

La place de la créativité dans l'enseignement des arts plastiques

Christine Diant

▶ **To cite this version:**

Christine Diant. La place de la créativité dans l'enseignement des arts plastiques. Education. 2017. dumas-01562126

HAL Id: dumas-01562126

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01562126

Submitted on 13 Jul 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.



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

ESPE du Languedoc-Roussillon - Université de Montpellier - Faculté d'Education

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2016 - 2017

La place de la créativité dans l'enseignement des arts plastiques

Diant Christine

Directeur du mémoire : Jean-Michel Martinez
Tuteur du mémoire : Patricia Stheeman
Assesseur : Stéphanie Ibanez

Soutenu : le 24 mai 2017

Je tiens à remercier les personnes qui m’ont aidé et soutenu dans toutes les étapes de la création de ce mémoire.

Résumé : La créativité est souvent présentée comme un attribut indissociable des enseignements artistiques et notamment des Arts plastiques. Après avoir décrit l'évolution historique de la discipline scolaire des arts plastiques et fait une synthèse des recherches scientifiques sur la créativité, ce mémoire propose de comprendre comment la créativité est mise en œuvre en arts plastiques dans les classes à partir d'une analyse des discours des professeurs des écoles. En effet, même si les arts plastiques sont souvent présentés comme la discipline de prédilection de la créativité et qu'elle est sincèrement valorisée dans les discours des enseignants, qu'en est-il dans la pratique ? Il se termine par une analyse comparative de deux séquences élaborées pour deux classes de CM1/CM2 dont l'objectif est de susciter au maximum la créativité des élèves.

Summary: Creativity is often presented as an inseparable attribute of teaching in art and notably in visual arts. After describing the historical evolution of academic visual arts and summarizing the scientific research on creativity, this memoir aims to understand how creativity is implemented in the classrooms, by studying the speeches of a variety of school teachers. Even though visual arts are often presented as a very creative discipline, this creativity being greatly valued in teachers' speeches, what are the actual facts? The study ends with a comparative analysis of two different sequences developed for two classes of CM1 / CM2 whose objectives are to stimulate the creativity of the pupils.

INTRODUCTION **1**

PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE **3**

1. VERS UNE DEFINITION RENOUVELEE DES ARTS PLASTIQUES 3
1.1. Définir les arts plastiques *3*
1.2. Evolution de l'enseignement des Arts plastiques à l'école élémentaire *3*
1.2.1. Focus sur les objectifs d'apprentissage de la discipline avant 2002 4
1.2.2. Les IO entre 2002 et 2015 6
1.2.3. Les programmes du 26 novembre 2015 7
2. LE CONCEPT DE CREATIVITE EN QUESTION 10
2.1. Qu'est-ce que la créativité ? *10*
2.2. Une valeur opérante pour éduquer les élèves à l'exercice de la citoyenneté *12*
2.3. Qu'est-ce qu'être créatif ? *13*
2.4. Les enseignements artistiques : domaine de prédilection de la créativité ? *13*
3. VERS UNE PÉDAGOGIE DU SENSIBLE 14
3.1. En quoi le concept de sensibilité est-il opérant pour les apprentissages en arts plastiques ? *15*

DEUXIEME PARTIE : LES REPRESENTATIONS DES PROFESSEURS DES ECOLES ET LEURS PRATIQUES **16**

1. UNE DISCIPLINE COMPLEXE QUI A SES SPECIFICITES 16
1.1. Une pratique exploratoire *16*
1.2. Des contenus d'apprentissage spécifiques *17*
1.3. Une indispensable verbalisation *17*
2. LA PLACE DE LA CREATIVITE DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES 18
2.1. L'enquête de terrain *18*
2.2. Le profil et la sensibilité aux arts plastiques des PE interviewés *18*
2.3. Perceptions de la spécificité de la discipline *19*
2.4. Les différents dispositifs pédagogiques présents dans les classes *21*
2.4.1. Structure des séquences 21
2.4.2. Le type de consigne 21
2.4.3. Le matériel utilisé 22
3. COMMENT LES ENSEIGNANTS PERÇOIVENT ET INTÈGRENT LA CRÉATIVITÉ DANS LEURS SÉANCES ? 22
3.1. Leur définition de la créativité : *22*
3.2. Sa mise en place *23*

TROISIEME PARTIE : COMPARATIF DE DEUX SEQUENCES **24**

1. SEQUENCE A 25
1.1. Objectif et tâche des élèves *26*
1.2. Axe de remédiation suite à la mise en œuvre *27*
1.2.1 La motivation des élèves 27
1.2.2 La diversité des productions 27
1.2.3 Le prétexte à créer 28
1.2.4. Le questionnement choisi 28
1.2.5. La prise de vue photographique 29
2. SEQUENCE B 29
2.1. Déroulement de la séquence *29*
2.2. Réflexions et axe de remédiation suite à la mise en œuvre *30*
2.2.1 L'incitation 30
2.2.2. Les objectifs poursuivis 31
2.2.3. Remédiation 32

CONCLUSION **34**

BIBLIOGRAPHIE **35**

ANNEXE 1 : **1**

ANNEXE 2 ..... **5**

ANNEXE 3 : **7**

ANNEXE 4 ..... **8**

ANNEXE 6 : **18**

INTRODUCTION

Depuis que j'enseigne, le souci de penser et mettre en place un enseignement adapté au besoin individuel de chaque élève est une préoccupation essentielle. Persuadée que pour bien apprendre l'élève doit s'engager dans une démarche de projet qui fasse sens pour lui, je tente de le mettre en pratique au sein de mes classes.

Cette préoccupation transposée aux arts plastiques me paraissait bien moins problématique à mettre en place que dans l'enseignement des disciplines dites fondamentales que sont le français et les mathématiques. Le simple plaisir du faire guidant la motivation des élèves et leur engagement personnel dans l'activité. Or, à partir du moment où je me suis confrontée au terrain et où j'ai commencé à analyser ma pratique, je me suis aperçue qu'il n'était pas si évident d'enseigner cette discipline et qu'elle avait des spécificités qu'il était important de prendre en compte pour ne pas la réduire à un simple apprentissage technique ou théorique. En effet, au-delà du goût et de la curiosité que l'on peut avoir personnellement pour les arts plastiques, connait-on vraiment les codes et le langage artistique auxquels cet enseignement fait référence ?

Depuis la rentrée scolaire de 2016 les nouveaux programmes nous engage à développer *« le potentiel d'invention et de création »* des élèves. En effet, il s'agit de leur *« donner les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques »*. Comment alors penser une pédagogie qui permette aux élèves d'atteindre ces objectifs ambitieux ?

La question de favoriser la créativité des élèves dans leur pratique des arts plastiques est depuis longtemps au cœur des objectifs poursuivis car elle leur permet de nourrir et d'exprimer un imaginaire indispensable à la construction de leur personnalité.

En confrontant mes questionnements personnels et les attendus des nouveaux programmes, j'ai voulu me pencher sur la façon dont étaient concrètement enseignés les arts plastiques et si les enseignants rencontraient des difficultés sur le terrain dans la mise en œuvre de leur pédagogie.

De l'ensemble de ces réflexions est née la problématique de ce mémoire : Comment donner les moyens aux élèves d'élaborer des intentions artistiques et de favoriser leur potentiel d'invention et de création, en un mot leur créativité ?

Tandis qu'une première partie présentera l'évolution de la discipline tant dans ses objectifs d'apprentissage que dans les moyens mis en œuvre pour les atteindre, une deuxième partie s'attachera à montrer les spécificités de cet enseignement en faisant un état des lieux des pratiques pédagogiques pratiquées dans les classes. Pour finir, la troisième partie concrétisera ces réflexions en présentant deux séquences d'arts plastiques destinées à des élèves de cycle 3 pour évaluer l'impact au niveau de leur créativité.

.

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

1. Vers une définition renouvelée des arts plastiques...

Cette partie nous permettra d'aborder les enjeux de cet enseignement à travers une analyse des termes qui le définissent.

1.1. Définir les arts plastiques

Selon le dictionnaire de l'Académie française (9ème édition) le terme art désigne une activité plastique. Cette activité renvoie traditionnellement *« à la reproduction ou à la création de formes par le modelage »*. En effet, étymologiquement ce terme a été emprunté au grec *plastikos* qui est lui-même un dérivé de *plattein, « façonner, modeler »*. D. Château confirme que la plastique a longtemps désigné les arts du modelage tels que la sculpture, la céramique ou encore l'architecture. Mais au 19ème siècle, le terme plastique désigne aussi tout art, qu'il agisse ou non sur la matière. Ainsi Eugénie de Guérin, poète, définit la plastique comme un mode d'expression fondée sur l'évocation des formes.

On le voit, le terme plastique porte en lui une conception plus large que celle qui lui est traditionnellement attribuée. Ainsi les arts plastiques amènent à travailler, à créer des formes qu'elles soient ou non matérielles. D. Lagoutte résume cette idée en précisant que les arts plastiques *« donnent forme aux pensées, actes et choses »*.

1.2. Évolution de l'enseignement des arts plastiques à l'école élémentaire

Abordons maintenant l'historique de cette discipline pour savoir quand elle est apparue et comment elle s'est construite au fil des siècles.

L'enseignement du « dessin » date de 1802, il fut mis en place par Napoléon Bonaparte dans les lycées de garçons. Le mot « Arts Plastiques » quant à lui, apparaît dans les textes à partir de 1925. B.-A. Gaillot nous rappelle que le diplôme de dessin et d'arts plastiques fut créé en 1952 (avant on ne parlait que d'enseignement du dessin) et qu'il faudra attendre 1969 pour que les arts plastiques entre à l'université. Enfin, la première thèse d'état n'aura lieu que bien plus tard en 1978.

Il s'agit donc d'une jeune discipline dont les objectifs d'apprentissage n'ont fait qu'évoluer à chaque changement de directives officielles.

1.2.1. Focus sur les objectifs d'apprentissage de la discipline avant 2002

Jusqu'au début du 20ème siècle, *« les arts plastiques se réduisent au dessin car ils servent à tous les autres arts et artisanats »*. Par cette affirmation D. Lagoutte nous rappelle que le dessin d'imitation et la copie des belles images servent de base à l'éducation esthétique traditionnelle. La perception et l'analyse de la géométrie des formes en est un ressort essentiel.

Dans les programmes de 1909, l'objectif visant à développer les capacités d'observation des élèves deviendra essentiel. Pour atteindre cet objectif le dispositif d'apprentissage proposera invariablement une succession d'étape (le dessin d'après nature, le dessin de mémoire ou modelage puis la composition décorative) où l'expérimentation précède l'analyse afin d'apprendre aux élèves à pratiquer l'observation attentive. Cette méthode restera active jusqu'à la fin des années soixante.

Au début des années soixante-dix, la créativité devient le concept directeur des dispositifs pédagogiques : la priorité est donnée au langage pour déclencher l'activité plastique des élèves. La présentation de reproductions d'œuvres ou d'images arrivant à la fin de la séquence. La démarche de l'élève prime sur le résultat c'est pourquoi les initiatives spontanées sont respectées même si les textes de 1977 à 1980 précisent qu'ils doivent relever d'une construction plus élaborée.

C'est à cette période que le modèle de l'élève-chercheur est développé et que la méthode du tâtonnement expérimental est mise en avant. Un temps de recherche personnelle autour d'une consigne de représentation par le dessin est donnée à l'élève suivi d'une analyse collective qui permet de repérer si des éléments significatifs sont présents dans les représentations des élèves. Puis un nouveau temps d'effectuation est proposé aux élèves afin qu'ils réinvestissent les codes de représentation qui ont été synthétisés.

Les programmes de 1985 ambitionnaient de former un individu capable de réaliser et de se réaliser dans l'action, capable de s'adapter et d'innover dans un monde en mutation (chômage grandissant). Ils énoncent que *« les arts plastiques donnent à l'élève les moyens de produire et de mettre en relation des formes, des couleurs, des matières »,* qu' *« ils développent le désir et la capacité de créer »*. L'entrée développée à cette époque est celle des opérations plastiques (isoler, reproduire, transformer, associer) car elles permettent de dépasser le simple exercice technique et de former une intelligence créatrice. Tout en apprenant à regarder de manière spécifique le monde qui les entoure, les élèves sont ainsi invités à réfléchir sur les actions qu'ils ont mis en œuvre pour

élaborer leur production et sur leur signification. Ces opérations plastiques combinées au renouvellement constant des moyens de productions (support, outils, médiums, gestes) ouvrent un champ des possibles illimité. En effet c'est en agissant que l'enfant s'approprie le savoir : *« connaitre un objet, c'est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation… »* (Jean Piaget, Psychologie et pédagogie, coll folio essai).

