



**HAL**  
open science

# Le choix des oeuvres d'art en moyenne section de maternelle

Caroline d'Alto

► **To cite this version:**

Caroline d'Alto. Le choix des oeuvres d'art en moyenne section de maternelle. Education. 2016.  
dumas-01427136

**HAL Id: dumas-01427136**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427136v1>**

Submitted on 5 Jan 2017

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

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

## **Année universitaire 2015-2016**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# **Le choix des œuvres d'art en moyenne section de maternelle**

**Présenté par Caroline D'ALTO**

Première partie rédigée en collaboration avec Laure BURVIL

**Mémoire de M2 encadré par Cécile ESCATAFAL**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... *Caroline D'ALTO* .....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... *Le choix des œuvres d'art en moyenne section de maternelle* .....

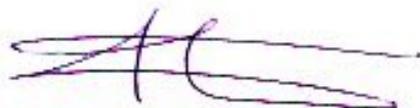
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ..... *Chambéry* .....,  
le ..... *17 mai 2016* .....

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)..... Caroline D'ALTO.....  
 auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
 ..... Le choix des oeuvres d'art en moyenne.....  
 ..... section de maternelle.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

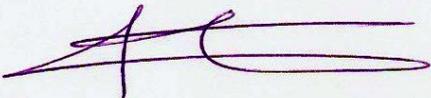
**n'autorise pas** <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry..... le 17 mai 2016.....

Signature de l'étudiants(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord  


<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
 NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

# SOMMAIRE

---

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1. Etat de l'art</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Les arts visuels dans les instructions officielles.</b>	<b>2</b>
<b>1.1.1. Historique</b>	<b>2</b>
<b>1.1.2. Les programmes de l'école maternelle de 2015</b>	<b>3</b>
<i>1.1.2.1. La place de l'œuvre d'art dans les programmes.</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2.2. La place de la créativité et de l'imaginaire dans les programmes</i>	<i>6</i>
<b>1.2. Enjeux de la présentation d'une œuvre d'art aux élèves</b>	<b>7</b>
<b>1.2.1. Définition d'une œuvre d'art</b>	<b>7</b>
<b>1.2.2. Pourquoi et comment présenter aux élèves ?</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Formulation de la problématique</b>	<b>12</b>
<b>2. Méthode</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Participants</b>	<b>13</b>
<b>2.2. Matériel</b>	<b>14</b>
<b>2.2.1. Choix des oeuvres</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2. Choix des silhouettes comme matériaux plastiques</b>	<b>15</b>
<b>2.3. Procédure</b>	<b>16</b>
<b>2.3.1. Pré-test</b>	<b>17</b>
<b>2.3.2. Séance 1 - l'oeuvre simple de Keith Haring</b>	<b>17</b>
<b>2.3.3. Séance 2 - l'oeuvre complexe de Fernand Léger</b>	<b>18</b>
<b>2.3.4. Post-test</b>	<b>18</b>
<b>3. Résultats</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Pré-test</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Productions des élèves lors de la séance 1 - L'oeuvre « simple »</b>	<b>20</b>
<b>3.3. Productions des élèves lors de la séance 2 - L'oeuvre « complexe »</b>	<b>23</b>
<b>3.4. Post-test</b>	<b>25</b>
<b>4. Discussion</b>	<b>27</b>
<b>5. Conclusion</b>	<b>32</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>33</b>

## **Introduction**

Les instructions officielles de 2015 pour l'école maternelle, accordent une place importante aux arts visuels, qui permettent de travailler des compétences pouvant se transférer dans d'autres disciplines et à tout niveau de la scolarité. En effet, cette discipline favorise le développement de compétences langagières, graphiques, culturelles, sociales et civiques. De ce fait, les élèves apprennent à devenir spectateur et à exprimer leurs émotions et leurs opinions.

En tant que professeure des écoles stagiaire en classe de maternelle, je ne suis pas une professionnelle de l'art ni de son enseignement. Etant dans ce métier depuis quelques mois, j'éprouve alors des difficultés à présenter une œuvre sans passer par le « à la manière de », que l'on voit si fréquemment dans les pratiques des enseignants de l'école primaire. J'ai donc choisi cette discipline pour la rédaction de ce mémoire, afin de me former davantage et réfléchir à ma pratique professionnelle.

Dans une première partie, ce mémoire abordera l'évolution des arts visuels dans les programmes, ainsi que de la place de l'oeuvre d'art et de l'imaginaire dans les instructions officielles. Par la suite, nous définirons ces termes et nous démontrerons les enjeux de la présentation d'une oeuvre en maternelle.

Dans une seconde partie, nous présenterons les expérimentations menées en classe ainsi que l'étude de ses résultats. Enfin, nous conclurons sur les aspects à retenir pour notre avenir professionnel.

## **1. Etat de l'art**

L'enseignement des arts visuels est fondamental pour les enfants dès leur plus jeune âge. Il est indispensable pour l'éveil des élèves, pour le développement personnel et culturel de l'enfant, pour développer leur curiosité mais également pour leur donner une première culture artistique ; c'est pourquoi les activités artistiques ont leur place dans les programmes scolaires.

### **1.1. Les arts visuels dans les instructions officielles.**

#### **1.1.1. Historique**

Les arts visuels apparaissent pour la première fois dans les programmes officiels dans la loi du 28 mars 1882 sur « l'enseignement primaire obligatoire » de Jules Ferry alors ministre de l'Instruction Publique. On ne parle alors pas d'arts visuels mais « d'éléments du dessin, du modelage et de la musique », ces activités sont alors vues comme des activités d'éveil, que l'on oppose aux disciplines fondamentales (français, mathématiques).

Il faut attendre les instructions officielles de 1977 pour que l'on parle des « arts plastiques ». Pierre Sauve parle d'un changement significatif de vocabulaire : on passe d'un enseignement technique, à une démarche de création et d'imagination<sup>1</sup>.

Une nouvelle évolution a lieu dans les instructions officielles de 2002 où les arts plastiques deviennent les arts visuels. Selon Daniel Lagoutte (2010), ce changement d'appellation aurait pour but « d'intégrer sous ce terme toutes les dimensions de l'image, images photographiques, images cinématographiques, images télévisuelles, images technologique ». L'objectif des instructions officielles est alors d'inciter les enseignants à former leurs élèves à devenir spectateurs de tout type d'images.

Depuis, on constate une réelle volonté politique de placer l'enseignement artistique au même rang que les autres domaines d'apprentissage avec la création en 2001, des classes à projet artistique et culturel<sup>2</sup> et plus récemment, du Parcours d'éducation artistique et culturel aussi appelé PEAC<sup>3</sup>, applicable dès la rentrée 2015.

---

<sup>1</sup> Sauve, P. (2015). Éléments pour une histoire des enseignements artistiques.

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale (2001). Les classes à projet artistique et culturel.

<sup>3</sup> M.E.N (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

« L'éducation artistique et culturelle est une politique de démocratisation culturelle pour tous, rayonnant tout au long de la vie, et impliquant la prise en compte du contexte spécifique de chaque personne <sup>4</sup>», c'est pourquoi elle se traduit par la création d'un parcours cohérent allant du cycle 1 jusqu'au lycée. De ce fait, l'école est un levier pour rendre la culture accessible à tous et ce domaine d'apprentissage vise à fournir une culture commune à tous les élèves.

Ce parcours « contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves, notamment par le développement de l'autonomie et de la créativité, la diversification des moyens d'expression et l'appropriation de savoirs, de compétences et de valeurs<sup>5</sup>. »

### **1.1.2. Les programmes de l'école maternelle de 2015**

Les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle parus dans le bulletin officiel de mars 2015, réaffirme la mission première du cycle 1 : que les élèves aient l'envie d'aller à l'école pour « apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». Pour ce faire, l'école doit proposer une organisation et des modalités d'apprentissages adaptées à ce jeune public. De ce fait, les élèves apprennent par le jeu, mais aussi en résolvant des problèmes (en se basant sur leurs acquis antérieurs) et en s'exerçant.

Ces modalités d'apprentissages sont notamment mobilisées dans le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Ce dernier recouvre les arts du visuel, les arts du son ainsi que les arts du spectacle vivant.

L'école maternelle permet une première acculturation des élèves par l'enseignement de repères communs et rend possible l'accès de tous à ces divers arts.

Par ailleurs, plusieurs compétences sont attendues en fin de maternelle dans le cadre des activités artistiques, que nous pourrions regrouper sous trois grandes catégories : l'appropriation d'une technique (savoir, choisir et utiliser des outils et des matériaux dans une intention créative), s'exprimer (importance du langage et du vocabulaire adapté) et enrichir son répertoire graphique.

---

<sup>4</sup> Ministère de la culture et de la communication. Education artistique et culturelle.

<sup>5</sup> M.E.N (2013). Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle.

### *1.1.2.1. La place de l'œuvre d'art dans les programmes.*

A la lecture des programmes de 2015<sup>6</sup>, nous constatons que la rencontre avec différentes formes d'œuvres (reproductions, films, enregistrements...) est préconisée « pour construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence ». Il est conseillé que les élèves puissent se familiariser avec une dizaine d'œuvres provenant d'horizons artistiques variés. De plus, les instructions mettent en exergue l'importance de la fréquentation des lieux culturels (salle de cinéma, de spectacle, musée).

Jusqu'à ces programmes, l'enseignement des arts visuels présentait quatre objectifs : une pratique effective des élèves, la rencontre avec les œuvres et l'acquisition de savoirs et de savoirs faire.

