



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Développer la créativité par la verbalisation en arts plastiques

Présenté par Emilie VIBERT

Première partie rédigée en collaboration avec Sandrine Sammiez

Mémoire de M2 encadré par Bertrand MOUTHON

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
ÉTAT DE L'ART.....	2
1. Arts plastiques et langage en maternelle	2
1.1. Point sur les instructions officielles	2
1.1.1. Langage oral	2
1.1.1.1. <i>Instructions officielles de 2015</i>	2
1.1.1.2. <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>	3
1.1.1.3. <i>Enjeux à l'école maternelle</i>	3
1.1.2. Arts plastiques	4
1.1.2.1. <i>Évolution jusqu'aux programmes de 2015</i>	4
1.1.2.2. <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>	4
1.1.2.3. <i>Enjeux à l'école maternelle</i>	5
1.2. Verbalisation en arts plastiques	6
1.2.1. Didactique des arts plastiques.....	6
1.2.1.1. <i>Démarche de création</i>	6
1.2.1.2. <i>Structuration d'une séquence en arts plastiques</i>	6
1.2.1.3. <i>Posture de l'enseignant</i>	7
1.2.2. Place de l'oral dans une séquence d'arts plastiques	7
1.2.2.1. <i>Sollicitation : la consigne contrainte</i>	7
1.2.2.2. <i>Verbalisation individuelle en action</i>	7
1.2.2.3. <i>Verbalisation collective après les productions</i>	8
1.2.2.4. <i>Lecture d'œuvres</i>	8
2. Créativité.....	9
2.1. Définitions.....	9
2.1.1. Pensée convergente et divergente.....	10
2.1.2. Critères de créativité.....	10
2.2. Développer la créativité dans l'enseignement	11
2.2.1. Enjeux de la créativité à l'école.....	11
2.2.2. Point sur les instructions officielles.....	12
2.2.3. Liens avec le développement de l'enfant	13
2.2.3.1. <i>Point de vue moteur</i>	13
2.2.3.2. <i>Point de vue cognitif</i>	13
2.2.3.3. <i>Point de vue affectif</i>	13
2.2.4. Moyens	14
2.2.4.1. <i>Les situations-problèmes</i>	14
2.2.4.2. <i>Des outils pédagogiques variés</i>	14

2.2.4.3. <i>Alternance entre éducation et enseignement artistique</i>	15
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	16
MÉTHODE	17
1. Participants	17
2. Procédure.....	17
2.1. Description du protocole expérimental	17
2.2. Description de la séquence.....	18
2.2.1. Séance 1 : Situation de découverte et première expérimentation	18
2.2.2. Séance 2 : Seconde expérimentation	19
2.2.3. Séance 3 : Apports culturels	20
2.3. Analyse de données : variables et indicateurs	21
3. Matériel	21
RÉSULTATS	22
1. L'originalité.....	22
1.1. Productions issues d'une idée nouvelle	22
1.2. Apparition de nouvelles idées entre les deux productions.....	23
1.2.1. Nombre d'idées reprises	23
1.2.2. Nombre d'idées nouvelles	24
2. La fluidité	24
2.1. Nombre de matériaux utilisés par séance de production	25
2.2. Nombre d'opérations plastiques exécutées par séance de production	26
3. La flexibilité	27
3.1. Nombre et pertinence des idées proposées par séance de production.....	27
3.2. Nature des propositions divergentes lors de la seconde production	28
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	29
1. Recontextualisation	29
2. Parallèle avec les recherches antérieures.....	29
2.1. Hypothèse 1 : influence des verbalisations collectives post productions	29
2.2. Hypothèse 2 : influence de la verbalisation individuelle en action.....	30
3. Limites et perspectives	31
3.1. Limites	31
3.2. Perspectives.....	32
3.2.1. Enrichissement des compétences en didactique des arts plastiques et remise en question des aprioris	32
3.2.2. Transfert sur d'autres disciplines.....	33
4. Conclusion générale	33
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXES	35

INTRODUCTION

L'École a un grand rôle à jouer dans le développement de la créativité. En effet, les programmes de l'Éducation Nationale s'inscrivent de plus en plus dans ce principe pour former des acteurs économiques impliqués, motivés, inventifs et novateurs. Les instructions officielles de 2015 insistent sur le fait que l'école maternelle doit permettre aux élèves de cultiver leur créativité notamment à travers le domaine « Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques ».

L'enseignant se positionne alors comme un médiateur proposant des situations d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité de ses élèves. En arts plastiques, par la recherche de solutions à des consignes-contraintes ouvertes et problématisées, l'élève est invité à exprimer cette créativité. Mais cela suffit-il ? L'enseignant n'a-t-il pas un rôle à jouer pendant et après la réalisation des productions plastiques pour libérer toute la créativité de l'élève ?

Le langage oral, en particulier dans les phases de verbalisation collective et individuelle, semble être un moyen permettant de déclencher la production d'idées novatrices et divergentes chez les élèves. C'est la raison pour laquelle ce mémoire a pour objet de démontrer en quoi la verbalisation permet de développer la créativité en arts plastiques.

Dans un premier temps, il sera question de définir de manière théorique la place du langage oral dans les instructions officielles et dans la démarche en arts plastiques ainsi que le concept de créativité. À partir de la problématique posée, deux hypothèses guideront l'expérimentation de ce mémoire.

Une seconde partie décrira la séquence d'arts plastiques menée avec une classe de grande section de maternelle où les élèves sont amenés à transformer leur portrait à l'aide des matériaux proposés. A l'issue de cette séquence, les résultats relevés au cours des phases de production seront présentés, comparés puis analysés dans la partie « Discussion », au regard des hypothèses et ce, en vue de répondre à la problématique posée.

ÉTAT DE L'ART

1. Arts plastiques et langage en maternelle

L'enseignement des arts plastiques vise à développer la créativité des élèves. Il se construit grâce au langage oral où l'élève va enrichir son lexique et développer son jugement critique. Nous ferons un premier point sur les instructions officielles puis nous préciserons nos propos en abordant précisément la question de la verbalisation en arts plastiques.

1.1. Point sur les instructions officielles

1.1.1. Langage oral

1.1.1.1. *Instructions officielles de 2015*

La place du langage dans les programmes de maternelle a encore été réaffirmée ces dernières années : d'une division en trois sous-domaines en 2008, nous sommes passés à quatre en 2015¹. Le premier « Échanger, s'exprimer » est désormais nommé « Oser, entrer en communication ». Tout en conservant l'écoute, la parole et l'enrichissement du lexique, les programmes de 2015 ont cependant ajouté le fait que l'élève sache s'exprimer de façon structurée. Le sous-domaine « Comprendre » a laissé sa place à « Comprendre et apprendre ». Outre le fait de comprendre une consigne, un récit ou ce qui est dit, l'élève bâtit également son langage à travers les images mentales qu'il se crée lorsqu'il écoute des propos. Le troisième sous-domaine « Progresser vers la langue française » a été remanié sous la forme « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Dans les deux cas, l'attention est portée sur la syntaxe, le lexique et la phonologie dans le but de repérer les caractéristiques de la langue. Il est à noter que les dernières instructions ajoutent un nouvel objectif à la maîtrise de la langue orale : « Échanger et réfléchir avec les autres » où les élèves seront amenés à débattre grâce à l'interaction entre pairs.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars.

1.1.1.2. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture² réaffirme la place prépondérante du langage dans les apprentissages. À ce titre, le premier des cinq domaines lui est entièrement consacré. Le champ « Les langages pour penser et communiquer » souligne le juste équilibre entre le langage oral et le langage écrit pour s'exprimer et comprendre la langue. L'enjeu majeur consiste à ce que l'élève s'exprime dans une syntaxe correcte et un lexique précis à l'issue de sa scolarité. D'autres types de langages apparaissent dans le socle : le langage mathématique, scientifique et informatique, le langage des arts et du corps et la langue vivante étrangère. Les programmes incitent les enseignants à faire verbaliser les élèves afin de construire le savoir et le fixer.

1.1.1.3. *Enjeux à l'école maternelle*

Selon la théorie piagétienne³, quatre stades définissent le développement de l'enfant. Jusqu'à deux ans, l'enfant exerce ses premiers gestes pré-linguistiques : sourire, grimaces et premières syllabes : c'est « le stade sensori-moteur ». C'est grâce à la scolarisation que le lexique s'enrichit et que la syntaxe se renforce. Entre deux et six ans, pendant « le stade préopérateur », l'enfant demeure égocentré malgré une curiosité accrue et un fort désir d'apprendre. C'est après l'école maternelle qu'il franchira deux stades supplémentaires. Premièrement, « le stade des opérations concrètes » où il développera sa pensée logique en situations concrètes. Deuxièmement, « le stade des opérations formelles » où il sera en mesure d'adopter un raisonnement logique à l'aide d'hypothèses.

Maintenant le point fait sur la question de l'oral voyons ce que nous disent les programmes dans le domaine des arts plastiques.

² Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril.

³ Piaget, J. (1972). *Le temps et le développement intellectuel de l'enfant*. Vers l'Éducation nouvelle n°265. P11.

1.1.2. Arts plastiques

1.1.2.1. *Évolution jusqu'aux programmes de 2015*

Schématiquement, l'historique de la discipline se décompose en trois ruptures majeures. Le dessin (l'appellation « arts plastiques » existe depuis 1972) devient un réel objet d'enseignement au XVII^e siècle. Comme le dit Bernard-André Gaillot, on enseigne « d'un côté la peinture et l'art, de l'autre, le dessin utilitaire et technique⁴ ». C'est au XIX^e siècle qu'apparaît une première rupture. « L'art s'élève de l'imitation à l'interprétation⁵ » : c'est la pratique intuitive. La deuxième rupture émerge après la première guerre mondiale où un retour aux « traditions » se manifeste selon notre auteur : il est alors question de dessin d'observation, de mémoire et de perspective. Le dessin libre est quant à lui exclusivement réservé aux temps hors classe. Ce sont les années 60 qui marqueront un réel bouleversement de la discipline. Les programmes présentent des objectifs clairs, de la différenciation pédagogique et des liens interdisciplinaires. Les sections artistiques se développent, l'action créatrice et la sensibilité seront au cœur des apprentissages. Les derniers programmes de la maternelle en vigueur depuis 2015⁶ ajoutent une nouvelle modalité ; la notion explicite de création en situations-problèmes. Par ailleurs, est également mise en avant la nécessité que les élèves verbalisent pour expliciter et comparer. Les programmes mettent en relief le dessin, les compositions planes ou en volume, la transformation d'images et le graphisme décoratif avec un accent mis sur la démarche de créativité.

1.1.2.2. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*

Les arts plastiques apparaissent dans chacun des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences, et de culture⁷. Ils intègrent « Les langages pour penser et communiquer » où l'élève doit être capable de s'exprimer plastiquement mais aussi verbalement. Concernant : « Les méthodes et outils pour apprendre », il doit être en mesure de réaliser des projets de création en groupe. Dans le domaine « La formation de la personne et du citoyen », l'objectif est d'exprimer sa sensibilité tout en respectant l'avis des autres. Dans « Les

⁴ Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. P32.

⁵ Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. P34.

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars. P11.

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril.

systèmes naturels et les systèmes techniques », l'élève doit acquérir une représentation du monde par le biais des œuvres. Les textes évoquent une articulation entre « [...] observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels⁸ [...] ». Pour terminer, l'élève sera en mesure à travers « Les représentations du monde et l'activité humaine » de construire des productions en tenant en compte des « [...] des contraintes, des matériaux⁹ [...] ».