Dans les courts programmes de 1995 l'esprit reste inchangé, si ce n'est l'accent mis sur la notion de conduite de création. En articulant la pratique, la culture et l'évaluation, l'objectif est à la fois de donner des outils de compréhension du monde dans lequel vivent les élèves (l'enseignement des arts plastiques *« a pour rôle de les accompagner dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images.* ») et de leur faire prendre conscience des conditions particulières qui président à la création artistique.

D. Lagoutte s'est penché sur cette question. En décrivant l'essence de l'acte de création artistique, il constate qu'en s'exprimant par une action plastique, l'artiste va donner forme à son intention même quand celle-ci n'est pas bien claire pour lui. Cette intention, ce désir, devient alors extérieure, et se matérialise dans une œuvre. Ainsi ce que représente l'œuvre est bien de l'ordre d'un désir porté par le sujet.

Si la finalité de l'enseignement des arts plastiques est de faire comprendre ce qu'est la création artistique cela implique une remise en question de certains dispositifs pédagogiques pratiqués fréquemment dans les classes. C'est le cas du dispositif « à la manière de » qui, s'éloignant de la simple copie de modèle, n'en reste pas moins très réducteur pour faire comprendre ce qu'est l'acte créateur. S'il est important pour un professeur des écoles d'enseigner les moyens techniques utilisés par les artistes il doit être vigilant à ne pas s'y limiter !

En effet, la technique employée par un artiste est le résultat d'un processus, d'une intention, de la mise en forme d'un désir et quand un élève copie la manière d'un artiste il n'intègre ni l'intention ni le champ des préoccupations de l'auteur. Cela ne fera pas sens pour l'élève car cette « manière » sera forcément éloignée de ses préoccupations personnelles. Ainsi D. Lagoutte, se servant de l'exemple de l'effectuation de la technique de Jackson Pollock par les élèves, confirme que *« faire du « dripping » c'est rester au niveau du plaisir sensible et ludique de la main et des yeux, c'est singer une action qui a perdu sa signification »*. Or ce qui intéresse l'enfant c'est le sens de ce qu'il fait. Les opérations plastiques sont porteuses de significations, elles ne s'exercent pas sans intention.

Voilà pourquoi la notion d'intention est apparue dans les programmes et doit être au cœur des dispositifs pédagogiques.

1.2.2. Les IO entre 2002 et 2015

Dans les programmes de 2002 une volonté s'affirme, celle de ne plus faire de l'enseignement artistique une matière secondaire, superfétatoire, mais une priorité. Jack Lang alors Ministre de l' Éducation nationale déclare que : « *Il n'y a pas d'autre lieu que l'école pour organiser la rencontre de tous avec l'art, il n'y a pas d'autre lieu que l'école pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas enfin d'autre lieu que l'école pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture* ». Par ailleurs, l'importance donnée à la compréhension des images est affirmée.

Si les arts plastiques deviennent « arts visuels » c'est dans une volonté d'ouvrir l'apprentissage de l'image compris comme l'apprentissage du langage visuel sous toutes ses formes qu'elles soient anciennes ou actuelles. Ainsi, dans le plan pour les arts et la culture à l'école, édité conjointement au CNDP par la Direction de l'enseignement scolaire et par la mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, en janvier 2002, on lit : « *Donner une nouvelle dénomination aux arts plastiques, de la maternelle au lycée, qui doivent être étendus au sens de la diversité des pratiques, des supports et des médias. Ils prennent donc le nom d'arts visuels […] 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…* ».

Que l'abandon du terme arts plastiques vienne d'une mauvaise compréhension de sa signification réelle (ni l'opinion publique ni même certains enseignants n'en ont jamais totalement compris le sens (D. Lagoutte)), ou qu'il vienne d'un alignement lexical sur une dénomination courante en Europe (« Visual art » en Anglais) ; cela a entraîné un changement de conception sur les finalités de son enseignement.

En effet, l'introduction du terme « arts visuels » reconnait l'influence de l'image dans notre monde contemporain et met en avant qu'il est indispensable d'en donner les clefs de lecture aux futurs citoyens. Si cet aspect est incontournable et si l'on veut que l'école forme des citoyens à l'esprit critique, se représenter la pratique artistique des écoles seulement comme une éducation à l'image est bien trop réducteur car cela se fait au détriment de ce qui fonde la démarche artistique.

Dans les instructions officielle de 2008 l'appellation arts visuels y est réaffirmée : cela montre qu'il y avait encore une incertitude quant aux domaines que recouvraient les arts plastiques, et qu'ils semblaient toujours insuffisants pour faire référence à des pratiques artistiques contemporaines. La crainte était qu'il n'y ait un décalage entre les moyens de production et d'expression proposés aux élèves et ceux utilisés par les artistes. Elisabeth Doumenc présente ce changement de vocable comme une nécessité qui permettra aux élèves d'appréhender de façon plus experte la création contemporaine. Cette volonté est clairement explicitée dans les documents d'accompagnement des instructions officiels de 2008 : *« En passant des arts plastiques aux arts visuels, les pratiques opératoires de l'école (dessin, peinture, assemblage, collage, modelage…) intègrent la photographie (analogique et numérique), la vidéo, les arts numériques (images fixes et images mobiles), le design, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. Par cette ouverture, le domaine élargit son champ de références et pose les fondements d'une éducation du regard en prenant en compte les évolutions culturelles. »*

L'objet de l'enseignement des arts visuels est, comme le précisent les documents d'application des programmes, d'apprendre aux élèves à porter un regard particulier sur les images pour les comprendre par l'observation, la transformation, et la production. De plus, l'apparition de l'Histoire des arts en tant que nouvelle discipline de la culture humaniste favorise la fréquentation régulière des œuvres dans leur contexte de création et permet aux élèves de les découvrir par l'analyse.

Mais pour contribuer au développement des capacités d'expression des élèves, il manquait une dimension que les programmes de 2016 ont eu à cœur de réintroduire : ce qui intéresse le pédagogue c'est de faire comprendre ce qu'est la démarche artistique. A partir de là, c'est l'intention de l'artiste ou encore celle de l'élève qui compte plus que le résultat auquel ils aboutissent.

1.2.3. Les programmes du 26 novembre 2015

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013 a fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité.

Pour y parvenir la notion de projet personnel est au cœur du dispositif. Les enseignants sont invités à inciter leurs élèves à s'investir dans une démarche de projet afin qu'ils donnent plus de sens aux

apprentissages. Il ne s'agit plus d'enseigner les différentes disciplines de façon cloisonnées mais de couvrir les cinq grands domaines d'apprentissages qui fondent le socle commun de compétences, connaissances et de culture (les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde de l'activité humaine).

Retrouvant le nom d'arts plastiques les programmes de cet enseignement tiennent compte de toutes les avancées des précédents programmes en matière de diversifications des techniques employées, de fréquentation des œuvres, de verbalisation de ses impressions mais en y ajoutant plus de précisions quant aux grands questionnements de l'Art. Les compétences à développer sont explorées à partir de notions plastiques (forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps) ce qui permet de mieux rendre compte de la démarche d'un artiste plasticien d'aujourd'hui.

Ce retour des arts plastiques permet de rendre compte de façon plus juste du monde de l'art actuel et de son importante évolution tant au niveau notionnel que technique.

Cette approche est renforcée par un nouvel outil : le parcours d'éducation artistique et culturel.

- L'impact de l'obligation d'un PEAC pour tous les élèves

Pour garantir l'égal accès de tous les élèves à l'art le parcours d'éducation artistique et culturelle permet de s'assurer de l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Ce parcours offre une cohérence tout au long de la scolarité obligatoire de chaque élève et permet d'harmoniser ses différentes expériences. Il recense « *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* » (Eduscol, Éducation artistique et culturelle). Ce parcours repose sur les trois champs indissociables de l'éducation artistique et culturelle que sont les rencontres avec des œuvres artistiques, des artistes, des artisans, des lieux ; les pratiques, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés et enfin les connaissances qui permettent l'appropriation de repères mais aussi d'un lexique spécifique les aidant à verbaliser ses émotions et son analyse critique. Il permet de laisser une trace des expériences artistiques de l'élève pour qu'elles se diversifient et gagnent en cohérence.

- Enjeux de l'enseignement des AP dans les nouveaux programmes de 2016

Pendant longtemps la discipline des arts plastiques s'est tenue éloignée du monde des artistes. B.-A. Gaillot nous apprend qu'en 1952, à l'ouverture du diplôme d'arts plastiques, le recrutement des professeurs se faisait dans l'ignorance de l'évolution de l'art contemporain. Alors que, dès le début du 20ème siècle nombreux sont les artistes qui se détachent de la représentation jusqu'à glisser vers l'abstraction en bousculant les codes établis de la représentation et de l'esthétique, les arts plastiques s'enseignent de façon très académique.

Ces programmes consacrent le retour de la dénomination des Arts plastiques. Pourquoi un tel retour ? Face aux arguments avancés lors des précédents programmes ce retour signifie-t-il que l'objet d'apprentissage de l'enseignement des arts s'éloigne à nouveau du contexte de la création artistique ? Bien au contraire, ce changement de vocable poursuit la volonté de rapprochement du monde des arts actuels et redonne ses lettres de noblesse à l'expression arts plastiques en proposant une acception beaucoup plus large et riche du langage plastique.

L'objectif des arts plastiques n'est-il pas de didactiser les Arts afin de les rendre enseignable aux élèves ? Si aujourd'hui la réponse à cette question est positive avec la mise en place de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013 et l'introduction dans les nouveaux programmes des grandes questions de l'Art, il n'en a pas toujours été ainsi. Un premier rapprochement avec le monde de l'art actuel avait été amorcé avec la réforme de 2002 et l'introduction du terme « arts visuels » remplaçant celui d' « arts plastiques ». Nous l'avons vu précédemment le terme arts visuels avaient été introduit pour justement intégrer les évolutions techniques du monde des arts actuels. Mais ce changement d'appellation a fait polémique en faisant cohabiter les termes arts visuels et arts plastiques pour désigner les mêmes pratiques d'enseignement.

Certains spécialistes comme D. Château relève que c'est à cause d'une vision bien trop restrictive du concept de plasticité que l'on a abandonné le terme d'arts plastiques, or ils ne se limitent pas dit-il à *«la mise en forme réglée d'une matière visuelle »*. Prenons la notion d'installation qui est couramment pratiquée par les artistes : ils investissent l'espace en projetant des images, des lumières, en exposant des objets fabriqués, en diffusant des sons, des odeurs. Le seul adjectif visuel paraît dès lors bien insuffisant pour rendre compte de la richesse plastique,

proposée par ces artistes, qui ne se limite pas au seul regard mais touche à l'ensemble des cinq sens.

Le monde artistique d'aujourd'hui explore de nouvelles voies qu'il est important de faire découvrir aux élèves : on doit leur offrir les moyens et les outils pour le comprendre et leur donner l'occasion d'expérimenter par eux-mêmes la démarche artistique. Le retour à la terminologie « arts plastiques » participe de cette ouverture aux créations de toutes formes et de tout horizon. En tant que pédagogue, mettre en place des dispositifs pédagogiques qui favoriseraient la créativité est le meilleur moyen de placer les élèves sur ce chemin.

2. Le concept de créativité en question

Très répandu et valorisé dans notre société, on retrouve ce terme associé à différents domaines très variés tels que le scientifique, l'artistique, le management, le politique, le social… Faire preuve de créativité est une qualité individuelle très recherchée et appréciée.

2.1. Qu'est-ce que la créativité ?

La première acception de la créativité que nous retiendrons est celle proposée par Fröhlich (1997) qui la définit comme le *« terme désignant la possibilité qu'a un individu, dans les processus de résolution de problèmes, de trouver des relations inédites, de produire de façon relativement courante et souple des idées nouvelles et des solutions originales »*. On comprend que cette capacité de résoudre des problèmes de façon originale soit très recherchée dans le monde concurrentiel d'aujourd'hui.

Pour savoir comment cette créativité advient, un parallèle est souvent établi entre créativité et pensée divergente. A. Beaudot reprendra l'expression de G. de Landsheere pour caractériser la pédagogie centrée sur la créativité et la nommera pédagogie de la divergence.

Plus récemment les documents d'accompagnement des nouveaux programmes des enseignements artistiques mettent en avant que l'exercice de la pensée divergente est une compétence essentielle à développer chez les élèves car il est *« la condition de la créativité »*.

