HAL
open science

Les arts visuels à la maternelle : créer des liens entre production et réception

Laure Saucias

To cite this version:

Laure Saucias. Les arts visuels à la maternelle : créer des liens entre production et réception. Education. 2016. dumas-01411277

HAL Id: dumas-01411277

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01411277v1

Submitted on 7 Dec 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.

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Paris

Mémoire de master « MEEF », mention « Premier degré », Groupe F

LES ARTS VISUELS A LA MATERNELLE :
CREER DES LIENS ENTRE PRODUCTION ET RECEPTION

Laure Saucias

Professeur des écoles

Directeur de mémoire : Catherine Erman

2015 – 2016

Mots-clés : école maternelle ; discipline : arts plastiques ; création artistique ; histoire de l'art

Introduction…… 3

I. **Les arts visuels dans les programmes officiels du cycle 1**……..6

II. **Situations vécues en classe : observations et analyse**……..9

1. **Retour sur une séquence autour de l'œuvre de Piet Mondrian**……..9

2. **Articuler production et réception à partir d'un projet d'imagier de la mer**……..14

   a. **Séances autour de la couleur bleue**…….16

   b. **Séances autour de la mer**……18

3. **Articuler production et réception en lien avec une visite au Centre Pompidou**….20

Conclusion…… 26

Bibliographie…… 29

Annexes …… 30

Introduction

En tant que Professeur Elève Stagiaire, j'ai été affectée à mi-temps dans une classe de moyenne section d'une école maternelle située dans le 19ème arrondissement à Paris. Cette école est classée en Réseau d'Education Prioritaire (REP). La classe est composée de 19 élèves. La titulaire que je complète est à mi-temps également car elle travaille par ailleurs dans la maison d'édition familiale, Accès édition, implantée en Alsace. Accès édition est un éditeur indépendant, créé en 1995 par des enseignants. Ils publient des manuels, de la maternelle au secondaire, dans toutes les disciplines.

Lors de notre première rencontre, fin août 2015, mon binôme et moi faisons le choix de partager les domaines d'apprentissages pour la classe de moyenne section qui nous est attribuée cette année. En prenant en compte les centres d'intérêts de chacune, et ayant toutes les deux le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », je choisis les domaines suivants :

- « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée »

- « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (hors phonologie et graphisme que prendra en charge mon binôme)

- « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » (hors « univers sonores » et « spectacle vivant », donc uniquement « les productions plastiques et visuelles »).

Le domaine des arts visuels m'intéressait en effet plus particulièrement car avant d'être professeur des écoles stagiaire, j'ai travaillé pendant sept ans dans une galerie d'art contemporain, la Galerie Alain Gutharc, située à Paris dans le 3ème arrondissement, représentant une quinzaine d'artistes français et internationaux. J'y étais l'assistante du directeur, Alain Gutharc, et mon rôle était polyvalent : de la relation aux artistes (aide à la production) à la relation aux collectionneurs (vente, conseil) ; de la relation presse (réalisation des dossiers et communiqués de presse) à la relation aux institutions (suivi des prêts d'œuvres), mais aussi au montage et démontage des expositions dans la galerie (environ sept expositions par an) et des foires (Paris Photo, FIAC, Art Brussels…), à la logistique (gestion des transports, emballage, douanes…)… Avant de travailler dans cette galerie, j'ai suivi une formation en Arts Plastiques à l'Université Paris VIII jusqu'à la maîtrise (master 1) dans l'optique de devenir enseignante en arts plastiques. Mais les rencontres, les stages que j'ai pu faire (en FRAC, en centre d'art contemporain, en galerie) m'ont conduite à évoluer dans ma réflexion professionnelle et j'ai souhaité alors travailler en galerie, car c'est le lieu qui me semblait être au plus proche de la création contemporaine, au contact avec les artistes et avec leurs productions. Une galerie est en effet comme une agence, elle représente les artistes avec qui elle a un accord sur le long terme, une forme de collaboration. Après ma maîtrise théorique en arts plastiques, je m'oriente donc vers l'ingénierie

de projets culturels (M1 « Conception et direction de projets culturels », Université Paris III) que je prolonge par un master 2 « Sciences et techniques de l'exposition » à l'Université Paris I. Au terme de ce master 2, j'effectue un stage à la Galerie Alain Gutharc, qui, au terme des trois mois de stage, souhaite m'embaucher. J'apprends alors que je suis sélectionnée pour le master 2 « Management des Organisations Culturelles » à l'Université Paris Dauphine, et en accord avec Alain Gutharc, je mène les deux : mon emploi à la galerie et la formation à l'Université Paris Dauphine. Au terme de cette formation, je suis embauchée en CDI à la galerie. Ainsi, mon parcours universitaire et professionnel m'a donné une solide connaissance de l'art contemporain et de ses réseaux. C'est à la naissance de mes enfants que j'ai désiré donner un autre sens à ma vie et j'ai souhaité alors devenir Professeur des Ecoles, même si ce souhait avait toujours été présent en moi et prégnant dans ma vie issue moi-même de génération d'enseignants. La relation à l'art, aux œuvres, aux artistes faisant partie de mon quotidien il y a encore peu, j'ai tout naturellement envie de partager cette passion qui m'habite avec mes élèves.

Cependant, sur le terrain, c'est-à-dire, en classe et avec mes élèves, étrangement, et paradoxalement peut-être, je ne sais pas par où commencer, comment me positionner dans ce domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », comment construire des séances d'arts visuels en maternelle ? Convaincue qu'il ne s'agit pas d'un hasard, mais bien justement parce que peut-être l'expertise ne fait pas d'office un bon pédagogue, j'ai sans doute besoin de déconstruire et de revenir à la base : celui des apprentissages premiers, tisser des liens avec les dix-neuf élèves de ma classe dans le domaine des arts visuels.

Intuitivement, du côté de la production, je ne souhaitais nullement suivre une méthode « à la manière de » ou d'appropriation de procédés d'artistes. Pour l'avoir plus ou moins suivie au cours d'une séquence avec mes élèves, lors de la période 1 (septembre – octobre 2015), celle-ci ne me convient pas. J'analyserai d'ailleurs cette séquence pour expliquer en quoi cette façon d'agir et de regarder en arts visuels n'est pas - à mon sens - satisfaisante. Cette séquence, si elle n'a pas été convaincante, a cependant été déclencheuse d'interrogation et de remise en question : comment articuler d'une part la production des élèves et la réception d'œuvres d'artistes, comment lier le fait de produire et de recevoir, le geste et le regard, en maternelle ?

Par ailleurs à la question « avez-vous déjà été dans un musée ? », tous mes élèves me répondent « non »… Il y a alors en moi la nécessite et l'envie de faire quelque chose, envie de leur faire vivre des rencontres avec des œuvres d'art, notamment au Centre Pompidou, au vu de mon parcours. Comment préparer la visite en amont ? Puis après ? A la fois en production et en réception ? Des

réflexions et mises en pratique seront analysées dans ce mémoire afin d'essayer de mettre en place de premières réponses à ma pratique professionnelle.

Afin de tenter de répondre à ces questionnements, il me semble nécessaire de revenir, dans un premier temps, sur les programmes officiels afin de déterminer le cadre de mon action.

Cela permettra d'observer dans un second temps des situations concrètes, vécues en classe, comme matériau à exploiter et à analyser afin de dégager des pistes d'évolution dans ma pratique professionnelle.

I. Les arts visuels dans les programmes officiels du cycle 1

Pour le cycle 1, l'enseignement des arts visuels appartenant au domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer » est à présent inclus dans ce domaine nouvellement intitulé « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », depuis le B.O. du 26 mars 2015.

« **Agir** » sous-entend la notion d'action, d'expérimenter et donc dans le domaine des arts visuels d'expérimenter des outils, des supports, des matériaux, des gestes :

> « *Les élèves découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. Ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient*.»[1]

Il s'agit donc de développer chez l'élève des **capacités** à faire, à agir, de viser à l'acquisition de techniques.