Il sera également capable d'exprimer « [...] à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre¹⁰ [...] »

1.1.2.3. *Enjeux à l'école maternelle*

Les arts plastiques, présents dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » à l'école maternelle offrent la possibilité aux élèves de mobiliser à la fois leurs connaissances et leur motricité fine. Deux stades sur quatre de la théorie piagétienne¹¹ concernent principalement l'école maternelle. Pendant le stade sensori-moteur, l'enfant est capable de saisir des objets, laisser une trace et utiliser ses sens pour découvrir le monde qui l'entoure. À partir de deux ans et ce jusqu'à six ans, l'enfant peut exercer une préhension et un relâchement volontaire des objets. Il est également en mesure de pincer les objets et commence alors à tenir un crayon entre ses doigts : c'est « le stade préopératoire ». En fréquentant l'école maternelle, l'enfant se socialise au sein d'une institution faite de normes et de valeurs : l'École.

Les socio-constructivistes comme Lev Vygotski estiment que les interactions sociales favorisent les apprentissages d'où la nécessité de recourir au langage oral pour apprendre.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril. P6.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril. P7.

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril. P7.

¹¹ Piaget, J. (1972). *Le temps et le développement intellectuel de l'enfant*. Vers d'Education nouvelle n°265. P11.

1.2. Verbalisation en arts plastiques

1.2.1. Didactique des arts plastiques

1.2.1.1. Démarche de création

L'enjeu principal des arts plastiques est de proposer aux élèves « [...] une situation de pratique qui soulève une question¹² » pour développer leur démarche de création. D'après *Petites recettes et grands dess(e)ins, manuel pratique à l'enseignement des arts plastiques*¹³, enseigner les arts plastiques développe quatre compétences essentielles : résoudre une situation-problème par la démarche exploratoire, accroître la pratique plastique, enrichir sa culture et être capable « d'argumenter sur le fait artistique ». En étant au cœur de son apprentissage, l'élève expérimente différentes solutions et la production plastique produite reflète l'ensemble des solutions trouvées. En cela, l'élève aborde les mêmes problématiques que celles rencontrées par les artistes.

1.2.1.2. Structuration d'une séquence en arts plastiques

Une séquence en arts plastiques s'articule autour de six grandes phases selon Eléna Mahé¹⁴. Elle débute par la phase de sollicitation où l'enseignant donne l'envie de pratiquer aux élèves. La consigne est alors donnée sous forme de problème plastique et assortie d'une contrainte dans le but de favoriser les réponses divergentes. La séquence se poursuit par la phase de production où les élèves exercent leurs premières expériences par tâtonnements. C'est dans un troisième temps qu'ils vont être amenés à observer les productions puis à les valider ou les invalider vis-à-vis de la consigne ; c'est ici qu'intervient la première phase de verbalisation collective. La séquence se prolonge éventuellement par une phase d'entraînement. C'est lors d'une quatrième étape qu'ils s'attèlent à la phase de production et d'expression par une nouvelle pratique plastique. Elle permet un retour à la situation-problème et les élèves peuvent alors réinvestir leur savoir et savoir-faire en opérant cette fois-ci des « choix volontaires et réfléchis ». La séquence s'achève par la phase dite d'observation et d'analyse, seconde phase de

¹² Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. P4.

¹³ Académie de Nouvelle-Calédonie – Ouvrage collectif. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Nouméa : Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques. P6.

¹⁴ Mahé, E. (2009). *Arts visuels – Pratiques artistiques, démarche de mise en œuvre*. CPD Arts visuels – IA17.

verbalisation collective. L'objectif étant d'exprimer ses réussites ou ses difficultés et de comparer les divergences des productions en les mettant en regard avec les œuvres de référence.

1.2.1.3. Posture de l'enseignant

D'après le groupe de recherche pour l'enseignement des arts plastiques – Académie de la Nouvelle-Calédonie, « [...] le rôle de l'enseignant sera de distribuer la parole, veiller à la sérénité des échanges pour donner au groupe les conditions pour dépasser la simple description formelle des productions et aider chacun à reformuler les concepts »¹⁵. En définitive, l'étayage fait par l'enseignant s'organise autour de deux pôles : la stimulation et la régulation.

1.2.2. Place de l'oral dans une séquence d'arts plastiques

1.2.2.1. Sollicitation : la consigne contrainte

La phase de sollicitation consiste à poser un problème plastique aux élèves où la consigne doit être suffisamment ouverte pour favoriser les réponses divergentes. L'élève ne doit pas avoir de réponses a priori ; c'est ce qui va l'enrôler dans la situation de recherche. Ainsi, la consigne contrainte permet d'engager le travail vers les objectifs en arts plastiques : créativité, imagination et sensibilité. Associée à une ou plusieurs contraintes, elle apparaît comme un obstacle à franchir et facilitera alors la démarche de créativité.

« Contre toute attente, ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte ; formuler des consignes, c'est donner des critères de réussite ». Philippe Mérieu.

1.2.2.2. Verbalisation individuelle en action

Un premier moment de verbalisation s'opère lors de la phase de production par tâtonnements. En effet, l'élève va se heurter à des interrogations liées à la situation-problème posée. L'enseignant repère, observe les partis pris de ses élèves. Le fait de les interroger sur leurs intentions sert à la fois à relancer la production mais aussi à préparer les futures interventions collectives nous dit Isabelle Poussier, docteur en arts plastiques. Dans son article *La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir*, elle précise que la verbalisation permet «

¹⁵ Académie de Nouvelle-Calédonie – Ouvrage collectif. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Nouméa : Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques. P10.

[...] d'individualiser le travail, de différencier les savoirs et les apports, mais aussi de stimuler l'action et de donner confiance à l'élève introverti [...] en le valorisant [...] dans une évaluation formative¹⁶ ».

1.2.2.3. *Verbalisation collective après les productions*

Une fois les productions achevées, elles sont ensuite affichées à la vue de tous. Elles sont analysées dans le but de déterminer si elles répondent à la consigne donnée. C'est donc un temps d'ouverture « [...] à la confrontation de points de vue, [...] à autrui, au différent et au respect¹⁷ » selon Isabelle Poussier. Les élèves portent une réelle réflexion sur les procédés utilisés. D'après cette auteure, ce moment de verbalisation post-production permet « [...] la construction individuelle et collective du savoir [...] » et « [...] la définition de repères d'évaluation [...], et l'acquisition d'un vocabulaire commun ». C'est également le lieu où « [...] s'expriment les stéréotypes, les représentations que chacun porte sur la réussite, la créativité, l'art¹⁸ ». Patricia Berdyski évoque une liste de compétences à développer : reformuler, décrire, justifier, analyser, comparer, faire des liens avec les œuvres¹⁹. Le fait de réaliser cet échange collectivement permet aux élèves de confronter les regards et faire évoluer leur opinion.

1.2.2.4. *Lecture d'œuvres*

Selon Isabelle Poussier, c'est au moment de la lecture sensible d'œuvres que « [...] la question du statut des démarches et des objets réalisés, au regard du champ artistique, en comparaison avec des démarches d'artistes, peut être posée²⁰ ». Les œuvres proposées dépendent des travaux qu'ils auront réalisés en amont et doivent être en nombre limité. Pour Colboc, « l'appui sur un champ référentiel élargi [...] contribue [...] à un travail d'ouverture, de questionnement et d'analyse entre action et réflexion, pratique et théorie [...]. » et « l'accès aux œuvres originales ou reproduites constitue depuis toujours un moyen d'apprentissage et de confrontation²¹ [...] ». Elle souligne également le fait que la référence permet de porter « [...]

¹⁶ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras. P2.

¹⁷ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras. P2.

¹⁸ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras. P3

¹⁹ Berdinsky, P. Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves. P1.

²⁰ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras. P3

²¹ Terville Colboc, M. *Le statut de la référence, une place centrale*. P1.

un regard critique sur sa production et celles des autres [...] » et d'assimiler des « [...] repères historiques²² ».

En définitive, la recherche tend à montrer le lien évident entre le savoir, la verbalisation et la créativité. Pour Isabelle Poussier, « La verbalisation concerne toutes les disciplines, mais en arts visuels, elle a un rôle incontournable et des fonctions particulières en raison de la place centrale de la pratique divergente²³ », ce qui nous amène à question de la créativité.

2. Créativité

Après avoir défini cette notion, nous apporterons un éclairage sur les types de pensées dans ce processus, ainsi que sur les critères qui déterminent la créativité d'une production. Ensuite, nous nous intéresserons aux enjeux du développement de la créativité à l'école. Enfin, nous verrons quels sont les moyens à notre disposition pour aider les élèves à décupler leur potentiel créatif.

2.1. Définitions

Dans le dictionnaire des concepts, la créativité se définit comme la « capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une situation-problème²⁴ ». Todd Lubart, Professeur de Psychologie à l'Université Paris Descartes – PRES Paris Sorbonne City, définit quant à lui la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste²⁵ ». Il reprend plusieurs facteurs identifiés par Alfred Binet, pédagogue et psychologue français, comme étant liés à l'expression du potentiel créatif de chaque individu : les facteurs cognitifs (capacités intellectuelles, connaissances acquises), conatifs (traits de personnalité, motivation) et environnementaux (environnement familial, scolaire ou professionnel)²⁶. Selon Binet, tous ces facteurs varient d'une personne à l'autre ce qui entraîne une expression plus ou moins grande de la capacité créative.

²² Terville Colboc, M. *Le statut de la référence, une place centrale*. P2.

²³ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras. P2.

²⁴ Raynal, F & Rieunier, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : Édition ESF Éditeur.

²⁵ Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin. P10.

²⁶ Lubart, T., Besançon, M. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Bruxelles : Mardaga. P31.

2.1.1. Pensée convergente et divergente

Pensée convergente : terme inventé par J. P. Guilford²⁷, psychologue et professeur américain de psychologie, qui exprime la capacité à résoudre des problèmes rationnels. Cette forme de pensée utilise les connaissances acquises, la mémoire, le vécu et le raisonnement.

Pensée divergente : selon le psychologue Louis D'Hainaut, cité par Raynal et Rieunier « La pensée divergente est celle qui dans un problème, recherche toutes les solutions possibles, moins attachée au conformisme de la réponse qu'à son originalité, [...] capable d'apercevoir ces relations entre des faits jamais rapprochés jusque-là, de produire des formes nouvelles par essais et erreurs, par tâtonnement expérimental²⁸ ».

L'expérience, les connaissances, les références sont nécessaires à la pensée divergente afin de mettre en œuvre une démarche de création. Plus la pensée convergente est alimentée, plus la pensée divergente pourra s'exprimer et aboutir au développement de la créativité. Dans les apprentissages, l'enseignant devra donc régulièrement favoriser le développement de la pensée divergente pour stimuler la créativité des élèves, notamment en multipliant et en diversifiant les situations-problèmes.

Voyons maintenant quels sont les critères utilisables pour définir si une production est créative.

2.1.2. Critères de créativité

Pour déterminer ce point, nous parlerons tout d'abord des travaux de J.P.Guilford et Viktor Löwenfeld, cités par Raynal et Rieunier²⁹, qui ont mis en évidence huit critères de créativité en 1958 : la sensibilité au monde (développement des sensations et des perceptions qui sont primordiales dans le processus de création), la réceptivité (« se détacher des solutions évidentes et chercher des inspirations plus exotiques »), l'adaptation (capacité à réagir de manière pertinente aux contraintes), l'originalité personnelle (capacité à se différencier des autres), l'aptitude à transformer (capacité à voir dans un objet ce qui peut être transformé),

²⁷ Guilford, J-P., (1968). *Intelligence, creativity and their Educational Implication*. San Diego : Robert R. Knapp Publisher.

²⁸ Raynal, F & Rieunier, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : Édition ESF Éditeur.

²⁹ Raynal, F & Rieunier, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : Édition ESF Éditeur.

l'esprit d'analyse (développé notamment par la démarche d'investigation et les situations-problèmes), l'esprit de synthèse (capacité à se concentrer sur l'essentiel) et la capacité d'organisation (capacité à bien structurer sa pensée).