Or si la divergence fait partie des capacités intellectuelles mises en œuvre par un individu créatif, elle n'est pas la seule à l'œuvre.

Pour approfondir ces définitions T. Lubart, professeur de psychologie, inventorie les capacités intellectuelles impliquées dans la créativité en synthétisant les résultats de nombreux chercheurs. Citons ces capacités, elles sont au nombre de sept : la capacité à percevoir les problèmes ; la capacité à relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre (encodage sélectif) ; la capacité à observer les similitudes entre des domaines variés éclairant le problème (comparaison sélective) ; la capacité à joindre 2 éléments d'information qui amènent à une nouvelle idée (combinaison sélective) ; la capacité de recherche pluridirectionnelle de réponse ou idée à partir d'un point de départ (la pensée divergente) ; la capacité à évaluer des idées et choisir celles à poursuivre et celles à écarter et enfin la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes.
Par la suite, T. Lubart développe une conception dite multivariée selon laquelle la créativité dépend d'une combinaison interactive de facteurs à la fois cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux.

Dans son approche systémique de la créativité, M. Csikszentmihalyi, souligne lui aussi le fait que la *créativité « dépend de la conjonction entre un domaine, un milieu et une personne. Il aborde les caractéristiques de la personnalité créative à qui il reconnaît un trait principal, celui de la « complexité »*.
L'idée courante que la mise en œuvre de la pensée divergente est suffisante à l'expression de la créativité individuelle est donc à nuancer car on le voit, son processus d'émergence est complexe, difficilement cernable et la question de savoir comment la favoriser chez nos élèves devient dès lors très ardue. A ce propos, G. Pélissier recommandait de rester vigilant contre un usage artificiel de la divergence qui, si elle n'est sollicitée que pour elle-même ne donne pas la possibilité d'aller plus loin que la première idée et évacue toute la réflexivité nécessaire à l'acte de création.
Dans « La créativité à l'école », A. Beaudot regrette que la pédagogie traditionnelle ait laissé aussi peu de place à la créativité voire qu'elle l'ait étouffé. Se référant aux recherches expérimentales de Getzels et Jackson (1962) il avance que la créativité, avec son lot de questions saugrenues et de réponses imprévues ou décalées, est souvent difficile à supporter par l'enseignant car elle provoque du désordre. Pour un enseignant qui serait en posture de contrôle comme c'était souvent le cas à l'époque, la créativité peut être déstabilisante car synonyme de perte de contrôle. Or A. Beaudot l'affirme déjà à l'époque *: « l'apprentissage basé sur la créativité est plus profitable que*

l'apprentissage par l'autorité ». L'élève de cette façon trouve une motivation dans le travail lui-même : *« il apprend pour apprendre »*.

2.2. Une valeur opérante pour éduquer les élèves à l'exercice de la citoyenneté

Encore difficile à mettre en place dans les classes, la créativité reste un concept fort pour qui souhaite développer un enseignement soucieux de former les citoyens de demain à l'exercice de la démocratie. Capacité très valorisée par notre société, elle est une garantie pour l'exercice de l'autonomie et de la réflexivité du citoyen.

« Se montrer capable d'inventer et de créer est une manière d'acquérir ou de confirmer un statut citoyen accompli et de se signaler positivement à l'attention des autres ». Contextualisée dans une époque où le progrès était une valeur partagée par tous, cette réflexion de M.-L. Rouquette nous rappelle qu' encourager chaque individu à rechercher l'innovation est primordial. La créativité que renferme potentiellement chaque individu l'amène à proposer des réponses originales et lui garantit la possibilité d'être un acteur unique et reconnu du changement au sein de sa société. Ce faisant la capacité créative permet aux individus de se distinguer de la masse de leurs semblables. Devenue valeur citoyenne, *« brimer la créativité d'autrui devient une faute ; l'encourager et la reconnaître un devoir »*. M.-L. Rouquette, on retrouve cette idée sur le terrain lorsque les enseignants reconnaissent de ne pas suffisamment développer la créativité de leurs élèves.

Alors que sur le terrain, certains enseignants constatent qu'ils ne laissent pas suffisamment de place à la créativité de leurs élèves les textes d'accompagnement des nouveaux programmes proposent aux enseignants d'aller encore plus loin en ce sens. Ainsi le BO du 26 novembre 2015 recommande au cycle 3 de poursuivre *« le développement du potentiel d'invention et de création »* déjà engagé au cycle 2. *« Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques. »*

2.3. Qu'est-ce qu'être créatif ?

Pour aborder cette question, M. Csikszentmihalyi présente le processus créatif qui permet de trouver des idées nouvelles. Pour ce faire il s'est penché sur la façon de vivre et de travailler d'artistes, d'écrivains, d'acteurs, de chercheurs, de scientifiques, chefs d'entreprise et politiciens d'expérience qui ont vécu de leur découverte ou de leur création tout au long de leur vie. A partir de ces témoignages, il conclut qu'une idée ou une invention créative n'est pas le résultat d'un esprit unique mais bien la synergie de différentes sources (connaissances, environnement, reconnaissance par les experts). Il ajoute à ses constations que pour augmenter la créativité, la solution est d'introduire la joie de découvrir et de créer. *« S'il était possible de transmettre aux jeunes générations la joie de créer exprimée par nos interviewés, la créativité se mettrait immédiatement à fleurir, c'est certain »*. En effet, M. Csykzenmihalyi reconnaît chez les individus créatifs les caractéristiques suivantes : *«…l'ardente curiosité, l'émerveillement devant un mystère sur le point d'être révélé, le ravissement de trouver une solution qui révèle un ordre insoupçonné.»*

Et si la question de savoir si cette disposition est naturelle ou acquise se posent chez les psychologues, le pédagogue a tout intérêt à faire le postulat de l'existence en chacun de ses élèves d'un potentiel d'aptitude créative afin de garantir l'égalité de tous face aux apprentissages. En effet, organiser un dispositif laissant libre cours à la créativité est une source d'implication personnelle et de motivation indispensable à l'appropriation des savoirs.

2.4. Les enseignements artistiques : domaine de prédilection de la créativité ?

Pour G. Aznar cela ne va pas de soi : il différencie la créativité de la création artistique car elle aboutit à la résolution d'un problème et a donc une utilité évidente. Or la création artistique ne répond à aucune fonctionnalité, elle n'a pas d'utilité. *« Son « utilité » ne se mesure qu'en termes d'émotion : est-ce que l'œuvre m'apporte ou non de l'émotion ? »*

Bien avant lui, A. Beaudot regrettait que la créativité soit uniquement associée au domaine artistique car selon lui toute discipline d'enseignement peut y recourir mais il n'en reste pas moins que la créativité, ainsi que la pensée divergente, reste un fondement des arts plastiques.

Ainsi B-A. Gaillot considère-t-il que l'histoire de l'enseignement des arts plastiques est particulièrement redevable aux réflexions menées sur la créativité notamment par les chercheurs

du laboratoire de psychologie de Californie du Sud. Ces recherches se sont incarnées dans les courants de pédagogie dite active des années 70 (pédagogie Freinet, méthode active…). Les programmes de 2008 y font référence et les présentent comme une étape dans l'évolution de ces courants : « *la créativité des années 70 a mis l'accent sur la démarche et l'expérience de l'enfant* ».

On pourra remarquer que le terme créativité est peu présent dans les programmes de 2015, même s'il semble être omniscient. En effet, il apparait en filigrane au travers des termes qui appartiennent à un champ sémantique plus vaste qui lui fait écho et qui sont indispensable à sa mise en œuvre *: « potentiel d'invention, potentiel de création, pratique ou approche sensible, intentions artistiques, expression, pratique exploratoire et réflexive, situation ouverte, capacités d'imagination, intention... »*. Toutes ces expressions ont l'avantage de préciser ce concept qui peut apparaitre flou et peu opérant aux yeux de certains. En effet, vouloir développer la créativité de l'élève implique de penser un dispositif pédagogique complet qui installe l'élève dans une démarche active de recherche. Cette dernière permet alors l'expression et l'élaboration d'une pensée singulière et divergente qui s'intègre dans « *une démarche de création globale en lien étroit avec la pédagogie de projet »* (Document d'accompagnement, Arts plastiques, 2016). B-A Gaillot ajoute que la dynamique de sa mise en place est forcément complexe car l'enseignant doit anticiper « *les conditions de la créativité tout en laissant ouvert le champ de l'improgrammable* ». Cela demande de laisser place à l'improvisation tant des élèves que de l'enseignant ce qui ne rassure pas toujours ce dernier.

3. Vers une pédagogie du sensible

Pour beaucoup le concept de créativité apparaît comme difficilement cernable et certains chercheurs lui préfèrent le terme de sensibilité que l'on retrouve actuellement dans les programmes. Récemment reconnu, le rôle de l'intelligence sensible dans le développement de l'enfant et dans l'acquisition des apprentissages avait déjà été mis en relief par Jack Lang alors ministre de l'Education nationale et Catherine Tasca (ministre de la Culture) dans le Plan pour les arts et la culture. Ils y affirmaient la nécessité pour l'enseignement de prendre en compte l'individu-élève dans sa globalité, tant dans sa dimension rationnelle que sensible.

Pour P. Terrien, enseignant-chercheur et spécialiste de la place des émotions dans les apprentissages, la pédagogie à l'œuvre dans les enseignements artistiques est une pédagogie qui part du ressenti émotionnel. L'émotion se transforme en sentiment grâce à la verbalisation et permet alors à l'individu de construire son savoir et d'acquérir des compétences. Par ce processus qui mène du corps à la pensée, la sensibilité de chaque individu lui permet de construire du savoir.

3.1. En quoi le concept de sensibilité est-il opérant pour les apprentissages en arts plastiques ?

La pédagogie de la sensibilité prend racine dans les théories de l'évaluation cognitive qui développe actuellement une des approches les plus actives et les plus influentes de la psychologie des émotions. Cette théorie soulignent la fonction adaptative des émotions et avance que *« les émotions ont évolué dans le but d'aider les humains à se préparer à entrer en action, les réponses associées avec l'émotion ont besoin d'être organisées et coordonnées »* [Coppin et Sander citant Matsumoto et Ekman (2009) 2010]

Pour P. Terrien l'importance de la verbalisation est cruciale. Dans les classes, on place les élèves en position d'effectuation : cette pratique provoque des sensations. Les sens sont sollicités et suscitent un ressenti corporel, émotionnel qu'il va falloir organiser pour passer du stade de l'émotion au stade plus élaboré du sentiment exprimable, celui de la pensée. Dans une pédagogie du sensible le rôle des émotions dans l'acquisition des connaissances et compétences est primordial si le sujet arrive à les verbaliser. Et même si, a priori, on n'a rien ressenti par exemple en regardant ou en écoutant une œuvre, Pascal Terrien nous apprend que l'on a quand même mis en route des compétences qui sont des composantes du processus émotionnel : on a évalué, régulé, préparé, communiqué, réfléchi, traité, et finalement exprimé ce « rien ».

Pour être un authentique moment d'apprentissage, la verbalisation se doit de mettre à distance le ressenti immédiat par la mise en mot de son expérience, de son ressenti émotionnel car le but est que l'élève puisse donner un sens à sa pratique et prendre conscience de son cheminement exploratoire. Le sensible se vit au contact de certaines expériences : le sensible s'explique, se verbalise, se communique aux autres à commencer par ses pairs pour aboutir à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

L'intelligence sensible, réaffirmée dans les programmes des enseignements artistiques de 2015, est donc devenue le concept privilégié pour mener les apprentissages. Cette approche se fait

forte de ses liens avec les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture notamment *« par la reconnaissance des langages artistiques, de la place de la créativité, de l'inventivité, de l'imagination parmi les compétences fondamentales à acquérir au cours de la scolarité obligatoire »* (Document d'accompagnement, Arts plastiques, 2016).

DEUXIÈME PARTIE : LES REPRÉSENTATIONS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES ET LEURS PRATIQUES

1. Une discipline complexe qui a ses spécificités

1.1. Une pratique exploratoire

Quand on enseigne les arts plastiques, on n'enseigne pas un savoir savant comme les mathématiques mais on enseigne, ce que Martinand a nommé une pratique sociale de référence. Au niveau didactique la question se pose de savoir comment enseigner le fait artistique.
Cette idée est relayée par B-A. Gaillot qui estime que pour construire l'action éducative des arts plastiques, il faut partir de l'acte plasticien.

