
Mémoire encadré par Bertrand MOUTHON

Table des matières

1	Etat de l'Art	4
1.1	La créativité	4
1.1.1	<i>Qu'est ce que la créativité ?</i>	<i>4</i>
1.1.2	<i>Comment développer la créativité ?</i>	<i>6</i>
1.1.3	<i>Quelle place est accordée à la créativité au sein des programmes ?</i>	<i>8</i>
1.2	La construction identitaire de l'individu et la socialisation en maternelle	11
1.2.1	<i>La découverte du monde extérieur.....</i>	<i>11</i>
1.2.2	<i>La construction de la personnalité et le processus de socialisation.....</i>	<i>14</i>
1.2.3	<i>Connaissance et créativité</i>	<i>16</i>
2	Formulation et hypothèses	18
2.1	Synthèse.....	18
2.2	Problématique.....	18
2.3	Hypothèses	18
3	Cadre expérimental.....	19
3.1	Méthode d'opérationnalisation	19
3.1.1	<i>Participants.....</i>	<i>19</i>
3.1.2	<i>Matériel et procédure</i>	<i>21</i>
3.2	Résultats	26
3.2.1	<i>Hypothèses théoriques testées.....</i>	<i>26</i>
3.2.2	<i>Résultats de la séance 1</i>	<i>26</i>
3.2.3	<i>Résultats de la séance 2</i>	<i>30</i>
4	Discussion et conclusion.....	32
4.1	Re-contextualisation.....	32
4.2	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	32
4.3	Limites et perspectives	34
5	Bibliographie.....	36

« *Chaque enfant est un artiste,
le problème c'est de rester un artiste lorsque l'on grandit.* »

Picasso

L'école maternelle est par excellence un lieu où se mêlent l'imaginaire et la créativité, les élèves de cet âge interprétant le monde à travers leurs yeux d'enfants. Les plus grands au contraire, semblent en général taire leur imagination et se conformer à la norme.

En tant qu'enseignants de classe maternelle il est de notre mission de concourir à l'instruction, à l'éducation et à la socialisation des élèves. A travers cette socialisation et l'apport de connaissances l'élève va se construire et devenir un futur citoyen. Mais il est également essentiel qu'il puisse conserver en lui ce qui fonde sa personnalité. Chaque personne étant unique par son vécu ; ses valeurs, ses convictions, sa représentation de l'extérieur proviennent de sources multiples qu'il est nécessaire d'enrichir par la socialisation, l'apport de connaissances et de références sans inhiber sa singularité.

En quoi l'apport de références et la socialisation, en arts visuels, influencent la créativité des élèves de maternelle ?

Cette problématique se pose d'autant plus aux enseignants que le *projet de programme et recommandations de l'école maternelle du 3 Juillet 2014* attend la présence d'une singularité dans les réalisations et d'une interprétation propre à chacun lorsqu'il s'agit de s'inspirer d'œuvres d'artistes. L'élève doit pouvoir s'engager personnellement dans un projet et ainsi faire preuve de créativité. En résulte des réalisations variées et riches, gages de réussite de l'enseignant. Or on observe encore dans certains couloirs d'école des réalisations similaires copies conformes d'œuvres d'artistes.

Pour tenter de répondre à cette question, une première partie Etat de l'Art permettra de poser les bases de l'étude en définissant la créativité et le lien qu'elle entretient avec la socialisation et le développement de la personnalité. Suite à cet apport théorique pourront être formulées diverses hypothèses qui seront ensuite testées dans une troisième partie présentant l'expérimentation menée en classe de maternelle. Enfin les observations et conclusions de cette opérationnalisation permettront d'établir une discussion qui soulèvera les impacts de tels résultats au sein de notre pratique professionnelle en tant qu'enseignant.

1 Etat de l'Art

1.1 La créativité

La qualité d'une production artistique est étroitement liée à la créativité dont fait preuve son auteur. En témoigne le terme de précurseur en Art. Qu'est ce alors que la créativité ? En quoi renvoie-t-elle à l'imagination ?

1.1.1 Qu'est ce que la créativité ?

1.1.1.1 A l'origine de la créativité.

En français, le mot « créativité » vient de la racine latine « creare » signifiant donner la vie, tirer du néant ; « être créatif » consisterait en la capacité que détient un individu à faire naître quelque chose de son être, de son esprit. Qu'y a t'il alors à l'origine de cette naissance ? La créativité décrit la capacité à innover, à imaginer ou construire un concept nouveau ; ou à découvrir une solution originale. De la créativité découle dès lors l'innovation, l'invention : « l'acte de produire par ses propres moyens un élément, un objet ou un processus original ; plus généralement de produire en utilisant son imagination. »¹ À l'origine de tout processus créatif se trouve la faculté d'imaginer, de se forger des représentations ; de cette image naît l'objet nouveau, l'innovation ou encore l'œuvre de l'artiste.

Daniel Lagoutte considère l'image comme « l'être le plus profond de l'Homme, sa durée vitale, son essence créatrice. Nous sommes habités d'images, nous les vivons, nous les transformons par le travail de l'intellect et par la charge affective qu'elles suscitent ou dont elles sont l'émanation. » (2002, p.11)² En transformant les expériences vécues et les souvenirs se forge l'imagination qui à terme va permettre la création. Comment l'imagination peut-elle alors être créatrice ?

1.1.1.2 L'imagination créatrice

Il est possible de distinguer l'imagination reproductrice – qui se sert d'éléments fournis par la mémoire pour les reproduire à l'identique – de l'imagination créatrice. Théodule Ribot l'analyse comme étant l'essence de la créativité et de l'inventivité à travers trois facteurs : le facteur intellectuel, émotionnel et l'inconscient.

¹ Moles A, « INVENTION », *Encyclopædia Universalis* repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/invention/>

² LAGOUTTE, A. (2002). *Enseigner les Arts Visuels*. Hachette éducation

Selon lui « la psychologie contemporaine a étudié avec beaucoup d'ardeur et de succès l'imagination purement reproductrice. Les travaux sur les divers groupes d'images – visuelles, acoustiques, tactiles, motrices – (...) constituent un ensemble de recherches solidement appuyées sur l'observation (...) et les expériences ». Mais il tente de découvrir le passage entre la reproduction et la production ; ce qu'il nomme la création imaginative ; de « montrer la communauté d'origine des deux formes d'imagination – la pure faculté représentative et la faculté de créer par l'intermédiaire des images - et de montrer en même temps le travail de séparation, de disjonction entre les 2. » (1900, *préface*)³ Ainsi selon Théodule Ribot, l'imagination créatrice se distingue par la part de subjectivité qu'elle induit. En effet l'image présentée comme source de créativité est définie comme étant « une simplification des données sensorielles dépendant des perceptions antérieures »³. Ainsi l'imagination étant conditionnée par l'expérience sensible ; elle est personnelle et propre à chaque individu.

Si le domaine des sens est pris en considération concernant la créativité, il convient d'étudier plus précisément la relation qu'elle entretient avec le sensible dans ce qu'il a de plus particulier encore, à savoir les émotions.

1.1.1.3 La psychologie de la créativité

James R Averill, professeur en psychologie à l'université du Massachusetts, a étudié la créativité à travers le facteur émotionnel. Selon lui les individus ressentent des émotions différentes de celles vécues par les autres, ce qui implique là encore la subjectivité du processus créatif.⁴ Todd Lubart présente lui, l'approche multi variée qui consiste en une combinaison de facteurs relevant de l'individu tels que les capacités intellectuelles (facteur cognitif), les traits de personnalité (facteur conatif, volonté, motivation) et les facteurs environnementaux (les caractéristiques de la situation).⁵ Le potentiel de créativité résulte d'une interaction entre ces trois composantes. Les capacités intellectuelles étant liées aux antécédents, aux expériences antérieures d'une personne.

³ Ribot, Th. (1900) *Essai sur l'imagination créatrice* in Felix Alcan (Eds). *Préface* (pp 8 – 9)

⁴ Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). *Emotional creativity*. In T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269-299).

⁵ Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, Coursus psychologie.

Faire preuve de créativité renvoi alors à l'expression de sa personnalité et peut être considéré comme une capacité à utiliser et convertir des données provenant du champ de la mémoire ; à savoir des images, caractérisées par la sensibilité et l'émotion propre à chaque individu ; dans le cadre d'une situation particulière.

Si l'on connaît l'origine de la créativité dont peut faire preuve un individu, il convient cependant de se demander comment développer ce potentiel. L'imagination, qui en est à l'origine, étant personnelle et propre à chacun, comment influencer sur une personne en vue de la favoriser et donc d'encourager la création.

1.1.2 Comment développer la créativité ?

1.1.2.1 Créativité et attitudes personnelles

D'après les travaux cités précédemment ; il apparaît que l'imagination, la sensibilité et l'originalité sont des traits de personnalité directement liés à la créativité. Mais la capacité à faire preuve de créativité devant une tâche est à relier avec le développement d'autres aptitudes, qui se distinguent au nombre de huit. Parmi elles se retrouvent :

- La faculté à rester en état de réceptivité, l'ouverture d'esprit, la curiosité vis à vis du monde extérieur permettant la construction d'images et de représentations en mémoire.
- L'aptitude à transformer, à réorganiser les éléments présents en mémoire.
- La faculté d'abstraction et d'analyse, la capacité à synthétiser.
- La mobilité ou spontanéité, résultant de l'adaptation rapide à de nouvelles situations après analyse des effets produits.
- La capacité à mettre en place et à élaborer des stratégies face à une situation ou un problème, à s'organiser et donc à prendre des initiatives, à être autonome et à coopérer.⁶

En définitive la créativité participe au développement d'attitudes personnelles et sociales. Elle permet de s'enrichir, de se construire en étant simultanément connaissance et expression. Elle favorise la curiosité, l'observation, la réflexion et le sens critique. Autant de compétences permettant la construction de la personnalité. Si l'on considère de plus qu'elle est « une disposition à créer présente en tout homme et à tout âge »⁷ et peut être développée ; il semble important de considérer la créativité dans le cadre scolaire ayant pour objectif l'instruction (l'apport de connaissances) mais également la socialisation.

⁶ Guilford & Lowenfeld. (1957) *Creative and Mental Growth*. 3d ed.; New York: Macmillan Co., 1957.

⁷ (2002). Grand dictionnaire de la psychologie. Larousse

Plusieurs pédagogues ont tenté de bâtir un modèle correspondant aux grandes étapes à suivre lors d'une séquence d'Arts Visuels.

Malgré des différences lexicales et des partis pris ; leurs approches témoignent d'un fil conducteur commun :

- 1 La phase de sollicitation (il peut s'agir d'une image, d'un mot, d'un écrit) conduisant à une consigne, un prétexte à découvrir, à réaliser.

Tous s'accordent également pour affirmer que la consigne doit être ciblée et restreindre les possibilités afin de favoriser la créativité. En effet une consigne trop ouverte peut avoir un effet bloquant, empêchant de savoir dans quelle direction s'orienter. Cependant la consigne ne doit pas non plus freiner l'expression de la personnalité de l'élève.

- La phase d'expérimentation, de recherche où l'élève procède à des essais, expérimente des procédés, des opérations plastiques, explore un paramètre tel que la matière ou la couleur.

Viendra ensuite la confrontation lors d'une phase de synthèse (analyse des stratégies : présentation des travaux réalisés, échange et confrontation entre les élèves à partir des techniques, matériaux, ou outils utilisés), avant de procéder à un réinvestissement de façon personnelle et intentionnelle ; l'élève devant être capable de justifier sa démarche, ses choix.

- L'apport de références culturelles permettant de découvrir une ou plusieurs œuvres, un mouvement ou un artiste. Il s'agit d'apprendre à s'interroger, à confronter les points de vue et à comparer.

