



HAL
open science

Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1

Fanny Hamel

► **To cite this version:**

Fanny Hamel. Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1 . Education. 2017. dumas-01693941

HAL Id: dumas-01693941

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693941v1>

Submitted on 26 Jan 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1

Présenté par Fanny HAMEL

Mémoire de M2 encadré par Bertrand MOUTHON

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Fanny HAMEL, auteure du mémoire de master 2 MEEF-PE "Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1", déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

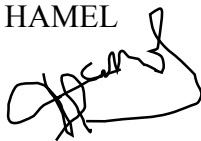
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à Thorens-Glières,
Le 28 avril 2017

Signature de l'étudiante

Fanny HAMEL



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Fanny HAMEL, auteure et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : "Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1", agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

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

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

Fait à : Thorens-Glières
Le : 28 avril 2017

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord » :

Bon pour accord,

Fanny HAMEL



SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
ETAT DE L'ART.....	2
1. Qu'est-ce que la créativité ?	2
1.1. Définitions.....	2
1.1.1. De l'expression imaginaire à la création artistique.....	2
1.1.2. Distinction entre créativité, innovation, et créativité d'idées	3
1.2. La démarche créative	3
1.2.1. La pensée convergente.....	4
1.2.2. La pensée divergente.....	4
1.2.3. Comment favoriser la pensée divergente dans les apprentissages ?	4
1.3. La place de la créativité dans l'enseignement.....	4
1.3.1. Un regard sur les IO.....	5
1.3.1.1. <i>Le socle commun</i>	5
1.3.1.2. <i>Les programmes</i>	5
1.3.2. Créativité et champ disciplinaire	6
1.3.2.1. <i>Dans le domaine langagier</i>	6
1.3.2.2. <i>Dans le domaine scientifique</i>	7
1.3.2.3. <i>Dans le domaine artistique</i>	7
2. Qu'est-ce que l'autonomie ?	8
2.1. Définitions.....	8
2.1.1. Un mot	8
2.1.2. Un concept	9
2.2. L'autonomie dans le développement de l'enfant	9
2.2.1. Les formes d'autonomie	10
2.2.2. Autonomie et apprentissages	10
2.3. La place de l'autonomie à l'école	11
2.3.1. Devenir élève	11
2.3.2. Comment favoriser l'autonomie des élèves ?.....	12
2.3.3. Développer l'autonomie en arts visuels par la démarche de création.....	13
Problématique et hypothèses.....	15
MÉTHODE.....	16
1. Participants.....	16
2. Matériel.....	17
3. Procédure	18
3.1. Déroulement de la séquence	18
3.2. Variables et indicateurs.....	21

RÉSULTATS..... 23

Hypothèse 1 : influence de la consigne..... 23

1. Résultats relatifs à la divergence..... 23

 1.1. Divergence des productions..... 23

 1.2. Nombre d'éléments stéréotypés dans les productions..... 24

2. Résultats relatifs à la complexité des productions..... 25

 2.1. Nombre d'objets assemblés..... 25

 2.2. Nombre d'opérations plastiques par production..... 26

Hypothèse 2 : influence de la verbalisation en action..... 27

1. Divergence de la production..... 27

2. Complexité de la production..... 28

 2.1. Nombre d'objets assemblés..... 28

 2.2. Nombre d'opérations plastiques..... 29

DISCUSSION ET CONCLUSION..... 30

1. Re-contextualisation..... 30

2. Mise en lien avec les recherches antérieures..... 30

 2.1. Hypothèse 1 : l'influence de la consigne..... 30

 2.1.1. La consigne ouverte..... 30

 2.1.2. La consigne fermée..... 32

 2.2. Hypothèse 2 : Influence de la verbalisation en action..... 33

 2.2.1. La divergence des productions..... 33

 2.2.2. La complexité des productions..... 33

3. Limites et perspectives..... 34

 3.1. Limites..... 34

 3.2. Perspectives..... 35

 3.3. Impact sur le métier d'enseignant..... 35

BIBLIOGRAPHIE.....

ANNEXES

INTRODUCTION

Les programmes de maternelle, dans le domaine "Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques", insistent sur le fait de permettre à l'élève de développer sa créativité notamment au travers des arts visuels (2015).

Le rôle de l'enseignant est donc de favoriser cette créativité. La place du langage, notamment la formulation de la consigne et l'accompagnement pour une verbalisation en action, nous semble ici essentielle et constituera donc le cadre de ce mémoire.

D'autre part, nous nous intéresserons au fait que cette créativité puisse également développer l'autonomie des élèves.

Nous avons donc retenu la problématique suivante : « En quoi la mise en situation-problème favorise-t-elle conjointement créativité et autonomie en arts visuels ? »

Une première partie d'ordre théorique permettra de définir d'une part le concept de créativité, d'autre part celui de l'autonomie.

La créativité y sera notamment associée à la pensée divergente, qui dans le domaine artistique soutient la démarche de création.

L'autonomie sera quant à elle définie en se focalisant ensuite sur son impact sur le développement de l'enfant, notamment en évoquant les différentes formes d'autonomies et l'autonomie dans les apprentissages.

La seconde partie décrira dans un premier temps le déroulement d'une séquence d'arts visuels expérimentée en classe de M.S./G.S. de maternelle, où les élèves sont amenés à produire soit en fonction d'une consigne ouverte, soit en fonction d'une consigne fermée.

Les résultats synthétisant les données relevées dans les différentes productions seront ensuite présentés.

Ils seront enfin commentés en vue de répondre à la problématique dans une discussion.

ETAT DE L'ART

Les arts visuels sont le lieu d'expression de la créativité. La part d'autonomie laissée aux élèves dans la construction de leurs connaissances artistiques est également importante dans cette discipline.

Dans cet état de l'art, sera donc abordée dans un premier temps la question de la créativité qui amènera à celle du développement de l'autonomie chez les élèves, ce qui permettra de voir que ces deux notions sont liées.

1. Qu'est-ce que la créativité ?

"La créativité, c'est l'intelligence qui s'amuse", selon un proverbe d'Einstein. En effet, la créativité est une aptitude qui permet de développer de nombreuses compétences dans différents domaines.

Par dérivation propre, le mot "créativité" vient du mot "création", lui-même issu du latin "creatio" : "action de créer, de tirer du néant".

1.1. Définitions

Le dictionnaire Larousse définit la créativité comme étant la "capacité, [la] faculté d'invention, d'imagination ; [le] pouvoir créateur". D'emblée, ce mot apparaît comme complexe car il englobe les notions d'invention et d'imagination. Dans son article "Préciser le sens du mot "créativité" (2009a), l'auteur et animateur en créativité Guy Aznar s'emploie à éclairer ce principe ambigu.

1.1.1. De l'expression imaginaire à la création artistique

Le dictionnaire Larousse définit l'imagination comme étant la "faculté de l'esprit d'évoquer, sous forme d'images mentales, des objets ou des faits connus par une perception, une expérience antérieure." Selon G. Aznar, "l'imagination c'est la malle au trésor de l'enfance dans laquelle nous allons puiser indéfiniment pour combiner les images, les éclats d'idées, mélangées avec celles des autres, tournant en myriades comme des fleurs de kaléidoscope." (2009a, pp.24-25). L'imagination serait donc puisée dans le patrimoine d'expériences sensibles de chacun, expériences qui seraient transformées et combinées à d'autres expériences, à des fins créatives, notamment.

G. Aznar (2009a) définit la création artistique comme une rencontre entre l'imagination de l'artiste et les différents supports, outils, médiums dont il dispose pour exprimer cette imagination. Cependant, il doit maîtriser son geste, ce qui n'est pas inné, contrairement à l'imagination. Dans la création artistique, il est donc nécessaire de maîtriser une technique artistique pour réaliser un objet palpable. L'artiste devient alors artisan de son imagination, maître de son art, précise notre auteur.

1.1.2. Distinction entre créativité, innovation, et créativité d'idées

Alors que la créativité n'est qu'une étape au sein d'une procédure complexe, l'innovation représente l'ensemble de cette procédure, "de la naissance d'une idée jusqu'à sa matérialisation", selon le dictionnaire Larousse.

La créativité d'idées reposerait sur la production d'idées dans sa globalité. Dans ce sens, G. Aznar préfère le terme "d'inventivité" à celui de "créativité" (2009a, p.27) dans la mesure où ce concept repose sur la capacité à proposer une solution nouvelle à une situation-problème donnée, tout en s'adaptant à un contexte, quand la créativité repose davantage sur une intuition, un moyen d'expression. Le concept de créativité d'idées, ou d'inventivité, est contradictoire pour G. Aznar (2009a) car il lui semble problématique de proposer une idée nouvelle tout en s'adaptant à quelque chose d'existant. C'est une situation conflictuelle. Pour lui, ce principe serait la définition même de la démarche créative.

1.2. La démarche créative

Selon G. Aznar (2009a), la démarche créative repose sur trois phases : s'imprégner d'une réalité actuelle, la déstructurer (diverger de cette réalité), et converger en croisant les deux premières étapes pour donner un nouvel aspect à cette réalité. Joy Paul Guilford (1993), psychologue, considère que la démarche créative repose sur deux modes de pensées qui impliquent tous deux la créativité mais diffèrent par leur nature : la pensée convergente, un mode de pensée rationnel, et la pensée divergente, qui se fierait davantage aux règles de l'intuition, de l'aléatoire.

1.2.1. La pensée convergente

J.P. Guilford (1993) définit la pensée convergente comme s'appuyant sur un mode de pensée rationnel. Pour le psychologue, elle nécessite une attitude rigoureuse et réfléchie. Elle fait appel à des raisonnements analytiques autour de problèmes rationnels. Dans un cadre scolaire, elle est le mode de pensée en quête de la "bonne" réponse, et serait propre aux sciences. En effet, elle s'apparente à la démarche d'investigation.

1.2.2. La pensée divergente

Selon J.P. Guilford (1993), la pensée divergente s'appuie sur un mode de pensée intuitif. Elle laisse place à la fantaisie et se veut spontanée. Elle sous-entend la capacité à générer plusieurs idées nouvelles. Flexible, elle est capable de passer d'une perspective à une autre et se veut originale. De plus, elle associe et diffuse les concepts abstraits et génériques.

Pour G. Aznar, "Diverger, c'est quitter l'autoroute pour prendre des chemins de traverse." (2009a, p.32)

Dans le domaine artistique, la pensée divergente est privilégiée, elle est donc facteur de créativité.

1.2.3. Comment favoriser la pensée divergente dans les apprentissages ?

Ces deux démarches nécessitent l'expérimentation au travers de situations-problèmes. Si la pensée convergente est privilégiée dans les situations-problèmes scientifiques et donc davantage cartésiennes, la pensée divergente est mise en valeur dans les domaines artistiques, car elle se base sur un mode de pensée intuitif. Elle permet notamment aux élèves de prendre des décisions qui leur sont propres, les conduisant ainsi à l'autonomie à travers la prise d'initiatives. Par la pensée divergente, ils peuvent s'exprimer librement et laisser libre cours à leur créativité. En effet, la créativité est une attitude que l'enfant doit pouvoir développer au cours de ses apprentissages, notamment grâce aux enseignements qui lui sont proposés à l'école.

1.3. La place de la créativité dans l'enseignement

Présente dans les différentes instructions officielles et plus encore dans les nouveaux programmes de 2016, la notion de créativité se retrouve dans divers apprentissages, tels que les langues, les sciences et les arts. Développant le potentiel créatif de l'élève, on vise à le rendre

plus intuitif et ainsi à développer son autonomie intellectuelle.

