



HAL
open science

La place de l'oeuvre dans les activités artistiques en cycle 1

Harmonie Ménager

► **To cite this version:**

Harmonie Ménager. La place de l'oeuvre dans les activités artistiques en cycle 1. Education. 2016. dumas-01386684

HAL Id: dumas-01386684

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386684>

Submitted on 24 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITE D'ORLEANS

ESPE CENTRE VAL DE LOIRE

MÉMOIRE *PROFESSIONNEL*

proposé par

Harmonie MENAGER

soutenu le 1er juillet 2016

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et
de la Formation »**
Discipline : Arts Visuels

**La place de l'œuvre dans les activités
artistiques en cycle 1**

Mémoire dirigé par :
François GIBOULET

Professeur d'Arts visuels, Centre de formation de
Fondettes

Jury :
Mandarine Hugon

Professeur de Psychologie, Centre de formation de
Fondettes

Véronique Finkenberg

Professeur des écoles, maître formateur.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée et accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord à mon directeur de mémoire, M. Giboulet, professeur d'arts visuels à l'ESPE de Tours-Fondettes, pour sa disponibilité, sa confiance et ses précieux conseils qui ont permis d'orienter et d'étayer mes réflexions.

Je souhaite également remercier Mme Hugon, professeur de psychologie et tutrice à l'ESPE de Tours-Fondettes et Mme Finkenberg, directrice d'école maternelle à Tours et tutrice PEMF pour leurs accompagnements, leurs soutiens et leurs conseils pendant cette année de stage.

Je remercie également Claire Gilles et Mathilde Robinet, professeurs des écoles, sans qui les expérimentations mises en place dans ce mémoire n'auraient pas été possibles.

Enfin, je tiens à adresser un grand merci à mes collègues de l'école maternelle Vallée-Violette de Joué-les-Tours pour leur accompagnement et leur disponibilité ainsi qu'aux élèves qui ont participé aux séquences mises en place dans le cadre de ce mémoire.

AVERTISSEMENT

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

SOMMAIRE

Remerciements.....	1
Avertissements.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	4
La construction de ma problématique.....	6
Histoire de l'enseignement des arts à l'école.....	6
Au regard des programmes 2015.....	9
Au regard du socle commun.....	11
Au regard du PEAC.....	13
Les expérimentations en classe de cycle 1.....	15
Présentation du projet.....	15
Le choix de la séquence et des œuvres.....	15
Les objectifs de la séquence.....	15
Les opérations plastiques.....	18
L'analyse des œuvres à travers les invariants plastiques.....	18
L'œuvre en début de séquence : une situation déclenchante.....	20
Déroulement de la séquence.....	20
Quelques productions d'élèves.....	20
Observations et analyses.....	21
L'œuvre en milieu de séquence : une situation de relance.....	24
Déroulement de la séquence.....	25
Quelques productions d'élèves.....	25
Observations et analyses.....	25
L'œuvre en fin de séquence : une référence culturelle.....	28
Déroulement de la séquence.....	28
Quelques productions d'élèves.....	28
Observations et analyses.....	29
Analyses et prolongements.....	32
Analyse conjointe des trois situations.....	32
Intérêts et limites de l'expérimentation.....	35
L'évaluation.....	37
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	43
Annexes.....	45

INTRODUCTION

Titulaire d'une licence d'arts plastiques et exerçant cette année le métier de professeur des écoles en classe de maternelle, je me suis très vite interrogée sur la pratique des arts du visuel mise en place au sein des écoles, d'abord au regard des textes officiels puis au contact des enseignants et de leur pratique au quotidien. J'ai eu la chance d'avoir une première expérience l'an dernier par le biais de stages d'observation. Ce rôle d'observateur actif a été important pour ma pratique professionnelle et pour ce mémoire car il m'a permis d'entamer une démarche de questionnements sur la place des œuvres dans la séquence d'arts visuels : Comment présenter l'œuvre aux élèves ? Quand montrer cette œuvre ? L'image de l'œuvre et l'œuvre muséale, quels impacts sur les élèves ? Le parcours d'éducation artistique et culturelle, quels apports pour l'élève ?

J'ai choisi de ne traiter dans ce mémoire qu'une seule question afin que mes recherches et mon analyse professionnelle soient plus approfondies et cohérentes. J'ai également fait le choix d'une problématique pouvant être observée et analysée au sein de ma classe.

Je suis actuellement enseignante stagiaire en classe de maternelle. Je suis à quart-temps en petite section et à quart-temps en classe de moyenne et grande sections. Souhaitant analyser la place de l'œuvre dans la séquence d'arts visuels et plus précisément l'incidence que peut avoir le moment où l'enseignant montre l'œuvre ou l'image de l'œuvre sur la pratique artistique, j'ai choisi de concentrer mes expérimentations sur une classe de moyenne et grande sections.

Je vais traiter ma problématique « Le moment où l'œuvre est présentée dans la séquence a-t-il une influence sur l'apprentissage des élèves ? » en trois parties.

Une première partie sera consacrée à la construction du projet, à travers mes questionnements et l'évolution des pratiques artistiques au sein des écoles. Nous nous arrêterons plus en détail sur les nouveaux programmes scolaires mis en place à la rentrée 2015 en école maternelle.

Une seconde partie sera consacrée aux expérimentations mises en place dans trois classes différentes.

Enfin, une dernière partie sera dédiée à l'analyse des expérimentations, à l'intérêt et aux limites d'une telle expérimentation, ainsi qu'à l'évaluation.

LA CONSTRUCTION DE MA PROBLEMATIQUE

Après avoir observé, questionné des collègues à quel moment l'œuvre est présentée dans la classe, beaucoup d'entre eux utilisent la présentation ou l'image de l'œuvre au début de la séquence, afin de démarrer un travail plastique. Cette généralité m'a questionnée : Était-ce une demande institutionnelle ? Y-a t-il d'autres moments possibles pour présenter les œuvres et provoquer une relation entre l'œuvre et les élèves ?

Afin d'entamer mes recherches et essayer de trouver des réponses, je me suis intéressée aux instructions officielles.

Histoire de l'enseignement des arts à l'école :

La pratique artistique dans les écoles a beaucoup évolué. Les premiers cours de dessin ont été ajoutés aux programmes des écoles pour les futurs cadres de la nation par Bonaparte en 1802 puis ont été rendus obligatoires par Jules Ferry en 1878 dans les lycées et les collèges. Jusqu'en 1968, l'enseignement artistique à l'école est uniquement basé sur la pratique du dessin, qui évolue du dessin scientifique au dessin d'imagination.

Les programmes de l'école élémentaire de 1968 marquent une évolution dans l'enseignement artistique : « L'éducation artistique doit commencer à l'école primaire, s'ouvrir au monde contemporain et privilégier le contact avec les artistes. »¹ Cette transition fait écho à l'évolution de la société mais également aux courants artistiques de l'époque. Dans les années 60, émerge le courant « art conceptuel » qui privilégie la démarche de l'artiste plutôt que l'aspect esthétique de l'œuvre. Dans les écoles, on intègre à la fois un apprentissage technique (matériaux, outils, supports) et une prise en compte de la sensibilité de l'artiste.

A partir des années 70, les programmes stipulent que les élèves doivent être encouragés le plus possible dans une démarche réflexive.

¹ Colloque "Pour une école nouvelle", Amiens, mars 1968.

Pour l'école maternelle, ce ne sera qu'en 1977 qu'une circulaire paraîtra afin de redéfinir les finalités, les objectifs et les méthodes adaptés pour favoriser les apprentissages des élèves. Regardons la circulaire de l'école maternelle du 2 août 1977², en ce qui concerne l'expression plastique :

« [...] L'école maternelle doit donc s'appliquer à faire progresser l'enfant en développant ses facultés visuelles et gestuelles, en veillant à l'enrichissement de ses expériences et, surtout, en l'invitant aux démarches propres à l'exercice de la pensée artistique. La prise de conscience du caractère matériel et circonstanciel de l'environnement physique, le contact avec l'œuvre d'art comme témoignage du pouvoir illimité de transposition de cet environnement, liés à l'exercice des diverses techniques d'expression abordables à cet âge sont autant de moyens, pour lui, d'éprouver les joies résultant de l'accession à l'univers de la représentation formelle. »

En 1977 déjà, on voit donc émerger dans les programmes le caractère culturel de l'art dans un but d'offrir à l'élève l'accessibilité aux codes artistiques pour éprouver des émotions au regard d'œuvres d'art.

En 1985, le cours de dessin devient enseignement des arts plastiques. La dimension plastique est prise en compte. C'est également cette année-là qu'apparaissent dans les programmes les opérations plastiques, les objectifs étant « d'inviter les élèves à entreprendre des actions sans souci d'abord de l'effet qu'elles produiront mais afin d'entrer dans la dynamique de l'action et de la réaction ».³

Quatre opérations plastiques sont principalement utilisées :

- Isoler : Enlever, extraire, choisir, cacher, cadrer, accentuer, réduire.
- Reproduire : Recopier, répéter, photocopier, refaire, sérier, imiter.
- Transformer : Changer, allonger, combiner, simplifier, recycler, déplacer.
- Associer : Juxtaposer, superposer, entasser, imbriquer, collectionner.

2 Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 de l'école maternelle.

3 D. LAGOUTTE, Op. Cit.,p.141

Au regard de la progression des compétences à acquérir au cours du cycle 1, les élèves doivent être capable de regarder, faire, apprendre, tirer parti, connaître, inventer, juger. ⁴ L'élève est également de plus en plus incité à avoir une démarche créatrice, c'est à dire mettre en œuvre un ensemble d'actions adaptées.

Daniel Lagoutte, inspecteur d'académie pour l'enseignement des arts plastiques à l'école, en identifie quatre :

- Établir des relations avec soi-même : Se centrer sur soi, retrouver et éprouver les sensations qui nous sont propres.
- Établir des relations avec le monde extérieur : S'identifier aux autres, se référer à des codes déjà existants, apprendre des autres.
- Établir des relations au sein de son travail : Organiser sa production, faire des choix cohérents.
- Établir des relations avec les autres : Exposer, présenter, montrer son travail, évaluer.