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, les élèves doivent bénéficier d'un parcours d'éducation artistique et culturelle<sup>7</sup> notamment défini dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>8</sup>. Ce parcours se définit comme « l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire<sup>9</sup>. ». En résumé, l'élève et les partenaires éducatifs, construisent conjointement les fondements de cette éducation grâce aux rencontres avec les œuvres et les artistes, aux pratiques (c'est-à-dire les techniques et les processus créatifs mis en œuvre) et aux connaissances, autrement dit les savoirs qui permettent de comprendre les œuvres, de se former un jugement critique et de savoir exprimer une émotion artistique.

---

<sup>6</sup> M.E.N (2015). Programmes de l'école maternelle.

<sup>7</sup> Parcours d'éducation artistique et culturelle noté PEAC pour la suite du mémoire.

<sup>8</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture noté SCCCC pour la suite du mémoire.

<sup>9</sup> M.E.N (2013). Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.

La confrontation avec des œuvres d'art, permet aux élèves de se positionner comme spectateur, d'apprendre à justifier leur point de vue, d'exprimer pourquoi on aime ou non (une des compétences du socle commun) et de gérer ses émotions.

Peu à peu, le PEAC devrait compléter les préconisations de 2008<sup>10</sup> à propos de l'histoire des arts dans les écoles. Pour se faire, l'éducation nationale propose aux enseignants des outils afin de faciliter la mise en œuvre de ce parcours pour les élèves. On trouve alors un guide pour la mise en œuvre du PEAC, qui incite à la mise en place du FOLIO (autrement dit, un porte-document numérique qui permet à l'élève de garder une trace de ses diverses expériences avec l'éducation artistique et culturelle tout au long de sa scolarité) et met également en avant le pass-éducation, qui permet aux enseignants d'accéder gratuitement aux musées et monuments nationaux, afin de faciliter la préparation de leurs projets éducatifs et pédagogiques.

Dans le premier palier pour la maîtrise du SCCCC<sup>11</sup> attendue à la fin du CE1, l'éducation artistique et culturelle apparaît dans la compétence 5 : la culture humaniste. L'art visuel est notamment stipulé puisque l'élève doit être capable de :

- « s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ;
- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture) ;
- reconnaître des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées. »

Par ailleurs, la compétence 6 relative aux compétences sociales et civiques indique que l'élève doit être capable de « participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ». Enfin, la compétence 7 concernant l'autonomie et l'initiative, spécifie que l'élève doit pouvoir « échanger, questionner, justifier un point de vue ». Ces compétences peuvent notamment être travaillées lors de la verbalisation collective à propos d'une œuvre.

---

<sup>10</sup> M.E.N (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts.

<sup>11</sup> M.E.N (2008). Cycle des apprentissages fondamentaux - programme du CP et du CE1.

### 1.1.2.2. La place de la créativité et de l'imaginaire dans les programmes

Etymologiquement, « créer » provient du latin « creare » qui signifie « produire ce qui n'existait pas »<sup>12</sup>. La créativité peut se définir comme la capacité à trouver des solutions pour résoudre des problèmes donnés. Pour Joëlle Aden (2009), « être créatif c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes ». La créativité est donc la capacité à résoudre une situation problème. Elle peut être artistique comme lors d'un travail autour d'une image.

En outre, la créativité et l'imagination sont intimement liées. En effet, l'imagination est définie comme la « capacité d'élaborer des images et des conceptions nouvelles, de trouver des solutions originales à des problèmes »<sup>13</sup>. L'imaginaire est donc la capacité à se créer des images mentales, des objets, des faits, des situations, dont nous n'avons pas eu l'expérience directe.

Ainsi, lorsque les élèves sont face à des œuvres d'art cela rend possible l'expérience du sensible et cela développe leur créativité et leur imaginaire. Les élèves n'ayant pas peur de l'imaginaire, peuvent adopter une posture de lâcher-prise. « L'invention suppose de créer quelque chose de nouveau et donc pour cela, faire appel à l'imagination<sup>14</sup> ».

Par définition, lorsque nous faisons appel à notre imaginaire, nous transformons le réel. C'est ce que Joy Paul Guilford qualifie sous l'expression de « pensée divergente », autrement dit une pensée qui fonctionne sur le mode intuitif et la capacité à émettre des idées nouvelles. Ce mode de pensée s'oppose à la pensée convergente qui se traduit par un fonctionnement sur le mode réel et qui fait appel à un raisonnement analytique pour résoudre des problèmes rationnels.<sup>15</sup>

Les programmes de 2015 abordent implicitement la question de l'imaginaire dans les modalités d'apprentissage : apprendre en jouant, apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, enfin, apprendre en s'exerçant. Le jeu permet notamment de développer leur

---

<sup>12</sup> Centre national de ressources textuelles et lexicales.

<sup>13</sup> Larousse.

<sup>14</sup> Pernet-Demoret, S. (2012). Comment développer l'imaginaire en arts visuels ?

<sup>15</sup> Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner ... Les activités artistiques en maternelle*.

autonomie et leur imaginaire en agissant sur le réel. Comme le souligne Joëlle Aden (2009), la créativité artistique est « un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante ».

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la résolution de situations problèmes, incite les élèves à utiliser leurs connaissances mais également faire preuve de créativité et d'imagination. Enfin, le réinvestissement de connaissances et compétences dans des situations variées permet l'automatisation : « c'est en créant qu'on devient créateur »<sup>16</sup>.

Le SCCC ne fait pas expressément référence à la notion de créativité ou d'imaginaire. Pourtant, le socle précédent, du 11 juillet 2006, citait la créativité à deux reprises : ce terme apparaissait comme un élément constitutif à l'esprit d'initiative, qui serait mis à l'épreuve dans « la vie privée, la vie publique et plus tard au travail »<sup>17</sup>. La créativité faisant alors partie des « attitudes indispensables tout au long de la vie »<sup>18</sup>. Joëlle Aden (2009) propose donc de « prévoir des espaces pour exercer et développer une attitude créative » à l'école.

## **1.2. Enjeux de la présentation d'une œuvre d'art aux élèves**

Il est important de comprendre que, « comme la lecture ou l'écriture, l'intérêt pour l'art n'est pas automatique <sup>19</sup> ». Il faut donc confronter les élèves dès le plus jeune âge, aux œuvres d'art. Ainsi, ils apprendront à regarder, à observer, à s'exprimer, à donner leurs points de vue, etc. Pour cela, il faut que les élèves puissent se sentir en confiance dans l'exercice.

### **1.2.1. Définition d'une œuvre d'art**

On ne retrouve pas de définition de l'œuvre d'art dans le Larousse. D'après le site internet du Larousse, on peut définir une œuvre comme « objet, système [...], résultant d'un travail, d'une action<sup>20</sup> », mais également comme une « production de l'esprit, du talent ; écrit,

---

<sup>16</sup> Bregou Le Bihan, F. (2010). Créer en petite section, un déjà-là.

<sup>17</sup> M.E.N (2006). Socle commun de connaissances et de compétences.

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Barbe-Gall, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants: le premier livre d'art pour enfants - destiné aux adultes.*

<sup>20</sup> Larousse.

tableau, morceau de musique, [...], ou un ensemble des productions d'un écrivain, d'un artiste ». En effet, l'artiste expérimente, il ne cherche pas à répliquer le réel<sup>21</sup>. Cette action lui est rendue possible grâce à sa créativité artistique.

Si on regarde la définition de l'art, le terme désigne « la création d'objets ou de mises en scène spécifiques destinées à produire chez l'homme un état particulier de sensibilité, plus ou moins lié au plaisir esthétique<sup>22</sup> »

L'œuvre d'art est un objet, une création réalisée par la main de l'homme qui peut être définie par plusieurs critères.

Tout d'abord, elle ne semble viser aucune utilité comme le souligne Hannah Arendt « elle est mise à l'écart des rapports utilitaires habituels »<sup>23</sup> ; mais certaines œuvres d'art peuvent avoir une réelle fonction (magique comme les masques primitifs, religieuse comme les églises ou les pyramides égyptiennes, etc.).

Ensuite, elle semble être unique mais si cela s'avérait vrai auparavant, désormais, avec les techniques actuelles, une œuvre d'art peut être reproductible, Walter Benjamin en parle déjà en 1935 dans son livre *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*.<sup>24</sup>

Enfin, elle semble présenter une valeur esthétique, mais la notion de beauté est subjective (Fountain, Marcel Duchamp, 1917) et ne peut donc pas être un critère valable.

Voilà ce que nous pouvons donc retenir comme définition : « une production artistique devient une œuvre d'art lorsqu'elle est acceptée comme telle par un milieu déterminé compétent. La qualification d'œuvre d'art n'est attribuée que sous certaines conditions d'acceptation du groupe social. L'œuvre d'art se définit donc différemment selon les époques et les lieux <sup>25</sup>».

---

<sup>21</sup> Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre.

<sup>22</sup> Larousse.

<sup>23</sup> Arendt, H. L'art, le temps et l'utilité.

<sup>24</sup> Brunet, F. Vidéoconférence sur le texte de Walter Benjamin, « L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique ».

<sup>25</sup> Michaud, Y. (2009). Qu'est-ce qu'une œuvre d'art.

Dans ce mémoire, nous allons utiliser deux termes : œuvre dite simple et œuvre dite complexe.

Par œuvre dite simple, nous entendons une œuvre qui ne contient que peu de paramètres à analyser au regard d'élèves de maternelle.

L'œuvre dite complexe vient en opposition de celle dite simple, c'est une œuvre qui va présenter plusieurs paramètres à analyser au regard de jeunes élèves.