1.3.1. Un regard sur les IO

1.3.1.1. Le socle commun

Dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences de 2006, le palier 7 "Autonomie et Initiative" soulignait déjà le fait que rendre l'élève créatif était une attitude à développer. En effet, la créativité agit sur la prise d'initiatives nécessaire à tout apprentissage.

Dans le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture de 2016, l'un des objectifs de connaissances et compétences du domaine "Les systèmes naturels et les systèmes techniques" s'intitule "Conception, création, réalisation". L'élève est amené à mobiliser ses connaissances scientifiques, technologiques, voire artistiques pour mener à bien un projet. Ici, "observation, imagination et créativité" (2016a, p.6) sont donc de rigueur.

L'idée de créativité est également évoquée dans les objectifs de connaissances et compétences du domaine "Les représentations du monde et l'activité humaine". L'élève doit faire appel à son imagination et à sa créativité dans une démarche de conception, où il est amené à créer.

A noter que les notions de créativité ou de création sont présentes six fois dans le nouveau Socle Commun, quand elles n'étaient évoquées qu'à deux reprises dans le précédent.

1.3.1.2. Les programmes

La créativité est évoquée quatre fois dans les programmes de maternelle de 2015, une fois dans le domaine "Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités physiques", 3 fois dans le domaine "Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques". Dans le premier domaine cité, l'élève doit être créatif avec son corps, lors d'activités à visées artistiques telles que le cirque ou la danse notamment. Dans le second, sa créativité doit s'exercer dans les productions visuelles et plastiques. Dès les premiers apprentissages, la créativité dans le domaine qui nous intéresse doit donc clairement s'exercer.

Le mot "créativité" apparaît treize fois dans Le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 à différentes occasions. Ceci démontre que "la créativité des élèves [...] traverse [...] tous les cycles" (2016b, p.217).

Au cycle 2, le domaine "Questionner le monde du vivant de la matière et des objets" des

programmes de 2016 évoque l'importance de l'observation et de l'expérimentation pour développer la curiosité et la créativité des élèves.

Le domaine "Sciences et technologies" au cycle 3 reprend cette idée, en ajoutant que ces deux qualités sont au service de recherches et d'analyses nécessaires pour répondre à un problème posé.

Cependant, ce n'est qu'au cycle 4 que l'on retrouve le terme de "créativité" dans un champ artistique. En effet, selon "Les spécificités du cycle des approfondissements", le développement de la créativité occupe une place fondamentale au sein du Parcours d'Education Artistique et Culturelle. Cette notion s'apparente également au design dans le domaine "Technologie". En revanche, tout comme aux cycles 2 et 3, la créativité se retrouve dans les domaines technologiques, voire scientifiques.

De manière générale, la créativité dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 est associée à l'imagination et à la curiosité, voire à l'innovation au cycle 4. Si elle se retrouve explicitement au sein d'une démarche d'investigation technique ou scientifique, elle est tout de même largement sous-entendue dans le domaine des arts visuels.

La créativité occupe donc une grande importance aux seins des I.O. Le développement suivant se propose à présent de voir comment elle est mise en œuvre au sein des disciplines de l'Ecole.

1.3.2. Créativité et champ disciplinaire

1.3.2.1. Dans le domaine langagier

Dans l'article "La Création artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre" (2009b), Joëlle Aden évoque le fait que le domaine langagier est une occasion de développer et d'exprimer sa créativité. En effet, mettre des mots sur une idée, une émotion est un acte créatif en soi et propre à chacun. La possibilité de discours est infinie et varie sans cesse selon le locuteur, voire l'interlocuteur. De plus, les mots étant parfois insuffisants pour retranscrire un état, il peut être nécessaire d'utiliser des métaphores ou autres images poétiques pour intensifier son propos. Dans le cas inverse, les mots peuvent dépasser la pensée, il est donc nécessaire de les peser pour être au plus près de ce que l'on cherche à dire. La variété du discours peut également se retrouver dans la tonalité de celui-ci, qu'il soit grave ou humoristique, notamment. Pour maîtriser le langage, l'auteure souligne l'importance de manipuler les codes de la langue,

jouer avec les mots. Cela n'est possible qu'en maîtrisant la langue : "Maîtriser de mieux en mieux une langue, c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue" (2009b, p.174) précise J. Aden.

Pour elle, l'apprentissage d'une langue doit se faire au travers d'un discours authentique où les élèves se retrouvent. "Les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et leur permettre de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire" (2009b, p.174), afin de faire sens pour eux. De plus, selon J. Aden, il s'agirait pour l'enseignant de répondre aux questions de l'apprenant et non l'inverse, afin d'intégrer de nouveaux éléments à partir de connaissances déjà présentes.

1.3.2.2. Dans le domaine scientifique

Comme en font part les Programmes (2016b), le domaine scientifique est une discipline où s'exerce la créativité. Comme évoqué ci-dessus, l'observation et l'expérimentation doivent stimuler la curiosité et la créativité des élèves.

De plus, la créativité est omniprésente dans une démarche d'investigation. On peut la trouver dès le départ, au sein même de la situation-problème, dans la mesure où cette situation-problème peut être une innovation en soi, une question jamais alors posée. Dans le cœur de la démarche d'investigation, la créativité se situe dans la manière d'aborder le problème. Ainsi, l'élève est amené à puiser dans son imagination pour résoudre le problème posé. Il invente une solution. Cette démarche d'investigation est proche du processus créatif en art. Ce lien qu'il est possible de faire entre la créativité en sciences et la créativité en art se résume par la définition de l'artiste selon Lévi-Strauss, qui le caractérise comme ayant la double posture de l'ingénieur et du bricoleur (1962). J. Aden, quant à elle, définit ces deux modes de créativité comme étant "deux chemins complémentaires" (2009b, p.178).

1.3.2.3. Dans le domaine artistique

À l'Ecole, le développement de la créativité artistique a pour fins de développer la créativité et l'imagination des élèves.

Dans le domaine artistique, la démarche est à caractère expérimentale, ce qui renvoie à nouveau au champ scientifique. En effet, dans sa démarche de création, l'artiste expérimente : il cherche, il fait, il défait, il recommence. Il joue avec la matière, les formes, les couleurs. Selon J.P. Guilford (1993), évoqué ci-dessus, c'est ici la pensée divergente qui agit. L'artiste suit son

instinct en fonction des matériaux qu'il travaille, en se fiant notamment aux règles de l'aléatoire. Cette créativité lui permet d'atteindre une forme d'autonomie où la prohibition n'a pas sa place. Dans cette optique, J. Aden (2009b) souligne le fait que "les artistes poussent souvent les idées et les concepts jusqu'à leur paroxysme (...) ce qui peut sembler inutile, voire dangereux, si l'on considère l'éducation comme une mise en moule de futurs citoyens." (2009b, p.176). Pour elle, il est pourtant nécessaire de permettre aux élèves de laisser leur créativité s'exprimer, afin de tendre à plus d'autonomie. Pour cela, elle remet en question un système éducatif qui se veut uniforme, où l'art est enseigné de manière à répliquer le monde, et où la possibilité qu'ont les élèves de s'exprimer est trop absente. De plus, elle ajoute qu'afin que la créativité s'exerce sans entrave, les situations d'apprentissage proposées doivent s'adresser aux élèves et leur parler du monde dans lequel ils évoluent. Cela rejoint ses propos tenus quant à l'apprentissage des langues, où à nouveau l'importance de la prise en compte du monde sensible est évoquée. De fait, pour favoriser l'expression libre des élèves et donc leur créativité, il serait donc nécessaire de les amener à plus d'autonomie. La question de l'autonomie guidera donc la seconde partie de cet état de l'art, où il sera vu comment, dans le cadre des arts visuels, l'école peut rendre les élèves autonomes en libérant leur créativité.

2. Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'école doit être le lieu favorable au développement de l'autonomie des enfants. En effet, c'est une attitude essentielle à développer chez tout individu, dans la construction de soi et du citoyen que l'élève est amené à devenir.

2.1. Définitions

Tirant ses racines des mots grecs *autos*, "soi-même" et *nomos*, "loi", le mot "autonomie" signifie littéralement le fait de répondre à ses propres lois. Sous ce mot se dissimule également un concept.

2.1.1. Un mot

Pour le *Petit Robert*, l'autonomie est le "droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet." Le dictionnaire *Larousse*, définit le mot "autonomie"

notamment comme la "capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui", le "caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose". Ainsi, l'autonomie peut s'appliquer à une collectivité, un individu, un objet technique ou scientifique.

Le pédagogue Philippe Meirieu, quant à lui, définit l'autonomie comme "la capacité à se construire soi-même, à accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés" (2011).

Par définition, l'autonomie est donc obsolète sans la conscience de soi, d'autrui et des lois.

2.1.2. Un concept

D'une manière moins globale, Marie-Agnès Hoffmans-Gosset définit l'autonomie comme un concept qui s'apprend et qui aboutirait lors d'une transformation de l'individu. Pour elle, ce concept se forge selon trois axes : l'axe social, l'axe intellectuel et l'axe psychologique (2010).

Dans l'axe social, elle explicite la "dialectique de l'interdépendance et la socialisation" (2010, p.1), qui souligne que paradoxalement, l'autonomie sous-entend nécessairement la dépendance. En effet, comme évoqué ci-dessus, l'autonomie s'acquiert à travers autrui.

L'axe intellectuel relève de la dialectique de "la liberté/ respect de la loi" (2010, p.1). Cette dialectique développe l'idée que l'homme a besoin des lois pour se construire et devenir autonome.

Enfin, l'axe psychologique reprend l'idée selon laquelle, devenir autonome c'est prendre conscience de soi et "devenir responsable" (2010, p.1). Cette dialectique relèverait du processus d'"autonomisation", selon le terme de Philippe Meirieu (2010, p.1).

L'autonomie est donc fortement liée au vécu et au développement de l'enfant.

2.2. L'autonomie dans le développement de l'enfant

Selon le schéma pyramidal de l'autonomie et de la liberté de Vincent Liquète, "la pyramide s'élargit au fur et à mesure que le temps avance, ce qui signifie : de plus en plus d'autonomie acquise par l'enfant et de plus en plus de liberté octroyée par l'éducateur." (2010, p.1). L'autonomie dans le développement de l'enfant est donc proportionnelle aux libertés qu'il acquiert au cours de ce développement et relève de plusieurs formes.

2.2.1. Les formes d'autonomie

Hervé Caudron (2001) distingue sept formes d'autonomie : l'autonomie corporelle, affective, matérielle, spatio-temporelle, langagière, l'autonomie dans l'organisation du travail, l'autonomie intellectuelle et morale. Cette dernière forme d'autonomie ne sera pas développée ici.

L'autonomie corporelle concerne l'autonomie que doit acquérir l'enfant pour se nourrir et se vêtir, notamment. Il doit prendre conscience de son corps, de ses mouvements, en développant sa coordination, par exemple, afin de se déplacer facilement.

L'autonomie affective concerne l'affirmation de soi, la capacité que développe l'enfant à exprimer son point de vue, ses émotions.

Les autonomies matérielle et spatio-temporelle fonctionnent en corrélation dans la mesure où il s'agit pour l'enfant de s'approprier l'espace dans lequel il évolue. À l'école, l'enfant doit donc prendre possession de la classe, s'approprier les lieux et connaître les fonctions des différents espaces. Il en va de même pour son rapport aux objets, concernant l'autonomie matérielle.

L'autonomie langagière permet à l'élève de s'exprimer correctement. Elle est donc primordiale car elle englobe la totalité des apprentissages.