En 2002, les arts plastiques deviennent les arts visuels. Voici un extrait du plan pour les arts et la culture à l'école, écrit par la Direction de l'Enseignement scolaire et par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle en janvier 2002 :

« Donner une nouvelle dénomination aux arts plastiques, de la maternelle au lycée, qui doivent être entendus au sens de la diversité des pratiques, des supports et des médias. Ils prennent donc le nom d'arts visuels. Depuis deux siècles, les artistes ont considérablement ouvert le champ de leurs pratiques et se sont projetés dans les disciplines voisines. Il apparaît aujourd'hui légitime d'ouvrir l'enseignement des arts plastiques à l'histoire de l'art et au patrimoine, à la photographie, au cinéma, à l'architecture, au design, aux arts numériques... »

Dans ces nouveaux programmes, à l'école maternelle, l'accent est mis sur la pratique du dessin, les compositions plastiques, l'observation et la transformation d'images,

⁴ D. LAGOUTTE, Op. Cit.,p.157

les collections et les musées. Il est stipulé qu'à l'école maternelle « l'enfant doit pouvoir chercher, inventer, transformer, exprimer, éprouver le plaisir de la créativité. » Il est également ajouté que « l'école maternelle offre un milieu ouvert à des démarches artistiques et à des références culturelles. »⁵

En 2008, un nouvel enseignement apparaît dans les programmes de l'école élémentaire : l'histoire des arts. En cycle 2 ainsi qu'en cycle 3, environ quatre vingts heures sur l'année scolaire sont dédiées à la pratique artistique et l'histoire des arts.

De nouveaux programmes ont vu le jour cette année à l'école maternelle. En ce qui concerne l'école élémentaire, il faudra attendre la rentrée 2016. Regardons de plus près ce que disent ces nouveaux programmes au sujet des compétences artistiques.

Au regard des programmes 2015 :

La début d'année 2015 a vu naître de nouveaux programmes pour l'école maternelle. Les activités artistiques sont désormais désignées sous la compétence « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Dans ce nouvel intitulé, sont perçues très vite les orientations :

- Agir : Produire, faire, expérimenter, pratiquer.
- S'exprimer : Offrir aux élèves des occasions d'exprimer leur sensibilité plastique afin de développer leur esprit critique, de faire des choix.
- Comprendre : Observer, découvrir, analyser, se questionner.

Cette compétence est déclinée en trois objectifs inscrits dans les programmes :

- Développer le goût des élèves pour les pratiques artistiques.
- Découvrir différentes formes d'expression artistique.
- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix.

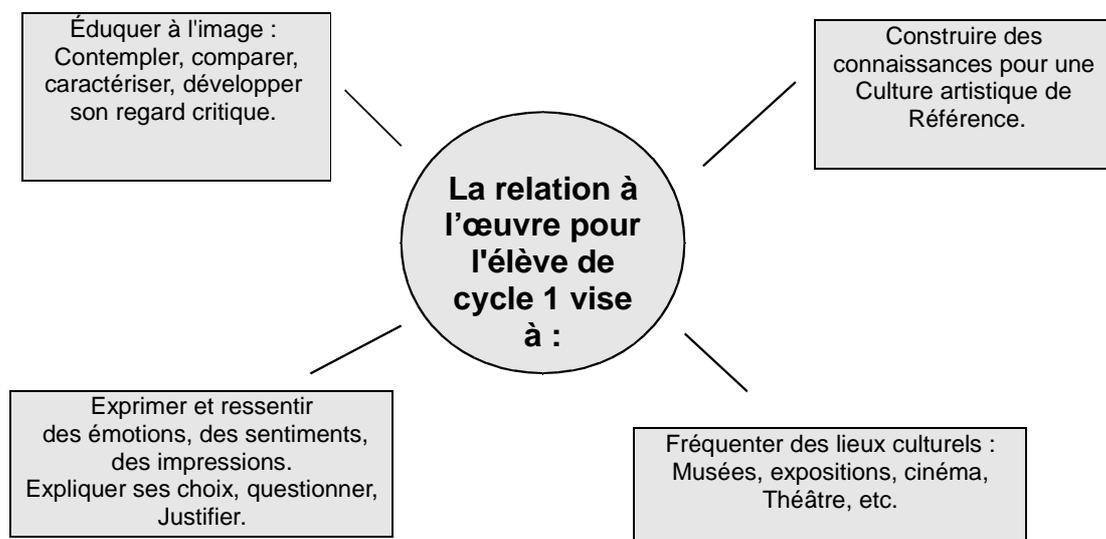
On retrouve dans ces objectifs les grands axes de l'enseignement artistique d'aujourd'hui : Pratiquer, découvrir, s'exprimer.

5 Bulletin officiel du 14 février 2002 – Hors-série n°1, p.18

Afin de répondre au mieux à ma problématique, j'ai choisi d'axer l'étude des nouveaux programmes sur la découverte des œuvres à l'école maternelle. Voici le contenu des programmes :

« Des rencontres avec différentes formes d'expression artistique sont organisées régulièrement ; dans la classe, les enfants sont confrontés à des œuvres sous forme de reproductions, d'enregistrements, de films ou de captations vidéo. La familiarisation avec une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques sur l'ensemble du cycle des apprentissages premiers permet aux enfants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence. »

Regardons, à l'aide d'un schéma, les objectifs des programmes de l'école maternelle dans la relation à l'œuvre :



La relation à l'œuvre est donc incontournable à l'école. Même si l'enseignement de l'histoire des arts n'est pas à privilégier en maternelle, surtout sous un angle chronologique tel qu'on peut l'envisager au cycle 3, il est bien indiqué que les élèves doivent être initiés à une dizaine d'œuvres sur l'ensemble du cycle.

Celles-ci sont choisies par l'enseignant pour enrichir leur projet d'apprentissage et développer les objectifs travaillés (richesse graphique, plastique, composition spatiale, implantation locale,...). Chaque séquence d'arts visuels doit permettre aux élèves d'enrichir leur culture artistique.

En fin de grande-section de maternelle, au regard des compétences « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », l'élève doit-être capable de :

- Décrire une image,
- Parler d'un extrait musical
- Exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

Il est donc important que l'élève ai eu l'occasion de rencontrer différentes œuvres au cours de sa scolarité en maternelle afin d'entrer à l'école élémentaire avec des ressources culturelles communes à celles de ses camarades.

Au regard du socle commun :

« Le socle commun définit ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. »⁶

Actuellement, le socle commun en vigueur est celui de 2005 et s'applique à partir du cycle 2 (scolarité obligatoire). Il s'organise en sept compétences. La pratique artistique et l'histoire des arts se situent dans celle d'acquérir une culture humaniste.

Un nouveau socle commun va être mis en place à la rentrée 2016 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Nouveau socle commun pour 2016 », Op. Cit.

Il s'organise en cinq domaines transversaux :

- Les langages pour penser et communiquer.
- Les outils et les méthodes pour apprendre.
- La formation de la personne et du citoyen.
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
- Les représentations du monde et l'activité humaine.

Ce nouveau socle n'est plus organisé par domaine d'activité mais par domaine de formation de l'élève, on peut intégrer le champ artistique dans plusieurs domaines, notamment dans les trois premiers. En effet, le langage artistique est important pour apprendre à l'élève à s'exprimer sur sa production mais également pouvoir comprendre la démarche d'un artiste, parler d'une œuvre, pouvoir la décrire avec un vocabulaire adapté. Les élèves, à travers la formation artistique, apprennent des méthodes de travail, mettent en place des mécanismes, comprennent des savoir-faire pour pouvoir s'approprier une pratique artistique et développer petit à petit leur identité plastique. Ils vont également, à force d'expérimentation et d'apprentissages, réussir à faire des choix et entrer dans une démarche artistique personnelle.

Lorsqu'on s'intéresse de près à l'enseignement artistique au regard des instructions officielles, on s'aperçoit que tous les outils mis en place par le ministère de l'éducation nationale pour les enseignants sont pensés autour des mêmes objectifs :

- Expérimenter des outils, matériaux et supports variés.
- Favoriser la pédagogie de projet.
- Amener les élèves à découvrir les artistes locaux.
- Permettre à tous les élèves d'acquérir une culture artistique.

Ces quatre objectifs se retrouvent dans les programmes, dans le socle commun mais également dans le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Au regard du PEAC :

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) a été rendu obligatoire en 2013 :

« Le parcours d'éducation artistique et culturelle vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique. »⁷

En lien avec le projet d'école, le PEAC permet aux enseignants de construire un projet artistique et culturel en commun, en prenant en compte l'ensemble de la scolarité de l'élève. En voici les objectifs communs présents dans le référentiel pour la mise en œuvre du PEAC :

Fréquenter (Rencontres)

- *Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres*
- *Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture*
- *Appréhender des œuvres et des productions artistiques*
- *Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire*

Pratiquer (Pratiques)

- *Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production*
- *Mettre en œuvre un processus de création*
- *Concevoir et réaliser la présentation d'une production*
- *S'intégrer dans un processus créatif*
- *Réfléchir sur sa pratique*

S'approprier (Connaissances)

- *Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique*
- *Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique*
- *Mettre en relation différents champs de connaissances*
- *Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre*

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Parcours d'éducation artistique et culturelle », Op.cit

Concrètement, chaque élève pourrait avoir un classeur dans lequel seraient répertoriées les pratiques et rencontres artistiques qu'il a vécues. Ce classeur le suivrait toute sa scolarité. Cet outil est un support culturel et langagier très riche, qui pourrait-être mis en place dès la petite section de maternelle.

Dans les classes fréquentées lors de mes stages, ce dispositif n'était pas mis en place par les enseignants. Manquent-ils d'accompagnement pour mettre en place ce genre de parcours ? N'ont-ils pas les ressources nécessaires ? N'y voient-ils pas l'intérêt ? Est-ce encore trop récent ?

En discutant avec un enseignant d'arts plastiques en collège, celui-ci m'évoquait la difficulté de mettre en place dans sa classe cet outil étant donné que ses élèves venaient d'écoles primaires différentes et donc avaient reçu des références culturelles variées. Suite à cette conversation, je me suis demandée comment mettre en place concrètement un parcours d'éducation artistique et culturelle commun dans les écoles qui prend en compte la diversité des élèves. N'ayant pas vu ce type de projet dans une école, cette interrogation reste en suspens mais je pense cependant que cette diversité peut-être une richesse et que l'enseignant pourrait éventuellement s'appuyer sur les références divergentes pour envisager un projet de classe où les élèves seraient à même de proposer, d'expliquer des œuvres à leurs camarades.

Au regard des différentes instructions officielles vues auparavant, aucune d'entre-elles ne stipulent que l'œuvre doit-être présentée en début de séquence. Il est clairement noté que des œuvres doivent être présentées aux élèves, mais rien n'est précisé sur le moment. J'en déduis donc que ce critère appartient à chaque enseignant, en fonction des objectifs et de la démarche entrepris dans le projet artistique. D'autres questions ont donc découlé de ces premières recherches :

Le moment où l'enseignant présente l'œuvre dans la séquence a-t'il une incidence sur la motivation des élèves, sur leur production plastique et sur leurs connaissances culturelles ?