### 1.2.2. Pourquoi et comment présenter aux élèves ?

La présentation d'une œuvre d'art va présenter plusieurs intérêts pour les élèves. Le schéma ci-dessous résume les intérêts que l'on peut trouver à mettre les élèves face à des œuvres.

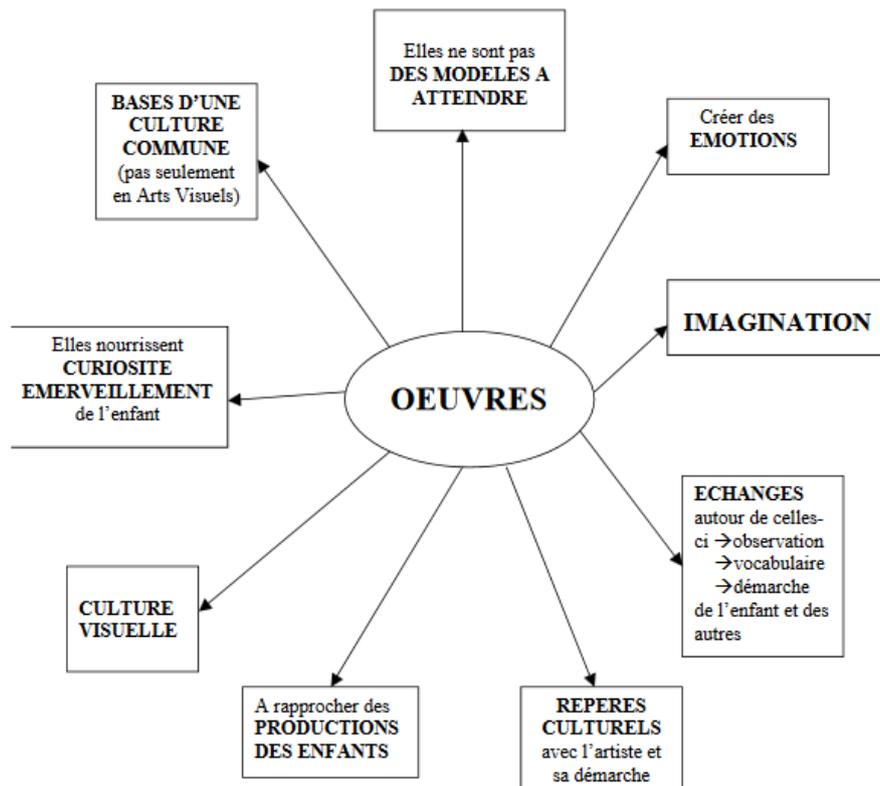


Schéma 1 : Arts visuels en maternelle : œuvres d'art<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Site pédagogique de l'académie de Toulouse

Tout d'abord, « découvrir différentes formes d'expression artistique<sup>27</sup>» dans l'objectif d'acquérir des connaissances et de construire une première culture artistique. Cette acculturation avec les œuvres d'art va également permettre aux élèves de se créer un point de vue, de devenir spectateur pour se créer un musée.

Ensuite, cette confrontation avec les œuvres va permettre aux élèves de mieux contrôler leurs émotions et leurs sentiments, de mettre des mots sur ce qu'ils aiment ou non, d'argumenter et justifier leurs points de vue. Ce sont des apprentissages indispensables non seulement en arts visuel mais également dans leur formation pour devenir élève et citoyen.

Selon Joëlle Aden (2009), « parler est en soi un acte créatif » car nous utilisons des combinaisons de mots qui varient à l'infini, autrement dit, « maîtriser de mieux en mieux une langue, c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue ». Le langage semble donc présenter un intérêt pour comprendre les œuvres en art visuel ; mais les arts visuels sont également un moyen très intéressant pour développer les compétences langagières.

Le langage va intervenir à différents moments de la rencontre avec les œuvres d'art : lors de la découverte de l'œuvre (verbalisation de ce que l'on voit, ce que l'on ressent), de la production, et de la verbalisation sur la production de l'élève.

Cependant, pour pouvoir imaginer et créer, il est important de disposer d'images mentales ; or, ces images se construisent par les lectures, la rencontre avec les œuvres, les visites dans les différents lieux culturels, etc. Nous pouvons donc nous poser la question de la disponibilité de ces images mentales chez des élèves de trois ou quatre ans.

De plus, comme le souligne Bertrand-André Gaillot, « a trop jeter tout modèle comme source de reproduction stérile ou répétition de recettes, c'est oublier un peu vite que l'être se construit par imitation »<sup>28</sup>.

Présenter des œuvres d'art pourrait ainsi permettre aux élèves de se créer des images mentales. De plus, certains élèves peuvent se trouver bloquer face à la tâche demandée, ainsi,

---

<sup>27</sup> M.E.N (2015). Programmes de l'école maternelle.

<sup>28</sup> Guillot, B-A. (1997). *Arts plastiques - éléments d'une didactique critique*.

la présentation d'œuvres pourraient être un moyen de les mettre en confiance. Le modèle peut alors s'apparenter « comme un point d'appui qui aiguillonne et rassure »<sup>29</sup>.

Cependant, les recherches actuelles démontrent que le moment de présentation de l'œuvre d'art dans une séquence d'art visuel, donne un rôle différent à l'œuvre d'art :

- si l'œuvre est présentée en début de séquence, elle va avoir un effet modélisant sur les réalisations des élèves.
- si elle est présentée en cours de séquence, elle va permettre de relancer, de donner des idées aux élèves.
- si elle est présentée en fin de séquence, elle va permettre de valider et de verbaliser en réutilisant le vocabulaire spécifique étudié durant la pratique.

Selon Daniel Lagoutte, la présentation de l'œuvre ne devrait pas avoir lieu en début de séquence car elle aurait un effet modélisant sur le travail des élèves et bloquerait leur imaginaire et leur créativité. Or, nous savons qu'il est important de développer l'imaginaire et la créativité des élèves dès le plus jeune âge, car ce sont des compétences qui se travaillent sur le long terme. De plus, il ne faut pas que l'enfant soit uniquement dans l'imitation, le modèle, sous peine de ne pas laisser toute la place à l'imagination et à la créativité<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Ibidem

<sup>30</sup> DSDEN de la Savoie. (1999). Les arts plastiques à l'école maternelle.

### **1.3. Formulation de la problématique**

D'après les recherches à propos de l'enseignement des arts visuels à l'école maternelle, il est recommandé de présenter une œuvre aux élèves soit en milieu de séquence (relance), soit en fin de séquence. En effet, il a été constaté que présenter une œuvre d'art en début de séquence avait un effet modélisant sur les productions des élèves et pouvait limiter leur imagination.

Cependant, une œuvre d'art, sans être modélisante, pourrait être un moyen de nourrir l'imaginaire, de créer l'acculturation. En effet, « donner une image stimule la faculté d'en produire de nouvelles » (Guillot, B-A, 1997, p.242).

Toutefois, nous souhaiterions aller plus loin dans cette réflexion, en remettant en question, non pas la place de la présentation d'une œuvre dans une séquence, mais le choix de l'œuvre.

De ce fait, notre problématique est la suivante :

***« En quoi le choix d'une œuvre d'art peut-il avoir un impact sur la production des élèves ? »***

Pour limiter l'effet modélisant de la présentation d'une œuvre en début de séquence, on émet l'hypothèse, que l'œuvre devrait être suffisamment complexe à analyser et/ou reproduire au regard de jeunes élèves.

Pour cette étude, nous avons sélectionné deux œuvres d'art, l'une que l'on définit comme simple et l'autre comme complexe. Nous avons fait le choix de présenter ces œuvres au début des séances afin de constater les effets que peuvent avoir chacune d'entre elles sur l'imaginaire des élèves.

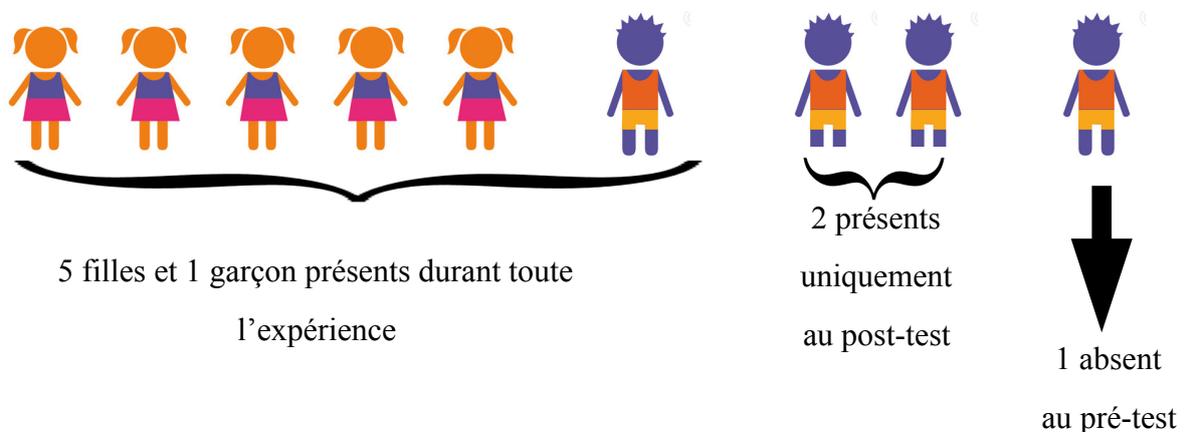
Pour mesurer cela, nous prendrons en compte plusieurs indicateurs. D'une part, le langage et d'autre part, le degré de ressemblance entre l'œuvre présentée et la production des élèves.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

L'expérience a été réalisée au sein d'une école maternelle publique de la Motte-Servolex (Savoie). La commune est limitrophe à la ville de Chambéry et plutôt urbaine, bien qu'une partie de son territoire soit consacrée à l'agriculture. La commune compte six écoles dont le groupe scolaire Lamartine. C'est au sein de son école maternelle composée de quatre classes et de 112 élèves issus d'un contexte socio-économique plutôt favorisé, que l'étude s'est déroulée. Plus précisément elle a eu lieu dans une classe composée de 16 petits et 10 moyens. Les participants à l'expérience ont été les 9 moyens venant tous les après-midi. Lors de l'expérimentation, seul 1 élève est âgée de 5 ans, les autres fêtant leur cinquième année plus tard.