L'autonomie intellectuelle permet à l'élève de faire des choix réfléchis qui lui sont propres.

Intéressons-nous maintenant à l'acquisition de ces différentes formes d'autonomie.

2.2.2. Autonomie et apprentissages

Dans son intervention filmée lors des premières Assises nationales de la Pairémulation, les 1er et 2 Avril 2011, Philippe Meirieu dit contester l'autonomie absolue. En effet, pour lui, l'autonomie par définition dépend nécessairement d'autrui, elle n'est donc qu'illusoire. Le pédagogue préfère le terme de "processus d'autonomisation" (2011), au sens psychologique du terme, soit la "capacité à se donner soi-même ses propres normes et à se conduire par soi-même" (2011), et également au sens philosophique, où l'on accède aux lumières en décidant soi-même de sa propre destinée, et ainsi à la liberté.

Selon P. Meirieu, l'individu apprend à être autonome au travers d'un projet qu'il est amené à construire. Pour cela, il doit connaître son environnement afin de réaliser son projet en fonction des contraintes et atouts de celui-ci. Ce principe est proche de la notion de "créativité d'idées" selon G. Aznar (2009a, p.29). Créativité et autonomie seraient alors deux concepts qu'il est possible de lier.

Cependant, dans la vidéo observée, P. Meirieu (2011) ajoute le fait que dans la construction d'un projet, la coopération avec autrui est essentielle, de même que dans le processus d'autonomisation dans sa globalité : "construire l'autonomie c'est former la personne à identifier autour d'elle cette multitude de richesses que constituent les autres êtres humains qui vont lui apporter dans ces échanges des moyens de trouver elle-même sa propre voie", et ainsi de s'émanciper.

Le pédagogue ajoute que "le véritable apprentissage, c'est celui où quelqu'un se saisit librement d'une expérience qui lui vient d'autrui, où d'un savoir qui lui vient d'autrui." De plus, il n'y a apprentissage que s'il y a appropriation de cet apprentissage. Ainsi, l'enseignement proposé doit répondre à une question que l'élève s'est posée ou que l'enseignant lui a amené à se poser, afin qu'il puisse s'approprier les notions enseignées. Cela rejoint les propos de J. Aden (2009b), notamment concernant l'apprentissage des langues.

De fait, le chemin vers l'autonomie se fait au sein même des apprentissages et de la manière d'enseigner.

2.3. La place de l'autonomie à l'école

Le XXème siècle a vu émerger des courants novateurs nommés "pédagogies nouvelles", en opposition aux pédagogies traditionnelles qui prônent l'autorité du maître et la priorité à l'acquisition des connaissances. De fait, les pédagogies nouvelles sont basées sur la volonté de rendre les élèves autonomes et acteur de leurs apprentissages, en pratiquant le socioconstructivisme, la coopération entre les pairs, la différenciation et l'individualisation des élèves en fonction de leurs besoins, notamment. Ainsi, Célestin Freinet crée la première classe coopérative en 1935. La pédiatre Maria Montessori, quant à elle, fonde une école pour enfants autistes avec du matériel éducatif adapté aux jeunes enfants. Ce matériel tend à favoriser l'autonomie de ces jeunes enfants, et est fréquemment réutilisé dans les classes de maternelles.

2.3.1. Devenir élève

L'autonomie n'est pas innée, elle s'apprend. Ainsi, c'est une compétence qu'il est nécessaire de développer et différents domaines d'apprentissages s'y appliquent. En effet, le terme "autonomie" est cité 46 fois dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015.

On le retrouve dans le domaine des langues. L'élève doit en effet acquérir une autonomie langagière, doit se faire comprendre et comprendre. Il doit également être autonome en lecture et en écriture.

L'Education Morale et Civique s'emploie également à développer l'autonomie des élèves. En effet, elle vise à former le futur citoyen qu'est l'élève. De fait, elle l'encourage à penser par lui-même, travailler en autonomie, coopérer avec ses pairs, notamment.

Dans le domaine des arts visuels, l'autonomie des élèves s'accroît grâce à des situations ouvertes qui encouragent leur potentiel d'invention, leur prise d'initiative.

Enfin, les Programmes soulignent qu'à la fin du cycle 3, les élèves doivent être capables de s'organiser de manière autonome dans le travail personnel, d'appliquer les connaissances acquises à d'autres tâches demandées, afin d'acquérir l'autonomie "qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages" (2016b, p.92).

2.3.2. Comment favoriser l'autonomie des élèves ?

Dans la construction de l'autonomie de l'élève, le climat de classe est fondamental. Dans un premier temps, l'organisation de l'espace va contribuer à cette acquisition de l'autonomie. L'élève doit pouvoir s'y repérer, comprendre son fonctionnement. Pour cela, l'enseignant doit verbaliser les différentes règles, afin que l'élève puisse y évoluer librement tout en tenant compte des différentes contraintes. Dans le climat de classe, la relation avec ses pairs tient également son importance. Les élèves doivent pouvoir coopérer, travailler sereinement dans une ambiance qui se prête aux apprentissages. Tout ceci doit être véhiculé par l'enseignant. Ceci fait écho aux propos de H. Caudron sur les formes d'autonomie (2001), notamment sur les autonomies spatio-temporelle et affective.

Ainsi, pour favoriser l'autonomie des élèves, les rôles de l'enseignant sont multiples. M.A. Hoffmans-Gosset (2010) en dénombre quatre : entraîneur, médiateur, organisateur, concepteur/constructeur d'outils. Les rôles d'entraîneur et de médiateur sont particulièrement favorables à ce développement de l'autonomie. Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant laisse l'élève s'exercer seul, tout en étant présent si besoin. Le rôle de médiateur de l'enseignant vise à s'adapter à l'évolution de l'élève, en fonction qu'il ait besoin d'autonomie ou de présence sécurisante. Ces rôles sont à mettre en corrélation avec les postures de conseiller et de consultant de l'enseignant décrite par Anne Jorro, qui "autorise[nt] un espace de liberté que l'élève peut investir" (2010, p.2), ce qui est propice à la recherche, à l'engagement et à la curiosité des élèves, les conduisant alors à l'autonomie. En pratique, favoriser la recherche, l'engagement ou encore la curiosité peut être encouragé par des consignes et situations-problèmes ouvertes, notamment.

L'autonomie est également favorisée par le travail de groupe, les échanges entre les pairs. En effet, comme évoqué précédemment, pour P. Meirieu (2011), c'est en échangeant avec les autres, en coopérant avec eux, notamment dans l'élaboration d'un projet que l'on trouve son propre chemin et par conséquent, que l'on devient autonome. Dans la même optique, c'est par la coopération entre les pairs que les classes coopératives de type Freinet cherchent à développer l'autonomie des élèves, de manière sociale et intellectuelle.

Enfin, l'évaluation détient également un rôle fondamental dans ce "processus d'autonomisation" défini par P. Meirieu (2010, p.1). En effet, A. Jorro (2010) démontre que l'évaluation permet à l'élève de prendre conscience de son niveau par rapport à différentes compétences. C'est le cas de l'évaluation formative, qui permet de détecter les difficultés au cours d'un apprentissage pour pouvoir y remédier. Elle se base sur des critères d'évaluation dont l'élève doit avoir connaissance. Cette évaluation formative peut être une auto-évaluation, où l'élève se positionne par rapport à une grille d'évaluation, ou une co-évaluation, entre l'enseignant et l'élève, voire entre les élèves. En arts visuels, notamment, l'évaluation formative prend la forme d'une co-évaluation entre les élèves lors des temps de verbalisation suivant une activité. À noter également que, pour qu'une évaluation soit formative, il est important de dédramatiser l'erreur et de lui donner un statut positif, en démontrant qu'elle est constructive. De nouveau, l'autonomie est liée à la créativité.

Comment alors la développer efficacement dans le domaine des arts visuels ?

2.3.3. Développer l'autonomie en arts visuels par la démarche de création

En arts visuels, l'enseignant se doit de développer l'autonomie de ses élèves par la démarche de création. En effet, comme le souligne Isabelle Poussier (2003), l'enseignement des arts visuels repose sur la pratique. Afin de favoriser cette pratique, l'enseignant doit tout d'abord créer un climat de classe idéal, notamment dans l'organisation de l'espace. Ainsi, l'espace doit être suffisamment organisé pour que les élèves aient toute liberté de déplacement pour exprimer leur créativité. De plus, ils doivent avoir un accès facile aux différents supports, médiums et outils à leur disposition, afin d'être autonomes au point de vue matériel. Cela contribue au fait que l'élève puisse entrer dans une démarche à "caractère exploratoire" (2003, p.1).

De plus, la manière dont l'enseignant engage ses élèves dans une démarche de création est primordiale et en dépend tout le reste. Comme le souligne le manuel *Petites recettes et*

grands dess(e)ins (2009c), "la proposition de travail doit être conçue comme une invitation à la résolution d'un problème ouvert [...]" (2009c, p.9). L'enseignant doit donc veiller à formuler une consigne qui soit à la fois claire et concise. Il ne doit pas donner trop de clés de réponse à ses élèves afin de ne pas les influencer ; en effet, "si l'enseignant donne un exemple, les élèves "cessent" de penser et utilisent l'exemple comme un modèle à copier." (2009c, p.9). L'enseignant doit cependant en donner suffisamment pour que le processus de création puisse s'activer. Cette approche de l'enseignement des arts visuels répond à la critique de J. Aden (2009b), qui reprochait à cette discipline de vouloir, trop souvent, simplement répliquer le monde.

Dans le processus de création les rôles de l'enseignant en arts visuels sont principalement des rôles d'entraîneur et de médiateur. En effet, il doit laisser ses élèves expérimenter de manière autonome, faire, défaire, refaire. Il doit également favoriser leur pensée divergente, les amener à suivre leurs intuitions, pour notamment se libérer de l'angoisse de la "mauvaise réponse". En effet, en arts visuels, la place de l'erreur est minime, voire inexistante dans la mesure où toutes les réponses à une situation-problème peuvent être recevables. Comme le dit I. Poussier, "il n'y a pas d'erreur en arts plastiques, hormis des entorses non justifiées aux consignes et aux contraintes" (2003, p.3). L'enseignant encourage les élèves à être créatifs dans leur production d'arts visuels, à suivre leur propre chemin, à être autonomes, sans être freinés par les contraintes formelles.

Il est également important que l'enseignant prévoie des temps de verbalisation collective en fin de séance, afin que les élèves puissent élaborer des bilans de leurs productions entre eux. "Ce moment de retour et de réflexion contribue à l'interaction entre le geste et la pensée, et à donner du sens à la pratique comme moyen favorisant l'accès à la prise de conscience et à la connaissance", affirme I. Poussier (2003, p.2). Ainsi, cette modalité de travail amène les élèves à coopérer entre eux, confronter leurs idées, justifier leurs propres choix, tout en respectant celles et ceux des autres. Ces temps sont des "leviers de la construction de l'autonomie" pour I. Poussier (2003, p.3). De plus, ce temps d'échange peut aider les élèves ayant eu le plus de difficultés, car cette occasion leur permet de se nourrir et de s'inspirer des réponses des autres, pour être à leur tour autonome dans leur démarche de création lors des prochaines séances. Comme évoqué précédemment, les temps de verbalisation en arts visuels sont le principal lieu de l'évaluation, entendue comme formative.