Si l'on suit ce raisonnement il apparaît, tel qu'il a été vu précédemment, que la créativité découle d'une combinaison d'expériences personnelles vécues et donc de la connaissance. Ainsi une telle démarche en Arts Visuels permet par l'expérimentation et les interactions entre élèves de développer les possibilités de création par la connaissance de procédés, de techniques diverses préalablement vécues. Il s'agit également de nourrir son champ de références à travers la rencontre d'œuvres.

Si cette démarche semble être préconisée il convient de voir comment elle s'inscrit dans le cadre institutionnel.

1.1.3 Quelle place est accordée à la créativité au sein des programmes ?

1.1.3.1 La sensibilité, l'imagination, la création

Quelle place est accordée dans les programmes d'école maternelle à la créativité en tant que processus faisant appel à l'imaginaire et résultant d'une recombinaison d'expériences personnelles ?

Le document d'application des programmes d'Arts visuels de 2002 : *la sensibilité, l'imagination, la création* ; met en évidence le développement de la créativité selon l'angle vu précédemment (et ce dès lecture du titre); notamment dans son volet *le regard et le geste*, consacré à l'école maternelle.

Il incite effectivement à développer chez l'élève « une pensée qui imagine et se concrétise dans les représentations » et à exercer certaines capacités « mises au service de l'imagination et du désir de créer des jeunes enfants. »

La démarche préconisée s'appuie sur l'expérience concrète vécue par l'élève et sa sensibilité, « la priorité est donnée à l'exploration motrice et sensible comme principe de découverte et à l'expression de l'imaginaire ». L'accent est mis sur le dessin qui est chez l'enfant un moyen de mémorisation et d'expression des émotions et du vécu. A cela l'enseignant contribue en « introduisant progressivement les moyens techniques qui vont l'aider à faire exister ce qu'il imagine ». ¹¹

En insistant sur le développement d'une pratique créative à partir de situations sollicitant l'imagination et en ciblant la sensibilité, *le regard et le geste* s'offre comme un aboutissement institutionnel à la réflexion menée.

1.1.3.1 De la sensibilité au développement d'aptitudes

Il convient cependant d'analyser les programmes de l'école maternelle en vigueur : le *bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2008*.

Les Arts Visuels se retrouvent au sein du domaine intitulé « percevoir, sentir, imaginer, créer » qui accorde une place importante à l'expression personnelle. Les activités visuelles ont comme aspiration de solliciter l'imagination et d'enrichir les capacités d'expression des élèves. On retrouve effectivement l'utilisation du dessin dans les compétences à acquérir en fin de cycle comme un moyen d'expression et de représentation ; les compositions plastiques étant également citées comme étant des « moyens d'expression privilégiés ».

L'accent est également mis sur l'observation et l'écoute permettant d'« éprouver des émotions et d'acquérir des premiers repères dans l'univers de la création. » On retrouve ici le cheminement créatif évoqué précédemment et l'apport de références que suscitent l'expérimentation et l'interaction.

¹¹ Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire (Juin 2003) *Document d'application des programmes d'Arts visuels : la sensibilité, l'imagination, la création*. CNDP Juin (2003) p3-4

Enfin apparaît clairement le versant interdisciplinaire de ces activités qui « nourrissent la curiosité dans la découverte du monde » et « contribuent à développer les facultés d'attention et de concentration ». ¹²

Cet aspect de la discipline rejoint la faculté à rester en état de réceptivité et l'ouverture d'esprit citées par J.P. Guilford comme des aptitudes à relier à la créativité.

1.1.3.2 Singularité et images

Dans le *projet de programme et recommandations de l'école maternelle du 3 Juillet 2014* se trouve un pôle permettant de « développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée » : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». On retrouve le caractère subjectif de la créativité, « l'élaboration progressive d'une sensibilité et d'une pensée personnelle ». L'école « attend un engagement singulier qui appelle des réponses multiples dans une même situation » ; ainsi le fait que les réalisations soient variées est un gage de réussite pour l'enseignant. L'interprétation est également largement évoquée et définie comme étant propre à chaque individu.

Les images ont une place prépondérante comme référent permettant aux élèves de développer leur créativité : de « s'inspirer afin de diversifier leurs actions et leurs productions, tout en respectant leur singularité », de « rendre familier ce qui semble étrange ».

L'observation permet de « rechercher des résonances avec leur propre monde d'images, d'exercer leur capacité à produire des images ». ¹³

L'apport de référence, de connaissances, par observation et expérimentation, permet aux élèves d'acquérir un patrimoine d'expériences et d'images source d'inspiration et donc de création. Cependant pour que l'imagination de l'élève puisse entrer en compte de manière à réellement pouvoir évoquer le terme de créativité et pour qu'elle soit créative et non reproductive, les éléments apportés par l'enseignant doivent être réorganisés d'une manière singulière et affective. La production de l'enfant doit lui permettre de s'affirmer en tant qu'individu. Il convient alors de s'intéresser à cette individualité, à la notion d'identité chez l'élève de classe de maternelle pour qui la socialisation joue un rôle décisif dans le développement de sa personnalité.

¹² *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche SCEREN CNDP 19 Juin 2008 p16*

¹³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (3 Juillet 2014) – Conseil supérieur des programmes *Projet de programme et recommandations, école maternelle* www.education.gouv.fr (p42-43)

1.2 La construction identitaire de l'individu et la socialisation en maternelle

Apparaissent deux notions pouvant paraître antagonistes et qui pourtant se complètent et s'enrichissent mutuellement au profit de la créativité : la singularité et l'apport de référents extérieurs.

Au cours de sa scolarité en maternelle la personnalité de l'enfant va se voir modifiée et structurée notamment par la socialisation, l'un des objectifs prioritaires en cycle 1. Son rapport au monde extérieur va changer ; il s'agit donc de voir quel impact cette modification peut avoir sur sa créativité en lien avec ce qui a été dit précédemment.

1.2.1 La découverte du monde extérieur

1.2.1.1 La pensée chez l'enfant de 2 à 7 ans

Selon Jean Piaget, « L'enfant est par nature un petit être égocentrique »¹⁴. L'égocentrisme correspond à un stade de développement. Au commencement, il est un être asocial, qui peu à peu par l'éducation va apprendre à se socialiser. Il a une tendance à être focalisé sur son existence propre, son vécu. Il n'est pas encore capable de se décentrer, de coordonner son propre point de vue à celui d'autrui et ne conçoit pas qu'un autre puisse exister. C'est vers l'âge de 7 ans, que l'enfant élargit son univers en imaginant ce qui se passe dans la pensée d'autrui. La pratique plastique est alors un moyen d'expression adapté à cet âge. En effet, selon Daniel Lagoutte, au cours de la pratique plastique dessinée, « l'enfant exprime son moi profond.

Il s'agit d'un processus intime, transféré vers le monde extérieur »¹⁵. La perception du monde est ainsi conditionnée par l'égocentrisme, mais aussi par l'animisme et l'artificialisme enfantin¹⁶. L'animisme enfantin est l'attribution de la pensée aux choses inertes. L'artificialisme est caractérisé par la croyance que les objets ou les phénomènes ont été fabriqués par l'homme ou par une activité divine. Le déclin de ces modes de pensée parvient au moment où l'enfant devient conscient de sa propre pensée.

¹⁴ Piaget, J. (2012). *La construction de l'intelligence*. Editions Nomad

¹⁵ LAGOUTTE, A. (2002). *Enseigner les Arts Visuels*. Hachette éducation

¹⁶ Niklas-Salminen, A. (1997). *Création poétique chez l'enfant* in Presses universitaires de Provence (Eds) *Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget* (pp131-144)

En effet, d'après la théorie de l'esprit développée par Piaget, les enfants, avant l'âge de 7-8 ans, ne distinguent pas encore le monde mentale interne et subjectif (pensées, rêves...) du monde physique, extérieur. Il demeure une confusion entre la pensée et les entités extérieures, l'acte de penser n'est pas subjectif. Ainsi, comme le formule D. Lagoutte, « l'enfant fait corps avec le monde extérieur », il n'a pas la capacité « d'appeler des images à la conscience » mais reproduit des images par associations automatiques et inconscientes.

La sollicitation des enfants dans le temps de l'enseignement des arts visuels contribue à comprendre le monde extérieur. L'enfant va apprendre à articuler son ressenti, ses émotions, ses images mentales et ses références. Il va progressivement se représenter et réinterpréter le monde de manière subjective et construire une représentation de lui même dans ce monde extérieur.

1.2.1.2 Le développement des connaissances et de l'intelligence de l'enfant au stade préopératoire

Au cours de son développement intellectuel, la représentation qu'a l'enfant du monde extérieur évolue. La distinction entre son monde interne et subjectif et le monde extérieur se façonne. Petit à petit sa représentation du monde extérieur se développe en fonction de son développement cognitif et de ses interactions avec son environnement extérieur. Selon la théorie des stades de développement de l'intelligence, Jean Piaget admet quatre structures cognitives. L'enfant commence par avoir une perception sensorielle du monde, puis celle-ci s'élargit progressivement, selon des étapes. Les enfants d'âge préscolaires s'inscrivent dans le stade de la préparation puis de la mise en place des opérations concrètes qui s'étend de 2 ans jusqu'à 7 ans. Ce stade se distingue par l'arrivée du langage et de nouvelles notions d'espace, de temps et de quantités. Les enfants ne sont pas encore capables de concevoir des notions abstraites. En revanche, ils ont la capacité d'imiter, de représenter le monde extérieur grâce à des mots et des symboles. C'est vers l'âge de 2-3 ans que l'univers de l'enfant se conceptualise avec l'arrivée du langage. Il acquiert progressivement la capacité d'imagination.

1.2.1.3 L'évolution du dessin

Les études sur l'évolution du dessin enfantin ont été influencées par le modèle piagétien du développement cognitif. En effet, le dessin enfantin suit également des étapes.¹⁷ Tout d'abord vient l'étape du gribouillage. L'enfant se concentre essentiellement sur le mouvement musculaire avec l'absence de contrôle visuel. Le plaisir moteur ainsi que la satisfaction visuelle de la trace laissée sur le support va l'inciter à renouveler le mouvement. Peu à peu, le contrôle visuel apparaît avec de l'entraînement et permet une meilleure maîtrise du geste. Les formes sont alors plus évocatrices et convoquent la fonction symbolique. L'intention va émerger, sous la sollicitation de l'entourage qui va demander à l'enfant de donner du sens aux dessins produits : « Que dessines-tu ? ». L'enfant va peu à peu chercher à figurer grâce à un répertoire graphique. Il va commencer par représenter graphiquement ce qu'il connaît de l'objet grâce à un « modèle interne ». Cela se manifeste par exemple par l'émergence du dessin en transparence vers l'âge de 5 ans, étudié par Luquet¹⁸. Le dessin réaliste va s'installer par la suite. Très tôt, l'enfant est confronté à la fonction symbolique des formes graphiques qui « deviennent des symboles figurant des objets réels et qu'elles remplissent d'autant mieux ce rôle qu'elles « ressemblent » visuellement à ce qu'elles veulent figurer »¹⁹. La créativité de l'enfant se manifeste alors par sa manière personnelle d'articuler les éléments graphiques, exprimant un regard singulier sur les objets. L'enfant est incité à verbaliser, à donner du sens à ses dessins. Ainsi, dans notre culture, l'évolution du dessin est fortement conditionnée par la socialisation.