L'échantillon d'élèves se compose de quatre garçons et de cinq filles. Parmi eux, deux garçons n'ont été présent que durant la dernière séance consacrée au post-test. Tandis qu'un troisième garçon a été absent durant cette dernière phase.



Le contexte de réalisation de l'expérience n'a pas rendu possible la comparaison des résultats du groupe test avec un groupe témoin. Cela dit, l'objectif de l'étude est de mettre en parallèle les productions des élèves et leurs intentions de réalisation en fonction de l'oeuvre qui leur est présentée en début de séquence d'arts visuels : une oeuvre simple et une autre complexe (cf. la définition à cette expérience donnée dans la partie 1).

## 2.2. Matériel

### Matériel nécessaire pour chaque phase

Séance 0 - création des silhouettes des élèves	Pré-test	Séance 1 - Oeuvre simple	Séance 2 - Oeuvre complexe	Post-test
appareil photo				
	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1 feuille A3 par élève</li><li>• les silhouettes des élèves</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ordinateur et retroprojecteur</li><li>• image de l'oeuvre numérisée</li><li>• les silhouettes des élèves</li><li>• 1 feuille A3 par élève</li><li>• 1 questionnaire pour analyser l'oeuvre et noter les réponses des élèves</li><li>• 1 questionnaire pour analyser le travail de l'élève et noter leurs réponses</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• les silhouettes de graphic-arts</li><li>• feutres de couleurs</li><li>• 1 ou 2 feuilles A3 (selon demande des élèves)</li><li>• 1 grille pour noter la description que font les élèves de leur travail</li></ul>

### 2.2.1. Choix des oeuvres

Afin de réaliser cette expérience, j'ai choisi de présenter deux oeuvres d'art aux élèves (cf. les illustrations 1 et 2 ci-dessous). La première dite simple de Keith Haring, sans titre officiel mais communément appelée *Danse multicolore* et l'oeuvre dite complexe de Fernand Léger, nommée *Les grands plongeurs noirs* (1944).



Illustration 1 : Keith Haring, *Danse multicolore*



Illustration 2 : Fernand Léger, *Les grands plongeurs noirs* (1944)

Les deux oeuvres mettent en scène des personnages ou « silhouettes » colorées. Cependant, la disposition de ces formes dans l'espace varie. Tandis que sur l'oeuvre simple nous pouvons voir cinq silhouettes placées côte à côte et à la verticale (têtes vers le haut et pieds vers le bas) ; la seconde oeuvre présente davantage de personnages et ceux-ci sont entremêlés. Leur disposition ainsi que leur quantité, rend difficile le dénombrement. C'est pourquoi cette oeuvre est dite complexe, tant pour l'observation que pour la copie. Les deux oeuvres présentées aux élèves ont donc des formes semblables (celles de personnages), cependant, le placement de ces formes dans l'espace varie.

### 2.2.2. Choix des silhouettes comme matériaux plastiques

Du pré-test jusqu'à la séance 2 sur l'oeuvre complexe, j'ai choisi que les élèves manipulent des silhouettes qui ne correspondent ni à celles de la première oeuvre ni à celles de la seconde. Pour cela, j'ai utilisé la silhouette des élèves. Nous sommes allés en salle de motricité (une semaine avant le début de la séquence), puis j'ai demandé aux élèves de s'allonger au sol et de faire comme s'ils nageaient. Je les ai alors photographié, puis j'ai imprimé leur silhouettes sur des feuilles de couleurs variées (bleu, jaune, vert, rouge, orange, rose, jaune). Après découpage, ces nouvelles formes-silhouettes sont devenues notre matériau pour les séances suivantes (cf. illustration 3).

Pour la phase de post-test, j'ai souhaité proposer aux élèves des silhouettes plus neutres, au sens où elles ne représentaient aucun d'entre-eux et étaient en noir et blanc. Je les ai trouvées dans l'ouvrage *Graphic-arts de 4 à 7 ans*, aux éditions ACCES (cf. illustration 4). Nous pouvons noter une forte ressemblance de ces personnages avec ceux de l'oeuvre de Fernand Léger, notamment par leur gestuelle et leurs traits de visage ; mais on constate mieux l'aspect global de chacun puisqu'ils sont présentés séparément.



Illustration 3 : Exemple de silhouettes pour la manipulation (photographies des élèves)

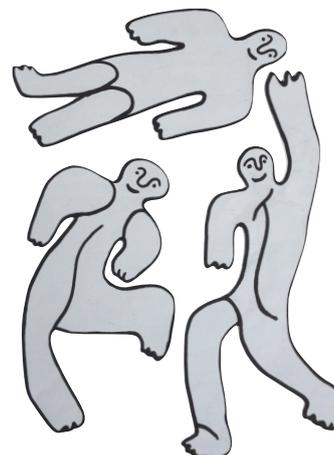


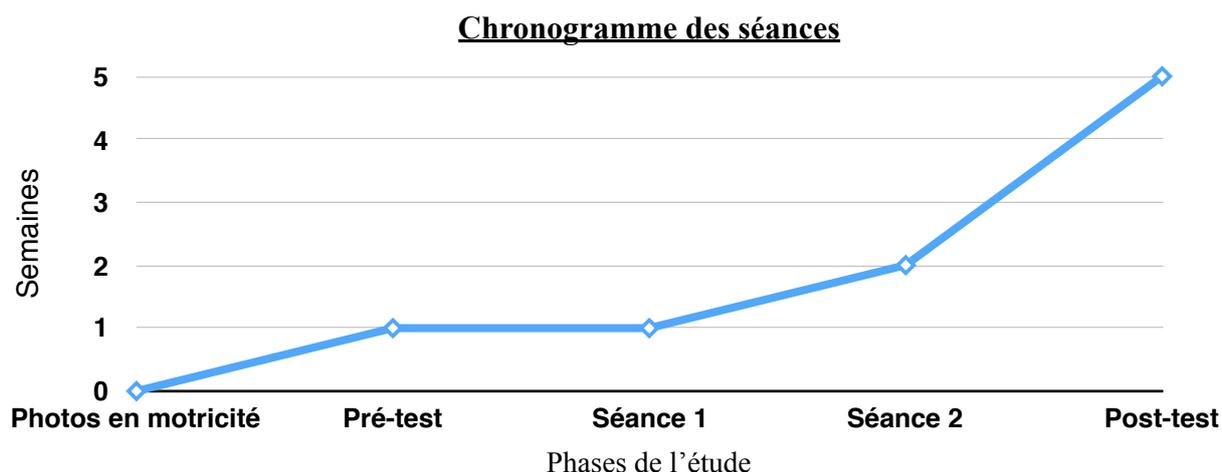
Illustration 4 : Silhouettes issues de *Graphic-arts*

### 2.3. Procédure

L'objectif de l'étude est de comparer les effets modélisants pouvant être produit après la présentation d'une oeuvre simple d'une part, et d'une oeuvre plus complexe d'autre part. Par conséquent, durant ces expériences, les invariants sont : la place de l'oeuvre présentée en début de séance, ainsi que la notion travaillée avec les élèves (comment disposer des formes dans un espace limité). Par ailleurs, l'oeuvre d'art est le variant de cette étude, tantôt simple, tantôt complexe.

L'expérience est constituée en quatre phases :

- ♦ le pré-test, comme point de référence qui permet de voir ce que les élèves peuvent produire avant même d'avoir vu une oeuvre ;
- ♦ la séance 1 à propos de l'oeuvre simple : *Les danses multicolores* de Keith Haring ;
- ♦ la séance 2 concernant l'oeuvre complexe : *Les grands plongeurs noirs* de Fernand Léger ;
- ♦ le post-test afin de constater si les séances précédentes ont produit un effet sur l'imaginaire des élèves. (Cf. Annexe 1).



### **2.3.1. Pré-test**

L'objectif du pré-test consiste à voir comment les élèves disposent les formes dans un espace limité, sans avoir vu ni commenté d'oeuvre au préalable.

Pour cette étape, chaque élève avait à disposition une feuille blanche de format A3 (distribuée au format paysage) ainsi que les huit silhouettes des élèves pris en photo la semaine précédente. La consigne était la suivante : « Fais bouger tes personnages sur la feuille ». Lorsqu'ils estimaient avoir terminé, j'ai photographié le résultat de leur manipulation, afin d'avoir un point de référence pour comparer avec leurs productions à venir.

Afin d'analyser ce travail et de pouvoir le comparer avec les futures réalisations, je les ai observé selon les deux critères visuels préalablement cités (la disposition des formes dans l'espace délimité et leur orientation).

J'ai ensuite enchaîné ce pré-test avec la première séance à propos de l'oeuvre simple. Les élèves ont donc laissé leurs travaux sur les tables. Je les ai invité à se regrouper pour débiter l'observation de l'oeuvre.

### **2.3.2. Séance 1 - l'oeuvre simple de Keith Haring**

Pour commencer, j'ai projeté l'oeuvre de Keith Haring au tableau. Ensuite je leur ai demandé : « Que voit-on ? » puis « Qu'est-ce qu'ils font ? » J'ai pris note des réponses des élèves. J'ai fait le choix de ne pas apporter d'information concernant l'artiste et son oeuvre.