Tout comme l'artiste qui tâtonne pour donner forme à son intention, c'est en pratiquant que l'élève va construire son savoir. L'enseignant doit mettre en place des dispositifs capables de faire naître durant l'effectuation le questionnement recherché, c'est pourquoi on parle de pratique exploratoire. Pour caractériser la démarche exploratoire pratiquée en arts plastiques, B-A. Gaillot parle du principe spiralaire de Cattell qui décrit comment on apprend dans la démarche plasticienne : le mode d'apprentissage ne correspond pas au schéma didactique traditionnel. Il n'y a pas un déjà-là qu'il faudrait vérifier pour accéder au savoir selon une analyse hypothético-déductive. Au contraire, la confrontation des réponses divergentes des élèves provoque d'abord *« un raisonnement inductif duquel seront tirées des hypothèses conduisant à la déduction de conséquences pour l'expérience ou de nouvelles explorations ».*

1.2. Des contenus d'apprentissage spécifiques

Alors que le modèle traditionnel de l'apprentissage est celui de la démarche scientifique, le dispositif d'enseignement des arts plastiques ne peut se décliner uniquement en termes d'apprentissages cognitifs et techniques. Les connaissances et compétences qui s'y construisent sont tout à la fois : plasticiennes par la réalisation de productions plastiques de natures diverses ; culturelles par l'acquisition de repères dans une culture commune ; sociales par l'autonomie, l'esprit d'initiative, le respect des autres qu'elle encourage ; méthodologiques par l'implication dans la démarche de projet qu'elle implique. De plus ces compétences sont d'ordre corporel par l'accès qu'elle donne à la sensibilité et aux habiletés sensori-motrices. Enfin, ce modèle d'apprentissage construit des compétences à l'oral grâce à la verbalisation. (Document d'accompagnement, arts plastiques, 2016).

Par ailleurs, une autre spécificité de ce dispositif d'enseignement se fonde *« sur l'improgrammable, l'aléatoire, l'imprévu »* (D. Lagoutte). Parce que chaque élève est unique, la multiplicité des cheminements conduits par les élèves génère selon les mots de Lagoutte *« une diversité incontrôlable »* qu'il est difficile d'anticiper. Tout le savoir-faire et l'expertise du pédagogue sont alors indispensables pour faire émerger des questionnements renvoyant aux notions du champ artistique.

1.3. Une indispensable verbalisation

Articuler l'action et la réflexion est une autre particularité de l'enseignement des arts plastiques. Cette articulation se fait par la verbalisation qui donne du sens à la pratique des élèves et qui est nécessaire pour ne pas laisser leurs créations déconnectées du champ de référence artistique. Les élèves n'ont pas spontanément conscience de tout ce qu'ils font. Même l'explicitation de certaines évidences leur est utile pour situer leur pratique et comprendre comment leur production s'insère dans le champ disciplinaire des arts plastiques. De plus C'est l'occasion de s'approprier le langage spécifique de la discipline, qui prendra des formes personnalisées et différenciées en fonction des émotions et impressions ressenties par les élèves. Parler de sa démarche, la confronter à celle de ses pairs ou à celle d'artistes, être capable d'expliciter et d'argumenter ses choix sont bien des étapes essentielles sans lesquelles la pratique seule ne serait qu'une activité occupationnelle.

2. La place de la créativité dans l'enseignement des arts plastiques

Prenant en compte ces spécificités, j'ai pensé qu'il serait intéressant de savoir quelles représentations les enseignants ont de la discipline, comment ils organisent les apprentissages dans leur classe et quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

2.1. L'enquête de terrain

Pour mener l'enquête de terrain, j'ai adhéré à l'assertion de Goffman : *« l'universel est dans le particulier »*. Mon choix s'est donc porté vers l'entretien. En effet, interroger la pratique et les représentations de professeurs des écoles de tout horizon permettra de mettre en relation leur point de vue singulier afin de pouvoir reconstruire le terrain de l'enseignement des arts plastiques.

Dans cette approche compréhensive j'ai choisi l'entretien semi-directif comme outil de recueil de données : il n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. J'ai établi dans un guide un certain nombre de thèmes que je souhaitais voir développer par les interviewés, thèmes eux-mêmes déclinés en questions relativement ouvertes. L'ordre dans lequel ces thèmes étaient abordés n'étaient pas forcément respecté mais dépendait de ceux spontanément développés par l'interviewé. J'ai cherché autant que possible à ce que l'interviewé parle ouvertement, avec les mots qu'il souhaitait et dans l'ordre qui lui convenait même si je recentrais l'entretien sur les thèmes qui m'intéressaient quand l'entretien s'en écartait.

Avant d'accepter l'interview certains professeurs des écoles s'inquiétaient de ne pouvoir donner un avis d'expert car ils se disaient peu portés sur la discipline. J'ai parfois dû insister sur le caractère simplement informationnel de mes questions. J'expliquais qu'il s'agissait pour moi de faire un état des lieux des pratiques de classe concernant l'enseignement les arts plastiques pour les dégager de toute crainte d'être jugés sur leurs pratiques qu'ils estimaient peu expertes.

2.2. Le profil et la sensibilité aux arts plastiques des PE interviewés

Composition du panel des interviewés :

Le choix des interviewés ne s'est pas fait au hasard mais en respectant, autant que faire se peut, les différentes catégories qui composent le corps des professeurs des écoles afin que cet échantillon le représente au plus près. Cet échantillon représentatif a été constitué à partir de données issues de la publication annuelle de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la

performance intitulée « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche » éditée en 2016. Elle fournit l'ensemble des informations statistiques sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif français. Ainsi la moyenne d'âge est de 40 ans, 10 % sont PES, 10 % sont PEMF, la plupart ont une ancienneté entre 10 et 15 ans, 2 de plus de 25 ans, 3 de moins de 5 ans et 20 % sont des hommes.

Questionnés sur leur sensibilité personnelle aux arts plastiques, ils se déclarent quasiment tous très intéressés par le monde des arts. Les visites des musées sont plus fréquentes lors de voyages dans de grandes villes que dans leur environnement quotidien. Les ressources locales semblent moins attractives si ce n'est quelques expositions temporaires qui font évènement dans leur localité.

Ils déplorent systématiquement leur manque de connaissances.

Concernant les périodes artistiques qu'ils préfèrent, les courants qui ont remis en question les codes traditionnels de la peinture du début du 20ème siècle emportent l'engouement de quasiment tous les interviewés. L'impressionnisme et le postimpressionnisme de V.Van Gogh sont les courants les plus appréciés suivis par le cubisme et les œuvres de P. Picasso.

Questionnés sur les artistes qui leur paraissent incontournables, aucun enseignant n'a cité d'artistes actuels et Y. Klein est le seul artiste cité qui ne soit pas dans une logique de figuration. Tous les autres relèvent de courants figuratifs même si parfois ils s'éloignent d'une figuration réaliste comme R. Combas ou R. Di rosa, artistes contemporains découverts il y a 20 ans.

On perçoit bien que leur métier est source de développement personnel car les œuvres travaillées avec les élèves sont bien souvent celles qu'ils apprécient personnellement. Leur métier les amène bien souvent à découvrir de nouveaux artistes et à approfondir leurs connaissances.

2.3. Perceptions de la spécificité de la discipline

Accédant à la formation dans les anciens IUFM ou dans les ESPE actuels, les professeurs des écoles interrogés viennent d'horizons universitaires très variés : des études en sciences (physique ou biologie), en sciences humaines (psychologie, très souvent histoire), en STAPS... Je n'ai pu en rencontrer qui ait eu une formation dans les arts plastiques, seulement deux qui ont suivi une formation en histoire des arts. Elle leur donne quelques repères historiques mais qu'ils ne la considèrent pas comme utile pour l'enseignement des arts plastiques. Leur spécialisation

universitaire n'intervient pas dans leur façon d'envisager les arts plastiques : qu'ils viennent des sciences humaines ou des sciences dite dures, ils peuvent faire preuve de créativité dans l'approche de leur métier. Cela dépend plutôt de leur personnalité.

Peu d'entre eux pensent qu'il y ait une spécificité à enseigner les arts plastiques si ce n'est la part importante de la pratique. Mais la plupart estiment que leurs difficultés relèvent d'un manque de connaissances le plus souvent techniques qui ne leur permet pas d'être une ressource solide pour les élèves en effectuation.

Alors qu'enseigne-t-on en Arts plastiques ?

Lors des entretiens concernant l'objet de l'enseignement des arts plastiques, les professeurs des écoles ne s'accordent pas sur un objectif général clairement identifié. Pour certains l'éducation au regard est suffisante, pour d'autres *« on y enseigne les émotions »* et leur verbalisation, pour d'autres encore l'objectif principal reste la créativité même si la majorité avoue qu'ils y renoncent à regret. En revanche, tous les enseignants s'accordent sur l'importance d'apprendre à analyser une œuvre : il s'agit d'éduquer le regard pour que les élèves perçoivent l'intention d'un artiste, comprennent sa technique et le contexte qui a donné naissance à l'œuvre.

Mais quelle œuvre étudie-t-on ?

On l'a dit, très peu d'œuvres relèvent du champ artistique actuel. Les derniers documents ressources proposant des listes d'exemples d'œuvres datent de 2008 et ne citent en effet aucun artiste actuel. Or les documents d'application du BO de 2015 affirment que les arts plastiques ont « des finalités spécifiques qui instruisent les élèves de la question de l'artistique et leur apportent des outils pour se situer dans le monde d'aujourd'hui ». Cette affirmation va dans le sens de ce que B-A Gaillot préconisait quand, à l'époque de la rédaction de son livre « Arts plastiques : éléments d'une didactique critique », il regrettait que les contenus d'enseignement en arts plastiques ne soient pas en lien avec le monde artistique de son époque. En effet, un décalage entre les démarches de ces artistes et les pratiques en classe n'aide pas les élèves à comprendre ce qui se joue dans les intentions des artistes de leur époque.

Si ce décalage est peut-être moins présent au collège, il reste d'actualité dans les écoles primaires. La récente reconnaissance dans les instructions officielles de 2015 de la spécificité du langage plastique et son explicitation dans les documents d'accompagnement permettra peut-être de privilégier l'entrée par des notions que questionnent les artistes actuels. En effet, les démarches artistiques contemporaines, plus que d'amener le spectateur au ravissement que provoque en lui la

contemplation d'une toile de maître, vise à provoquer un questionnement. Ne se contentant pas d'une démarche esthétique, l'artiste interroge le spectateur en lui faisant partager un point de vue, un regard renouvelé sur le monde qui nous entoure.

2.4. Les différents dispositifs pédagogiques présents dans les classes

2.4.1. Structure des séquences

Les réponses apportées sur la structure de leurs séquences d'arts plastiques montrent que chaque enseignant respecte les trois phases essentielles que sont la pratique, la verbalisation et la rencontre avec les œuvres. Mais tous déplorent le manque de temps qui les force à raccourcir, indifféremment ou non, un de ces temps au profit des autres. Ainsi la pratique des élèves peut être très réduite ou encore très guidée vers un résultat attendu pour passer plus vite à la découverte d'un artiste ou inversement. Parfois c'est le temps de verbalisation qui est raccourci ou absent de certaines phases. Des liens interdisciplinaires peuvent être faits, par exemple le lien entre la dictée du jour et l'histoire des arts, créant une transversalité qui a un côté pratique indéniable. Une autre opportunité pour faire vivre aux élèves un projet artistique plus authentique consiste à les engager dans un Projet Artistique et Culturel. Outre l'avantage de proposer une expérience concrète artistique qui prend tout son sens par la rencontre avec un artiste, cela oblige à baliser un temps long et un espace spécialement dédié à la pratique des arts.

On le voit ces enseignants usent de leur ingénierie pédagogique et des outils mis à leur disposition pour pallier à ce manque de temps en faisant des liens entre disciplines alors que d'autres enseignent la discipline a minima :*« J'ai beaucoup de collègues qui délaissent les arts plastiques à cause de la difficulté de la mise en place ou alors elles font des choses très simples…»*.

Par ailleurs la structure des séquences est fonction de l'objectif général que les professeurs des écoles se donnent. Ainsi celui qui privilégiera la créativité laissera plus de place à la pratique et à la verbalisation des élèves, celui qui donnera plus d'importance à la dimension culturelle donnera à la verbalisation ayant pour support l'analyse d'œuvres une place plus importante.