L'élève de maternelle se situant, a fortiori, entre deux stades de développement ; se mêlent chez lui plusieurs déterminants à la créativité. Il reste encore un être égocentrique, ainsi la subjectivité, l'expérience et les émotions personnelles influencent fortement son comportement. L'imaginaire et le réel se confondent largement, cependant la découverte du monde extérieur va progressivement l'amener à le réinterpréter d'une manière propre grâce notamment à l'intentionnalité et au symbolisme émergents. On retrouvera dès lors la plupart des composantes à la créativité exposées en première partie telles que la subjectivité, l'imagination, et le monde extérieur comme référent.

¹⁷ Boussion-Leroy, A. (1950). *Dessins en transparence et niveau de développement* in *Enfance*. (Eds) Tome 3 n°1, (pp 276-287)

¹⁸ Mottot, F. (2007). *Comment les enfants voient le monde* in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines* (Eds), (p10) repéré à www.cairn.info/magazine-les-grands-dossiers-des-sciences-humaines-2007-9-page-10.htm.

¹⁹ Baldy, René. (2005) *Dessin et développement cognitif* in *Enfance* (Vol. 57) (p 34-44) repéré à : www.cairn.info/revue-enfance-2005-1-page-34.htm.

1.2.2 La construction de la personnalité et le processus desocialisation

Par la découverte et l'interaction avec le monde extérieur et par sa connaissance ; l'enfant va se construire progressivement. La manière dont il perçoit cet environnement et donc dont il se construit est cependant fortement impactée par ses relations. La socialisation joue un rôle prépondérant dans la construction de l'identité. L'enfant va se construire par son vécu, d'abord au sein de sa famille puis au sein de l'école. Comment la créativité est-elle alors impactée par cette socialisation ?

1.2.2.1 *Le stade du personnalisme.*

Dès la naissance, l'enfant apprend à comment se comporter et se réalise à travers les interactions avec autrui. Progressivement, il se différencie et développe sa propre personnalité. La personnalité se définit par « un mode de relations émotionnelles et comportementales propre à chaque enfant, qui résultent à la fois du tempérament et des influences de l'environnement »²⁰.

Selon la théorie Wallonienne, la personnalité se construit par étapes. La troisième phase est appelée stade du personnalisme. Ce stade débute vers l'âge de 3 ans et se poursuit jusqu'à 6 ans. Il se caractérise par la prise de conscience du moi. L'enfant contrôle mieux ses impulsions et anticipe davantage les conséquences de ses actes. L'objet principal de cette étape est la recherche d'indépendance et d'autonomie, due à la découverte par l'enfant de sa propre personne. L'entrée à l'école maternelle vise à préparer l'enfant à s'émanciper. Ce passage lui permet de distinguer sa personnalité de l'entité familiale, dans laquelle il est encore confondu. En effet, à l'école maternelle, l'enfant côtoie d'autres enfants d'âges similaires, dans une petite collectivité. Ainsi, l'enfant entre 3 et 5 ans, progressivement s'affirme et se différencie. Il développe le concept de soi.

Le concept de soi est « la perception que la personne a au sujet d'elle-même qui est influencée par ses expériences personnelles ainsi que par le regard des autres ». Il va commencer à prendre des initiatives. Le passage à l'école maternelle permet à l'enfant une affirmation de soi, bénéfique à la créativité à travers la singularité à laquelle elle renvoie. Mais la notion de socialisation admet plusieurs perspectives.

²⁰ Bouchard, C. (1975) *Le Développement Global de L'Enfant de 0 à 5 Ans en Contextes Éducatifs* in Presse de l'Université du Québec (p 100)

Outre le passage à un environnement social dans lequel vont se créer des relations interpersonnelles au cours desquelles l'enfant développe certaines attitudes, la socialisation relève surtout de la transmission des règles de la vie sociale, tels que les normes, les codes de politesse ou de savoir-vivre en collectivité²¹.

1.2.2.2 La socialisation à l'école : la place des arts visuels

L'école est une instance de socialisation primaire. Dans les programmes de l'école maternelle le domaine « Devenir élève » inculque aux enfants le vivre ensemble : « apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale ; règles communes ; l'obligation de se conformer aux règles, les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer / différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. ». Cette socialisation apparaît indirectement dans le domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer ». En effet, l'enseignement des arts visuels est un facteur de socialisation puisque les élèves sont confrontés à des références extérieures. D'un côté, les élèves sont confrontés aux actions de leurs pairs, d'un autre côté, ils découvrent des œuvres, des artistes. Ces références externes viennent enrichir le répertoire d'images ainsi que le patrimoine d'expériences au profit de la créativité. Ils vont par exemple être confrontés à des techniques employées, à de nouvelles manières de faire. Il s'agit donc d'apporter aux élèves des références et des normes qui vont leur permettre de devenir élèves mais aussi d'élargir le rapport au monde. Cet apport de références et de connaissances en Arts Visuels étant essentiel pour nourrir l'imaginaire et développer la créativité.

1.2.2.3 La formation de l'identité dans le processus de socialisation

Le terme « identité » est souvent lié à d'autres concepts tels « soi », « concept de soi », « personnalité ». L'identité d'un individu est définie de deux manières proches selon la littérature psychologique. D'une part, l'identité est « une entité que l'individu parvient progressivement à dégager de l'ensemble de ses comportements et de ses sentiments ». D'autre part, « l'identité est le résultat d'une série d'identifications à des personnes extérieures et d'appropriations de rôles, de statuts et de fonctions dans la société dans laquelle un individu évolue ou pense pouvoir évoluer. »

²¹ Lahire, B. « SOCIALISATION, sociologie », *Encyclopædia Universalis* repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>

Selon Wallon, le mot personnalité comprend un ensemble d'aspects, à la fois physique et psychique et s'exprime dans le comportement. La construction de la personnalité est en lien avec l'environnement, les interactions sociales.²² La formation de l'identité de la personne est fortement liée au processus de socialisation.

En effet, selon Mead, le Soi est organisé autour de deux instances, menant à un équilibre. D'une part, le Moi, correspond au pôle social et culturel intériorisé, permettant la conformation et adaptation. D'autre part, le Je, répond au besoin de s'affirmer dans la société, et « pousse à l'élargissement des capacités d'expression de l'individualité »²³. Selon lui, « le « je », expression d'une liberté relative, vecteur d'une réalisation personnelle, est source de créativité et d'innovation ».

Si l'individu se construit à travers son environnement et ses rencontres, par le processus de socialisation ; il apparaît cependant que l'individualité et donc la créativité sont à opposer à la conformation et l'adaptation. D'où l'intérêt de trouver un équilibre entre ces deux pôles dans la formation de la personne. La question est alors de savoir, comment le Je peut se développer à travers les arts visuels à l'école sans être inhibé par le conformisme et la norme tout en garantissant la socialisation, dessein de l'école maternelle.

1.2.3 Connaissance et créativité

1.2.3.1 Créativité et divergence

L'apport de références et de connaissances permet de se constituer un répertoire d'images induisant l'imagination et la créativité qui elle même participe au développement d'attitudes personnelles et sociales. Mais selon Théodule Ribot l'imagination est subjective, personnelle son mouvement va du dehors vers le dedans à l'inverse de la connaissance. « Pour l'imagination créatrice le monde intérieur est le régulateur. Le monde de mon imagination est « mon monde » opposé au monde de la connaissance qui est celui de tous mes semblables. » De plus, Guilford a tenté de bâtir un modèle global de l'intelligence, qu'il définit comme tridimensionnelle. Une des dimensions de son modèle distingue la convergence et la divergence.²⁴ La convergence peut être ramenée à ce qu'on appelle couramment l'intelligence.

²² Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : presse universitaires de France

²³ Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris ; presse universitaires de France (traduction française par J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault)

²⁴ Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill

Tandis que la divergence est cette forme de pensée qui « explore très largement le champ des possibles et n'est nullement embarrassée pour établir entre les concepts des liaisons souvent impertinentes. »²⁵ La pensée divergente se manifeste chez les personnes qui présentent des aptitudes à l'anticonformisme, à la curiosité, à la prise de risque et à la persévérance. Il est alors possible d'associer la convergence à un ensemble de principes universels et en cela d'en faire la comparaison avec le monde de la connaissance de Théodule Ribot tandis que la divergence relève de la personnalité, de la singularité. Dès lors le concept de divergence est à ramener à la créativité.

1.2.3.2 *La place de l'erreur dans l'enseignement des arts visuels*

Les activités proposées dans la discipline des arts visuels se distinguent d'autres disciplines, tant l'acte de création est subjectif. En effet, pour Daniel Lagoutte, la pratique artistique ne fait pas appel à l'intelligence rationnelle, abstraite, mais à l'intelligence plastique. Cette dernière touche à « l'égoïsme sécurisant », aux affections, aux passions, aux sentiments sans la crainte des contradictions »²⁶. Cependant, le jugement de la création par un œil extérieur peut exister. La créativité de l'enfant peut alors se voir inhibée par le souci de répondre à une norme disciplinaire. Selon Daniel Lagoutte, l'éducation artistique comprend deux variables. D'une part, celle d'être contrainte, par la transmission de savoirs et de méthodes, selon un schéma d'acquisition précis et d'autre part, la création s'apprend, sans la contrainte inhibitrice d'un savoir. L'expression du sensible est alors privilégiée et l'enseignant fait en sorte de favoriser les conditions matérielles et affectives. L'enjeu est donc de favoriser l'initiative de l'élève, l'expérimentation et le tâtonnement.

Des artistes relativisent eux aussi la place de l'erreur dans les arts. La citation de Pablo Picasso « Le goût est l'ennemi de la créativité » montre bien qu'être créatif ne signifie pas avoir « bon goût ». L'erreur est également valorisée par Claude Monet qui la dédramatise, il en fait un facteur de réussite : Quand il lui était demandé des conseils sur la peinture, il disait de ne pas avoir peur des erreurs. « *La discipline de l'art requiert une constante expérimentation, dans laquelle les erreurs sont les précurseurs d'idées originales car elles introduisent de nouvelles orientations pour l'expression. L'erreur se trouve en dehors de la route prévue de l'action, et elle peut présenter quelque chose que nous n'avons jamais vu auparavant, quelque chose d'inattendu et contradictoire, ce qui peut être mis à profit.* »²⁷

²⁵ Jaoui, H. (2010) *Enseigner la créativité*. Repéré à gimca.net/

²⁶ LAGOUTTE, A. (2002). *Enseigner les Arts Visuels*. Hachette éducation

²⁷

2 Formulation et hypothèses

2.1 Synthèse

Il apparaît que la créativité est un processus relevant de l'imagination qui se nourrit d'expériences personnelles et de connaissances. Les élèves de maternelle ; par la subjectivité et la place prépondérante de l'imaginaire qui les caractérisent ; sont très créatifs. Ils découvrent peu à peu le monde extérieur, qu'ils réinterprètent à leur manière. Il est primordial de développer encore cette créativité puisqu'elle participe au développement d'attitudes personnelles et sociales. L'apport de connaissances et de références fait partie intégrante du cheminement créatif et est justifié par les programmes officiels d'Arts visuels qui incitent à l'observation et à la découverte. Cet apport de connaissances va de pairs avec la socialisation, objectifs essentiels de l'école maternelle. Cependant la singularité propre à la créativité semble s'opposer à la conformité et à l'adaptation aux normes qui caractérisent la socialisation, ainsi qu'à la connaissance comme transmission d'un savoir universel et intelligence rationnelle. La créativité est en effet un processus strictement singulier ne connaissant pas l'erreur qui peut alors apparaître comme de l'anticonformisme.

2.2 Problématique

En quoi l'apport de références et la socialisation, en arts visuels, influencent la créativité des élèves de maternelle ?