LES EXPERIMENTATIONS EN CLASSE DE CYCLE 1.

Nous avons vu, au regard des nouveaux programmes de l'école maternelle, qu'il est obligatoire de mettre en relation les productions des élèves avec les œuvres. Mais à quel moment présenter l'œuvre dans la séquence ? Le moment a-t-il une incidence sur le travail des élèves ?

Présentation du projet.

J'ai choisi de proposer dans ce mémoire une expérimentation en classe de moyenne et grande section. Celle-ci fait l'objet d'une séquence proposée dans trois classes de niveaux identiques. Dans chaque classe, les images des œuvres sont présentées aux élèves à un moment différent : Dans la première classe, les photographies des œuvres sont présentées au début, dans la seconde au milieu et dans la troisième, elles sont présentées à la fin de la séquence. Les trois séquences ont donc été menées par trois enseignantes. Le niveau des élèves, la période dans l'année, l'organisation, le matériel, les consignes, les œuvres présentées et la durée sont identiques dans les trois classes.

Le choix de la séquence et des œuvres.

Au regard de ma progression dans la compétence : Réaliser des compositions planes et en volume, j'ai choisi de consacrer la troisième période à l'expérimentation du volume à partir de matériaux divers. Ayant travaillé en amont sur la classification des matériaux à partir d'objets récupérés et amenés en classe par les élèves, il m'a semblé intéressant de continuer ce projet d'apprentissage en proposant aux élèves de travailler en binôme ou trinôme afin de concevoir un nouvel objet à partir des objets et matériaux récupérés. Ce travail de conception en volume était nouveau pour les élèves. Ils n'avaient auparavant jamais eu l'occasion, au sein de l'école, de produire une forme libre sans consigne directive sur la forme souhaitée. J'ai senti, en

leur parlant du projet, une inquiétude quant à la trop grande liberté qui leur était laissée. En discutant avec les élèves, nous avons donc décidé de partir sur un thème de leur choix, ce qui les a rassurés. Ils ont choisi le thème de l'animal. Ce thème ne m'a pas surpris car c'est un sujet récurrent chez les élèves. A travers les jeux, les albums, l'animal est omniprésent dans la vie de l'enfant. J'ai néanmoins eu envie d'en savoir plus sur le lien entre l'enfant et l'animal. Je suis donc allée regarder certaines études faites à ce sujet et j'ai pu observer, au travers des recherches de l'association EAN (Enfant Animal Nature), association de prévention contre la violence et le harcèlement à l'école que l'animal peut :

- Stimuler l'enfant dans son envie de communiquer,
- Favoriser le développement du sentiment de responsabilité,
- Apprendre à l'enfant à être à l'écoute,
- Apporter un soutien affectif à l'enfant.⁸

Ainsi, dans une situation nouvelle qui peut sembler pour les élèves peu rassurante, le choix d'un thème connu et affecté par tous permet d'entrer plus facilement dans le projet.

Suite à ce choix de thème, je me suis rapidement rapprochée des œuvres d'Alexander Calder (1898-1976) .⁹ Celui-ci est un sculpteur et peintre américain. Il est surtout connu du grand public pour ses mobiles et ses stables, œuvres petites ou monumentales en mouvement. Ces œuvres sont souvent exploitées en classe, notamment autour des notions d'équilibre. Ce qui est également intéressant dans ses œuvres, c'est le travail du métal, l'aspect ludique de ses sculptures et l'impression de « bricolage » dans l'assemblage des ses œuvres. Calder a travaillé de nombreux thèmes dont les animaux. C'est un artiste important dans notre région puisqu'en 1953, Alexander Calder a acheté un atelier et une maison à Saché, en Indre-et-Loire. Il y a produit plusieurs œuvres. Une sortie scolaire peut y être envisagée puisque l'atelier propose aujourd'hui aux écoles primaires des animations pédagogiques pour comprendre la démarche et l'évolution de l'œuvre de Calder. De plus, Alexander Calder fait partie des artistes référencés dans le référentiel des œuvres étudiés en

⁸ EAN, Op. Cit.

⁹ ANNEXE 1.

Histoire des arts à l'école primaire, proposé par la Direction générale de l'enseignement scolaire.

D'autres artistes ont également produit des sculptures d'animaux à partir de matériaux et d'objets de récupération. C'est notamment le cas de Picasso, *Tête de taureau*, sculpture conçue à partir d'une selle et d'un guidon de vélo¹⁰. Nous avons également contemplé activement les œuvres de Natsumi Tomita, artiste japonaise¹¹ :

«Chacune de ces choses que nous utilisons tous les jours ont eu au moins une fois une histoire jusqu'à ce qu'elles soient jetées. Il y a des vélos qui ont été montés, des pelles qui ont été cassées, des parapluies perdus. Chaque objet avait un but et une signification avant qu'ils ne soient jetés. Tenant compte de ces choses que je collectionne, je les connecte entre-eux et leur créer une nouvelle vie. »

D'autres œuvres d'artistes inconnus¹² ont également été présentées aux élèves afin d'enrichir leur culture artistique.

Les objectifs de la séquence :

Les six objectifs généraux d'une séquence d'arts visuels sont les suivants : Regarder, connaître, réaliser, imaginer, apprécier, le tout dans le but d'apprendre.

J'ai donc construit la séquence autour de ces objectifs :

- Regarder, analyser, décrire et connaître des œuvres.
- Réaliser un objet en volume.
- Apprendre des techniques d'assemblage et de transformation induites par les matériaux, expérimenter l'association de différents matériaux et objets.
- Imaginer un animal à partir du matériel mis à disposition.
- Apprécier sa production et celle des autres élèves.

10 ANNEXE 1

11 ANNEXE 1

12 ANNEXE 1

D'autres objectifs rentrent en compte dans l'évaluation de la séquence :

- Commenter, utiliser un vocabulaire adapté pour décrire sa production.
- Respecter le thème.
- Coopérer avec ses camarades, se mettre d'accord, travailler en groupe.

Les opérations plastiques :

Comme nous avons pu le voir précédemment, à partir de 1985, apparaissent dans les programmes les opérations plastiques. Quatre y sont privilégiées : Isoler, reproduire, transformer, associer.

Selon Daniel Lagoutte, les opérations plastiques permettent aux élèves d'explorer des techniques liées à l'utilisation de certains outils et matériaux. « [Elles] sont des actions mécaniques qui s'inscrivent dans le processus créateur lui-même »¹³.

J'ai choisi de travailler dans cette séquence les opérations plastiques d'association et de transformation : Les élèves sont amenés à associer des objets, à créer des combinaisons plastiques pour transformer la forme et l'utilisation originelles.

L'analyse des œuvres à travers les invariants plastiques :

Après la dimension productive de la séquence, il me semble important de se questionner sur l'approche réceptive, à travers la confrontation des élèves avec les œuvres.

Les œuvres n'ont pas été choisies au hasard, elles montrent un réel intérêt plastique, celui du travail de la matière et de l'objet. Les éléments plastiques importants à prendre en considération dans le choix des œuvres et à analyser avec les élèves sont les suivants :

13 D. Lagoutte, Op. Cit, p.112

- Les couleurs
- Les formes
- La ligne
- Les valeurs
- Les textures, les matières.

Dans les œuvres choisies pour cette séquence, il est intéressant que les élèves perçoivent l'intérêt plastique des sculptures. Les œuvres ont été réalisées par assemblage de matériaux. Je pense que plusieurs études sont possibles :

- Analyser l'œuvre dans sa globalité.
- Étudier des différents matériaux utilisés et leurs apports dans la production : Couleurs, forme, texture.
- Comprendre le choix de l'artiste dans l'assemblage et le positionnement des objets dans l'œuvre.

Il me semble également important que les élèves perçoivent que les supports qui leurs sont proposés soient des photographies des œuvres et non les œuvres elles-mêmes, ce qui aura une incidence sur les valeurs, l'environnement et les effets de matière de l'objet. Nous pourrions également aller plus loin en montrant aux élèves les choix faits par le photographe :

- La luminosité pour mettre en valeur de sujet.
- Le cadrage.
- La mise en scène.

Prendre en compte la différence entre un objet photographié et un objet réel est très présent dans les programmes, notamment dans le rapport à l'image. C'est pour cela qu'il est également noté qu' « autant que possible, les enfants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, (...) afin qu'ils comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur ».¹⁴

14 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école maternelle », Op. Cit.

Dans cette séquence, travaillant autour d'œuvres réalisées par Alexander Calder, il serait intéressant de découvrir les photographies des œuvres et d'aller dans un second temps à Saché visiter la maison de Calder afin de créer une confrontation des élèves avec certaines œuvres réelles.

L'œuvre en début de séquence: une situation déclenchante.

Cette séquence s'est déroulée dans une classe de moyenne et grande-section à Fondettes. Celle-ci comptait huit élèves de moyenne section et dix-neuf élèves de grande section. Les élèves ont travaillé par groupe de deux ou trois.

La séquence a été mise en place en milieu de période 4.

Déroulement de la séquence

Cette séquence s'est déroulée en trois séances :

- Une séance de réception : Présentation des œuvres, discussion, confrontation..
- Une séance de mise en projet et de production.
- Une séance d'exposition des productions et de présentation par les élèves.

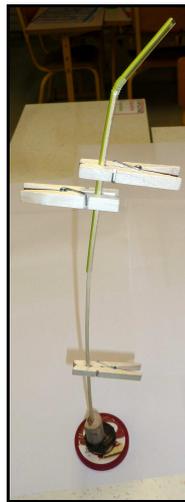
Quelques productions d'élèves.

Dans chacune des trois classes, plusieurs productions se ressemblaient et favorisaient moins l'analyse. Ainsi, j'ai sélectionné cinq productions d'élèves. Celles-ci ont été choisies pour leur diversité et leur intérêt en terme de matériaux, sujet, relation avec les œuvres.

Voici des photographies des productions :



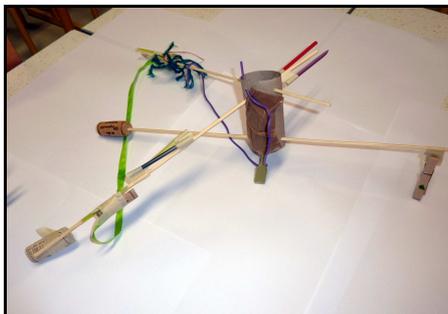
Une girafe 1.