Problématique et hypothèses

La créativité est une compétence qu'il est nécessaire de développer pour se construire en tant qu'individu doté d'une personnalité propre. Cependant, n'étant pas innée, l'enseignant se doit de donner les moyens à ses élèves de la stimuler, à travers différentes situations d'apprentissage dans différents domaines disciplinaires. Par le recours à la pensée divergente notamment, l'élève est amené à suivre ses propres cheminements, dans le cadre des consignes-contraintes données par l'enseignant, ce qui le conduit à l'autonomie.

L'autonomie est également une compétence fondamentale dans la construction de soi et du futur citoyen. Ce principe permet la conscience de soi, des autres et des lois, tout en sous-entendant le respect de ces trois éléments. Tout comme la créativité, l'autonomie s'apprend. Elle est rendue possible grâce aux choix judicieux de modalités d'apprentissage proposées par l'enseignant, qui joue ici également un rôle primordial.

En arts visuels, ces deux compétences vont de pair : par la créativité, l'élève gagne en autonomie. L'autonomie acquise par l'élève peut également le conduire à la créativité, dans la mesure où il se libère des conventions et décide de sa propre voie. Cependant, la démarche de création s'enclenche réellement en fonction de la manière dont l'enseignant engage ses élèves dans le processus de création. En effet, l'enseignant définit selon un objectif une situation-problème à laquelle les élèves doivent répondre afin d'acquérir des compétences spécifiques.

La formulation de cette situation-problème joue un rôle essentiel dans le processus de création et corrélativement dans le processus d'"autonomisation" (2010). Aussi nous formulons la problématique suivante :

<p>« En quoi la mise en situation-problème favorise-t-elle conjointement créativité et autonomie en arts visuels ? »</p>

Afin de répondre à cette problématique nous émettrons deux hypothèses, que nous tenterons de valider par l'expérimentation :

- Une consigne ouverte, favorisant la créativité, conduira conjointement les élèves vers l'autonomie.
- La démarche de création sera d'autant plus encouragée par les interactions entre enseignant et élèves en phase de production.

MÉTHODE

1. Participants

L'expérimentation présentée ici se déroule dans l'école maternelle d'un village de trois mille six cent vingt-sept habitants. Il se situe à 740 mètres d'altitude entre le Salève et le Parmelan, et à 15 kilomètres d'Annecy et de La Roche sur Foron. Cette école est indépendante de l'école élémentaire de ce village, située à côté. Elle est composée de cinq classes à double niveau, de vingt-huit à vingt-neuf élèves chacune :

- Une classe de P.S.
- Une classe de P.S.-M.S.
- Trois classes de M.S.-G.S.

L'objet de la présente recherche s'est exclusivement concentrée sur l'une des trois classes de M.S.-G.S. Cette classe compte vingt-neuf élèves : onze M.S. et dix-huit G.S., dont seize filles et treize garçons.

Les élèves de cette classe n'ont pas de difficulté d'apprentissage notable, un élève en situation de handicap est accompagné par une AVS environ trois heures par jour. Une ATSEM est présente à temps complet dans la classe, sauf sur le temps de la sieste où elle surveille le repos des M.S. Deux enseignantes exercent à mi-temps dans cette classe, l'une en début de semaine, l'autre en fin de semaine. L'expérimentation menée ici se déroule en début de semaine.

La classe n'est pas particulièrement spacieuse et il n'y a pas assez de place autour des tables pour que tous les élèves puissent s'y installer en même temps. De fait, il est rare qu'une seule et même activité soit exercée en même temps dans la classe, sauf lors des temps de regroupement. Certains ateliers se déroulent donc au sol, notamment quelques ateliers autonomes ou les activités de construction.

L'école ouvre ses portes du lundi au vendredi de 8h50 à 12h00 puis de 13h45 à 16h00, sauf le mercredi où elle n'est ouverte que le matin.

L'après-midi, les M.S. font la sieste jusqu'à environ 14h30, durant ce temps, les G.S. font de l'anglais et de la phonologie avec leur enseignante.

L'emploi du temps de la classe se fait en fonction du créneau attribué dans la salle de motricité. Durant la période de l'expérimentation, ce créneau était attribué pour cette classe en fin d'après-midi, les temps d'ateliers se faisaient donc exclusivement le matin, soit deux temps d'ateliers : un avant la récréation, l'autre après.

Les ateliers proposés sont généralement au nombre de quatre ou cinq et sont attribués par roulement selon des groupes de couleurs : deux groupes de M.S., trois groupes de G.S. L'un des ateliers (généralement l'atelier de graphisme) se déroule avec l'ATSEM, un autre est dirigé par l'enseignante, les autres se font en autonomie. De plus, des tiroirs d'autonomie sont prévus lorsque les élèves ont terminé leur atelier, et certains tiroirs d'autonomie constituent un atelier à part entière.

Dans le cadre de cette recherche, cette organisation a été revue. En effet, la classe a été partagée en deux groupes : un groupe test, un groupe témoin, composés à part égal d'autant de M.S. que de G.S.

2. Matériel

L'entrée dans la séquence proposée ici se fait par la découverte de l'album *La Chaise bleue* de Claude Boujon. Il raconte les aventures d'Escarbille et de Chaboudo, qui, en se promenant dans le désert, tombent sur une chaise bleue. Les deux amis, qui ont conscience qu'il s'agit d'une chaise, imaginent cependant de multiples façons d'utiliser cet objet, mais ne l'utilisent en aucun cas pour sa fonction initiale : s'asseoir dessus. Leur jeu continue jusqu'à l'arrivée d'un dromadaire manquant cruellement d'imagination qui vient mettre fin au spectacle en déclarant : "une chaise, est faite pour s'asseoir dessus."

L'utilisation de cet album est un élément déclencheur pour la séance d'arts visuels, tout en permettant la transdisciplinarité entre la littérature et les arts visuels. En effet, par cette entrée, les élèves vont pouvoir pratiquer divers usages du langage oral, tels que raconter, décrire, expliquer, discuter un point de vue, etc., au travers d'une séance de littérature à part entière. Cette séance est également utile pour favoriser la créativité de tous les élèves, leur montrer qu'un objet peut être détourné au profit de diverses interprétations et utilisations. Ce point de

vue leur sera par la suite essentiel pour répondre à la situation-problème proposée par la séance d'arts visuels.

Afin de répondre à la situation-problème proposée par la séance d'arts visuels, l'utilisation d'objets divers et variés en grande quantité était nécessaire. Il a donc été demandé aux parents de constituer avec leur enfant une collection d'objets à mettre dans une boîte à chaussures. Pour constituer cette collection, une liste non exhaustive d'objets leur a été proposés, parmi lesquels des petits objets de récupération (bouchons, rouleaux de papier toilette, pots de yaourt en plastique, etc.), ou hors d'usage (jouets cassés, etc.). De son côté, l'enseignante s'est également constitué une collection d'objets dans une caisse, afin que les élèves puissent venir piocher dedans en cas de besoin.

Du matériel de fixation a également été prévu pour assembler les objets entre eux, tel que de la colle, de la ficelle, des élastiques, du scotch, de la pâte à fixer etc.

Le matériel de fixation est installé par l'ATSEM avant le début des ateliers. Les élèves gèrent cependant de façon autonome leur boîte à chaussures garnie d'objets.

3. Procédure

3.1. Déroulement de la séquence

La séquence d'expérimentation proposée dans cette classe de M.S.-G.S. se déroule en trois séances, dont deux de littérature qui constituent la phase de sollicitation. La séance d'arts visuels constitue la phase de production. Cette séquence se déroule sur deux semaines. La fiche de préparation résumant l'expérimentation est présentée en annexe 1.

Les séances de littérature se font toutes deux en collectif, sauf la deuxième étape de la première phase de séance qui se fait en individuel sur un temps d'ateliers. En effet, les élèves doivent imaginer et dessiner la nature de la tache bleue présente sur la première page de l'album, montrée par l'enseignante, puis affichée au tableau dans un format agrandi. Par cette étape un premier pont est fait entre la séance de littérature pure et la séance d'arts visuels.

Les compétences visées par ces deux séances de littératures sont :

- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
- Pratiquer le dessin pour illustrer ou représenter
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté

La première phase des séances de littérature a pour objectif de mettre en place des dispositifs pour présenter et questionner le texte. Cette phase comporte trois étapes, la découverte de la première page de l'album, comme évoqué ci-dessus, qui va amener à la seconde étape qui consiste à émettre des hypothèses, ici au travers d'un dessin. La dernière étape de cette phase est une synthèse présentée par l'affichage de toutes les productions, où les élèves peuvent débattre de ce qu'ils voient. L'objectif de cette séance est d'en venir au fait que de nombreuses hypothèses sont possibles et qu'elles sont toutes recevables.

La seconde phase des séances de littérature est constituée de la présentation du texte. Lors de la première étape, la lecture de l'album se fait de manière progressive, et l'enseignante prend soin de s'arrêter avant l'arrivée du dromadaire. S'ensuit une discussion collective qui constitue la seconde étape. Ici, les élèves sont amenés à faire des liens avec leurs propres productions, ce qui leur permet de s'identifier aux personnages en comparant leurs imaginations respectives. Un débat d'interprétation est prévu à la troisième étape, lorsque l'enseignante montre aux élèves la page suivante du livre sans lire le texte (arrivée du dromadaire). L'objectif est de faire anticiper la fin du texte aux élèves. Lors de la dernière étape, l'enseignante lit les dernières pages du livre, ce qui permet aux élèves de valider ou non leurs hypothèses quant à la chute, et à exprimer leurs ressentis.

La séance d'arts visuels se déroule sur quatre temps d'ateliers répartis sur deux jours. En effet, comme évoqué précédemment, la classe a été divisée en deux groupes, un groupe test et un groupe témoin, divisés eux-mêmes en deux sous-groupes. Le groupe test produit sur les deux temps d'ateliers du premier jour, le groupe témoin sur les deux temps d'ateliers du second jour.

Les compétences visées par cette séance sont :

- Réaliser des compositions plastiques seul ou en petits groupes en choisissant et combinant des matériaux
- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes

Tout comme les séances de littérature, la séance d'arts visuels se déroulent en deux phases.

La première phase est la phase de production. Elle comprend l'étape de la sollicitation, puis celle de la production plastique. Lors de l'étape de la sollicitation, deux consignes sont données selon les groupes : une consigne ouverte pour le groupe test : "Construire un objet qui fait rêver à partir d'une collection d'objets", une fermée pour le groupe témoin : "Construire un véhicule à partir d'une collection d'objets" (l'idée du véhicule est retenue ici car c'est l'une des fonctions que les personnages de l'album attribuent à la chaise. De plus, cet objet peut être interprété de différentes manières, tout en gardant des représentations stéréotypées, comme des roues, un volant, etc.).

Contrairement au fonctionnement habituel de la classe, où toutes les consignes pour les ateliers sont dites à tout le groupe classe, les consignes sont amenées ici lorsque les groupes qui ne produisent pas à ce moment-là sont déjà installés à leurs ateliers respectifs, afin qu'il n'y ait pas de contamination ni d'influence d'un groupe à l'autre. Lors de cette étape sont également présentés les objets de la caisse de la maîtresse. À noter que les séances de littérature ne sont pas rappelées ici. En effet, elles avaient comme objectif implicite de considérer l'objet comme un matériau de création. Les évoquer pourrait induire les propositions des élèves et fausser les résultats de l'étude. La seconde étape est l'étape de la production plastique. Les élèves doivent répondre à la situation-problème posée à leur groupe. L'un des sous-groupes du groupe test est accompagné par l'enseignante, l'autre est surveillé par l'ATSEM. Le rôle de l'enseignante dans le groupe bénéficiant de la verbalisation en action est d'une part, de favoriser la mise en mots des moyens mis en œuvre, notamment par l'apport du vocabulaire spécifique, et d'autre part de faire formuler les effets produits et de les mettre en relation avec les moyens plastiques. Il ne

s'agit en aucun cas d'apporter des solutions aux élèves mais de les engager à prolonger leur démarche de création, l'enseignante va également encourager les élèves dans ce sens.