2.3 Hypothèses

- L'apport d'œuvres comme références en début de séquence peut être un frein à la singularité des productions lors du processus de création, car il peut être modélisant.
- Les apports culturels sont néanmoins nécessaires au développement de l'imagination.
- L'ouverture aux autres par la socialisation des productions favorise la créativité en permettant d'enrichir le répertoire plastique.

3 Cadre expérimental

3.1 Méthode d'opérationnalisation

L'expérimentation menée a pour ambition de comprendre en quoi l'apport de références et la socialisation, en arts visuels, influencent la créativité des élèves de maternelle. L'objectif est donc de mettre à l'épreuve leur créativité et leur singularité, au travers d'actions pédagogiques basées sur l'apport de références, provenant d'œuvres d'artistes et de pairs. Il sera ainsi possible de tester les hypothèses émises et de comprendre si les apports culturels et sociaux représentent un frein à la singularité des productions, et donc à la créativité, ou permettent au contraire de l'enrichir par le développement de l'imaginaire.

3.1.1 Participants

L'étude est menée au sein d'une classe de 33 élèves de petite et moyenne section de maternelle de l'école primaire publique Chedde le Haut à Passy.

Cette école de village compte 104 élèves répartis en 4 classes à double niveaux très variés suite à des effectifs éparses: la classe de petite et moyenne section de maternelle, une classe de grande section – CM1 de 20 élèves, une classe de CE1-CM2 et une classe de CP-CE2 chacune composée d'une vingtaine d'élèves également.

D'un point de vue socioculturel, cette école compte majoritairement des enfants d'employés, d'ouvriers et professions intermédiaires. Quatre élèves de la classe sont originaires de Turquie, d'Algérie et de Thaïlande et sont bilingues ; il n'y a cependant pas de primo arrivant ou d'élèves en grande difficulté en langue française. Enfin, aucun enfant n'est diagnostiqué « Elève à Besoin Particulier » ou ne fait l'objet d'un suivi par le RASED.

L'expérimentation a été réalisée sur une population composée des 14 élèves de moyenne section de maternelle âgés de 4 et 5 ans.

Ce choix a été fait après étude de la psychologie du développement chez les enfants (au travers de l'Etat de l'Art notamment). Les élèves de petite section se situent effectivement au sein d'un stade de développement où l'imaginaire est très présent. Ils n'ont pour la plupart pas encore acquis la capacité de représentation et l'intentionnalité.

De plus les différences interindividuelles, pouvant compromettre l'étude, sont beaucoup plus marquées pour des élèves de trois ans (certains ayant presque une année d'écart) que pour des élèves de moyenne section.

(Un petit nombre d'élèves de petite section ne tenant par exemple pas encore l'outil scripteur correctement, il aurait été plus difficile de comparer leurs productions à celles d'autres élèves, de leur niveau scolaire, très avancés en graphisme).

Enfin le temps passé en classe avec les élèves de moyenne section, simultanément à la sieste des plus petits, était favorable à l'élaboration d'une étude par l'attention plus importante qui pouvait être portée à chaque élève en effectif réduit.

Mis à part quelques individus plus en difficulté en graphisme ; dont le détail sera énoncé plus bas ; aucun élève ne présente d'autres difficultés majeures et chacun d'entre eux a d'ors et déjà acquis les compétences de la période et du niveau, visées par les programmes officiels en vigueur.

Parmi ces 14 élèves ont été conçus deux groupes de 7 individus (A et B), souhaités homogènes tant d'un point des caractéristiques démographiques (âge, sexe) que des compétences dans l'ensemble des domaines scolaires. Ces caractéristiques sont référencées de manière plus précise au sein du tableau N°1. Cependant deux des participants n'ont pas assisté à l'ensemble des séances requises à l'expérimentation (un dans chaque groupe d'étude).

	Groupe A	Groupe B
Nombre d'individus de sexe féminin	4	3
Nombre d'individus de sexe masculin	3	4
Nombre d'individus âgés de 4 ans	2	3
Nombre d'individus âgés de 5 ans	5	4
Nombre d'individus d'origine culturelle étrangère	2	1
Nombre d'individus en difficulté en graphisme	2	3
Nombre d'individus présentant de réelles capacités en graphisme	2	3
Nombre d'individus jugés comme ayant fait preuve d'imagination et de créativité lors des précédentes séquences d'arts visuels	2	2

Tableau N°1 : Tableau synthétique présentant les caractéristiques de la population

3.1.2 Matériel et procédure

L'étude menée consistait à découvrir l'impact de l'apport de référents sur la créativité des élèves en arts visuels au travers d'actions pédagogiques. Cet apport de référents consistant lui même en l'observation d'œuvres d'artiste mais également en la socialisation via l'observation et l'argumentation au sujet de productions réalisées par les élèves eux même.

L'expérimentation avait donc pour objectif de mettre à l'épreuve la créativité et la singularité des élèves de moyenne section de maternelle en jouant sur une variable : l'apport de référents ; et voir ainsi le rôle de cette dernière au sein du processus de création.

3.1.2.1 Dispositif et consigne

Il a été choisi pour cette expérimentation de faire réaliser aux élèves des dessins sur feuille A4 lors de séances d'une vingtaine de minutes chacune. Ce dispositif permettant d'analyser aisément les productions par la suite et la durée des séances coïncidant avec le temps disponible avec les élèves de moyenne section seuls, ainsi que leur temps d'attention et de focalisation sur une même tâche. (Le fait que les élèves ne soient pas motivés ou lassés par l'activité pouvant compromettre l'étude.)

Afin de tester cette variable, deux groupes distincts ont été formés au préalable selon les critères établis précédemment. Chacun des deux groupes participe à deux mêmes séances décrochées d'arts visuels incluant des regroupements, la seule variable différant étant l'apport de référents sociaux et culturels (le détail de ces séances étant exposé en annexe).

Lors de ces deux séances ; après une consigne similaire donnée à l'ensemble des individus en regroupement les élèves sont amenés à réaliser un arbre sur une feuille A4 blanche. Tous disposent du même matériel afin d'y parvenir : différentes craies grasses, feutres et crayons de couleur. Chacun des deux groupes devant pouvoir disposer d'un matériel strictement identique les craies, feutres et crayons ont été comptés et triés par couleur.

Tout au long des séances le groupe A ne va disposer d'aucune autre information que la consigne donnée : « Dessiner un arbre imaginaire ».

Cette consigne, choisie pour l'expérimentation, présente l'avantage d'être simple, concise et parle à l'ensemble des élèves ; la classe ayant notamment participé à plusieurs sorties en forêt avec un intervenant extérieur, afin de comprendre l'évolution des saisons grâce à l'observation de la végétation.

Grâce à ce dispositif, les élèves ne disposant d'aucune autre ressource que la consigne sont également capables de se représenter mentalement ce qui est demandé.

(Une précédente séance sur les portraits n'aurait par exemple pas été favorable à l'étude ; sans un apport d'œuvres ou une consigne plus ciblée, les élèves ne sont pas en mesure de comprendre de quoi il s'agit.)

Enfin le mot « imaginaire » ajouté doit permettre aux enfants une certaine liberté dans la réalisation. En effet si la consigne avait été de « dessiner un arbre » seulement, ces derniers auraient pu penser qu'il s'agissait de le dessiner parfaitement en accord avec ce qui peut être vu dans la nature, de le reproduire ; ce qui n'est pas le cas pour cette étude ayant pour objectif de tester la créativité et donc l'originalité de la production.

3.1.2.2 Apport de références culturelles


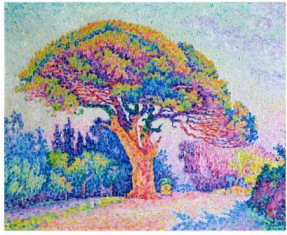
A l'inverse ; afin de tester l'impact d'un apport de références ; lors de la première séance le groupe B dispose de différentes œuvres d'artistes ayant comme sujet l'arbre (cet apport d'images correspondant à une phase de sollicitation conduisant à la même consigne que pour le groupe A). En aucun cas l'enseignant ne doit utiliser le terme de « modèle » ou influencer les élèves à faire de même que les artistes, cette composante pouvant compromettre l'étude.

Ces œuvres ont été choisies pour leur rapport à l'imaginaire et à la transformation, leur singularité ; il ne s'agit plus de représentation de ce que l'on peut voir mais de métamorphose du réel tant par les techniques utilisées que par la déformation, voir chez Piet Mondrian par le cheminement vers l'abstraction.

Celles ci sont observées et analysées, selon plusieurs critères ayant émergés des élèves eux mêmes après discussion et confrontation des points de vue :

- Les couleurs ;
- Les spécificités de l'œuvre : le fait qu'il s'agisse d'un arbre « que l'on peut voir dans la nature » ou non ;
- Le geste réalisé (points, lignes, aplats de couleurs...)

Ces critères, énoncés par les enfants, font également échos avec les principaux éléments de base du langage visuel : la forme, la couleur, la ligne ; et sont ici repris au sein du tableau N°2. Enfin les œuvres sont laissées à libre disposition du groupe pour l'ensemble de la séance.

 <p>Niki de Saint Phalle, <u>L'Arbre aux serpents</u>, 1988</p>	<p>Couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « De toutes les couleurs » <p>Geste graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Des points, des traits et du coloriage » <p>Spécificités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit d'un « Arbre à serpents » - « On ne peut pas le trouver dans la nature »
 <p>Piet Mondrian, <u>L'Arbre gris</u>, 1911</p>	<p>Couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une seule ou 2 couleurs selon les élèves : Noir, gris <p>Geste graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Mélange de couleurs » - « Plein de traits » <p>Spécificités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Il est triste » - « C'est l'hiver »
 <p>Vincent Van Gogh, <u>la Route aux cyprès</u>, 1890</p>	<p>Couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Presque que du vert » <p>Geste graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Fait avec plein de petits traits » <p>Spécificités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Il ressemble à un sapin » - « On peut le trouver dans la nature » - « On dirait un vrai »
 <p>Paul Signac, <u>Pin à Saint-Tropez</u>, 1909</p>	<p>Couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Beaucoup de couleurs » <p>Geste graphique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Fait avec plein de petits points » <p>Spécificités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « C'est un arbre rose »

²⁸ Reproductions d'œuvres du patrimoine montrées aux élèves, format A5 (cartes à manipuler) issues de la mallette pédagogique « Mes premiers ateliers d'Art » ; L'arbre dans la nature du réel à l'imaginaire; éditions SED (✍ Voir annexes)

3.1.2.3 Réalisation et socialisation des productions

Suite à l'analyse de ces reproductions les individus du groupe B sont conduits ; de même que le groupe A ; à «dessiner un arbre imaginaire » en utilisant le matériel disponible sur les tables.

Pour réaliser ce travail, les tables ont été disposées en deux îlots de huit. Le premier îlot (où sont installés les 7 élèves du groupe B) se situant à l'angle de la salle (proche du tableau afin d'avoir les reproductions d'œuvres à disposition) ; tandis que le second (groupe A) se situe à l'autre extrémité. Cette disposition a été pensée de manière à ce que les élèves ne puissent communiquer entre les différents groupes mais également pour que les individus du groupe A ne puisse voir les œuvres.

Lors des réalisations l'enseignant se doit de ne pas intervenir afin de ne pas influencer ce qui va être fait par les élèves, cependant les enfants sont interrogés de manière à noter ce qu'ils ont souhaité représenter. L'ensemble des productions, associées à ces notes, est présenté en annexe.

Une fois l'ensemble des productions récupérées par l'enseignant la séance se termine et les reproductions d'œuvres sont retirées du tableau.

Cette première séance doit permettre de comparer les productions du groupe A avec celles du groupe B.