Une girafe 2.



Un hibou-cheval.



Une pieuvre.



Une tortue.

Chaque groupe d'élèves a présenté à la classe sa production en expliquant quel animal ils avaient construit et quels matériaux ils avaient utilisés. Les élèves ont pu leur poser des questions. L'enseignante a étayé la discussion en demandant aux élèves comment ils avaient eu l'idée de faire cet animal et si l'expérience leur avait plu.

Observations et analyses.

J'ai choisi d'analyser les trois séquences selon plusieurs items :

- Les productions des élèves (choix de l'animal, matériaux utilisés),
- La motivation, la mise au travail des élèves,
- L'influence des œuvres sur la production des élèves.

Les productions des élèves :

Sur les cinq productions, deux groupes ont choisi de fabriquer une girafe, un groupe a conçu un hibou-cheval, un autre une pieuvre et enfin une tortue. Nous verrons comment les élèves ont choisi leur sujet un peu plus tard dans la partie sur l'influence des œuvres dans la production.

Regardons maintenant les matériaux que les élèves ont utilisés :

Matériaux utilisés																		
	Balle de tennis	Bouton	Bâton de bois	Boîte de mouchoirs / Boîte d'œufs	Rouleau de papier toilettes	Tissu	Bouteille en plastique	Cintre	Fil de fer	Laine	Pince à linge	Polystyrène (boule, bloc)	Ficelle	Pot / assiette / verre plastique	Tube plastique	Bouchon de liège	Bouchon plastique	Paille
La girafe 1		x	x		x	x					x						x	
La girafe 2											x						x	x
Le hibou-cheval				x		x			x							x	x	
La pieuvre			x		x				x	x						x		
La tortue		x			x	x												

Les élèves ont visiblement utilisés des matériaux différents en fonction de l'animal choisi. Cependant, certains objets n'ont pas été utilisés, tels que les balles de tennis, les cintres ou même les bouteilles en plastique.

La motivation des élèves.

La mise au travail s'est faite rapidement. Après avoir été placés par groupe,

les élèves ont commencé à discuter sur le choix du sujet et se sont ensuite dirigés vers la table du matériel. Aucun groupe n'a exprimé de difficulté à entrer dans la production.

Pendant la phase de présentation des images de œuvres, les élèves ont pu exprimer leur ressenti par rapport à la séquence passée.

« C'était trop bien, je voudrais le faire dans ma maison. »

« Moi ça me plaît beaucoup. »

Les élèves ont exprimé du plaisir à travailler en volume. Certains élèves ont demandé à l'enseignante de refaire ce travail le lendemain.

L'influence des œuvres sur les productions.

Grâce à la captation vidéo de l'enseignante, j'ai pu observer et rapporter quelques paroles d'élèves tout à fait intéressantes pour analyser l'influence qu'a pu avoir les œuvres sur les productions des élèves.

Au cours de la présentation des œuvres par les élèves, l'enseignante leur a posé la question suivante :

« - *Est-ce que les photographies des œuvres qu'on a regardé au début vous ont inspiré pour faire votre animal ?*

Voici les réponses des élèves :

La pieuvre :

- *On a commencé par faire une girafe et ensuite on n'y arrivait plus alors on a fait une pieuvre . Les œuvres nous ont donné l'idée de mettre du bois et du fil de fer.*

La girafe 1 :

- *Celle avec le bois, qui ressemblait avec une girafe, avec les pattes en fer, ça nous a donné l'idée.*

Le hibou-cheval :

- *C'est moi qui avait eu l'idée de faire la tête de hibou. Quand on avait vu les images, il y avait un caméléon et des hiboux, il y en avait un qui ressemblait à notre hibou-*

cheval.

La girafe 2 :

- Je ne sais plus trop comment on a eu l'idée.

La tortue :

- Moi j'adore les animaux de la mer alors on s'est dit qu'on pouvait faire une tortue. Moi, il y en a plus une (œuvre) qui m'a donné une idée, c'est celle d'Oscar et Gabin¹⁵. Ah si, je me rappelle, on a regardé des photos pour nous dire comment on va fabriquer notre animal. »

Trois groupes sur cinq ont su identifier l'influence qu'a eu les œuvres sur leur travail, soit par le choix de l'animal (girafe, hibou-cheval), soit par les matériaux (pinces à linge, bois, fil de fer). Le groupe qui a réalisé la tortue nous a dit avoir été influencé par les œuvres d'Oscar et Gabin, deux camarades de classe. Cette remarque est intéressante car elle invite à penser que les membres du groupe ont, pendant la démarche de production, intégré la démarche de l'artiste. Pendant le temps de la réalisation, les élèves et leurs camarades étaient des artistes en train de créer. Nous pouvons penser que cet engouement peut venir du fait d'avoir rencontré les images des œuvres avant de produire. Dans cette organisation (présentation des œuvres puis production des élèves), les œuvres sont présentées comme un modèle, comme une source d'inspiration, comme une situation déclenchante. Il paraît donc naturel de penser « nous allons faire comme les artistes, nous allons jouer aux artistes ». Cette réflexion des élèves est intéressante mais doit être remise en cause. En effet, l'objectif de l'éducation artistique à l'école n'est pas de faire des élèves des artistes mais de leur permettre, à travers les activités artistiques, de développer des compétences humanistes.

L'œuvre en milieu de séquence: une situation de relance.

Cette séquence a été mise en place dans une classe de vingt-et-un élèves de moyenne section et sept élèves de grande section de Joué-les-Tours. en début de période 4.

¹⁵ Pour des raisons de confidentialité, les prénoms ont été modifiés.

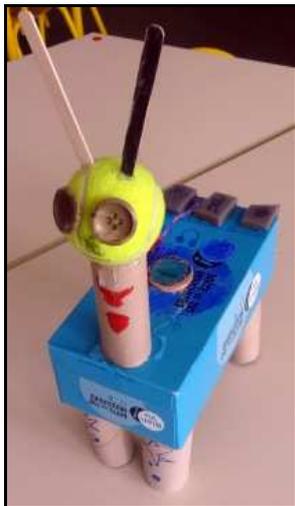
Les élèves ont travaillé par groupe de deux ou trois.

Déroulement de la séquence :

La séquence a été répartie en quatre séances :¹⁶

- Une séance de présentation du projet et de production : Présentation du projet, du matériel, répartition des élèves par groupe, explication des consignes. Réflexions, échanges en groupe puis réalisation.
- Une séance de réception : présentation des références artistiques, échanges oraux autour des œuvres.
- Une séance de reprise de la réalisation.
- Une séance de présentation, d'exposition.

Quelques productions d'élèves.



Une girafe.



Un papillon.



Un chien 1.



Un serpent.



Un chien 2.

¹⁶ ANNEXE 2.

Observations et analyses.

Les productions des élèves :

Deux groupes ont choisi de fabriquer un chien, un groupe a fait une girafe, un autre groupe a fait un papillon et le cinquième a choisi de faire un serpent.

Observons maintenant les matériaux utilisés pour réaliser cet animal :

Matériaux utilisés																			
	Balle de tennis	Bouton	Bâton de bois	Boîte de mouchoirs / Boîte d'œufs	Rouleau de papier toilette	Tissu	Bouteille en plastique	Cintre	Fil de fer	Laine	Pince à linge	Polystyrène (boule, bloc)	Ficelle	Pot / assiette / verre plastique	Tube plastique	Bouchon de liège	Bouchon plastique	Paille	
La girafe	x	x	x	x	x	x													
Le papillon				x				x											
Le chien 1	x	x	x			x													
Le serpent												x	x						
Le chien 2	x	x	x	x		x													

Les élèves se sont réunis par groupe de deux ou trois et ont discuté afin de se mettre d'accord sur l'animal qu'ils souhaitaient réaliser. L'enseignante les a incités à passer par le croquis pour la mise en projet. Les deux chiens, la girafe et le serpent ont émergé dès la première phase de production. Les élèves ont ensuite pu aller choisir le matériel nécessaire à la réalisation de leur animal. Les élèves ont rapidement été attirés par les balles de tennis, objet de couleur et de forme attractive.

La motivation des élèves.

Le démarrage a été assez lent, tous les groupes n'arrivaient pas à se mettre d'accord. La phase de production a donc été assez hétérogène. Certains groupes ont commencé rapidement alors que d'autres ont eu plus de mal à démarrer. Ainsi, plusieurs groupes avaient terminé alors que d'autres venaient à peine de commencer. J'ai choisi d'interrompre les groupes à un moment où je sentais que l'écart se creusait afin de proposer aux élèves d'aller découvrir des photographies d'œuvres d'artistes. Nous avons donc laissé l'atelier tel quel pour aller dans une autre pièce regarder les œuvres. Les œuvres étaient projetées en grand format grâce à un vidéoprojecteur puis imprimées au format A3 afin d'en garder une trace dans la classe. Les élèves les ont visionnées, décrites, certains ont fait le lien avec le travail en cours : « *C'est comme nous !* ». Ensuite, les élèves sont retournés continuer leur production.

Les élèves étaient fiers de présenter leur production à leurs camarades de classe. J'ai pu également observer le plaisir que les élèves prenaient lorsqu'ils trouvaient une pièce pour faire l'œil ou la jambe de l'animal. Il a été difficile de les arrêter en cours de production pour aller découvrir les photographies d'œuvres, certains élèves ont même exprimé de la frustration d'être arrêté dans leur élan créateur. Beaucoup d'élèves ont demandé de refaire ce travail une prochaine fois.

L'influence des œuvres sur les productions.

Après avoir vu les œuvres, de retour en classe, la plupart des groupes ont continué leur animal comme ils l'avaient imaginé au début. Seul un groupe, qui avaient eu beaucoup de difficultés à se mettre d'accord et donc à entamer la phase de production, a choisi très vite de faire un oiseau, comme celui qu'ils avaient vu. Après plusieurs essais avec le matériel, l'oiseau s'est transformé en papillon.

L'œuvre en fin de séquence: une référence culturelle.

Cette troisième séquence a été menée dans une classe de huit élèves de moyenne section et quinze élèves de grande section à Chartres. Celle-ci a été mise en place en milieu de période 4.

Les élèves ont travaillé par groupe de deux ou trois.

Déroulement de la séquence.

La séquence s'est déroulée en trois séances :

- Une séance de présentation du projet et de production : Présentation du projet, du matériel, répartition des élèves par groupe, explication des consignes. Réflexions, échanges en groupe puis réalisation.
- Une séance de présentation, d'exposition.
- Une séance de réception : présentation des références artistiques, échanges oraux autour des œuvres.