Le rôle de l'ATSEM ici est exclusivement celui d'aider les élèves en cas de problème technique. Elle ne doit pas intervenir d'une autre manière afin de ne pas influencer leur production. Les sous-groupes du groupe témoin sont quant à eux surveillés par l'ATSEM en cas de problème technique également, mais travaillent principalement en autonomie.

La seconde phase est la phase de verbalisation. La première étape de cette phase consiste à présenter les différentes productions des élèves. Elle se déroule en deux fois : une première fois avec les productions issues de la première consigne, une seconde avec celles issues de la deuxième consigne avec chacun des groupes. L'objectif de cette étape est de faire verbaliser les élèves sur les moyens mis en œuvre pour répondre aux situations-problèmes posées. En outre, cet échange permettra d'affiner les intentions des élèves et ainsi de préciser le relevé des données sur les productions. Enfin, la dernière étape de cette séance est la présentation d'œuvres d'artistes tels que Tinguely ou Duchamp, notamment, et de faire le lien avec les productions des élèves en observant comment ces artistes ont expérimenté le détournement d'objets. Cette dernière phase ne sera pas prise en compte pour le relevé des données.

3.2. Variables et indicateurs

Le relevé de données pour la validation de nos hypothèses s'effectuera sur les productions des élèves des deux groupes pour en faire une analyse comparative. Elles seront éventuellement complétées par les propos des élèves sur leur production dans la phase de verbalisation afin de mieux cerner leurs intentions.

La validation de la première hypothèse se fera par comparaison entre les productions des deux groupes : groupe test ayant reçu la consigne ouverte et groupe témoin ayant reçu la consigne fermée. Quant à la seconde hypothèse, elle sera vérifiée par comparaison entre les productions des deux sous-groupes du groupe test : celui ayant été accompagné par l'enseignante pour une verbalisation en action et celui ayant été simplement surveillé par l'ATSEM.

Au travers des productions des élèves, deux variables sont observées :

- La divergence des productions :

- Indicateurs :
- Le nombre de productions stéréotypées pour chaque groupe de l'étude
 - Le nombre d'éléments stéréotypés présents dans les productions pour chaque groupe
 - Le nombre de productions originales pour chaque groupe de l'étude

- La complexité des productions

- Indicateurs :
- Le nombre d'objets assemblés par production
 - Le nombre d'opérations plastiques mises en œuvre par production

Ces variables sont mesurées et représentées sur une fiche d'évaluation prévue par l'enseignante, présentée en annexe 2.

RÉSULTATS

Les résultats de la présente recherche seront présentés ci-dessous par hypothèse puis selon les variables retenues. Une première partie traduira, pour l'ensemble des élèves, l'influence de la consigne sur la divergence des productions et leur complexité. La seconde partie démontrera l'influence de la verbalisation en action, également en fonction de la divergence des productions et de leur complexité, en se focalisant sur le groupe test. Les données brutes de ces résultats seront présentées en annexe 2.

Hypothèse 1 : influence de la consigne

1. Résultats relatifs à la divergence

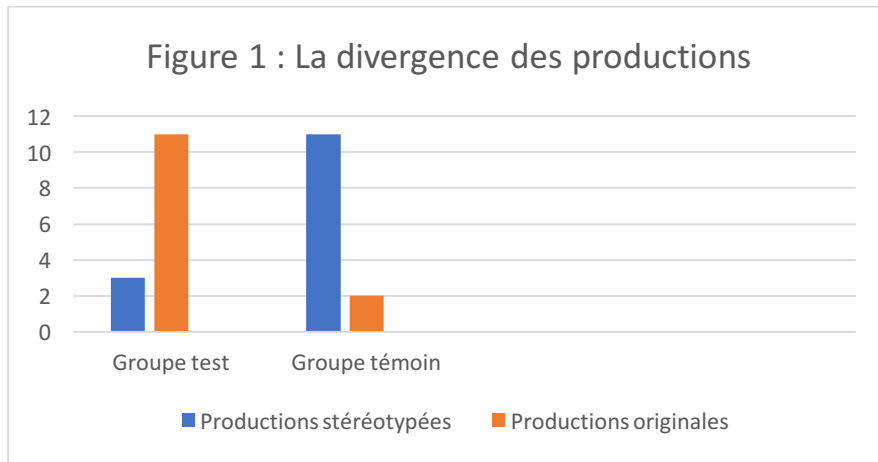
Le critère de divergence a d'abord été appliqué à la production dans son ensemble puis aux éléments la composant.

1.1. Divergence des productions

D'après le recueil des données, voici le graphique relatif à notre première variable : "divergence des productions". Pour l'ensemble du groupe test et du groupe témoin, les productions ont été classées selon les indicateurs : productions stéréotypées / productions originales. Chaque groupe d'étude a compté un élève en moins qu'initialement prévu, du fait que deux élèves étaient absents sur l'ensemble de la séquence, soit 14 participants pour le groupe test et 13 pour le groupe témoin. Pour chacun des deux groupes, les productions ont été observées et réparties suivant qu'elles étaient stéréotypées ou originales.

Pour le groupe test, ont été considérées comme stéréotypées les productions figuratives. En effet, il a été précisé lors de l'annonce de la consigne ouverte qu'il s'agissait de réaliser un objet qui fait rêver et donc qui n'a aucune fonction définie et précise.

Concernant les productions du groupe témoin, qui avait pour consigne de réaliser un véhicule, la notion de "véhicule" a été définie comme quelque chose "qui sert à se déplacer". Les productions stéréotypées consistent en la réalisation de véhicules sans originalité (une majorité de fusées, quelques bateaux dont un porte avion, un avion, un tank, une voiture).



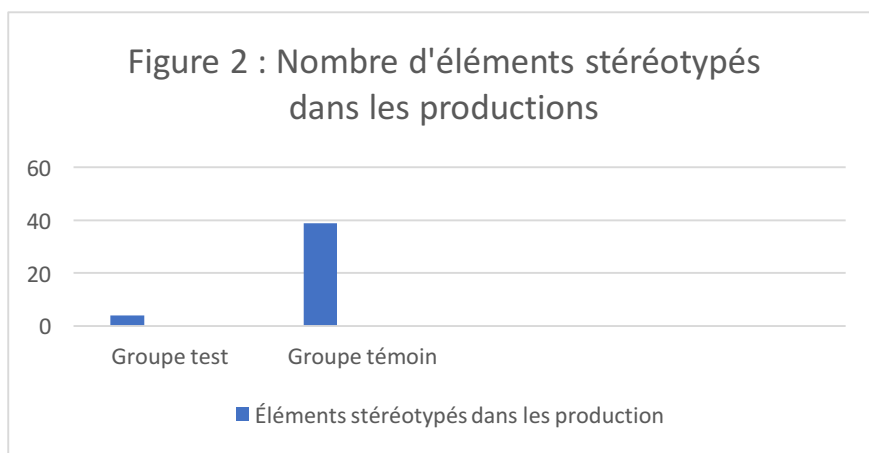
Pour le groupe test qui a reçu la consigne ouverte, nous comptons donc 3 productions stéréotypées et 11 productions originales. Pour le groupe témoin qui a reçu la consigne fermée, la tendance est inversée : 11 productions stéréotypées et 2 productions originales.

1.2. Nombre d'éléments stéréotypés dans les productions

Pour le groupe test, les éléments assemblés considérés comme stéréotypés sont les éléments qui ont été assemblés suivant leur fonction : un gobelet avec une paille, une bouteille avec un bouchon, par exemple. Cependant, la globalité de la production n'a pas nécessairement été pour autant considérée comme stéréotypée.

Concernant le groupe témoins, ont été considérés comme stéréotypés les éléments « classiques » dans la représentation : les roues de voiture et de tank, volant, canons présents sur le tank, réacteurs de fusée, mat de bateau, avion présent sur le "porte avion", ailes d'avion.

Le total des éléments stéréotypés dans les productions a été fait pour les deux groupes.



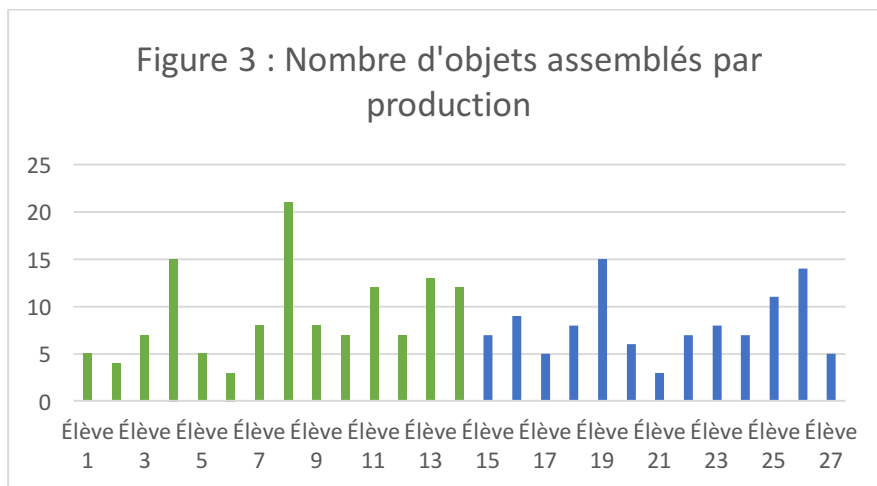
Le groupe test compte 4 éléments stéréotypés dans ses productions, alors que le groupe témoin en compte 39.

2. Résultats relatifs à la complexité des productions

Les graphiques suivants témoignent de la complexité des productions du groupe test et du groupe témoin d'un point de vue plastique. Selon les deux indicateurs retenus : le nombre d'objets utilisés par production (entre 3 et 21 objets) d'une part et le nombre d'opérations plastiques réalisées pour combiner ces différents objets (entre 1 et 4) d'autre part.

2.1. Nombre d'objets assemblés

Le graphique ci-dessous indique le nombre d'objets assemblés pour chaque production. Les résultats du groupe test sont en vert et ceux du groupe témoin sont en bleu. À noter que tous les élèves avaient accès à leur boîte personnelle d'objets et pouvaient se servir dans celle de l'enseignante en cas de besoin. Tous les élèves ont donc eu accès à autant d'objets qu'ils le désiraient. Une majorité de ces objets étaient des objets recyclés tels que des pots de yaourt, des bouteilles, des bouchons, etc.



Les élèves du groupe test ont utilisé en moyenne 9 objets par production, alors que la moyenne du nombre d'objets utilisés par le groupe témoin s'élève à 8 objets.