Lors d'une seconde séance (réalisée le lendemain) au dispositif et matériel similaire, le groupe A va disposer de la même consigne. Les individus sont amenés à refaire « un arbre imaginaire ».

Après un bref rappel sur les œuvres d'artistes, le second groupe en revanche, va observer les productions réalisées précédemment par les individus de leur groupe. Il s'agit d'une phase de synthèse ou l'enseignant invite les élèves à confronter les actions, gestes, stratégies et mediums utilisés. Cette phase de synthèse a été enregistrée et retranscrite en annexe.

Suite à ce regroupement, les élèves vont à nouveau dessiner un arbre imaginaire. Cette deuxième séance doit permettre de comparer les productions d'un même individu du groupe B avant et après socialisation et apports de références par les pairs. Elle permet également, par comparaison entre les productions d'un même élève du groupe A de s'assurer que ce qui a été fait ; et donc mesuré ; n'est pas le fruit du hasard, qu'il y a une certaine constance dans la représentation.

L'ensemble de ces comparaisons, qui serviront par la suite aux résultats de l'étude menée, s'appuie sur des indicateurs référencés dans le tableau N°3 ci dessous. Ils s'inspirent des trois grands éléments du langage visuel que sont la forme, la couleur et la ligne. L'objectif étant de savoir si les participants ont fait preuve de créativité et d'imagination, les mesures représentent globalement une comparaison entre représentation de l'arbre tel qu'il est réellement et recherche d'un effet et d'une singularité dans la production.

Couleurs	- <u>Couleurs de l'arbre/du fond</u> : les couleurs reflètent-elles la réalité (utilisation de marron et de vert pour le feuillage de l'arbre ; de bleu pour le ciel) ou sont elles synonymes d'un effet recherché ?
Ligne	- <u>Geste utilisé</u> : l'élève a-t-il réalisé majoritairement des aplats de couleur (coloriage) ou bien a-t-il tenté d'utiliser les mediums proposés de plusieurs manières différentes ?
Forme	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Forme de l'arbre</u> : L'arbre est-il constitué d'un tronc en longueur surmonté d'un feuillage en forme de nuage ou bien la forme est-elle différente du modèle stéréotypé commun? - <u>Présence de branches</u> ou d'autres éléments propres à l'arbre permettant d'enrichir la production. - Présence d'éléments permettant de rechercher un effet, de raconter une histoire à travers le dessin.

Tableau N°3 : Mesures synthétiques permettant l'analyse des productions

3.2 Résultats

3.2.1 Hypothèses théoriques testées

L'étude menée a pour objectif de comprendre en quoi la créativité des élèves de maternelle peut être influencée par l'apport de référents culturels ou par la socialisation entre pairs. Les hypothèses posées précédemment concernent l'apport d'œuvre de référence en début de séquence. On cherche à savoir si cet apport peut être un frein à la créativité par leur effet modélisant ou si au contraire elles permettent de développer l'imaginaire des élèves. Enfin l'étude menée cherchait dans un second temps à savoir si l'ouverture aux autres, par la socialisation des productions favorisait la créativité en permettant d'enrichir le répertoire plastique.

Suite à la définition qui en a été faite, la créativité est ici considérée comme un processus faisant intervenir des éléments provenant du champ de la conscience, pouvant être imaginés. La subjectivité qui en découle permet à l'individu faisant preuve de créativité de réaliser une production singulière, au sein de laquelle il a souhaité produire un effet ; pouvant alors être considérée comme « originale ». Afin de mesurer cette singularité, les résultats de l'expérimentation sont étudiés à travers le tableau N°3 présenté lors de la méthodologie.

3.2.2 Résultats de la séance 1

Suite à l'expérimentation menée une première comparaison a été effectuée entre les productions des individus du groupe A ; n'ayant disposé que de la consigne ; et celles des individus du groupe B ; ayant observés les œuvres. Cette première analyse doit permettre de mettre en évidence l'impact que peut avoir l'apport d'œuvres de référence en début de séquence sur la créativité des élèves, et ainsi savoir si elle peut interférer le processus de création en jouant un rôle modélisant, ou à l'inverse le favoriser en développant l'imagination. Les mesures effectuées correspondent aux critères référencées au sein du tableau précédent (N°3). L'ensemble de ces critères a donc été méthodiquement analysé par observation des productions mais également grâce aux notes prises par l'enseignant au moment du déroulement de la séance. Les résultats sont présentés dans le tableau N°4 ci-dessous en pourcentage arrondis à l'unité (afin de ne pas biaiser les résultats, une participante n'ayant pas participé à la première séance).

		<u>Groupe A</u> (consigne seule)	<u>Groupe B</u> (Apport d'œuvres de référence)
Couleurs	Pourcentage d'individus ayant utilisé des couleurs reflétant la réalité (vert pour le feuillage/marron pour le tronc)	83%	43%
	Pourcentage d'individus ayant cherché à représenter un effet au travers des couleurs	17%	43%
	Pourcentage de productions où l'on note la présence d'un ciel bleu	100%	28%
	Pourcentage de productions où l'on note la présence d'un soleil jaune	50%	14%
Lignes	Pourcentage d'individus ayant utilisé les mediums proposés semblablement à ce qui peut être observé chez des élèves de cet âge en parfaite autonomie (coloriage et ligne de contour)	67%	51%
	Pourcentage d'individus ayant tenté d'utiliser les mediums de plusieurs manières, de produire différents gestes graphiques.	33%	49%
Forme	Pourcentage d'individus ayant représenté l'arbre tel que le modèle stéréotypé (une forme de nuage pour le feuillage et un rectangle pour le tronc)	100%	14%
	Pourcentage de productions au sein desquelles est notée la présence de branches ou d'éléments propres à l'arbre enrichissant la productions (racines)	33%	100%
	Pourcentages de productions où l'on note la présence d'éléments ; extérieurs à l'arbre lui même ; permettant de rechercher un effet, de raconter une histoire à travers le dessin.	50%	51%

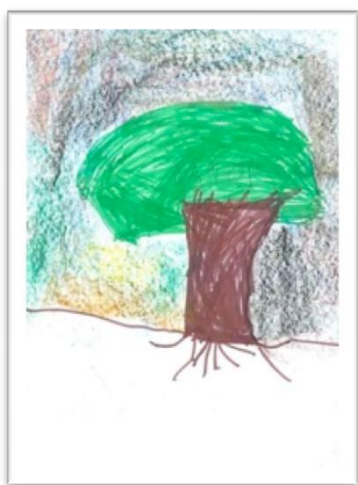
Tableau N°4 : Présentation des résultats de la séance 1

Les résultats concernant la forme de l'arbre et les couleurs utilisées montrent clairement qu'une majorité d'élèves ayant été en contact avec les œuvres d'artiste (groupe B) ; pour lesquels il ne s'agit pas seulement de représenter l'arbre mais de la transformer d'une manière singulière ; ont tenté eux aussi de transformer ou d'enrichir le sujet et non de le représenter tel qu'il peut être stéréotypé. L'intégralité des productions du groupe A présente en effet un arbre constitué d'un tronc rectangulaire et d'un feuillage en forme de nuage, dont plus de 80% de couleur marron et verte, surmonté d'un aplat de bleu au sommet du support représentant le ciel. Les productions du groupe B en revanche, ont été plus difficiles à analyser par les variations de forme et de couleurs utilisées.

L'intégralité des individus de ce groupe a tenté d'enrichir le sujet et s'est dirigé vers plus de réalisme dans la représentation ; par la présence de branches notamment ; contre 33% des élèves de l'autre groupe.

Le fait que la moitié des individus du groupe A ait représenté un soleil et l'intégralité un ciel bleu tandis que seulement deux élèves l'ont fait au sein du groupe B montre que les participants ayant été au contact des œuvres se sont majoritairement centrés sur le sujet : l'arbre, à l'inverse du groupe n'ayant aucune référence apportée par l'enseignant. Enfin très peu d'individus du groupe B ont représenté l'arbre dans sa forme stéréotypée et d'avantage d'élèves a utilisé des couleurs autres que le marron et le vert ; inexploitées par ceux du groupe A.

Productions représentatives du groupe A / séance 1 :



Manohra

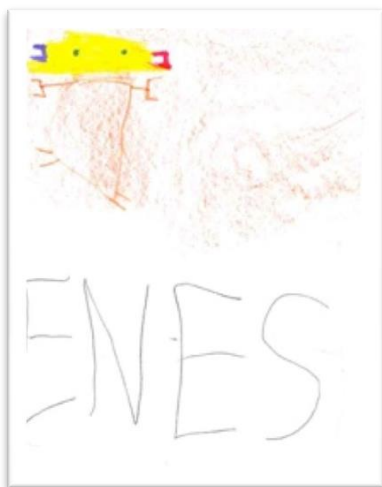


Ishak

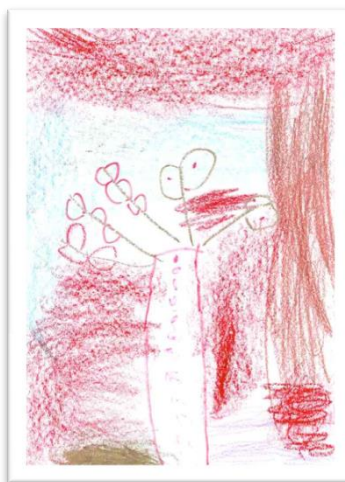


Zélie

Productions représentatives du groupe B / séance 1 :



Enes



Delphine



Gabin N

Pour ce qui est de l'effet modélisant que peut avoir les œuvres ; après interrogation des sujets du groupe B par l'enseignant seul un élève a dit se servir des reproductions affichées « pour copier le modèle ». Une seconde élève a quand à elle souhaité « faire des petits points comme l'artiste ». A première vue les productions étant toutes très différentes et ne ressemblant pas aux œuvres observées ; les élèves n'ont majoritairement pas recherché à faire de même.

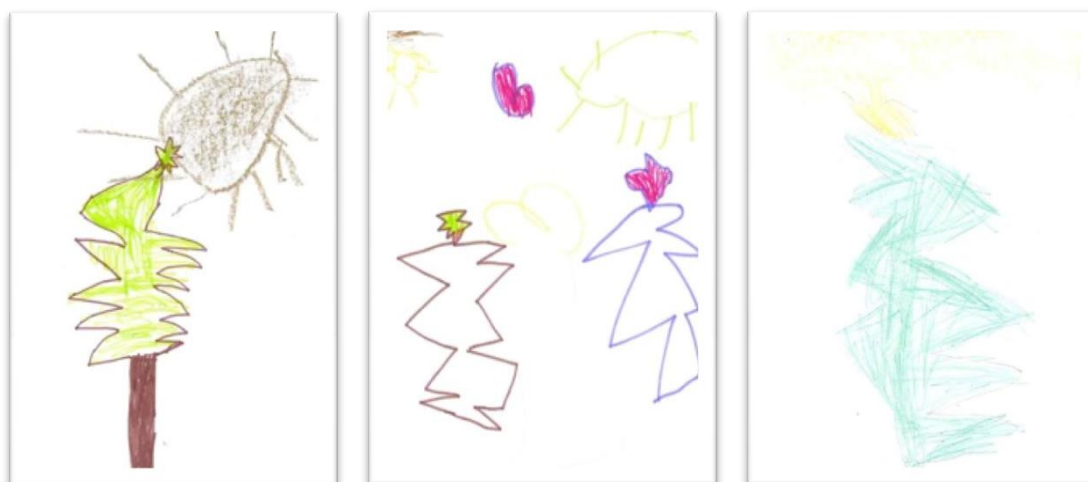
L'hypothèse selon laquelle l'apport d'œuvres peut être un frein à la singularité des productions par son effet modélisant est donc rejetée.