En 1987, Claude Reyt³⁰, englobe ces huit critères pour n'en retenir que trois : la nouveauté (l'originalité) qui dénote le caractère rare des réponses, la cohérence interne (la fluidité) qui correspond à la production de nombreuses réponses, et l'adaptation externe (la flexibilité) qui se rapporte à la diversité des productions par rapport au cadre et aux contraintes imposées. En tant qu'enseignant, nous retiendrons ces trois critères, qui nous semblent pertinents pour déterminer le niveau de créativité d'une production.

Voyons maintenant en quoi la créativité peut avoir un impact sur les apprentissages.

2.2. Développer la créativité dans l'enseignement

2.2.1. Enjeux de la créativité à l'école

Dans son livre « *La créativité à l'école* », A. Beaudot³¹ fait une synthèse des recherches faites dans ce domaine. Il explique que la créativité a un impact sur la motivation des élèves puisqu'elle leur permet de s'affirmer. En effet « l'élève qui apprend, en faisant usage au maximum de sa créativité, trouve une motivation dans le travail lui-même [...] ».

E.P. Torrance, psychologue américain, cité par Beaudot, démontre que la créativité est un facteur de réussite scolaire. Il explique que « si on maintient en éveil les capacités créatrices des enfants, [...], on obtient un apprentissage meilleur que tout ce qui a pu être obtenu jusqu'à maintenant³² ». En effet, un élève à qui l'on donne la possibilité de s'exprimer par lui-même va développer l'estime de soi, l'envie d'apprendre pour apprendre. Lors de la conférence de presse du 14 décembre 2000 sur l'orientation pour une politique des arts et de la culture à l'école, J. Lang reprend cette idée : « La pratique artistique développe une pensée mobile et souple qui permet de faire face de manière inventive à des situations inhabituelles. [...]. L'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre ».

³⁰ Reyt, C. (1987). *Les activités plastiques : Maternelle, élémentaire*. Paris : Armand Colin.

³¹ Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.

³² Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : PUF. P6.

Beaudot³³ démontre aussi que donner des outils à l'enfant pour penser par lui-même plutôt qu'être dans l'exécution guidée, participe à sa construction. Le développement de la créativité chez l'enfant participe à la construction de sa personnalité : goût pour la curiosité accrue, accès à l'imagination, acquisition plus rapide de l'autonomie, développement du sens critique. Autant de compétences qui permettent à l'enfant de se construire. Lagoutte explique que dans les arts plastiques, le rôle de l'enseignant consiste à « développer une aptitude à la création ». Il précise que « l'enseignement des arts visuels vise à adopter la conduite des artistes pour agir sur les choses, les idées, et les êtres afin qu'ils deviennent autres³⁴ ». La créativité occupe donc une place prépondérante dans les programmes éducatifs français.

2.2.2. Point sur les instructions officielles

Avant les années 1970, l'École laissait peu de place à l'expression, mais sous l'impulsion de la recherche et de la pression sociale, le développement de la créativité est apparu comme essentiel pour former des individus capables de s'adapter pour faire face aux contraintes constantes.

En 2000, l'importance du développement de la créativité à l'École est soulignée par Jack Lang dans le Plan pour les arts et la culture à l'école : « L'acte de création, la mise en jeu des talents individuels, la relation directe avec les artistes et les œuvres, le contact avec l'environnement culturel sont autant de moyens de placer chaque élève au cœur de la culture³⁵ ». Le bulletin officiel de novembre 2015 indique que « l'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique³⁶ ». En 2016, la réforme du collège encourage « l'esprit créatif ». Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, la notion de création ou de créativité est utilisée à plusieurs reprises. En maternelle, il est précisément question de développer l'imagination et la sensibilité³⁷. La créativité apparaît donc désormais comme une valeur à développer à l'école à travers toutes les disciplines et particulièrement celle des arts plastiques.

³³ Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.

³⁴ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette Éducation. P101.

³⁵ Lang, J., Tasca, C. (2001). Plan pour les arts et la culture à l'école, introduction, CNDP, P7.

³⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre. P35.

³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars. P4. P5. P12. P16. P17.

Mais comment cette notion s'articule-t-elle avec le développement de l'enfant ?

2.2.3. Liens avec le développement de l'enfant

2.2.3.1. Point de vue moteur

Nous avons évoqué précédemment les différents stades du développement de l'enfant décrits par Piaget³⁸. Le développement des habiletés va permettre à l'enfant de devenir plus autonome et de s'adapter aisément au monde qui l'entoure.

2.2.3.2. Point de vue cognitif

Piaget³⁹ explique le passage de la « pensée symbolique » (apparition de la représentation et des symboles), de 2 à 4 ans, à la « pensée intuitive » (diminution de l'égoïsme), jusqu'à 6 ans. Ce n'est qu'à partir de 6 ans que l'enfant est capable de tenir compte de la transformation des choses, lors du stade des opérations concrètes. Au-delà de 11 ans, il est en mesure de passer du concret à l'abstrait, avoir une logique de déduction et de résolution systématique de problèmes. Beaudot⁴⁰ souligne que la copie et l'imitation sont souvent une première étape de la créativité. Sources de production et éléments d'inventivité, elles permettent à l'enfant de développer sa créativité. L'enseignant doit donc mettre en place une organisation permettant aux élèves de voir d'autres productions pour permettre à la créativité d'émerger, de s'enrichir et d'exploser. « La créativité est contagieuse. Faites-la tourner. » Albert Einstein.

2.2.3.3. Point de vue affectif

Piaget⁴¹ souligne l'importance de l'affectif dans la construction de l'individu et dans le processus créatif jusqu'à l'âge de 6 ans. Le stade catégoriel qui vient ensuite se caractérise par la prépondérance des activités intellectuelles sur les conduites affectives. Lubart et Besançon expliquent que l'influence culturelle, familiale et scolaire sont déterminantes dans le

³⁸ Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

³⁹ Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

⁴⁰ Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.

⁴¹ Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

développement de l'individu et dans le processus créatif⁴². Ils précisent aussi l'importance du besoin de sécurité de l'enfant sans quoi la créativité ne peut s'exprimer.

Voyons maintenant quels sont les moyens à la disposition de l'enseignant pour développer cette créativité chez les élèves.

2.2.4. Moyens

2.2.4.1. Les situations-problèmes

Comme vu précédemment, l'enseignant se doit d'utiliser une consigne ouverte posant un problème afin de favoriser les réponses divergentes. Il dispose également de plusieurs outils pédagogiques pour l'aider dans sa démarche d'enseignement.

2.2.4.2. Des outils pédagogiques variés

Le SMOG est un outil inventé par Christian Louis⁴³ selon lequel les enseignants disposent de quatre variables à imbriquer à l'infini : le Support (caractérisé par sa forme, sa texture, son format), le Médium (gouache, acrylique, craie, etc.), l'Outil (caractérisé par sa forme, son mode d'action et ses qualités mécaniques) et le Geste (les parties du corps impliquées, l'ampleur du mouvement et l'intention du geste). La combinaison de ces variables est une aide considérable pour permettre de développer la créativité.

Selon Daniel Lagoutte et Claude Reyt, les opérations plastiques peuvent être regroupées en quatre familles nommées RITA⁴⁴ : Reproduire : ce qui est reproduit « exerce un pouvoir de fascination. C'est aussi un moyen d'appréhender le monde. ». Isoler : « consiste à séparer un élément de ce qui l'entoure. ». Transformer : « c'est modifier une forme, une couleur, une matière, etc. pour les faire devenir autres. ». Associer : « On associe des éléments différents (images, couleurs, matières, objets, volumes, etc.), [...] ce qui entraîne des modifications de forme et de sens. ». Autant d'opérations qui permettent de multiplier les situations-problèmes pour élargir le champ d'action des élèves, et ainsi développer leur créativité.

⁴² Lubart, T., Besançon, M. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Bruxelles : Mardaga. P65.

⁴³ Louis, C. (1992). *Place des artistes*. Toulouse : Sedrap. P1-P2.

⁴⁴ Lagoutte, D. (2008). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation. P142.

E.Mahé⁴⁵ nous donne également des outils en lien avec les composantes du langage plastique. Elle explique qu'il existe différentes entrées possibles dans les propositions de situations-problèmes faites aux élèves.

2.2.4.3. *Alternance entre éducation et enseignement artistique*

Selon Lagoutte⁴⁶, la pulsion créative peut être développée chez les élèves en respectant un processus de va-et-vient entre la pratique et la théorie. Cette dernière repose sur l'accès à la culture artistique : « Le développement de la faculté créatrice passe donc par des temps d'éducation et par des temps d'enseignement successifs, mais comme il n'y a pas de production sans action, c'est la conduite qui doit être privilégiée. [...] ». Il ajoute que « l'art s'enseigne, [...], mais un enseignement sans éducation reste stérile car manqueraient alors le souffle de vie et l'émotion que nous transmet l'œuvre d'art ».

Comme vu précédemment, la mise en mots ne se limite pas au champ artistique. Les séquences sont organisées pour permettre un continuel aller-retour entre temps de pratique et temps de verbalisation. Toutes ces phases de langage permettent de développer la créativité des élèves, au même titre qu'elles contribuent à construire des connaissances solides en arts plastiques.

⁴⁵ Mahé, E. (2009). Arts visuels – Pratiques artistiques, démarche de mise en œuvre. CPD Arts visuels – IA17.

⁴⁶ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette Éducation. P90.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

L'État de l'art nous a tout d'abord permis de redéfinir les disciplines dans une perspective historique et les axes principaux des programmes de maternelle relatifs au langage et aux arts plastiques ainsi que du lien qui les unissent. Il a ensuite été question de préciser les différentes étapes d'une séquence en arts plastiques et en particulier les phases de verbalisation individuelle en action et de verbalisation collective post-production. Un point a également été fait sur la lecture d'œuvres et la posture adoptée par l'enseignant lors de ces phases orales.

Nous nous sommes ensuite intéressées au processus de créativité chez l'enfant. Nos lectures nous ont permis d'établir l'interconnexion de la pensée convergente et de la pensée divergente dans ce processus, mais aussi de mettre en évidence l'importance des situations-problèmes permettant l'utilisation et le développement de cette dernière. La créativité est propre à l'être humain, mais elle se développe différemment chez les individus, selon différents facteurs cognitifs et conatifs, et dépend de l'influence culturelle, familiale, environnementale et scolaire. Nous avons ensuite pu déterminer trois critères à utiliser pour déterminer si une production ou un concept est créatif : la nouveauté, la cohérence interne et l'adaptation externe. Les recherches ont également montré que la créativité permet la construction de l'individu, le développement de la motivation, de l'estime de soi, l'envie d'apprendre pour apprendre et la réussite scolaire et professionnelle. Différents moyens permettent de développer cette créativité en arts plastiques : l'utilisation des situations-problèmes et de la palette d'outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants, et l'alternance entre pratiques plastiques et verbalisations. Mais nous ne retiendrons pour cette recherche qu'un seul facteur : le langage oral. Nous formulerons donc la problématique suivante :

En quoi la verbalisation permet-elle de développer la créativité en arts plastiques ?

Nous en avons dégagé les deux hypothèses suivantes que nous tenterons de vérifier par l'expérimentation :

Première hypothèse : mettre en mots les démarches et procédures permet de développer la créativité notamment dans les phases de verbalisation collective.

Deuxième hypothèse : la créativité sera d'autant plus développée si les élèves bénéficient également d'une verbalisation individuelle pendant la production.

MÉTHODE

C'est en vue de répondre à cette problématique et de vérifier les deux hypothèses que nous allons mener une expérimentation dont la méthodologie sera détaillée ci-dessous. Elle inclue les participants, la procédure mise en œuvre ainsi que le matériel nécessaire pour mener à bien cette recherche.

1. Participants

L'expérimentation se déroule dans une école maternelle située dans une commune de Haute-Savoie de treize-mille-quarante habitants, au confluent de l'Arve et près de la pointe d'Andey. C'est dans ce milieu urbain en quartier prioritaire que se trouve cette école maternelle de sept classes et comptant cent-soixante-deux élèves soit un nombre moyen de vingt-trois élèves par classe.