2.4.2. Le type de consigne

Cette corrélation se vérifie aussi si l'on se penche sur la façon dont les élèves sont invités à créer. Quasiment aucun des enseignants n'a recours à l'incitation, la plupart du temps il s'agit de consignes semi-ouvertes voire fermées. Ils avancent plusieurs raisons quant à cette directivité de la consigne : une première vient de la volonté de guider les élèves jusqu'à l'obtention d'un

résultat final « montrable » qui puisse être valorisé par leur entourage et donc leur donner confiance en eux. Une deuxième vient du constat que les élèves sont déstabilisés par des consignes trop ouvertes et ils ne savent que faire de cette liberté d'action, *« la peur empêche la créativité : il y en a qui ont peur parce qu'ils ne savent pas faire »* ou encore *« les élèves peuvent être très rigide parfois, la créativité peut leur faire peur parce qu'ils ne maitrisent pas les outils »*. La directivité de la consigne a alors fonction d'étayage. Une troisième raison vient du refus de l'enseignant d'accepter le désordre sonore ou matériel *(« salissures », « bazar »)* que peut engendrer la créativité. Une quatrième finalement renvoie au manque de formation que déplorent la plupart des enseignants : ils se sentent alors *« obligés de restreindre les possibilités de peur d'avoir à gérer une nouveauté »* qui échappe à leurs compétences le plus souvent techniques.

2.4.3. Le matériel utilisé

Ces deux dernières raisons expliquent aussi le fait que le matériel utilisé dans les classes ne soit pas très diversifié au profit de médiums peu salissants ou ne demandant que peu de maîtrise technique comme les crayons de couleurs, les feutres et les craies grasses. La peinture ainsi que les objets de récupération sont utilisés parfois. Les fusains, bandes encollées ou plâtrées, les encres, la pâte à sel et l'argile ne sont quasiment jamais utilisés sauf pour ces trois derniers quand les enseignants ont eu une expérience professionnelle en école maternelle.

3. Comment les enseignants perçoivent et intègrent la créativité dans leurs séances ?

3.1. Leur définition de la créativité :

Même si certains enseignants reconnaissent que c'est une notion compliquée à définir, une synthèse de toutes les caractéristiques données lors des interviews nous permet de nous rapprocher de l'acception développée par les chercheurs. (cf II de ce mémoire)

Les principaux termes désignant la créativité dans les discours des enseignants sont :

- La pensée divergente qui, si elle n'est pas nommée en tant que telle, est décrite par des expressions comme *« les laisser aller dans tous les sens »*, les laisser prendre les *« possibles directions avec plus de liberté »*. La créativité est associée à une recherche libre au milieu d'un « *désordre »* que certains illustrent par la désorganisation apparente d'un atelier d'artiste. Ils

relient la créativité à l'imagination des élèves*, « ce qu'ils ont dans la tête », « créer à partir de son imagination ».*

- La capacité à apporter de la nouveauté est aussi mentionnée *: « Ce serait savoir inventer de nouvelles formes à partir de ce qu'on connait et de ce qu'on ne connait pas aussi ».* Une activité créative n'est donc pas de la copie aussi réussie soit-elle. Il faut *« veiller à ne pas leur donner trop de modèles sinon ils copient beaucoup ».* Elle ne relève donc pas du dispositif « à la manière de », *« C'est tout sauf reproduire 30 fois le même tableau ».*

- enfin l'importance de l'intentionnalité est soulignée. Elle les amène à faire des choix inédits ou en tout cas personnel : *« Créer quelque chose de personnel », « savoir inventer à partir des ressources qu'on a », « à partir de soi* ». La créativité est l'expression d'une individualité : *« il faut que cela vienne de soi ».* Et une enseignante d'ajouter que le moyen de voir si la créativité a été mise en œuvre, est de *« constater si ce qu'a produit chaque enfant est différent et véhicule des messages différents ».*

Comment cette compréhension des ressorts de la créativité s'incarne dans la pédagogie des enseignants ?

3.2. Sa mise en place

A. Beaudot affirmait qu'un des facteurs déterminants dans le développement de la créativité à l'école était l'attitude du maitre. Ce concept étant très valorisé dans le discours des professeurs des écoles on s'attendrait donc à ce qu'elle s'incarne dans leur pratique pédagogique. Or, même si presque tous le regrettent, une majorité d'enseignants interrogés disent qu'elle n'intervient que très peu dans leur classe.

Les entretiens mettent en évidence plusieurs facteurs qui font obstacle à la mise en place de dispositifs pédagogiques favorisant la créativité :

- Obstacle lié à la spécificité méconnue de l'enseignement des AP : la mauvaise appropriation de cette discipline à cause de son langage et de ses codes complexes et d' un manque de formation. Quelques professeurs des écoles en exercice depuis près de 10 ans n'ont jamais eu le moindre cours en formation initiale ou n'ont jamais participer à la moindre animation pédagogique en formation continue.

- Obstacle lié à un manque de temps qui se fait au détriment soit de la discipline elle-même soit sur la façon dont elle est enseignée. Les dispositifs favorisant la créativité des élèves sont perçus comme chronophage. Si elle est très valorisée le manque de temps lui est préjudiciable et bien souvent les enseignants déclarent devoir de la mettre en œuvre a minima.

- Obstacle lié au manque d'espace : dans les classes où le nombre d'élèves est important et où ils manquent d'autonomie, ce manque d'espace ou d'organisation de ce dernier est un autre frein pour organiser des séquences créatives. Beaucoup pensent qu'il est indispensable d'avoir un espace spécifique dédié aux arts plastiques comme un atelier dans lesquelles un large choix de supports, de matériels serait laissé à la disposition des élèves pour donner forme à leurs idées.

- Obstacle lié à la posture enseignante : la plupart des enseignants interrogés ont des difficultés à se projeter dans une posture qui implique un lâcher prise. Ce dernier est estimé nécessaire mais peut être perçu comme une perte de contrôle sur le groupe élèves. Seuls quelques-uns adoptent cette posture sans crainte d'être déstabilisé en raison de leur forte propension à penser les apprentissages de façon créative. Ils ne voient pas de risque à laisser survenir le hasard et la multiplicité des réponses. Mais cela demande une expertise que les jeunes enseignants s'interdisent.

- Obstacle en lien avec la polyvalence du professeur des écoles qui devant maitriser toutes les disciplines ne le peuvent pas toujours. Les échanges de services et le recours aux intervenants extérieurs sont courant pour les arts plastiques qui, tous le reconnaissent, demande des compétences techniques particulières.

La demande d'une formation plus solide ainsi que la possibilité d'avoir un espace dédié à l'art plastique sont les deux facteurs principaux évoqués par la quasi-totalité des enseignants afin de pouvoir engager leurs élèves dans des démarches créatives en arts plastiques.

TROISIÈME PARTIE : COMPARATIF DE DEUX SÉQUENCES

Dans cette partie je présenterai une même séquence réalisée dans deux classes de CM1/CM2 à des périodes différentes de l'année. Les questionnements abordés sont les mêmes mais ils sont mis en œuvre dans des conditions et sous des formes différentes afin de constater si certains facteurs ont joué sur la créativité des élèves. Par ailleurs, cette recherche m'a permis

personnellement d'approfondir ma pratique de l'enseignement des arts plastiques en essayant d'intégrer les éléments théoriques développés plus haut.

1. Séquence A (cf. Annexe 1)

Cette séquence a été élaborée dans un premier temps pour des élèves qui devaient étudier le tableau de Klimt « Le portrait d'Adèle Bloch-Bauer ». En effet, ce tableau s'inscrit dans un projet artistique et culturel mené par l'ensemble des enseignants et des élèves de cette école. Le projet s'articule autour de la création d'un spectacle mêlant chant, danse et expression théâtrale. Il est destiné à être joué devant un large public dans le théâtre municipal de leur ville. Il s'intitule « Enquête au musée » et en voici le synopsis : « *Les parents d'élèves viennent au musée pour voir une machine extraordinaire qui a fait la notoriété de ce musée. Au moment où les guides dévoilent la machine pour la mettre en action, ils réalisent avec le public qu'ils manquent des éléments pour qu'elle fonctionne correctement. Commence alors une enquête dans le musée pour retrouver les objets disparus. Les gardiens les retrouveront dans des tableaux du musée, jaloux de la notoriété de la machine, qui veulent juste attirer un peu l'attention sur eux et rappeler qu'ils sont eux aussi dignes d'intérêts*. ».

Le tableau de Klimt est donc une des œuvres qui cherche à attirer l'attention du public.

Ne souhaitant pas élaborer ma séquence sous la forme d'un exercice « à la manière de », j'ai voulu la transposer dans une proposition plus large. Pour ce faire, je me suis documentée sur le tableau. Lorsque Klimt le peint, il est au début de la création d'une série de tableaux regroupés sous le nom de cycle d'or. Dans celui-ci, Adèle Bloch-Bauer, femme d'un illustre banquier autrichien, est représentée dans un format carré. Son visage est perdu au milieu d'une composition très originale toute en dorure. L'utilisation de l'or y est surprenante car elle remplace la couleur dans la majeure partie de la toile et rappelle les mosaïques byzantines dont les tesselles d'or ornent les décors muraux. L'or sublime le portrait d'Adèle en lui conférant un caractère sacré.

Pour élaborer ma séquence j'ai retenu les couleurs chaudes, l'harmonie des couleurs, le fond uniforme qui se distingue à peine du vêtement, le thème du portrait et la notion de luxe. Par ailleurs, pour réaliser le fond à la peinture, je souhaitais que les élèves créent leur propre couleur

afin qu'ils réinvestissent leur connaissance dans le mélange des couleurs primaires abordé en début d'année.

1.1. Objectif et tâche des élèves

Cette séquence se situe en période 2 et à ce moment-là, peu sensibilisée à la question des notions en arts plastiques, mon entrée fut essentiellement technique.

Séance 1 : Le thème de la séquence fut annoncé : « Vous allez vous représenter dans un costume luxueux !!!» Après un premier travail d'émergence des représentations sur ce que pouvait être le luxe sous forme de brainstorming *(« le luxe c'est de la marque, de l'or, de l'argent…),* j'annonçai la consigne de la première séance : *« Pour le réaliser nous allons d'abord créer les couleurs dont vous aurez besoin pour représenter vos costumes. Vous aurez ensuite à peindre votre fond puis quatre autres feuilles avec ces couleurs ».*

L'entrée dans ce projet s'est fait à partir d'une phase d'expérimentation technique avec la peinture. Ayant souvent constaté que les élèves de cycle 3 ne pratiquaient pas souvent la peinture, je souhaitais qu'ils expérimentent par eux même les mélanges de couleurs primaires pour créer leurs propres couleurs.

Sur une feuille A3 ils devaient donc inventer leur couleur de fond (couleur chaude) puis sur une série de feuilles d'imprimerie A4, ils devaient créer des nuances à partir de cette couleur pour les éléments du costume. Pour créer des effets de matière sur le fond, je leur ai présenté la technique du gros sel versé sur un aplat de gouache liquide afin d'avoir un rendu légèrement brillant qui aurait l'aspect d'un mur. La procédure leur a été expliquée dans ses différentes étapes. Une latitude leur étant laissée sur la quantité de sel qu'ils souhaitaient utiliser.

Séance 2 : Cette séance a débuté par une mise en commun des productions de la séance précédente afin qu'ils verbalisent les procédures qu'ils avaient utilisées et qu'ils constatent les effets produits. Je leur ai proposé de réaliser une esquisse annotée de leur costume, détaillant les couleurs et matériaux qu'ils utiliseront (carton doré, fils de laine jaune rouge, papiers crépon, tissu ajouré de couleur chaude…). Cette étape leur permettra de travailler la compétence **«** *Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle, anticiper les difficultés éventuelles »* mais aussi afin de garder une trace de leur intention initiale qu'ils pourront comparer avec la production finale.

En parallèle j'ai fait le portrait photographique de chaque élève.

Séance 3 : Sur leur fond les élèves sont invités à composer leur costume autour de leur portrait. La liberté leur est laissée d'agencer les différents matériaux selon leur inspiration.

Séance 4 : Les élèves interrogent dans un premier temps leur propre production puis un travail de verbalisation autour de la découverte du tableau représentant Adèle Bloch-Bauer est lancé qui les amène à interroger leur propre démarche par la confrontation avec l'œuvre de G. Klimt. C'est l'occasion de travailler la compétence : *« Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art »*.

1.2. Axe de remédiation suite à la mise en œuvre

Les élèves ont fait preuve d'inventivité et ont produit des costumes très différents les uns des autres. Ils étaient demandeurs de ce travail et ils l'ont pour la plupart investi avec motivation.