3.2.3 Résultats de la séance 2

L'objectif final de cette séance était la comparaison des réalisations d'un même élève en séance 1 et en séance 2.

Après analyse des résultats de la première séance, pour le groupe A ; disposant une fois encore de la consigne seule ; cette comparaison doit permettre d'affirmer que les mesures annoncées précédemment sont constantes. Selon ce qui a été démontré les arbres réalisés devraient une fois encore être une représentation du réel tel qu'il est vu et peut être dessiné par un élève de cet âge. En effet les élèves n'ayant disposé d'aucune autre information il semblerait qu'un enrichissement des productions soit impossible.

Productions représentatives du groupe A / séance 2 :



Zélie

Ishak

Manohra

Après étude des productions réalisées par les individus du groupe A, il apparaît que si l'intégralité avait précédemment utilisé le modèle stéréotypé de l'arbre (une forme de nuage et un tronc rectangulaire), seul un l'a reproduit de la même manière en séance 2.

Le reste du groupe a intégralement souhaité représenter « un sapin » (pour la plupart surmonté d'une étoile et d'un soleil jaune). Cependant la forme de l'arbre reste pour l'ensemble des productions, le modèle type du sapin connu des enfants de cet âge. Les couleurs utilisées étant également les mêmes qu'en séance précédentes (vert et marron).

La comparaison des productions des deux séances du groupe B permet quand à elle de vérifier ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle l'ouverture aux autres par la socialisation des productions favorise la créativité en permettant d'enrichir le répertoire plastique.

Seuls les données utiles de la séance précédente sont reprises au sein du tableau N°5 suivant et comparées à celles observées en séance 2.

		<u>Séance 1</u>	<u>Séance 2</u>
Couleurs	Pourcentage d'individus ayant utilisé des couleurs reflétant la réalité (vert pour le feuillage/marron pour le tronc)	43%	0%
	Pourcentage de productions où l'on note la présence d'un ciel bleu ou d'un soleil jaune	28%	0%
	Pourcentage d'individus ayant tenté d'utiliser les mediums de plusieurs manières, de produire différents gestes graphiques (utilisation du champ de la craie grasse notamment)	49%	72%
	Pourcentages de productions où l'on note la présence d'éléments ; extérieurs à l'arbre lui même ; permettant de rechercher un effet, de raconter une histoire à travers le dessin.	51%	72%

Tableau N°5 : Comparaison entre les deux productions des individus du groupe B

Après comparaison des données il apparaît que la plupart des individus du groupe ait enrichit leurs productions après observation et discussion entre pairs.

En effet, lors de la socialisation des productions l'accent a été porté sur la richesse des productions d'élèves ayant fait preuve d'originalité : les couleurs imaginaires de l'arbre ou la présence d'éléments extérieurs permettant diverses interprétation et histoires. (Ces propos étant relevés dans la retranscription de séance en annexe.) On note en séance 2 une majorité d'élèves du groupe ayant intégré et reproduit ce même schéma ; beaucoup d'entre eux ont souhaité par exemple transformer l'arbre en personnage en lui ajoutant un visage ; certains ayant même raconté des histoires imaginaires à travers le dessin (ex : Présence de fée ayant transformées l'arbre).

L'accent ayant également été mis sur les différentes utilisations possibles de la craie grasse (notamment l'utilisation du champ) ; une grande majorité des individus a souhaité reproduire ce geste leur ayant permis de faire ressortir par la suite d'autres procédés tels que le mélange des couleurs à la craie grasse.

4 Discussion et conclusion

4.1 Re-contextualisation

L'étude réalisée devait permettre d'étudier en quoi l'apport de références et la socialisation, en arts visuels, influencent la créativité des élèves de maternelle.

En effet ; la créativité étant un processus relevant de l'imagination et se nourrissant d'expériences personnelles et de connaissances, permettant de réinterpréter le monde d'une manière différente et singulière ; l'apport de références culturelles et la socialisation des productions entre pairs semblent faire partie intégrante du cheminement créatif.

Cependant la singularité et l'originalité qui découle de cette créativité tend à s'opposer à la conformité que peut représenter la socialisation et l'apport de connaissances.

Afin de tester les différentes hypothèses émises selon lesquelles : l'apport d'œuvres comme références en début de séquence et l'ouverture aux autres par la socialisation pourraient être un frein à la singularité des productions lors du processus de création ; ou au contraire pourraient être nécessaire au développement de l'imagination et à l'enrichissement du répertoire plastique et donc favoriser la créativité ; une expérimentation consistant à « dessiner un arbre imaginaire » a été menée. L'objectif était prioritairement de comparer les productions d'élèves ayant et n'ayant pas bénéficiés d'apport culturels et sociaux.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Il apparaît à l'issue de l'expérimentation, toutes séances confondues, que les individus du groupe A ; n'ayant disposé que de la consigne « dessiner un arbre imaginaire » ; se sont pour une grande majorité orientés vers le modèle de l'arbre stéréotypé auquel un « paysage » a été ajouté (soleil, ciel bleu).

Les individus du groupe B en revanche ont fait preuve d'une plus grande originalité au sein de leurs productions ; celles-ci ayant d'ailleurs été plus difficiles à comparer et à analyser au travers de données par leur singularité et leur grande diversité. Après observation des œuvres ils ont tenté d'enrichir le sujet et l'on note plus de réalisme dans la représentation de l'arbre.

Après socialisation des productions ; des actions plastiques ainsi que différentes idées ont été relevées et réutilisées par les élèves. Suite à cette séance on note de leur part une intention de transformation du sujet ; notamment par ajout d'éléments extérieurs, permettant de raconter une histoire singulière, et utilisation de couleurs différentes à celles de l'arbre.

Enfin après avoir interrogé l'ensemble des participants sur ce qu'il avaient représentés, les individus du groupe B ont pour la majorité fait preuve d'une grande imagination concernant l'histoire de l'arbre tandis que ceux du groupe A n'ont pas réellement compris pourquoi la question « qu'as-tu dessiné ? » leur était posée puisque il leur a été demandé de représenter un arbre.

Cette singularité dans les productions et cette intention de faire passer un message à travers leur dessin est synonyme d'une plus grande créativité.

Les hypothèses selon lesquelles les apports culturels sont nécessaires au développement de l'imagination et l'ouverture aux autres par la socialisation des productions favoriserait la créativité en permettant d'enrichir le répertoire plastique sont validées par l'opérationnalisation menée.

A l'inverse le fait de retrouver, dans les productions d'élèves du groupe B, leur personnalité et cette singularité permet d'infirmer l'hypothèse affirmant que l'apport d'œuvres en début de séquence peut être un frein à la créativité par son effet modélisant.

A l'origine du processus créatif se trouve donc la connaissance. Cette connaissance étant la présence dans le champ de conscience d'éléments existants ou possiblement envisageable ; qu'il s'agisse d'œuvre et de références culturelles ou de procédés techniques utilisés. De ces ressources se créent de nouvelles possibilités propres à chacun, qui vont être imaginées puis mises à l'œuvre, au profit de la créativité et de l'expression.

Dans l'élaboration d'une séquence en arts visuels, l'enseignant doit privilégier cette créativité en faisant en sorte de favoriser les conditions de sa réalisation. L'élève doit avoir des ressources et des références lui permettant de faire preuve de réflexion afin de les transformer d'une manière personnelle et intentionnelle. Il peut s'agir d'œuvres culturelles ou de procédés, d'opérations plastiques relevées lors de confrontation des idées et points de vue entre pairs. Cependant pour les exploiter d'une manière singulière il est important de laisser à l'élève la possibilité de procéder à des essais et de choisir.

C'est finalement ce choix qui n'est parfois pas laissé aux élèves pouvant être synonyme d'erreur ; mais qui en arts visuels représente le précurseur d'idées originales.

Concernant la socialisation et le développement de l'enfant, se confirment à la suite de cette étude les propos de Piaget selon lesquels les enfants de maternelle obtiennent la capacité d'imiter et de représenter le monde extérieur grâce à des mots et des symboles.

Cependant l'élève étant confronté à ces symboles figurant et ressemblant visuellement à des objets, apparaît également le stéréotype. C'est notamment la socialisation qui est à l'origine de ce symbolisme pouvant être caractérisé de conformité, l'élève apprend à représenter les objets tels qu'ils peuvent être reconnus par autrui.

Bien que l'émergence de la capacité de représentation soit favorable aux arts visuels, l'émergence du stéréotype peut quand à lui freiner la singularité des productions. Lorsque l'on demande aux élèves de dessiner un arbre sans autre consigne on obtient majoritairement le même schéma de reproduction.

En cela les arts visuels ; par l'apport de références culturelles et l'expérimentation des procédés et techniques ; permettent au contraire d'enrichir cette capacité de représentation en permettant aux élèves de transformer l'objet appelant une diversité d'interprétation par la suite.

4.3 Limites et perspectives

Outre le nombre restreint de participants à l'étude ; au sein de l'opérationnalisation menée est ressorti un premier biais de procédure.

Beaucoup d'élèves, tout groupes confondus ont fait preuve d'idées similaires.

En effet, le fait que les tables d'un même groupe soient regroupées à permis l'échange entre individus (on note par exemple deux élèves ayant dessinés un bonhomme « qui surveille l'arbre » ou plusieurs s'étant inspirés de la présence de racines au sein de l'une des productions). Cette disposition a donc pu compromettre l'étude puisque les élèves du groupe A se sont dès lors peut être tous inspiré d'un même camarade afin de réaliser leur arbre défini ultérieurement comme stéréotypé.

Cependant ce dispositif peut également être à l'origine d'un enrichissement mutuel. Sans indications ou intervention de la part de l'enseignant, les élèves d'eux même ont souhaité s'inspirer de ce qu'on pu faire leurs pairs. Ils se sont également inspirés de ce qui a pu être vu dans les précédentes séquences (mélange de couleurs). On note d'ailleurs très souvent ce mode de conduite chez les élèves lors des ateliers autonomes ou à l'accueil. Dès lors la socialisation des productions s'impose comme riche de perspectives pour les élèves puisqu'ils cherchent d'eux même à y avoir recours.

Deuxièmement ; il a été très difficile de garder la consigne constante tout au long des séances pour les élèves du groupe B.

En effet bien que le terme de « modèle » n'ait jamais été employé et qu'il n'ait au aucun cas été suggéré de faire de même que les artistes afin de ne pas compromettre l'étude, l'observation des œuvres et productions conduit l'enseignant à orienter inconsciemment les élèves.

De plus les élèves du groupe n'ayant d'autres ressources que la consigne, l'ont interprétée comme le fait de devoir dessiner un « arbre parfait » que l'enseignante pourra reconnaître ; d'où l'émergence d'un dessin stéréotypé.

En effet si l'enseignant n'enrichit pas les apports afin de faire percevoir aux élèves la direction vers laquelle s'engage la consigne peut être mal interprétée.

Les individus du groupe B ont en revanche bien perçue par l'observation d'œuvres, qu'il s'agissait d'une séance d'arts visuels où les interprétations différentes étaient envisageables.

Les œuvres ayant été choisies pour leur rapport à l'imaginaire et à la transformation ; une séquence dont la sollicitation aurait pu être l'expérimentation menée aurait conduit les élèves à transformer eux aussi l'objet (arbre ou autre) afin qu'il ne s'agisse plus de représentation du réel tel qu'il peut être observé.

La consigne doit effectivement être ouverte afin de permettre aux élèves en début de séquence de découvrir une variété de procédés techniques et d'expérimenter sans freiner l'expression de la personnalité. Par la suite, l'enrichissement par référence aux œuvres et pairs va permettre de faire évoluer cette consigne, elle va devenir de plus en plus ciblée, restreignant les possibilités et favorisant ainsi la créativité.