« **S'exprimer** » est synonyme d'échanges, de mise en commun (communiquer = mise en commun), de mettre des mots sur ses émotions, ses sentiments, ses impressions et peu à peu sur ce qui a été produit et sur ce qui est observé. Pour l'enseignant, il s'agit donc de développer des **attitudes** chez ses élèves, de développer leurs goûts pour les pratiques artistiques mais aussi de leur permettre de vivre et d'exprimer leurs émotions, leurs choix. J'ajouterai en tant qu'enseignante j'ai envie de leur transmettre le désir d'avoir une vie culturelle, par la lecture, la fréquentation de musées, de spectacles, et / ou par la pratique d'une activité culturelle ou artistique. Je le ressens d'autant plus que je suis dans un Réseau d'Education Prioritaire, où les enfants n'ont pas toujours la chance d'être accompagnés dans une vie culturelle par leurs parents. Dans les programmes est d'ailleurs souligné le rôle des références :

> « *Des rencontres avec différentes formes d'expression artistique sont organisées régulièrement (…). 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.* »[2]

« **Comprendre** » signifie aussi que les activités artistiques permettent de comprendre à la fois ce que les autres ont produit, qu'ils soient artistes ou justes pairs (autres élèves de sa classe), mais aussi de se comprendre, notamment du fait d'avoir échangé, de s'être exprimé. Il s'agit donc de développer des **connaissances** chez ses élèves, de les faire découvrir différentes formes d'expression artistique.

---

[1] B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 13
[2] Idem.

Plus globalement, les programmes officiels ajoutent que le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » « *permet de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée* »[3].

Ce domaine d'apprentissage se réfère dans les programmes aux arts du visuel, aux arts du son et aux arts du spectacle vivant. Je m'attacherai ici donc exclusivement aux arts du visuel, intitulé également « les productions plastiques et visuelles » dans le B.O..

Daniel Lagoutte, dans son ouvrage *Pratiquer les arts visuels à l'école*, précise notamment pourquoi il a été donné une nouvelle dénomination aux « arts plastiques », qui sont à présent intitulés « 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…* »[45].

La dénomination « arts visuels » est donc plus large que celle d' « arts plastiques », elle sous-entend la diversité des pratiques, des supports, des médias. Comme le souligne Daniel Lagoutte, il s'agit donc d'une ouverture et d'un « apprentissage de l'image », comme « apprentissage d'un langage visuel ».

Dans le B.O. du 26 mars 2015, la partie qui concerne les arts visuels, intitulée « les productions plastiques et visuelles », comprend :

- « Dessiner », où l'enseignant se doit de proposer aux enfants du temps pour dessiner librement, susciter l'expérimentation de différents outils scripteurs, favoriser des temps d'échange sur les productions des élèves.
- « S'exercer au graphisme décoratif », où l'élève va rencontrer des graphismes décoratifs, où il va pouvoir puiser pour reproduire, mais aussi combiner, inventer ; ces acquisitions à visée décorative sont aussi en lien avec la maîtrise de l'écriture.
- « Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume » où l'enseignant va mener un travail sur la couleur, les formes mais aussi les volumes.
- « Observer, comprendre et transformer des images », où les élèves vont être amenés à observer, décrire, mettre des mots sur des images, qu'elles soient fixes ou animées, ce qui va peu à peu leur

[3] Ibid., p. 6

[5] LAGOUTTE Daniel, *Pratiquer les arts visuels à l'école*, édition Hachette éducation, 2015, p. 5

permettre de poser un regard critique sur les images. « *L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges* »[6].

Ainsi, et cela fait écho à ma problématique, la production des élèves doit être mise en relation avec l'observation d'autres productions, que ce soit celles d'artistes ou celles d'élèves, et susciter ainsi des échanges.

Les programmes précisent que :

> « *L'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs* »[7].

Il s'agit donc de confronter les enfants à des œuvres sous forme de reproductions ou originales, de les familiariser à une « *dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques sur l'ensemble du cycle* » afin de permettre aux enfants de constituer progressivement une culture artistique de référence.

> « *Autant que possible, les enfants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur* »[8].

La pratique est donc au cœur de l'enseignement mais elle est complétée, éclairée par les références au champ artistique, à l'histoire des arts : ainsi comment production et réception peuvent-elles être complémentaires et comment doivent-elles être alternées ? Telle est la question soulevée dès mes premières séances d'arts visuels. Pour y répondre, je vais analyser des situations vécues en classe lors de mes séances. Ce retour sur ma pratique me permettra d'ouvrir des perspectives d'évolution professionnelle.

[6] B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, p 14
[7] Ibid., p 13
[8] Idem.

II. Situations vécues en classe : observations et analyse

1. Retour sur une séquence autour de l'œuvre de Piet Mondrian (période 1)

En début d'année scolaire, la titulaire que je complète, travaillant par ailleurs pour Accès Edition, m'explique qu'il existe tellement d'ouvrages en ligne ou de livres pédagogiques pour les arts visuels qu'elle préfère que je commence mes premières séances en arts visuels en prenant pour appui l'ouvrage « Hors-d'œuvre d'arts », dont l'auteur est Patrick Straub. Patrick Straub est conseiller Pédagogique Départemental en Arts Visuels à l'Inspection Académique de Strasbourg. « *Pour éviter le piège de la simple copie et de son effet modélisant, Hors-d'œuvre d'arts propose une alternative originale qui place l'enfant en situation de "re-création". L'élève refait le chemin qui a mené l'artiste à son œuvre à partir de 10 univers artistiques différents* » précise les éditions Accès. Le premier « univers artistique » proposé est celui de Piet Mondrian. Comme mon binôme a pris en charge tout ce qui est de l'ordre du graphisme, elle me précise d'attendre qu'elle ait abordée les lignes verticales et horizontales avec les élèves pour que je puisse commencer ma séquence d'arts visuels autour de Piet Mondrian pour la période 1 de l'année (septembre – octobre 2015). En effet les séances d'arts visuels proposées par Accès Edition dans l'ouvrage « Hors-d'œuvre d'arts » avait pour principal objectif que l'élève prenne conscience des principales caractéristiques du travail de Piet Mondrian : le principe d'orthogonalité et son utilisation chromatique (couleurs primaires). Je n'ai donc pu commencer ces séances qu'à partir du 22 septembre 2015. Je n'ai pas retranscrit étape par étape la séquence d'Accès Edition mais me suis appropriée quelques-unes de leurs propositions.

Ma première séance (voir fiche de préparation page 2 des annexes) proposait aux élèves de découvrir une reproduction d'une œuvre de Mondrian. Mon objectif était donc, pour reprendre celui d'Accès Edition, que les élèves prennent conscience des caractéristiques formelles de l'œuvre de Piet Mondrian. Les compétences visées étaient que les élèves soient capables d'observer et de décrire une œuvre de Mondrian (« Composition en rouge, bleu, jaune », 1927).

Ma première problématique professionnelle était alors comment présenter le travail de Piet Mondrian, je n'avais pas d' « outil » pour savoir comment aborder pour la première fois une œuvre d'art face à mes élèves. J'ai donc suivi la trame de la séance réalisée par Patrick Straub, dans l'ouvrage « Hors d'œuvre d'art » : il proposait une « introduction narrative » pour permettre de faire entrer les élèves dans le processus créatif de l'artiste. Cette introduction présentait « Monsieur Mondrian » comme quelqu'un qui « *adore tout ce qui est droit et carré, qui a horreur du désordre (…) c'est pourquoi certaines personnes pensent que Piet Mondrian peint des placards* ». L'aspect narratif est évocateur

pour les élèves car cela les amène à des réalités concrètes qu'ils peuvent observer et comprendre (les lignes des placards, l'ordre, le désordre…). Cependant, je trouve réducteur de proposer aux élèves une vision de Piet Mondrian comme un matérialiste qui aurait « horreur du désordre » ; je ne peux non plus affirmer que certaines personnes pensent que Piet Mondrian peint des placards. Le fait de ne pas ressentir ces propos, de ne pas les éprouver, m'ont posé problème pour cette première séance introductive. D'ailleurs, j'ai eu absolument le besoin de revenir dessus lorsque j'ai préparé avec mes élèves la sortie au Centre Pompidou où ils ont vu une œuvre de Piet Mondrian : j'ai préféré leur montrer plusieurs arbres que l'artiste avait peints à ses débuts, et où l'on voit alors le processus, l'évolution, du paysage à la composition orthogonale (voir dans la troisième partie de mes écrits).

Par ailleurs, autre problématique, pourquoi présenter l'œuvre de Mondrian en début de séquence, n'y a-t-il pas de risques d'induire leurs pratiques ? Avec du recul, je ne ferai plus du tout une telle entrée pour une séquence d'arts visuels, je reviendrai sur cette question, soit à quel moment faire observer une œuvre d'art aux élèves.

Après cette première séance d'observation d'une œuvre de Piet Mondrian, j'ai proposé aux élèves une séance composée de trois ateliers (voir fiches de préparation pages 3-5 des annexes).