L'école est fréquentée par des familles aux catégories socio-professionnelles diverses favorisant ainsi une grande mixité sociale. Bon nombre d'élèves sont en difficulté et sont non allophones en entrant à l'école. Pour pallier ce manque, ils fréquentent régulièrement, dans le cadre scolaire, la médiathèque locale et assistent à des représentations de natures diverses : des spectacles, des pièces de théâtre, le salon des peintres.

L'expérimentation porte précisément sur une classe composée de neuf garçons et onze filles soit un effectif total de vingt élèves de grande section. Le niveau moyen de la classe est relativement faible notamment en termes de langage et de syntaxe. Une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) est présente quarante-cinq minutes chaque matin et chaque après-midi. Il est à noter que les élèves ont été habitués à travailler à partir de consignes à guidage fort ce qui a pour conséquence d'inhiber leur créativité.

2. Procédure

2.1. Description du protocole expérimental

Le protocole expérimental se base sur deux groupes distincts. Le groupe test, qui sera soumis aux variables expérimentales et un second, le groupe témoin, pour lequel on ne fera pas agir ces variables. Ils se constituent de manière hétérogène, par ordre alphabétique de la liste de classe. Le groupe test est composé de six filles et quatre garçons tandis que le groupe témoin réunit cinq filles et cinq garçons.

Les variables expérimentales retenues pour ce protocole concernent les phases de verbalisation. En effet, les deux groupes bénéficieront d'une même phase de verbalisation collective au terme de la première séance de production. En revanche, lors de la deuxième séance de production, le groupe test bénéficiera d'une verbalisation individuelle pendant la pratique plastique. Les deux groupes participeront par la suite à une deuxième verbalisation collective à l'issue de cette séance.

Afin de mesurer l'impact de ces variables expérimentales et de comparer les données, on envisage d'analyser le degré de créativité à travers la production des élèves. Pour valider l'hypothèse 1, nous comparerons les productions de l'ensemble du groupe classe entre la première et la seconde séance. L'objectif étant de voir si la créativité est favorisée après une phase de verbalisation collective. Pour valider l'hypothèse 2, nous comparerons les productions réalisées par le groupe test avec celles produites par le groupe témoin de sorte que nous puissions voir si la verbalisation individuelle en action développe d'autant plus la créativité pour les élèves qui en auront bénéficiés.

L'expérimentation devrait globalement tendre à démontrer que les variables expérimentales retenues agissent sur la créativité des élèves.

2.2. Description de la séquence

Une séquence où la consigne ne changera pas d'une séance à l'autre est mise en œuvre pour tester nos hypothèses. En effet, le but étant de mesurer l'impact de la verbalisation sur la démarche de créativité des élèves, modifier la consigne changerait donc le protocole de l'expérimentation et fausserait les résultats. L'expérimentation porte précisément sur une séquence autour de la notion de portrait et plus spécifiquement sur les procédés de transformation d'image. La fiche de préparation est renvoyée en annexe 1.

2.2.1. Séance 1 : Situation de découverte et première expérimentation

Cette première séance se déroule lors d'une matinée, en classe entière. Elle a pour objectif de faire découvrir la notion de portrait, de favoriser le développement de la créativité des élèves en proposant une situation-problème, d'enrichir le vocabulaire plastique, de développer l'expression langagière et favoriser la participation à un échange collectif. La séance dure cinquante minutes.

La séance de découverte débute par un temps de regroupement avec tous les élèves. Cette phase de sollicitation consiste à favoriser l'entrée en activité des élèves par l'observation de portraits en noir et blanc afin d'en définir les caractéristiques (représentation d'une personne

de manière plus ou moins fidèle). Elle se poursuit par la passation de la consigne : « Transforme-toi ». Le fait de proposer une consigne sous forme de situation-problème permet à l'élève d'être acteur et d'expérimenter en proposant une production plastique qui reflète l'ensemble des solutions trouvées. Les élèves, avec le matériel fourni (une photocopie A4 de leur portrait en guise de support ainsi que du papier de soie, du papier crépon, des pages de magazines, du coton, des serviettes en papier, de la feutrine, des morceaux de tapisserie, des bandes de papier à motifs, du tissu, du ruban, des pâtes, des cure pipes, des Play maïs, des napperons, des pompons, des plumes, des pétales en papier, de la laine, des craies grasses, une paire de ciseaux et de la colle), doivent transformer leur propre portrait. Ils peuvent utiliser tout le matériel à leur disposition sur les tables. La consigne apparaît comme étant plutôt ouverte, la seule contrainte étant l'usage du matériel. La marche à suivre n'a pas été indiquée et aucun exemple quant au rendu final attendu n'est volontairement donné, dans le but de favoriser les réponses divergentes. Les élèves sélectionnent le matériel de leur choix et s'attèlent à la transformation de leur portrait. Ils pourront notamment découper, déchirer, froisser puis coller ces éléments sur le support fourni. Pour répondre à la consigne, les élèves peuvent envisager l'accumulation, l'assemblage, la superposition, la suppression, l'association, ou encore l'utilisation variée des matériaux pour cacher, ajouter, ou encore déguiser. Le rôle de l'enseignant se limite au rappel de la consigne ou bien à l'apport d'une aide technique dans le sens de la démarche des élèves.

Cette séance s'achève par l'affichage des productions des élèves. C'est lors de cette phase qu'intervient la verbalisation collective. Les démarches sont explicitées et comparées dans le but de valider ou d'invalidier les productions au regard de la consigne donnée mais surtout de permettre la mutualisation des découvertes. En effet, c'est grâce aux échanges sur les moyens mis en œuvre que les élèves peuvent les réinvestir et ainsi développer toute leur créativité lors de la seconde production. Pour cela, il s'agit de mettre en lumière le lexique plastique avec d'une part le vocabulaire relevant des opérations plastiques : transformer, modifier, cacher, ajouter, superposer, remplacer etc. et d'autre part celui relevant de l'utilisation du matériel par les élèves comme : froisser, déchirer, plier, couper, coller. La verbalisation collective permet d'autre part de faire le lien entre les moyens mis en œuvre et les effets produits.

2.2.2. Séance 2 : Seconde expérimentation

Cette seconde séance se déroule également en classe entière lors d'une matinée. Elle a pour objectifs de renforcer la connaissance de la notion de portrait, de faire relier les choix

plastiques aux intentions pour transformer une image et de favoriser la créativité des élèves par le réinvestissement des procédés mutualisés lors de la verbalisation collective en séance 1. Elle dure environ cinquante minutes.

La séance démarre immédiatement par la formulation de la même consigne. Les élèves peuvent utiliser librement le même matériel à leur disposition pour répondre une nouvelle fois à la consigne « Transforme-toi ».

Tous les élèves réalisent leurs productions en même temps. Néanmoins, chaque élève du groupe test bénéficie de la présence de l'enseignante pendant la production afin d'opérer une verbalisation individuelle en action. Les élèves de ce groupe sont sollicités par des questions ouvertes les amenant à expliciter les procédés mis en œuvre notamment les opérations plastiques et les matériaux utilisés. Ils réalisent des choix volontaires et réfléchis pour atteindre l'effet souhaité : c'est l'occasion de réinvestir les savoirs et savoirs faire abordés précédemment. L'enseignante peut alors différencier les apports et évaluer les élèves de manière formative. Elle valorise également les progrès en leur proposant de réaliser des essais ce qui leur permet d'être confiant quant à la démarche retenue. Une aide au niveau du matériel est apportée au besoin ; toutefois elle reste dans le sens de la démarche de l'élève.

Les productions plastiques des élèves sont affichées une nouvelle fois. Ce temps de verbalisation collective en classe entière permet de mobiliser le lexique abordé lors de la séance 1 par la description, l'analyse et la confrontation. L'ensemble du vocabulaire évoqué est ensuite mis en mémoire sur une affiche. Les démarches et les effets produits sont confrontés : l'enseignante stimule, régule les échanges et invite les élèves à développer leur point de vue. Cette dernière phase ne fait pas à proprement parler du protocole mais permet éventuellement de mieux relever les données dans les productions des élèves par les indications qu'ils peuvent donner.

2.2.3. Séance 3 : Apports culturels

La séquence aboutit sur une troisième séance d'apports culturels sur le thème du portrait. Il est nécessaire d'opter pour des œuvres qui font sens à l'égard des productions des élèves. En effet, la lecture d'œuvres est un moment qui permet de faire des liens entre les œuvres de référence et ce que les élèves auront produit ; d'où la nécessité de sélectionner des œuvres en fonction des réalisations des élèves. Les similitudes et les différences entre les productions des élèves et les œuvres des artistes sont relevées en réinvestissant le vocabulaire vu lors des séances précédentes. C'est cette articulation entre l'expérience, la connaissance et la référence qui

permettra par la suite à l'élève de développer des réponses divergentes. Cette séance dure environ 25 minutes.

2.3. Analyse de données : variables et indicateurs

Afin d'analyser les données relevées lors de cette expérimentation, trois variables ont été retenues et pour chacune d'entre elles un ou deux indicateurs.

La première variable concerne l'originalité c'est-à-dire ce qui est rare dans la production. Il sera question d'évaluer dans un premier temps les productions résultant d'une idée nouvelle et divergente. Pour cela, seront comptabilisées en nombre de productions : les absences de production, les productions stéréotypées (qui relèvent notamment d'idées reprises par plusieurs élèves) ainsi que les productions originales (qui relèvent d'idées nouvelles). Il sera mesuré dans un deuxième temps l'apparition d'idées nouvelles entre la production 1 et 2. Pour cela, seront comptabilisés d'une part le nombre de reprises de la même idée d'une production à l'autre sans aucun apport et d'autre part le nombre d'idées nouvelles apparues pendant la seconde production.

La deuxième se rapporte à concerne la fluidité. Pour la mesurer, j'évaluerai le nombre de réponses apportées par les élèves et pour ce faire, il sera question de dénombrer les idées différentes pour une même production. Cela s'évaluera concrètement par le nombre d'opérations plastiques mises en œuvre ainsi que le nombre de matériaux utilisés lors de la phase de production.

La troisième variable retenue est la flexibilité, c'est-à-dire la diversité des productions et la pertinence des choix opérés vis-à-vis de la situation-problème posée. Pour cela, je trierai les productions selon trois critères selon l'indicateur de pertinence par rapport à la consigne : le nombre d'idées non pertinentes par rapport à la consigne donnée, le nombre d'idées stéréotypées par rapport à la consigne ainsi que le nombre d'idées divergentes et pertinentes vis-à-vis de la consigne donnée. Il est à noter que les idées sont traduites à la fois par les opérations plastiques mises en œuvre ainsi que les matériaux utilisés par phase de production.

3. Matériel

Afin de relever les données de cette expérimentation, nous utiliserons comme matériel les productions des élèves ainsi qu'une grille répertoriant l'ensemble des données selon les indicateurs énoncés précédemment. (Annexes 2, 3 et 4).

RÉSULTATS

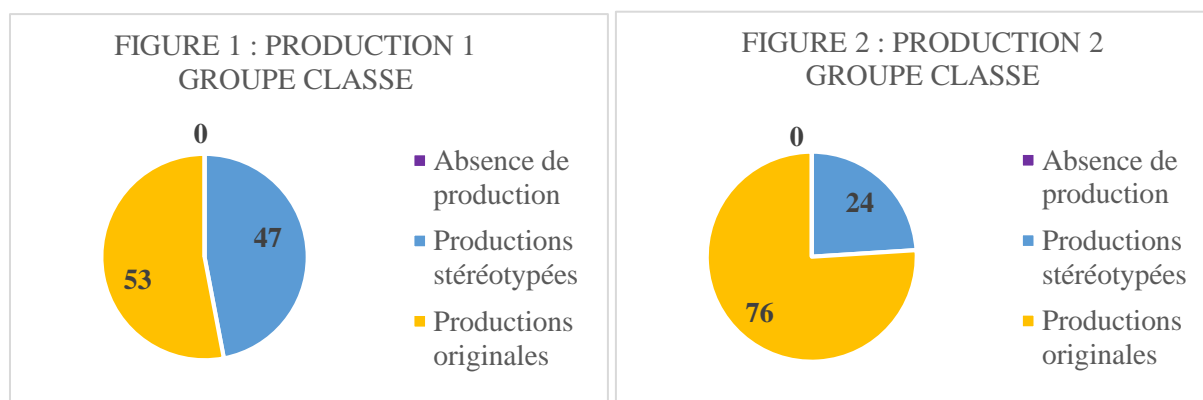
Il s'agit maintenant de présenter les résultats de l'expérimentation menée suivant les variables et indicateurs préalablement évoqués. Ces résultats sont comparés dans le temps (entre la première et la seconde production) mais aussi entre les deux groupes (le groupe test ayant bénéficié d'une verbalisation individuelle en action contrairement au groupe témoin). Les données brutes sont en annexes 2, 3 et 4.