L'apport de références culturelles et la socialisation entre pairs en arts visuels ne freinent pas la singularité des productions chez les élèves de maternelle. Au contraire si l'enseignant parvient, par ses consignes successives, à ne pas orienter les élèves vers la reproduction ou la conformité à une symbolique ; tout en ciblant certains critères de réalisation ; les découvertes réalisées vont permettre d'enrichir les productions tout en conservant leur part de subjectivité.

Il est nécessaire de développer la créativité des élèves par ces découvertes, et ce dès la maternelle.

La créativité a besoin de ressources culturelles, personnelles et sociales. Imaginer et créer, c'est choisir parmi l'ensemble de ces éléments la combinaison exceptionnelle qui pourra à son tour être interprétée d'une manière singulière et apporter de nouvelles ressources à son prochain.

5 Bibliographie

- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). *Emotional creativity*. In T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269-299).
- Baldy, René. (2005) *Dessin et développement cognitif in Enfance* (Vol. 57) (p 34-44) repéré à : www.cairn.info/revue-enfance-2005-1-page-34.htm
- Bouchard, C. (1975) *Le Développement Global de L'Enfant de 0 à 5 Ans en Contextes Éducatifs* in Presse de l'Université du Québec (p 100)
- Boussion-Leroy, A. (1950). *Dessins en transparence et niveau de développement in Enfance*. (Eds) *Tome 3 n°1*, (pp 276-287)
- Bourgeois B, « CRÉATION - Création et créativité », *Encyclopædia Universalis* repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/creation-creation-et-creativite/>
- *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche* SCEREN CNDP 19 Juin 2008 p16
- Gloton, R. et C. Clero, (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant* (Paris, Casterman, 1971)
- Guilford, J.P. & Lowenfeld. (1957) *Creative and Mental Growth*. 3d ed.; New York: Macmillan Co., 1957.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill
- Jaoui, H. (2010) *Enseigner la créativité*. Repéré à gimca.net/
- Lagoutte, A. (2002). *Enseigner les Arts Visuels*. Hachette éducation
- Lahire, B. « SOCIALISATION, sociologie », *Encyclopædia Universalis* repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, Cours psychologie.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris ; presse universitaires de France (traduction française par J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault)
- Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire (Juin 2003) *Document d'application des programmes d'Arts visuels : la sensibilité, l'imagination, la création*. CNDP Juin (2003) p3-4
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (3 Juillet 2014) – Conseil supérieur des programmes *Projet de programme et recommandations, école maternelle* www.education.gouv.fr (p42-43)
- Moles A, « INVENTION », *Encyclopædia Universalis* repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/invention/>

- Mottot, F. (2007). *Comment les enfants voient le monde* in Les Grands Dossiers des Sciences Humaines (Eds), (p10) repéré à www.cairn.info/magazine-les-grands-dossiers-des-sciences-humaines-2007-9-page-10.htm.

- Niklas-Salminen, A. (1997). *Création poétique chez l'enfant* in Presses universitaires de Provence (Eds)
Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget (pp131-144)

- Piaget, J. (2012). *La construction de l'intelligence*. Editions Nomad

- 1 "#\$%&'() *+ ,-. /0 !" \$%&'() ('& *' +*, -%' , .//*+, %*0&%& 1 https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/.../mem2003/03_0161764F.pdf

- Ribot, Th. (1900) *Essai sur l'imagination créatrice* in Felix Alcan (Eds). *Préface* (pp 8 – 9)

- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : presse universitaires de France

- (2002). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse

ANNEXES

Sommaire :

1	Fiches séances.....	1
1.1	Fiche séance 1	1
1.2	Fiche séance 2	2
2	Reproductions d'œuvres du patrimoine.....	3
3	Ensemble des productions.....	5
3.1	Productions réalisées par les élèves du groupe A en séance 1 et 2.....	5
3.2	Productions réalisées par les élèves du groupe B en séance 1 et 2.....	6
3	Retranscription de l'enregistrement de synthèse des productions	
	entre élèves du groupe B.....	7

1 Fiches séances

ARTS VISUELS : DESSINER UN ARBRE IMAGINAIRE Séance 1 : Apport d'œuvres de référence

Niveau : Cycle 1 – MS Effectif : 14 élèves	
<p><u>Compétences visées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ; - utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ; - réaliser une composition en plan selon un désir exprimé ; - observer et décrire des œuvres du patrimoine ; - s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions. 	
<p><u>Compétences transversales :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier le langage ; Formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue. - Devenir élève : exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires, prendre sa place dans les échanges collectifs 	<p><u>Objectifs de séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Réaliser une production représentant un arbre</i> - <i>S'inspirer d'œuvres d'artistes ayant transformé le sujet arbre</i>

Phases	Durée	Matériel	Organisation du groupe	Rôle de l'enseignant	Activité des élèves	Bilan – précisions
<u>1. Consigne</u>	5mn	/	- L'ensemble des élèves de MS au coin regroupement	Donner la consigne « dessiner un arbre imaginaire » sans influencer les élèves. (Envoyer les élèves du groupe	Ecoute	
<u>2. Apport d'œuvres de référence</u>	10 à 15mn	Reproductions des œuvres : - <u>L'arbre aux serpents.</u> - <u>L'arbre gris.</u> - <u>La route aux cyprès.</u> - <u>Le Pin de</u>	- Elèves du groupe B seulement, au coin regroupement. Les élèves du groupe A sont en phase 3 au fond de la salle (groupe de 8 tables)	Relever après discussion collective les points clés ayant émergés des élèves ; concernant les couleurs et techniques employées, la forme de l'arbre.	- Observation des œuvres - Les décrire - Exprimer son point de vue en respectant les tours de parole	L'enseignant ne doit en aucun cas influencer les élèves à faire de même que les artistes. Seule la question « Que voyez-vous ? » puis le rappel de ce qu'on dit les élèves est nécessaire.
<u>3. Réalisation</u>	20mn	- Craies grasses, feutres et crayons de couleurs : Les mêmes couleurs et le même nombre pour chaque groupe. - Feuilles A4 blanches	- Elèves du groupe B aux tables près du tableau où sont affichées les œuvres.	L'enseignant laisse les élèves en autonomie afin de ne pas influencer ce qui peut être réalisé. Il passe auprès de chacun s'assurer de l'activité et note ce qui est représenté. « Qu'as-tu dessiné ? » <i>En fin de séance l'enseignant prend soin de ranger les œuvres pour ne pas que le groupe A puisse y avoir accès.</i>	Réalisation de la production en autonomie.	- Prendre soin de laisser le même temps de réalisation au groupe A et B (étant partis plus tard suite à la discussion, les élèves du groupe B ont plus de temps à la fin de la séance)

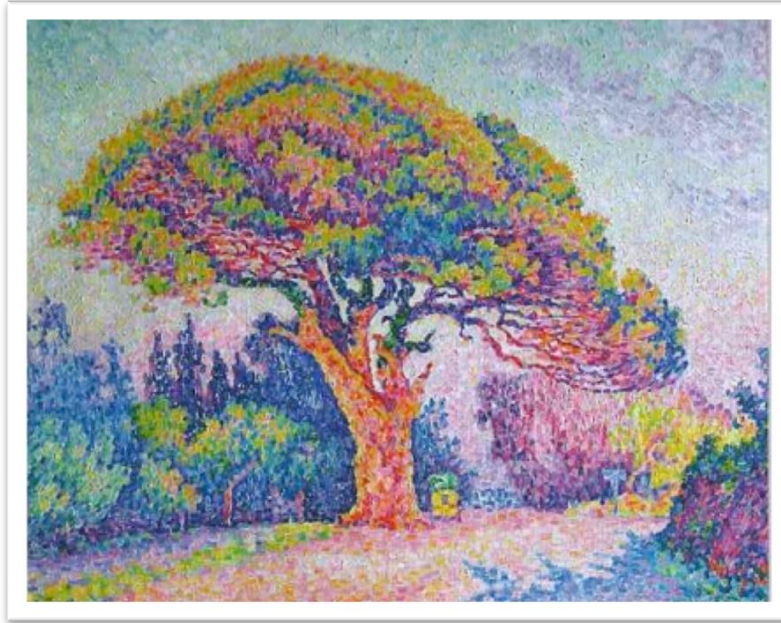
ARTS VISUELS : DESSINER UN ARBRE IMAGINAIRE

Séance 2 : Socialisation des productions

<p><u>Compétences visées :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;- réaliser une composition en plan selon un désir exprimé ;- observer et décrire des œuvres du patrimoine ;- s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions.	<p><u>Niveau : Cycle 1 – MS</u> Effectif : 14 élèves</p>
<p><u>Compétences transversales :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- S'approprier le langage ; Formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.- Devenir élève : exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires, prendre sa place dans les échanges collectifs	<p><u>Objectifs de séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Réaliser une production représentant un arbre en s'inspirant de ce qu'on pu faire les autres élèves du groupe.</i>

Phases	Durée	Matériel	Organisation du groupe	Rôle de l'enseignant	Activité des élèves	Bilan
<u>1. Consigne</u>	5mn	/	- L'ensemble des élèves de MS au coin regroupement	Donner la consigne « dessiner un arbre imaginaire » (à nouveau) sans influencer les élèves. (Envoyer le groupe A)	Ecoute	
<u>2. Synthèse des productions</u>	10 mn	- Les œuvres de la séance précédente - L'ensemble des productions précédentes du groupe affichées au tableau	- Elèves du groupe B seulement, au coin regroupement. Les élèves du groupe A sont en phase 3 au fond de la salle (groupe de 8 tables)	Après un retour sur les œuvres, chaque élève est amené à décrire sa production puis l'enseignant amène l'ensemble du groupe à les analyser en les questionnant sur ce qui est original. Répéter les points clés émergents avant d'envoyer les élèves sur les tables.	- Observation des productions - Décrire sa propre production puis exprimer son point de vue sur celle des autres.	
<u>3. Réalisation</u>	20mn	- Craies grasses, feutres et crayons de couleurs : Les mêmes couleurs et le même nombre pour chaque groupe. - Feuilles A4 blanches	- Elèves du groupe B aux tables près du tableau où sont affichées les œuvres.	L'enseignant laisse les élèves en autonomie afin de ne pas influencer ce qui peut être réalisé. Il passe auprès de chacun s'assurer de l'activité et note ce qui est représenté. « Qu'as-tu dessiné ? »	Réalisation de la production en autonomie	- Prendre soin de laisser le même temps de réalisation au groupe A et B (étant partis plus tard suite à la discussion, les élèves du groupe B ont plus de temps à la fin de la séance)

2 Reproductions d'œuvres du patrimoine montrées aux élèves, format A5 (cartes à manipuler) issues de la mallette pédagogique « Mes premiers ateliers d'Art » ; L'arbre dans la nature du réel à l'imaginaire ; éditions SED



Paul Signac, Pin à Saint-Tropez, 1909.