Le premier atelier avait pour objectif que les élèves prennent conscience des caractéristiques formelles de l'œuvre de Piet Mondrian, en particulier l'orthogonalité. J'ai à nouveau suivi l'ouvrage d'Accès Edition, qui, suite à son introduction narrative proposait un atelier dirigé (avec un groupe de 6 élèves) à partir de la photographie en noir et blanc d'un placard. Les compétences visées étaient que les élèves nomment et trouvent des lignes verticales et horizontales sur l'image photocopiée du placard et surlignent, grâce à un calque, toutes les lignes. L'élève devait par ailleurs être capable d'identifier les formes engendrées par le croisement des lignes : des rectangles, des carrés.

Le deuxième atelier se déroulait avec l'ASEM. Cet atelier a par contre été pensé par moi-même, en dehors de toute proposition de l'ouvrage d'Accès Edition. J'ai souhaité inviter les élèves à réaliser une peinture « libre » à partir de trois couleurs, jaune, rouge et bleu, les trois couleurs qu'ils avaient nommées lors de l'observation de l'œuvre de Piet Mondrian. Chacun avait un format de papier Canson format A3, et trois barquettes des trois couleurs. Dans ma consigne, j'assumais pleinement le fait que cela soit une peinture libre, les élèves pouvaient faire ce qu'ils souhaitaient. Mon objectif était que les élèves explorent les trois couleurs primaires, explorent des possibilités. Je n'avais pas d'objectif à long terme (mélange des couleurs primaires), je crois tout simplement que je voulais voir ce qui allait en ressortir, d'eux-mêmes. J'ai pu analyser trois types de productions. Certains élèves n'ont fait aucun mélange et se sont limités à une ou deux couleurs en les cloisonnant, en aplats. D'autres élèves ont

vraiment exploré les trois couleurs, en réalisant de nombreux mélanges, que ce soit sur leurs productions ou dans les barquettes. Leurs productions finales sont évidemment marrons, mais on peut y voir leurs gestes, les traces de leurs pinceaux, des nuances de marrons selon les couleurs mélangées (marrons plus verts, d'autres plus violets etc…). Enfin, certains élèves, peut-être face à la liberté qui leur était accordée, ont fait tout « ressortir » de leurs apprentissages liés à cette période de l'année. En effet, ils venaient de clore de nombreuses séances en graphisme avec mon binôme, et donc tout « naturellement » ils ont tracé en peinture des lignes verticales (parfois monochromes, d'autres en alternant les couleurs primaires). Cela était signe qu'ils avaient fait un transfert dans leurs connaissances, s'appropriaient ce qu'ils avaient compris et savaient à présent faire, même si mon objectif dans cette peinture libre n'était pas du tout de leur faire tracer des lignes verticales ou horizontales ! Mais je crois que cette séance a été un déclic pour moi et fait naître l'envie de travailler avec eux sur les couleurs (ce que j'ai fait à la période 2 puis 3).

Le troisième atelier se déroulait en autonomie (6 élèves). L'objectif était également que les élèves comprennent une des caractéristiques formelles de l'œuvre de Mondrian, soit du croisement des lignes verticales et horizotales. Pour cet atelier, j'ai donné aux élèves des feuilles au format A3 de papier ondulé et des crayons de couleur. Le matériau proposé, du papier ondulé, induisait le geste de tracer des lignes verticales ou horizontales, selon l'orientation de sa feuille. En effet, le crayon de couleur se pose facilement dans les lignes du papier ondulé et apparaissent alors des lignes colorées réalisées par le tracé des élèves.

A ces trois ateliers menés parallèlement, la question de la gestion du groupe classe s'est posée, soit de la pertinence de mener des ateliers différents puis de les faire « tourner » sur une semaine, voire davantage (étant à mi-temps), pour que chaque élève y participe. En effet, pour mes premières séances de la période 1, j'ai tout simplement suivi le modèle de mon binôme, soit un fonctionnement par ateliers, avec trois groupes d'environ 6 élèves chaque. Ce qui s'est vite avéré difficile à gérer car j'avais la sensation d'avoir un atelier sur trois avec une vraie problématique, un bel enjeu, un objectif solide à atteindre, et deux autres ateliers, ou un dans le meilleur des cas, un peu bancal, moins intéressant et motivant pour moi et les élèves… Je l'ai même vécu pour ces trois ateliers : la gestion du temps, du travail, de la motivation des élèves devient alors bien difficile. D'une part, on le voit, vouloir garder le même objectif décliné en trois ateliers, dans le même domaine, soit ici celui des arts visuels, relève parfois d'une mission complexe. La gestion du temps devient également compliquée : le premier atelier était trop « court » ou était exécuté rapidement par les élèves. Ne voulant pas les laisser aller aux coins jeux une fois leur travail terminé car sinon cela impacte l'ensemble du travail de toute la classes (les autres élèves des autres ateliers désirent alors également jouer et bâclent leur travail dans cette optique), j'ai du « jongler » avec le matériel pour leur proposer de faire des lignes

verticales ou horizontales avec le papier ondulé et les crayons de couleur… J'avais donc des élèves qui avaient fini un atelier (celui en TD avec les lignes de placard) qui en commençaient un autre (celui en autonomie avec le papier ondulé) pendant que ceux qui étaient en peinture libre continuaient passionnément et en y restant pendant une durée assez longue. J'ai bien constaté que mon premier atelier (les lignes de placard à décalquer) n'intéressait pas les élèves, ils étaient bien plus motivés par l'atelier en peinture libre. Sur les conseils de mes tutrices ESPE et PEMF, et au grand désespoir de mon ASEM, j'ai décidé donc de mettre en place les séances d'arts visuels en classe entière dès la période 2. Cela permet d'avoir le même objectif et la même problématique pour tous les élèves de la classe, une mise en commun beaucoup plus fluide et fédératrice.

Ma troisième séance (voir fiches de préparation pages 6-7 des annexes) comportait deux ateliers, et j'ai continué pour ceux-ci de suivre l'objectif principal, selon l'ouvrage d'Accès Edition, d'amener les élèves à comprendre les caractéristiques formelles de l'œuvre de Mondrian : sa structure orthogonale, l'utilisation des trois couleurs primaires.

Le premier atelier demandait aux élèves de savoir placer puis coller des bandes noires de papier sur sa feuille blanche (papier Canson format A3) en produisant une trame, en alternant la position de ces bandes à l'horizontale et à la verticale. Chacun avait sa feuille avec une bande noire déjà collée, c'était ensuite à eux de poursuivre. Je leur donnais également la possibilité de couper certaines bandes noires pour la réalisation de leur trame. Ainsi chaque élève a réalisé son quadrillage.

Le deuxième atelier proposait aux élèves des carrés et rectangles des trois couleurs primaires à coller sur sa feuille et à encadrer par des bandes noires de papier. Ainsi, chaque élève avait un carré ou un rectangle d'une couleur déjà collé sur sa feuille. Il devait l'encadrer de bandes noires, à la verticale et à l'horizontale ; puis il pouvait poursuivre en collant un autre carré de couleur, qu'il devait à nouveau encadrer etc…

Ma quatrième séance (voir fiche de préparation page 8 des annexes) portait sur la mise en couleur des trames précédemment réalisées. Les élèves avaient la « possibilité » de peindre les carrés et rectangles qui apparaissaient selon leurs choix personnels d'emplacement mais en respectant une seule contrainte : il ne fallait qu'une seule « case » rouge, une seule jaune et une seule bleue. Je voulais ainsi souligner que dans l'œuvre de Piet Mondrian ce qui est important aussi ce sont tous les espaces blancs, ces espaces vides et vierges de couleur.

Mais s'est alors posé à moi la question du sens donné à ces séances et aux apprentissages : quel sens de faire coller des bandes noires aux enfants, en leur demandant d'alterner à l'horizontal et à la vertical, puis de faire ensuite une mise en couleur avec un seul « carré » rouge, un seul jaune et un seul bleu ? J'avais la sensation de faire du « à la manière de… » un peu déguisé, et la désagréable sensation de finalement ne pas savoir qui avait fait quoi, de ne pas sentir et percevoir l'expressivité de mes élèves, alors que l'un des enjeux est bien celui-là, celui de « s'exprimer », le leur permettre.

D'ailleurs, cela a été révélateur pour moi de voir quelques élèves doté d'un esprit « divergent », qui, alors que j'avais le dos tourné, ont peint tous les carrés comme espace disponible, en ayant réalisé leurs mélanges et produisant alors de l'orange, du violet et du vert ! Pouvais-je dire réellement « tu n'as pas suivi la consigne » ? Est-ce que cela aurait eu du sens alors que son geste était « réellement » plastique ? Avec du recul, je pense que mon objectif était réellement valable – soit de faire prendre conscience aux élèves des caractéristiques formelles de l'œuvre de Piet Mondrian (orthogonalité et utilisation des couleurs primaires) - mais ce sont les moyens pour y arriver, les activités mises en œuvre pour et par les élèves qui ne l'étaient pas.