Mais est-ce que la séquence leur a permis de donner libre court à leur créativité : c'est -à- dire les a-t-elle amener à mettre en œuvre leur capacité d'invention et à mettre en forme leur intention personnelle ?

1.2.1 La motivation des élèves

Un de mes premiers critères pour répondre à cette question est d'observer leur motivation pour entrer dans le projet. L'utilisation de la peinture a été le premier déclencheur de leur motivation : j'ai constaté un engouement général qui leur a donné l'occasion d'échanger spontanément sur leur procédure réciproque pour créer telle ou telle autre couleur. L'ajout du sel les a aussi beaucoup intéressé.

1.2.2 La diversité des productions

Un second critère, matériel celui-ci, afin d'être certaine d'avoir fait appel à la créativité des élèves est d'avoir, à la fin de la séquence, des productions différentes les unes des autres. Au-delà de susciter une différence dans la réponse plastique, cela me permet de constater que les interprétations du sujet sont diverses et les intentions bien originales. Lors de l'élaboration de la séquence, je pensais pouvoir provoquer cette diversité mais, si les formes, les matières et les

couleurs du costume utilisées étaient variées, une certaine homogénéité se dégageait tout de même de l'ensemble des productions. (Cf. annexe 2)

1.2.3 Le prétexte à créer

Au départ, j'ai lancé une consigne ouverte mais au fur et à mesure j'ai rajouté des contraintes de matériel et de support qui sont allées à l'encontre de mon intention première. La suite de la séquence était fortement programmée. En effet, j'ai structurée l'avancement de ce projet en demandant aux élèves de respecter plusieurs étapes. Ces restrictions et ces passages obligés ont eu pour effet de brider les intentions spontanées des élèves, d'empêcher les tâtonnements par essais-erreurs et d'évacuer le surgissement de l'inattendu. Ici les contraintes n'ont pas joué leur rôle de mise en situation-problème que les élèves auraient eu à dépasser grâce à leur inventivité. Posées artificiellement ces contraintes s'apparentent à des conseils guidant trop fortement les élèves vers un résultat. Exactement comme dans un exercice « à la manière de » où l'on applique un mode d'emploi mais ici, sans que l'on ait pu observer l'œuvre en question.

1.2.4. Le questionnement choisi

J'ai choisi la notion de luxe pour introduire le tableau de Klimt , je la pensais mobilisatrice car les élèves sont très attachés à des stars médiatiques qui affichent leur richesse et le luxe dans lequel ils vivent.

En revanche, certains élèves ont eu très vite des demandes singulières qui les éloignaient de la contrainte notamment au niveau du choix des couleurs. Or ces contraintes avaient été choisies pour se rapprocher le plus possible du tableau de Klimt dans lequel une harmonie de couleur chaude dominait. Je n'ai donc pas autorisé ces élèves à suivre leur inspiration et à utiliser d'autres couleurs, comme le noir par exemple. D'autres encore avaient une représentation du luxe associée aux looks des footballeurs : ils ont eu du mal à s'approprier la consigne car il voyaient mal comment donner forme à leur costume avec les matières et couleurs proposées.

La créativité suscitée chez les élèves s'est donc faite de façon artificielle pour privilégier un résultat final qui se rapproche de l'œuvre à étudier.

De plus, les inviter à représenter leur point de vue sur le luxe et ensuite refuser qu'ils suivent leur inspiration était contradictoire.

1.2.5. La prise de vue photographique

Ce travail aurait pu être l'occasion soit d'un travail sur la posture corporelle ou l'expression à adopter lorsque l'on porte un costume luxueux, soit d'un travail sur les angles de vue pour créer un effet expressif impressionnant le spectateur et ajoutant à la magnificence du costume.
Face à tous ces constats, j'ai donc décidé de repenser cette séquence et de la mettre en œuvre dans mon autre classe afin que les élèves s'approprient de façon plus personnelle le sujet tout en faisant appel à leur créativité.

2. Séquence B

Cette deuxième séquence intervient dans mon autre classe en période 5 (cf. Annexe 4).

2.1. Déroulement de la séquence

Séance 1 : Incitation : « Ma création est luxueuse et ça se voit !!! »
Dans un premier temps, chaque élève note sur une petite fiche ce que le luxe signifie pour eux. Cette activité préliminaire consiste à recueillir les représentations initiales des élèves. Les élèves sont invités à échanger leurs représentations en oral collectif. Ces fiches seront aussi utiles en fin de séquence pour interroger leur production et pour constater de l'évolution ou non de leur représentation sur le luxe.
Ensuite les élèves réalisent une esquisse qui aura deux fonctions , celles de les aider à :
- donner forme à leurs idées et de prévoir le matériel qui leur sera utile pour la réalisation du projet.
- évaluer l'écart entre leur intention initiale et la production finale.

En questionnant cet écart lors d'un temps de mise en commun ils pourront alors aborder l'influence de la résistance des matériaux, du hasard mais aussi réaliser le degré de réalisme de leur projet et les modifications qu'ils ont apportées.

Séance 2 : Cette séance est consacrée à l'effectuation des élèves qui pour certains ont apporté du matériel de chez eux en plus des tissus, accessoires, sequins, de la peinture dorée et argentée fournis. Pour limiter la taille des productions et le temps d'effectuation, une contrainte a été ajoutée: leur création doit pouvoir se glisser dans une enveloppe A4. Enveloppe qui sera adressée à une experte en création de mode.

Séance 3 : Elle consiste à organiser la découverte réciproque des créations des élèves**.** Pour lancer la verbalisation, les prototypes et visuels sont disposés devant le tableau. On recherche des points communs et les différences entre les productions pour faire émerger différentes intentions et représentations du luxe. Puis les élèves le souhaitant comparent leur projet initial et la réalisation finale et énoncent les moyens utilisés, les choix qu'ils ont fait pour créer leur œuvre, l'écart avec leur projet initial. Cette verbalisation est indispensable pour qu'ils aient un recul réflexif sur leurs intentions et leur pratique mais aussi pour qu'ils s'approprient le lexique spécifique en expliquant leur travail aux autres.

Séance 4 : Cette séance relève de l'histoire des arts (cf. Annexe 6). Les élèves y découvrent les œuvres de quelques artistes d'époques différentes que l'on aborde sous le thème du luxe (Portrait de Louis XIV en costume de sacre, Hyacinthe Rigaud, 1701 ; Larves de trichoptères, Hubert Duprat , 1980-1997 et For the love of God, Damien Hirst, 2007) . Comment l'ont-ils représenté et dans quelle intention ? Pour rendre hommage aux puissants de leur monde ? Pour signifier le caractère éphémère des choses terrestres ? … Les élèves sont amenés à établir et à expliciter des relations avec leur propre travail, à confronter leur démarche avec celles de ces artistes et celles des artistes entre eux. Durant l'analyse collective, ils expriment leurs ressentis, leurs différents avis qui sont parfois contradictoires mais toujours entendus s'ils sont argumentés.

Séance 5 : Préparation d'une exposition s'intitulant « Dans la peau d'un créateur » dans la salle de la bibliothèque s'adressant aux parents et élèves de l'école.

2.2. Réflexions et axe de remédiation suite à la mise en œuvre

2.2.1 L'incitation

Cette fois-ci, elle ne cherchait pas à évoquer aucune œuvre artistique en particulier mais à interroger la notion de luxe. Elle convoque des notions artistiques comme celles de matière, de lumière, de formes et de couleur. Au début, je les ai invités à se mettre dans la peau d'un créateur de mode. Pour rendre l'incitation encore plus attractive, j'ai pensé à la finaliser par l'obtention d'un « diplôme » décerné par une organisatrice d'un défilé de mode insolite qui se déroule chaque été dans un village. La désignation d'un destinataire leur a donné une motivation supplémentaire pour les enrôler dans la tâche.

Ce type d'incitation à laquelle les élèves ne sont pas habitués peut-être motivante pour certains mais peut aussi décontenancer d'autres qui manquent de confiance dans leurs capacités

créatrices. Leur laisser le choix de se mettre ou non par groupe peut en rassurer certains et aider à l'émancipation de leurs idées. Mon rôle étant de susciter les échanges au sein des groupes afin que les élèves passent *« d'une pratique intuitive à une pratique réfléchie marquée par un projet personnel »* au service de l'expression d'une intention qui se construit collectivement (Document d'accompagnement, Arts plastiques, 2016).

Cette fois-ci le prétexte à produire avait pris la forme d'une proposition ouverte tant dans les intentions que dans les matériaux utilisés. Il y a donc eu une hétérogénéité de résultats. Qu'elles soient en deux dimensions ou en volume un large éventail de productions a vu le jour, propice à donner matière à réflexion.

2.2.2. Les objectifs poursuivis

L'objectif général de cette pratique exploratoire était en termes d'attitude, de rendre conscient les élèves que le résultat formel se doit d'être au service d'un sens et pas forcément pour plaire à l'œil. Les analyses de leur production ont été faites en ce sens : la « beauté de l'œuvre » passant au second plan pour valoriser l'explicitation de l'intention. L'idée est d'amener les élèves à comprendre que depuis Marcel Duchamp le monde artistique se détache des codes classiques de la représentation pour s'attacher aux concepts. La création finale se fait au profit du seul acte qui compte : concevoir.

Un autre objectif poursuivi était de faire comprendre aux élèves que leur pratique doit être reliée à une activité réflexive dont elle ne saurait être amputée. Les temps de verbalisation sont donc indispensables pour que les élèves perçoivent bien cette dimension comme essentielle à la pratique artistique mais aussi pour qu'ils acquièrent des compétences par la mise en mot de leurs émotions, de leur ressentis comme le recommandent les tenants de la pédagogie du sensible. Ainsi la verbalisation les amènent : à sortir de la pratique intuitive en apprenant à nommer les opérations plastiques utilisés, à les relier à leur intention ; à rencontrer les intentions et productions de leurs pairs et à formuler les émotions que leur procurent cette rencontre ; et enfin à rencontrer les grands questionnements du monde des arts en s'exprimant sur des œuvres artistiques de différentes époques et de différents lieux.

2.2.3. Remédiation

L'ajout de matériel à la séance 2 qui n'étaient pas prévus au moment où ils faisaient leur esquisse a amené certains élèves, dont le projet était moins établi, à le modifier pour intégrer des matériaux très attirants car brillants. Ces matériaux les ont donc orientés vers le raccourci évident doré/ brillant = luxe qui sera discuté lors de la mise commune. Forcément cet apport a induit leur utilisation par les élèves mais dans l'ensemble ils en ont usé avec parcimonie.

L'axe de remédiation porte surtout l'évaluation. Cette évaluation est présente tout au long de la séquence par une observation des pratiques et une écoute du discours des élèves. Mais elle relève de ma seule prérogative et n'implique pas les élèves. Pour améliorer cette séquence, il faudrait que les items d'évaluation leur soient explicités afin qu'ils s'approprient les attendus de fin de séquence. Pensée et explicitée à chaque séance, elle prendrait la forme d'une auto-évaluation critériée dans laquelle chaque élève validerait des compétences différenciées. Elle leur permettrait de situer leur pratique dans un continuum de compétences allant de la moins experte à la plus experte et de constater ainsi leur progrès.

Voici une grille d'évaluation différenciée qui aurait pu leur être fournie lors de la séance 3 :

<table>
<tr><td colspan="4"><u>Compétences travaillées du programme :</u>
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité.</td></tr>
<tr><td colspan="4">- Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.
- Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.
- Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.</td></tr>
<tr><td>Explorateur</td><td>Savant</td><td>Expert</td><td>Master</td></tr>
<tr><td>Je décris ma production (matières utilisées) sans dire comment j'ai fait pour la fabriquer, sans utiliser des termes appropriés.</td><td>Je sais décrire ma production avec un vocabulaire approprié en nommant les opérations plastiques utilisées, mais je n'arrive pas à formuler mon intention ni mon ressenti.</td><td>Je sais décrire ma production avec un vocabulaire approprié en nommant les opérations plastiques utilisées. Je sais expliquer mon intention et les choix plastiques que j'ai fait pour la mettre en forme.
J'arrive à exprimer les émotions ressenties.</td><td>Je sais décrire mon ressenti et ma production avec un vocabulaire approprié en nommant les opérations plastiques utilisées. Je sais expliquer mon intention et les choix plastiques que j'ai faits pour la mettre en forme,
Notamment en la comparant à d'autres œuvres de camarades ou d'artistes.
J'explique clairement le sens que véhicule mon œuvre.</td></tr>
</table>

Les modifications apportées à cette séquence ont permis une expression plus créative des élèves qui ont pris des voies différentes les uns des autres. L'effervescence dans laquelle ils ont créé ainsi que les échanges qu'ont fait naître leurs différentes créations les ont ouverts les uns aux autres. Ils se sont passionnés des découvertes de chacun et ont été très étonnés d'avoir suivis de chemins si différents. Pour finir les démarches un peu « *folles* » selon leurs mots des artistes contemporains découverts en HDA les ont marqué et suscité de nombreuses remarques riches d'enseignement.