Dans un deuxième temps, j'ai demandé aux élèves de retourner sur leur table de travail et de modifier s'ils le souhaitent la disposition de leurs personnages, en redonnant la même consigne à suivre : « Fais bouger tes personnages sur la feuille ».

Lorsqu'ils ont estimé avoir fini, j'ai photographié les productions afin de constater s'ils avaient effectué un changement par rapport au pré-test. De plus, je les ai questionné individuellement sur leur travail : « Que voit-on ? Qu'est-ce qu'ils font ? A quoi cela te fait penser ? ».

Afin de constater si la présentation de cette oeuvre avait eu un effet modélisant, j'ai mesuré le degré de ressemblance entre l'oeuvre d'art et leur travail en me basant sur les deux critères visuels mais aussi d'après l'indicateur langagier. En effet, j'ai cherché à observer si

les élèves employaient du vocabulaire descriptif et/ou évocateur en parlant de leur travail, et si celui-ci avait déjà été utilisé durant la phase d'observation et de verbalisation collective autour de l'oeuvre. Enfin, j'ai également regardé si leur travail fait en phase de pré-test et en séance 1 avait beaucoup changé, du fait que les deux temps de manipulation aient été consécutifs.

### **2.3.3. Séance 2 - l'oeuvre complexe de Fernand Léger**

Au lendemain de la séance 1, j'ai mis en place la deuxième séance avec comme seul changement : l'oeuvre présentée. Dans un premier temps, j'ai invité les élèves à observer l'oeuvre de Fernand Léger et j'ai pris note de leurs réponses aux questions suivantes : « Que voit-on ? Qu'est-ce qu'ils font ? » Je ne leur ai pas donné d'information concernant l'oeuvre ou l'artiste. Dans une deuxième phase, j'ai distribué une feuille blanche A3 (en paysage) et les huit silhouettes. Je leur ai présenté la même consigne qu'en séance 1 : « Fais bouger tes personnages sur la feuille ». Enfin, je me suis entretenue individuellement avec chacun d'entre eux, afin qu'ils me parlent de leur production.

### **2.3.4. Post-test**

Cette dernière étape de l'expérimentation avait pour objectif de constater si lors d'une nouvelle production des élèves, une des deux oeuvres présentées ressortait, tant dans le degré de ressemblance, que dans l'explication donnée par l'élève à propos de ses intentions de création.

Pour débiter, j'ai montré aux élèves de nouvelles formes : les silhouettes issues du manuel *Graphic-Arts*. J'ai introduit la consigne ainsi : « Je vous donne des personnages. Que pourraient-ils faire ensemble ? » Très vite, ils ont proposé diverses actions motrices, l'étayage a été peu nécessaire. Je leur ai demandé de choisir une action chacun, puis de la mettre en scène sur la feuille. J'ai alors donné à chaque élève : sept silhouettes, une feuille blanche A3 (distribuée en paysage) et des feutres de couleur. Lorsqu'ils ont eu terminé je leur ai demandé de me décrire leurs réalisations.

### 3. Résultats

L'expérience vise à constater si le niveau de complexité d'une oeuvre d'art peut réduire l'effet modélisant de sa présentation en début de séance. Pour recueillir ces données, j'ai réalisé une observation participante et des entretiens semi-structurés. L'annexe 2 présente toutes les réalisations de cette étude.

Pour rappel, j'ai défini le degré de ressemblance entre la production de l'élève et l'oeuvre d'art selon deux critères : la disposition des formes dans l'espace limité et leur orientation. J'ai également pris note du vocabulaire employé par les élèves lors de la description de leurs productions (de la séance 1 jusqu'au post-test).

#### 3.1. Pré-test

Le pré-test m'a servi de point de référence. En effet, j'ai donné la même consigne au pré-test et aux séances 1 et 2, à savoir « Fais bouger tes personnages sur la feuille ». Il se trouve que parmi les sept élèves, cinq ont placé leurs personnages alignés horizontalement et sur deux lignes. La disposition des silhouettes est conventionnelle c'est-à-dire la tête vers le haut et les pieds vers le bas de la feuille (Cf. illustration 6 ci-après). Parmi ces cinq élèves, trois d'entre eux ont placé leurs personnages de sorte à ce que plusieurs se touchent.

Deux élèves n'ont pas placé les silhouettes alignées sur deux lignes. De plus, ces mêmes élèves ont disposé leurs personnages dans plusieurs orientations. Le premier a placé cinq silhouettes verticalement et trois silhouettes horizontalement ; elles ne se touchent pas. Le second, ne les a placés ni verticalement, ni horizontalement. Elles sont toutes orientées dans les diagonales et certaines se touchent ; les pieds des personnages ne vont pas forcément vers le bas de la feuille.(Cf. illustration 5 ci-après)



Illustration 5 : Production de Jordan : les personnages ne sont pas alignés et ils ont des orientations variées.

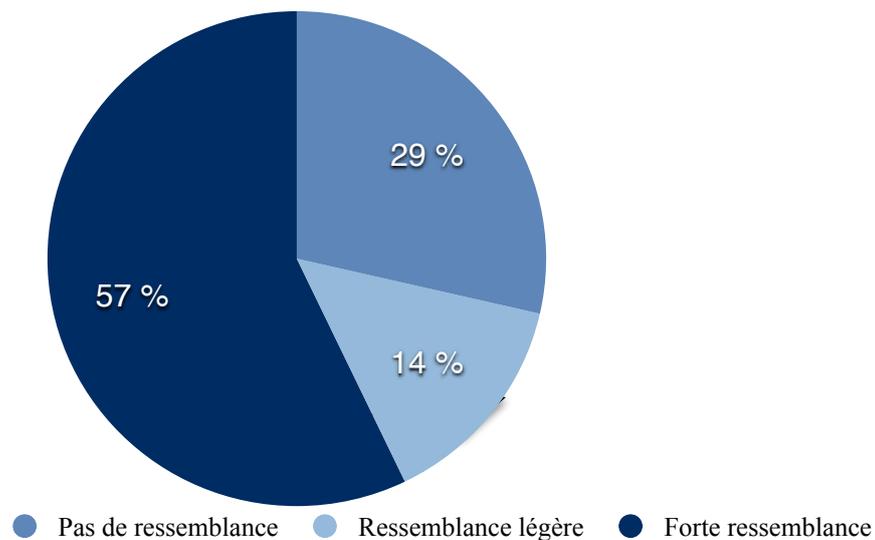


Illustration 6 : Production de Manon : les personnages sont alignés et ils sont orientés dans la même direction. 19

### 3.2. Productions des élèves lors de la séance 1 - L'oeuvre « simple »

En analysant les productions selon les critères préalablement cités pour définir le degré de ressemblance entre l'oeuvre et la production de l'élève, on peut dire que quatre élèves sur sept ont une production qui s'apparente à l'oeuvre d'art : les personnages sont alignés et la tête orientée vers le haut comme sur l'oeuvre.

**Figure 1 : Productions avec ressemblance(s) ou non à l'oeuvre simple**



Toutefois, en allant plus loin dans l'analyse des productions, je me rends compte que sur sept élèves, cinq d'entre eux ont peu voire pas changé la disposition et l'orientation choisie par rapport au pré-test. Ceux qui avaient disposé leurs personnages de façon alignée ont conservé cette disposition, de même que l'orientation avec la tête en direction du haut de la feuille. Certains d'entre eux les ont seulement écartés légèrement ou mieux alignés. Les deux élèves ayant placé leurs silhouettes dans des configurations non alignées et dans des orientations variées n'ont pas fait de changement significatif, hormis Jordan qui a plus écarté ses personnages vers les bords de la feuille et en a superposé deux.

Cependant, deux élèves ont significativement modifié leurs productions. La première est passée d'une organisation avec un alignement horizontal des personnages et une orientation verticale à un alignement vertical et une disposition horizontale (cf. illustrations 7 et 8). Elle a donc joué sur les deux critères pour réaliser une nouvelle production ; de plus ses personnages se touchent presque tous mais cela ne ressemble pas à l'oeuvre simple présentée.



Illustration 7 : Production Jade au pré-test



Illustration 8 : Production Jade à la séance 1

Quant aux productions de la seconde élève (cf. illustrations 9 et 10), l'élève a conservé l'alignement des personnages, mais lors du pré-test chaque ligne se composait de quatre personnages, tandis que lors de la deuxième production, elle modifie la disposition de ces personnages en créant une ligne de trois personnages puis une ligne de cinq (comme nous pouvons le voir sur l'oeuvre de Keith Haring).



Illustration 9 : Production Sarah au pré-test



Illustration 10 : Production Sarah à la séance 1

Ensuite j'ai souhaité comparer ce qu'avait dit les élèves lors de la phase de verbalisation collective autour de l'oeuvre de Keith Haring (voir le tableau 1 ci-après) avec la description que chaque élève faisait de sa production en entretien (voir le tableau 2 ci-après). Les mots en gras sont ceux ayant été réutilisés par les élèves lorsqu'ils m'ont parlé de leur production en entretien individuel. Le degré de ressemblance est codé ainsi : 0 = pas de ressemblance / 1 = un critère de ressemblance / 2 = Ressemblance.