On constate que :

- 3 élèves ont utilisé moins de 5 objets : 2 dans le groupe test et 1 dans le groupe témoin
- 16 d'entre eux ont utilisé entre 5 et 10 objets : 7 dans le groupe test et 9 dans le groupe témoin
- 8 ont utilisé plus de 10 objets : 5 dans le groupe test et 3 dans le groupe témoin

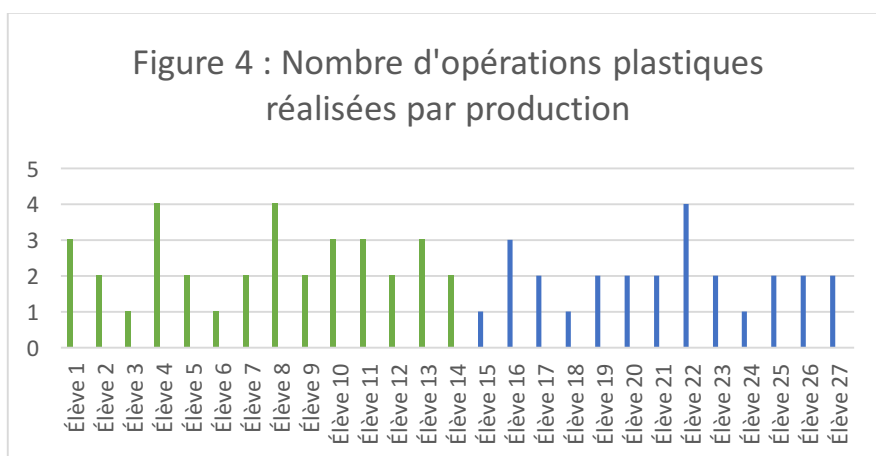
À noter que le maximum d'objets assemblés dans le groupe test est de 21, et de 15 dans le groupe témoin.

Le nombre d'objets assemblés ici varie de 3 à 15 pour le groupe témoin, ce qui constitue une échelle plus réduite que pour le groupe test, dont le nombre d'objets assemblés varie entre 3 et 21.

À noter que les élèves du groupe témoin ont bénéficié des mêmes matériaux que ceux du groupe test.

2.2. Nombre d'opérations plastiques par production

Le graphique ci-dessous témoigne de la complexité des productions du groupe test en vert et du groupe témoin en bleu selon l'indicateur « nombre d'opérations plastiques par production ». Contrairement au groupe test, l'enseignante n'a été présente pour le groupe témoin qu'en cas de besoin technique, tout comme l'ATSEM. Aucun membre du groupe témoin n'a donc bénéficié d'une verbalisation en cours de production.



Les élèves du groupe test ont réalisé en moyenne 2 à 3 opérations plastiques. La moyenne du groupe témoin est quant à elle de 2 opérations plastiques réalisées.

On constate que :

- 5 élèves n'ont eu recours qu'à une opération plastique : 2 dans le groupe test, 3 dans le groupe témoin
- 14 élèves ont eu recours à 2 opérations plastiques : 6 dans le groupe test, 8 dans le groupe témoin
- 8 élèves ont utilisé entre 3 et 4 opérations plastiques : 6 dans le groupe test, 2 dans le groupe témoin

Les opérations plastiques ont consisté, pour le groupe test, à assembler (avec du scotch, de la pâte à fixer, des attaches parisiennes, de la colle chaude), à relier (avec des élastiques), à lier (avec des ficelles), à empiler, à entasser, à combiner et à accumuler. L'assemblage et les accumulations ont été les procédures les plus utilisées. La question de l'équilibre s'est alors posée lorsque les accumulations se faisaient de manière verticale.

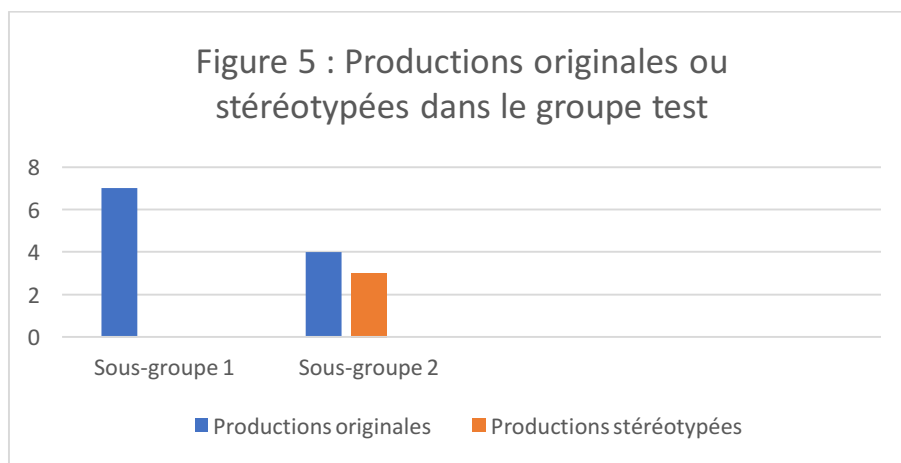
La majorité des élèves du groupe témoin ayant choisi de réaliser une fusée, les opérations plastiques réalisées ont principalement été celles d'accumulation et d'assemblage (colle chaude, pâte à fixer). Quelques productions ont consisté à combiner ou à relier des éléments à l'aide d'élastiques mais contrairement au groupe test, aucune n'a eu recours à l'imbrication, à la liaison ou à l'entassement. Une production a utilisé la procédure de l'emballage.

Hypothèse 2 : influence de la verbalisation en action

Les résultats qui vont maintenant être présentés sont ceux du groupe test ayant reçu la consigne ouverte partagé en deux sous-groupes selon qu'ils aient ou non bénéficié de la verbalisation en action. Les variables retenues sont, d'une part, la divergence de la production dans son ensemble et d'autre part, sa complexité selon les deux indicateurs : nombre d'objets assemblés et nombre d'opérations plastiques.

1. Divergence de la production

Le graphique ci-dessous présente la divergence des productions au sein du groupe test, divisé en deux sous-groupes. Le groupe 1 était accompagné par l'enseignante et a donc bénéficié de la verbalisation par l'enseignante en cours de production. Le sous-groupe 2 était accompagné par l'ATSEM dont le rôle était d'aider les élèves en cas de problème exclusivement technique.

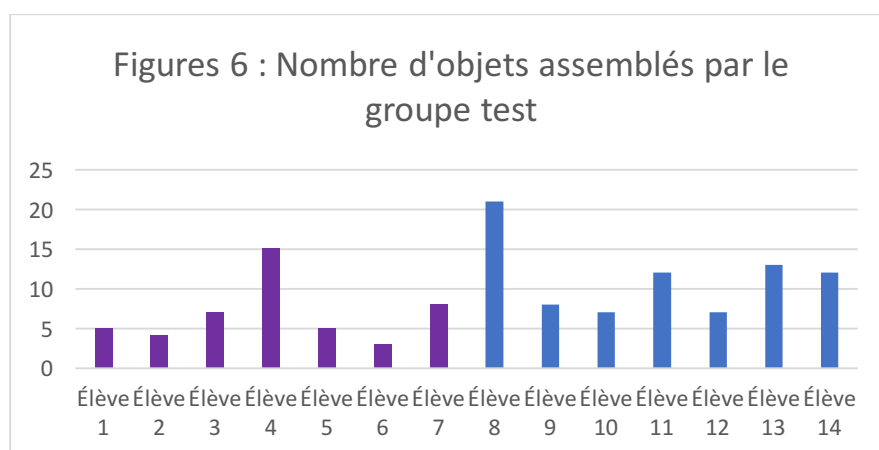


Tous les élèves du sous-groupe 1 ont réalisé une production originale, soient 7 productions originales contre 4 dans le sous-groupe 2. Les 3 élèves ayant réalisé une production considérée comme stéréotypée se trouvaient dans le sous-groupe 2 accompagné par l'ATSEM. Ils n'ont donc pas bénéficié de la verbalisation exercée par l'enseignante en cours de séance.

2. Complexité de la production

2.1. Nombre d'objets assemblés

Le graphique ci-dessous représente le nombre d'objets assemblés par le groupe test. Le sous-groupe 1 est représenté en violet, le sous-groupe 2 est représenté en bleu.



Le sous-groupe 1 accompagné par l'enseignante et ayant donc bénéficié de la verbalisation en cours de production a assemblé en moyenne environ 7 objets par production. Le sous-groupe 2 accompagné par l'ATSEM a quant à lui assemblé 11 objets en moyenne par production.

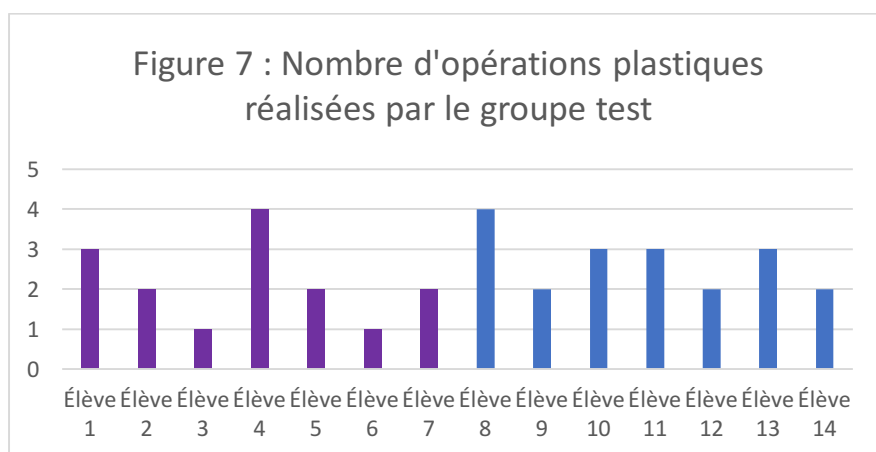
On constate que :

- 2 élèves ont assemblé moins de 5 objets, tous deux dans le sous-groupe 1
- 7 élèves ont assemblé entre 5 et 10 objets : 4 dans le sous-groupe 1, 3 dans le sous-groupe 2
- 5 élèves ont assemblé plus de 10 objets : 1 dans le sous-groupe 1, 4 dans le sous-groupe 2

L'élève ayant assemblé le plus d'objets (21) se trouvait dans le sous-groupe 2, accompagné par l'ATSEM.

2.2. Nombre d'opérations plastiques

Le graphique ci-dessous représente le nombre d'opérations plastiques mises en œuvre par le groupe test. Comme précédemment, le sous-groupe 1 est représenté en violet et le sous-groupe 2 en bleu.



Le sous-groupe 1 a réalisé en moyenne 2 opérations plastiques par production contre une moyenne d'environ 3 opérations plastiques réalisées par production pour le sous-groupe 2.

On constate que :

- 2 élèves n'ont eu recours qu'à une opération plastique, tous deux dans le sous-groupe 1
- 6 élèves ont eu recours à 2 opérations plastiques : 3 dans le sous-groupe 1, 3 dans le sous-groupe 2
- 6 élèves ont utilisé 3 à 4 opérations plastiques : 2 dans le sous-groupe 1, 4 dans le sous-groupe 2

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Re-contextualisation

L'objectif de l'étude est de répondre à la problématique « En quoi la mise en situation-problème favorise-t-elle conjointement créativité et autonomie en arts visuels ? », pour laquelle deux hypothèses ont été émises :

- Une consigne ouverte, favorisant la créativité, conduira conjointement les élèves vers l'autonomie.
- La démarche de création sera d'autant plus encouragée par les interactions entre enseignant et élèves.

Afin de répondre à cette problématique, il a été proposé à un groupe d'élèves lors de la phase d'expérimentation de réaliser une production à partir d'une consigne ouverte : "Construire un objet qui fait rêver", puis à un autre groupe d'élèves, de réaliser une production à partir d'une consigne fermée : "Construire un véhicule". Un certain nombre d'éléments ont été relevés dans ces productions en fonction de certaines variables et indicateurs relatifs à leur richesse plastique. Les différents résultats des deux groupes ont ensuite été comparés.