Quelques productions d'élèves.



Un lapin.



Une tête de chouette.



Une girafe.



Un chien 1



Un chien 2

Observations et analyses.

Les productions des élèves.

Les élèves ont choisi de réaliser : Deux chiens, une girafe, un lapin et une tête de chouette.

Matériaux utilisés																			
	Balle de tennis	Bouton	Bâton de bois	Boîte de mouchoirs / Boîte d'œufs	Rouleau de papier toilettes	Tissu	Bouteille en plastique	Cintre	Fil de fer	Laine	Pince à linge	Polystyrène (boule, bloc)	Ficelle	Pot / assiette / verre plastique	Tube plastique	Bouchon de liège	Bouchon plastique	Paille	
Le lapin		x	x											x					
La girafe	x	x					x								x	x			
La tête de chouette		x								x				x		x			
Le chien 1	x	x										x		x			x		
Le chien 2		x										x		x		x			

A travers ce tableau, on s'aperçoit que les élèves ont tous utilisé des boutons (à chaque fois pour matérialiser les yeux) et des pots, assiettes ou verres en plastique. Parallèlement, certains matériaux n'ont pas du tout été utilisés comme les boîtes en carton, le tissu ou les pinces à linge.

La motivation des élèves.

Une fois la consigne donnée et les groupes constitués, les élèves ont mis du temps à entrer dans l'activité. Plusieurs groupes ont sollicité leur enseignante pour qu'elle leur explique à nouveau ce qu'il fallait faire. L'enseignante a donc décidé de regrouper tous ses élèves une seconde fois afin de s'assurer que tous les élèves avaient compris la démarche. Ensuite, le groupe classe est allé voir le matériel mis à leur disposition. Les élèves sont ensuite retournés travailler par groupe.

L'enseignante a observé pendant la séance de production des élèves exprimer des sentiments de plaisir, de joie mais également de frustration voir d'énerverment. Mais le groupe classe est resté dans l'activité de production et aucun élève n'a montré de la lassitude ou un désintérêt face au travail proposé. Comme les deux autres classes, les élèves ont présenté oralement leur production au groupe classe avec fierté. Les élèves ont également demandé à leur enseignante de reproduire l'expérience une autre fois.

La réception des œuvres après la production.

Dans cette classe, les images des œuvres ont été présentées en toute fin de séquence, ce qui ne permet pas d'analyser l'influence des œuvres sur les productions des élèves. Cependant, grâce à la captation vidéo de l'enseignante, il m'a parut intéressant de regarder comment les élèves ont reçu les œuvres.

Lorsque l'enseignante a présenté les œuvres, les élèves se sont montrés intéressés et curieux face aux photographies. Ils ont commencé par décrire les animaux : « *Là je vois un chien, là je vois un serpent et un caméléon* ».

Ensuite, l'enseignante les a orientés sur les matériaux choisis et la technique de fabrication.

« - Ils ont cousu les tissus.

- Moi je pense que ça a été fait avec du métal et du bois.

- Ils ont utilisé sûrement de la colle ou peut-être qu'ils ont fait un nœud. »

Ensuite, l'enseignant leur a expliqué la démarche artistique de chaque artiste, à travers les opérations plastiques d'assemblage de matériaux de récupération et de détournement des objets.

Aucun élève n'a exprimé clairement le lien entre sa production plastique et les œuvres mais je pense cependant que la production a facilité l'entrée des élèves dans l'observation, l'analyse et la mémorisation des œuvres.

ANALYSES ET PROLONGEMENTS.

Analyse conjointe des trois situations.

Avant de proposer la séquence aux élèves, ayant des conceptions initiales qui s'avèreront plus ou moins erronés sur le sujet, j'avais imaginé des résultats très différents entre les séquences : Lorsque l'œuvre est présentée en début de séquence, les élèves sont dans l'imitation, lorsque l'œuvre est présentée au milieu, les élèves réajustent leur production, lorsque l'œuvre est présentée à la fin, les élèves sont pleinement dans un travail de production personnelle, de créativité.

J'ai donc été surprise en découvrant les productions les élèves des trois classes, qui à première vue pourraient être les productions d'une seule classe. Cependant, lorsqu'on regarde de plus près les productions et le déroulement du travail plastique en classe, le moment de présentation de l'œuvre a une incidence sur plusieurs éléments :

- La compréhension des consignes et la mise au travail,
- Le choix du sujet,
- Le choix des matériaux.

Nous allons donc essayer de comprendre les variables observés dans les trois classes au regard de ces items.

La compréhension des consignes et la mise au travail.

Aucune des trois classes n'avait auparavant travaillé un projet similaire. L'exercice était donc nouveau pour l'ensemble des élèves. Au regard des discussions avec les enseignantes des deux autres classes et des vidéos prises pendant la séquence, la classe qui a vu les œuvres au début s'est mise au travail plus rapidement que les deux autres classes. Les élèves ont certainement pu faire le lien entre les œuvres « modèle » vues juste avant et la consigne exprimée par leur enseignante. Les élèves des deux autres classes ont eu plus de difficultés à entrer

dans l'activité, ils devaient effectuer un travail de représentation mentale de l'exercice proposé. La consigne a du être rappelée plusieurs fois. Dans ma classe, une fois les groupes formés, je suis allée voir chaque groupe un par un afin de m'assurer que la consigne était bien comprise. Dans un tel projet, où les élèves ont une liberté de création, je pense que l'incompréhension des consignes peut-être perturbant voir angoissant pour l'élève. Le fait de s'assurer que tous les élèves aient compris permet également de motiver chacun dans le projet et rappeler que c'est un travail de groupe.

Le choix du sujet.

Voici un tableau reprenant l'ensemble des productions des élèves. Les items figurants dans la première ligne sont les animaux présentés aux élèves dans les images des œuvres lors de la séance de réception.

	Oiseau papillon	Cheval girafe	Éléphant	Chien	Âne	Caméléon	Singe	Serpent	Chouette hibou	Autres
S1	0	2	0	4	0	0	0	1	1	2
S2	1	4	0	2	0	0	0	2	0	0
S3	0	2	0	2	0	0	0	1	1	5

Au regard de ce tableau, il n'est pas possible d'affirmer que les œuvres ont eu une influence sur le choix du sujet. Cependant, plusieurs groupes de classes différentes ont choisi les mêmes animaux, qu'ils aient vu les œuvres ou non : Cheval ou girafe, chien, serpent.

Nous avons vu précédemment que l'enseignante de la première classe a questionné les élèves sur le choix de leur sujet par rapport aux œuvres. Certains élèves ont pu dire qu'ils avaient choisi de faire cet animal car ils l'avaient vu dans les photographies, mais ce n'est pas la majorité.

Dans ma classe, j'ai pu constaté que le fait de voir les œuvres au milieu de la phase de production a permis à un groupe d'élève de débloquent leurs difficultés à se lancer et de trouver une idée, celle de l'oiseau. J'ai pu remarquer l'enthousiasme pour ces

élèves à se remettre au travail, groupe qui avant de voir les œuvres était plutôt démotivé.

Le choix des matériaux.

Voici le tableau récapitulatif des différents matériaux utilisés par les élèves pendant les trois séquences d'arts visuels :

	Balle de tennis	Bouton	Bâton de bois	Boîte de mouchoirs / Boîte d'œufs	Rouleau de papier toilettes	Tissu	Bouteille en plastique	Cintre	Fil de fer	Laine	Pince à linge	Polystyrène (boule, bloc)	Ficelle	Pot / assiette / verre plastique	Tube plastique	Bouchon de liège	Bouchon plastique	Paille
S1	0	2	2	1	3	3	0	0	2	1	2	0	0	0	0	2	3	1
S2	3	3	3	3	1	3	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
S3	2	5	1	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	4	1	3	1	0

Nous pouvons constater à travers ce tableau que le choix des matériaux par les élèves a pu varier en fonction des classes. J'ai choisi d'arrêter mon analyse sur trois matériaux : Les balles de tennis, le fil de fer et les pinces à linge.

Les balles de tennis sont des objets assez attirants pour les enfants, de par leur couleur, leur forme, leur matière et leur fonction (rebondissante). Les élèves ont été très vite attirés par cet objet. Or, on s'aperçoit que les élèves qui ont vécu la première séquence n'ont pas utilisé ces objets (aucun groupe, même au-delà des cinq sélectionnés, n'ont choisi d'utiliser ce matériel). On peut penser que le fait qu'aucune œuvre présentée ne contienne de balle de tennis ait pu freiner les élèves dans l'utilisation de cet objet. Les élèves sont allés vers les matériaux qu'ils avaient pu observer, une imitation certainement rassurante pour eux. Cette idée se retrouve avec les matériaux fortement présents dans les œuvres présentées : Les pinces à

linge et le fil de fer. En effet, on voit que deux groupes de la classe 1 ont utilisé ces matériaux alors qu'aucun élève des autres classes ont fait de même. Lorsque l'enseignante les a questionnés sur la nature de ce choix, ils ont pu dire que certains animaux d'artistes qu'ils avaient vus en amont comportaient du fil de fer, ou qu'ils ont mis des pinces à linge pour faire les chaussures, comme sur l'image.

Bilan de l'analyse.

Après avoir comparé ou analysé les trois situations, il me paraît maintenant important d'essayer de tenter de répondre à la problématique posée : Le moment où l'œuvre est présentée dans la séquence a-t-il une influence sur l'apprentissage des élèves ?

Des premiers éléments de réponses peuvent ressortir des analyses précédentes :

- La mise au travail et l'entrée dans l'activité sont facilitées lorsque les élèves ont vu des œuvres. Les élèves ont un modèle, se sont fait une représentation mentale grâce aux œuvres et peuvent créer du lien entre la consigne proposée et les images qu'ils ont intégrées.
- Les productions plastiques ont pu se différencier, surtout à travers les matériaux utilisés.
- Les élèves ont présenté une réelle motivation dans les trois situations.

Afin d'affiner l'analyse et de voir les enjeux que présentent le moment de réception dans la séquence, nous allons voir les intérêts et limites d'une telle expérimentation.

Intérêts et limites de l'expérimentation.