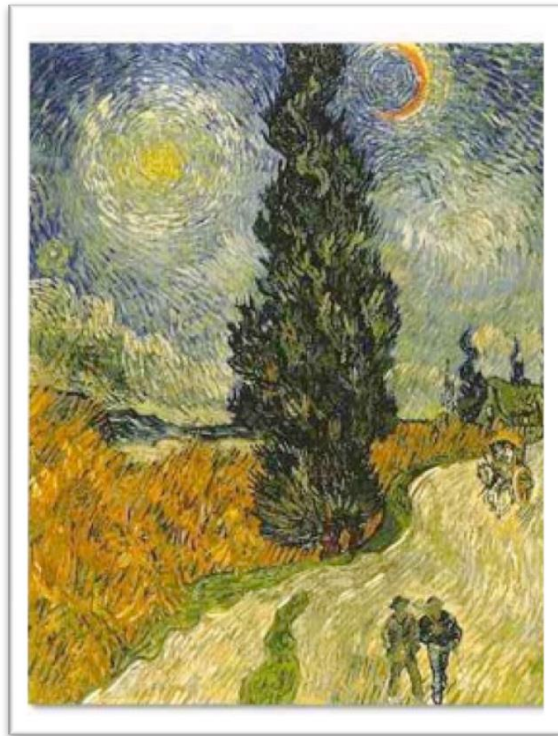
Technique : Huile sur toile – Pushkin muséum, Moscow, ! Bridgeman Giraudon



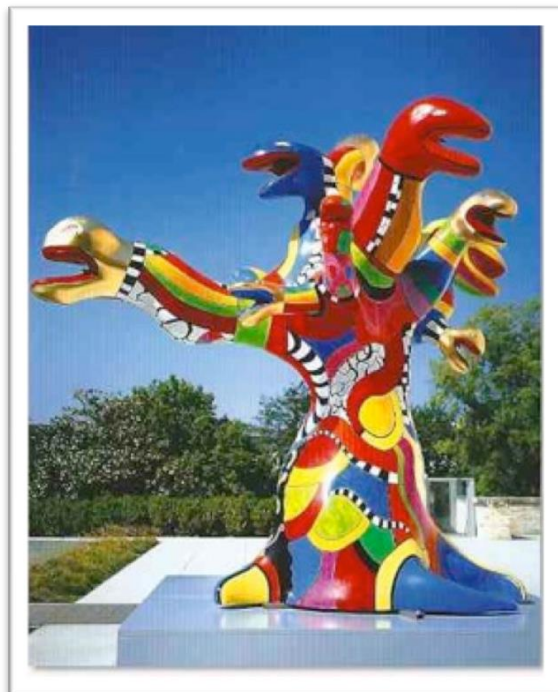
Piet Mondrian, L'Arbre gris, 1911. Format : 1,08 x 0,79 m – **Technique :** huile sur toile

! 2009 Mondrian / Holtzman Trust c/o HCR International Warrenton VA USA

! Bridgeman Giraudon



Vincent Van Gogh, La Route aux cyprès, 1890 – Format : 0,73 x 0,92m
Technique : Huile sur toile ! Rijksmuseum Kroller-Muller, Otterlo, Netherlands
! Bridgeman Giraudon



Niki de Saint Phalle, L'Arbre aux serpents, 1988 – Format : 5,50m de hauteur
! Adagp Paris, 2009 ! Musée d'Angers, Photographie Pierre David

3 Ensemble des productions

3.1 Productions réalisées par les élèves du groupe A en séance 1 et 2 :



Anaïs : « Des petits mélanges en forme de ronds et des racines »

Gabin C : « Les gentils et les méchants en noir »

Ishak : « Un policier pour surveiller l'arbre »

Zélie : « Un arbre, et un arc en ciel »



Lilou : « Un arbre et des fleurs »

Manohra : « Un arbre avec un arc en ciel et des racines »

Anaïs : « Un sapin, un arbre et un soleil »

Ishak : « Des sapins »



Cyrielle: « Un arbre bleu »

Zélie : « Un sapin »

Gabin C : « Un sapin »

Manohra : « Un arbre de Noël »

Lilou : « Un arbre et un soleil »

3.2 Productions réalisées par les élèves du groupe B en séance 1 et 2 :



Gabin N : « Un sapin avec le vent qui souffle, le bonhomme veut monter à l'arbre mais il tombe à cause du vent et parce qu'il y a une branche cassée. »

Enzo : « Un arbre tout vert »

Enes : « Je copie le modèle, c'est un arbre serpent de toutes les couleurs »

Delphine : « Je fais un arbre où il fait beau, de toutes les couleurs »



Manon : « Je fais comme le monsieur, des petits points et des petits traits »

Camille : « Un papa et un bébé arbre, j'ai aussi fait la sève »

Calixte : « Un arbre de méchants avec des tonnerres »

Delphine : « Un arbre multicolore, en frottant les craies j'ai mélangé les couleurs, bleu et rouge ça fait du violet »



Calixte : « Un arbre de fées, elles ont fabriqué les yeux, le nez, la bouche, par un tour de magie. »

Gabin N : « J'ai fait un arbre normal avec des branches rondes »

Camille : « Un arbre bonhomme »

Enzo : « Un arbre en feu qui va se transformer en fumée »

Enes : « Un arbre avec plein de branches et j'ai mélangé rouge et bleu ça fait violet »

3 Retranscription de l'enregistrement de synthèse des productions entre élèves du groupe B en deuxième séance – *Durée indicative : 8mn*

(L'enseignante est ensuite notée « E » au sein de la retranscription.)

Enseignante : Souvenez-vous hier, je vous avais demandé de dessiner un arbre imaginaire ; alors le groupe N°1 : Anaïs, Manohra, Zélie, Lilou, Gabin C, Ishak et Cyrielle j'aimerais que cette fois ci vous me dessiniez à nouveau un arbre imaginaire.

Enzo : Bah moi je vais dessiner un sapin !

E : D'accord. Vous dessinez un arbre imaginaire ; un sapin si tu veux. Allez à la table des crocodiles, il y a tout ce dont vous avez besoin. Et nous *(après que le premier groupe soit parti s'installer en classe)* ; nous avons vu des artistes qui avaient fait des arbres...

Calixte : Ouais, l'arbre à serpents !!!

E : Tu te rappelles ce qu'il avait de particulier celui-la ? *(En montrant la reproduction du Pin à Saint-Tropez)*

Enzo : Euh... plein de couleurs

E : Plein de couleurs, et quoi d'autre ?

Enzo : Plein de petits points !

E : Et il était fait avec plein de petits points. Celui ci qu'est ce qu'il avait de particulier Gabin ? *(En montrant la reproduction de La Route aux cyprès)*

Camille : Que du vert !

Gabin : Euh... des traits

E : Il était fait avec plein de petits traits ; et Camille au niveau des couleurs ?

Camille : VERT !

E : Oui, il était vert ; comme un vrai arbre que l'on peut trouver dans la nature.

Camille : Ouais, on dirait un sapin même.

E : Alors ce n'est pas un sapin c'est un cyprès, mais oui tu as raison ca ressemble...

Enzo : Bah moi j'vais faire un sapin !

E : Enes *(En montrant l'Arbre aux serpents)*

Enes : Les serpents ; il est de toutes les couleurs

E : L'arbre à serpents était de toutes les couleurs...

Enes : et il a tout

E : Il a tout ; c'est-à-dire ?

Anaïs : Il a beaucoup de points, il a beaucoup de traits.

E : Ah, oui tu as raison. Parfois il a colorié parfois il a fait des petits traits, des petits points mais surtout beaucoup de couleurs et c'est un arbre à...

Calixte : Serpents !

E : C'est original ça ! Et le dernier ? (*En montrant L'Arbre gris*)

Anaïs : Il est tout gris.

Camille : Mélangé avec du noir.

E : Et quoi d'autre, pourquoi est-ce-qu'il est original Calixte ?

Calixte : Y a des p'tits traits... Il est bizarre.

E : Il est bizarre ?

Camille : Il a qu'une couleur.

Enzo : Non deux ! C'est du noir et gris... Moi j'ai peur du noir.

Gabin N : Moi j'ai même pas peur !

E : Ssht... On va voir maintenant ce que vous avez fait. Camille, décris nous ton arbre.

Camille : Il est original parce qu'il y en a 2. J'ai fait le grand et le bébé.

E : Donc toi ce qui est original, c'est que tu as fait un papa arbre avec son bébé. D'accord. Et puis tu t'es servi de la craie pour faire le fond ; tu as vu Anaïs ?

Anaïs : Oui j'ai vu.

E : Et toi Gabin ?

Gabin : En fait, là il y a quelqu'un qui tombe d'un arbre. Et y'a le vent qui souffle.

E : Il y a du vent qui souffle dans les branches. D'accord. Celui ci c'est Calixte...

Calixte : il a des orages... Et des tonnerres...

E : (*L'enseignante répète au fur et à mesure*) Et tu t'es servi de quoi pour faire l'orage ?

Calixte : De la craie et des feutres.

E : Delphine

Delphine : En fait là c'était quand il faisait beau.

E : Alors comment tu as fait pour dire qu'il faisait beau ?

Delphine : J'ai fait comme ça (*en montrant le geste*) avec la craie et ça à fait beau.

E : Tu as frotté avec la craie, et tu as pris une craie de quelle couleur surtout ?

Camille : Rose et bleu.

E : Ce n'est pas un arbre comme on en trouve partout celui-là ! Et toi Enzo ?

Enzo : Euh... J'ai fait la terre...il a des feuilles et de la... et de... euh...

E : Alors, le tien on pourrait le trouver dans la nature, il a des branches, un tronc...

Enzo : Oui

E : En revanche, il y en a un qu'on ne trouve pas souvent dans la nature ; c'est celui-ci, celui d'Enes.

Enes : C'est à moi

E : Oui ; alors explique-nous Enes

Enes : Parce que moi ; j'ai pas vu un sapin. J'ai essayé de dessiner un serpent.

Anaïs : L'arbre à serpents maitresse !

Enes : Oui à serpents... J'ai essayé mais j'arrivais pas... mais j'ai jamais vu cet arbre ; c'est pour ça que c'est l'arbre du serpent.

E : alors tu as essayé de dessiner l'arbre à serpents ; mais comme tu n'as pas trop réussi tu as quand même utilisé les mêmes couleurs... Et finalement il ressemble un peu à un petit bonhomme je trouve.

Anaïs : Parce que normalement ça a pas d'œil !

Camille : Pas de yeux !

E : Oui normalement un arbre ça a un tronc des branches puis des feuilles, Enes il a gardé la forme mais il l'a transformé en petit bonhomme. L'artiste a transformé son arbre en serpents et toi tu as fait pareil finalement mais en le transformant en bonhomme.

Enes : Maîtresse ?

E : Oui

Enes : Mais c'est presque l'arbre du bonhomme.

E : C'est presque un arbre bonhomme.

Enes : Ouais

E : Très bien ! Et bien maintenant je vous laisse vous installer à la table des ours pour dessiner à nouveau un arbre imaginaire.

Enzo : Moi je vais faire...

E : Tt.. ttt... Tu fais ce que tu veux Enzo ne dis rien. C'est parti !

Résumé :

L'apport de références extérieures, semble favoriser la créativité des élèves par la présence d'éléments possiblement réinvestis d'une manière subjective au sein des productions d'arts visuels. Cependant ces connaissances et la socialisation propre à l'école maternelle ne peuvent-elles pas être synonyme de conformité pouvant freiner le caractère subjectif des réalisations ? En quoi l'apport de références et la socialisation, en arts visuels, influencent la créativité des élèves de maternelle ?

L'expérimentation ; menée au sein d'un groupe d'individus de moyenne section de maternelle ; se propose comme argument, par l'étude des différentes réponses d'élèves à la consigne : « Dessiner un arbre imaginaire ».

Summary :

The contribution of external references, seems to promote pupils' creativity ; by the possibly reinvestment of elements in a subjectiv way ; into Art productions.

However this knowledge and the proper socialization in preschool may be synonymous of compliance. Can it slow the subjective nature of children's achievements ? How references and socialization, in Art, can influence the creativity of pre-school's pupils?

The experimentation; conducted in a group of preparatory class children ; is put forward as an argument, by studying the different pupils answers to the instruction : "Draw an imaginary tree."

(Créativité, imagination, références culturelles, socialisation, singularité)