Il a également été pris en compte les conditions de production des élèves en fonction qu'ils étaient accompagnés par l'enseignante pour une verbalisation en action ou en autonomie avec l'aide de l'ATSEM lors de la phase de pratique.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Hypothèse 1 : l'influence de la consigne

2.1.1. La consigne ouverte

Les résultats montrent que le groupe d'élèves ayant reçu la consigne ouverte a réalisé une majorité de productions originales aussi bien du point de vue de leur divergence (figures 1 et 2) que de leur complexité (figures 2 et 3). En effet, ont été dénombrées 11 productions originales sur 15, seulement 4 utilisations stéréotypés des objets, une moyenne de 9 objets assemblés, une moyenne de 2 à 3 opérations plastiques mises en œuvre. Cela peut s'expliquer

par le fait qu'une consigne ouverte ouvre le chemin des possibilités. Les élèves ont donc pu produire avec peu de contrainte, si ce ne sont les contraintes techniques d'assemblage et de solidité qui impliquaient que la production finale puisse tenir et être déplacée. De fait, ils ont pu laisser libre cours à leur imagination, en se laissant inspirer par les objets qu'ils avaient en leur possession pour construire "l'objet qui fait rêver". En ce sens, ils ont utilisé leur pensée divergente.

Seules trois productions sont considérées comme stéréotypées dans ce groupe. Cela peut être dû à une crainte de l'élève à oser s'exprimer en laissant aller son imagination, préférant alors se rattacher à des éléments concrets. Cette crainte peut également traduire la peur de se tromper, et le besoin pour l'élève de répondre à un contrat didactique. Son imagination est alors en quelque sorte bloquée. Il est donc fondamental en arts visuels de dédramatiser le statut de l'erreur, notamment en démontrant que dans cette discipline, tout est possible. De "l'erreur" peut également découler des propositions qui peuvent s'avérer intéressantes puisqu'inattendues.

L'utilisation non détournée des objets dans la production précise qu'il y en a eu seulement 4 pour ce groupe. Cela peut s'expliquer par une association d'idées qui s'est faite chez les élèves en visualisant ces objets. Ici, les élèves n'ont donc pas pris "les chemins de traverse" évoqués par G. Aznar (2009a, p.32) pour qualifier la divergence. Cependant, la globalité de la production étant tout de même considérée comme originale, la divergence s'est néanmoins exercée chez ces élèves.

Concernant le nombre d'objets utilisés par production, les élèves ayant reçu la consigne ouverte n'ont utilisé en moyenne qu'un objet de plus que les élèves ayant eu la consigne fermée, ce qui marque une différence peu significative. Cela peut s'expliquer par le fait que tous les élèves avaient néanmoins le même matériel à disposition. Cependant, sans tenir compte des résultats extrêmes (l'élève qui en a utilisé 21 et les deux qui en ont utilisé moins de 5), ce sont les élèves du groupe test qui ont globalement moins utilisé d'objets que le groupe témoin, ce qui peut signifier qu'ils ont effectué des choix plus réfléchis et plus pertinents en fonction de la consigne plus problématique.

La moyenne du nombre d'opérations plastiques réalisées par production est également quasi identique entre les deux groupes. Il n'y a donc pas d'influence sur cet indicateur en fonction que la consigne soit ouverte ou fermée. De plus, les objets proposés limitaient le nombre d'opérations plastiques à mettre en œuvre.

2.1.2. La consigne fermée

Selon les résultats (figure 1), la majorité des élèves ayant eu la consigne fermée ont réalisé une production stéréotypée, soit 11 productions stéréotypées sur 13. En effet, "construire un véhicule", "un objet qui sert à se déplacer" a réduit le champ des possibles des élèves car cette consigne impliquait que la production contienne des roues, un volant, des ailes, ou autres caractéristiques propres à un véhicule afin qu'il soit reconnaissable. Pour répondre à cette consigne, les élèves ont donc fait appel à leurs représentations concrètes de cet objet, ce qui a freiné leurs possibilités de recourir à la pensée divergente en cours de production. À noter également que la majorité des véhicules ayant été réalisés sont des fusées, probablement induites par la nature des objets à disposition, des bouteilles, notamment, puis à l'influence qu'ont eu les productions des uns sur celles des autres.

Par un phénomène de cause à effet, il a été compté de nombreuses utilisations stéréotypées des objets à disposition pour réaliser les productions : objets censés représenter des roues, un volant, des ailes, etc., induits par leur forme d'origine.

Les deux productions ayant été considérées comme originales sont les deux seules productions pour lesquelles les élèves n'ont pas fait de représentation classique ni donné de description précise. Il est alors possible de se demander si le concept de "véhicule" soit trop abstrait pour ces élèves, qui ont néanmoins réalisé une production afin de répondre au contrat didactique. En cela, la divergence ne serait pas liée à l'originalité des productions. Cependant, l'un de ces deux élèves a néanmoins décrit sa production comme étant "un véhicule qui sert à se déplacer dans le ciel", sans plus de précision. Sa production ne présentant cependant pas les caractéristiques d'un objet volant, il est possible de considérer que cet élève ait inventé son propre concept d'objet volant. En cela, la divergence créative peut caractériser cette production.

Quant à la complexité des productions (figures 3 et 4), si comme évoqué précédemment, du point de vue des opérations plastiques, le matériel proposé réduisait leur diversité. Il n'en reste pas moins que les élèves du groupe témoin ont assemblé un grand nombre d'objets, signe qu'ils n'ont pas réellement exercé de choix.

Par la comparaison des résultats du groupe test et du groupe témoin, il est possible d'affirmer que la divergence s'est exprimée de manière très significative pour les élèves du groupe test ayant reçu la consigne ouverte. Ceci est un signe d'autonomie dans le sens où les élèves ont su s'emparer de la consigne pour construire leur propre cheminement.

Une situation-problème sous forme de consigne ouverte offrirait donc aux élèves la possibilité de recourir à la pensée divergente, et favoriserait leur créativité. D'autre part, elle favoriserait la notion de choix, indice d'une plus grande autonomie intellectuelle, puis matérielle.

Notre première hypothèse peut donc être confirmée.

2.2. Hypothèse 2 : Influence de la verbalisation en action

2.2.1. La divergence des productions

Selon les résultats (figure 5), tous les élèves ayant bénéficié de la verbalisation par l'enseignante en cours de production ont réalisé une production originale. Le groupe en autonomie surveillé par l'ATSEM compte quant à lui quelques productions stéréotypées (3 sur 7).

Il est possible d'analyser ce phénomène par le fait que les interactions en cours de production favorisent la divergence. En effet, l'enseignante a encouragé les élèves à se laisser guider par leur imagination, en se libérant des conventions. Ils ont donc acquis plus d'autonomie intellectuelle grâce à ces interactions qui leur ont permis de gagner en créativité. La présence de productions stéréotypées dans le groupe d'élèves autonomes peut s'expliquer par le fait que, comme évoqué précédemment, par crainte de se tromper, ils aient préféré se référer à des objets concrets, ce qui n'a pas permis d'exercer la divergence dans leurs productions.

2.2.2. La complexité des productions

Les résultats des figures 6 et 7 témoignent du fait que les productions les plus complexes ont été réalisées par les élèves du groupe en autonomie. Il est possible d'interpréter cela par le fait que ces élèves ont compensé leur manque d'originalité par la complexité de leur production, tant du point de vue du nombre d'objets utilisés que de celui du nombre d'opérations plastiques réalisées. En effet, plus il y a d'objets dans une production, plus les opérations plastiques sont nécessairement mises en œuvre. Selon la définition de l'artiste de Lévi-Strauss (1990), ces élèves ont alors délaissé la posture de l'ingénieur pour favoriser celle du bricoleur. S'ils n'ont pas fait preuve de créativité au sens où ils n'ont pas laissé diverger leur esprit. Ils n'ont pas fait non plus preuve d'autonomie matérielle car ils n'ont pas réalisé de choix réfléchis.

Le constat inverse semble donc s'être produit pour les élèves accompagnés par l'enseignante : la verbalisation en action a valorisé la posture d'ingénieur de l'artiste par rapport à celle du bricoleur. Cela se confirme dans le fait qu'ils aient utilisé moins d'objets dans leurs productions. De fait, ils ont davantage focalisé leur attention sur des choix plus judicieux en fonction de leurs intentions. Les interactions élèves / enseignant, tout en contribuant à leur autonomie intellectuelle, favorisent chez l'élève l'autonomie matérielle par une utilisation mieux contrôlée des matériaux mis à disposition. Quant aux opérations plastiques, l'utilisation de moins de matériel réduit forcément la diversité de celles-ci.

L'influence des interactions élèves / enseignant en cours de production encourage donc la créativité des élèves et leur permet de fait d'acquérir une autonomie intellectuelle, mais aussi une autonomie matérielle.

Notre seconde hypothèse est donc confirmée.

Les deux hypothèses sont toutes deux confirmées et permettent de répondre à la problématique : afin de favoriser conjointement la créativité et l'autonomie des élèves, il faut proposer des situations-problèmes aux élèves mais préférer les consignes ouvertes aux consignes fermées. De plus, il faut privilégier les interactions élèves / enseignant en cours de production.

3. Limites et perspectives

3.1. Limites

Les limites de cette étude se situent dans l'interprétation qu'ont eu les élèves des différentes consignes. En effet, la consigne ouverte peut être un véritable frein à la créativité pour des élèves peu habitués à travailler de la sorte. Dans cette mesure, l'exercice serait contre-productif. Comme vu précédemment, l'accompagnement de l'enseignant par une verbalisation en action est nécessaire.

Concernant la consigne fermée, la notion de "véhicule" est restée abstraite pour certains des élèves. Pour cette raison, il a donc été nécessaire de préciser la fonction d'un véhicule, sans pour autant donner d'exemple pour laisser des perspectives d'interprétation aux élèves.

Le rôle de l'ATSEM peut également constituer une limite de cette expérimentation. En effet, il a été parfois difficile pour cette dernière de laisser les élèves travailler en autonomie. De fait, si elle n'intervient pas exclusivement à des fins d'étayage technique, les résultats peuvent être légèrement faussés.

3.2. Perspectives

Pour permettre aux élèves de se laisser guider par leur imagination sans crainte, il semblerait nécessaire d'habituer les élèves à travailler à partir de consignes ouvertes dans tous les domaines d'apprentissages (EPS, langage, exploration du monde, mathématiques) et dédramatiser le statut de l'erreur en arts visuels.

Une séquence du même type pourrait également être proposée en prolongement, où les élèves seraient cette fois laissés en autonomie. De fait, l'impact de la première séquence pourrait être mesuré en fonction des résultats produits lors de la deuxième séquence, en fonction de l'évolution des élèves du point de vue de leur créativité et de leurs autonomies intellectuelle et matérielle.

3.3. Impact sur le métier d'enseignant

Cette étude m'amène à penser que la créativité permet aux élèves de se libérer des conventions à des fins de productivité. De plus, cette créativité leur permet de gagner en autonomie : du point de vue de l'autonomie intellectuelle mais également matérielle. Il est donc du devoir de l'enseignant de permettre aux élèves d'accéder à cette créativité qui les conduit ensuite vers l'autonomie.

Pour cela, il doit favoriser des situations-problèmes à consignes ouvertes en arts visuels, afin de libérer le champ des possibles de ses élèves en cours de production.

Les consignes ouvertes pouvant néanmoins être un frein pour les élèves, l'enseignant doit les habituer à travailler le plus souvent de cette manière et veiller à les accompagner par des verbalisations en action, pour les amener à de plus en plus de créativité et d'autonomie dans leurs productions.

À noter également que le statut de l'erreur doit être dédramatisé. En effet, comme évoqué précédemment, la peur de se tromper peut-être un autre frein à la créativité. Or, en arts visuels, il n'y a pas d'erreur possible, ou du moins, l'erreur peut être productive.