Cette expérimentation était nouvelle pour les trois classes ce qui, je pense, a permis une analyse assez neutre des trois situations. Celle-ci n'aurait pu être ainsi, notamment pour comparer la mise au travail et la motivation des élèves si une des trois classes avait déjà vécu un tel travail. Cependant, le travail en trois dimensions

avec une consigne relativement ouverte n'a pas permis d'observer de réelles divergences entre les trois classes. Il serait intéressant de reproduire l'expérimentation à partir d'un travail plastique en deux dimensions autour du thème des couleurs et des formes en observant les œuvres abstraites de Mondrian ou celles de Kandinsky.

En rédigeant ce mémoire et en analysant les productions, je me suis donc rendue compte que cette expérimentation n'a pu m'amener à des affirmations sur les incidences qu'avaient les trois moments de présentation des œuvres sur l'apprentissage des élèves. Cependant, cela est intéressant et permet de mettre en lumière le fait que les trois situations peuvent-être travaillées en classe, en fonction des objectifs d'apprentissages.

La première situation me semble pertinente si l'enseignant souhaite que ses élèves apprennent une technique artistique, tel que le dripping¹⁷ de Pollock. De plus, Daniel Lagoutte dit que : « La création commence par l'imitation de l'action des artistes, non par l'exercice de la créativité débridée aux pouvoirs d'une imagination délirante. » Selon lui, pour que les élèves puissent créer, il faut qu'ils aient imité les artistes et ainsi acquis des savoir-faire plastiques. En effet, pour pouvoir créer, il faut avoir été confronté à un certain nombre d'œuvres, de techniques, avoir enrichi son imaginaire. Comment inventer si on est vide de toute référence ? Cependant, je pense qu'en s'appuyant sur des sujets que les élèves connaissent, en partant de leurs propositions, cela permet de commencer un travail de créativité, dès la maternelle.

La deuxième situation est, selon moi, très intéressante car, comme nous avons pu le voir, elle est à la fois situation de relance, situation déclenchante pour certains et situation de référence pour d'autres. Cette configuration dans la séquence permet à l'enseignant de différencier les apprentissages en fonction des élèves. Elle permet également d'enrichir un projet artistique et de le relancer, que ce soit en terme de technique artistique et de motivation pour les élèves.

Enfin, la troisième situation est intéressante pour les élèves afin qu'ils voient

17 Superposition de couleurs, technique initiée par Jackson Pollock.

que des artistes ont fait comme eux. L'artiste n'est plus placé comme modèle mais comme celui qui a fait comme les élèves, les élèves sont ainsi valorisés et placés en qualité de plasticiens. L'œuvre montrée à la fin peut également permettre de rebondir et relancer une future séquence. Je pense que ce dispositif est également enrichissant lorsque les élèves vont voir les œuvres dans un lieu d'exposition. Le fait d'avoir pratiqué, d'avoir expérimenté avant la sortie au musée peut favoriser l'intérêt des élèves lors de la visite.

Il est maintenant nécessaire d'étudier la question de l'évaluation en arts visuels, et comment évaluer un tel projet.

L'évaluation.

Afin d'aborder au mieux la question de l'évaluation en arts visuels, j'ai commencé par rechercher la définition d'évaluer. J'ai choisi de garder celle qui serait la plus explicite à mes yeux, et qui prendrait tout son sens dans un cadre pédagogique.

« Évaluer consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif et en vue de prendre une décision. [...] Pour savoir si la construction de la compétence est bien engagée, l'enseignant doit se donner les moyens de vérifier, c'est-à-dire définir des indices de réussite ou d'acquisition de la compétence. »¹⁸

L'objectif de l'évaluation est donc de prendre des décisions pédagogiques qui auront pour finalité de construire une compétence. Pour ce faire, l'enseignant prendra appui sur des outils d'évaluations afin de rendre explicites les critères de réussite pour l'élève.

Suite à cette définition et à ma pratique de classe, plusieurs questions me sont venues à l'esprit lorsque l'on parle d'évaluation :

Quand évaluer ? Comment évaluer ? Quelles sont les personnes qui évaluent ?

¹⁸ D. GOURGUE, Op. Cit., p.1

A travers mes recherches bibliographiques et mes expérimentations en classe, je vais tenter de répondre à ces questions.

Quand évaluer ?

Selon Daniel Lagoutte, l'évaluation peut se situer à trois moments de la séquence :

- Au début, afin de faire un diagnostic des connaissances et compétences de l'élève.
- Au milieu de la séquence, afin de pouvoir réajuster les apprentissages en fonction des besoins de l'enfant. Cette évaluation permettra de faire un point sur les acquis et les lacunes des élèves et de réguler le projet d'apprentissage.
- A la fin, pour faire un bilan des acquisitions et de mettre en place des ateliers d'entraînement, de remédiation.

Pour évaluer l'acquisition d'une compétence chez l'élève, ces trois moments sont en effet les moments clés de l'évaluation. Dans un projet en arts visuels, s'ajoutera à ces trois temps une évaluation continue sur toute la séquence par l'observation des comportements des élèves. De plus, l'enseignant pourra évaluer le projet de chaque élève, de l'idée initiale jusqu'à l'exposition de la production, en terminant par un entretien individuel permettant à l'élève de présenter son projet.

Comment évaluer ?

Comme nous l'avons vu auparavant dans la définition proposée par l'académie de Grenoble, l'évaluateur dispose et met en place des outils d'évaluation. Je parle volontairement « d'évaluateur » et non d'enseignant car nous verrons plus tard que celui qui évalue n'est pas systématiquement l'enseignant.

En arts visuels, l'évaluation portera sur le résultat : le respect des consignes, mais également sur les attitudes de l'élèves pendant la séquence :

- l'élève a fait preuve de curiosité, de créativité, d'esprit d'analyse,
- l'élève a établi des relations de cause à effet, a tiré des conclusions de ses expérimentations.

Depuis la rentrée 2015, deux outils d'évaluation ont été ajoutés à l'école maternelle :

- Un carnet de suivi des apprentissages renseigné tout au long du cycle,
- Une synthèse des acquis des élèves établie la dernière année de cycle 1.

Le carnet de suivi permet de noter les acquisitions des élèves, appuyer leurs réussites et cibler leurs difficultés afin d'y remédier le plus rapidement possible. Ce carnet est un outil pour l'enseignant, mais permet également à l'enfant et à ses parents de suivre son évolution.¹⁹ Afin d'aider les enseignants à construire un carnet de suivi adapté aux élèves, le site de l'éducation nationale « Eduscol » met à disposition des indicateurs de progrès pour chaque compétence.²⁰ Le carnet de suivi va permettre, entre autre, de remplir la synthèse des acquis des élèves en fin de grande section. Celui-ci est transmis à l'école élémentaire de rattachement de chaque élève.

Dans la compétence « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », en ce qui concerne les arts visuels, un item est évalué :

- L'engagement de l'élève dans les activités et la réalisation de productions personnelles : dessin, compositions graphiques, compositions plastiques.

Le barème se situe à deux niveaux : L'élève est en voie de réussite ou l'élève réussit souvent. Une autre case relate des point forts et besoins de l'élève à prendre en compte.

A travers ces outils, l'évaluation est considérée comme positive. Au delà du résultat, l'enseignant prend le temps d'observer la démarche, le cheminement et les progrès de l'élève. Ces outils permettent également de prendre en compte la diversité des élèves : Chaque élève peut prendre le temps qui lui faut pour acquérir telle ou telle compétence.

Qui évalue ?

Depuis tout temps, c'est l'adulte qui évalue. Or, il est aujourd'hui possible, en pensant l'évaluation comme un outil positif mettant en valeur les progrès de l'élève,

19 ANNEXE 3

20 ANNEXE 4

d'intégrer l'élève afin qu'il soit acteur de ses progrès. Dans ce sens, je pense donc à l'auto-évaluation. Je pratique l'auto-évaluation dans mes classes, dès la petite section. Avec les élèves, nous explicitons ensemble les critères de réussite d'un travail, puis nous créons un affichage. A la fin de l'atelier, ou pendant si besoin, nous retournons vers cet affichage afin de voir à travers les productions si l'ensemble des critères ont été pris en compte. Ainsi, les élèves peuvent eux-mêmes dire s'ils ont réussi ou non. Cette forme d'auto-correction donne du sens aux apprentissages. Les élèves verbalisent ce qu'ils ont su faire ou les difficultés qu'ils ont rencontrées.

L'évaluation du projet.

Afin d'évaluer le projet, j'ai conçu un tableau reprenant les objectifs de ma séquence :²¹ La grille proposée en annexe est une reconstitution de celle utilisée en classe, les prénoms ayant été modifiés dans un souci de confidentialité. Je mets en place un code couleur, le vert correspondant aux compétences acquises et le orange à celles en cours d'acquisition. Voici les compétences évaluées :

- Décrire des œuvres
- Réaliser un objet en volume
- Expérimenter des techniques
- Commenter sa production, produire une trace écrite en dictée à l'adulte
- Respecter le thème
- Coopérer avec ses camarades

Tout au long de ma séquence, j'ai pu observer et évaluer les capacités de chaque élève à atteindre ces objectifs. La grille a donc été remplie tout au long de la séquence et m'a permis de cibler les difficultés rencontrées. Elle m'a servie de point de départ pour établir des activités de remédiation et de programmer à la suite une séquence adaptée aux besoins des élèves.

21 ANNEXE 5

CONCLUSION

« L'art ne se fonde pas seulement sur la perception des choses, c'est aussi par l'action que l'enfant progresse...Il reste à l'école de fournir les moyens d'un apprentissage permettant d'expérimenter, de faire une série d'essais et d'erreurs, de procéder à des confrontations, à des mises en retrait. La conduite créatrice ne s'apprend qu'au contact des autres et de l'altérité... »

D. LAGOUTTE, L'enfant et l'école maternelle : les enjeux.

Les expérimentations faites dans le cadre de ce mémoire n'ont pu révéler de réelles divergences dans les productions plastiques, la motivation et la connaissance culturelle des élèves. Cependant, des tendances ont pu émerger, notamment dans le désir de produire à la manière de l'artiste lorsque l'œuvre est présentée en situation déclenchante. La séquence a été mise en place dans trois classes différentes afin de tenter une authenticité dans les consignes, les œuvres présentées, les matériaux proposés. Pourtant, tenter l'authenticité dans trois classes différentes n'est pas possible. L'enseignant n'est pas le même et les élèves non plus. De plus, les écoles étaient dans des quartiers différents, ce qui implique des divergences socio-économiques entre les élèves et donc une sensibilité et une connaissance culturelle différentes entre les écoles. Afin de réitérer l'expérience en tentant d'obtenir d'avantage de situations objectives, je souhaiterais proposer à mes élèves les trois situations à la suite (l'œuvre en situation déclenchante, l'œuvre en situation de relance, puis l'œuvre comme référence culturelle), en présentant des œuvres différentes mises en réseau.