CONCLUSION

La lente construction des arts plastiques en tant que discipline scolaire aboutit aujourd'hui à la pleine reconnaissance de la notion de plasticité. En effet avec le retour de la dénomination Arts plastiques, les arts enseignés à l'école redeviennent plastiques et l'enjeu de leur enseignement renouvelé. Les nouveaux programmes de 2015 concernant cette matière ainsi que leurs nombreux documents d'accompagnement proposent de « *donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques* » (Attendus de fin de cycle 3, BO du n°11 du 26 novembre 2015).

L'enquête de terrain montre que même si la créativité est sincèrement valorisée par les enseignants, ils ne s'autorisent pas souvent à la mettre en œuvre dans leurs classes en raison de nombreux obstacles matériels, du semblant de désordre qu'elle induit ou encore de la posture d'enseignement de « lâcher prise » qu'elle implique. Par ailleurs, pour qu'ils puissent instruire leurs élèves sur les questions de l'artistique, ils ont un double challenge à relever : prendre en compte les spécificités d'une discipline qui, en plus d'avoir des codes et un langage spécifiques fait appel à des connaissances techniques très variées.

Les nouveaux programmes induisent un changement de paradigme qui amène à lever ces obstacles et donc à faire évoluer les dispositifs pédagogiques. La reconnaissance de l'influence des émotions et du rôle de leur verbalisation dans l'acquisition des connaissances offre un cadre théorique de choix pour guider les pratiques pédagogiques des enseignants en ce sens.

Cette pédagogie du sensible qui entre en résonnance avec le concept de créativité est par certains aspects déjà pratiquée dans des classes où l'on voit les questionnements s'orienter vers l'expression du ressenti des élèves dont la verbalisation est incontournable.

En leur proposant d'élaborer des intentions dans des projets personnels et de questionner le monde artistique, l'approche par la créativité fait advenir une inventivité et une multiplicité de réponses. L'idée est d'ouvrir un champ des possibles infini pour que la pratique des élèves fasse naître en eux nombre de sensations et d'émotions et devienne ainsi source de réflexion et d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D., 1981, *Le corps de l'œuvre,* Paris, Gallimard

BEAUDOT A., 1980, *La créativité à l'école,* Paris, PUF

CSIKSZENTMIHALYI M., 2006, *La créativité- Psychologie de la découverte et de l'invention,* Paris, Robert Laffont

COPPIN & SANDER, 2010, Théories *et concepts contemporains en psychologie de l'émotion,*

Université de Genève

DOUMENC E., 2006, *Pas à pas en arts plastiques ; 5 parcours artistiques pour le cycle 3 CE2, CM1, CM2*, Paris, Edition Hachette Education

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

LAGOUTTE D. (sous la direction de), 1995, *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*, Paris, Armand Colin, coll « Formation des enseignants »

LAGOUTTE D., 2008, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Paris, Hachette Education, coll « Pédagogie Pratique »

LISMONDE P., 2002, *Les arts à l'école : le plan de Jack Lang et Catherine Tasca,* Paris, Gallimard

LUBART T., 2003, *Psychologie de la créativité,* Paris, Armand Colin, coll« Cursus psychologie »

REYT C., 1987, *Les activités plastiques,* Paris, Arman Colin

ROUQUETTE M.-L.,2007, *La créativité,* Paris, PUF, coll « Que sais-je ? »

REVUE

L'art et la matière Des sculptures à toucher, 2016, Réseau Canopé

La reconnaissance du sujet sensible en éducation, octobre 2011, Chemin de formation n°16

AZNAR G., 2009, *Préciser le sens du mot « créativité »*, in Synergie Europe n°4

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2016, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*

SITOGRAPHIE :

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html

http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html

CHÂTEAU D., Mars 2002, *Défense et illustration de la notion d'arts plastiques (et de celle d'arts appliqués)* http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_chateau.htm

CHÂTEAU D., http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/ART.HTM

- Ressources d'accompagnement en arts plastiques :

http://eduscol.education.fr/pid34175-cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html

TERRIEN P., Colloque du 9 mai 2012, *La pédagogie du sensible*, http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/atelier-54-nancy/se-former/conferences-et-animations/la-pedagogie-du-sensible.html

Annexe 1 : SÉQUENCE A

Référence artistique : Gustave Klimt « Le portrait d'Adèle Bloch-Bauer », 1907.

Compétences travaillées	*Domaines du socle*
Expérimenter, produire, créer **⋙ Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.** **⋙ Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, photographie …).** **⋙ Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.**	*1, 2, 4, 5*
Mettre en œuvre un projet artistique **⋙Repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.**	*2, 3, 5*
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité **⋙ Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.** **⋙ Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.** **⋙ Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.**	*1, 3*
Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art **⋙ Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.** **⋙ Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.**	*1, 3, 5*

Questions travaillées
La représentation plastique : **- L'autonomie du geste graphique, pictural, sculptural**

- La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace :

- L'hétérogénéité et la cohérence plastiques

- Les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits ; le sens produit par des techniques mixtes dans les pratiques bi-dimensionnelles.

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre :

- La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre ; faire l'expérience de la matérialité de l'œuvre, en tirer parti, comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau.

- Les qualités physiques des matériaux : incidences de leurs caractéristiques (porosité, rugosité, liquidité, malléabilité…) sur la pratique plastique en deux dimensions (transparences, épaisseurs, mélanges homogènes et hétérogènes, collages…) sur l'invention de formes ou de techniques, sur la production de sens.

- La matérialité et la qualité de la couleur : la découverte des relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée des effets induits par les usages (couverture, aplat), les supports, les mélanges avec d'autres mediums ; la compréhension des dimensions sensorielles de la couleur, notamment les interrelations entre quantité (formats, surfaces, étendue, environnement) et qualité (teintes, nuances, lumière…).

SEQUENCE : LE LUXE

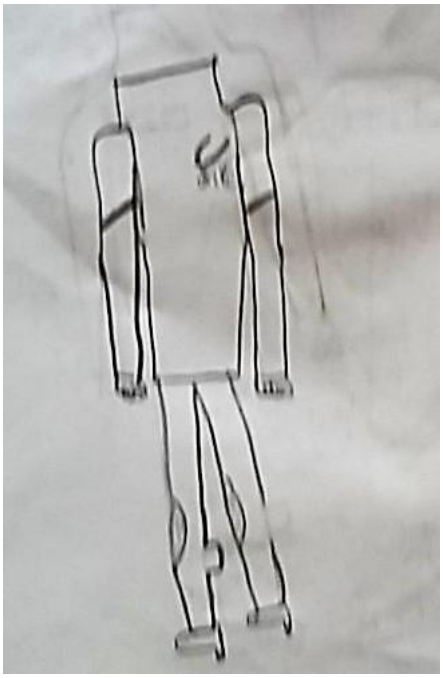
Proposition : « Représente- toi dans un costume luxueux ! »

Objectif général : Réaliser un portrait en pied à l'aide de feuilles peintes avec des couleurs chaudes et en les assemblant avec différents matériaux.

Séance n°	**Déroulement des séances**	Matériel
1	**Objectif opérationnel : Être capable de choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent** - **Annonce du thème proposé** : le luxe (5 mn) Recueil des représentations des élèves en oral collectif sous la forme d'un « remue-méninge ». - **Explicitation de la consigne de la phase d'expérimentation** qui se déroulera en 2 étapes : (10 mn) 1) Sur une feuille A3, faire un fond de la couleur chaude de ton choix avec de la peinture diluée. La répartir de la manière la plus uniforme possible. Puis ajouter du gros sel. 2) Expérimenter des techniques : À partir de ta couleur de fond, trouver 4 autres couleurs proches mais différentes et elles serviront à peindre 4 feuilles A4. - **Effectuation des élèves** : (30 mn) - Durant l'effectuation je fais un portrait photographique de chaque élève.	Feuilles canson A3 4 feuilles blanches d'imprimante A4 Peinture de couleurs chaudes et blanche, Gros sel
Fin séance 1	**- Temps de verbalisation (15 mn)** autour de la mise en commun des productions de la séance précédente : les élèves verbalisent les procédures qu'ils ont utilisées et constatent les effets produits.	Affichage au tableau des productions

2	**<u>Objectif opérationnel</u> : Repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle, anticiper les difficultés éventuelles**. **- Consigne** : « Réalise l'esquisse de ton futur costume luxueux et choisis les différents matériaux, formes et couleurs dont tu auras besoin. Légende ton esquisse » **- Effectuation des élèves** : (30 mn) **- Verbalisation** (10 mn) : Les élèves volontaires viennent présenter leur esquisse en nommant les matières, les couleurs et disent en quoi ce costume sera luxueux.	Feuilles blanches format A4 Crayons à papier
3	**<u>Objectif opérationnel</u> : Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.** **- Incitation :** « Tu vas réaliser ton luxueux costume. » (5 mn) **- Effectuation des élèves :** (50 mn) Coller le portrait de l'élève sur le fond, puis par dessin, découpage/ collage et peinture : réalisation du costume autour du portrait. Possibilité d'inventer des motifs pour rehausser le costume.	Feuilles peintes lors de la séance1, cartons dorés, argentés différents tissus, pelotes de laine. Ciseaux colle, photographies
4	**<u>Objectif opérationnel</u> : Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.** - **Temps de verbalisation** autour des créations des élèves (15 mn). **- Temps de verbalisation** : Découverte de l'œuvre de Klimt : « Le portrait d'Adèle Bloch-Bauer ». (15 mn) Projection de la fiche artiste sur le TBI de G. Klimt que les élèves auront à recopier (25 mn)	Créations des élèves Projection de l'œuvre au TBI Fiche artiste KLIMT

Annexe 2 : Créations des élèves

Élève A




Élève B





Élève C









Élève D **Élève E**







Élève F **Élève G**

Annexe 3 : Fiche HDA Gustave Klimt

Gustave Klimt

AV5

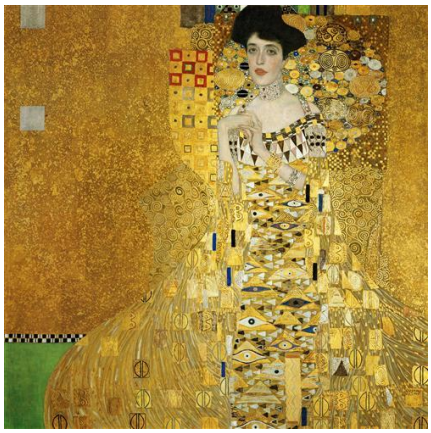


Peintre autrichien.

Né en 1862, mort en 1918.

Fait partie du mouvement artistique de l'Art Nouveau.

****



« Portrait d'Adèle Bloch-Bauer I »

Taille : 138 × 138 cm

Peint en 1907.

Technique : Huile, or et argent sur toile

Dans ce tableau, Gustave Klimt noie le corps du modèle dans les motifs de sa robe et du décor. Il ne peint pas ce qu'il voit : sa peinture tend vers l'abstraction. Il ajoute souvent de l'or dans ses toiles.

Annexe 4 : SÉQUENCE B Le luxe

Compétences travaillées	*Domaines du socle*
Expérimenter, produire, créer **⋙ Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.** **⋙ Représenter le monde environnant où donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, photographie …).** **⋙ Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.**	*1, 2, 4, 5*
Mettre en œuvre un projet artistique **⋙Repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.**	*2, 3, 5*
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité **⋙ Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.** **⋙ Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.** **⋙ Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.**	*1, 3*
Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art **⋙ Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.** **⋙ Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.**	*1, 3, 5*

Questions travaillées
La représentation plastique :

L'autonomie du geste graphique, pictural, sculptural :

La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

La mise en regard et en espace : ses modalités (présence ou absence du cadre, du socle, du piédestal…), ses contextes (l'espace quotidien privé ou public, l'écran individuel ou collectif, la vitrine, le musée…), l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (lieux : salle d'exposition, installation, in situ, l'intégration dans des espaces existants…).

La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur…).

Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace

L'hétérogénéité et la cohérence plastiques :

Les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits ; le sens produit par des techniques mixtes dans les pratiques bi-dimensionnelles et dans les fabrications en trois dimensions.