1. L'originalité

L'originalité concerne la mesure de ce qui est considéré comme rare et nouveau. Afin d'évaluer cette variable, nous avons retenu deux indicateurs : d'une part les productions qui relèvent d'une idée originale et d'autre part les productions qui révèlent l'apparition de nouvelles idées. Le premier indicateur permet la comparaison entre les productions 1 et les productions 2 des deux groupes. Le second indicateur permet la comparaison entre les productions 2 du groupe témoin et les productions 2 du groupe test.

1.1. Productions issues d'une idée nouvelle

Sont indiquées en pourcentage : l'absence de production, les productions stéréotypées (celles où les élèves se sont limités à produire dans le cadre) ainsi que les productions originales (celles où les élèves ont utilisé un matériel inattendu, s'ils sont sortis du cadre, s'ils ont utilisé une opération plastique inexploitée ou peu exploitée) pour chacune des deux phases de production. Les figures ci-dessous présentent les résultats obtenus à l'échelle de la classe sans distinction des deux groupes par phase de production.

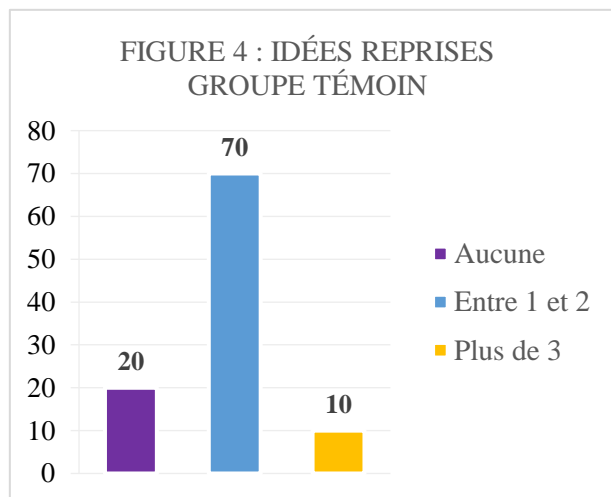
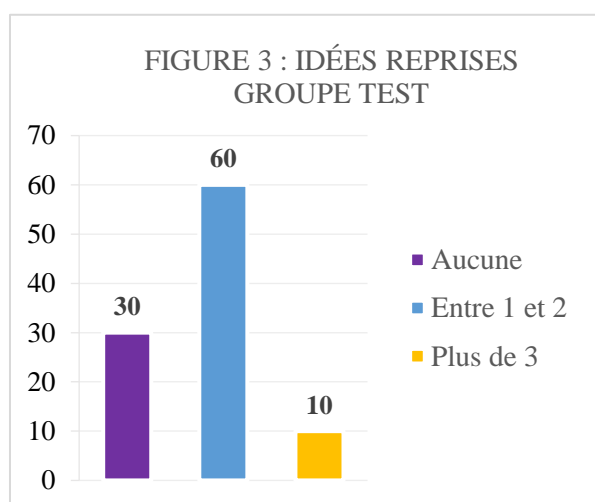


En comparant les figures 1 et 2, on remarque que le groupe classe a réalisé bien moins de productions stéréotypées lors de la seconde production. En effet, la part des élèves ayant produit des productions stéréotypées a été divisée par 2 passant de 47 à 24%. On constate donc que le nombre de productions considérées comme originales a nettement augmenté entre les deux productions. Effectivement, le taux de productions originales est passé de 53 à 76% à la suite de la seconde production. Il est également à noter que tous les élèves ont produits lors des deux séances.

1.2. Apparition de nouvelles idées entre les deux productions

À l'issue de la production 2, sont relevés le nombre d'idées reprises par les élèves (que ce soit au niveau des opérations plastiques ou des matériaux utilisés) et le nombre d'idées nouvelles qui sont apparues lors de la seconde production (usage d'un matériau ou d'une opération plastique inattendue et peu exploitée par les autres élèves). Dans la mesure où le groupe test a bénéficié d'une verbalisation individuelle en action pendant la production n°2, nous avons choisi de comparer les résultats obtenus entre les deux groupes. Les résultats sont exprimés en pourcentage dans les figures ci-dessous.

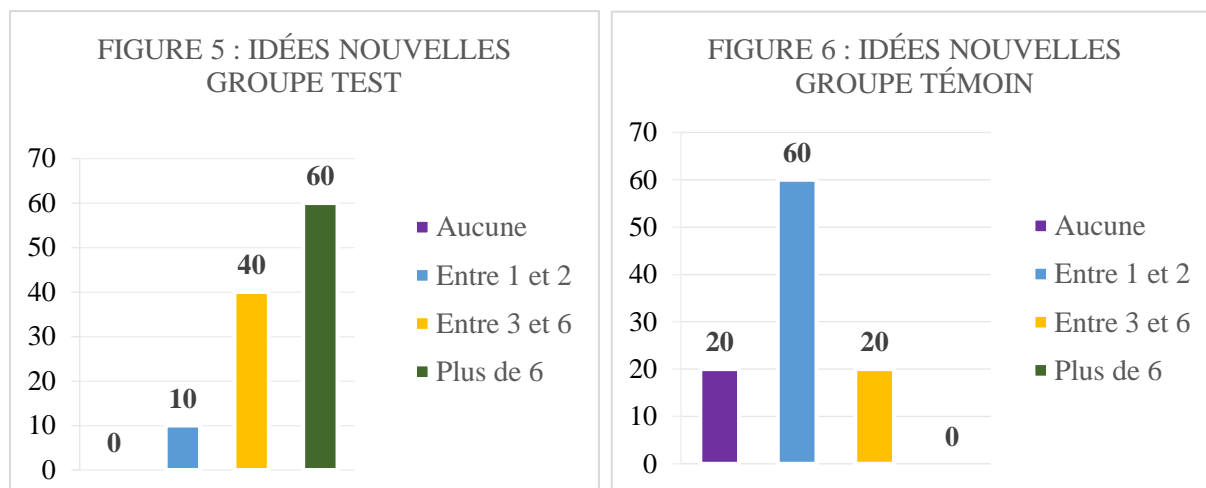
1.2.1. Nombre d'idées reprises



Les figures 3 et 4 mettent conjointement en évidence que seulement 10% des élèves de chaque groupe a utilisé au moins 3 d'idées produites auparavant. On constate également sur la figure 3 que 30% des élèves du groupe test n'ont pas utilisé de nouveau une idée exploitée en production 1 contre 20% des élèves du groupe témoin (figure 4). Il est également à préciser que 70% des élèves du groupe témoin ont repris entre 1 et 2 idées contre 60% des élèves du groupe test. Les résultats étant sensiblement les mêmes pour les deux groupes, on peut malgré tout

conclure sur le fait que le groupe test a repris moins d'idées entre les deux productions que le groupe témoin.

1.2.2. Nombre d'idées nouvelles



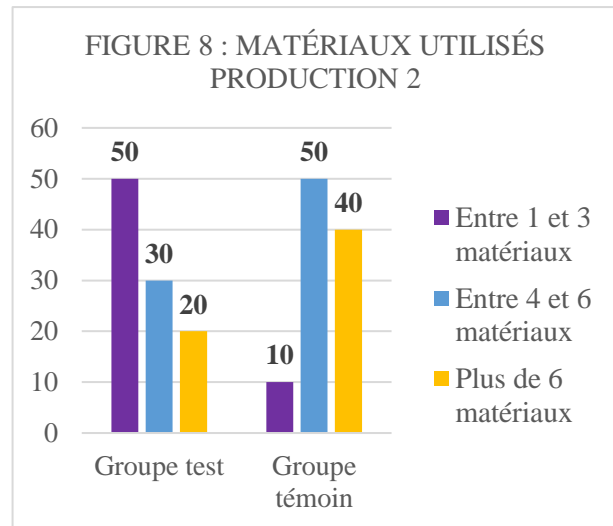
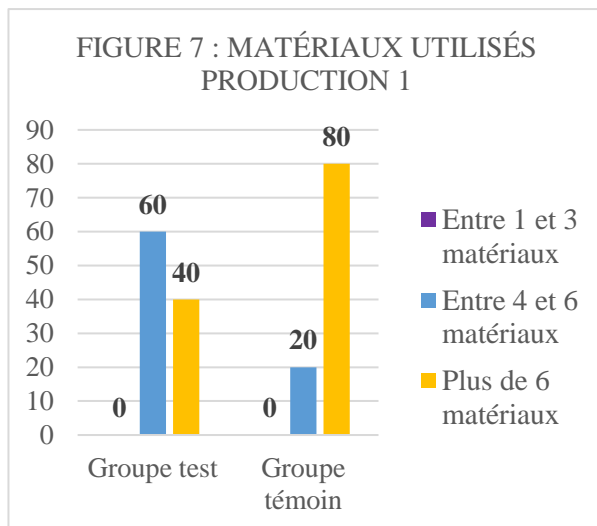
D'après la figure 6, on remarque de prime abord que 20% des élèves du groupe témoin n'ont pas eu d'idées nouvelles lors de la seconde production alors que tous les élèves du groupe test en ont eu une au moins. La figure 6 met également en évidence le fait que 60% des élèves du groupe témoin ont eu entre 1 et 2 idées nouvelles alors que 60% des élèves du groupe test ont eu au-delà de 6 nouvelles idées lors de la seconde production. Un élève sur six du groupe test a donc eu au minimum 6 nouvelles idées alors qu'aucun élève du groupe témoin n'a développé plus de 6 nouvelles idées. De plus, le pourcentage pour le groupe test est le double de celui du groupe témoin pour l'intervalle « entre 3 et 6 idées nouvelles ». Les productions des groupes test et témoin à l'issue de la seconde séance se situent en annexes 5.

2. La fluidité

La fluidité se traduit par le nombre de réponses divergentes apportées par les élèves sur une même production. Pour la mesurer, nous allons dénombrer en pourcentage, d'une part le nombre de matériaux utilisés par les élèves et d'autre part le nombre d'opérations plastiques exécutées lors de chaque production et ce pour le groupe test et le groupe témoin. La grille détaillée de ces critères se trouve en annexe 2.