Ces expérimentations ont tout de même mis l'accent sur l'importance d'instaurer et de susciter des moments de contact entre les élèves et les œuvres d'art. Certes, il est inévitable de proposer aux élèves des reproductions des œuvres mais elles ne valent pas le plaisir que prennent les élèves lorsqu'ils sont confrontés à l'œuvre réelle, dans son contexte d'exposition. La taille de l'œuvre, son installation, ses volumes, son éclairage, sont tant de notions plastiques à aborder avec les

élèves afin qu'ils acquièrent des compétences et des connaissances plastiques qui leur donneront accès aux codes artistiques. De plus, à travers l'instauration du parcours d'éducation artistique et culturelle, l'élève est accompagné, de la petite-section jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, dans son cheminement artistique, l'objectif n'étant pas que l'élève devienne un artiste mais qu'il acquière des compétences humanistes afin qu'il puisse faire des choix raisonnés pour sa vie future.

Parallèlement aux compétences et connaissances acquises par les élèves à travers l'enseignement des arts, les expérimentations faites dans le cadre de ce mémoire ont permis d'engranger un travail coopératif entre les trois enseignantes à travers l'élaboration de projets communs et de partage de ressources pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ ABAD F. et LACOUR M. *L'éducation artistique pour tous : Un enjeu d'avenir*. Paris : L'Harmattan, 2015.

BESANCON M. et TODD L. *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Bruxelles : Mardaga, 2015.

DE LA CRUZ M. *Les arts plastiques à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2003.

DENIZEAU G. *Panorama des grands courants artistiques*. Paris : Larousse, 2013.

DUVIN-PARMENTIER B. *Pour enseigner l'histoire des arts : Regards interdisciplinaires*. Amiens : SCEREN-CRDP, 2010.

EAN « Prévention de la violence et du harcèlement à l'école » [en ligne]. Roubaix : Association EAN, 1998.
Disponible sur : <http://www.enfantanimalnature.fr/fr/index.php> (consulté le 09 avril 2016).

GAILLOT B.A. *Arts plastiques : Éléments d'une didactique-critique*. Paris : Puf, 2006.

GOURGUE D. « Evaluer » [en ligne]. Grenoble : Académie de Grenoble 5.
Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf (consulté le 09 avril 2016).

HENNECHART M. *Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir*. [en ligne]. Villeneuve d'Asq : Université d'Artois, 2012. Disponible sur : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00741243> (consulté le 09 mars 16).
Mémoire : [Sciences de l'Homme et Société](#) / Education : IUFM Nord-Pas-de-Calais.

LAGOUTTE D. *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation, 2008.

LAGOUTTE D. *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Vanves : Hachette éducation, avril 2015.

LAURET J.M. *L'art fait-il grandir l'enfant ? : Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : éditions de l'Attribut, 2014.

LOUIS C. *Place des artistes*. Toulouse : SEDRAP, 1992.

METTOUDI C. *Comment enseigner en...Maternelle : Les activités artistiques*. Paris : Hachette éducation, 2011.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Nouveau socle commun pour 2016 » [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mise à jour le 26 avril 2016. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html> (consulté le 20 janvier 2016).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Parcours d'éducation artistique et culturelle » [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mise à jour le 7 juillet 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164 (consulté le 28 avril 2016).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école maternelle » [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mise à jour le 18 février 2015. Disponible sur : http://education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 20 janvier 2016).

MORIN N. et BELLOCQ G. *Des techniques au service du sens*. CRDP Poitou-Charentes : Scérén, 2004.

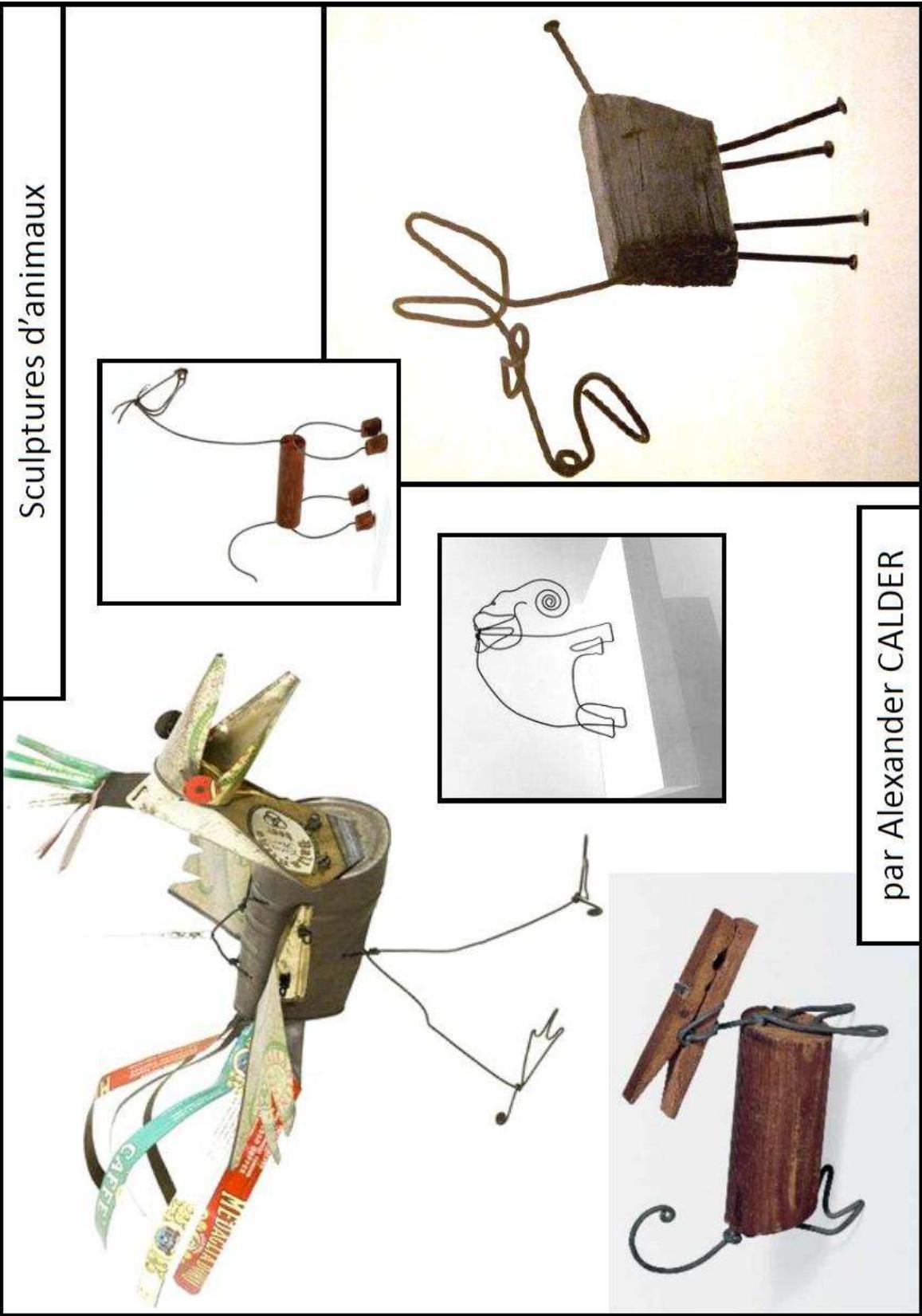
POULOT D., PIRE J.M. et BONNET A. *L'éducation artistique en France, des modèles académiques aux pratiques actuelles*. Rennes: PUF, 2010.

REYT C. *Le musée de classe : Une ouverture sur l'imaginaire*. Paris : Armand Colin, 1988.

REYT C. *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Armand Colin, 1998.

STERN A. *Le jeu de peindre*. Arles : Actes Sud, 2011.

ANNEXE 1 : Les photographies d'œuvres présentées aux élèves.



Tête de taureau



par Pablo Picasso

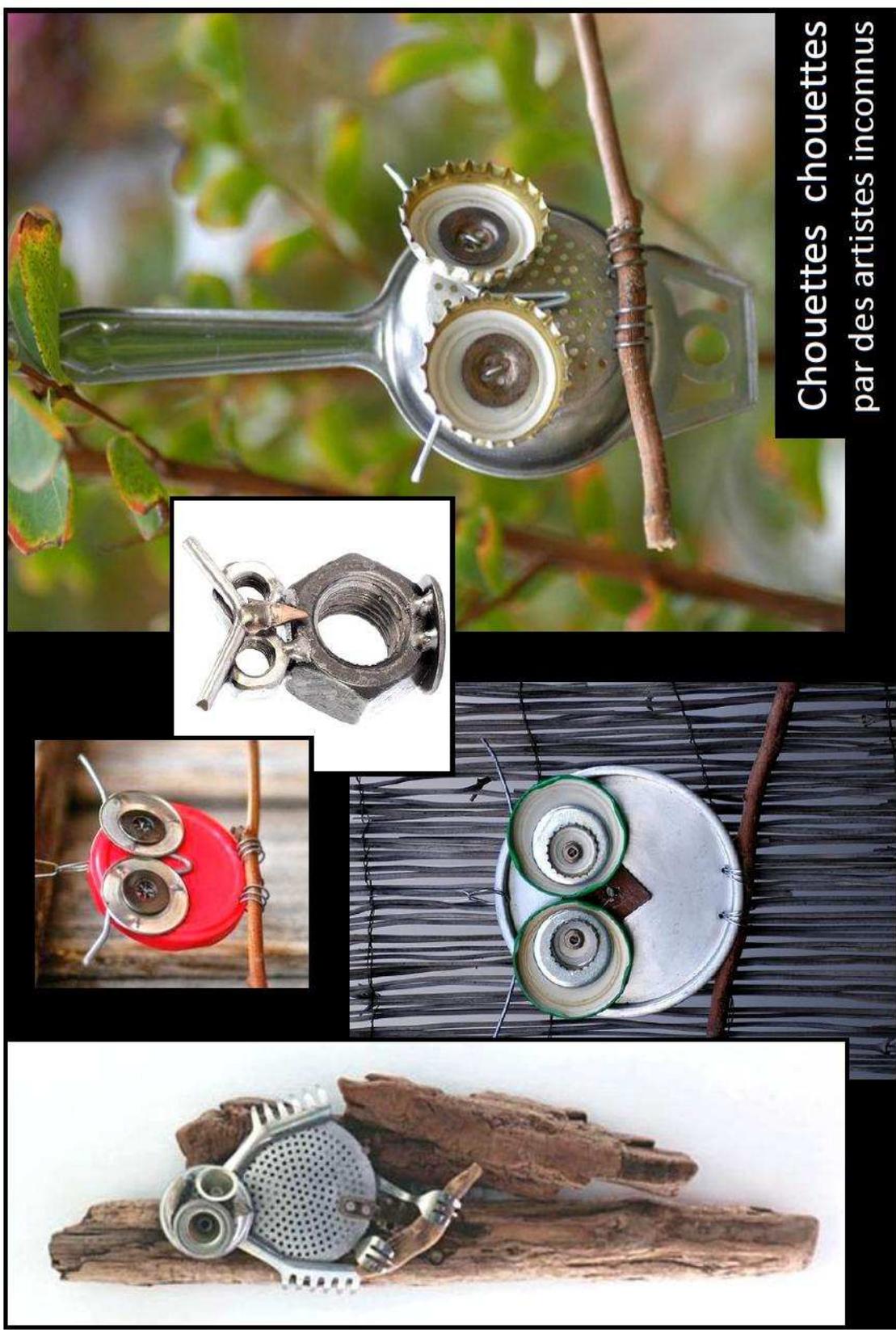
Sculptures d'animaux



par Natsumi TOMITA



Chouettes chouettes
par des artistes inconnus



ANNEXE 2 : Fiche de séquence.