L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets : création d'objets, intervention sur des objets, leur transformation ou manipulation à des fins narratives, symboliques ou poétiques ; la prise en compte des statuts de l'objet (artistique, symbolique, utilitaire, de communication) ; la relation entre forme et fonction.

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre ; faire l'expérience de la matérialité de l'œuvre, en tirer parti, comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau.

Les qualités physiques des matériaux : incidences de leurs caractéristiques (porosité, rugosité, liquidité, malléabilité…) sur la pratique plastique en deux dimensions (transparences, épaisseurs, mélanges homogènes et hétérogènes, collages…) et en volume (stratifications, assemblages, empilements, tressages, emboitements, adjonctions d'objets ou de fragments d'objets…),sur l'invention de formes ou de techniques, sur la production de sens.

La matérialité et la qualité de la couleur : la découverte des relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée des effets induits par les usages (couverture, aplat), les supports, les mélanges avec d'autres mediums ; la compréhension des dimensions sensorielles de la couleur,

notamment les interrelations entre quantité (formats, surfaces, étendue, environnement) et qualité (teintes, nuances, lumière…).

Attendus en fin de cycle
Les élèves sont amenés à s'engager progressivement dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage. Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques.

Objectif général : attendu de fin de séquence
- **Amener les élèves à mettre en forme une intention.** - **Amener les élèves à prendre en compte les qualités formelles de matériaux, à les associer au profit d'un effet, d'une organisation, d'une intention.** - **Les inciter à tirer parti de leurs expériences, à identifier, nommer et choisir les moyens qu'ils s'inventent ou qu'ils maitrisent.**

Prérequis
Avoir déjà : ⋙ Réalisé et donné à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses. ⋙ Proposé des réponses inventives dans un projet individuel. ⋙ Exprimé un avis sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art.

Problèmes auxquels les élèves risquent d'être confrontés
Phase de création : - **Avoir du mal à faire le lien entre leur intention et la réalisation concrète de cette intention.** - **Ne pas oser se lancer dans des essais.** - **Ne pas tenir compte de la notion de hasard.** - **Risque d'être déstabilisé par la consigne qui prend la forme d'une incitation ouverte.**

Notions artistiques abordées
Forme, couleur, matière et support, lumière qui émane ou que l'on projette sur l'œuvre espace de l'artiste ou de l'exposition, …

Incitation :« Ma création est luxueuse et ça se voit !!! »

Objectif général : Réaliser une création luxueuse pour un concours de mode.

Scénario de l'incitation : « Vous allez vous mettre dans la peau d'un « créateur » de mode (vêtement, accessoires, bijoux…). Vous souhaitez participer au concours Talent de créateur 2017 organisé par la présidente d'une association organisant chaque année un défilé de mode insolite dans sa ville.
Pour cette année le thème du concours porte sur le luxe.
« Réalisez un costume, un accessoire luxueux qui corresponde à votre personnalité !!!
Le jury de l'association sélectionne d'abord les candidats sur dossier. Pour cela, il vous faudra envoyer un prototype ou un visuel de la pièce maitresse de votre collection ».
Bon à savoir : ce concours met avant tout l'accent sur l'originalité de la création !

Séance n°	**Déroulement des séances**	Matériel
	Phase 1 : **Annonce du thème proposé** : Le luxe **- Recueil des représentations des élèves** :(5 mn) Chaque élève note sur une petite fiche ce que représente le luxe pour lui « Pour moi, le luxe c'est… ». Les élèves	

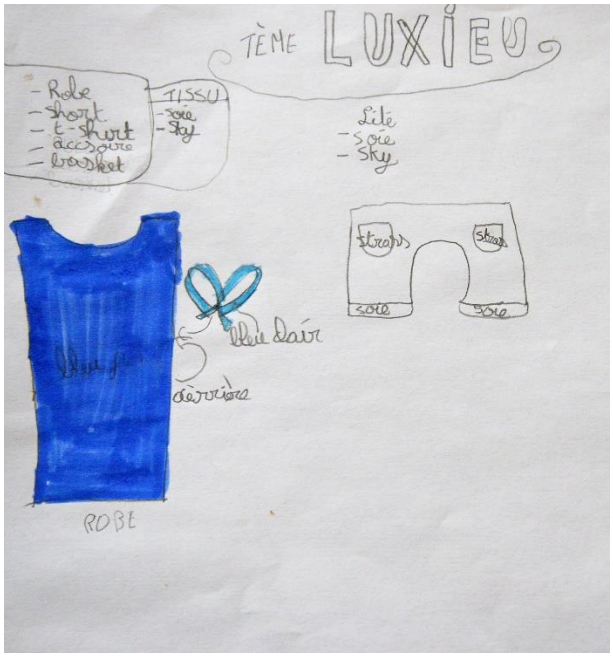
1	volontaires lisent leur fiche et en oral collectif ils échangent sur leurs représentations. Je note sur un affichage les différentes idées des élèves pour enrichir leur représentation. **Annonce de l'incitation :(8 mn)** « Ma création est luxueuse et ça se voit !!! » **Phase 2 :** **<u>Objectifs opérationnels</u> : - être capable de donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines, ici le dessin.** **- Repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle, anticiper les difficultés éventuelles**. **- Consigne** : « Vous allez réaliser l'esquisse de la pièce maitresse de votre collection en indiquant les accessoires, les matières, les couleurs que vous souhaitez retrouver dans votre LUXUEUX costume, accessoires, bijoux... » Contrainte : le prototype ou visuel doit pouvoir être glissé dans une enveloppe A4 afin d'être envoyé à l'association. Donner la possibilité aux élèves de se mettre par 2 ou 3 maximum. Leur demander d'inventorier les matières, couleurs, supports dont ils auront besoin afin de recueillir les matériaux demandés pour la prochaine fois **- Effectuation des élèves** : (40 mn)	Crayons à papier Feuille A4 Crayons de couleur
2	**<u>Objectifs opérationnels</u> : être capable de** **- repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.** **- Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.** **Effectuation des élèves** : (60 mn) Rôle de l'élève : prend le parti de faire évoluer sa production par essais multiples pour ajuster la forme selon son intention. Rôle de l'enseignant : ne pas chercher à construire un apprentissage au cours de cette phase mais encourager les élèves à faire des essais et à observer les effets qu'ils réalisent.	Mise à disposition de divers matériaux ficelles tissus cartons sequins, peintures toute couleur confondue + or et argent, polystyrène.

3	**<u>Objectifs opérationnels</u> : Être capable de s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs (utilisation d'un vocabulaire spécifique, justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation, formuler une expression juste de ses émotions).** **- Temps de verbalisation : 25 mn** Présentation des créations de chaque groupe à l'ensemble de la classe amenant la verbalisation de l'intention poursuivie et des procédés utilisés. Les élèves explicitent ainsi leur intention et les moyens employés pour parvenir à leur fin. Ils analysent l'évolution de leur démarche en la comparant à leur première production. Visionnage de l'enregistrement de l'avis donné par la présidente de l'association. Puis à partir de ses remarques et en faisant le lien avec les productions des élèves (cf annexe 5) , présenter le concept de design et le métier d'orfèvre qui appartiennent au domaine des arts appliqués.	
4	**<u>Séance d'histoire des arts</u>** **<u>Objectifs opérationnels :</u>** - **Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté**. - **Exprimer un ressenti et un avis sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.** Phase 1 : (25 mn) « Comment ces artistes ont-ils représenté le luxe et dans quelle intention ? » Echange en oral collectif pour décrire formellement l'œuvre et la technique des artistes puis pour faire des hypothèses sur leurs intentions. Phase 2 : (10 mn) Distribution de la fiche HDA sur l'artiste Hubert Duprat	
5	**<u>Objectifs opérationnels :</u>** **- Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.**	

	Préparation d'une exposition s'intitulant « Dans la peau d'un créateur » dans la salle de la bibliothèque s'adressant aux parents et élèves de l'école. Recueil des propositions des élèves et mise en place du dispositif de présentation.	

Annexe 5 créations des élèves

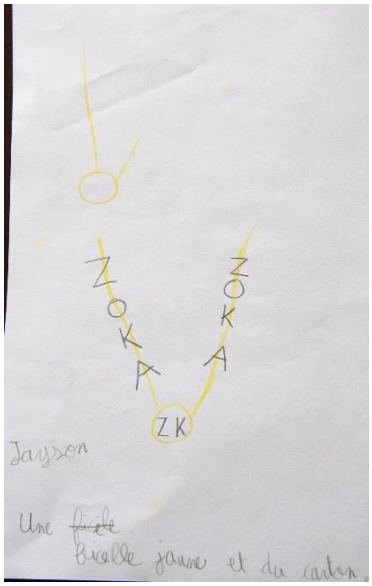




Groupe A : Petit haut en soie.







Groupe B : Collier



Groupe C : Broche en forme de voiture



Groupe D : Stylo en or et diamants



Groupe E : Cravate



Groupe F : Nœud papillon

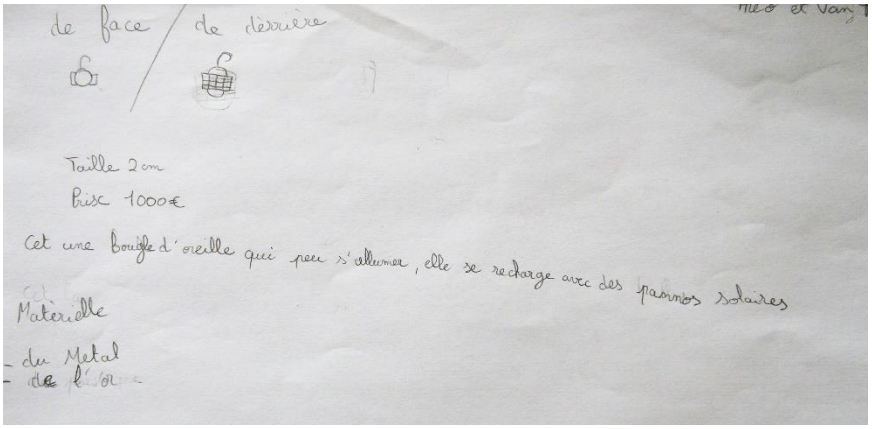


Groupe G : Boite à croquettes de luxe pour chat.



Groupe H : Paréo





Groupe I : Boucle d'oreille

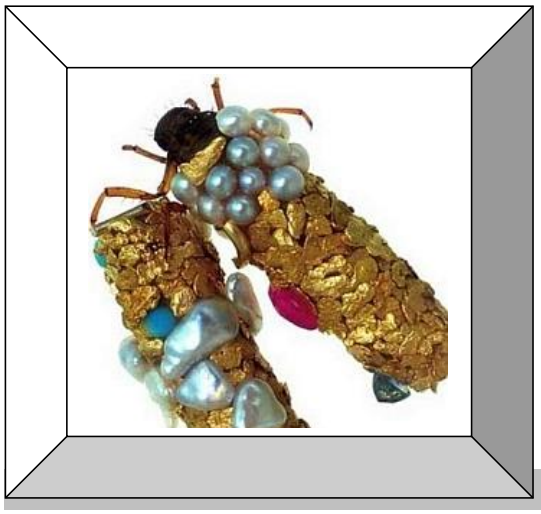
Annexe 6 : Fiche HDA

Histoire des arts

Repère historique

Antiquité	Moyen-âge / Renaissance / XVIIème au XIXème	Art moderne	Art contemporain	Art actuel

Reproduction de l'œuvre



Cartel

Hubert DUPRAT
Larves de trichoptères

Or, perles, pierres précieuses et semi-précieuses

Largeur : 2cm
Diamètre : 0,5 cm

1980- 1997

Localisation



A propos de l'œuvre

Ce que je ressens et ce que j'imagine

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ce que j'apprends

Autodidacte, Hubert Duprat s'est fait connaître au début des années 1980 grâce à son travail sur les larves de Trichoptères qui ont pour particularité de se bâtir un fourreau mobile à l'aide d'accessoires extérieurs présents dans leur milieu de vie. Il a imaginé un dispositif expérimental dans lequel il les contraint à travailler à l'aide de matériaux singuliers : des paillettes, des pépites d'or, des perles ainsi que des pierres précieuses et semi-précieuses taillées en cabochon ou à facettes (diamants, émeraudes, rubis, saphirs, turquoises, opales, lapis-lazuli), les insectes devenant ainsi joailliers et leur écrin pièces d'orfèvreries.
C'est un artiste conceptuel qui surprend par la forme, la nature de ses œuvres.

ANNEXES