**Tableau 1 : Verbalisation collective à propos de l'oeuvre simple-1**

Que voit-on ?	Qu'est-ce qu'ils font ? (10 actions motrices)
Oh c'est nous ! des <b>bonhommes</b> de l'herbe des points noirs dans l'herbe ça fait penser à une <b>tortue</b> , un crocodile	ils <b>dansent</b> ils font la statue il fait le canard on dirait le rose il <b>fait des lignes brisées</b> avec sa main le rouge il tape le rouge on dirait qu'il fait une chaise le bleu commence à <b>se réveiller</b> , ou il fait l'oiseau, il saute le vert on dirait qu'il pousse quelque chose

**Tableau 2 : Commentaires des élèves sur leur production en séance 1**

	Que voit-on ?	Qu'est ce qu'ils font ?	A quoi cela te fait penser ?	Degré de ressemblance (production élèves et oeuvre)
Ethan	des <b>couleurs</b> , la feuille blanche	j'aime bien debout	quand on met un personnage sous le feuille on le voit	0
Eva	les <b>bonhommes</b> debout	j'ai mis debout	un arbre un escargot	2
Jade	des enfants couchés	<b>dormir, se coucher (se réveiller)</b> , debout	je les ai mis comme ça pour faire penser qu'ils sont couchés	0
Jordan	des étiquettes, des photos	<i>pas de réponse</i>	un éléphant, un lion, une <b>tortue</b>	0
Manon	un <b>bonhomme</b> , une étoile de mer, un poisson, un phoque	j'ai réfléchi pour <b>faire des lignes</b>	à des lignes	2
Sarah	on voit Sarah, Aurélien...	ils sont devant	à un gorille	2
Sirine	des <b>bonhommes</b>	ils <b>dansent</b> sur les pieds	à des formes	2

Parmi toutes les productions, quatre valident deux critères de ressemblance avec l'oeuvre présentée. De plus, trois élèves réemploient le vocabulaire de trois actions motrices : se réveiller, faire des lignes, danser. Parmi ceux-ci, seule une élève ne produit pas une réalisation ressemblante à l'oeuvre (cf. illustration 8).

### 3.3. Productions des élèves lors de la séance 2 - L'oeuvre « complexe »

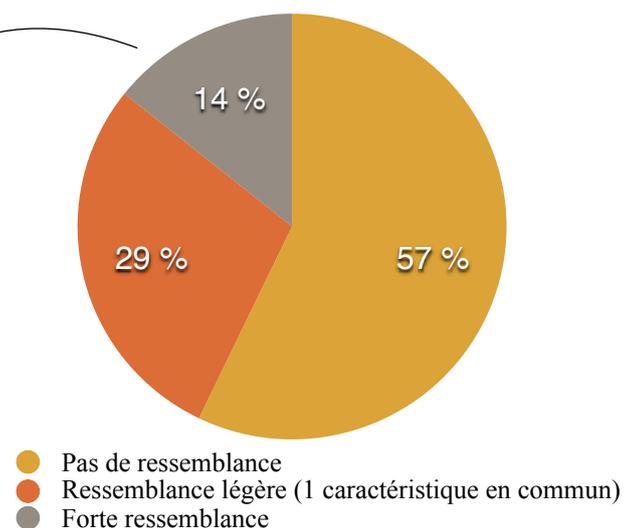
Pour commencer, j'ai comparé les productions des élèves avec l'oeuvre de Fernand Léger, en me basant sur les deux critères déjà définis pour estimer le degré de ressemblance. Nous remarquons alors que trois productions sur sept ont des caractéristiques communes avec l'oeuvre.

Afin d'analyser au mieux les productions et avant d'en tirer quelques conclusions, j'ai dû comparer d'une part la production des élèves avec l'oeuvre présentée durant la séance, mais aussi chaque production par rapport à celles réalisées précédemment dans l'objectif d'observer si des changements ont eu lieu.

**Figure 3 : Productions avec ressemblance(s) ou non**



Illustration 11 : Production de Sirine en séance 2 (forte ressemblance avec l'oeuvre présentée)



Sur les sept productions des élèves, seule la réalisation de Sirine ci-dessus, ressemble fortement à l'oeuvre présentée juste au début de la séance 2 et se distingue de la production réalisée au pré-test et en séance 1. D'après les critères de ressemblance, les silhouettes sont disposées et orientées comme sur l'oeuvre : elles sont entassées les unes sur les autres, on voit une partie de chaque personnage et leurs têtes sont orientées dans tous les sens.

Par ailleurs, deux élèves ont réalisé des productions validant un critère de ressemblance avec l'oeuvre d'art. Jade a présenté ses personnages de façon alignée mais regroupés dans l'angle en bas à droite de la feuille, les silhouettes sont accolées (cf. illustration 12). Sa production se différencie de celles réalisées précédemment. En outre,

Jordan a choisi d'éparpiller ses silhouettes et de les orienter dans toutes les directions. (cf. illustration 13). Cependant, il avait déjà proposé cette organisation dans l'espace lors des deux précédentes réalisations.



Illustration 12 : Production de Jade en séance 2



Illustration 13 : Production de Jordan en séance 2

En ce qui concerne les quatre autres élèves, leurs productions ne répondent à aucun critère de ressemblance avec l'oeuvre présentée, bien que trois d'entre eux aient proposé une composition se différenciant de celles précédemment réalisées.

Par ailleurs, les tableaux 3 et 4 ci-après permettent de comparer le vocabulaire utilisé pour décrire l'oeuvre d'art de Fernand Léger et les mots employés par les élèves pour décrire leur production. Les mots en gras sont ceux ayant été utilisés dans les deux phases.

**Tableau 3 : Verbalisation collective à propos de l'oeuvre complexe**

Que voit-on ?	Qu'est-ce qu'ils font ? (6 actions motrices)
des petits <b>ronds</b> des <b>couleurs</b> des <b>bonhommes</b> il manque des bouts le noir on voit une lettre on dirait des traces de boue on dirait une banane le jaune	ils font une bagarre ils se portent il y en a qui <b>sautent</b> il y en a qui se griffent ils s'écrasent ils se font des câlins

**Tableau 4 : Commentaires des élèves sur leur production 2**

	Que voit-on ?	Qu'est ce qu'ils font ?	A quoi cela te fait penser ?	Degré de ressemblance (production élèves et oeuvre)
Ethan	des couleurs	<i>pas de réponse</i>		0
Eva	des <b>bonhommes</b>	ils sautent, ils mangent	<i>pas de réponse</i>	0
Jade	j'ai mis Jordan comme ça parce qu'il avait ses jambes tordues et Sirine debout	tous ensemble ils se couchent un petit peu Ethan fait la statue	je voulais qu'il fasse l'étoile (parlant d'une silhouette)	1
Jordan	<i>pas de réponse</i>			2
Manon	un étoile de mer, un poisson, un nageur	je voulais faire un coeur	<i>pas de réponse</i>	1
Sarah	des couleurs	ils sont debouts	à des couleurs	0
Sirine	un rond, des <b>bonhommes</b>	<i>pas de réponse</i>	c'est trop drôle	2

Parmi les productions des élèves, deux valident les deux critères de ressemblance, deux autres valident un seul critère et les trois autres n'en valident aucun. On constate également que seule une élève réemploie une action motrice déjà citée pour décrire l'oeuvre d'art : sauter.

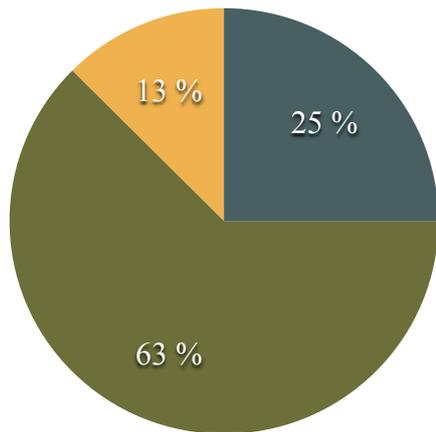
### 3.4. Post-test

Huit élèves ont participé au post-test parmi lesquels deux élèves avaient été absents aux deux séances précédentes. En outre, un élève ayant participé aux expérimentations antérieures n'était pas présent lors du post-test. Lors de cette phase, les élèves ont choisi l'action motrice de leurs personnages puis l'ont mise en scène.

On constate que sur les six élèves ayant participé à l'expérience dans son intégralité, cinq ont choisi une action motrice évoquée aux séances précédentes (cf. figure 4) et plus particulièrement lors de la verbalisation autour de l'oeuvre simple de Keith Haring (danser, taper des pieds, sauter).

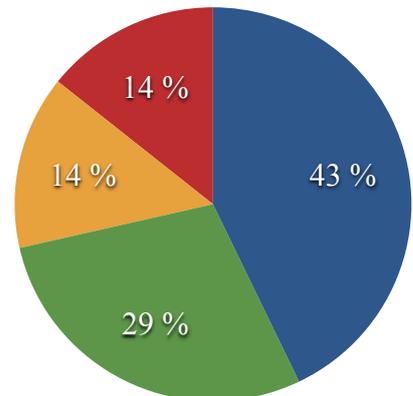
En outre, sur les six élèves présents à chaque expérimentation, cinq ont validé dans leur dernière production au moins un critère de ressemblance avec une oeuvre déjà vue ou le matériau plastique utilisé (cf. figure 5).