Ainsi, même si ces premières séances sont loin d'être satisfaisantes d'un point de vue de l'articulation entre réception et production en arts visuels, elles ont eu le mérite de soulever des questionnements en tant que professeur, d'enrichir ma pratique mais aussi d'éclairer sur d'autres pistes pédagogiques et de tracer ainsi un cheminement, une progression.

La séance de « peinture libre à partir des trois couleurs de Piet Mondrian : rouge, jaune, bleu » m'a naturellement donné envie de travailler avec les élèves sur les couleurs et les mélanges de couleurs (fin période 1, période 2 et période 3)… La sensation de « parachuter » des œuvres d'un artiste dans la classe m'a profondément convaincue de la nécessité de créer des liens avec un projet de classe, afin de créer du sens pour les élèves.

2. Articuler production et réception à partir d'un projet d'imagier de la mer

En septembre 2015, j'avais inscrit ma classe au dispositif « Mon 1er cinéma », coordonné par l'association Enfance au cinéma et soutenu par la Ville de Paris sous le label « L'Art pour grandir » dont l'objectif est de favoriser l'accès des jeunes parisiens à la culture et ses institutions. « Mon 1er cinéma » propose aux classes de maternelle parisiennes une programmation cinématographique variée de films d'animation récents ou du patrimoine. Ma classe ayant été sélectionnée, nous sommes allés voir (en février 2016) « Le petit monde de Léo », cinq courts-métrages autour des fables de Léo Lionni (dont plusieurs abordent l'univers aquatique) puis, en mars 2016, « Les contes de la mer » composés de trois courts-métrages autour de la mer. Par ailleurs, mes élèves venaient de réaliser un livre avec la titulaire que je complète, un livre sur les ronds (en lien avec le graphisme), donc je savais, par l'expérience de mon binôme, que la création d'un livre les motivait.

Faire réaliser un imagier de la mer par mes élèves est né aussi de la volonté de créer des liens entre différents domaines d'apprentissage : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce désir de décloisonnement entre les disciplines a pour objectif de permettre aux enfants de transférer des apprentissages, de faire des allers-retours entre ce qu'ils peuvent produire, voir, écouter, comprendre. A la maternelle, les élèves sont en apprentissage de la langue et des langages, notamment celui de l'image. Associer arts visuels et langage (oral et écrit) dans un même projet pédagogique peut permettre aux élèves de développer leur créativité, d'enrichir leur imaginaire. Etablir des passerelles entre arts visuels et langage, c'est multiplier leurs possibilité de s'exprimer.

Comment mener donc la réalisation d'un tel projet, celui d'articuler différents domaines d'apprentissage et parvenir à l'objectif, soit celui que chaque élève produise un imagier de la mer ?

Mon objectif principal était de faire réaliser par les élèves un imagier de la mer, d'amener les élèves à créer un lien entre l'image et le langage, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Ainsi cette séquence (voir fiches de préparation page 9 des annexes) comprenait deux domaines d'apprentissage :

- « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », avec, dans le cadre de ce projet, d'un côté « réaliser des compositions plastiques planes » (11 séances menées (voir annexes)) et de l'autre « observer et comprendre des images » (2 séances auxquelles il faut ajouter deux sorties au cinéma et une visite au Centre Pompidou). En effet, j'ai alors commencé une séquence, comme une forme de rituel, intitulée « Une œuvre d'art par semaine », dans l'intention de créer des liens entre pratique et réception et répondre ainsi au programme de maternelle de 2015 :

« *Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées (…) à distinguer le réel de sa représentation (…). L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges* »[9].

Mon objectif principal était que les élèves apprennent à observer et comprendre des images, plus spécifiquement des œuvres d'art mais aussi osent entrer en communication, échanger, les inviter à s'exprimer que ce soit à l'oral mais aussi plastiquement. Mon but était que l'observation d'œuvres d'art leur permette de faire des liens avec leur pratique, dans une forme d'aller-retour qui puisse les nourrir.

Les compétences et connaissances travaillées sont à la fois de distinguer les différentes catégories d'œuvres (photographie, architecture, peinture, dessin…) et d'utiliser peu à peu un vocabulaire spécifique aux arts visuels (forme, couleur, matériau, espace, lumière, geste, outil…).

- « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », qui comprend à la fois l'écrit (plus spécifiquement 3 séances) mais aussi l'oral (9 séances) :

« [L'oral] *L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. (…) Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : (…) compréhension d'histoires entendues (…) il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent.*

[L'écrit] *L'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit (…) L'enjeu est de les habituer à la réception de langage afin d'en comprendre le contenu* »[10]

Plutôt que d'aborder ces deux domaines séparément, mon approche étant transversale, je détaillerai les allers-retours que j'ai pu réaliser entre les disciplines et cela dans un ordre chronologique, par grande phase (et non séance par séance) : une première phase autour de la couleur bleue, une seconde phase autour de la mer.

[9] B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 13-14
[10] Ibid., pp. 8 - 9

a. Séances autour de la couleur bleue

Pour les premières séances (voir fiches de préparation pages 10 à 16 des annexes), j'ai choisi de faire travailler mes élèves sur une couleur : le bleu. Etant donné qu'en période 1 et 2, j'avais travaillé avec eux sur les mélanges des couleurs (couleurs primaires), le choix d'approfondir une seule couleur, le bleu, dans la perspective de l'imagier me semblait cohérent.

Du côté de la réalisation de composition plastique plane, nous avons commencé par travailler sur les valeurs du bleu (éclaircir le bleu et foncer le bleu). Ces ateliers d'arts visuels ont eu un écho immédiat lors de la séance qui a suivi « Une œuvre d'art par semaine » où j'ai proposé aux élèves d'observer une œuvre d'Henri Matisse « La mer, Polynésie ». Pour cette première séance « Une œuvre d'art par semaine » (voir fiches de préparation page 11 des annexes), j'ai choisi de faire découvrir l'œuvre de manière progressive. J'ai sélectionné dans l'œuvre les éléments qui me semblaient « clefs » : le bleu foncé, le bleu clair, un poisson, un oiseau. J'ai ensuite préparé une grande feuille pour cacher l'image et j'ai prévu des ouvertures, comme des fenêtres à ouvrir sur ces éléments clefs de l'œuvre. En regroupement, j'ai donc commencé à ouvrir une première fenêtre, laissé les enfants réagir spontanément, dire ce qu'ils voyaient. Pour ces premières fenêtres, ils ont identifié immédiatement le bleu foncé puis le bleu clair. Les élèves ont donc fait un transfert entre ce qu'ils avaient produits (des bleus clairs, des bleus foncés) et ce qu'ils voyaient dans la reproduction de l'œuvre de Matisse (des bleus clairs, des bleus foncés). A la troisième fenêtre, ils ont reconnu le poisson, puis à la quatrième fenêtre, l'oiseau. Je les ai alors laissé faire des hypothèses sur l'œuvre : est-on dans le ciel ou dans la mer ?

La deuxième étape est alors la découverte de l'œuvre dans son ensemble, où j'ai essayé également que les élèves prennent pour habitude de distinguer les différentes catégories d'œuvres (s'agit-il d'un tableau, d'une photographie, une sculpture ?…). Pour les élèves, il était évident qu'il s'agissait d'un tableau.

Pour la troisième étape, j'essaye d'amener les élèves à utiliser un vocabulaire spécifique aux arts plastiques en leur posant des questions : quels sont les formes ? - ils ont alors parlé des carrés bleus clairs et bleus foncés, des algues, des oiseaux et des poissons – quelles sont les couleurs utilisées par l'artiste ? – ils ont alors rappelé les bleus clairs et bleus foncés – quels sont les matériaux et les outils utilisés par l'artiste ? - ils ont parlé de la peinture bleue claire et foncée et ajouté du blanc. J'ai alors complété leurs connaissances en leur parlant de l'utilisation des grands papiers gouachés par Henri Matisse et de son utilisation des ciseaux (les papiers découpés).