2.1. Nombre de matériaux utilisés par séance de production

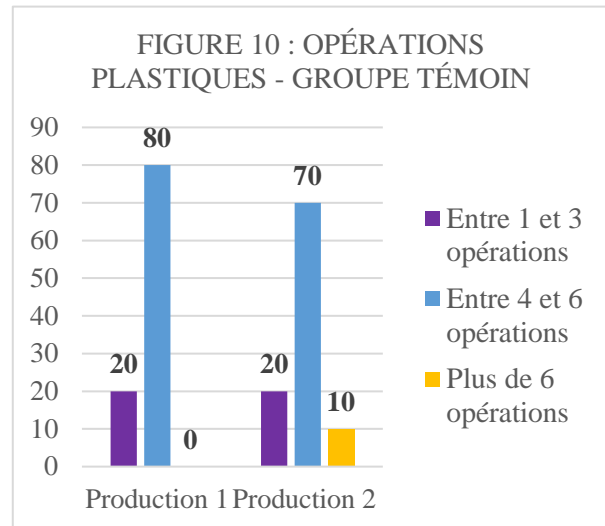
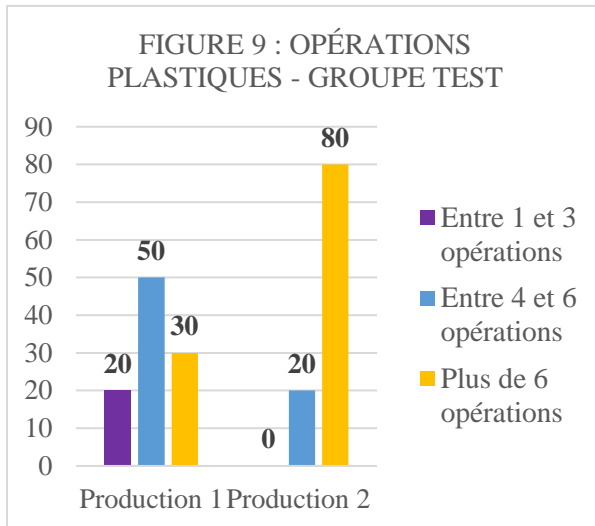
Pour rappel, les élèves avaient à leur disposition : des craies grasses, des napperons, du coton, des Playmaïs, des serviettes en papier, des pétales en papier, des morceaux de tapisserie, des bandes de papier, du tissu, du ruban, des pâtes, des cure pipes, des pages de magazines, du papier crépon, des pompons, des plumes, du bolduc ainsi que de la laine.



On constate d'après la figure 7 que lors de la première production aucun élève des deux groupes n'a utilisé moins de 3 matériaux. En revanche, lors de la seconde production, 50% des élèves du groupe test ont utilisé un nombre limité de matériaux (entre 1 et 3) contre 10% des élèves du groupe témoin. De plus, on remarque que la part des élèves ayant utilisé plus de 6 matériaux a très majoritairement diminué à l'échelle de la classe ; presque la moitié des élèves du groupe test a eu recours à au moins 6 matériaux lors de la première production (figure 7) et ils n'étaient plus que 20% lors de la seconde soit 1 élève sur 5 (figure 8). De la même façon, 80% des élèves du groupe témoin ont eu recours à plus de 6 matériaux lors de la première séance (figure 7) contre seulement 40% lors de la seconde (figure 8). La part d'élèves ayant utilisé plus de 6 matériaux a donc été divisée par deux entre les deux productions pour le groupe témoin d'après les figures 7 et 8. Le pourcentage a été divisé par deux pour le groupe test alors qu'il a été multiplié par 2,5 pour le groupe témoin d'une production à l'autre sur l'intervalle « entre 4 et 6 matériaux ».

2.2. Nombre d'opérations plastiques exécutées par séance de production

Les opérations plastiques concernent les compositions opérées directement sur le support. Celles qui ont été retenues sont les suivantes : colorier, dessiner, ajouter, reproduire par symétrie, superposer, isoler, supprimer, assembler, transformer, cacher, maquiller et encadrer.



Les figures 9 et 10 mettent en relief le fait que la part des élèves ayant réalisé entre 1 et 3 opérations plastiques est la même pour les deux groupes lors de la première séance : 20%. En revanche, lors de la seconde séance, tous les élèves du groupe test ont eu recours au minimum à 3 opérations plastiques (figure 9). La figure 10 révèle que le taux reste quant à lui à 20% pour le groupe témoin lors de la deuxième production.

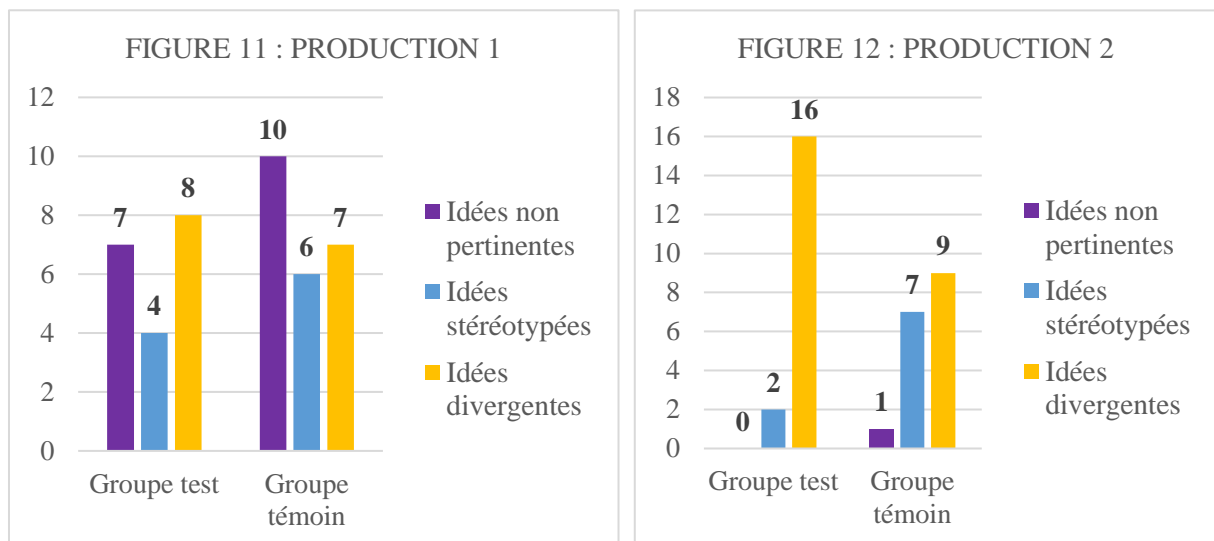
On constate d'après la figure 9 que la majorité des élèves du groupe test a utilisé entre 4 et 6 opérations plastiques en séance 1 tandis qu'ils sont 80% à avoir utilisé plus de 6 opérations plastiques lors de la deuxième production. Huit élèves sur dix du groupe test ont donc multiplié les opérations plastiques lors de la seconde séance.

Concernant le groupe témoin, aucun d'entre eux n'est allé jusqu'à 6 opérations plastiques ou plus lors du premier essai (figure 10). Néanmoins, ce taux a augmenté à l'issue de la deuxième séance puisque 1 élève sur 10 a réalisé au-delà de 6 opérations plastiques (figure 10). Pour ce même groupe, le nombre moyen d'opérations plastiques reste sensiblement le même d'une production à l'autre : de 4 à 6 opérations plastiques.

3. La flexibilité

La flexibilité renseigne sur la nature et la qualité des idées proposées par les élèves. Nous avons décidé de les répertorier selon trois catégories : les idées qui ne sont pas pertinentes vis-à-vis de la consigne (se déguiser et ne pas se transformer), les idées stéréotypées (reprendre une idée exploitée par un camarade, rester dans le cadre, se contenter de découper et coller), les idées divergentes (utiliser un matériau, une opération plastique ou une action sur les matériaux inattendue, sortir du cadre). La grille reprenant ces données figure en annexe 3. Sera ensuite analysée en pourcentage la nature des propositions divergentes du groupe test lors de la seconde production. Pour mesurer ces idées, il sera question d'exploiter une nouvelle fois les opérations plastiques exécutées, les matériaux utilisés ainsi que l'action portée sur les matériaux (découper, froisser, déchirer, froisser, plier, trouser et enrouler). La grille reprenant les données brutes sur l'action portée sur les matériaux se situe en annexe 4.

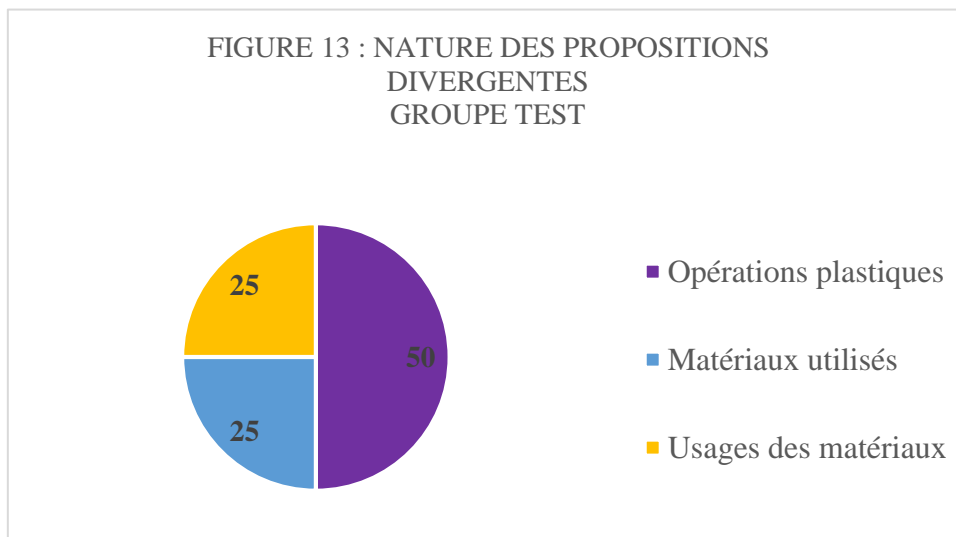
3.1. Nombre et pertinence des idées proposées par séance de production



On constate d'après les figures 11 et 12 une nette diminution des idées qualifiées de « non pertinentes » vis-à-vis de la consigne. En effet, 7 productions d'élèves du groupe test et 10 productions du groupe témoin ne répondaient pas à la consigne lors de la première production. La figure 12 révèle que tous les élèves du groupe test sont parvenus à répondre à la consigne « Transforme-toi » lors du deuxième essai et seulement 1 élève du groupe témoin a fourni une production qui ne répondait pas à la consigne. De la même façon, on observe que le nombre d'idées stéréotypées produites par le groupe test a été divisé par deux entre les deux

productions. En revanche, les figures 11 et 12 montrent que les idées stéréotypées des productions du groupe témoin augmentent évoluant de 6 à 7 idées entre les deux productions (notamment en ce qui concerne la copie entre camarades). Les figures 11 et 12 révèlent également une hausse du nombre d'idées divergentes pour le groupe témoin passant de 7 à 9 nouvelles idées. Concernant le groupe test qui a bénéficié d'une verbalisation en action supplémentaire, le nombre d'idées divergentes a été doublé entre les productions passant de 8 à 16 nouvelles idées.

3.2. Nature des propositions divergentes lors de la seconde production



On constate d'après la figure 13 qu'un quart des élèves du groupe test a apporté quatre nouvelles idées en utilisant un matériel inattendu, peu exploité ou non exploité (tissu, papier crépon, serviettes en papier, laine). On remarque également qu'un quart des élèves du groupe test a produit un portrait original en créant quatre nouveaux usages avec le matériel (déchirer, froisser, trouer, enrouler). La figure 13 nous indique enfin que la moitié des élèves du groupe test a réalisé une production divergente en utilisant huit nouvelles opérations plastiques (supprimer, recouvrir, entrelacer, inverser, prolonger, inciser, multiplier, aligner). Les productions du groupe test à l'issue de la seconde séance sont en annexe 5.

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Recontextualisation

L'objectif de l'étude est de répondre à la problématique suivante : « En quoi la verbalisation permet-elle de développer la créativité en arts plastiques ? », pour laquelle deux hypothèses ont été émises. D'une part, mettre en mots les démarches et procédures permet de développer la créativité notamment dans les phases de verbalisation collective. D'autre part, la créativité est d'autant plus développée si l'enseignant apporte une verbalisation individuelle pendant la production. Afin de valider ou non ces hypothèses, il a été mis en œuvre une séquence qui alternait séances de production et séances de langage oral. Le groupe test et le groupe témoin ont bénéficié des mêmes phases de verbalisation collective après les phases de productions 1 et 2. En revanche, pendant la production 2, une verbalisation individuelle en action supplémentaire a été octroyée au groupe test. Les résultats des deux groupes ont ensuite été comparés selon différentes variables et indicateurs. Nous avons évalué dans un premier temps « l'originalité » des productions. Les deux indicateurs retenus pour cette variable sont la mise en œuvre d'une nouvelle idée dans les productions et l'apparition d'idées nouvelles entre les deux productions. Dans un deuxième temps, nous avons étudié la variable « fluidité ». Pour ce faire, la typologie des réponses apportées sur une même production a été l'indicateur retenu. L'étude s'est portée dans un troisième temps sur la variable « flexibilité » pour laquelle la pertinence des réponses vis-à-vis de la consigne a été retenue comme indicateur.