**Figure 4 : Choix des actions motrices**



- Elèves absents avant et proposant de nouvelles actions
- Actions motrices déjà citées
- Nouvelle action motrice

**Figure 5 : Similitudes avec les productions antérieures**



- Personnages alignés (comme K. Haring)
- Mise en couleur du contour de la silhouette (comme les matériaux plastiques utilisés)
- Coloriage d'une silhouette avec plusieurs couleurs (se rapproche de F. Léger)
- Pas de similitude notable

Nous pouvons également retrouver des similitudes dans la réalisation des productions notamment à travers le coloriage des silhouettes. Par ailleurs, nous constatons que les personnages des productions de Jade et Sirine (cf. illustrations 14 et 15) s'apparentent à ceux manipulés au pré-test et aux séances 1 et 2 (photographies imprimées sur du papier couleur). Pourtant Jade n'a pas choisi une action motrice évoquée durant les séances précédentes. Tandis que le personnage sur la production d'Ethan fait davantage référence à l'oeuvre de Fernand Léger et ses silhouettes quelque peu désassemblées. L'élève a colorié son personnage avec trois couleurs, pour chaque membre délimité (cf. illustration 16). Pourtant, il avait choisi l'action de danser, citée pour l'oeuvre de Keith Haring.



Illustration 14 : Production de Jade



Illustration 15 : Production de Sirine



Illustration 16 : Production d'Ethan

## **4. Discussion**

### **Étape 1 : Re-contextualisation**

L'étude a pour objectif de démontrer que l'effet modélisant lié à la présentation d'une oeuvre d'art en début de séance peut être réduit, selon le type d'oeuvre choisie et la difficulté à l'analyser ou à la reproduire au regard de jeunes élèves. De ce fait, nous émettons l'hypothèse que la présentation d'une oeuvre complexe en début de séance réduit l'effet modélisant.

### **Étape 2 : Mise en lien avec les recherches antérieures**

On constate qu'après l'observation de l'oeuvre simple, les élèves réalisent dans 57% des cas, une production semblable à celle de Keith Haring. On pourrait en conclure que la présentation de cette oeuvre simple a davantage d'effets modélisants sur la production des élèves.

Cependant, il faut nuancer ces résultats, puisque d'après les productions réalisées lors du pré-test, on constate que la majorité des élèves de cette étude agencent leurs personnages de la même manière que Keith Haring avant même de voir l'oeuvre. On peut en conclure, que les élèves auraient tendance à placer naturellement les personnages alignés et la tête en direction du haut de la feuille. Leurs productions ressemblent à l'oeuvre d'art car ils savaient déjà faire cela.

Les résultats issus de la deuxième séance montrent que dans 57% des cas, la production des élèves ne ressemblent pas à l'oeuvre complexe observée auparavant. Seule une élève agence les silhouettes de façon similaire à l'oeuvre de Fernand Léger et produit des réalisations vraiment différentes en séances 1 et 2.

Un autre élève a réalisé une production semblable avec des personnages éparpillés et allant dans toutes les directions, cependant cet élève avait déjà réalisé ce type de production auparavant, ce qui remet en cause l'intention de copier l'oeuvre.

Nous pouvons en déduire que l'oeuvre de Fernand Léger est plus difficile à reproduire pour de jeunes élèves, à la vue du peu de productions semblables à l'oeuvre d'art.

Par ailleurs, le langage utilisé par les élèves nous apportent une information supplémentaire.

Lors de la première séance sur l'oeuvre simple, les élèves proposent plus d'actions motrices pour décrire et imaginer ce que font les personnages (dix actions) et trois élèves en réutilisent une déjà citée. Tandis que durant la deuxième séance, les élèves ne proposent que six actions motrices et seule une élève reprend un verbe d'action citée au préalable.

De même, lors du post-test, les élèves ré-emploient davantage de vocabulaire évoqué lors de la séance sur l'oeuvre simple. Le tableau 5 ci-dessous nous permet de constater ces choix.

**Tableau 5 : Actions motrices en séances 1 et 2 et choix des actions motrices au post-test**

Actions motrices citées en séance 1 (K. Haring)	Actions Motrices citées en séance 2 (F. Léger)	Actions motrices choisies en post- test
<p><b>danser</b> faire la statue faire le canard faire des lignes brisées avec sa main <b>taper des pieds</b> faire la chaise faire l'oiseau se réveiller <b>sauter</b> pousser</p>	<p>se battre se porter <b>sauter</b> se griffer s'écraser se faire des câlins</p>	<p><b>danser (2 fois)</b> <b>taper des pieds</b> <b>sauter</b></p> <p><i>Nouvelles actions proposées :</i> <i>jouer dans la cour</i> <i>jouer au ballon</i> <i>prendre l'avion</i> <i>manger des glaces</i></p>
10 actions motrices évoquées	6 actions motrices évoquées	Parmi les 4 actions déjà évoquées, seul « sauter » apparaît pour les deux oeuvres. Les 2 autres actions ont été citées pour l'oeuvre simple.

L'oeuvre simple semble plus modélisante notamment dans l'aspect langagier.

Enfin, nous pouvons remarquer lors du post-test, que lorsque l'élève n'a pas de modèle en tête, il reproduit une situation vécue. A titre d'exemple les actions étaient : « des enfants jouent dans la cour sous le préau » ou « jouer au ballon », ou encore, « prendre l'avion ». Durant l'entretien, les élèves m'ont expliqué leurs productions et j'ai pu faire le parallèle avec leur vécu (les enfants m'avaient parlé de ces situations vécues dans d'autres circonstances).

Cela dit, cette dernière phase m'a fait prendre conscience de l'importance de choisir une situation motrice avant de réaliser une production, afin d'aider les élèves à se mettre en projet.

Pour conclure, on voit davantage de lien entre le travail des élèves et l'oeuvre simple de Keith Haring, tant dans le choix des actions motrices (le vocabulaire utilisé) que dans les productions des élèves.

Dans le cadre de cette étude, nous pouvons donc valider notre hypothèse. En effet, nous savions que présenter une oeuvre en début de séance / séquence était modélisant. Cependant, nous pouvons ajouter que si l'oeuvre est plus complexe, les élèves la copient moins et réemploient moins le vocabulaire en lien. Cela réduit donc l'effet modélisant de la présentation de l'oeuvre.

### **Étape 3 : Limites et perspectives**

Suite à l'expérimentation menée en classe ainsi que l'analyse des résultats, je peux formuler plusieurs limites à cette étude.

Dans un premier temps, nous pouvons remettre en question la taille de l'échantillon. En effet, de par sa taille très réduite (sept à huit élèves) il est peu représentatif. Cependant, l'absence de certains élèves aux premières séances s'est révélée être très intéressante. Les deux élèves présents uniquement au post-test ont fait office de groupe témoin (dans une moindre mesure) ; après comparaison, j'ai pu en tirer des conclusions supplémentaires.

De plus, cette étude est réalisée en se basant sur seulement deux oeuvres d'art. L'une que j'ai défini comme simple, l'autre comme complexe, au regard de jeunes élèves. Il serait intéressant de reproduire l'expérimentation avec d'autres oeuvres.

Par ailleurs, les élèves de moyenne section sont encore jeunes. Leur comportement est variable selon leur état de fatigue, de motivation voire de disponibilité cognitive. De ce fait, les résultats peuvent être plus ou moins fluctuants. En outre, ils sont en apprentissage constant. Ils évoluent, grandissent, apprennent à devenir spectateur. Leur point de vue et leur façon d'observer évoluent aussi et peuvent donc influencer sur les résultats.

Concernant l'organisation de l'expérimentation, je pense que j'aurai dû proposer le pré-test et la séance 1 sur deux journées différentes. Je crains que l'organisation est quelque peu biaisé les résultats.

De plus, je regrette de ne pas avoir laissé les élèves s'exprimer lors de la réalisation du pré-test. Cela m'aurait permis de connaître leurs intentions de réalisation mais aussi de savoir s'ils étaient capables de se projeter, autrement dit, savoir en amont de la manipulation, pourquoi ils allaient placer les silhouettes de telle façon.

Egalement, j'aurai pu proposer la même consigne au pré-test qu'au post-test, à savoir : « Je vous donne des personnages, qu'est-ce qu'ils pourraient faire ensemble ? ». Ainsi je suppose que j'aurai pu mieux exploiter les résultats. Cela dit, cet écueil m'a fait prendre conscience de leur difficulté à se projeter avant de réaliser une production. De même durant les entretiens, j'aurai sans doute dû questionner les élèves en ciblant davantage les actions motrices et demander : « Que font tes personnages ? »

En outre, j'aurai pu proposer aux élèves pour leur réalisation une feuille au format portrait afin de voir s'ils auraient changé l'orientation de la feuille. Ainsi j'aurai pu également voir si l'oeuvre d'art avait un aspect modélisant sur cet aspect. La dimension des silhouettes ainsi que celle de la feuille pourraient être remises en question.

Enfin, je n'ai pas présenté l'artiste ni donné le titre de l'oeuvre aux élèves, il serait en effet intéressant de reproduire l'expérience en donnant ces informations afin de constater si les productions et les explications des élèves évoluent.

L'absence de deux élèves aux séances précédentes le post-test s'est révélée être riche en information. J'ai clairement pu constater que lorsqu'un jeune élève n'a pas de référent en tête, il va reproduire ce qu'il connaît, autrement dit, s'inspirer de son vécu.

En tant que professeur des écoles, nous devons être polyvalent afin d'enseigner toutes les disciplines, notamment les arts visuels. Cela dit, la formation initiale des enseignants ne consacre que peu d'heures à la didactique des arts visuels. Toutefois, il est nécessaire de se former dans ce domaine pour éviter l'écueil si souvent réalisé en maternelle du « à la manière de ». Il est nécessaire de privilégier la manipulation des matériaux plastiques pour travailler une notion, développer l'imaginaire et construire le regard spectateur des élèves. Il faut aller

au-delà de la simple copie de l'oeuvre et proposer des modalités d'apprentissages variées, comme le souligne les programmes de maternelle de 2015. Cependant, le professeur doit pouvoir justifier ses choix en fonction des objectifs de travail. A titre d'exemple, la présentation d'une oeuvre en début de séquence peut être utile pour travailler le graphisme. Dans ce cas, l'objectif n'est pas de développer l'imaginaire.