Séance	Objectifs	Déroulement - Consigne	Matériel	Modalité de travail	Durée
1	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un objet en volume. - Expérimenter différentes actions induites par les matériaux. - Imaginer un animal à partir du matériel mis à disposition. - Respecter le thème. - Coopérer avec ses camarades, se mettre d'accord. 	<p>1) Le PE a installé sur une table plein de matériaux et d'outils. Les élèves sont invités à regarder le matériel.</p> <p>2) Ensuite, la PE répartit les élèves par groupe de 3 élèves puis donne la consigne : <i>Chaque groupe va réaliser un animal en utilisant les objets de votre choix mis à votre disposition sur la table. Attention, l'animal doit tenir debout (sur ses pattes).</i></p>	Objets de récup' : bouchons, boutelles, laine, ficelle, fil de fer, tubes, boules, pincés à linge, cintres,	<p>1) En groupe classe</p> <p>2) Petits groupes de trois élèves, sur table.</p>	10 min. 15 min.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Regarder, analyser, décrire des œuvres. 	<p>1) Le PE projette les œuvres. Les élèves regardent, commentent. La PE laisse les élèves s'exprimer librement puis les questionne :</p> <p>2) <i>Que voyez-vous ? Que représentent ces œuvres ? Les élèves disent ce que représentent les œuvres (animal, oiseau).</i></p> <p><i>Comment sont-elle faites ? Avec quels matériaux ? (bois, métal, plastique...matériaux de récupération).</i></p>	Vidéoprojecteur. Ordinateur. Œuvres numérisées.	En groupe classe, au coin regroupement.	15 min.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un objet en volume. - Expérimenter différentes actions induites par les matériaux. - Respecter le thème. - Coopérer avec ses camarades, se mettre d'accord. 	Reprise du travail de production par groupe.	Objets de récup' : bouchons, boutelles, laine, ficelle, fil de fer, tubes, boules, pincés à linge, cintres,	Petits groupes de trois élèves, sur table.	15 min.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier sa production et celles des autres. - Commenter, utiliser un vocabulaire adapté pour décrire sa production. 	<p>1) Les productions des élèves sont exposées sur les tables. Le groupe classe circule dans la classe, d'abord librement puis se rassemble devant une production. Chaque groupe est invité à expliquer à la classe l'animal qu'il a réalisé ainsi que les stratégies qu'ils ont mis en œuvre pour que l'animal tienne debout. La PE insiste sur les actions (<i>pincer, accrocher, ficeler, tordre, coller...</i>).</p> <p>2) Lorsque toutes les productions ont été regardées et commentées, les élèves se rassemblent au coin regroupement. <i>Maintenant, nous allons écrire un texte afin que les parents comprennent ce que vous avez réalisé.</i> En dictée à l'adulte, les élèves expliquent le cheminement de la séquence.</p>	Les productions des élèves.	En classe entière.	30 min.

ANNEXE 3 : Exemple d'un carnet de suivi des élèves.

LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES DE SAMI EXEMPLE 1

Le carnet de suivi des apprentissages présenté est celui d'un enfant de moins de trois ans. Il couvre la période de septembre à février. Il sera enrichi tout au long du cycle 1.

L'organisation retenue est par domaine d'apprentissage, celle-ci rendant plus lisibles les progrès de l'enfant. Des pages A4 de couleurs différentes selon les domaines facilitent le repérage.

La reliure est choisie pour permettre d'insérer de nouvelles feuilles.

Dans cet exemple, apparaissent uniquement les indicateurs significatifs de progrès vers les attendus des programmes.

Les domaines, les attendus et les « indicateurs de progrès » sont écrits sur des « bandelettes » préparées. Elles sont collées et complétées par l'enseignant au fur et à mesure des progrès significatifs constatés chez l'enfant.

Domaine « AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES ARTISTIQUES »

A la fin de l'école maternelle, *Sami* devrait pouvoir réussir à :

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et adaptant son geste.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle.
- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes.
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant, combinant et réinvestissant des techniques et des procédés.
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes.

En janvier 2015, à 2 ans et 9 mois

Sami commence à appréhender les outils et matériaux mis à sa disposition.

ANNEXE 4 : Grille des indicateurs de progrès.

Évaluation : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.

Les productions plastiques et visuelles

Objectif(s) visé(s) :	Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle :
<p>Développer du goût pour les pratiques artistiques.</p> <p>Découvrir différentes formes d'expression artistique.</p> <p>Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix.</p>	<p>Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.</p> <p>Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.</p> <p>Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux.</p> <p>Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.</p> <p>Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.</p> <p>Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes.</p>

L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à...	Contexte, circonstances, dispositifs, activités...	Pour les apprentissages suivants...
<ul style="list-style-type: none"> • s'engager spontanément dans l'exploration libre, puis guidée, de différents outils et sur des supports variés ; • commencer à représenter ou à illustrer ce qu'il voit, ce dont il se souvient ou ce qu'il imagine ; • faire des choix d'outils et de procédés en fonction d'une intention donnée ; • s'exprimer sur sa production, sur celle d'un autre ou à propos d'une œuvre d'artiste ; • commencer à mettre en mots ce qu'il a voulu évoquer ou représenter ; • commenter les effets produits, et les situer par rapport à ses intentions initiales. 	<p>Expérimentations et situations problèmes portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les dessins libres à l'aide de différents outils, du crayon à la palette graphique ; • la comparaison des effets produits, l'identification des réponses apportées par des artistes, des illustrateurs d'albums, à des problèmes qu'ils se sont posés ; • les échanges sur les différentes représentations d'un même objet ; • les reprises ou prolongements des ébauches ou des premiers dessins. 	<p>Dessiner.</p>

L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à...	Contexte, circonstances, dispositifs, activités...	Pour les apprentissages suivants...
<ul style="list-style-type: none"> • contrôler et varier l'amplitude du geste pour s'adapter au format du support, produire des tracés de plus en plus diversifiés et plus précis ; • reproduire, assembler, organiser, enchaîner des motifs graphiques puis en créer de nouveaux ; • s'exprimer sur ses propres tracés et nommer les éléments graphiques produits ; • repérer des motifs graphiques sur différents supports ou dans son environnement pour constituer un répertoire ; • commencer à mettre en mots ses procédures lors d'échanges entre pairs ; • commencer à décrire une organisation produite ou observée. 	<ul style="list-style-type: none"> • présentation de graphismes décoratifs issus de références culturelles variées ; • constitution de répertoires d'images, de motifs divers ; • reproduction, assemblage, organisation, enchaînement de motifs graphiques ; • transformation et invention de compositions. 	<p>S'exercer au graphisme décoratif.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • explorer et s'approprier différents médiums, outils et matériaux ; • faire des choix de médiums (craie, encre, peinture...), de matériaux, d'outils et de supports en fonction de son intention ; • s'exprimer sur sa production et / ou ses découvertes ; • mémoriser et réinvestir un lexique approprié pour décrire les actions et / ou les effets produits ; • mettre en mots la relation entre ce qu'il a fait et ce qu'il souhaitait faire. 	<p>Expérimentations et situations problèmes portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la couleur : mélanger, nuancer, superposer, juxtaposer, utiliser des images et de moyens différents ; • les volumes à partir de matériaux très différents : transformer la représentation habituelle du matériau utilisé, rechercher l'équilibre et la verticalité. 	<p>Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume.</p>

L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à...	Contexte, circonstances, dispositifs, activités...	Pour les apprentissages suivants...
<ul style="list-style-type: none"> • observer des images fixes et animées, dire ce qu'il voit, ce qu'il imagine ; • comparer pour commencer à classer en repérant les différences et les ressemblances entre des images fixes et animées selon des critères simples ; • commencer à établir et verbaliser des liens entre des images sélectionnées ; • entrer dans une lecture plus fine des images : lister les éléments narratifs et plastiques ; • classer des images en déterminant des critères simples ; • utiliser un lexique adapté pour décrire ce qu'il voit, dire son ressenti ou traduire sa compréhension ; • transformer des images en respectant une consigne. 	<p>Expérimentations et situations problèmes portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le tri, le classement, la comparaison et la transformation d'images différentes, fixes ou animées ; • l'identification de leurs fonctions ; • l'observation d'œuvres, reproduites ou originales. 	<p>Observer, comprendre et transformer des images.</p>

ANNEXE 5 : Grille d'évaluation.

		Décrire des œuvres	Réaliser un objet en volume	Expérimenter des techniques	Commenter sa production, produire un écrit en dictée à l'adulte.	Respecter le thème	Coopérer avec ses camarades	Commentaires / Difficultés rencontrées
Groupe 1	Nathan	✓	✓	✓	✗	✓	✓	Aucune verbalisation malgré sollicitations.
	Elise	✗	✓	✓	✗	✓	✓	Manque de vocabulaire
	Joe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
G. 2	Anna							
	Juliette							
	Lilou							
G. 3	Eden							
	Léonie							
G. 4	Zélie							
	Jules							
G. 5	Inès							
	Charles							
	Louis							
G. 6	Hélène							
	Jean							
G. 7	Antoine							
	Félix							
G. 8	Mathilde							
	Louise							
G. 9	Léa							
	Léon							
G. 10	Paul							
	Zakarie							
	Antonin							