Enfin, pour garder une trace de ce qu'ils avaient vu, j'ai ensuite demandé aux élèves de dessiner l'œuvre sur une feuille A4 - dans la perspective de constituer au fur et à mesure leur carnet

d'art. Cette étape est difficile encore pour les élèves, mais en même temps elle est aussi révélatrice sur ce qu'ils ont retenu de la « lecture » de l'œuvre, de leurs observations et échanges. Je leur ai donc donné à chacun une feuille avec d'un côté la reproduction de l'œuvre et de l'autre un espace disponible pour y dessiner. J'avais sélectionné des crayons de couleur : bleu foncé, bleu clair et blanc. Dans les productions, j'ai été impressionnée de voir l'application de certains élèves à alterner les bleus clairs et les bleus foncés, ou certains éléments de l'œuvre (poisson, oiseau, algues (un élève avait même repéré des algues qui sont « à l'endroit » et d'autres « à l'envers » dans le tableau de Henri Matisse)). Là où je me suis trompée, c'est que le tableau de Henri Matisse est à l'horizontal et l'espace que je leur avais laissé pour dessiner était un rectangle à la verticale. Dorénavant je prête attention à l'orientation de la reproduction de l'œuvre et de l'espace disponible pour leurs croquis.

Ainsi, l'observation, les échanges et les croquis de l'œuvre m'ont montré que leur œil était averti, aiguisé, qu'ils avaient transféré leurs connaissances, signe d'acquisition de savoirs, qu'ils avaient fait des liens entre pratique et réception, ce qui était mon objectif.

Puis nous avons travaillé sur les nuances de bleu, qu'ils ont eux-mêmes recherchées dans des magazines (découpage, puis collage), chacun ayant alors un nuancier de bleu, les élèves, par eux-mêmes, ont compris qu'il existait non pas un seul bleu, mais une multitude de bleus. Ils l'ont également transposé immédiatement lors de la séance « Une œuvre d'art par semaine » où j'ai proposé « La grande vague de Kanagawa » d'Hokusai (voir fiches de préparation pages 14-15 des annexes). Pour la découverte de l'œuvre d'Hokusai, j'ai procédé de la même manière que pour l'œuvre d'Henri Matisse. Tout d'abord j'ai proposé une découverte progressive de l'œuvre par l'ouverture de « fenêtres » sur les éléments clefs de l'œuvre : le bleu clair, le bleu foncé, les « griffes » de la vague, les pêcheurs et le Mont Fuji. J'ai pris note, via la dictée à l'adulte, de toutes leurs hypothèses sous une forme de liste (voir ci-après vue du tableau de la classe lors de cette séance). Lorsque j'ai enlevé le cache, il était alors ensuite intéressant que je relise toutes les hypothèses qu'ils avaient émises, en particulier sur les « griffes » de la vague. Nous avons alors pu faire une synthèse sur l'histoire que pouvait raconter l'œuvre. J'ai ensuite également cherché à leur faire distinguer les différentes catégories d'œuvres (même si le terme d'estampe était complexe à expliquer) puis à les faire utiliser du vocabulaire spécifique aux arts plastiques (formes, couleurs, matériaux, outils)… Pour les couleurs, nous avons cherché dans un nuancier de quel bleu se rapprochait le plus le bleu foncé de la vague, je les ai aiguillé sur le bleu de Berlin. Nous avons aussi observé le blanc : le blanc de l'écume et le blanc de la neige. Nous avons observé ensuite la composition de l'œuvre, il était intéressant de leur faire observer combien la vague était immense et combien le Mont Fuji était petit, alors que je leur avais dit que

c'était la plus grande montagne du Japon. Ils ont compris que c'était parce que « la montagne est loin », et que la vague est très présente parce que c'est la tempête. Nous avons donc cherché à comprendre pourquoi la vague avait comme des griffes, je leur ai parlé des tsunamis… Un vrai « récit » s'est construit pour eux.

Puis ils ont cherché à dessiner l'œuvre, j'avais également mis à disposition des crayons de couleur bleu foncé, bleu clair, blanc et noir – sans doute j'aurai du changer de médium et leurs proposer des craies grasses et pastels secs. Ils avaient d'un côté la reproduction de l'œuvre et de l'autre un espace disponible pour essayer de dessiner. Les productions montrent que les élèves ont retenu ce qui les avait marqués : l'amplitude, l'immensité ou les griffes de la vague ; les pêcheurs ; la montagne (d'ailleurs, en graphisme avec mon binôme, les élèves étaient en train de réaliser des lignes brisées) …

Ces séances ont été nourries en regroupement par la lecture d'albums que j'ai choisi au départ pour la référence à l'imaginaire (« Bleu, bleu, bleu » de Polly Dunbar ; « La chaise bleu » de Claude Boujon ; « Heure bleue » d'Isabelle Simler), le bleu des rêves, des possibles ; puis à l'observation d'un livre portant sur les différents bleus dans des œuvres d'art (« Bleus : air, eau, ciel » d'Agnès Rosenthield) mais aussi par leurs regards sur des imagiers sur les couleurs. Ces ouvrages étaient ensuite à disposition des élèves dans le « coin » bibliothèque de la classe, chacun pouvant revenir – et nourrir – leurs images mentales et réflexions. Il était amusant d'ailleurs de voir les enfants comparer ensuite les bleus de leurs jeans, de leurs pulls en essayant d'inventer un nom de bleu ; une maman est même venue me dire que son fils Léo ne parlait plus que de son bleu préféré : le bleu Indigo. Lors de la sortie au Centre Pompidou nous nous sommes aussi arrêtés devant le Bleu d'Yves Klein (« L'Arbre, grande éponge bleue »).

J'ai choisi ensuite de faire un lien entre le bleu et la mer tout simplement par la pratique d'une technique en arts visuels : réaliser des nuances de bleu avec de l'encre grâce au gros sel. En effet, le sel, élément de la mer, va créer des nuances du bleu de l'encre.

Chaque production a été réalisée sur des formats papier Canson 20 x 20 cm, format pensé en amont dans la perspective de la production finale de l'imagier.

b. <u>Séances autour de la mer</u>

Le « basculement » vers le monde de la mer s'est fait aussi grâce à deux sorties avec les élèves dans le cadre du dispositif « Mon 1er cinéma » où nous sommes allés voir « Le petit monde de Léo » (autour de 5 albums de Léo Lionni, dont « Un poisson est un poisson » et « Pilotin ») et « Les contes de la mer » (trois courts-métrages sur l'univers de la mer). A ces séances de cinéma s'est ajoutée une

visite à la Bibliothèque Benjamin Rabier, située à proximité de l'école, où j'avais demandé à la bibliothécaire qui nous recevait de préparer une séance de lecture et d'observation de livres sur le thème du bleu et de la mer. Cette séance a été très enrichissante également pour moi, car elle m'a permis de découvrir des albums que je ne connaissais pas ou peu accessibles (épuisés ou en réserve ou très fragiles (albums pop-up)).

Pour la réalisation de leurs imagiers, les élèves étaient donc « nourris » d'images, qu'elles soient fixes, animées, du patrimoine ou contemporaines. En regroupement, via une dictée à l'adulte, mes élèves m'ont listé tout ce qu'il pourrait y avoir dans la mer et donc dans leur imagier. Il y avait beaucoup d'éléments ! J'en ai choisi quelques-uns, ce choix a été fait par rapport à ce que moi-même j'avais anticipé et pensé : « de l'eau, des vagues, le poisson, les algues, le crabe, la méduse, l'étoile de mer »… Afin de leur permettre de créer leurs propres images, et donc pour le contenu de l'imagier de ce qu'ils avaient verbalisé, nommé, ce sont alors posées à moi de nombreuses questions d'ordre didactique et pédagogique.

J'ai fait le choix d'essayer de leur apprendre, de manière un peu frontale, à dessiner d'une part un poisson et d'autre part une méduse, via des séances de dessin dirigé. Pour la réalisation de leur imagier de la mer, je sais que chacun a réussi à suivre et à dessiner ces animaux marins. Mais je ne suis pas certaine qu'ils puissent le refaire, et le transposer à nouveau car ma séance était un dessin dirigé, donc extrêmement cadrée.

Ensuite j'ai cherché à les faire travailler sur la matière, les effets de leurs gestes par l'utilisation de certains outils ou techniques. Ainsi pour le crabe, j'ai pensé (et c'est peut-être là le problème) qu'ils pouvaient essayer de rendre l'aspect, la texture de sa carapace par un frottage. Donc je leur ai fait faire un frottage sur un crabe que j'avais dessiné au préalable grâce à un pochoir. D'un point de vue didactique et pédagogique, il aurait peut-être été préférable de leur poser la question : comment pourrions-nous faire pour rendre compte de la carapace du crabe ? Cela leur aurait permis de faire des expérimentations, de peut-être trouver mais en tout cas de faire leurs choix et non d'imposer le mien. Il aurait pu être intéressant de compléter avec l'observation d'œuvres d'art, peut-être des frottages de Max Ernst.