2. Parallèle avec les recherches antérieures

Il s'agit maintenant d'analyser les résultats obtenus au terme de l'expérimentation au regard des hypothèses émises, d'abord à l'échelle du groupe classe puis à l'échelle du groupe test.

2.1. Hypothèse 1 : influence des verbalisations collectives post-productions

Selon les figures et 1 et 2, les élèves du groupe classe ont réalisé bien plus de productions originales lors de la seconde phase de production. De la même façon, selon les figures 5 et 6, les élèves du groupe test et du groupe témoin ont développé bien plus d'idées nouvelles lors de la seconde production que lors de la première. Cela signifie que ce temps de verbalisation collective a permis aux élèves d'être plus créatifs pendant la seconde phase de pratique. Cela se traduit par l'enrichissement des solutions exposées lors de la verbalisation collective, la combinaison de plusieurs solutions ainsi que des choix plus adéquats.

Selon les figures 7 et 8, une partie des élèves du groupe classe a porté ses choix sur seulement trois matériaux alors qu'aucun d'entre eux ne l'avait fait lors de la première production pour laquelle un plus grand nombre de matériaux avaient été utilisés. Or, sont considérées comme plus créatives les productions où les élèves utilisent peu de matériaux car en effet, cela révèle un usage pensé, réfléchi et volontaire de celui-ci pour mieux adapter les moyens mis en œuvre aux effets recherchés.

Selon les figures 9 et 10, une partie plus importante des élèves de la classe a utilisé plus de six opérations plastiques pour réaliser son travail. Or, sont considérées comme créatives les productions où les élèves enrichissent leur répertoire des opérations plastiques, comme le soulignent les travaux de Daniel Lagoutte et Claude Reyt⁴⁷.

Les figures 11 et 12 révèlent également une nette hausse du nombre d'idées divergentes proposées entre les deux productions à l'échelle de la classe. Philippe Mérieu⁴⁸ soutient le fait qu'une situation-problème comme celle qui a été proposée aux élèves (« Transforme-toi ») permet de les engager dans la tâche et de développer créativité, imagination et sensibilité traduites alors dans les productions par des réponses divergentes. Il préconise également de proposer des situations-problèmes afin que les élèves multiplient les réponses possibles (par de nouvelles opérations plastiques) et enrichissent leur propre démarche de création.

En conclusion, l'hypothèse 1 peut donc être validée dans le sens où mettre en mots les démarches et procédures permet bien de développer la créativité notamment par les phases de verbalisation collective. Cette conclusion fait écho aux recherches menées par Isabelle Poussier qui considère que les temps de verbalisation permettent l'acquisition d'un vocabulaire commun où les représentations des élèves émergent et permettent ainsi de croiser les regards, de s'ouvrir et d'être plus créatif par la suite.⁴⁹

2.2. Hypothèse 2 : influence de la verbalisation individuelle en action

La figure 3 nous révèle qu'aucun élève du groupe test n'a repris d'idées de la production 1 : cela signifie qu'ils en ont tous eu de nouvelles comme le montre la figure 5. En effet, plus de la moitié des élèves de ce groupe a développé au minimum six nouvelles idées. Les différentes recherches de Guilford⁵⁰ montrent que pour stimuler la créativité des élèves, il faut

⁴⁷ Lagoutte, D. (2008). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

⁴⁸ Mérieu, P. (1993). *Apprendre... Oui mais comment ?* Pédagogies. Paris : ESF éditeur.

⁴⁹ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras.

⁵⁰ Guilford, J-P., (1968). *Intelligence, creativity and their Educational Implication*. San Diego: Robert R. Knapp Publisher.

mettre en place des situations-problèmes pour favoriser la pensée dite divergente. La mutualisation des solutions apportées à la situation-problème, lors de la verbalisation collective, permet à chaque élève de s'emparer de nouvelles idées qui ont été exposées par leurs pairs.

Ces nouvelles idées se sont notamment traduites par l'usage d'un nombre limité de matériaux pour la majorité d'entre eux (figures 7 et 8) preuve qu'ils ont mieux adapté le choix des matériaux à leurs intentions. De plus, la quasi-totalité des élèves du groupe test a également eu différentes idées liées à la mise en œuvre d'opérations plastiques inédites selon la figure 9. Cela a eu pour conséquence la profusion d'idées divergentes. En effet, les figures 11 et 12 indiquent que les élèves du groupe test ont eu deux fois plus d'idées divergentes entre la production 1 et la production 2. Ces dernières se traduisent par l'usage de matériaux inexploités, par le type des matériaux utilisés ainsi que les opérations plastiques réalisées. Ceci conforte les travaux de Todd Lubart⁵¹ selon lesquels la créativité se définit comme « la capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales ». La figure 13 met quant à elle en évidence que la majorité des élèves du groupe test a produit des idées divergentes par la recherche de nouvelles opérations plastiques, gage d'une créativité développée.

Les travaux d'Isabelle Poussier⁵² vont dans le sens de l'analyse puisqu'elle affirme que la verbalisation individuelle en action permet de différencier les apports tout en développant les savoirs favorisant d'autant plus leur créativité. L'hypothèse 2 peut donc être validée puisque la créativité est d'autant plus développée si une verbalisation individuelle est dispensée aux élèves pendant la production.

3. Limites et perspectives

L'analyse des résultats de l'expérimentation ayant permis de valider les deux hypothèses, il convient de faire un retour réflexif sur l'étude menée.

3.1. Limites

La première limite de cette expérimentation est d'avoir testé la séquence sur un échantillon restreint. Cela a fonctionné sur une classe de vingt élèves mais il serait pertinent de tester à nouveau la séquence sur un plus grand panel.

De plus, étant débutante dans la profession et novice en didactique des arts plastiques, j'ai eu du mal à analyser certaines productions. En effet, je n'ai sûrement pas décelé toutes les

⁵¹ Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

⁵² Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras.

opérations plastiques produites par mes élèves. Néanmoins, cette compétence va assurément se développer au fil de ma pratique de classe.

Enfin, la dernière limite observée concerne le statut donné par les élèves à l'erreur. En effet, par peur de l'échec, certains d'entre eux ont bridé leur démarche de création freinant ainsi toute leur créativité. Or, en arts plastiques, il n'y a pas réellement d'erreur, il n'y a qu'un large champ des possibles permettant de répondre de manière divergente à une consigne donnée.

3.2. Perspectives

L'étude a été menée dans un cadre et un contexte précis : il semble à présent judicieux de prendre du recul sur cette expérience. Il sera question dans un premier temps de montrer que l'enrichissement des compétences en didactique des arts plastiques m'a permis de dépasser certains aprioris. Puis, dans un second temps, il sera question d'analyser de quelle manière il est possible de transposer cette démarche dans d'autres disciplines.

3.2.1. Enrichissement des compétences en didactique des arts plastiques et remise en question des aprioris

Avant de réaliser cette expérimentation, il me semblait évident qu'utiliser une grande quantité de matériaux et que de multiplier les opérations plastiques démontrait la créativité des élèves. C'est lorsque j'ai analysé les différentes productions que mon opinion a changée. Si multiplier les opérations plastiques témoigne bien d'une créativité accrue chez les élèves, ce n'est pas le cas concernant le nombre de matériaux exploités. En réalité, les élèves sont bien plus créatifs s'ils utilisent peu de matériaux. En effet, s'ils en utilisent peu, cela atteste qu'ils ont été capables de réfléchir de manière consciente sur le choix du matériau.

J'avais également quelques aprioris sur la manière dont j'allais intervenir auprès du groupe test lors de la deuxième phase de production. J'ai par conséquent suivi les indications données par la recherche⁵³ quant à la posture de l'enseignant pendant cette phase de verbalisation individuelle en action. J'imaginai que les apports que je leur fournirais ne développeraient que très peu leur créativité. Pourtant, les résultats de l'étude montrent le contraire. Le fait de les avoir interrogés sur l'usage des matériaux, l'intention, la manière de procéder a permis pour certains d'entre eux de gagner en confiance et pour d'autres de réinvestir le lexique introduit pour ainsi expliciter leurs démarches lors de la deuxième verbalisation collective.

⁵³ Poussier, I. (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras.

J'avais un dernier apriori quant à la définition et aux rôles des arts plastiques en maternelle. Bien que débutante et ayant peu de recul sur ma pratique professionnelle, je sais néanmoins que faire des arts plastiques en maternelle ne correspond ni à la fabrication d'un objet identique pour tous ni à la vision réductrice du bricolage. C'est lors de ma première année de formation dans une École Supérieure du Professorat des Écoles que ces aprioris ont été déconstruits. Je n'avais cependant aucune idée de la marche à suivre pour fabriquer de réelles situations d'apprentissage en arts plastiques. Les travaux du groupe de recherche de l'Académie de Nouvelle-Calédonie – Ouvrage collectif. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Nouméa : Groupe de Recherche pour l'enseignant des arts plastiques, m'ont notamment permis de clarifier le sens des mots : arts plastiques, démarche de création et situation-problème. J'ai d'ailleurs appris qu'une séquence en arts plastiques se bâtit de la même façon que celle des autres disciplines : de manière structurée et logique.

3.2.2. Transfert sur d'autres disciplines

Le langage nous a permis de mener une réflexion approfondie sur la place prépondérante qu'il occupe dans une séquence d'arts plastiques. Cependant, cette conception peut également s'appliquer aux mathématiques car proposer des situations-problèmes à consignes ouvertes permet aux élèves de choisir librement la façon de procéder pour y répondre. Cela les amène à raisonner, confronter, expliciter, prendre des initiatives et permettre ainsi le développement de l'autonomie des élèves et ce, dès la maternelle.