## **5. Conclusion**

L'étude avait pour objectif de constater si le choix d'une oeuvre d'art en fonction de son niveau de complexité, pouvait réduire ou non l'effet modélisant de sa présentation en début de séance.

D'après l'analyse de nos résultats, nous pouvons valider notre hypothèse. En effet, nous avons pu confirmer les recherches indiquant que la présentation d'une oeuvre en début de séance avait un effet modélisant sur la production des élèves. Cependant, nous avons souhaité aller plus loin dans l'expérience pour savoir si le choix de l'oeuvre pouvait influencer cet effet. Dans le cadre de cette étude, les résultats nous permettent de conclure que la présentation d'une oeuvre complexe peut réduire l'effet modélisant.

Toutefois, l'aspect modélisant n'est pas forcément négatif s'il permet de développer l'imaginaire. Pour conclure, tout dépend de l'objectif final ciblé par l'enseignant, qui doit choisir le moment de présentation de l'oeuvre dans une séance ou séquence, selon les objectifs d'apprentissages préalablement déterminés.

## Bibliographie

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.

Arendt, H. L'art, le temps et l'utilité. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/art/methode/sujets/comment/arendt/temextx1.htm>

Barbe-Gall, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants: le premier livre d'art pour enfants--destiné aux adultes*. Paris : Adam Biro.

Bregou Le Bihan, F. (2010). Créer en petite section, un déjà-là. Repéré à [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=SPI\\_053\\_0125](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=SPI_053_0125)

Brunet, F. Vidéoconférence sur le texte de Walter Benjamin, « L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique ». Repéré à [http://www.univ-paris-diderot.fr/Mediatheque/IMG/pdf/Analyse\\_Benjamin.pdf](http://www.univ-paris-diderot.fr/Mediatheque/IMG/pdf/Analyse_Benjamin.pdf)

Centre national de ressources textuelles et lexicales. Définition « créer ». Repéré à <http://www.cnrtl.fr/etymologie/créer>

DSDEN de la Savoie. (1999). Les arts plastiques à l'école maternelle. Repéré à [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/maternelle\\_arts\\_plastiques/ecole.php](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/ecole.php)

Guillot, B-A. (1997). *Arts plastiques - éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF. p.242

Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette éducation.

Lagoutte, D. (2010). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Domont : Hachette Éducation.

Larousse. Définition : art. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/art/5509>

Larousse. Définition : imagination. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imagination/41617#sI2IXsFir6lG5Qe4.99>

Larousse. Définition : œuvre. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C5%93uvre/55708#oukAUR4DGJOtO752.99>

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Presses pocket.

Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner ... Les activités artistiques en maternelle*. Paris : Hachette Education.

Michaud, Y. (2009). Qu'est-ce qu'une œuvre d'art. Repéré à [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_de\\_tous\\_les\\_savoirs\\_au\\_lycee/qu\\_est\\_ce\\_qu\\_une\\_oeuvre\\_d\\_art\\_yves\\_michaud.4434](https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/qu_est_ce_qu_une_oeuvre_d_art_yves_michaud.4434)

Ministère de la culture et de la communication. Education artistique et culturelle. Repéré à <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle>

Ministère de l'éducation nationale (2001). Les classes à projet artistique et culturel. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2002). Programmes de l'enseignement de l'école primaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2008). Cycle des apprentissages fondamentaux - programme du CP et du CE1.

Repéré à [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm)

Ministère de l'éducation nationale (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Ministère de l'éducation nationale (2013). Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

Ministère de l'éducation nationale (2015). Programmes de l'école maternelle. Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

Ministère de l'éducation nationale (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Repéré à [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)

Moine, L. (2004). L'impact de la consigne sur la créativité en arts visuels. Repéré à [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04\\_03STA00145.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00145.pdf)

Pernet-Demoret, S. (2012). Comment développer l'imaginaire en arts visuels ? Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00752646/document>

Sauve, P. (2015). Éléments pour une histoire des enseignements artistiques. Repéré à <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article200>

Site pédagogique de l'académie de Toulouse. Comment s'appuyer sur l'œuvre d'art (reproduction ou originale) dans une séquence d'arts visuels ? Repéré à [http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceGourdon/SPIP/IMG/pdf/anim\\_exploitatooeuvre\\_d\\_art\\_mat.pdf](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceGourdon/SPIP/IMG/pdf/anim_exploitatooeuvre_d_art_mat.pdf)

## Annexe 1 - Plan de séquence

Séquence Arts Visuels - Période 4 - Moyenne section

*Est-ce que présenter une oeuvre d'art en début de séquence peut ne pas être modélisant ?*

<p>Compétences attendues en fin de maternelle (BO 2015) :</p> <p><b>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.</li> <li>* Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.</li> </ul> <p><u>Objectifs :</u> notion plastique travaillée : remplir l'espace grâce à un matériau plastique donné</p>	<p>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (palier 1) :</p> <p><b>Compétence 5 - La culture humaniste :</b> L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)</li> <li>- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture)</li> <li>- reconnaître des oeuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées.</li> </ul> <p><u>Compétences visées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dire ce qu'on voit et ce qu'on ressent par rapport à une oeuvre d'art et par rapport à son travail</li> <li>- comprendre une consigne</li> </ul>
--	---

Séances	Déroulement	Matériel
0	<b>Motricité :</b> prendre photo des élèves pour faire des silhouettes (ce sera leur matériau) : fais comme si tu nageais	appareil photo
1	<b>Pré-test :</b> Fais bouger tes personnages sur la feuille (pas de modèle)	silhouettes élèves feuilles A3
2	<b>Oeuvre « simple » - Keith Haring</b> 1. Observation de l'oeuvre - langage (cf. grille observation avec questions du PE) en collectif 2. Manipulation plastique : Fais bouger tes personnages sur la feuille 3. Observation du travail des élèves - langage (en individuel)	idem + ordi et rétroprojecteur
3	<b>Oeuvre « complexe » - Fernand Léger, Les plongeurs noirs</b> 1. Observation de l'oeuvre - langage en collectif 2. Manipulation plastique : Fais bouger tes personnages sur la feuille 3. Observation du travail des élèves - langage (en individuel)	idem
4	<b>Post-test :</b> « Je vous donne des personnages, qu'est-ce qu'ils pourraient faire ensemble ? » Les élèves choisissent l'action motrice puis la mettent en scène sur leur feuille blanche	feuille blanche A3 silhouettes graphic arts

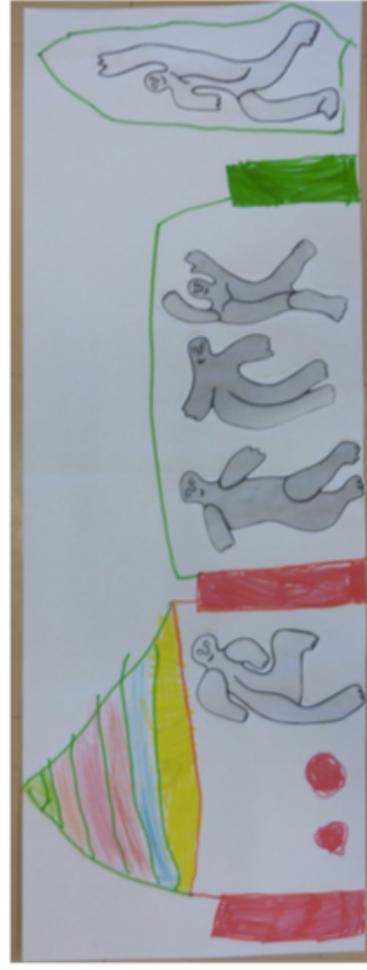
## Annexe 2 - Productions des élèves

Elèves	Pré-test	Séance 1 - oeuvre simple	Séance 2 - oeuvre complexe	Post-test
<b>Ethan</b>				
<b>Eva</b>				
<b>Jade</b>				

Elèves	Pré-test	Séance 1 - oeuvre simple	Séance 2 - oeuvre complexe	Post-test
Jordan				Absent
Manon				
Sarah				

Elèves	Pré-test	Séance 1 - oeuvre simple	Séance 2 - oeuvre complexe	Post-test
Sirine				

**Productions de Jules et de Aurélien en post-test**



**Année universitaire 2015-2016**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***  
***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire :** Le choix des oeuvres d'art en moyenne section de maternelle.

**Auteur :** Caroline D'ALTO

**Résumé :**

La présentation d'oeuvres d'art à l'école maternelle a plusieurs intérêts. D'une part développer la sensibilité artistique et d'autre part, les compétences langagières et l'imaginaire. Toutefois, la présentation d'une oeuvre d'art en début de séquence aurait des effets modélisants sur la production des élèves. Et si cet effet dépendait du type d'oeuvre choisie ? Peut-on remettre en question le choix de cette oeuvre ?

Notre expérience en classe va nous permettre de constater le degré de l'effet modélisant sur les productions et les intentions des élèves, après avoir analysé collectivement une oeuvre d'art dite « simple » puis une autre dite « complexe ».

**Mots clés :** Arts visuels, oeuvres d'art, maternelle, imaginaire, langage, effet modélisant.

**Summary :**

Showing art work to children who are in preschool have many interests. On one hand to create awareness about arts and on the other hand to increase linguistic and imagination skills. However, beginning a sequence by showing an art work can affect the pupil's work. Does art work type can influence the pupil's work ? The goal of our experience is to notice the effects of the presentation of a "simple" or a "complex" art work on the pupil's work.

**Key words :** Visual arts – Art work – Preschool – Imagination – Language – Model effect