Cette problématique didactique et pédagogique s'est posée à moi pour toutes les autres séances :

- pour les algues, au lieu de leur demander comment pourrions-nous faire pour dessiner ou peindre des algues, je leur ai dit qu'ils allaient essayer de faire des algues avec des encres soufflées ;

- pour le poisson, je voulais également travailler sur la matière, au lieu de prédécouper moi-même des milliers de petits bouts de papier rouge pour qu'ils fassent des écailles, il aurait sans doute été

préférable que je leur laisse le choix de faire la mise en couleur de leurs poissons réalisés lors de la précédente séance en dessin dirigé ;

- pour la mise en couleur de leurs méduses réalisées en dessin dirigé, j'aurais pu également leur demander comment travailler sur la transparence ; ces méduses qu'ils avaient vus plusieurs fois, dans les films, les albums, les images documentaires… au lieu de leur imposer la craie grasse et l'encre ;

- pour l'étoile de mer par contre, après observation d'images et de livres documentaires, ce sont eux qui ont vu les points blancs et ce sont eux qui ont pensé au coton-tige pour faire des points (transfert opéré avec de précédentes séances en arts plastiques sur l'hiver où ils avaient peint la neige avec des coton-tiges et de l'acrylique)…

Cette problématique est donc bien comment la production peut naître d'eux et non imposée par moi-même… Cet enjeu didactique et pédagogique est aussi propre à la maternelle, car je me pose la question : comment donner ce que l'on n'a pas reçu ? Comment pourraient-ils penser à souffler de l'encre pour évoquer les algues s'ils n'ont jamais soufflé de l'encre auparavant ? Ce sont leurs premières années d'école et leurs expériences, techniques et apprentissages en arts visuels sont encore très récents et limités par le temps qu'ils ont eu de les faire. Je dois sans doute leur mettre à disposition différents outils et médiums afin de les laisser expérimenter. Du fait d'avoir fait un choix en amont de ces outils et médiums permettra d'aiguiller leurs expérimentations sans pour autant les imposer.

3. Articuler production et réception en lien avec une visite au Centre Pompidou

En octobre 2015, j'ai réussi à obtenir une visite au Centre Pompidou, qui a eu lieu le lundi 15 février 2016, avec droit de parole et sans conférencier à l'étage 5 des Collections permanentes - les Modernes.

Mon objectif était toujours, en réponse au programme officiel, que *« l'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges*.[11] » Il était nécessaire pour moi que les élèves soient aussi amenés à observer des œuvres originales et non seulement des reproductions. Il me semble intéressant de montrer aux élèves, avant la visite, des reproductions des œuvres car il y a toujours quelque chose de magique de les voir ensuite « en vrai », de se rendre compte de l'échelle de l'œuvre, mais aussi des matières que l'on ne perçoit pas forcément sur une reproduction.

[11] B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, p.14

Faire un choix d'œuvres au Centre Pompidou n'a pas été évident. Dans l'idéal, j'aurais aimé continuer à créer des liens avec l'imagier de la mer et observer avec eux différentes œuvres qui représentent ou évoquent la mer. Mais dans l'étage des Modernes du Centre Pompidou, à part quelques tableaux des fauvistes (« Les deux péniches », d'André Derain (1906) ; « L'Estaque » de Georges Braque (1906) ; et un peu dans « Luxe, calme et volupté » d'Henri Matisse (1904)), je ne voyais pas comment ouvrir ma séquence ; d'autant plus que ces œuvres étaient toutes dans un même espace ce qui aurait obligé les élèves à un « stationnement » dans cet espace du musée peut-être trop long pour eux. J'ai alors pensé me concentrer sur le bleu avec des œuvres d'Yves Klein et « Nu bleu III » d'Henri Matisse (1952) mais cette œuvre est peu accessible dans le musée dans l'aménagement de la salle d'exposition.

Finalement, j'ai conçu un parcours qui prenait en compte ce qu'ils avaient vu ou fait, soit en graphisme avec mon binôme, soit en arts visuels avec moi.

Ainsi, j'ai tout d'abord choisi des œuvres de Piet Mondrian, car j'avais absolument l'envie de revenir sur ce que j'avais fait et fait faire aux élèves lors de la période 1. Nous avons donc tout d'abord vu lors de la visite « Composition en rouge, bleu et blanc II » (1937). Commençant à être habitué à décrire des œuvres, au vu des précédentes séances « Une œuvre d'art par semaine », les élèves ont réussi à d'une part distinguer les différentes catégories d'œuvres (en l'occurrence il s'agit d'un tableau) et à utiliser du vocabulaire propre aux arts plastiques (couleur, forme, matériau…). Face à ce tableau, les élèves ont su identifier les caractéristiques formelles de l'œuvre : les lignes verticales, les lignes horizontales et par extension les rectangles et les carrés ; l'utilisation par l'artiste du bleu, du rouge et du blanc.

Suite à ce premier tableau, j'ai présenté via une reproduction l'œuvre « New York City » de Piet Mondrian (malheureusement, au dernier moment, cette œuvre prévue dans ma visite a été prêtée pour une exposition). Les élèves ont observé les différences entre les deux œuvres de Mondrian et notamment comment les aplats de couleurs rectangles ou carrés étaient devenus des lignes de couleurs, jaunes, rouges et bleues. J'ai montré ensuite des photographies de la ville de New York, vues du ciel et de nuit. Ils ont alors remarqué les quadrillages de ces vues prises du ciel, les lignes verticales et horizontales et distingué les couleurs (jaune, rouge et bleu). Je leur ai alors demandé de formuler des hypothèses sur la présence de ces couleurs. Ils n'ont pas réussi à en formuler et j'ai donc évoqué avec eux les phares des voitures (à l'avant jaune, à l'arrière rouge) et les néons bleus qui éclairent la nuit. Nous avons alors parlé de l'alternance des couleurs, et du rythme créé par les lignes et les couleurs.

En amont de la visite au Centre Pompidou, j'avais présenté aux élèves, lors d'une séance « Une œuvre d'art par semaine » (voir fiche de préparation page 25 des annexes), trois reproductions d'œuvres de Piet Mondrian : « L'arbre rouge » (1909), « Pommier en fleur » (1912) et « Composition

en rouge, bleu et blanc II » (1937 – l'œuvre qu'ils ont vu ensuite au Centre Pompidou). Pour cette séance, je n'ai pas fait une découverte progressive des œuvres via un cache et une ouverture de « fenêtres ». J'ai affiché les reproductions des œuvres l'une après l'autre, en regroupement, et cherché à faire repérer des liens entre elles par les élèves. Pour la première œuvre « L'arbre rouge » les élèves ont directement identifié qu'il s'agissait d'un tableau et que ce tableau représentait un arbre. Ils ont pensé qu'il s'agissait du soir au vu de la couleur du ciel. En effet, la couleur rouge de l'arbre était sans doute liée en effet aux reflets du soleil couchant. Pour la deuxième œuvre « Pommier en fleur », aucun élève n'a fait le rapprochement avec « L'arbre rouge ». Ils ont cependant souligné la présence des lignes verticales et horizontales, mais aussi des lignes « penchées » (obliques) et des courbes. Je leur ai alors dit qu'il s'agissait d'un arbre également, mais que Piet Mondrian n'avait gardé que ce qui rappelle le tronc (lignes verticales) et les branches (lignes horizontales, obliques et courbes). Enfin, dans la troisième œuvre « Composition en rouge, bleu et blanc », il n'y a pas d'arbre représenté, mais uniquement des lignes verticales et horizontales et les trois couleurs primaires. Dans un dernier temps, j'ai proposé aux élèves de faire un croquis de cette dernière œuvre. J'ai alors remarqué que les élèves faisaient particulièrement attention aux caractéristiques formelles de l'œuvre : ils essayaient de reproduire fidèlement l'œuvre, en comptant les lignes verticales et horizontales, en apposant le bleu et le rouge là où Piet Mondrian les avait placés. Je reconnus alors que le croquis des élèves évoluait positivement et que la compétence demandée, celle de regarder une œuvre pour la représenter, progressait.

J'ai ensuite continué la visite sur deux œuvres Sonia Delaunay : « Rythme » et « le Bal Bullier ». Dans la continuité de l'observation du rythme créé par les lignes de couleurs de Piet Mondrian dans « New York City », l'œuvre « Rythme » de Sonia Delaunay me semblait pertinente à regarder, d'autant plus qu'elle trouvait écho avec des séances menées en graphisme par mon binôme, et par moi-même en arts visuels.