4. Conclusion générale

Au terme de ce mémoire, il est important de retenir que les différents types de verbalisation qu'englobe le terme « langage » jouent un rôle fondamental sur la créativité des élèves en arts plastiques. Si les recherches mentionnées dans la partie État de l'art démontrent cela à l'échelle de l'enseignement secondaire, l'expérimentation menée au fil de ce mémoire le confirme également pour l'école maternelle. Le langage rend ainsi possible la construction de savoirs et de savoir-faire qui développent la créativité et ainsi la construction de soi en tant qu'individu. Cette recherche pourrait être complétée à son tour par une étude démontrant que favoriser la créativité permet l'acquisition de l'autonomie en maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Nouvelle-Calédonie – Ouvrage collectif. (2009). *Petites recettes et grands dess(e)ins*. Nouméa : Groupe de Recherche pour l'enseignement des arts plastiques.
- Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.
- Berdinsky, P. Travailler la question de l'oral en arts plastiques à partir des productions plastiques des élèves. Repéré à <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/oralapl.pdf>
- Gaillot, B-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Guilford, J-P. (1968). *Intelligence, creativity and their Educational Implication*. San Diego : Robert R. Knapp Publisher.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette Éducation.
- Lagoutte, D. (2008). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Louis, C. (1992). Place des artistes. Toulouse : Sedrap. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/histoire_art/file/SMOG.pdf
- Lubart, T., Besançon, M. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Bruxelles : Mardaga.
- Mahé, E. (2009). Arts visuels – Pratiques artistiques, démarche de mise en œuvre. CPD Arts visuels – IA17. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/10_-_arts_visuels_demarche-2.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre.
- Piaget, J. (1972). *Le temps et le développement intellectuel de l'enfant*. Vers d'Education nouvelle n°265.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Poussier, I (2003). La verbalisation en arts visuels : du sens au savoir, Colloque d'IUFM d'Arras.
- Raynal, F & Rieunier, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : Édition ESF Éditeur.
- Reyt, C. (1987). *Les activités plastiques : Maternelle, élémentaire*. Paris : Armand Colin.
- Terville Colboc, M. (date non communiquée). Le statut de la référence, une place centrale.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Séquence	1
ANNEXE 2 : Données brutes : matériaux utilisés et opérations plastiques	4
ANNEXE 3 : Données brutes : types de productions	5
ANNEXE 4 : Données brutes : actions sur les matériaux	6
ANNEXE 5 : Productions plastiques de la séance 2	7

ANNEXE 1

Fiche de préparation

Domaine : **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques**

Production plastiques et visuelles

Classe : **GS**

Titre de la séquence : **Le portrait**

Durée de la séquence : **2h**

<p>OBJECTIF GÉNÉRAL :</p> <ul style="list-style-type: none">• Faire comprendre la notion de portrait• Favoriser le développement de la créativité des élèves• Faire explorer des procédés de transformation d'image	<p>OBJECTIFS LANGAGIERS :</p> <ul style="list-style-type: none">• Favoriser l'enrichissement du vocabulaire plastique• Permettre l'expression des goûts, des choix• Faire expliciter sa démarche de création• Développer l'expression langagière• Favoriser la participation à un échange collectif
<p>COMPÉTENCES VISÉES EN ARTS PLASTIQUES :</p> <ul style="list-style-type: none">• Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.• Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.• Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problème, avec son corps, sa voix ou des objets sonores. <p>COMPÉTENCES LANGAGIÈRES VISÉES</p> <ul style="list-style-type: none">• Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.• S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.• Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.	
<p>MATÉRIEL POUR LES PHASES DE PRODUCTION :</p> <p>Photocopie A4 du portrait des élèves - Papier crépon- Pages de magazines – Coton- Serviettes en papier- Morceaux de tapisserie- Bandes de papier à motifs- Tissu- Ruban- Pâtes- Cure pipe- Play maïs – Napperons – Pompons – Plumes - Pétales en papier – Laine - Craies grasses – Ciseaux – Colle</p> <p>MATÉRIEL POUR LES PHASES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE :</p> <p>Productions plastiques des élèves</p>	

Séance 1 : Phase de découverte et première expérimentation

Objectifs :

- Faire découvrir la notion de portrait.
- Favoriser le développement de la créativité des élèves en leur proposant une situation-problème, pour permettre des réponses divergentes.
- Favoriser l'enrichissement du vocabulaire plastique des élèves
- Développer l'expression langagière au sein d'un échange collectif

PHASE 1 : Sollicitation – 5 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

La séance débute par l'observation de portraits en noir et blanc. L'enseignante laisse les élèves s'exprimer afin de définir ensemble la notion de portrait. L'enseignante formule la consigne suivante : « Transforme-toi ». Les élèves sont invités à reformuler la consigne et poser des questions. L'enseignante apporte un soin particulier à n'expliciter que les termes de la consigne sans pour autant induire les futures productions des élèves.

- **Matériel :**

Portraits en noir et blanc

PHASE 2 : Production – 30 minutes – Individuel

- **Déroulement :**

L'enseignante explique aux élèves qu'ils peuvent utiliser tout le matériel à leur disposition sur les tables en se le partageant. Tous les élèves ont comme support une photocopie format A4 de leur portrait et le transforme en sélectionnant le matériel, en découpant, déchirant, froissant puis en collant les éléments sur le support. Ils font des essais, tentent de positionner les éléments. Il est possible qu'ils envisagent : l'accumulation, le découpage, l'assemblage, la superposition, la suppression, la dispersion, l'association, la recombinaison... ou encore l'utilisation variée des matériaux mis à leur disposition pour cacher, ajouter, exagérer, déguiser, prolonger, dissimuler partiellement etc. L'enseignante s'assure que chaque élève rentre dans la phase de production en rappelant la consigne (sans aucun exemple).

PHASE 3 : Observation/ analyse – 20 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

Chaque élève vient accrocher sa production dans l'endroit de la classe qui servira d'exposition. L'enseignante aura au préalable observé et analysé toutes les productions qui seront utilisées pendant la phase de verbalisation. Elle amène les élèves à confronter les productions et faire expliciter les démarches opérées pour valider ou invalider les productions selon la consigne donnée en phase de sollicitation. Durant cette phase, on cherche l'émergence de vocabulaire sur les compositions plastiques, l'expression des choix et de la démarche de création des élèves. Notamment sera mis en avant l'utilisation des matériaux et les opérations plastiques mises en œuvre. Au niveau du lexique on peut s'attendre à : transformer, modifier, cacher, ajouter, superposer, remplacer... et au niveau des opérations plastiques à : froisser, déchirer, plier, couper, coller, etc. pour l'utilisation des matériaux.

Séance 2 : Situation-problème et seconde production

Objectifs :

- Renforcer la connaissance de la notion de portrait
- Faire relier les choix plastiques aux intentions pour transformer une image
- Favoriser la créativité des élèves par le réinvestissement des procédés plastiques mutualisés lors de la verbalisation.

PHASE 1 : Sollicitation – 5 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

La séance débute cette fois-ci directement par le rappel de la consigne : « Transforme-toi ».

PHASE 2 : Production et expression – 30 minutes – Individuel

- **Déroulement :**

Les deux groupes d'élèves entrent une nouvelle fois en phase de production. Ils font maintenant des choix avec le matériel donné pour répondre à la consigne. Il est possible que certains fassent de nouveau la même production et que d'autres la modifient par différentes opérations plastiques.

Pour le groupe test (groupe 2) uniquement : l'enseignante circule dans la classe pendant la phase de production et amène les élèves à verbaliser les actions pour qu'ils explicitent leur choix et démarche de création pour ainsi mettre surtout en avant les procédés mis en œuvre (opérations plastiques et utilisation des matériaux) et aussi les lier aux effets produits. Pour cela, elle pose des questions ouvertes pour que les élèves opèrent des choix réfléchis. Elle peut aussi les motiver à faire plusieurs essais, aider si besoin au niveau du matériel.

PHASE 3 : Observation et analyse – 20 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

Les productions sont une nouvelle fois affichées et l'enseignant incite à la confrontation des productions pour que les élèves prennent conscience des démarches adoptées et des effets produits.

Le vocabulaire plastique émerge une seconde fois et est noté sur une affiche.

Séance 3 : Apports culturels

Objectifs :

- Découverte et études d'œuvres et de démarches artistiques
- Analyse des similitudes et des différences entre les pratiques des élèves et celles des artistes.

PHASE 1 : Sollicitation – 5 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

La séance débute par un rappel sur les deux séances de productions sur le thème du portrait.

PHASE 2 : Verbalisation – 15 minutes – Oral collectif

- **Déroulement :**

Présentation de photos d'œuvres en lien avec le thème du portrait, et qui font sens par rapport aux réalisations des élèves. Rapprochement entre productions d'artistes et productions élèves. Echange sur les similitudes et les différences. Echange sur les techniques plastiques utilisées. Cette phase permet de réinvestir le vocabulaire plastique découvert ou redécouvert.

- **Matériel :**

Autoportrait 1971 de Francis Bacon (huile sur toile 35.5 x 30.5 cm), Paris musée d'art moderne, centre Georges Pompidou. *Dystopia (Maria)* 1996 d'Aziz et de Cucher (cibachrome 95 x 76 cm), collection privée.

ANNEXE 2

Relevé de données brutes

		PRODUCTION 1		PRODUCTION 2	
		Nombre matériaux utilisés	Nombre d'opérations plastiques	Nombre matériaux utilisés	Nombre d'opérations plastiques
GROUPE TEST	Elève 1	9	7	3	7
	Elève 2	5	3	3	4
	Elève 3	5	3	3	5
	Elève 4	6	8	3	7
	Elève 5	4	5	12	10
	Elève 6	5	6	5	10
	Elève 7	12	7	11	8
	Elève 8	4	4	3	7
	Elève 9	8	5	4	9
	Elève 10	9	5	5	8
GROUPE TÉMOIN	Elève 11	7	3	8	3
	Elève 12	6	6	5	2
	Elève 13	5	4	5	4
	Elève 14	7	4	7	5
	Elève 15	5	6	10	5
	Elève 16	4	5	5	6
	Elève 17	7	4	5	6
	Elève 18	5	5	12	7
	Elève 19	4	3	5	6
	Elève 20	4	5	3	4

ANNEXE 3

Relevé de données brutes

		PRODUCTION 1		PRODUCTION 2	
		Production originale	Production stéréotypée	Production originale	Production stéréotypée
GROUPE TEST	Elève 1	*		*	
	Elève 2		*	*	
	Elève 3		*	*	
	Elève 4	*		*	
	Elève 5	*		*	
	Elève 6		*	*	
	Elève 7	*		*	
	Elève 8	*		*	
	Elève 9	*		*	
	Elève 10	*		*	
GROUPE TÉMOIN	Elève 11	*		*	
	Elève 12		*		*
	Elève 13		*		*
	Elève 14		*		*
	Elève 15	*		*	
	Elève 16		*	*	
	Elève 17		*	*	
	Elève 18	*		*	
	Elève 19		*		*
	Elève 20	*			*

ANNEXE 4

Relevé de données brutes

		Nombre d'actions sur les matériaux	
		PRODUCTION 1	PRODUCTION 2
GROUPE TEST	Elève 1	3	7
	Elève 2	2	5
	Elève 3	2	4
	Elève 4	2	6
	Elève 5	2	5
	Elève 6	2	4
	Elève 7	2	7
	Elève 8	2	4
	Elève 9	2	5
	Elève 10	2	7
GROUPE TÉMOIN	Elève 11	2	4
	Elève 12	2	2
	Elève 13	2	2
	Elève 14	2	3
	Elève 15	2	6
	Elève 16	3	2
	Elève 17	3	7
	Elève 18	2	4
	Elève 19	2	2
	Elève 20	2	2

ANNEXE 5

Productions plastiques – groupe test – production 2



Productions plastiques – groupe témoin – production 2





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : « La verbalisation au service de la créativité en arts plastiques »

Auteur : Emilie VIBERT

Résumé :

La présente étude interroge sur le lien entre le langage oral et le développement de la créativité des élèves au cycle 1. Pour cela, l'expérimentation porte sur une séquence autour de la notion de portrait en GS de maternelle. Tous les élèves ont répondu à la même consigne lors des deux séances : « Transforme-toi ». Après chaque phase de production, tous les élèves de la classe ont participé aux mêmes phases de verbalisations collectives. Il s'agit ensuite de comparer les productions de la première et de la deuxième séance. Les résultats obtenus à l'issue de cette séquence démontrent que tous les élèves de la classe ont été plus créatif lors de la seconde production, après avoir eu une verbalisation collective post-production. Ensuite, une partie des élèves de la classe, appelé groupe test, a bénéficié d'une verbalisation individuelle pendant la seconde séance de production. Les résultats témoignent également que le groupe test a été d'autant plus créatif que le groupe témoin lors de la seconde production.

Mots clés : arts plastiques, créativité, langage, maternelle, verbalisation

Summary :

This study investigates the undeniable link between oral language and the development of preschool pupil's creativity. The experimentation focuses on a sequence around the notion of portrait in G.S. All pupils respected the same instruction during both sessions: "Transform yourself". After each production stage, pupils participated in the same "collective verbalization" phases. Afterward, it is necessary to compare productions from the first and the second phase. Results gathered from this sequence shows that all pupils have been more creative during the second production, after they had a post-production collective verbalization. Next, a part of the pupils, called "test group", had the advantage of having an individual verbalization during the second production session. The given results also prove that the test group has been all the more creative that the other group during the second session.

Key words: fine art, creativity, language, preschool, verbalization