Ces pistes sont également à explorer dans d'autres disciplines.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Académie de Nouvelle-Calédonie - Ouvrage collectif. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Nouméa : Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques.

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Douais : éditions Tempes.

Levi-Strauss, C. (1990). *La Pensée sauvage*. Paris : Éditions Pocket.

Ministère de l'Education Nationale. (2006). Socle commun des connaissances et des compétences.

Ministère de l'Education Nationale. (2016). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Ministère de l'Education Nationale. (2016). Programmes pour les cycles 2, 3, 4.

Articles :

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

Aznar, G. (2009). Préciser le sens du mot "créativité", *Synergies Europe*, 4, 23-37.

Desrosiers-Sabbath, R. (1993). La pensée divergente dans l'enseignement et l'apprentissage du français. *Québec français*, 91, 41-43.

Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts-visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras.

Documents Internet :

Duhamel, B. (2010). L'apprentissage de l'autonomie de l'élève.
Repéré à <http://www.ashemine.fr/pj/apportTheo/autonomieEleve.pdf>

Meirieu, P. (2011). Autonomie et apprentissage.
Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=278JjBuW31Q>

ANNEXE 1

Fiche de préparation

L'objet qui fait rêver		M/P/G/P		
Domaines : Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques - Les productions plastiques et visuelles Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'oral (échanger et réfléchir avec les autres) - L'écrit (écouter de l'écrit et comprendre)				
Objectifs généraux : - Favoriser la créativité des élèves - Faire explorer l'objet comme médium de création				
N°	Compétences visées	Organisation	⌚	Déroulement
Séances 1 & 2 : Sollicitation (Littérature)	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue - Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté - Pratiquer le dessin pour illustrer ou représenter 	<ul style="list-style-type: none"> - Collectif <p><u>Matériel</u> : album <i>La Chaise bleue</i> de Claude Boujon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuel <p><u>Matériel</u> : photocopie de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5' 20' 	<p>Phase 1 : Dispositifs de présentation et de questionnement du texte</p> <p>Etape 1 : Découverte - La première page du livre (désert avec une tache bleue) est présentée au groupe classe réuni au coin regroupement. L'enseignante laisse les élèves s'exprimer librement sur l'illustration afin qu'ils en effectuent la description (lieu, tache bleue, etc.), l'analyse (action se déroulant dans le désert) et l'interprétation (interprétation de la tache bleue).</p> <p>Etape 2 : Emission d'hypothèses L'enseignante lit le texte de la première page aux élèves. Consigne : Imaginer et dessiner ce que pourrait être cette tache bleue (L'image aura été agrandie et mise au tableau pour servir de repère) <i>Objectifs de la tâche</i> : Faire émettre des hypothèses</p>

<p>- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue</p> <p>- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu</p> <p>- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue</p> <p>- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit</p>	<p>première page en couleur Feuille Matériel de dessin</p> <p>- Collectif</p> <p><u>Matériel</u> : album <i>La Chaise bleue</i> de Claude Boujon, productions réalisées lors de l'étape 2</p> <p>- Collectif</p> <p><u>Matériel</u> : album <i>La Chaise bleue</i> de Claude Boujon</p>	<p>10'</p>	<p><i>Critères de réussite</i> : Avoir réPalisé un dessin de quelque chose de bleu et savoir l'expliquer <i>Validation</i> : Verbalisation et dictée à l'adulte</p> <p><u>Etape 3 : Synthèse</u> Le bilan de l'activité est réalisé à partir de l'affichage de toutes les productions. L'enseignante laisse les élèves exprimer ce qu'ils voient, expliciter les dessins et débattre puis elle effectue une rapide synthèse en insistant sur le fait que de nombreuses hypothèses peuvent être faites et qu'elles sont toutes valides.</p> <p><u>Phase 2 : Dispositifs de première présentation du texte</u></p> <p><u>Etape 1 : Lecture de l'album par dévoilement progressif</u> L'enseignante invite les élèves à faire un rapide rappel de la séance précédente en collectif. Puis elle lit l'album page à page en montrant à chaque fois les illustrations (jusqu'à la page « des équilibristes »).</p> <p><u>Etape 2 : Discussion collective</u> Les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils ont compris de l'histoire. L'enseignante les incite à faire des ponts avec les dessins réalisés en phase d'émission d'hypothèses. L'objectif étant de montrer la grande imagination des personnages (à l'image de celle des élèves dans leurs dessins) et de mettre en avant le pouvoir d'évocation exercé par l'objet sur les deux personnages.</p> <p><u>Etape 3 : Débat d'interprétation</u> L'enseignante montre l'illustration de la page suivante sans lire le texte et laisse s'installer le débat entre les élèves. L'objectif est de favoriser l'interprétation et l'anticipation de la fin de l'histoire.</p>
--	---	------------	--

				<p>Etape 4 : Institutionnalisation Validation des hypothèses par la lecture des 5 dernières pages de l'album. L'enseignante lit le texte et laisse les élèves s'exprimer sur leurs ressentis (manque d'imagination du troisième personnage, déception des deux premiers personnages, etc.). La première et la quatrième de couverture sont montrées, le titre est lu et l'auteur est nommé.</p>
<p>Séance 3 Production et verbalisation (Arts visuels)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux - Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste - Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes 	<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caisse d'objets divers à disposition de construction, bouchons, objets du quotidien (stylos, bouteilles, rouleaux...), etc. - Collection personnelle d'objets pour chaque élève (petits objets de récupération : bouchons, boutons, jouets cassés, objets hors d'usage, etc.) - Matériel de fixation : colle, pâte à fixer, ficelle, agrafeuse, trombones, élastiques, etc. 	<p>5'</p> <p>20'</p>	<p>Phase 1 : Production</p> <p>Etape 1 : Sollicitation Les deux premières séances menées en littérature constituent une sollicitation implicite : considérer l'objet comme matériau de création (ces séances ne sont donc pas rappelées afin de ne pas induire les propositions des élèves). L'enseignante montre la collection d'objets de récupération qu'elle a constituée. Les élèves ont de leur côté constitué une collection d'objets avec l'aide de la famille (dans une boîte à chaussures). Quelques objets sont observés, nommés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consigne 1 (ouverte) : pour la moitié de la classe (groupe test) Construire individuellement un objet qui fait rêver (explicitation au besoin : imaginaire, qui n'existe pas) avec différents objets de sa collection et/ou de la caisse de la maîtresse - Consigne 2 (fermée) : pour l'autre moitié de la classe (groupe témoin) Construire individuellement un véhicule avec différents objets de sa collection et/ou de la caisse de la maîtresse. <p>Etape 2 : Manipulation, recherche <i>Objectifs de la tâche :</i> Faire réaliser un assemblage d'objets pour en réaliser un nouveau et faire adapter son geste à des contraintes. <i>Critères de réussite :</i> Avoir réalisé un objet en fonction d'une consigne en assemblant différents objets : le tout doit tenir et être déplaçable. <i>Validation :</i> Par verbalisation dans l'étape suivante</p>

	<p>- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</p>	<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Productions d'élèves - Reproductions d'œuvres de référence 	<p><u>Phase 2 : Verbalisation</u></p> <p><u>Etape 1 : Les productions</u> Présentation des productions en groupe classe : dans un premier temps les productions issues de la première consigne, puis dans un second, celles issues de la seconde consigne. Les élèves doivent verbaliser les moyens mis en œuvre pour réaliser leur objet (techniques d'assemblage, choix des différents objets utilisés, etc.) et faire le lien avec les effets produits (l'objet tient, peut être déplacé, utilisation d'un socle, notion d'équilibre etc. --> notions à évoquer).</p> <p><u>Etape 2 : Références culturelles</u> Focus sur les objets utilisés pour en construire un nouveau : tout comme Escarbille et Chaboudo, nous avons trouvé différentes façons d'utiliser un objet. Nous avons détourné sa fonction. Présentation d'artistes qui détournent aussi les objets : Tinguely et Duchamp, puis observer comment ils ont détourné tel ou tel objet.</p>
--	--	--	--

ANNEXE 2

Relevé des données brutes

	Objets assemblés	Opérations plastiques	Productions stéréotypées	Productions originales	Objets stéréotypés
Élève 1	5	1		+	
Élève 2	4	2		+	2
Élève 3	7	2		+	
Élève 4	15	4		+	
Élève 5	5	2	+		
Élève 6	3	1		+	2
Élève 7	8	2		+	
Élève 8	21	4	+		
Élève 9	8	1	+		
Élève 10	7	2		+	
Élève 11	12	3		+	
Élève 12	7	2		+	
Élève 13	13	2		+	
Élève 14	12	1		+	
Élève 15	7	1	+		
Élève 16	9	1	+		3
Élève 17	5	2	+		5
Élève 18	8	1	+		5
Élève 19	15	2	+		
Élève 20	6	2	+		4
Élève 21	3	2	+		6
Élève 22	7	3		+	
Élève 23	8	1	+		2
Élève 24	7	1	+		4
Élève 25	11	2	+		2
Élève 26	14	2	+		8
Élève 27	5	2		+	

ANNEXE 3

Exemples de productions du groupe test : Construire un objet qui fait rêver



*Voici un exemple de production divergente.
Les procédures plastiques réalisées ici sont
l'accumulation et l'imbrication.*



*Cette production a été considérée comme
étant stéréotypée car l'élève a donné une
fonction précise à son objet : un robinet.*

Exemples de productions du groupe témoin : Construire un véhicule



"Un véhicule pour se déplacer dans le ciel" : production originale



Un tank : production stéréotypée

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : "Favoriser la créativité des élèves pour tendre vers l'autonomie au cycle 1"

Auteur : Fanny HAMEL

Résumé :

La présente étude interroge les différentes manières de favoriser conjointement la créativité et l'autonomie des élèves au cycle 1.

Pour cela, elle part de situations-problèmes proposées en classe de M.S./G.S., avec deux consignes : l'une ouverte, l'autre fermée. Il s'agit ensuite de comparer la divergence et la complexité des productions réalisées en fonction de la consigne dont elles sont issues.

Les résultats montrent que les productions réalisées à partir de la consigne ouverte sont plus originales que celle avec la consigne fermée. Une consigne ouverte favoriserait la créativité des élèves.

Les conditions de travail des élèves sont également comparées puisqu'un groupe d'élèves sur quatre est accompagné par l'enseignante alors que les autres travaillent en autonomie. Il s'agit de voir l'impact qu'ont les interactions élèves / enseignant en cours de production.

Selon les résultats, les élèves accompagnés par l'enseignante gagneraient en autonomies intellectuelle et matérielle.

Mots clés : arts visuels, cycle 1, créativité, autonomie, situation-problème, verbalisation

Summary

The present study investigates the fostering of creativity and autonomy of preschool pupils through different means.

In order, to do so, pupils are confronted to a "situation-problem" is proposed in class of M.S./G.S., with two different instructions: one "open instruction" and one "closed instruction". We then compare the divergence and complexity of their productions in relation to these specific derived instructions.

The results show that the productions produced from the "open instruction" are more original than those produced from the "closed instruction"; which leads us to believe that an "open instruction" would encourage pupils' creativity more.

The proposed working conditions are also compared as only one group out of four is accompanied by the teacher while the others work independently. The aim is to see the possible impact of pupils/teacher interactions at the time of production.

According to the results, pupils who were accompanied by the teacher would gain in intellectual autonomy and in practical autonomy.

Key words : visual art, preschool, creativity, autonomy, "situation-problem", verbalization