En effet, en graphisme, mon binôme venait de travailler avec les élèves les cercles concentriques : tout d'abord, de réussir à tracer des cercles, avec un objet inducteur (couvercle, disque, bouchons) puis sans objet inducteur. Ensuite, elle les a fait réaliser des cercles concentriques, soit des cercles qui en contiennent d'autres, qui partagent le même centre.

En arts visuels, j'avais de mon côté, conçu une séance (voir fiche de préparation page 26 des annexes) où mon objectif était que les élèves réalisent une composition plastique plane avec des disques, et de couleurs variés. J'avais découpé au préalable de nombreux disques et demi-disques, de couleurs variées (rouge, vert, bleu, orange, rose, gris, blanc et noir) de trois tailles différentes (20 cm, 15 cm et 10 cm de diamètre). Les élèves avaient donc ces matériaux à disposition, ainsi que de la colle et une grande feuille de Canson format A3. Ma consigne était que les élèves réalisent une composition, en

essayant d'utiliser tout l'espace de la feuille. Les productions ont été très variées. Certains ont fait le choix d'utiliser presque toutes les couleurs, d'autres ont fait des choix chromatiques, en n'utilisant que certaines couleurs. Certains ont réalisé des cercles concentriques, en s'appliquant à mettre sur le plus grand disque un moyen puis au cœur le plus petit disque. D'autres se sont appliqués à choisir des demi-disques, afin de jouer sur les couleurs, et de composer un disque. Ils ont tous essayé de prendre en compte l'espace de toute la feuille, même si avec du recul, je ne suis pas certaine de ma proposition d'un format A3 par élève. Peut-être qu'une production collective aurait pu être intéressante dans cette séance. A la suite de cette séance d'arts visuels, je leur ai présenté la reproduction de l'œuvre « Rythme » de Sonia Delaunay, qu'ils allaient voir quelques heures après au Centre Pompidou. D'ailleurs, un élève m'a dit « Heureusement que tu nous as fait faire ça avant ! ». Le sens de ce travail pour les élèves était essentiellement de manipuler des disques et demi-disques colorés pour essayer d'en réaliser une composition personnelle. Ils ont vu ensuite l'œuvre de Sonia Delaunay et non en amont ; c'était un choix pour ne pas induire ou modéliser leurs pratiques mais plutôt de réinvestir leurs connaissances sur les cercles concentriques et des essais de composition. Il aurait sans doute été intéressant de poursuivre cette séance en arts visuels par un retour sur leur pratique, d'essayer à nouveau de réaliser une composition avec des disques colorés, ayant été nourris par leurs regards sur l'œuvre « Rythme » de Sonia Delaunay.

Nous avons donc observé l'œuvre « Rythme » sous la forme de sa reproduction en classe, puis sous sa forme originale au Centre Pompidou. Les élèves l'ont reconnu, mais à mon étonnement, ils n'ont pas souligné que l'œuvre était plus grande que ce qu'ils avaient imaginé. Devant l'œuvre, ils ont parlé d'eux-mêmes des disques concentriques, des demi-disques. J'ai essayé de leur expliquer que le « Rythme » venait aussi des couleurs, de l'alternance des chauds et des froids dans l'œuvre de Sonia Delaunay. Il aurait été préférable que ça soit eux qui réussissent à le dire, et non moi, mais je ne sais pas encore comment j'aurais pu leur faire émerger l'idée – sans doute par des questions ciblées, comme inducteur de réponses. « Le rythme, c'est comme la musique » m'a dit une élève. Comme l'œuvre « Le Bal Bullier » était juste à côté de l'œuvre « Rythme », il me semblait intéressant de s'y arrêter également. Quelques élèves ont reconnu des personnages « qui s'embrassent ». Nous avons alors évoqué les rondes qu'ils faisaient en danse, notamment d'une séance en danse en période 1 que j'avais faite avec eux que j'avais intitulée « et si on tournait ? »… Ils se sont rappelés du tournis, de la tête qui tourne, un peu comme ce qu'ils pouvaient observer dans le tableau de Sonia Delaunay, où lorsqu'on a le tournis, on ne discerne plus alors les choses, on voit de la réalité davantage les couleurs que la précision des formes.

Ensuite, nous sommes allés observer l'œuvre « L'arbre, grande éponge bleue » de Yves Klein. Par rapport à la compétence visée de savoir reconnaître les différentes catégories d'œuvres, ils ont

d'eux-mêmes dit que c'était une sculpture. J'ai essayé de leur expliquer qu'une sculpture, on pouvait en faire le tour, et donc d'avoir différents regards et points de vue sur elle, ce qui était différent d'un tableau, où le rapport est un face à face. Il aurait sans doute été préférable que cette observation et définition d'une sculpture vienne d'eux et non de moi. Je perçois ici la problématique qui s'est posée tout au long de la visite : je devais être professeur des écoles et non être conférencière. Le rapport aux œuvres était trop frontal et transmissif et ne venait pas assez d'eux. Ensuite, par rapport à la compétence visée d'utiliser un vocabulaire spécifique aux arts visuels, ils ont su souligner le bleu de l'œuvre – en lien avec la séquence sur le bleu et l'imagier de la mer, je leur ai rappelé les nuances de bleu (encore une fois, il aurait été préférable que ce rappel vienne d'eux). Je leur ai expliqué qu'Yves Klein était un peu comme « Le Magicien des couleurs » (album lu en classe lors de la période 2) et qu'il avait créé son propre bleu. Par rapport à la forme de l'œuvre, ils ont spontanément dit qu'il s'agissait d'un arbre. J'ai évoqué aussi avec eux l'éponge, quand elle est gorgée de peinture ou d'eau et que l'on presse dessus, la peinture coule et fait une flaque, c'est ce qu'on peut voir aussi dans cette œuvre. Je les ai faits ensuite dessiner l'œuvre sur une feuille avec un papier de crayon. Je ne peux que souligner l'application de certains à reproduire les trois éléments de l'œuvre (l'éponge, le « socle » et le lien entre l'éponge et le socle, comme un tronc).

Enfin, je n'étais pas certaine d'avoir le temps de m'y arrêter, mais je l'ai fait : nous sommes allés dans la salle des œuvres préparatoires pour les vitraux de la Chapelle de Vence de Henri Matisse. J'ai laissé les élèves s'exprimer librement sur ce qu'ils voyaient. D'eux-mêmes, ils ont reconnu que c'était des œuvres d'Henri Matisse, que cet artiste, à la fin de sa vie, utilisait des ciseaux pour découper dans des papiers peints de couleur. Les élèves voyaient des algues, ou des feuilles ou des fleurs. La boucle était ainsi bouclée avec ma première séance « Une œuvre d'art par semaine » où ils avaient observé l'œuvre « La mer, Polynésie » et la visite au Centre Pompidou que j'avais menée était terminée.

Lors de cette visite au Centre Pompidou, je me suis rendue compte également à quel point le musée et son architecture avaient fasciné les élèves. Lors de notre arrivée sur la grande place, ils ont été très surpris par l'échelle du musée, par sa taille et par son volume, d'autant plus que nous sommes arrivés de la rue Saint-Martin, ils ne s'attendaient donc pas à arriver tout d'un coup, après cette longue rue étroite, sur cette immense place et face à ce musée. Ensuite, une fois entrés, nous avons pris le grand escalator, qui les a complètement fasciné, et comme nous allions au cinquième étage, ils ont pu observer, peu à peu, la vue sur Paris. Le musée leur a paru immense. En en ressortant, ils ont souligné la présence des nombreux « tuyaux » et « tubes ». Ainsi, le lendemain, j'ai affiché différentes vues du musée et leur ai expliqué la fonction de tous ces tuyaux : les tuyaux jaunes transportent l'électricité,

les bleus l'air, les verts l'eau et les éléments rouges servent au déplacement des personnes (escalators, ascenseurs…). Je leur ai alors proposé une séance d'arts visuels (voir fiche de préparation page 30 des annexes) puisée dans l'ouvrage *Les arts visuels à la maternelle : agir, regarder, sentir* de Sophie Laclotte[12]. J'ai donné à chaque élève une feuille au format A3, avec, au centre, une photo du bâtiment du Centre Pompidou en noir et blanc, mais non pas dans sa totalité mais seulement un extrait, un « morceau » de l'architecture. J'ai mis à disposition des élèves plusieurs matériaux : des morceaux de papier ondulé des quatre couleurs du Centre Pompidou (jaune, bleu, rouge, vert), des craies grasses et des feutres de ces mêmes couleurs, de la colle, des ciseaux. Pour consigne, les élèves devaient transformer l'image qu'ils avaient en noir et blanc, la mettre en couleur, la prolonger, notamment par le prolongement des lignes. En référence au programme, je demandais donc successivement aux élèves de « observer, comprendre et transformer une image »[13]. Tous les élèves ont utilisé les couleurs du Centre Pompidou et ont inséré dans leur composition plusieurs morceaux de papier ondulé (la plupart des quatre couleurs), créant ainsi du relief à leur composition. Beaucoup d'élèves ont prolongé les lignes, une élève m'a même dit « il y a des lignes brisées dans le Centre Pompidou », ce que je n'avais même pas observé. Certains ont bien retenu que l'escalator était rouge car il transportait des personnes et l'ont ainsi souligné dans leurs réalisations. Un élève a prolongé les lignes en opérant un lien avec les papiers ondulés (lignes vertes vers le papier ondulé vert qu'il avait collé, lignes rouges vers le papier ondulé rouge etc…). Un élève a découpé le papier ondulé pour « faire des tuyaux ». J'ai été très impressionnée par, encore une fois, la diversité des réponses, même si les matériaux proposés étaient les mêmes pour tous. Je pense que travailler sur une architecture telle que le Centre Pompidou, qui a été vue et a manifestement marqué les élèves était une étape nécessaire après notre visite, si ce n'est pour en garder un souvenir.

[12] LACLOTTE Sophie, *Les arts visuels à la maternelle : agir, regarder, sentir*, Nathan, 2010, p. 119
[13] B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 14

Conclusion

Convaincue de la place fondamentale des arts visuels à l'école maternelle, de donner aux élèves la possibilité d'agir, de s'exprimer, de comprendre à travers les activités artistiques, ma problématique était bien d'articuler la pratique et la réception, de conjuguer pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvre et d'images.

Pour cela, j'ai dû d'abord m'adapter à mes élèves et à leurs possibilités. Comme le précise Daniel Lagoutte, le dessin de l'enfant, de 2 à 6 ans, évolue de l'action à la représentation et c'est face à ce passage que je suis avec ma classe de Moyenne Section. « *L'enfant dessine ce qu'il sait des choses, enrichissant ses tracés par un constant échange avec le monde extérieur* »[14]. Ainsi, j'ai souhaité nourrir cet échange avec le monde extérieur par l'observation d'images, qu'elles soient fixes (œuvres d'art, images d'albums) ou animées (cinéma). Comme le dit Daniel Lagoutte, « *le moment viendra où l'enfant pourra sortir du schéma stéréotypé du dessin de la maison grâce à un enrichissement culturel* »… C'est exactement dans cet objectif d'ouverture au monde, d'essayer de faire acquérir aux élèves une attitude réceptive à l'égard des images, celles produites par eux-mêmes ou d'autres, que j'ai essayé de me positionner. Comme le dit Daniel Lagoutte, l'enseignant doit « *lier des temps d'éducation à des temps d'enseignement* »[15], des temps pour agir et des temps liés à des savoirs et savoir-faire. J'ai ainsi tenter de créer des liens entre les domaines « Agir, comprendre à travers les activités artistiques » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». J'ai cherché des passerelles entre les différentes disciplines pour essayer que les élèves fassent eux-mêmes des liens et donner ainsi un sens aux apprentissages.

Ces expériences m'ont invitée à réfléchir sur les références culturelles que l'on peut donner dès la maternelle, à ce que Daniel Lagoutte nomme « le fonds de l'imaginaire : le musée personnel » et « le fonds patrimonial : l'histoire des arts »[16]. L'ayant expérimenté avec mes élèves, j'ai également réfléchi à l'emplacement, dans une séance d'arts visuels, à cette référence culturelle : en début, au milieu ou en fin de séquence. Les cours de l'ESPE en Histoire des arts m'ont notamment montré qu'introduire une œuvre d'art en début de séance risque d'être modélisant pour les élèves ; en fin de séance cela limiterait l'approche à « l'artiste a procédé comme cela ; nous avons fait comme lui » ; ainsi il serait préférable d'introduire l'œuvre d'art en milieu de séquence. Il serait donc souhaitable de proposer aux élèves dans un premier temps de faire des expérimentations (dans un cadre défini en

[14] LAGOUTTE Daniel, *Pratiquer les arts visuels à l'école*, édition Hachette éducation, 2015, p. 20
[15] Ibid., p. 91
[16] Ibid., pp. 155 - 188

amont selon un projet de classe), de faire des essais, tester les possibilités du matériel (support, matériau, outils, gestes), d'un procédé (technique)….Ces expérimentations seraient nourries dans un second temps par un apport culturel, par l'observation d'œuvres d'art, non pas pour faire ensuite « à la manière de l'œuvre d'un artiste » mais de s'approprier la démarche de l'artiste afin d'évoluer dans sa propre pratique et ainsi produire à nouveau dans un troisième temps (approfondissement ou prolongement).

Par ailleurs, ces séances d'arts visuels m'ont invitée à réfléchir sur mon rôle dans l'apprentissage des enfants et me posent question sur ma pratique professionnelle, plus particulièrement sur le rapport aux savoirs et aux élèves.

En effet, d'un point de vue pédagogique, avec le recul, ces séances en arts visuels ont manqué d'expérimentations. Elles ont été fortement maîtrisées et conduites par moi-même. Si elles ont pris l'aspect de « téléguidage », elles s'éloignaient alors des arts visuels et de la part créative contenue dans l'art, mais s'apparentait alors davantage à des séances de technologie. J'ai sans doute été trop « chef d'orchestre », distribuant ou guidant tour à tour ce qu'il fallait faire limitant alors les élèves à de simples exécutants. Je les ai fait faire sans les faire véritablement expérimenter. Ainsi, ces expériences sont sources d'enseignement pour moi-même et deviennent un outil personnel pour l'évolution de ma pratique : elle m'enseigne la nécessité d'un lâcher prise, d'essayer de placer le « curseur » autrement dans ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre. Je dois apprendre à faire aussi confiance aux enfants, au rythme réel de la classe. J'ai pris conscience de ma posture un peu trop rigide et m'interpelle sur le lâcher prise en tant qu'enseignante en maternelle, car l'apprentissage des enfants a pour point de départ leurs découvertes par leurs propres expérimentations et non pas dans un rapport purement frontal, transmissif. Maintenant que j'en ai pris conscience, il est important que j'agisse en ce sens c'est ainsi sur cet axe que je dois progresser et évoluer dans ma pratique. J'aimerai infléchir ma pratique vers une « pédagogie socratique »[17], comme le préconise Daniel Lagoutte, les arts visuels étant avant tout une activité d'expression pour les élèves, leur permettre de mettre « hors de soi », de mettre en relief, de faire ressortir leurs intentions et leurs choix.

Enfin, plus largement, ce retour sur ma pratique dans le domaine des arts visuels m'a fait réfléchir également sur mon travail de professeur des écoles dans les autres domaines d'apprentissage. Je pense plus particulièrement au domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers

[17] Ibid., p. 92

les activités physiques », notamment lors des parcours de motricité. Ces parcours sont conçus et réalisés par toute l'équipe enseignante de mon école, comme « projet d'école », chaque enseignant étant ensuite libre de l'aborder selon ses choix pédagogiques. Pour ma part, avant de commencer les parcours, je demandais à un enfant de montrer « ce qu'il faut faire » sur chaque parcours. Je constituais ensuite des groupes, chaque groupe tournait environ cinq minutes sur chaque parcours. Mais n'est-ce pas limiter alors les élèves à de simples exécutants, les forçant à reproduire le « modèle » présenté en amont et donc de faire travailler, dans le meilleur des cas, leur mémoire, ce qu'ils ont retenu du « modèle » ? N'est-ce pas les priver de leurs propres réponses et expérimentations, de leurs propres actions et adaptations à des contraintes et environnements variés (rouler, grimper, glisser, lancer…) ? Pour cette fin d'année scolaire, j'envisage donc de les faire expérimenter tout d'abord par eux-mêmes, accueillir ensuite avec bienveillance leurs essais, échanger et verbaliser avec eux leur répertoire d'actions. Cela leur permettra peut-être aux élèves d'y revenir, en ayant eux-mêmes l'envie d'agir, de s'exprimer à nouveau, signes de leurs compréhensions.

Bibliographie

B.O. 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle

LACLOTTE Sophie, *Les arts visuels à la maternelle : agir, regarder, sentir*, Nathan, 2010

LAGOUTTE Daniel, *Pratiquer les arts visuels à l'école*, édition Hachette éducation, 2015

STRAUB Patrick, *Hors d'œuvre d'arts – 3 à 8 ans*, Accès Editions, 2012

Annexes